



HAL
open science

L'aide à la compréhension dans les environnements multimédias d'apprentissage du français langue étrangère : le rôle de la multimodalité

Laurence Hamon

► **To cite this version:**

Laurence Hamon. L'aide à la compréhension dans les environnements multimédias d'apprentissage du français langue étrangère : le rôle de la multimodalité. Linguistique. Université Blaise Pascal - Clermont-Ferrand II, 2007. Français. NNT : . tel-00479670

HAL Id: tel-00479670

<https://theses.hal.science/tel-00479670>

Submitted on 1 May 2010

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.



Université Blaise Pascal



Université Clermont 2 - Blaise Pascal

UFR Lettres, Langues & Sciences Humaines

École doctorale de rattachement : Lettres, Sciences humaines & Sociales

Thèse pour le doctorat de l'université Blaise Pascal
Spécialité : Sciences du langage

Année 2007

N° attribué par la bibliothèque :

**L'aide à la compréhension
dans les environnements multimédias
d'apprentissage du français langue étrangère :
le rôle de la multimodalité**

Présentée par : Laurence HAMON
Sous la direction de Maguy POTHIER

Vendredi 14 décembre 2007

Membres du Jury :

Françoise DEMAIZIÈRE : *Ingénieur de recherche HDR* - université Denis Diderot - Paris 7

Thierry LANCIEN : *Professeur* - université Michel de Montaigne - Bordeaux 3

Maguy POTHIER : *Professeur* - université Blaise Pascal - Clermont 2

André TRICOT : *Professeur* - université Toulouse 2 - Le Mirail

Volume 1/ 2

Notes

Ce mémoire de thèse est composé de deux volumes : un pour le corps de thèse et un pour les annexes.

De plus, il est accompagné :

- d'un CD-Rom qui comporte les fichiers sons des verbalisations des sujets de l'expérimentation
- d'un DVD-Rom qui présente les fichiers vidéos des aides multimodales que nous avons conçues.

Par ailleurs, les sigles et les acronymes qui sont utilisés dans ce mémoire sont expliqués aux pages 396-397 du volume 1.

Remerciements

Je tiens à remercier ici les personnes qui m'ont soutenue et aidée dans l'accomplissement de ce travail de recherche.

Les membres du jury,

Tout d'abord, je remercie les membres de mon jury qui ont accepté d'examiner ce travail :
Françoise Demaizière, Thierry Lancien et André Tricot.

Je leur renouvelle ici toute ma considération.

Les membres de l'équipe de recherche DILEMA du LRL,

et plus particulièrement les enseignants-chercheurs :

Je remercie Maguy Pothier, ma directrice de recherche, et Anne-Laure Foucher, pour leur soutien, leur aide, leurs relectures et leur confiance.

Christine Rodrigues, qui fut doctorante avant et en même temps que moi et avec qui j'ai partagé de longues discussions (en présentiel et à distance) sur divers éléments de ce travail.

Mais aussi :

Hoby Andrianirina, doctorante, pour ses apports dans ma réflexion sur la rétroaction.

Paul Lotin, ingénieur d'étude, sans qui le prototype que j'ai expérimenté n'aurait pu voir le jour. Je tiens à saluer ici sa disponibilité et ses compétences, notamment au moment de l'élaboration du prototype à distance.

Les collègues de l'IUT de l'Indre :

Je remercie Claude Meyer, Professeur en sciences de l'information et de la communication pour l'attention qu'il a porté à mon travail, les conseils et les documents apportés, lors de mon premier semestre en tant qu'ATER à l'IUT de l'Indre sur le site d'Issoudun.

Je remercie Frédérique Brisset, enseignante agrégée en anglais, de l'IUT de l'Indre, pour avoir accepté de relire la traduction que j'ai faite de l'inventaire de Barsch.

J'en profite pour saluer la sympathie que m'ont témoignée tout un groupe de collègues de l'IUT de l'Indre, enseignants et administratifs, pendant les deux ans passés dans cet établissement.

Les acteurs des vidéos :

Merci à Patrice Chamblet, enseignant en arts plastiques et marionnettiste (ainsi qu'ex-voisin de quartier castelroussin) et à Elisabeth Campagne, fleuriste berruyère. Je les remercie de m'avoir consacré de leur temps avec autant de gentillesse pour jouer les acteurs de leurs propres rôles dans mes enregistrements vidéos très amateurs.

Les personnes de l'IMEP :

Je remercie Mireille Dubreuil, Directrice adjointe, pour l'accueil dans sa structure ;

Emmanuelle Couque, enseignante de FLE, et ses étudiants étrangers à qui j'ai présenté mon projet et plus particulièrement à ceux qui se sont portés volontaires pour être les sujets de mon expérimentation. Un grand merci donc à : Aksana, Mihaela, Sarah, Inessa, Leïla, Rimma, Angelica, Karina (alias Karine), Florin, Seong-Minh, Sena, Selma et Yvonne. Merci de votre implication et de votre application dans ce travail.

Amanda (alias Mandy) Brice, enseignante d'anglais, pour certaines traductions.

Je remercie aussi (et dans un ordre chronologique) Stéphanie Giron, Christiane et Michel Bouscarel, Claudia Beneforti, pour m'avoir hébergée régulièrement en Auvergne et à Châteauroux, quand des contrats de travail peu rémunérés me conduisaient loin de chez moi pour financer ma thèse. Merci de leur chaleureux accueil et de leur aide précieuse.

Merci à mes amis, à mes parents et à mon frère Jérôme pour leur confiance, leur soutien, et leurs encouragements, je leur dédie cette thèse ainsi qu'enfin et surtout :

À Lucie, ma petite lumière, et à Benoît, pour (presque) tout.

Sommaire

Introduction	2
Partie 1 : Cadre théorique	7
<hr/>	
Chapitre 1 – Qu'est-ce qu'apprendre ?	7
Chapitre 2 – La notion d'aide : première approche	22
Chapitre 3 – Linguistique, linguistique appliquée et didactique des langues : de quelques considérations sur la langue	32
Chapitre 4 – L'image	40
Chapitre 5 – Comprendre et mémoriser	77
Chapitre 6 – L'aide et la classe de langue	97
Chapitre 7 – L'interaction humaine	105
Chapitre 8 – De l'interaction à l'interactivité	131
Chapitre 9 – Apprentissage des langues en environnements multimédias	147
Chapitre 10 – Aide et environnements multimédias	168
Partie 2 : Analyse d'environnements multimédias d'apprentissage du FLE	179
<hr/>	
Chapitre 1 – L'aide dans les environnements multimédias d'apprentissage du FLE	179
Chapitre 2 – Description et analyse des environnements multimédias d'apprentissage des langues de notre corpus	185
Chapitre 3 – Synthèse des résultats : proposition d'une typologie des aides dans les environnements multimédias actuels	224
Partie 3 : Cadre de recherche, conception et expérimentation	231
<hr/>	
Chapitre 1 – Le projet Amalia : cadre de recherche	231
Chapitre 2 – Conception d'un document vidéo et d'aides multimodales	241
Chapitre 3 – Conception d'un prototype	249
Chapitre 4 – Expérimentation	262
Chapitre 5 – Analyse des résultats	270
Chapitre 6 – Synthèse des résultats	344
Conclusion et perspectives	354
Bibliographie	357
Références du corpus d'environnements multimédias d'apprentissage du FLE	387
Index des auteurs	388
Index des figures	391
Index des tableaux	394
Sigles et acronymes	396
Table des annexes	398
Table des matières	399

Introduction

L'objectif général de cette recherche

La réflexion qui fonde le présent travail de recherche a pour objectif d'étudier l'aide que l'on peut apporter aux apprenants de français langue étrangère (FLE), qui travaillent en autonomie, dans la situation d'apprentissage particulière qui est celle des environnements multimédias d'apprentissage. Dans cette perspective, nous postulons que la multimodalité, qui est l'une des spécificités de ces environnements, peut constituer une piste de recherche intéressante.

Le champ du FLE

Le choix de se situer dans le domaine du FLE s'est imposé naturellement à nous car il correspond à notre formation initiale ainsi qu'à une expérience et à une pratique, de quelques années déjà, auprès de publics variés d'apprenants étrangers, dans divers établissements, mais dans un cadre institutionnel principalement. Mener une recherche dans ce domaine était donc une suite logique à notre formation mais aussi à notre intérêt pour ce domaine, ainsi qu'une façon de nourrir notre pratique et d'enrichir notre expérience. Cette pratique, poursuivie parallèlement à l'étude, nous a permis également de porter un regard critique et, en tout cas nous l'espérons, objectif sur notre recherche. Car il nous paraît important que la recherche, et notamment la recherche en didactique, s'éloigne un temps du travail de terrain pour mieux le retrouver ensuite.

La didacTIC des langues

Dans le champ de la recherche qui s'intéresse à la fois à l'enseignement et à l'apprentissage des langues lié aux technologies, *"la pluridisciplinarité est de rigueur et en constitue le fondement même"* (Pothier, 2003), ce qui en fait un champ particulièrement complexe. Ainsi, les disciplines intéressées sont la linguistique, la linguistique informatique, les sciences cognitives, la psychologie de l'apprentissage, la psycholinguistique, la recherche en acquisition des langues, les sciences de l'information et de la communication, pour n'évoquer que les principales. Mais si la pluridisciplinarité paraît évidente sur un plan théorique, sa mise en œuvre n'est pas des plus simples. Les dénominations de ce champ de recherche sont également multiples, elles correspondent en fait à différents concepts. On parlera donc d'ALAO (Apprentissage des Langues Assisté par Ordinateur)¹, et de technologie éducative². Plus récemment, un nouveau concept s'est fait connaître, plus large que les précédents mais dont un pan s'intéresse à l'apprentissage associé aux technologies, il s'agit de la didactique

¹ Concept proposé par T. Chanier lors du colloque SCIAL 93 (Sciences Cognitives Informatique et Apprentissage des Langues), organisé sous sa responsabilité à Clermont 2 en 1993 (Pothier, 2003 : 44)

² Terme adopté par certains pays francophones (Canada et Belgique notamment), emprunté au concept développé par les pays anglo-saxons (Pothier, 2003 : 44)

cognitive³. Quelle que soit la dénomination retenue, c'est bien dans ce champ que s'inscrit notre travail de recherche.

C'est également celui qui a été choisi par notre équipe de recherche, pluridisciplinaire elle aussi, qui au milieu des années 90, a développé un logiciel d'apprentissage du français des affaires intitulé *Camille : Travailler en France* qui se déclinait en deux cédéroms "À la recherche d'un emploi" et "L'acte de vente". À la suite de cette recherche-développement, qui incluait notamment conception pédagogique, conception informatique et expérimentations, notre équipe de recherche s'est engagée, autour du projet *Amalia*, dans un processus de recherche-action qui est toujours le sien à ce jour. À ce propos, il nous semble assez difficile de situer vraiment le type de recherche que nous menons. Nous nous en expliquons dans les paragraphes qui suivent.

Recherche-action ou recherche-développement ?

Nous pensons que notre travail de recherche, dans l'état actuel de ses avancées, se trouve à mi-chemin entre une recherche-action et une recherche-développement. Afin d'exposer ce qui dans notre travail relève d'une recherche-action et ce qui le rapproche d'une recherche-développement, nous allons examiner comment chacun des deux types de recherche évoqués se définit.

La recherche-action

La recherche-action vient du domaine de la sociologie et plus précisément de la psychologie sociale de K. Lewin. Selon Resweber (1995, cité par Pothier, 2003 : 49), la recherche-action est née "*en réaction contre la séparation des logiques de la connaissance et de l'action, contre la dichotomie entre la recherche pure et la recherche appliquée, contre l'opposition des faits et des valeurs.*"

Pour M. Pothier, la recherche-action a pour objectif de concilier théorie et pratique en sciences humaines, en mettant la première à l'épreuve de la seconde dans le but de transformer ou de faire évoluer des pratiques :

"Elle se prête bien au travail de la didactique, qui, en tant que discipline praxéologique, a besoin d'observer, de décrire, d'analyser, de proposer, d'expérimenter, d'évaluer et de faire évoluer des pratiques en s'appuyant sur des théories qu'elle ne saurait accepter aveuglément." (Pothier, 2003 : 49)

Notre souhait étant de voir un jour aboutir le projet *Amalia* sur un produit utilisable (et surtout utile) par des apprenants de FLE⁴ est peut-être la raison qui nous fait penser que nous sommes à un point-charnière entre recherche-action et recherche-développement. D'ailleurs, le prolongement de l'une par l'autre est susceptible d'exister :

"Elle [la recherche-action] semble pouvoir coïncider avec une recherche-développement bien comprise, c'est-à-dire ne se contentant pas de produire, par exemple, des logiciels, mais de tenter de les évaluer (avec toutes les difficultés inhérentes à l'exercice), de les mettre en liaison avec certaines théories et de voir

³ Concept proposé par le laboratoire de sciences cognitives J. Lordat de Toulouse qui a été l'occasion de rassembler un certain nombre de chercheurs lors du premier colloque international organisé à Toulouse en 2005.

⁴ Comme ce fut le cas pour le projet *Camille* dont le logiciel fut édité et commercialisé.

dans quelle mesure les pratiques peuvent en être modifiées. C'est un peu le sens de notre action dans le projet Camille." (Pothier, 2003 : 49)

C'est ce que dit également Van der Maren pour qui la recherche-développement est une suite pragmatique possible que l'on peut donner à une recherche-action :

"Dans une perspective pragmatique, à la suite d'une évaluation adaptative ou à l'occasion d'une recherche-action, il arrive qu'une des solutions conduise l'analyste à envisager de 'mettre au point' un matériel d'enseignement, un morceau de programme (un module), une stratégie d'enseignement (...). Dans la suite du texte, nous appellerons 'objet pédagogique' ces diverses solutions possibles." (Van der Maren, 2005 : 108)

La recherche-développement

Van der Maren précise que le terme "développement" est un anglicisme pour "mise au point", tout comme l'expression recherche et développement qui devrait être remplacée par "conception et mise au point" (2005 : 108).

Ce type de recherche se déroule en cinq phases :

- L'analyse de besoin ;
- La construction du cahier des charges menée parallèlement à une enquête dans la littérature professionnelle et scientifique⁵ ;
- L'enrichissement de la conception de l'objet ;
- La simulation de l'objet et sa mise au point sous forme de prototype ;
- L'évaluation de l'objet (suivant une procédure clinique puis une procédure statistique).

Nous allons nous concentrer plus précisément sur les phases de conception et de mise au point du prototype.

La conception

Pour Van der Maren, la conception de l'objet pédagogique passe par l'analyse d'abord et la synthèse ensuite des connaissances disponibles dans le domaine concerné pour parvenir à l'élaboration d'un modèle de l'objet :

"La conception de l'objet (...) correspond à la phase théorique, abstraite, de la recherche de développement. Sachant quels sont le problème et les contraintes posées aux solutions possibles, il s'agit d'analyser les connaissances disponibles dans le domaine pour, ensuite, synthétiser ces connaissances et élaborer un modèle général de l'objet pédagogique, c'est-à-dire déterminer quels en seront les éléments essentiels (contenu) et les grandes lignes (présentation ou design)." (Van der Maren, 2005 : 113)

On peut considérer que les objets pédagogiques existants entrent dans le champ des connaissances disponibles à analyser et à synthétiser servant ainsi partiellement (ou non) de sous-modèle ou de contre-modèle au modèle général de l'objet pédagogique élaboré :

⁵ Selon les chercheurs, la construction du cahier des charges peut précéder ou au contraire suivre l'enquête dans la littérature.

Une stratégie utile (...) consiste à faire l' 'analyse d'objets pédagogiques existants' dans le domaine du problème et à relever leurs défauts, leurs lacunes, les adaptations et les modifications plus importantes qu'il faudrait y effectuer si on voulait les utiliser dans cette situation problématique. De cette analyse, on peut parfois conclure que le squelette d'un objet existant analysé peut fournir un fil conducteur pour le développement du nouvel objet ou, au contraire, suggérer une nouvelle structure, ou indiquer ce que le nouvel objet ne doit surtout pas être." (Van der Maren, 2005 : 114)

C'est de cette façon que nous avons procédé en analysant l'aide dans une sélection d'environnements multimédias d'apprentissage du FLE. Nous avons d'ailleurs bâti notre prototype à partir du schéma ("squelette") du logiciel *LTV français*.

Le prototype

Après la phase de la conception vient celle du prototype qui peut être défini et présenté ainsi :

"Le prototype est la première construction concrète de l'objet. C'est le prototype qui sera mis à l'épreuve dans des essais 'réels' auprès d'échantillons de la population ciblée, de façon à l'ajuster de telle sorte que la 'valeur d'usage' (ça fonctionne) et la 'valeur d'estime' (ça attire, c'est beau, on en a envie) accordées par les utilisateurs qui l'ont testé soient suffisantes pour passer à la fabrication en série et à la diffusion de l'objet pédagogique." (Van der Maren, 2005 : 116)

L'expérimentation que nous avons menée à partir du prototype ne peut être considérée comme une évaluation finale. De nombreuses adaptations ainsi que leurs évaluations restent à effectuer.

Positionnement de la recherche

Il semble donc que la grande différence entre la recherche-action et la recherche-développement réside dans le fait que la deuxième se fixe une échéance finale qui coïncide avec la fabrication d'une version en quelque sorte définitive de l'objet pédagogique et la mise sur le marché, en d'autres termes, la commercialisation, alors que la première suit un cycle itératif qui peut être infini, c'est-à-dire sans jamais aboutir à un objet concret et utilisable. Si la finalité est différente dans les deux cas, force est d'admettre que la démarche de départ est très ressemblante.

Nous nous demandons donc s'il est pertinent au stade où nous en sommes dans notre recherche de nous positionner pour tel ou tel type de recherche. La prudence, quant à l'aboutissement de notre recherche, commande de se réclamer plutôt d'une recherche-action quitte à la prolonger en recherche-développement.

La problématique de la recherche

À travers ce travail, nous cherchons à définir la notion d'aide à l'apprentissage que les environnements multimédias d'apprentissage des langues ne font que réactualiser. Dans cette perspective, il faut tenir compte d'au moins trois aspects : les caractéristiques de la situation d'apprentissage, le point de vue de l'apprenant et celui du concepteur de support pédagogique. Il nous semble que la multimodalité est l'un des points de convergence possible de ces trois

axes et qu'à ce titre, elle peut contribuer à apporter une réponse à la question de l'aide à l'apprentissage (et à l'apprenant) dans le contexte des environnements multimédias.

À son tour, ce concept de multimodalité, qui est pressenti comme potentiellement aidant, doit être interrogé afin de définir ses avantages et ses limites. Il convient ensuite de conceptualiser l'idée d'aide multimodale avant de tenter une élaboration sous la forme d'un prototype qui sera mis à l'épreuve de l'expérimentation. C'est ce que nous nous proposons de faire dans ce travail.

Le plan de la thèse

Nous avons organisé la présentation de notre recherche en trois parties. La première partie est une forme de parcours de reconnaissance des disciplines, champs de recherche et concepts qui intéressent notre sujet et notre problématique. Il est l'occasion d'analyser et de montrer la complexité de notre champ de recherche tout en dressant un état des lieux des connaissances afin de constituer notre cadre théorique. Les réseaux de savoirs ainsi établis sont mis en perspective pour tenter de répondre à notre problématique et à nos objectifs. Tel un fil conducteur, le concept d'aide est abordé et défini de façon transversale, dans une progression allant du général à la situation particulière des environnements multimédias d'apprentissage des langues. Suivant une même approche, les concepts d'apprentissage, de compréhension, de mémorisation, de guidage, de langage, de signification et de multimodalité contribuent à éclairer la notion d'aide. Différentes disciplines et champs disciplinaires tels que la linguistique, la sémiologie, la didactique des langues, la psychologie cognitive, la psycholinguistique, le (socio)constructivisme, l'ergonomie, sont également convoqués et mis à contribution.

La deuxième partie est elle aussi une forme d'état des lieux non plus théorique mais qui concerne les environnements multimédias d'apprentissage du FLE existants. À partir d'une sélection qui se veut représentative des environnements multimédias (hors-ligne et en ligne) proposés actuellement pour l'apprentissage du FLE, nous procédons à une analyse de l'aide et des formes de multimodalité qui lui sont associées. Nous faisons ensuite la synthèse des résultats de notre analyse afin de dresser une typologie des aides qui nous semblent intéressantes. Le but est de concevoir à notre tour des aides, que l'on peut qualifier de multimodales, qui compilent, dans un seul environnement et au service d'une tâche de compréhension, les atouts isolés dans les différents environnements observés.

Enfin dans la troisième partie, nous présentons le cadre universitaire de notre recherche et notre contribution personnelle au projet Amalia qui est le fruit d'un travail d'équipe. Sur les bases de ce projet et avec les connaissances issues de notre cadre théorique et des résultats de notre analyse des environnements multimédias d'apprentissage du FLE, nous décrivons, dans un premier temps, comment nous avons réalisé un document vidéo à partir duquel nous avons conçu des aides multimodales, en vue d'une tâche de compréhension détaillée. Dans un deuxième temps, nous expliquons quels ont été les questionnements et les conditions de la mise au point d'un prototype, dans la perspective d'une expérimentation. C'est dans un troisième temps que nous décrivons le contexte et la méthodologie adoptée pour mener notre expérimentation du prototype. Enfin, nous passons à l'analyse des données recueillies et à la synthèse de ces résultats, avant d'en tirer quelques conclusions mais aussi d'envisager des perspectives et de suggérer de nouvelles pistes à explorer.

Partie 1

Cadre théorique

Introduction

Ce cadre théorique a pour objectif de définir et de cerner les concepts qui se rapportent à notre problématique. Nous explorons divers champs disciplinaires afin d'en extraire différents concepts ou notions que nous considérons d'abord d'un point de vue général avant de les interroger plus précisément dans leur rapport avec les environnements multimédias. Nous appliquons ce procédé à la notion d'aide que nous tentons de définir dans cette première partie dont elle constitue le fil conducteur en quelque sorte.

Chapitre 1 - Qu'est-ce qu'apprendre ?

1. Éclaircissements terminologiques

En français, le mot apprendre signifie à la fois "s'instruire" (*learning*) et "instruire" (*teaching*) : on apprend le français et on apprend le français à quelqu'un. Si maintenant on se concentre sur le cas d'apprendre au sens de "s'instruire", on constate que les sens sont multiples et varient selon les contextes d'utilisation : apprendre une bonne nouvelle, apprendre à ses dépens, ça va lui apprendre, apprendre par cœur, apprendre à apprendre, apprendre à lire, apprendre une langue, etc.

Si l'on regarde de plus près les diverses constructions syntaxiques du verbe apprendre, on note qu'il y en a trois possibles qui correspondent à trois sens différents. La première construction est "apprendre que" : l'acte d'apprendre est dans ce cas précis un acte d'information dont le résultat est le renseignement, comme dans l'exemple "j'apprends que tu as réussi". On peut aussi trouver la construction "apprendre à" : l'acte d'apprendre est, au sens propre, un apprentissage, c'est-à-dire le fait d'apprendre à au sens d'acquérir un savoir-faire comme lorsque l'on dit "apprendre à lire". Le troisième type de construction "apprendre" est intransitive et les substantifs qui lui correspondent sont divers. Quand on dit "apprendre à l'université" le substantif correspondant est l'étude. En somme, chaque fois que le verbe

"apprendre" est employé comme intransitif, il désigne une activité dont le résultat est le fait de comprendre quelque chose (Reboul, 2001).

Verbe	Substantif	
	d'action	de résultat
Apprendre que	Information	Renseignement
Apprendre à	Apprentissage	Savoir-faire
Apprendre	Etude	Compréhension

Tableau 1 - Différentes constructions et différents sens d'"apprendre" (Reboul, 2001 : 10)

Si l'on revient à la double signification d'apprendre c'est-à-dire s'instruire et instruire ou apprendre et enseigner, on doit admettre comme O. Reboul que :

"Certes apprendre n'est pas nécessairement le corrélatif d'enseigner, au sens où le premier verbe servirait de passif au second. Apprendre n'est pas, mais pas du tout un verbe passif ; on 's'informe', on 's'exerce', on s'instruit' ; dans les trois cas, la construction pronominale indique bien qu'apprendre est un acte, et acte que le sujet exerce lui-même. Les conséquences pédagogiques de cette remarque ne sont pas négligeables. De plus, on peut apprendre, et même beaucoup, sans enseignant, et même sans enseignement." (Reboul, 2001 : 12)

À l'inverse, il faut reconnaître que l'on peut suivre un enseignement sans apprendre quoi que ce soit, *"ou du moins sans que ce qu'on apprend soit en proportion des efforts et de la compétence de l'enseignant."* (Reboul, 2001 : 13)

Si l'on poursuit maintenant sur "apprendre que", on se trouve dans le domaine de l'information. Le mot "information" désigne le fait d'informer, c'est-à-dire *"l'acte de communiquer à autrui un élément de connaissance qu'il ne possédait pas et ne pouvait pas trouver en lui-même"* (Reboul, 2001 : 19). Il désigne également le résultat de cet acte, c'est-à-dire le renseignement.

L'information relève donc du renseignement et non de l'enseignement. En cela, elle constitue le niveau le plus "passif"⁶ de l'acte d'apprendre, celui de la réception. Pour Giordan également, *"apprendre est tout à fait autre chose que recevoir une information"* (Giordan, 1998 : 12). On peut même dire que l'information s'oppose à la formation en ce qu'elle est à la fois passive et inorganisée. Les nombreuses informations dont on dispose aujourd'hui avec les TIC, et Internet notamment, peuvent difficilement être apprises, c'est-à-dire intégrées et retenues, sans une certaine méthode. O. Reboul y voit même un piège :

"Le spectateur n'apprend pas parce qu'il apprend trop. Qui plus est, par la satisfaction qu'elle donne, par l'illusion de savoir qu'elle procure, l'information empêche d'apprendre." (Reboul, 2001 : 25)

On peut aussi reprocher à l'enseignement traditionnel d'abuser de l'information avec ses cours magistraux où l'élève enregistre des mots et des formules sans chercher à les comprendre : *"il*

⁶ Le terme utilisé ici est relatif car aucune prise d'information ne se fait sans activité de la part du récepteur.

les répète simplement pour avoir de bonnes notes ou pour en être quitte avec le professeur" (Reboul, 2001 : 25). C'est ce que pense également Giordan :

"(...) apprendre apparaît rarement comme le résultat d'une simple transmission et qu'il est encore moins un simple conditionnement même si ces façons d'apprendre ne sont pas sans efficacité ; elles permettent des apprentissages limités et sont efficaces dans des conditions d'utilisation très strictes."

Enfin, le piège de l'information existe aussi au niveau des supports d'apprentissage audiovisuels :

"L'enseignement audio-visuel, s'il ne s'insère pas dans une activité, présente lui aussi les inconvénients de l'apprendre 'que'. Sans doute les images qu'il utilise sont-elles intégrées dans une progression méthodique ; de plus, elles peuvent s'accompagner de schémas instructifs, c'est-à-dire ne montrant que les aspects pertinents de la réalité étudiée. Il reste que l'image par la passivité dans laquelle elle laisse l'esprit et par son pouvoir d'envoûtement, est encore plus dogmatique que le cours magistral ; elle fait croire bien plus qu'elle ne fait comprendre." (Reboul, 2001: 26)

Il apparaît donc que l'information ne constitue pas en elle-même un enseignement. S'il n'est pas d'enseignement sans contenu, enseigner ne consiste pas seulement à informer. Alors quel peut-être le rôle de l'information dans l'enseignement ? D'abord, l'information dans l'enseignement est toujours au service d'une activité supérieure, au service de l'apprentissage ou de l'étude. Elle n'est jamais une fin en soi. Reboul utilise d'ailleurs une formule intéressante au sujet de l'enseignement qui selon lui devrait : *"n'informer qu'en cas de besoin, tout en créant le besoin de s'informer"* (Reboul, 2001 : 36). Ensuite, si l'enseignement ne veut pas tomber dans l'endoctrinement, il se doit d'utiliser l'information d'une façon critique, en donnant aux apprenants les moyens de la questionner, en développant chez eux l'esprit d'analyse, l'idée de confronter les informations entre elles. Enfin, l'enseignement doit apprendre aux apprenants à s'informer : à trouver les informations, à les analyser et à les classer. En résumé, on peut dire que l'information n'a de valeur didactique qu'au service de l'apprentissage.

M. Linard (2001) part du constat suivant : *"L'ère des grands modèles autoritaires et des rêves de contrôle total de l'apprentissage humain étant révolue, quoi d'autre ?"*. Alors pour tenter de répondre à la question "qu'est-ce qu'apprendre ?" avec elle, procédons par élimination et voyons ce qui reste... *"On se doute qu'apprendre n'est pas seulement ni une accumulation organisée de connaissances, ni une activité intellectuelle rationnellement définie.(...) Non ! Apprendre ne consiste pas seulement à capitaliser des connaissances selon certains modèles canoniques."* M. Linard fait ainsi référence aux limites des méthodes employées dans les années cinquante, méthodes centrées plutôt sur l'exposé des contenus que sur le développement des moyens de leur acquisition. *"Non ! Apprendre n'est pas seulement mettre en forme de l'extérieur une succession ordonnée de comportements observables."* On reconnaît ici la conception behavioriste de conditionnement scientifique des comportements porteuse de tant d'espoir(s) dans les années cinquante et soixante dans un premier temps, puis dans les soixante-dix et quatre-vingts avec l'enseignement programmé puis l'enseignement assisté par ordinateur. Puis vint le modèle cognitiviste : *"Là encore, on a vite découvert que non, connaître et apprendre ce n'est pas seulement traiter de l'information symbolique de*

façon rationnelle. Mais alors finalement, qu'est-ce qu'apprendre?" Linard en arrive à la définition suivante de l'apprentissage et de la connaissance, apprendre serait :

"un processus interactif de structuration réciproque entre sujets et environnement, externe et interne, qui se développe lentement dans le temps. Ce processus est en partie automatique, en partie intentionnel et s'auto-organise à partir de son propre fonctionnement et de ses propres résultats."(Linard, 2001)

En psychologie, le concept "apprentissage" recouvre deux aspects complémentaires. D'une part, il fait référence à l'existence d'une interaction entre un individu et le milieu dans lequel il vit et d'autre part, il indique qu'il y a chez cet individu un enrichissement du répertoire de ses comportements, par ajout de nouvelles capacités, ou par modification de capacités antérieures (Cordier & Gaonac'h, 2004 : 7).

2. Apprentissage et acquisition

Dans sa théorie du contrôle, le psycholinguiste S. Krashen (1981) a proposé une différenciation voire une opposition (très controversée) entre acquisition et apprentissage, considérant la première comme caractéristique d'opérations implicites, non volontaires et propre au milieu naturel, alors que la deuxième relèverait du conscient, de la volonté, de la raison et de la réflexion et se déroulerait plutôt en milieu institutionnel. En d'autres termes, l'acquisition aurait une dimension cognitive mais relèverait de processus non conscients tandis que l'apprentissage résulterait d'un processus conscient et servirait à modifier l'acquis en exerçant une fonction de contrôle (*monitoring*) sur la production.

Si Krashen considère les deux processus comme distincts, il admet cependant qu'ils puissent coexister. Mais selon lui, c'est l'acquisition qui seule permet une appropriation efficace de la langue. Pour M. Pothier :

"Le distinguo entre acquisition et apprentissage nous semble de nature plutôt heuristique et théorique que pratique car les deux processus sont inextricablement liés dans la majorité des cas." (Pothier, 2003 : 53)

Nous adhérons au point de vue de M. Pendanx (1998) sur cette question :

"Peut-être doit-on, pour tenter d'articuler les deux notions, admettre qu'il n'est pas d'apprentissage qui ne débouche sur un certain degré d'acquisition, et que celle-ci suppose un processus d'apprentissage donné, dont elle est l'aboutissement. Dans ce cas, l'apprentissage serait considéré comme le traitement du matériau langagier (qu'il soit imposé de l'extérieur – dans la situation d'enseignement – ou qu'il s'exerce dans le cadre d'un auto-apprentissage plus ou moins guidé) et l'acquisition considérée comme ce qui est automatisé et intériorisé, et qui résulte d'opérations conscientes et non conscientes de traitement langagier." (Pendanx, 1998 : 59)

Dans la suite de notre travail, nous ne ferons pas de distinction particulière entre les deux processus.

3. Différents types d'apprentissage

Du point de vue de la psychologie cognitive, on peut distinguer trois types d'apprentissage : l'apprentissage par l'action, l'apprentissage par instruction et l'apprentissage par exploration (Tricot, Pierre-Demarcy & El Boussarghini, 2000).

3.1. L'apprentissage par l'action

Ce type d'apprentissage consiste pour l'apprenant à résoudre un problème, c'est-à-dire atteindre un but dans une situation où il ne sait pas immédiatement atteindre ce but. À la suite de cette résolution de problème, il peut également être amené à répéter l'exécution d'une action pour l'affiner, la rendre plus efficace voire l'automatiser. L'un des aspects importants dans l'activité de résolution de problème consiste pour l'apprenant à explorer l'espace-problème. Au niveau physique, l'apprenant manipule le matériel donné dans la situation, au niveau cognitif, il est amené à appliquer un certain nombre de règles de raisonnement. Cette exploration de l'espace-problème consiste donc à tester des hypothèses émises à partir de la représentation initiale du but à atteindre.

3.1. L'apprentissage par exploration

Ce qui différencie ce deuxième type d'apprentissage du précédent réside dans le fait que l'espace-problème ici contient surtout des documents. Il s'applique aux tâches de conduite de projet, de réalisation d'enquête, par exemple.

3.2. L'apprentissage par instruction

Cela correspond aux apprentissages à partir de textes, c'est-à-dire, en fait à l'activité de compréhension de textes (linéaires ou non) auxquels sont adjoints (ou non) des images. La théorie de l'apprentissage par instruction n'est autre que celle de la compréhension de texte, que nous présentons plus loin. Dans cette situation, le sujet n'explore pas un espace-problème, il suit plutôt un cheminement déterminé à l'avance. De plus, l'apprenant ne transforme pas la situation étudiée.

4. Apprendre une langue étrangère

Nous avons vu ce qu'est apprendre, en général, voyons maintenant en quoi consiste le fait d'apprendre une langue étrangère.

"Apprendre une langue étrangère ne se réduit pas à l'apprentissage de mots ou de règles isolés : il s'agit également d'apprendre à utiliser ces connaissances dans différentes situations et pour répondre à des besoins divers" (Merlet, 1994 : 323).

Intéressons-nous à ces connaissances dont parle S. Merlet. Dans le domaine de l'apprentissage, comme dans celui de l'intelligence artificielle, on distingue deux formes de représentations des connaissances : les connaissances déclaratives et les connaissances

procédurales⁷. M. Develay définit ces deux catégories de connaissances de la manière suivante :

"Les connaissances déclaratives sont de l'ordre du discours, du savoir, alors que les connaissances procédurales sont de l'ordre de l'action, du savoir-faire."
(Develay, 2004 : 36)

On peut dire que les connaissances déclaratives sont statiques et doivent être transformées en connaissances procédurales pour qu'il y ait action, alors que les connaissances procédurales sont dynamiques, elles peuvent être considérées comme une mise en application des connaissances statiques. Il existe une troisième catégorie de connaissances dites "conditionnelles", celles-ci concernent les conditions de l'action. Ces connaissances permettent le transfert des apprentissages, ou dit autrement, elles correspondent à l'application des connaissances déclaratives et procédurales dans différents contextes.

Par conséquent, apprendre une langue ne consiste pas seulement à accumuler des savoirs sur une langue étrangère (liés à ses différents niveaux de description notamment), c'est également acquérir des savoir-faire qui permettent d'articuler et de mettre en œuvre les savoirs.

"Donc apprendre une langue étrangère, ce n'est pas seulement acquérir un ensemble de savoirs sur cette langue (connaissances phonétiques, lexicales, syntaxiques) mais c'est également acquérir un ensemble de savoir-faire liés à la mise en œuvre de ces savoirs." (Merlet, 1994 : 323)

Nous reprenons un schéma de l'apprentissage des langues proposé par J. Atlan (2000)⁸ qui montre bien les relations que l'on peut établir entre l'environnement pédagogique (dont les principales composantes sont l'apprenant, l'enseignement, et le contexte), le processus d'apprentissage et le résultat de ce processus. Ce schéma présente la situation d'apprentissage organisée en cinq groupes de variables : trois groupes de variables indépendantes (VI) (l'enseignement, l'apprenant et le contexte) et deux groupes de variables dépendantes (VD) (l'apprentissage et le résultat). Chacun de ces groupes est ensuite décomposé en divers paramètres. Les influences que les différents groupes ont les uns sur les autres sont indiquées par des flèches. Dans une situation d'apprentissage donnée, il y a un état initial décrit par "l'environnement pédagogique", suivi d'un passage par un processus "l'apprentissage" qui aboutit à un "résultat".

⁷ Distinction que l'on peut rapprocher de celle qui est faite en psychologie cognitive entre traitement contrôlé et traitement automatique.

⁸ Ce schéma reprend celui qu'a élaboré Skehan (1989) à partir du modèle du "bon apprenant" proposé par Naiman et al. (1978).

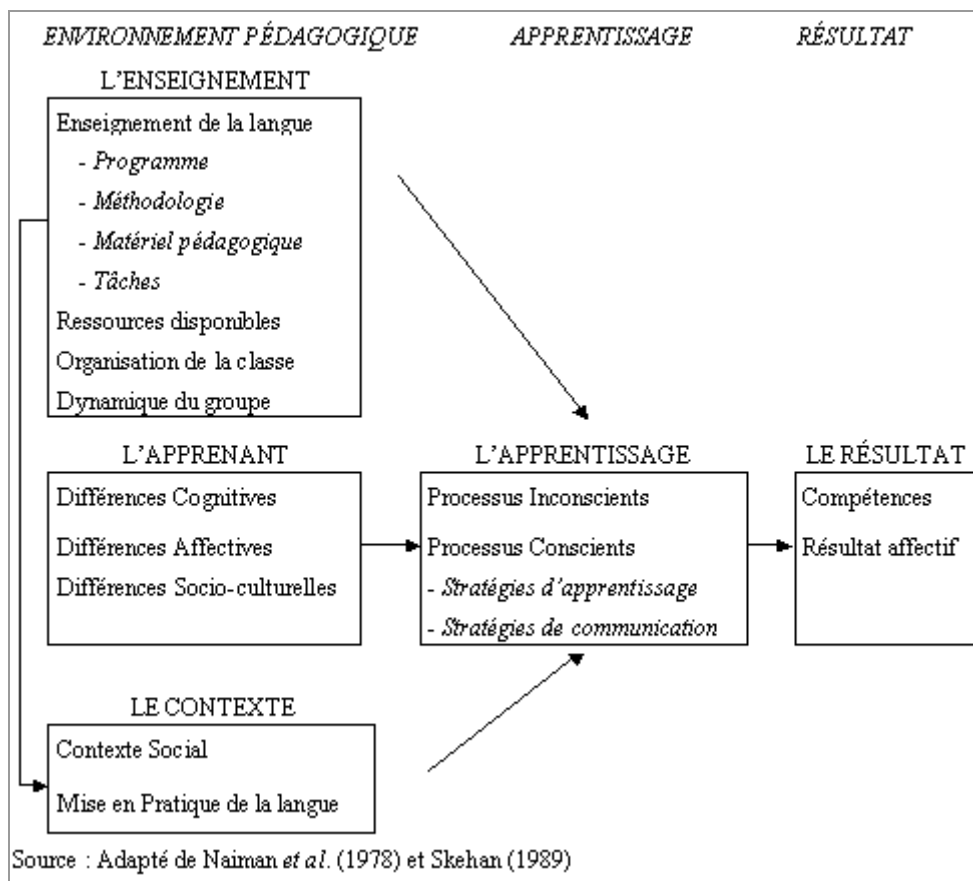


Figure 1 - Un schéma d'apprentissage des langues (Atlan, 2000 : 112)

Nous voyons dans ce schéma qu'à l'apprenant, qui fait partie des variables indépendantes de la situation d'apprentissage, correspondent divers paramètres qui sont de l'ordre du cognitif, de l'affectif et du socio-culturel. L'entité "apprenant" est marquée par ce que l'on appelle des différences individuelles. Ces différences entrent dans la composition du profil de l'apprenant.

5. L'apprenant

5. 1. La centration sur l'apprenant

Avec l'approche communicative, l'apprenant est considéré comme "*acteur 'autonome' de son apprentissage*" (Martinez, 1998 : 76) et est mis en situation dans cette optique. Cette approche vise donc la responsabilisation de l'apprenant, accompagnée d'une "*conscientisation*" (Martinez, 1998 : 76) de son apprentissage. L'objectif étant de le rendre le plus autonome et le plus responsable possible de son apprentissage. Pour ce faire :

"Il lui faut apprendre à se connaître, à savoir estimer ce qu'il sait, ce qu'il ne sait pas, à reconnaître ce qu'il a appris, ce qui lui reste à apprendre. Il lui faut savoir utiliser au mieux ses connaissances reconnues et il lui faut maîtriser des savoir-faire méthodologiques. On lui demande d'exploiter un potentiel qu'il ne connaissait pas. Cet apprentissage est gratifiant mais lent et difficile." (Tagliante, 1994 : 28)

Se (con)centrer sur l'apprenant conduit à en définir un profil qui est utile aussi bien à l'enseignant qu'au tuteur mais aussi au concepteur de support pédagogique pour permettre l'individualisation de l'apprentissage.

5.2. Profil d'apprenant

J. Rézeau fait très justement remarquer que dans la littérature de l'apprentissage et des sciences cognitives, *"les différences individuelles des apprenants sont évoquées sous les divers concepts de styles cognitifs, profils pédagogiques, modalités perceptives, attitudes ou stratégies cognitives, préférences d'apprentissage, etc."* (Rézeau, 1999 : 28). On peut ajouter à cette liste : profil d'apprentissage, stratégies d'apprentissage et profil d'apprenant qui est le concept que nous retiendrons parce que selon nous il englobe et donc synthétise tous les autres. Parler de profil d'apprenant n'empêche aucunement de considérer comme nous le faisons les styles cognitifs avec la définition qu'en donne M. Linard :

"dispositions, relativement stables et permanentes chez un individu, à recueillir et à traiter l'information selon des modes préférentiels distincts". Nous appliquerons cette définition dans la suite de cet article au terme de "profils d'apprentissage". (Linard, 1990 : 130)

Concernant les différences individuelles, Atlan (2000) distingue quatre sous-catégories :

- les différences cognitives (style cognitif – dépendance/indépendance du champ, le fait de prendre des risques, analysant/globalisant ; style d'apprentissage – visuel, auditif, tactile ; intelligence ; aptitude) ;
- les différences affectives (motivation, personnalité - anxiété, confiance en soi attitude) ;
- les différences socio-culturelles (âge, sexe, éducation antérieure) ;
- les différences dans l'utilisation des stratégies d'apprentissage.

Pour Atlan, les différences cognitives, affectives et socio-culturelles sont en grande partie inconscientes et incontrôlables par l'individu. Elles peuvent évoluer avec le temps mais on peut supposer qu'elles sont stables à un moment donné de l'apprentissage. En revanche, les stratégies d'apprentissage sont des techniques que l'apprenant peut choisir sciemment et utiliser pour faire avancer l'apprentissage. Mais revenons à notre concept de profil d'apprenant qui rassemble les spécificités d'un individu donné qui, en l'occurrence, est un apprenant.

5.2.1. La notion de profil

Le profil est d'abord un terme appartenant au domaine de la peinture, relatif au contour du visage, il désigne "l'ensemble des traits du visage d'une personne vu de côté" comme le rapporte J.-C. Pochard (1994 : 15).

Cette définition implique qu'il s'agit d'une représentation, qui s'effectue par traits caractéristiques, avec une certaine distance par rapport à l'objet (ou sujet) représenté et présuppose un certain angle d'observation et donc une vue partielle de l'objet. Le terme est utilisé dans différents domaines (dessin industriel, géologie, psychométrie, etc.). Il a

également été importé dans le domaine de la didactique des langues, non sans avoir posé des difficultés de définition et d'interprétation.

On peut cependant avancer qu'il y a consensus pour considérer d'abord le profil comme un ensemble de traits ou caractéristiques qui peuvent s'appliquer soit à un individu qui apprend une langue étrangère (un apprenant), soit à un groupe d'individus qui apprennent une langue étrangère (des apprenants), soit aux individus qui apprennent une langue étrangère. Ensuite, cette caractérisation peut se faire soit à un instant t de l'apprentissage, on parlera alors de profil transversal, soit à divers moments pour le même apprenant ou le même groupe d'apprenants, il s'agira alors d'un profil longitudinal. Par ailleurs, la finalité de cette caractérisation peut être descriptive, explicative ou encore interventionniste à titre diagnostique ou pronostique (Pochard, 1994 : 16).

On peut distinguer deux approches complémentaires dans la réflexion sur les profils d'apprenants. La première concerne les études, comme celles menées par Lambert, qui *"visent à isoler des ensembles de traits caractérisant un ou des individus particuliers, de manière longitudinale, en vue de décrire et/ ou d'appliquer un (ou des) processus d'apprentissage (...)"*. La deuxième approche correspond aux travaux, dérivés des précédents ou les complétant, comme ceux de Bouchard ou Py, par exemple, *"visant à caractériser l'apprenant (ou les apprenants), de manière différentielle (...)"* (Pochard, 1994). Pochard synthétise les deux démarches de la façon suivante :

"Si l'objectif de l'une semblait être d'accumuler les renseignements et les observations sur des individus apprenants (profils d'apprenants) pour caractériser, de manière pragmatique leur individualité afin d'expliquer leurs performances, pour en tirer des enseignements plus généraux sur l'apprentissage (profil d'apprenants), celui de l'autre apparaît beaucoup plus théorique : il ne s'agit plus tant de décrire des apprenants que de caractériser par stratigraphies successives (profil d'apprenants), à titre hypothétique, l'apprenant en tant que tel par rapport à d'autres types d'alloglottes (profils d'apprenants)." (Pochard, 1994 : 19)

Pour Bouchard, la notion de profil d'apprenant n'aurait pas de validité en soi, même si elle correspond à des intuitions des enseignants de langue notamment. Cette notion a été développée dans le contexte pédagogique :

"afin de faciliter une entreprise méthodologique visant à créer un enseignement des langues étrangères mais aussi un enseignement en général (cf. La Garanderie, 1980) moins monolithique et universaliste. C'est donc une construction qui n'a de pertinence qu'en fonction d'un but." (Bouchard, 1994 : 397).

Bouchard s'interroge : en quoi cette notion de profil peut-elle avoir des conséquences positives sur les hypothèses de recherche. La réponse se trouve sans doute dans la perspective différentielle que s'est donnée la recherche acquisitionnelle.

5.2.2. Les instruments de mesure des profils d'apprenant

Il existe de nombreux tests qui ont été mis au point pour mesurer les styles ou les profils des apprenants. Deux d'entre eux nous paraissent importants à signaler ici parce qu'ils touchent à notre problématique. Le premier est le questionnaire conçu par Narcy (1991 : 28-29) qui

concerne l'apprentissage d'une langue. Cet outil vise à aider les apprenants à déterminer leur attitude et leur comportement dans le contexte particulier de l'apprentissage d'une langue. L'analyse de leurs résultats leur permet ensuite de se situer selon les catégories proposées. J. Rézeau a repris ces catégories de profils qui sont présentées de façon dichotomique dans un tableau auquel il a ajouté le style cognitif correspondant.

profils		style
1. visuel	auditif	perceptif
2. analytique (sérialisant)	globalisant	cognitif
3. dépendant	indépendant	socio-psychologique
4. extraverti	timide	socio-affectif
5. perfectionniste	réaliste	personnel

Tableau 2 - Les profils d'apprentissage adapté du questionnaire de Narcy (Rézeau, 1999 : 29)

Le deuxième test que nous voulons évoquer est l'inventaire de Barsch autrement appelé *Barsch Learning Style Inventory* (Barsch, 1980). Ce questionnaire, qui concerne l'apprentissage en général, permet de mettre en évidence trois styles d'apprentissage : à prédominance visuelle, à prédominance auditive et à prédominance kinesthésique. Il est donc davantage axé sur les styles perceptifs que cognitifs. Nous aurons l'occasion de le présenter plus en détail dans la troisième partie de notre travail puisque c'est l'instrument de mesure que nous avons choisi pour définir les profils d'apprentissage des sujets de l'expérimentation.

5. 3. Les stratégies d'apprentissage

Les chercheurs en acquisition des langues ont élaboré plusieurs systèmes de classement des stratégies d'apprentissage. Nous en présentons deux, celui de R. Oxford (1990) et celui de O'Malley, Chamot & al. (1985), qui permettent de donner un aperçu de ce que peuvent être ces stratégies.

5.3.1. Le système de classement établi par R. Oxford

Ce classement est bâti à partir d'une dichotomie entre stratégies directes et stratégie indirectes.

5.3.1.1. Les stratégies directes

Les stratégies directes correspondent à la manipulation directe des éléments linguistiques et ont pour but d'améliorer directement l'acquisition de la langue. Elles se divisent en trois types :

- **les stratégies de rappel** qui visent à faciliter le rappel du vocabulaire (notamment par l'utilisation d'images mentales) ;
- **les stratégies cognitives** qui ont pour fonction de faciliter le traitement de l'information linguistique et la production de la parole (par le biais de techniques comme la répétition, l'analyse des expressions nouvelles, la prise de notes, etc.) ;

- **les stratégies de compensation** qui permettent à l'apprenant de faire face à des lacunes au niveau des connaissances ou de la performance (deviner le sens des mots, utiliser le procédé de la circonlocution, etc.)

5.3.1.2. Les stratégies indirectes

Si elles n'impliquent pas directement la manipulation directe de la matière linguistique, les stratégies indirectes n'en sont pas moins importantes dans le processus d'apprentissage. Elles sont aussi de trois types :

- **les stratégies métacognitives** qui permettent de gérer le processus d'apprentissage (organiser et planifier son apprentissage par exemple) ;
- **les stratégies affectives** qui impliquent pour l'apprenant la gestion de sa motivation et de ses émotions (contrôler son anxiété, se détendre, etc.) ;
- **les stratégies sociales** qui visent à apprendre au contact des autres (coopérer, demander à être corrigé, etc.).

Pour chaque type de stratégies, les techniques sont nombreuses et variées. R. Oxford en recense soixante-deux. Nous ne les avons pas toutes énumérées mais nous avons donné un exemple de technique par stratégie dans le tableau ci-dessous.

Classe (2)	Groupe (6)	Technique correspondante (62)
Stratégies directes	Stratégies de rappel	créer des associations mentales
		utiliser des images et des sons
		réviser
		agir pour apprendre
	Stratégies cognitives	pratiquer
		recevoir et envoyer des messages
		analyser et raisonner
		créer une structure en réception et production
	Stratégies de compensation	deviner intelligemment
		compenser ses limites à l'oral et à l'écrit
Stratégies indirectes	Stratégies métacognitives	focaliser son apprentissage
		organiser et planifier son apprentissage
		évaluer son apprentissage
	Stratégies affectives	contrôler son anxiété
		s'encourager
		prendre son pouls émotionnel
	Stratégies sociales	poser des questions
		coopérer
		s'ouvrir aux autres

Tableau 3 - Les stratégies d'apprentissage d'après R. Oxford (1990)

5.3.2. Le système de classement proposé par O'Malley, Chamot & al.

L'autre référence en matière de classification des stratégies d'apprentissage est celle qui a été élaborée par O'Malley, Chamot et leurs collaborateurs (1985) et qui est reprise par Cyr (1998). Elle correspond, dans les grandes lignes à celle de R. Oxford à quelques nuances près.

O'Malley, Chamot & al. (1985) s'inspirent des données de la psychologie cognitive et classent les stratégies d'apprentissage en trois grands types :

- **les stratégies cognitives** impliquent d'une part, une interaction entre l'apprenant et la matière qu'il étudie (en l'occurrence, la langue) mais aussi une manipulation mentale et physique de cette matière et enfin l'application de techniques spécifiques en vue de résoudre un problème ou d'exécuter une tâche d'apprentissage. Ces stratégies consistent, par exemple, à pratiquer la langue, faire des inférences, déduire, élaborer, mémoriser, etc. ;
- **les stratégies métacognitives** consistent pour l'apprenant à réfléchir sur son processus d'apprentissage, à comprendre les conditions qui le favorisent, à organiser et à planifier ses activités et à s'auto-évaluer. Ces stratégies correspondent au fait d'anticiper mais aussi de canaliser son attention, de s'autogérer, de s'autoréguler, etc. ;
- **les stratégies socio-affectives** impliquent une interaction avec les autres pour favoriser l'appropriation de la langue ainsi que la gestion de la dimension affective

personnelle qui accompagne l'apprentissage. Ces stratégies concernent aussi bien la gestion des émotions que la coopération ou les questions de clarification et de vérification.

Type de stratégie	Technique	
Stratégies cognitives	1. Inférence	Inférence linguistique
		Inférence linguistique académique
		Inférence extralinguistique
		Inférence prosodique
		Inférence inter-éléments
	2. Élaboration	Élaboration liée au vécu
		Élaboration liée au monde
		Élaboration scolaire
	3. Résumé	
	4. Traduction	
	5. Transfert	
	6. Répétition	
	7. Regroupement	
Stratégies métacognitives	8. Planification	Attention générale
		Attention sélective
		Autogestion
	9. Contrôle	Contrôle de la compréhension
	10. Évaluation	Évaluation de la performance
11. Identification d'un problème		
Stratégies socio-affectives	12. Sollicitation d'une clarification	
	13. Auto-encouragement	

Tableau 4 - Les stratégies d'apprentissage d'après O'Malley, Chamot & al. (1985), cités par Cyr (1998)

Comme on peut le constater, les types de stratégie proposés par O'Malley, Chamot & al. sont plus condensés que ceux d'Oxford mais ils recouvrent les mêmes techniques qui, de plus, ne sont pas indiquées ici de manière exhaustive.

Certaines de ces stratégies se manifestent par des comportements observables tandis que d'autres ne sont accessibles à l'enseignant que par des questions d'objectivation, sans compter que si certaines stratégies sont utilisées de manière consciente par l'apprenant, d'autres sont automatisées (et donc inconscientes). Par ailleurs, les stratégies d'apprentissage ne sont pas figées mais modifiables. Les variables d'ordre psychologique et affectif sont celles qui ont le plus d'effet sur le degré d'engagement de l'individu dans son processus d'apprentissage et sur ses choix de stratégies pour résoudre un problème. Bien sûr, d'autres variables ne sont pas à

négliger quant au choix de stratégies telles que le niveau de compétence générale de l'apprenant, son degré de conscience métacognitive et les exigences de la tâche.

Comme on vient de le voir, l'utilisation de ces stratégies par l'apprenant a pour but de lui permettre de mener de façon optimale son apprentissage, en ayant conscience de l'existence et de l'utilité de ces stratégies mais aussi en essayant de les transférer à d'autres apprentissages. L'autre raison d'être de ces stratégies est également de mener l'apprenant vers l'autonomie.

6. Autonomie, autonomisation et apprentissage des langues

Selon la définition donnée par le glossaire de la revue *Les langues modernes* (2001 : 60), l'autonomie pour un apprenant est :

"la capacité acquise à prendre en charge son apprentissage de manière responsable, ce qui implique en particulier d'être à même de se fixer des objectifs, de choisir les moyens de les poursuivre et de réaliser l'évaluation des résultats obtenus."

À la suite de cette définition, on peut ajouter que la capacité d'autonomie est davantage une finalité qu'un objectif dans le sens où elle correspond aux buts généraux que se donne un système, comme le système éducatif, par exemple. Ces buts généraux contrairement aux objectifs ne peuvent jamais être atteints mais indiquent une direction, une orientation à suivre. Ce qui doit être visé en réalité, c'est la mise en place d'un processus d'automatisation dans lequel l'apprentissage se dissocie progressivement de l'enseignement.

L'autonomisation peut alors se définir comme un *"processus par lequel l'apprenant augmente son degré d'autonomie, en développant progressivement sa capacité à conduire son processus d'apprentissage indépendamment du processus d'enseignement."* (2001 : 60)⁹

Ce qui n'est pas sans rappeler ce que dit B. Bunico (1989, cité par Giordan, 1998) pour qui *"Apprendre est une diminution de la dépendance."*

Et pour M. Serres, *"le but de l'instruction, est la fin de l'instruction, c'est-à-dire l'invention"* (Serres, 1991 : 147). On peut donc voir dans l'autonomie une forme de liberté.

Holec qualifie d'autonome *"l'apprenant qui a acquis les savoirs et savoir-faire d'apprentissage nécessaires et suffisants pour apprendre sans enseignement, c'est-à-dire sans exigence d'une prise en charge de l'apprentissage par un 'expert' extérieur."* (Holec, 1995 : 40)

"L'apprentissage en autonomie constitue un enjeu essentiel de la didactique des langues et même, vraisemblablement, l'objectif majeur de toute entreprise de formation." (Porcher, 1981)

7. Les TIC (ou TICE)

Si l'on examine l'histoire de l'enseignement/ apprentissage des langues étrangères, on s'aperçoit que des premières méthodologies audiovisuelles à l'approche communicative, il a toujours œuvré à l'intégration des technologies de communication. On peut avancer plusieurs raisons à cela qui sont énumérées par G. Jaquino-Delaunay :

⁹ Toujours dans le glossaire du n°4 de la revue *Les langues modernes* consacré à la pédagogie différenciée.

"L'enseignement des langues étrangères a toujours été pionnier dans l'utilisation des techniques de production, de stockage et de reproduction des textes, des images et des sons. Il y a à cela plusieurs raisons : discipline familiarisant très tôt avec la distinction entre le plan du signifié et le plan du signifiant ; nécessité de donner "à voir" et "à entendre" ce qui n'est pas accessible directement, que ce soient la prononciation "préenregistrée" des natifs ou des documents "authentiques" relevant de la culture étrangère ; prise en charge par les machines de quelques principes pédagogiques de base tels que la présentation de modèles à imiter et la capacité infinie de répétition à l'identique... ; concurrence aussi de plus en plus vive dans l'offre du secteur marchand (...)" (Préface de Jacquinet-Delaunay, in Pasquier 2000a : 7-8).

Comme nous le verrons dans la suite de notre développement au fil de l'évolution des technologies, on est passé d'ensemble multi-médias au multimédia.

Nous reprenons un schéma élaboré par J. Atlan (2000 : 116) qui représente les différents composants des TIC (et des TICE). Ce schéma présente l'intérêt de ne pas montrer les technologies sous la forme d'une liste mais sous la forme d'un organigramme, ce qui permet de voir les combinaisons possibles entre les différents attributs qui composent ces TICE.

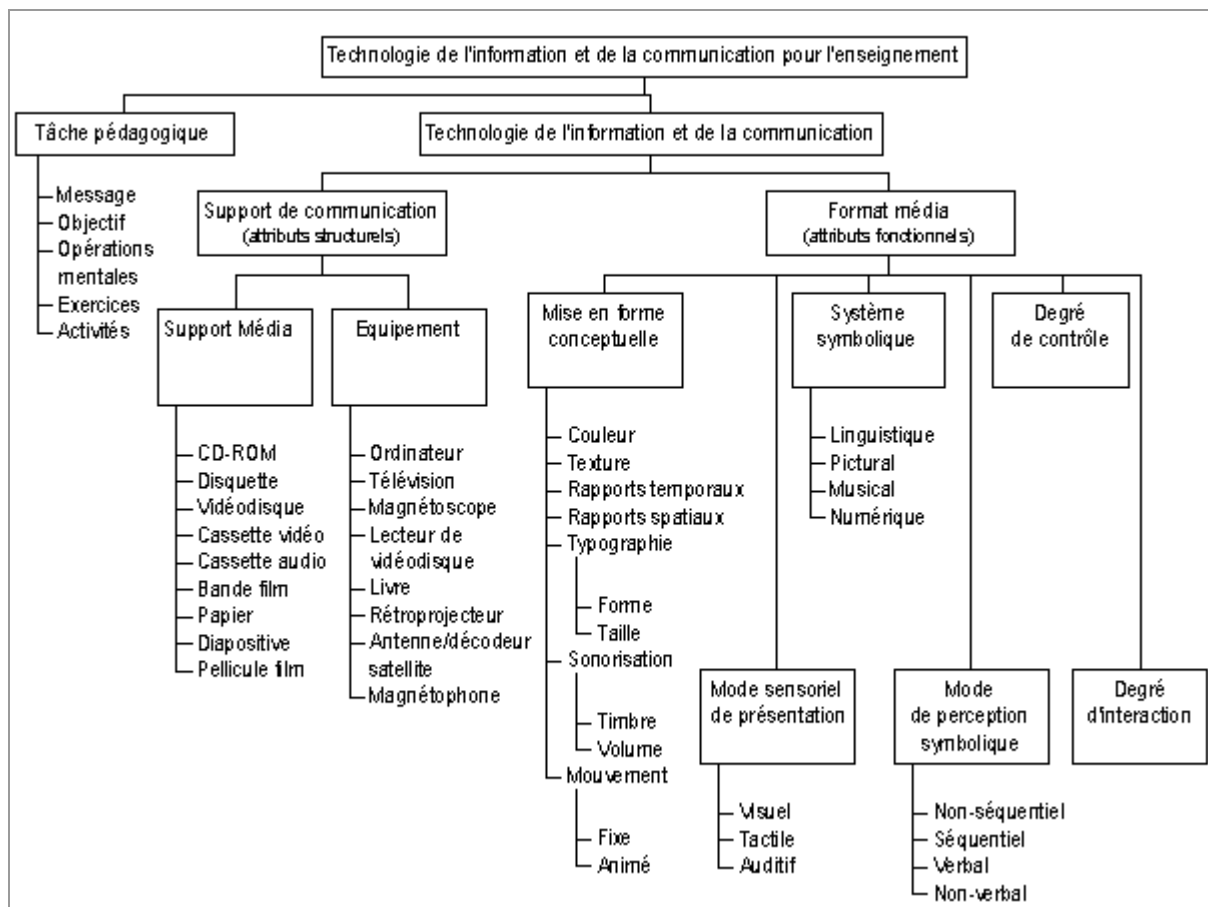


Figure 2 - Les composants des TICE (Atlan, 2000 : 116)

Pour Atlan, ce que l'on appelle TIC est la combinaison d'un support de communication (qui correspond aux attributs structurels) et d'un format média (qui est relatif aux attributs fonctionnels). Les TICE impliquent en plus une tâche pédagogique. J. Atlan remarque :

"Quand on considère qu'une technologie donnée est composée de tout un ensemble d'attributs qui sont en fait des variables indépendantes dans l'environnement pédagogique, il est facile de comprendre que différentes technologies peuvent susciter différentes réactions auprès de différents apprenants." (Atlan, 2001 : 117)

Chapitre 2 - La notion d'aide : première approche

Nous proposons dans ce chapitre une première approche de la notion d'aide qui sera assez générale. Dans un premier temps, nous allons nous intéresser à la terminologie et à l'étymologie de cette notion avant de voir deux concepts issus de la psychologie. Dans la suite de notre travail, nous envisagerons l'aide telle qu'elle se présente en classe de langue. Enfin nous examinerons l'aide apportée dans les environnements multimédias d'apprentissage des langues.

1. Où l'on apprend que l'aide et la Joconde ont la même racine : explication étymologique

Un rapide détour par l'étymologie du mot "aider" nous apprend qu'il a pour racine latine le verbe *juvare* qui signifie "faire plaisir". Ce verbe sert de radical au verbe *adjuvare* qui lui a le sens d'"aider". Cette construction avec le préfixe *ad* se retrouve dans *adjutor* : "qui aide". *Juvaré* a également abouti à l'adjectif *jucundus*, qui se décline au féminin en *jucunda*, et qui signifie "agréable". L'italien a gardé une forme proche du latin avec *giocondo* et *gioconda*. Leur traduction en français veut dire "heureux/ heureuse, serein/ sereine". Mais le terme *giocondo* a été francisé en Joconde, nom d'une œuvre picturale célèbre du peintre italien Léonard de Vinci. Le titre du tableau qui était à l'origine "Portrait de Lisa Del Giocondo" aurait été simplifié en Joconde (terme français désormais mondialement connu). Le titre de cette peinture fait partie des nombreux mystères qui planent autour de l'œuvre. Del Giocondo, aristocrate italien serait le commanditaire de ce tableau qui représente sa femme Lisa (dite Mona Lisa). L'énigmatique sourire de la Joconde aurait également donné un temps au tableau le sous-titre : "l'expression de la sérénité". Nous avons représenté l'étymologie d' "aider" sous la forme d'un arbre (figure 3).

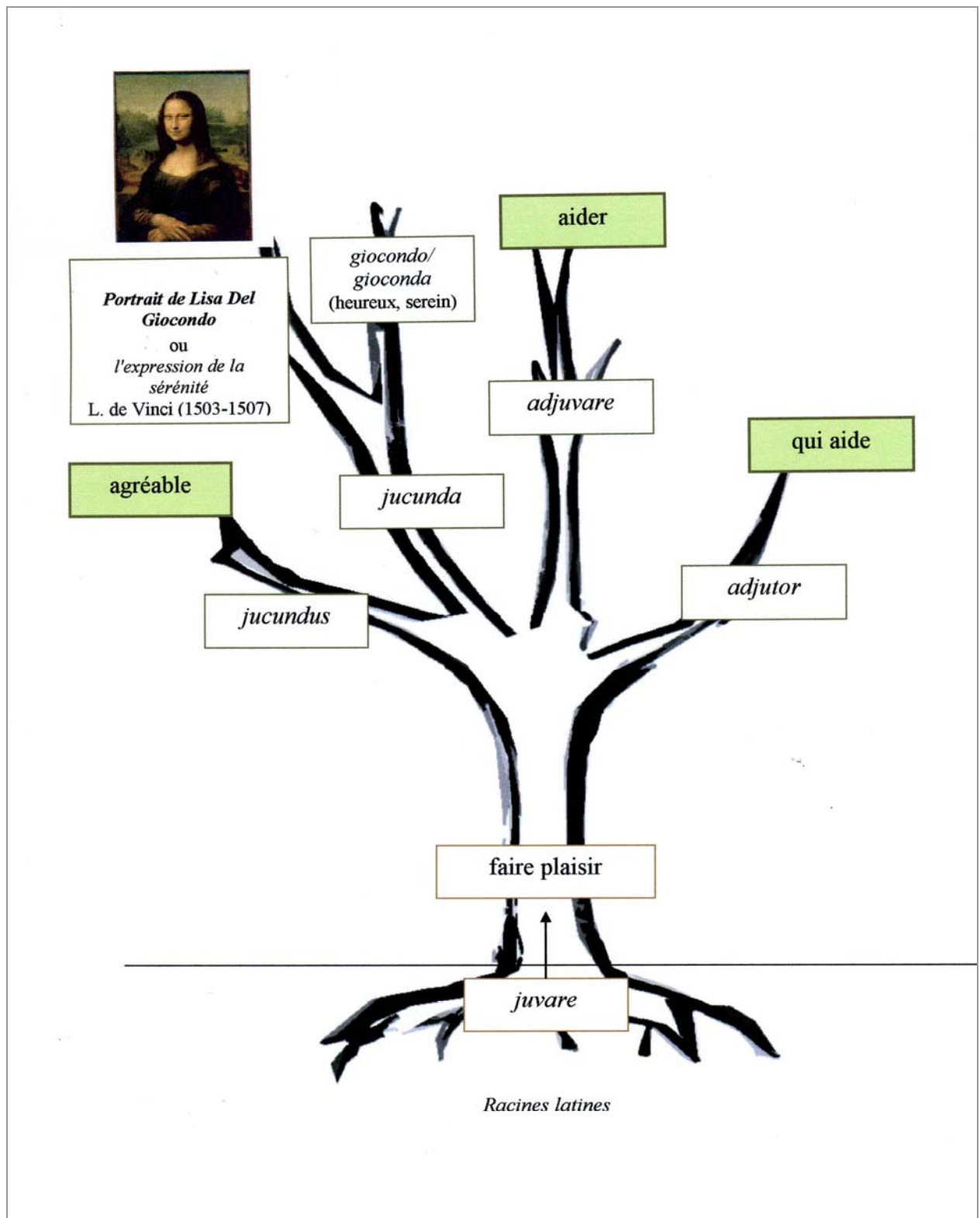


Figure 3 - Arbre étymologique d' "aider"

2. Travail de définition à l'aide des dictionnaires

La consultation de plusieurs dictionnaires permet de faire ressortir différentes acceptions du terme "aide". En effet, l'aide peut être une action, une "chose" (au sens d'instrument) ou une personne.

L'action :

Selon le *Trésor de la langue française* (1973), le substantif féminin "aide" signifie "*action d'aider quelqu'un, concours que l'on prête, soutien moral ou secours matériel que l'on apporte*". Très proche de cette définition, celle du *Grand Larousse de la langue française* (1971) ajoute l'adverbe "*efficacement*".

Cette action peut avoir différents degrés selon la nature et l'urgence du besoin. Elle peut être synonyme d'appui ou de soutien mais aussi d'assistance voire de secours (*Dictionnaire A. Quillet de la langue française*, 1975).

La chose :

Le *Trésor de la langue française* évoque "la chose qui aide" et illustre cette entrée lexicale par un exemple propre à l'aviation et à la marine puisqu'il s'agit des aides à la navigation : "*appareils (...) et installations qui permettent, à bord ou au sol, de situer l'avion ou le navire et de faciliter sa navigation*".

On notera que dans le domaine des TIC, on parle également d'aides à la navigation permettant ainsi aux internautes de s'orienter dans le dédale hypertextuel de la Toile.

L'emploi pronominal réfléchi du verbe "aider" est également intéressant. Le *Trésor de la langue française informatisé* indique que *s'aider de quelque chose* (ou *de quelqu'un*) consiste à se servir de quelque chose (ou de quelqu'un), en tirer parti pour se faciliter l'accomplissement de certaines entreprises. Le *petit Robert* précise que "*s'aider*" c'est "*se servir de quelque chose qui n'est pas à proprement parler un instrument*"(1991 : 40).

La personne :

Quand il s'agit d'une personne, l'aide désigne "*celui ou celle qui assiste ou supplée quelqu'un dans une fonction, une opération*" (*Dictionnaire A. Quillet de la langue française*, 1975). La définition donnée par le *Trésor de la langue française* ajoute que cette personne est le plus souvent "subordonnée". Le *Grand Larousse de la langue française* propose d'ailleurs les synonymes suivants : "*adjoint, assistant, auxiliaire, second*".

3. La notion d'aide en didactique des langues

"*Aide, guidage, accompagnement, médiation, étayage*"...*Que de termes (autant de concepts ?)*" s'interroge F. Demaizière (2007) dans la présentation inaugurale qu'elle a faite du concept d'aide lors du colloque TIDILEM. Dans le glossaire du n°4 de la revue *Les langues modernes* (2001 : 59), on trouve à l'entrée "*Aide*" la définition suivante :

"*Apport extérieur à la tâche et destiné à en faciliter la réalisation, ou apport spécifique supplémentaire destiné à faciliter le processus d'apprentissage dans son ensemble (...)*"

On peut lui associé d'autres concepts comme celui de guidage:

On entendra par guidage *"toutes les formes que peut prendre l'intervention pédagogique facilitatrice."* (Demaizière, 2004).

Plus généralement, on pourra parler de :

"Forme d'aide, qui vise à orienter et accompagner l'apprenant au cours de la réalisation de sa tâche ou de l'ensemble de son processus d'apprentissage." (2001 : 66)

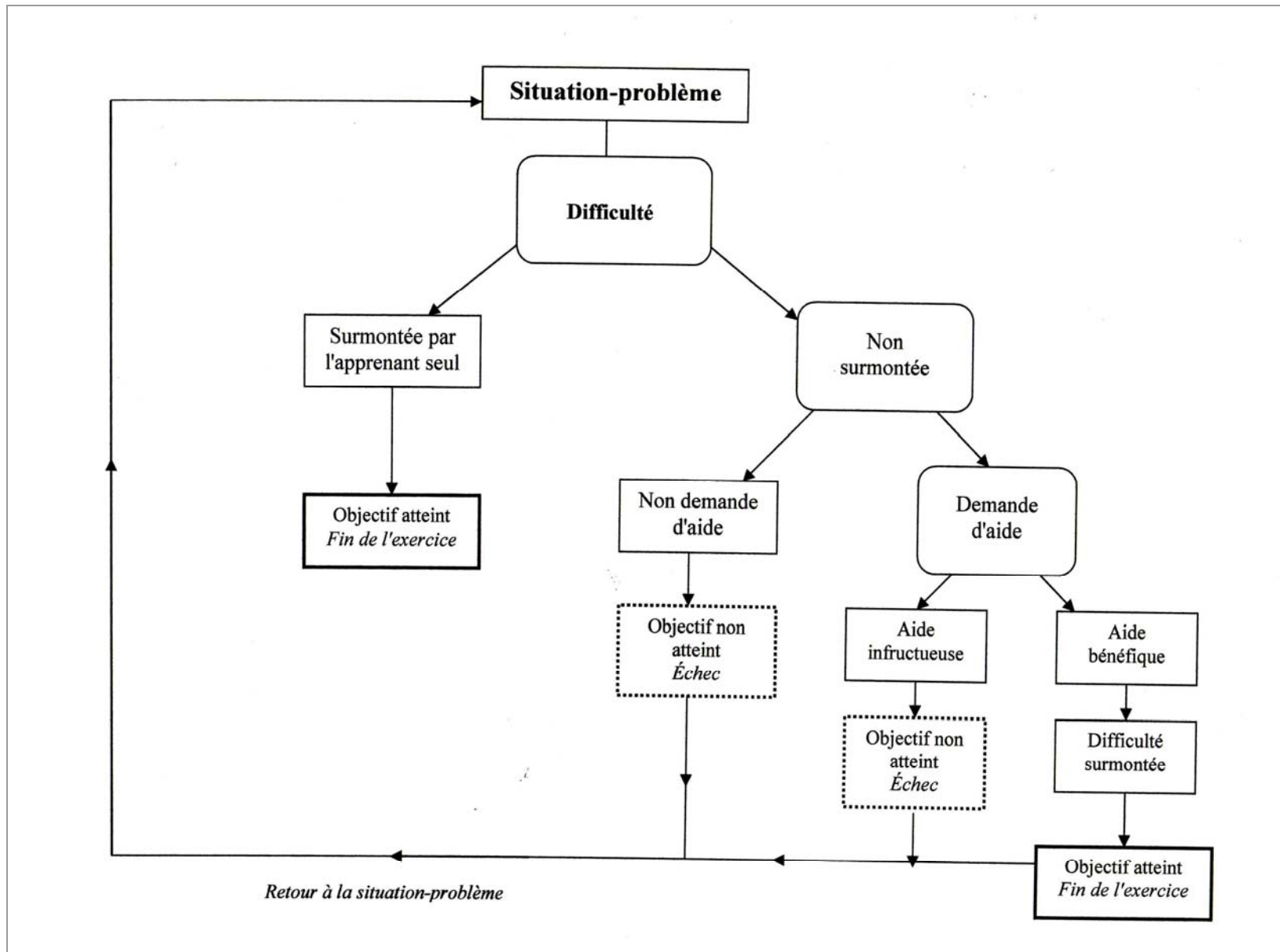
La remédiation relève également de l'aide dans l'acception suivante (2001 : 68) :

"Activité (ou ensemble d'activités) conçue spécifiquement dans le but de traiter précisément un problème ou une difficulté repérés en cours d'apprentissage. Une remédiation se fait donc à la suite d'une évaluation."

On retiendra donc pour l'instant que :

"tout guidage, accompagnement, étayage ou médiation est une aide (une forme d'aide), tout ce qui vise à faciliter l'apprentissage étant une aide." (Demaizière, 2007)

Dans un contexte d'apprentissage, l'aide est un apport, un supplément, qui vise à faciliter une réalisation ou la résolution d'un problème en orientant et en accompagnant l'apprenant.



4. L'aide à l'apprentissage en psychologie : deux concepts intéressants

Dans cette section nous allons présenter deux concepts développés en psychologie qui nous semblent fondamentaux à une réflexion théorique sur l'aide. Il s'agit de la zone proximale de développement (Vygotski) et de l'étayage (Bruner).

4.1. La zone proximale de développement de L. Vygotski

Avec le concept de la Zone Proximale de Développement, également appelée Zone de Proche Développement¹⁰ (ZPD), L. Vygotski, psychologue russe appartenant au courant socio-constructiviste, ouvre la voie à une réflexion théorique sur l'aide. S'il s'intéresse plus précisément à l'apprentissage chez l'enfant, on peut cependant transposer la relation adulte-enseignant/ enfant-apprenant à la relation expert/ novice que l'on rencontre dans les situations d'apprentissage de langues étrangères.

Selon Vygotski, les problèmes que l'enfant résout seul de manière autonome permettent de connaître son développement présent, c'est-à-dire les éléments venus à maturité. Or ce seul niveau de développement présent est insuffisant pour déterminer le développement de l'enfant :

"(...) le psychologue doit nécessairement pour déterminer l'état du développement, prendre en considération non seulement les fonctions venues à maturité mais aussi celles qui sont au stade de la maturation, non seulement le niveau présent mais aussi la zone de proche développement." (Vygotski, 1985 : 269)

Les fonctions au stade de maturation s'inscrivent dans l'espace que Vygotski appelle la ZPD. Il délimite cette zone de la façon suivante :

"Cette disparité entre l'âge mental, ou niveau de développement présent, qui est déterminé à l'aide des problèmes résolus de manière autonome, et le niveau qu'atteint l'enfant lorsqu'il résout des problèmes non plus tout seul mais en collaboration détermine précisément la zone de proche développement" (Vygotski, 1985 : 270).

Cette définition de la ZPD met en évidence l'importance de la médiation du "maître", de la collaboration avec l'adulte.

"Ainsi l'élément central de toute psychologie de l'apprentissage est la possibilité de s'élever dans la collaboration avec quelqu'un à un niveau intellectuel supérieur, la possibilité de passer, à l'aide de l'imitation, de ce que l'enfant sait faire à ce qu'il ne sait pas faire." (Vygotski, 1985 : 272)

Cette collaboration peut prendre plusieurs formes comme le questionnement, l'apport d'indices, par l'enseignant et l'imitation de la part de l'apprenant :

¹⁰ Ou encore Zone de Développement Prochain (ZDP)

"(...) On leur [les enfants] vient en aide en leur montrant, en leur posant une question qui les met sur la voie, en leur donnant le début de la solution, etc.(...)" (Vygotski, 1985 : 270)

"L'imitation, si on l'entend dans son sens large, est la forme principale sous laquelle s'exerce l'influence de l'apprentissage sur le développement" (Vygotski, 1985 : 273)

La ZPD, qui est par définition individuelle, correspond à un espace délimité par le seuil inférieur de l'apprentissage mais aussi par le seuil supérieur d'apprentissage. Cette limite supérieure de la zone correspond à la capacité d'imitation de l'enfant. Lorsqu'il n'y a plus pour lui possibilité d'imiter, il n'y a plus d'apprentissage fructueux.

"Nous devons déterminer le seuil inférieur d'apprentissage (...). Nous devons savoir déterminer aussi le seuil supérieur d'apprentissage. C'est seulement dans l'intervalle délimité par ces deux seuils que l'apprentissage peut être fructueux." (Vygotski, 1985 : 274)

"Il est maintenant bien établi dans la psychologie moderne de l'imitation que l'enfant ne peut imiter que ce qui est dans la zone de ses propres possibilités intellectuelles." (Vygotski, 1985 : 271)

"On ne peut enseigner à l'enfant que ce qu'il est déjà capable d'apprendre. L'apprentissage est possible là où il y a possibilité d'imitation." (Vygotski, 1985 : 273)

La ZPD circonscrit l'espace dans lequel peuvent et doivent prendre place les processus d'apprentissage et les activités d'enseignement, lesquels en retour, transforment et déterminent le développement en lui donnant formes et contenus.

Pour Vygotski, l'enseignement doit être en mesure de diriger le procès de développement plutôt que d'être entraîné par lui : *"la pédagogie doit se régler non sur l'hier mais sur le demain du développement infantin (...)"* (Vygotski, 1985)

M. Pothier et A.-L. Foucher (2005) estiment que la ZPD cerne bien le problème central de toute forme d'enseignement/ apprentissage, et donc d'aide mais qu'elle pose malgré tout divers problèmes au didacticien. Tout d'abord, si l'on peut déterminer le seuil de connaissances de départ (le point A) et ensuite le point d'aboutissement (le point B), rien ne dit que trois individus (X, Y et Z) se situant au même point A, parviendront en même temps au point B :

" (...) on peut même augurer, sans grand risque d'erreur, que chacun y arrivera à son rythme et en son temps. Enfin les manières d'y arriver différeront grandement d'une personne à l'autre." (Pothier & Foucher, 2005)

La ZPD peut ainsi être schématisée de la façon suivante (Pothier & Foucher) :

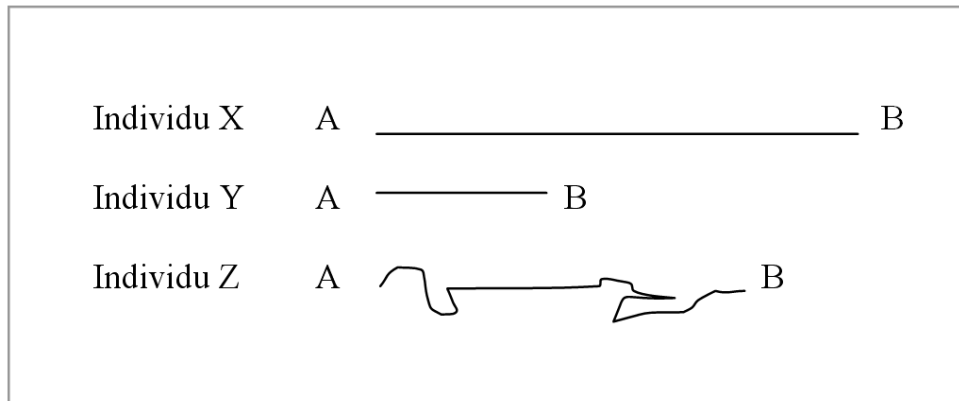


Figure 4 - Les disparités de la zone proximale de développement (d'après Pothier & Foucher)

Aussi si l'on veut véritablement travailler dans la ZPD, on ne peut le faire que dans une relation individuelle (chaque apprenant réagissant de manière différente), ce qui demande au didacticien d'imaginer différents parcours et étapes possibles et par conséquent de trouver les moyens nécessaires pour aider le processus de compréhension et d'apprentissage.

4. 2. L'étayage (*scaffolding*) de J. Bruner

À la suite de Vygotski, J. Bruner, psychologue américain et théoricien de l'apprentissage par la découverte, a développé le concept de médiation sous diverses appellations, dont le tutorat et l'étayage (*scaffolding*) :

"[Scaffolding] refers to the steps taken to reduce the degrees of freedom in carrying out some task so that the child can concentrate on the difficult skill she is in the process of acquiring." (Bruner, 1978¹¹, cité par Rézeau, 2001)

En général, les discussions sur la résolution de problème ou l'acquisition du savoir-faire reposent sur l'hypothèse que l'apprenant est seul et sans aide. Mais lorsque l'on considère l'environnement ou le contexte social, on voit là une occasion pour l'apprenant d'être en présence d'un modèle à imiter. Pour Bruner, l'intervention d'un tuteur constitue la plupart du temps :

"une sorte de processus d'étayage qui rend l'enfant ou le novice capable de résoudre un problème, de mener à bien une tâche ou d'atteindre un but qui aurait été, sans cette assistance, au-delà de ses possibilités. Ce soutien consiste essentiellement pour l'adulte à 'prendre en mains' ceux des éléments de la tâche qui excèdent initialement les capacités du débutant, lui permettant ainsi de concentrer ses efforts sur les seuls éléments qui demeurent dans son domaine de compétence et de les mener à terme." (Bruner, 1998 : 263)

Les processus d'étayage permettent donc la mise en place de formats, c'est-à-dire les formes régulatrices des échanges. L'adulte guide l'enfant afin que celui-ci puisse se conformer à ces modèles d'échange réguliers et ritualisés, sortes de formes standardisées. C'est à l'intérieur de

¹¹ Cité par Mercer, 1995 : 73

ces formes que l'enfant, grâce à l'étayage de l'adulte, peut atteindre son autonomie vers des conduites de résolution et d'acquisition.

Bruner distingue six fonctions d'étayage (1998 : 277-279) qui prennent en compte les facteurs métacognitifs, cognitifs, motivationnels et affectifs impliqués par une activité de résolution de problème :

- **L'enrôlement** qui consiste à engager l'intérêt et l'adhésion de l'apprenant (qualifié de "chercheur") envers les exigences de la tâche, il s'agit en fait de favoriser sa motivation ;
- **La réduction des degrés de liberté** qui implique une simplification de la tâche "*par réduction du nombre des actes constitutifs requis pour atteindre la solution.*" Cela évite par ailleurs à l'apprenant de se perdre ;
- **Le maintien de l'orientation** consiste pour le tuteur à maintenir l'apprenant dans la poursuite d'un objectif défini car les débutants ont tendance à s'attarder et à rétrograder vers d'autres buts "*étant donné les limites de leurs intérêts et de leurs capacités*" ;
- **La signalisation des caractéristiques pertinentes de la tâche** implique que le tuteur souligne, par de multiples moyens, les caractéristiques de la tâche qui sont pertinentes pour son exécution ;
- **Le contrôle de la frustration** est le fait d'accepter l'erreur et de la considérer comme un acte positif ;
- **La démonstration** est une présentation de modèles de solution pour une tâche, une "stylisation de l'action" où le tuteur "imite" sous une forme stylisée un essai de solution tenté par l'apprenant dans l'espoir que celui va l'imiter en retour sous une forme mieux appropriée.

M. Pothier & A.-L. Foucher proposent de réduire les six fonctions d'étayage qui correspondent à une expérience particulière¹² en quatre phases plus adaptées à une situation d'apprentissage des langues par des adolescents ou des adultes :

- inciter à faire (motiver) ;
- réduire la complexité (donner des indices) ;
- contrôler la frustration (éviter le sentiment d'échec et l'ennui) ;
- permettre l'apprentissage (concevoir des tâches spécifiques pour cela).

L'étayage est un processus d'assistance, de collaboration qui doit être provisoire et conduire l'apprenant vers l'autonomie. Rézeau (2001) reprend d'ailleurs les commentaires de Barth (1993) :

"La métaphore de l'étayage convient bien pour décrire cette forme de médiation qui, de façon passagère, soutient la construction aussi longtemps que cela est nécessaire et qui peut ensuite être retirée quand celle-ci est solide¹³. Elle permet

¹² L'observation d'enfants de 2 à 5 ans essayant de réaliser une tâche de type puzzle avec l'aide de leur mère.

¹³ On revient ici au sens propre du terme *scaffolding* relatif à l'échafaudage mis en place le temps de construire ou de consolider une construction.

d'initier les apprenants à une nouvelle démarche, un peu comme le maître initie l'apprenti en travaillant avec lui et en lui laissant de plus en plus d'initiative (...) Le but est, à terme, de réunir les moyens pour qu'il puisse conquérir son autonomie." (Barth, 1993 : 165)

Qu'il s'agisse de la ZPD ou de l'étayage, le point commun entre les deux concepts développés par Vygotski et Bruner réside dans le fait que la collaboration entre le novice et l'expert se passe en présentiel. Nous pensons que ce type d'aide peut également passer par un support technologique derrière lequel se trouve l'enseignant, concepteur d'un environnement d'apprentissage. Dans la suite de ce travail de recherche, nous verrons justement quel type d'aide peut être fourni à l'apprenant en classe de langue et dans un environnement multimédia d'apprentissage des langues.

Chapitre 3 - Linguistique, linguistique appliquée et didactique des langues : de quelques considérations sur la langue

Pour reprendre Lehmann (1986) : *"Ce sera donc là simplement l'occasion d'une mise en perspective et d'une mise à plat, pour aider à une mise en question."*

1. Rapports entre linguistique et linguistique appliquée

1.1. Bref rappel historique

Le rapport entre linguistique et linguistique appliquée est d'abord chronologique. Ainsi l'apparition du terme "linguistique" précède celui de "linguistique appliquée". Lorsque l'on aborde l'histoire de la linguistique, il apparaît que c'est en 1916¹⁴ que cette science naît. Cette date correspond au cours de linguistique générale du Suisse F. de Saussure. Il s'agit de linguistique structurale.

Concernant la linguistique appliquée, indique que son apparition daterait de la Seconde Guerre Mondiale et serait initiée par des linguistes américains (Bloomfield, etc.). En effet durant cette période, plusieurs nécessités convergent : celle d'une traduction rapide, de l'enseignement intensif de certaines langues qui s'accompagnent de l'amélioration des moyens de télécommunication. Ces situations ont soulevé des problèmes de diverses natures et ont provoqué le démarrage d'importantes recherches. Officiellement, toujours selon Slama-Cazacu la linguistique appliquée aurait acquis ses lettres de noblesse en 1964 au moment de la création de l'AILA (Association Internationale de Linguistique Appliquée) et plus précisément lors du colloque de Nancy en 1964 (1^{er} colloque international).

¹⁴ Pour rappel : la linguistique entre à l'université en 1967.

1.2. Différentes définitions

Pour Saussure, la linguistique est une science ayant pour objet "la langue envisagée en elle-même et pour elle-même."

La linguistique appliquée consiste dans l'utilisation des méthodes de la linguistique ou des résultats des descriptions linguistiques pour résoudre différents problèmes techniques ou sociaux : application de la linguistique à l'enseignement, application de la linguistique à la traduction, application de la psycholinguistique, application de la sociolinguistique, etc. La différence entre linguistique et linguistique appliquée dérive uniquement de la finalité prédominante.

2. Rapports entre linguistique et didactique des langues

Les rapports entre linguistique et didactique des langues sont passés d'une étroite relation voire d'une subordination¹⁵ à un schéma intégratif.

2.1. Historique du terme didactique et quelques dates

Nous empruntons à M. Pothier les données qui vont suivre et qui visent à retracer l'évolution du terme didactique à travers une petite chronologie.

Étymologiquement, "didactique" signifie "propre à instruire". Ce terme a d'abord été connu comme adjectif (qui était plutôt péjoratif d'ailleurs). C'est Comenius qui utilisera le premier la forme nominale dans le titre de son ouvrage "La grande didactique" paru en 1628. En 1972, D. Girard propose le terme de "didactique des langues" emprunté à Mackey (1961) et repris ensuite par M. Dabène (1972). 1976 est la date de parution du *Dictionnaire de didactique des langues* de R. Galisson et D. Coste. C'est seulement en 1983 que la didactique "entre" à l'Université (cette entrée s'accompagne de la création de la Licence mention FLE et de la Maîtrise FLE)¹⁶. Pour rappel : la linguistique est entrée à l'Université en 1967 (soit seize ans avant la didactique, ce qui n'est pas un mince écart.)

2.1.1. Petit rappel terminologique : didactique, méthodologie, pédagogie

Dans *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues* (1988), Puren définit les termes "didactique", "méthodologie" et "pédagogie" et par là même les distingue très clairement.

Selon Puren, la didactique correspond au niveau supérieur de l'enseignement des méthodologies. Dans ce cadre, le didacticien adopte une démarche comparatiste et historique. Il déconstruit pour observer et analyser. La méthodologie est l'étude des méthodes ou discours méthodologiques. Cet usage est limité au cadre de chacune des méthodologies constituées (comme les méthodologies directe, active, audio-visuelle, par exemple). Le méthodologue, quant à lui travaille toujours dans le cadre d'une méthodologie déterminée pour l'élaborer, la développer et l'appliquer. Il construit avec la pratique d'enseignement comme objectif

¹⁵ Martinez n'hésite pas à comparer ce rapport de subordination à une situation coloniale entre la théorie scientifique et la pratique d'enseignement (Martinez, 1998 : 23)

¹⁶ Rappelons ici, si nécessaire, que la didactique n'est pas une discipline.

immédiat. En ce qui concerne la pédagogie, elle renvoie *stricto sensu* à l'enseignement aux enfants et adolescents.

D'autres chercheurs que Puren, ont apporté leur contribution à ce travail terminologique. Pour Martinez, par exemple :

"la didactique ne peut (...) se concevoir qu'à travers un ensemble d'hypothèses et de principes qui permettent à l'enseignant d'optimiser les processus d'apprentissage de la langue étrangère. On appellera méthode d'enseignement cette démarche raisonnée qui découle d'hypothèses et de principes." (Martinez, 1998)

Par ailleurs, Martinez rappelle la distinction qui existe entre la didactologie "*terme proposé pour distinguer la réflexion sur la didactique et le domaine d'application lui-même*"; et la didactique qui "*désignera à la fois les aspects théoriques et pratiques de l'enseignement des langues étrangères*"(Martinez, 1998 : 6). Et d'ajouter :

"La didactique n'est ni une science, ni une technologie, mais une praxéologie, c'est-à-dire une recherche sur les moyens et les fins, les principes d'action, les décisions." (Martinez, 1998 : 115)

On peut également dire de la didactique que c'est une tâche complexe qui consiste en l'élaboration de savoirs qui sont transposés de savoirs savants en savoirs enseignés¹⁷.

2.1.2. Caractéristiques de la didactique : interdisciplinaire, pluridisciplinaire, transdisciplinaire

M. Pothier définit la didactique comme interdisciplinaire, pluridisciplinaire et transdisciplinaire. Nous allons examiner quelles nuances apportent ces trois préfixes :

La didactique est interdisciplinaire : elle emprunte méthodes et concepts aux sciences de références. La didactique est ensuite pluridisciplinaire : elle demande le concours d'autres disciplines. Enfin la didactique est transdisciplinaire car du fait de sa complexité, la didactique ne peut se contenter du secours d'une seule science. À elle de croiser méthodes et concepts, d'inventer. On peut se reporter à la "marguerite de la didactique", schéma représentant le champ de la didactique et ses rapports avec les disciplines d'intervention, proposé par M. Pothier (2003 : 7).

2.1.3. Le point commun entre la linguistique et la didactique des langues : la langue

Le dénominateur commun entre linguistique et didactique des langues c'est bien sûr la langue. Mais la langue peut être envisagée à différents niveaux et suivant différents points de vue. Nous reprendrons ici deux réflexions intéressantes à ce sujet : celle de L. Porcher et celle de D. Coste.

¹⁷ cf. Chevillard et le concept de transposition didactique (1985).

3. La langue et les supports didactiques

L. Porcher (1991) fonde sa réflexion sur la question du manuel de langue (réflexion tout aussi valable à l'heure des logiciels). Il remarque que bien souvent, les auteurs des manuels fondent leur matériel sur un modèle envisageant la langue comme sujet d'étude et d'enseignement. Ce modèle doit être dérivé de deux autres manières d'envisager la langue : la langue comme système et la langue comme outil de communication.

Si on opte pour la langue comme système, on se retrouve devant le problème du choix entre différents types de descriptions. Si le choix s'oriente vers langue comme outil de communication, on se retrouve là devant le problème d'absence de description.

La décision émanera de deux options :

- opter pour une présentation fondée sur une description de la langue-système, c'est caresser l'espoir que l'acquisition du système débouchera sur une capacité de communication.
- opter pour une présentation ne faisant référence à aucune description, c'est avoir l'espoir que l'apprenant acquerra intuitivement le système par la pratique.

Et Porcher de conclure que dans la réalité, les manuels représentent un compromis des deux attitudes ou orientations.

Par conséquent, on a une présentation très éloignée du comportement langagier naturel. Et il détaille :

"Les diverses distorsions ont pour effet de déshumaniser l'apprentissage, ce qui privilégie la conformité à une norme de correction formelle. Les manuels promeuvent donc un comportement mesurable et prévisible qui n'a que l'apparence d'un comportement langagier naturel et donc, ils ne préparent pas l'apprenant à faire face aux événements imprévisibles." (Porcher, 1991)

Pour Porcher : *"Si la capacité de réagir à la réalité par un comportement langagier adéquat est ce qui constitue la compétence de communication, il paraît évident que ce n'est pas en termes linguistique que cette compétence peut être définie." (Porcher, 1991)*

4. La langue et la classe de langue

D. Coste (1991) quant à lui ne s'interroge non pas sur le matériel d'enseignement mais sur la classe de langue comme lieu d'activité langagière. Et dans ce contexte, il distingue quatre types de langue :

- La langue usitée (LU) : la langue est envisagée comme un système communicatif et elle est utilisée pour la communication ;
- La langue décrite (LD) : c'est la langue considérée comme système linguistique ;
- La langue enseignée (LE) : il s'agit de la langue que l'enseignant présente aux apprenants avec des objectifs généraux variés comme la transmission, l'acquisition, etc. ;
- La langue apprise (LA) : c'est la langue que les apprenants ont réellement pu acquérir. Elle ne recouvre que partiellement la langue enseignée.

D'après Coste, ces types de langue peuvent être ordonnés selon deux échelles d'implication inverses. Dans un souci de clarté, il choisit de recourir à une représentation en entonnoirs :

Première échelle d'implication (de type traditionnel) : $LU > LD > LE > LA$

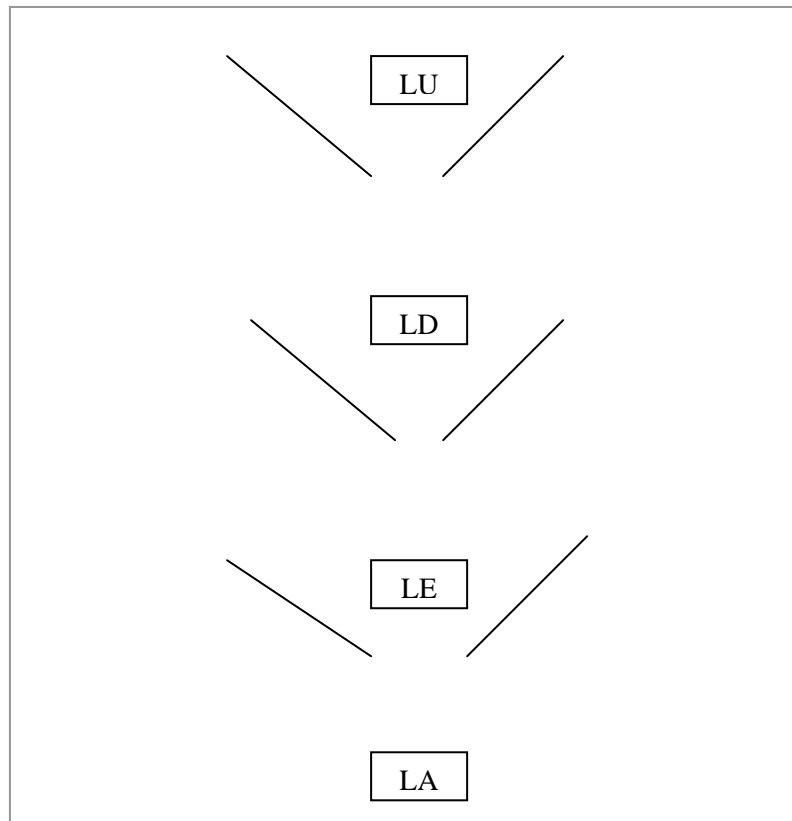


Figure 5 - Première échelle d'implication des différents types de langue (Coste, 1991)

Dans une perspective de transmission d'un type de langue à l'autre, la LA se présente en réduction de la LE, celle-ci en réduction de la LD, cette dernière en réduction de la LU. Coste ne le précise pas mais on peut avancer que cette réduction progressive (figurée par les entonnoirs) est due à des pertes d' "informations" qui peuvent être le fruit de choix ou de lacunes.

Deuxième échelle d'implication : $LA > LE > LD > LU$

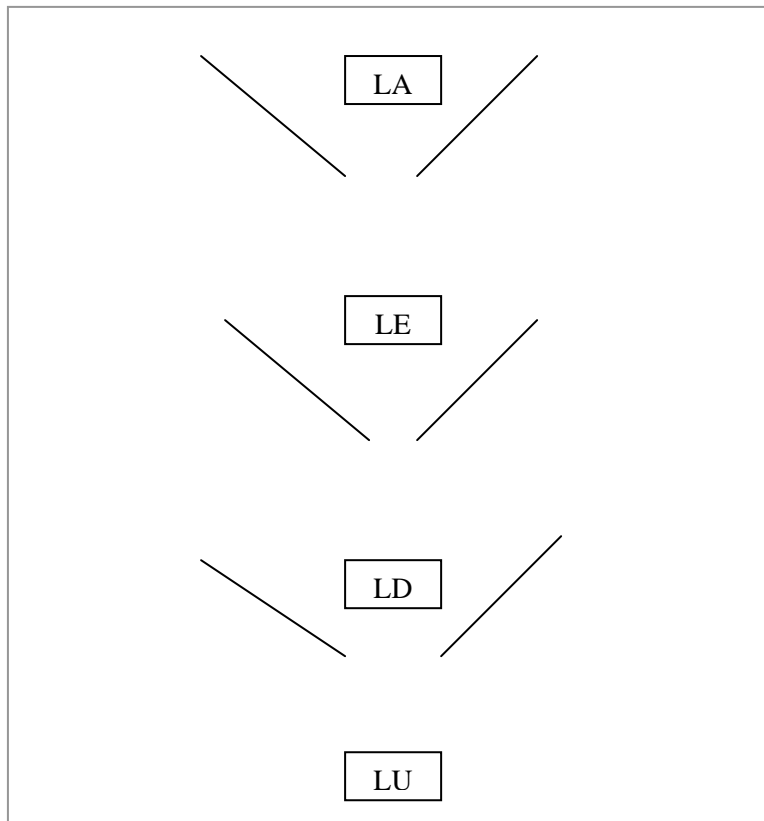


Figure 6 - Deuxième échelle d'implication des différents types de langue (Coste, 1991)

Suivant cette nouvelle échelle d'implication, la LA peut avoir une extension plus grande que la LE¹⁸. On voit aussi que la LD peut avoir une extension plus grande que la LU (on peut consulter sur ce sujet le cas des descriptions génératives qui rendent compte des structures linguistiques non attestées).

5. Description linguistique et description pédagogique

Dans son article intitulé "Description et présentation pédagogique des langues" (1991), Widdowson explique comment se font les liens entre linguistique et enseignement des langues. Il se propose de définir description linguistique et description pédagogique pour mieux les différencier.

La description linguistique est une *"opération dont l'objectif est le repérage de certains phénomènes caractéristiques présents dans des données brutes."* La validité d'une description linguistique sera appréciée en fonction de tel ou tel modèle linguistique théorique et sera mesurée en termes de sa contribution au savoir linguistique du moment. L'évaluation de sa validité est d'ordre social : dans quelle mesure cette description s'intègre-t-elle à la pensée actuelle de la société des linguistes et dans quelle mesure contribue-t-elle à son développement ?

¹⁸ Lire à ce propos les études sur les erreurs et l'interlangue. Selon ces études, les apprenants dépassent les données fournies et construisent leur propre système.

La description pédagogique doit répondre à d'autres critères de validité d'autant qu'elle est définie par une autre société, celle des enseignants et des apprenants de langues. Ces critères ont trait à l'efficacité de la description, c'est-à-dire à son incidence sur les procédures de présentation de la langue (dans un manuel, un didacticiel ou dans la salle de classe) qui déclencheront le processus d'apprentissage.

Pour Widdowson, c'est donc au linguiste appliqué de jouer le rôle de médiateur entre ces deux ensembles de critères, de "négocier" des accords inter-culturels entre la société des linguistes et celle des enseignants de langue.

P. Martinez va plus loin que Widdowson dans la distinction entre didactique des langues et linguistique. Pour lui, la didactique des langues et linguistique ne sont plus dans la même étroite dépendance. Elles ne sont même pas en relation de complémentarité.

Puis il cite R. Galisson (1989) au sujet du rapport entre didactique des langues et linguistique :

"Elles ne sauraient viser le même objectif, parce qu'elles n'oeuvrent pas sur le même plan. (...) La didactique travaille en amont sur quelque chose de complètement instable et inachevé, la langue en voie de construction, et le sujet apprenant est au centre de ses préoccupations. On voit bien que d'une discipline à l'autre, il y a déplacement du centre de gravité : de l'objet (la langue) vers le sujet (et du sujet parlant vers le sujet apprenant, qui ne sont pas des sujets à confondre)." (Galisson, 1989, cité par Martinez, 1998 : 24)

Et Martinez de conclure : *"Une théorie de la langue devient donc une condition nécessaire mais non suffisante à son enseignement"* (Martinez, 1998 : 23).

Il apparaît donc clairement que linguistique et didactique des langues ne doivent pas être confondues mais qu'en est-il de la relation entre linguistique appliquée et didactique des langues ?

6. Linguistique appliquée et didactique des langues : la même chose ?

Nous voulons ici interroger ces terminologies afin de savoir si elles recouvrent une même réalité.

Parler de linguistique appliquée à l'enseignement des langues laisse entendre que la méthodologie de l'enseignement des langues serait une sous-branche de la linguistique. Certes l'enseignement s'appuie sur la recherche linguistique mais pas uniquement. La psychologie est aussi utile à l'enseignement des langues à travers notamment les modèles d'apprentissage qu'elle propose.

D. Girard pose que l'enseignement des langues a le droit d'exister comme une science empruntant à d'autres sciences humaines. En 1972, Girard s'interroge : Pourquoi ne pas parler de didactique des langues au lieu de linguistique appliquée ? Pour lui, il ne s'agit pas d'une vaine question terminologique. D'abord, la linguistique appliquée est un terme très général. Les applications de la linguistique sont nombreuses (enseignement mais aussi : télécommunications, traitement de l'information, traduction automatique, pathologies du langage, etc.)

6.1. Les apports d'une telle contribution

Les liens entre l'enseignement des langues et la linguistique ne sont pas toujours évidents. D'ailleurs, pendant longtemps, l'enseignant de langue a pu ignorer les recherches linguistiques considérant que la discipline était un art et non une science.

Il est donc légitime de s'interroger sur ce que la linguistique peut apporter à l'enseignement des langues.

Tout d'abord, du fait que la linguistique est descriptive, cette caractéristique la rapproche des sciences exactes. Avec elle, on peut procéder à une étude synchronique de la langue. Rappelons que toute langue est en perpétuelle évolution et l'on ne peut observer et décrire qu'un moment supposé stable. De plus, elle met en évidence l'importance de décrire la langue parlée. On peut considérer que la forme orale du langage est plus complète que la graphie qui n'est qu'une transcription imparfaite de la langue dans sa totalité. Enfin, elle permet (par la description) de dégager la structure spécifique d'une langue donnée (ce qui la distingue des autres).

Voici maintenant selon Girard, les principes fondamentaux de la linguistique appliquée à l'enseignement des langues qui découlent de la linguistique :

Premièrement, la priorité doit être accordée à la langue parlée. Il convient de séparer oral et écrit pour faciliter le processus d'apprentissage. N'oublions pas que pour les linguistes, la langue orale et la langue écrite sont deux systèmes différents dans leurs fonctionnements respectifs. Ceci a d'ailleurs été confirmé par les psycholinguistes qui ont montré que certaines perturbations n'affectent qu'un des systèmes laissant l'autre intact.

De plus, il vaut mieux commencer par l'oral afin de suivre l'ordre naturel, historique et génétique de l'acquisition d'une langue.

Deuxièmement, il faut insister sur le fait que le rôle de la langue consiste à être un instrument de communication entre les individus.

Troisièmement, il faut tenir compte du caractère indépendant et arbitraire de chaque système linguistique. Dans la structure de la langue, les unités linguistiques ne prennent leur valeur que par opposition à d'autres unités (à tous les niveaux : phonétique, morphologique, etc.). Il convient donc de les enseigner en les faisant pratiquer.

L'une des premières difficultés que rencontrera l'enseignant, concernant l'application de la linguistique à l'enseignement des langues, sera le foisonnement des théories linguistiques et les contradictions qui apparaissent entre les différents concepts.

Il y a ensuite trois idées fondamentales :

La première est que le but de l'enseignant n'est pas d'enseigner sur la langue (c'est-à-dire faire à son tour de la linguistique) mais d'enseigner une langue (enseigner plutôt et d'abord par la pratique que par la théorie.)

La deuxième idée est qu'il doit faire preuve d'éclectisme, en appuyant son travail sur toutes les théories qui lui paraissent utiles (il n'est pas lié comme le linguiste à une seule théorie).

La troisième idée porte sur le fait que l'enseignant de langue doit enfin travailler sur l'humain. Son "problème" est autant psychologique que linguistique. Il ne peut tirer de la linguistique que des "indications sur la matière brute" sur laquelle il a une sélection à opérer : il ne peut enseigner toute la langue. Quant à la façon de présenter ces éléments sélectionnés, la linguistique ne lui est d'aucun secours. Il interrogera donc la psychologie de l'apprentissage.

6.2. Les limites de cette contribution

Reconnaître l'importance de la linguistique dans l'enseignement des langues ne doit pas nous empêcher de réfléchir à la difficulté de mettre en pratique ses précieux apports. Il est également bon de voir clairement les limites de cette contribution. Il y a une sorte de piège dans l'expression "linguistique appliquée", puisque l'enseignement des langues relève de la psychologie (psychologie cognitive et psycholinguistique) tout autant que de la linguistique.

L'importance de la psychologie

Que l'on parle de centration sur l'apprentissage ou de centration sur l'apprenant, il faut bien reconnaître que la psychologie concerne aussi l'enseignant de langue ainsi que mais aussi le méthodologue (ou concepteur pédagogique d'environnements d'apprentissage) et le didacticien. Ils ont besoin de descriptions et d'explications au sujet des mécanismes de la perception, des activités psycho-motrices, du fonctionnement de la mémoire, du rôle du conditionnement et du renforcement des facultés d'abstraction et de généralisation, de la motivation, etc.

7. Conclusion

Au regard de ce que nous venons d'exposer, il apparaît que la linguistique appliquée et la didactique des langues ne correspondent pas tout à fait à la même réalité. Ainsi parler de linguistique appliquée apparaît trop général par rapport à l'enseignement des langues voire un peu désuet. En outre, l'attachement à cette terminologie peut trahir un besoin de légitimité scientifique pour la didactique des langues. Pourtant le champ de la didactique des langues et des cultures est vaste et ses rapports avec des disciplines d'intervention variées sont nombreux et souvent très enrichissants. À notre avis, loin de l'affaiblir, ces échanges la renforcent.

Si la langue est fondamentale dans le domaine de la didactique des langues comme nous venons de le voir, elle n'est cependant pas le seul vecteur de communication et de savoir dont disposent l'enseignant d'une part et l'apprenant d'autre part. L'image occupe également une place importante qui a évolué au fil du temps, des méthodologies d'enseignement/apprentissage et des outils technologiques de fabrication et de support. Qu'il s'agisse des images imprimées sur papier (d'hier mais encore d'aujourd'hui) ou des images numériques apparues à l'ère informatique, l'image a depuis longtemps accompagné l'apprentissage et notamment celui des langues. De plus, comme la langue, elle participe de la multimodalité que nous allons développer dans la suite de ce travail. Nous consacrons donc le présent chapitre à l'image.

Chapitre 4 - L'image

Cette partie de notre travail consacrée à l'image veut en donner une vue d'ensemble en prenant en compte sa définition, son histoire dans la didactique des langues, l'évolution de ses supports, ses fonctions didactiques, ses rapports et ses liens avec la langue.

1. Mise au point terminologique

Nous voudrions introduire ce chapitre par une mise au point concernant différents termes associés à la notion d'image. Nous présenterons donc ici les termes de *représentation*, de *réalisme* et de *simulacre*.

Pour commencer notre travail de définition de l'image, nous pouvons dire qu'elle est d'abord à considérer comme une représentation.

"La représentation est un processus par lequel on institue un représentant qui, dans un certain contexte limité, tiendra lieu de ce qu'il représente." (Aumont, 1990 : 76)

Ou encore :

"La représentation est le phénomène (...) qui permet au spectateur de voir 'par délégation' une réalité absente, qui lui est offerte sous la forme d'un tenant-lieu." (Aumont, 1990 : 76)

Pour certains théoriciens, ce processus de représentation, l'institution d'un tenant lieu, serait pour une large part arbitraire c'est-à-dire qu'il reposerait sur l'existence de conventions socialisées. Pour d'autres au contraire, la représentation serait motivée. Fondant leur argumentation sur le principe que certaines conventions seraient apprises très facilement par tout individu humain, voire n'auraient pas besoin d'être apprises, ces théoriciens avancent que certaines techniques de représentation seraient plus "naturelles" que d'autres.

Il n'est peut-être pas inutile ici de préciser ce qu'est le réalisme en matière de représentation :

"Le réalisme (...) est un ensemble de règles sociales, visant à régir le rapport de la représentation au réel de façon satisfaisante pour la société qui pose ces règles." (Aumont, 1990 : 77)

Enfin, nous voudrions évoquer la représentation particulière qu'est le simulacre et qui intéresse, comme nous allons le voir, le domaine de l'apprentissage :

"Le simulacre ne provoque pas en principe, une illusion totale, mais une illusion partielle suffisamment forte pour être fonctionnelle ; le simulacre est un objet artificiel qui vise à être pris pour un autre objet dans un certain usage – sans pour autant lui ressembler absolument. " (Aumont, 1990 : 75)

Pour illustrer cette définition, Aumont évoque les simulateurs de vol qui sont destinés à l'apprentissage du pilotage d'avion. Grâce à ces environnements-outils, l'apprenant (élève-

pilote ou amateur du grand public) se retrouve face à des commandes semblables à celles d'un véritable avion et doit réagir en fonction des événements visuels figurés, par synthèse informatisée, sur un écran devant lui :

"L'image qui lui est proposée n'est pas illusionniste, personne ne la confondra avec la réalité ; mais elle est fonctionnelle, en ce qu'elle imite des traits sélectionnés (en termes de distances et de vitesses) qui suffiront à l'apprentissage du vol." (Aumont, 1990 : 75)

Même si l'apprentissage du pilotage n'a rien à voir avec l'apprentissage d'une langue, l'idée d'une représentation, d'une image pas forcément réaliste mais fonctionnelle, nous paraît intéressante à explorer. Nous aurons l'occasion d'y revenir par la suite.

2. Valeurs de l'image

Pour J. Aumont (1990) la production d'images n'est jamais gratuite et de tout temps, elles ont été fabriquées en vue de certains usages individuels ou collectifs. On peut alors se demander à quoi servent les images. L'une des raisons essentielles réside dans le fait que l'image est en situation de médiation entre le spectateur et la réalité.

Reprenant R. Arnheim (1969)¹⁹, Aumont présente trois valeurs différentes de l'image dans son rapport au réel :

- une valeur de *représentation* : l'image représentative figure des choses concrètes ;
- une valeur de *symbole* : l'image symbolique figure des choses abstraites ;
- une valeur de *signe* : l'image sert de signe lorsqu'elle figure un contenu dont elle ne reflète pas visuellement les caractères.

Toutefois, Aumont nous met en garde concernant cette typologie :

"il est peu d'images qui incarnent parfaitement l'une et l'une seulement de ces trois fonctions, l'immense majorité des images participant à des degrés variables, des trois à la fois." (Aumont, 1990 : 56)

Quant aux fonctions de l'image, Aumont en propose trois : la fonction symbolique, la fonction esthétique et la fonction épistémique. C'est cette dernière que nous retiendrons et qu'il définit de la façon suivante :

"L'image apporte des informations (visuelles) sur le monde, qu'elle permet ainsi de connaître, y compris dans certains de ses aspects non visuels. La nature de cette information varie (...) mais cette fonction générale de connaissance a été (...) très tôt assignée aux images." (Aumont, 1990 : 57)

¹⁹ Arnheim, R. (1976). *La pensée visuelle*. Paris : Flammarion. [Edition originale en langue anglaise, 1969]

La fonction épistémique de l'image est donc une fonction de connaissance du monde. C'est elle qui va nous intéresser dans la perspective de l'apprentissage des langues.

3. L'approche sémiotique

L'approche sémiotique consiste à essayer de voir s'il existe des catégories de signes différentes, si ces différents types de signes ont une spécificité, des lois propres d'organisation et des processus de signification particuliers. La théorie sémiotique présente l'avantage d'être générale et globalisante ce qui permet de dépasser les catégories fonctionnelles de l'image. L'image est ainsi abordée sous l'angle de la signification. On considère le mode de production de sens, c'est-à-dire ce qui provoque des significations et par conséquent des interprétations. (Joly, 1994 : 22).

L'idée d'élaborer une science des signes revient à deux grands précurseurs du début du XXe siècle : le linguiste F. de Saussure, en Europe et le scientifique, C.S. Peirce, aux États-Unis.

3.1. Saussure, la linguistique et la science générale des signes

F. de Saussure est parti du principe que la langue n'était pas le seul système de signes exprimant des idées dont on se sert pour communiquer. Il a donc proposé une "science générale des signes" (Saussure, 1974) baptisée sémiologie dont la linguistique (comme étude systématique de la langue) serait le domaine d'étude principal et central.

"la langue, le plus complexe et le plus répandu des systèmes d'expression, est aussi le plus caractéristique de tous ; en ce sens la linguistique peut devenir le patron général de toute sémiologie, bien que la langue ne soit qu'un système particulier."
(Saussure, 1974)

Saussure a commencé par définir les unités constitutives de la langue. D'un côté, celles qui sont dépourvues de sens, les phonèmes et de l'autre, les unités minimales de signification qu'on appelle également monèmes (l'équivalent du mot) ou encore signes linguistiques. Il a ensuite étudié la nature du signe linguistique et a décrit celui-ci comme étant une entité psychique à deux faces indissociables reliant un signifiant (les sons, noté Sa) et un signifié (le concept, noté Sé). On représente le signe sous la forme du diagramme suivant :



Figure 7 - Représentation du signe d'après Saussure

Pour illustrer ce diagramme, on peut dire que l'ensemble des sons "arbre" (ou signifiant) est rattaché non pas à l'arbre réel (l'"objet" qui peut être devant moi) mais au concept d'arbre (ou signifié), outil intellectuel construit par mon expérience.

Cette relation spécifique entre les sons et le sens ou le signifiant et le signifié est dite conventionnelle par opposition à une relation qui serait motivée c'est-à-dire justifiée par l'analogie ou la contiguïté. On le voit bien, Saussure ne s'intéresse ici qu'au signe linguistique.

3.2. Peirce et la théorie des signes

Contrairement à Saussure, Peirce a voulu dès le départ penser une théorie générale des signes (*semiotics*) dégagée de la suprématie du modèle linguistique. Il a donc procédé à l'élaboration d'une typologie générale des signes, comprenant bien sûr la langue mais en l'insérant et en la relativisant dans une perspective plus large que celle envisagée par Saussure.

Un signe a d'abord une matérialité que l'on perçoit avec un ou plusieurs de nos sens. On peut le voir, l'entendre, le sentir, le toucher ou encore le goûter. Ce signe que l'on perçoit tient lieu de quelque chose d'autre. Sa particularité essentielle est d'être présent pour désigner autre chose d'absent (concret ou abstrait).

Pour Peirce, le signe entretient une relation solidaire entre trois pôles : la face perceptible du signe ou representanem (ou signifiant), ce qu'il représente ou objet (ou référent) et ce qu'il signifie interprétant (ou signifié). On peut schématiser cette triangulation de la façon suivante :

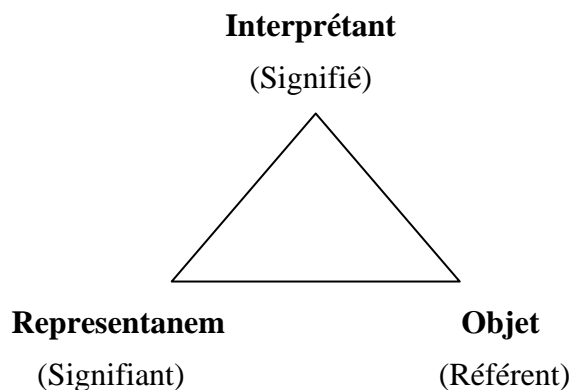


Figure 8 - Représentation du signe d'après Peirce

Cette dynamique tripolaire qui représente tout signe montre que la signification dépend de son contexte d'apparition mais aussi de l'attente de son récepteur.

Si les signes ont une structure commune, ils ne sont pas identiques pour autant. Aussi Peirce a proposé une classification assez complexe qui distingue les spécificités de chaque type de signe.

Dans la perspective où les signes sont distingués en fonction du type de relation qui existe entre le signifiant (face perceptible) et le référent (objet) en excluant le signifié, Peirce met en relief trois grands types de signe : l'icone, l'indice et le symbole.

- L'*icone* correspond à la classe des signes dont le signifiant entretient une relation d'analogie avec ce qu'il représente (son référent). La photographie d'un arbre est considérée comme une icone dans la mesure où elle figure, elle "ressemble", à un arbre. Nous avons pris là un exemple d'ordre visuel car nous nous intéressons à

l'image, mais cette ressemblance peut également être d'ordre sonore, olfactif, gustatif ou tactile ;

- L'*index* ou *indice* correspond au type de signes qui ont avec ce qu'ils représentent, une relation causale de contiguïté physique, comme la fumée pour le feu ou la pluie pour le nuage ;
- Le *symbole* correspond aux signes qui entretiennent avec leur référent une relation de convention. Le langage, en tant que système de signes conventionnels, en fait partie mais aussi le drapeau qui représente un pays précis ;

Comme pour toute typologie, il ne faut pas perdre de vue que les signes "purs" n'existent pas mais que chacun présente une caractéristique dominante. Les types déterminés peuvent parfois se confondre. L'indice "trace de pas" (sur le sable) peut être considéré comme l'icône "pied" tout comme le signe conventionnel qu'est l'onomatopée "cocorico" peut être prise pour l'icône du chant du coq (Joly, 1994).

Dans sa typologie des signes, Pierce classe l'image comme sous-catégorie de l'icône. Comme selon lui, l'icône est un signe dont le signifiant entretient une relation analogique avec ce qu'il représente, alors il faut distinguer différents types d'analogie et par conséquent différents types d'icones que sont l'image, le diagramme et la métaphore.

- L'*image* correspond aux icones qui présentent une relation d'analogie qualitative entre le signifiant et le référent ;
- Le *diagramme* correspond à une analogie relationnelle, interne à l'objet ;
- La *métaphore* correspond à une relation de parallélisme qualitatif.

La théorie sémiotique nous propose donc de considérer l'image comme une icône c'est-à-dire comme un signe analogique. En matière d'analogie, on peut opérer une distinction entre imitation, trace et convention.

- L'*imitation* correspond aux images fabriquées (de type images de synthèse ou virtuelles) qui représentent la réalité avec une telle perfection qu'elle en donnent l'illusion. Ces images entrent dans la catégorie des *icones*.
- La *trace* se rapporte aux images enregistrées (photographies, vidéos, etc.) qui ressemblent à ce qu'elles représentent. Ces images sont d'ailleurs des enregistrements effectués à partir d'ondes émises par les "choses" elles-mêmes. Ces images sont donc davantage des *indices* que des icones.
- La *convention* concerne les règles (socioculturelles) de construction qui permettent aux images d'être comprises par d'autres que ceux qui les fabriquent. Ces images rejoignent la catégorie des *symboles*.

4. La notion d'image

De manière générale, l'image est comprise comme "*quelque chose qui ressemble à quelque chose d'autre et au bout du compte, comme une représentation analogique principalement*

visuelle" (Joly, 1994 : 24). Tenant lieu d'autre chose qu'elle même, l'image peut être considérée comme un signe, si l'on admet pour signe *"un objet dont la perception sensible évoque chez le récepteur la pensée d'un objet autre que lui-même"* (Besse, 1974 : 27). Cependant, l'image n'est pas toujours un signe, bien qu'elle représente toujours quelque chose d'autre qu'elle-même. L'image ne devient un signe *"qu'en vertu de la volonté de celui qui la regarde ou du mutuel consentement de ceux qui la déchiffrent"* (Besse, 1974 : 28). Toute image peut devenir un signe ; elle entre alors dans la catégorie de l'icône qui se caractérise par un rapport particulier entre le signe (ou *representanem*) et l'objet représenté, ce rapport est décrit comme une ressemblance. *"L'icône, quelque soit son support sensible, se définit donc par sa similitude, son analogie, sa ressemblance perceptive globale avec l'objet qu'elle dénote"* (Besse, 1974 : 28). Tout comme le langage, l'image est donc un signe...

"Mais alors que dans le langage il n'y a pas de relation entre le référent et le signifiant, il y a, au contraire, des relations spatiales qui existent entre l'objet dénoté et l'image : dans le premier cas le signe est 'arbitraire', dans le second cas il est 'analogique'" (Jacquinot, 1974 : 79).

Après cette définition de l'image faisant référence à l'approche sémiologique du signe, le regard que nous porterons sur l'image sera du point de vue de la didactique des langues et en particulier du FLE.

5. Image et apprentissage d'une langue

5.1. Le cône de Dale

Dans les années 60, Edgar Dale, un spécialiste américain des méthodologies audiovisuelles a élaboré le fameux schéma en forme de cône (figure 9) qui porte son nom et qui est fondé sur diverses expériences. Selon Dale, nous mémorisons ou retenons :

- 10 % de ce que nous lisons
- 20 % de ce que nous entendons
- 30 % de ce que nous voyons (en image)
- 50 % de ce que nous entendons et voyons de façon simultanée
- 70 % de ce que nous disons
- 90 % de ce que nous disons et faisons en même temps

En somme, plus nous sommes actifs et impliqués dans notre apprentissage (*learning by doing*), plus le pourcentage de ce que nous mémorisons est important. Il apparaît que concernant les activités de perception (qui est dite *"passive"*), le pourcentage le plus élevé en matière de rétention mémorielle correspond à l'association des modalités visuelle (pour l'image) et auditive (soit 50 %). En d'autres termes, on mémorise la moitié des informations qui nous sont présentées selon un mode audiovisuel contre 10 % seulement de ce que nous lisons, 20 % de ce que nous entendons et 30 % de ce que nous voyons.

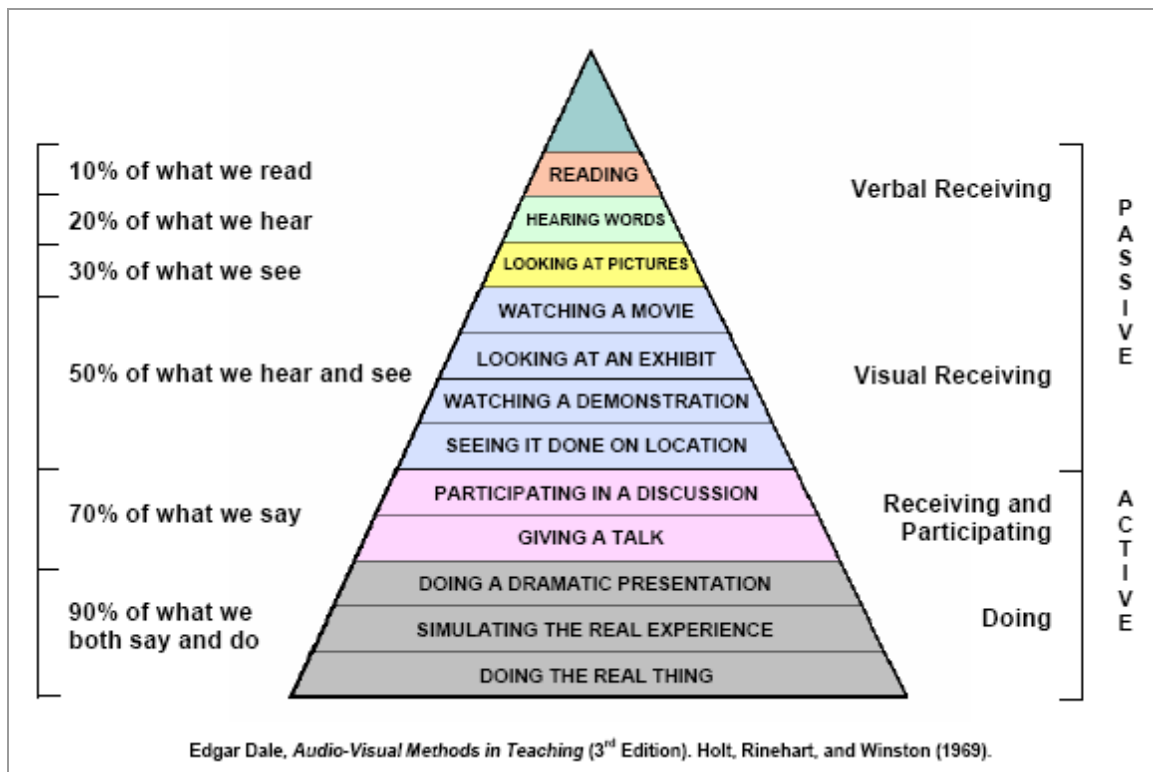


Figure 9 - Le cône de Dale (*Dale's Cone of Experience*) (Dale, 1969)

Dale définit également ce que les individus sont capables de faire ou de produire à partir de ce qu'ils ont perçu et plus précisément d'après la manière dont ils ont perçu une situation donnée. Sur le deuxième cône de Dale représenté, on constate que les capacités des individus diffèrent selon le degré d'abstraction des connaissances véhiculées par les médias utilisés. Quand le degré d'abstraction est élevé (la connaissance est transmise par un texte, par exemple), les sujets sont capables de définir, faire des listes, décrire, expliquer, à un degré moyen d'abstraction (cas du multimédia), les individus sont capables de démontrer, d'appliquer et de pratiquer. Plus on se rapproche de situations concrètes, plus les personnes sont capables d'analyser, de créer, d'évaluer.

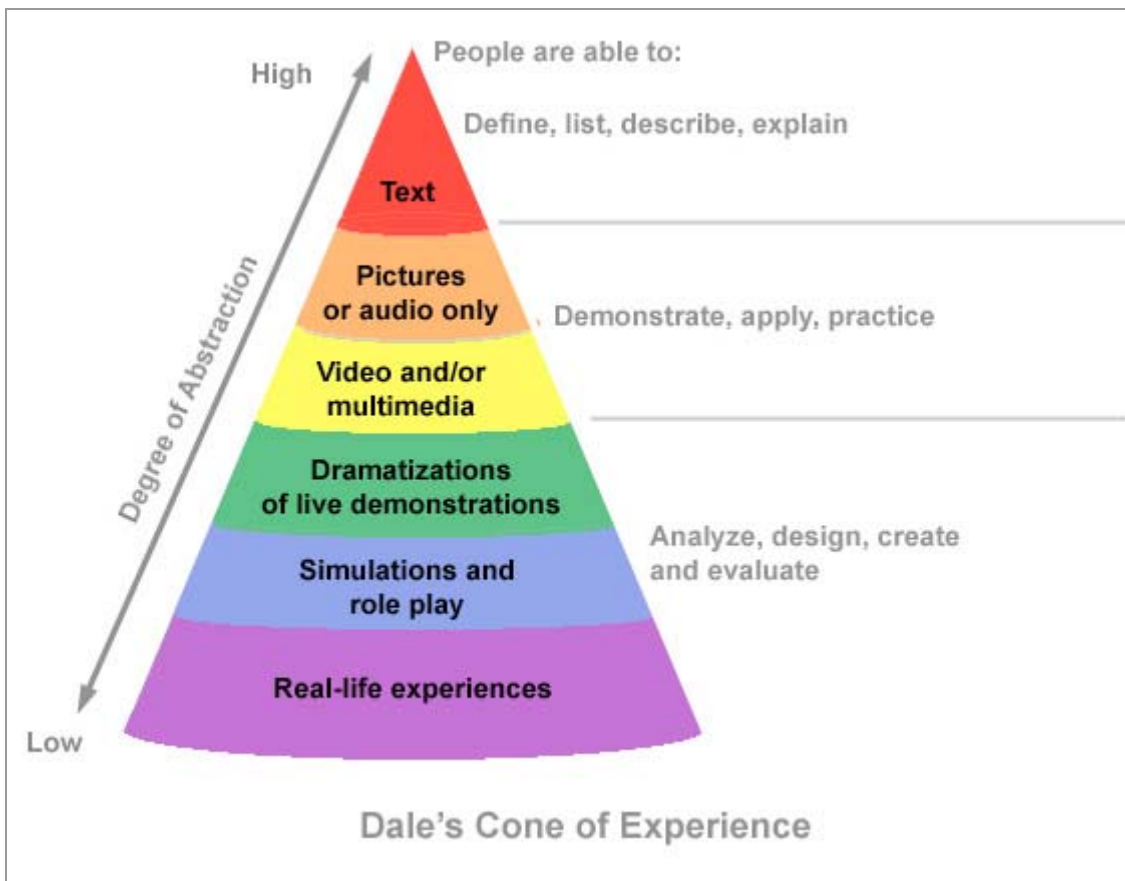


Figure 10 - Adaptation du cône de Dale (2004)

À travers son célèbre schéma, Dale montre l'importance des supports et des méthodes audiovisuels pour l'apprentissage. Le cône de Dale a été adapté aux outils de notre époque et la vidéo ainsi que le multimédia, qui n'existaient pas en 1969, se trouvent aujourd'hui en bonne place.

Par ailleurs, la double interrogation qu'il est légitime de se poser sur les rapports que peuvent entretenir langue et image est la suivante :

"L'image peut-elle être d'une quelconque utilité pour l'acquisition du système linguistique et, si c'est le cas quel type d'image ?" (De Margerie & Porcher, 1981 : 45)

Nous allons voir maintenant ce qui a été proposé par la didactique des langues.

5.2. Retour rapide sur l'approche audiovisuelle

La réponse de la méthodologie audiovisuelle fût que : *"l'image ne peut être une aide visuelle dans ce domaine que si elle donne à voir le système linguistique ; dans cette perspective, l'image devait se faire image de la langue"* (De Margerie & Porcher, 1981 : 45). Une autre

question se pose alors du point de vue de l'image : que doit-on montrer de ce système linguistique et comment le montrer ? C'est alors que l'image éclate en une série de petites images qui suivent le texte "au pied de la lettre" (De Margerie & Porcher, 1981 : 45). Porcher s'interroge :

"Jusqu'où aller dans cette représentation linguistique ? (...) Peut-on parler d'aide visuelles ? (...) Car enfin, la seule image qui puisse à la fois rendre compte de l'organisation des mots, de leurs relations, des structures, la seule image complète et pertinente de ce système linguistique n'est rien d'autre que l'écriture" (Porcher, 1981 : 45).

On imagine ici les problèmes que peuvent entraîner la surcodification de l'image (mauvaise interprétation et surcharge cognitive entre autres).

"L'idée de donner à voir le référent des mots n'est pas nouvelle. En la reprenant à son compte et en la développant systématiquement, l'enseignement audio-visuel pensait faciliter l'accès au sens par la visualisation des mots" (De Margerie & Porcher, 1981 : 50).

Il est vrai que rétrospectivement, la critique est facile mais dans cette citation, on décèle l'écueil vers lequel tend l'illustration des mots à travers l'idée d'un développement "systématique" de l'illustration des mots par l'image²⁰. Et de conclure :

"Moins l'image s'attache à la visualisation du système linguistique, plus elle a de chances de le faire apparaître dans son fonctionnement naturel, ce qui nous semble être la condition fondamentale d'une étude pertinente et efficace de ce système" (De Margerie & Porcher, 1981 : 47).

C'est ainsi que progressivement, on a fini par confier à l'image "la tâche de rendre compte des conditions de production de l'énoncé et non plus de l'énoncé lui-même. C'est alors l'image situation" (De Margerie & Porcher, 1981 : 51). À condition toutefois que l'énoncé soit en relation directe avec la situation dans laquelle il est produit.

5.3. Les principaux types d'images

Nous faisons ici une présentation des deux principaux types d'images utilisés dans l'enseignement des langues des premiers manuels aux plus récents environnements multimédias.

²⁰ Avec un certain recul, il nous semble aujourd'hui que ce développement systématique de l'illustration des mots par l'image, avec la rigidité qu'il induit n'est pas forcément une bonne solution en matière d'apprentissage.

5.3.1. L'image fixe

L'image fixe accompagne l'évolution des supports pédagogiques. Jan Amos Komensky, plus connu sous le nom de Comenius, en préconisa, dans deux ouvrages²¹, l'utilisation pour l'apprentissage des langues notamment. On la trouve d'abord et toujours dans les manuels d'apprentissage (sur support papier) mais également en diapositive projetée dans la classe et combinée à une bande sonore qui défile sur un magnétophone. Contrairement à ce que l'on pourrait penser, l'image fixe n'a pas été reléguée aux oubliettes par le multimédia. Elle y trouve même largement sa place, côtoyant les autres types d'images. Dans de nombreux environnements d'apprentissage des langues, on rencontre encore ce type d'image parfois désignée sous le terme de vignette. Elle se présente sous différentes formes. Il y a par exemple le dessin qui représente soit des objets, des lieux (ou décors), soit des personnages isolés ou en situation. Pour les cartes géographiques, les produits multimédias présentent soit des cartes grossièrement dessinées, soit des cartes de type administratif telles qu'on en trouve dans les atlas. La photographie est également présente dans les logiciels multimédias à travers ce que l'on appelle une copie d'écran, c'est-à-dire une image figée extraite d'une séquence vidéo. Ces exemples, offrent un panel des types d'images fixes que l'on rencontre sur support multimédia.

5.3.2. L'image mobile ou animée : de la télévision à la vidéo

Les images mobiles ne sont plus une nouveauté dans les situations d'apprentissage actuelles. Si elles sont souvent utilisées, elles ne sont pas toujours bien exploitées par les enseignants d'une part, sur un plan pédagogique, et par les apprenants d'autre part, cette fois sur le plan de l'apprentissage. Avant l'apparition du magnétoscope, le support des images mobiles par excellence était la télévision permettant une communication qualifiée d'unidirectionnelle par le fait que le téléspectateur ne peut ni intervenir ni agir sur l'émission. Tandis qu'avec le support vidéo (et son corollaire le magnétoscope) le téléspectateur (l'écran est encore un téléviseur) peut procéder à des manipulations diverses : retour et avance rapides, ralenti et pause. La télévision et la vidéo ont pour point commun la multicanalité mais seule la vidéo permet l'interactivité. Précisons malgré tout qu'il existe des émissions de télévision interactives (donc moins unidirectionnelles que les autres) qui dans leur déroulement prévoient des moments consacrés au téléspectateur (pour réfléchir, répéter, poser des questions ou y répondre). Malgré ces pauses, qui ont un caractère arbitraire, l'apprenant n'a pas de prise sur un temps ou un rythme qui lui sont finalement imposés. Et l'on connaît l'importance du rythme dans l'apprentissage qui est propre à chacun. Sur ce point, comparée à une image fixe, si l'on peut comparer des images qui n'ont pas les mêmes caractéristiques, l'image télévisée s'inscrit dans l'instant (qui peut être de durée variable) tandis que l'image fixe peut être observée à loisir dans la durée.

²¹ Comenius (1657). *Didactica Magna* (La grande didactique) ; Comenius (1658). *Orbis Sensualium Pictus* (Le monde des sens en images).

5.3.3. L'image vidéo : de la vidéo analogique à la vidéo numérique

L'image vidéo semble pouvoir unir les spécificités des deux types d'image présentés précédemment. En effet, l'image vidéo est une image dynamique qui s'inscrit dans l'instant, comme c'est le cas pour l'image télévisée, mais elle peut, comme l'image fixe, être observée à loisir dans la durée grâce aux outils de contrôle interactif qui l'accompagnent (pause et retour répété). Elle a apporté une interactivité de première génération pourrait-on dire par rapport à celle que l'on connaît aujourd'hui car dans les méthodologies multi-médias, c'est plutôt l'enseignant qui manipulait la vidéo. L'interactivité de deuxième génération est l'atout ou, moins partialement, la spécificité des environnements multimédias. C'est à l'apprenant qu'incombe le maniement du système de contrôle qui entoure le document vidéo.

La numérisation de la vidéo donc, a entraîné de nombreux progrès techniques utiles d'un point de vue didactique. Et surtout une souplesse plus grande dans la manipulation permettant un travail en autonomie.

5.3.4. L'image vidéo numérique

Si la vidéo numérique (qualifiée de VNI - vidéo numérique interactive - par Pasquier) ressemble à la vidéo analogique, elle offre des avancées technologiques non négligeables pour l'apprentissage. Deuff, Mazière & al. (2003 : 151-162) parlent de cet enrichissement en évoquant deux fonctionnalités nouvelles permises par la numérisation : les marques temporelles et les zones cliquables.

- **La marque temporelle** correspond à un instant précis dans le déroulement d'une séquence vidéo. Elle est plus précise qu'un compteur qui permet de se repérer dans le déroulement d'une vidéo. De plus, elle donne un accès direct à l'instant de la séquence recherchée.

- **Une zone cliquable** est un objet de la vidéo caractérisé par un ensemble de contours. Elle définit une zone sensible (c'est-à-dire cliquable) de l'image.

Ces deux fonctionnalités présentent donc des apports intéressants tant d'un point de vue cognitif que didactique. La précision de la marque temporelle permet à l'apprenant de rester concentré sur le document vidéo en lui évitant de distraire son attention dans d'approximatifs retours sur un point important du document, par exemple. Pour l'apprenant, une interactivité précise est une interactivité transparente, c'est-à-dire qui ne présente aucun obstacle technologique et par conséquent une charge moindre au niveau cognitif.

La fonctionnalité de la zone cliquable relève elle aussi du degré de précision de l'interactivité mais elle implique d'autres effets, au niveau didactique cette fois. On reproche souvent aux concepteurs de tâches autour de documents vidéo de ne pas faire interagir les apprenants directement sur l'image. Il est vrai que dans les environnements multimédias, on propose beaucoup plus d'interactivité à partir des textes (liens hypertextes, procédé du glisser-déposer) qu'à partir de l'image. Cette fonctionnalité nouvelle offre donc des perspectives intéressantes quant au travail de la langue via l'image.

F. Pasquier a écrit un article intéressant sur les "'désapports' de la numérisation" (2000c), qui a le mérite de porter un regard critique et objectif sur cette technologie, en pointant le fait que

"certaines caractéristiques des documents 'analogiques' initiaux semblent irrémédiablement perdus (...)". Il doit cependant admettre, à l'unisson avec G. Pouzard (1995) qu'il cite, que *"c'est sans doute au plan de la créativité et de l'interactivité que l'image numérique est susceptible des meilleurs apports (...)"*.

Finalement, qu'elle soit numérique interactive ou non, rares sont les détracteurs de l'image vidéo en matière d'apprentissage des langues.

Neal Stubbs (1993 : 37-38, (cité par Pasquier 2000a : 28-29)) présente une synthèse des avantages particuliers de l'utilisation de la vidéo pour l'apprentissage des langues, avec laquelle nous sommes tout à fait d'accord :

- Elle permet à l'apprenant d'échapper à l'environnement trop scolaire d'une salle de classe ;
- Elle permet de renforcer sa motivation
- L'identification, l'interprétation et la manipulation des modèles de discours se développent mieux dans des situations authentiques de communication ;
- Si l'apprenant ne peut faire l'expérience d'un environnement [allophone] réel, l'idéal serait pour lui de l'observer dans son cadre naturel, compléter par des éléments qui lui donnent sa signification. Seule la vidéo peut donner accès à ce milieu.
- La compréhension est généralement plus aisée quand le cadre de la conversation peut être vu et le langage placé dans son contexte social ; la combinaison du lieu, du ton et de la teneur du discours permet de s'en faire une idée plus claire, plus concrète, plus perceptible.
- La vidéo permet donc d'entendre et de comprendre la langue telle qu'elle est parlée dans la vie quotidienne et de la présenter dans le vrai cadre du pays, de ses mœurs.
- La vidéo offre un environnement réel : âge, sexe, habillement, attitudes, statut social sont apparents. Toutes ces informations aident à rendre une communication plus réelle et à clarifier sa signification (...).

Il semble que ces qualités ne se sont pas démenties, comme en témoigne cette citation extraite d'un ouvrage récent :

"La vidéo constitue surtout, pour nous, un moyen puissant de contextualiser le discours, d'apporter des indices extralinguistiques, de permettre aux apprenants de se construire un répertoire de vignettes culturelles associées à des situations d'énonciation précises. En bref, c'est une opportunité de situer la langue et de la donner à voir" (Guichon, 2006 : 68).

Malgré tout, encore à l'heure actuelle, on peut trouver à la vidéo des inconvénients voire des défauts non pas tant dans les usages didactiques que l'on peut en faire mais dans sa réalisation. Ce qui fait défaut au niveau de la vidéo, intégrée ou non d'ailleurs dans les environnements multimédias, correspond moins au support qu'à la mise en forme de son contenu. Il manque souvent, à ses réalisateurs un savoir-faire concernant la technique du tournage, la qualité des acteurs, la mise en valeur des décors et situations. La vidéo est soit sous-exploitée soit mal utilisée (Dupré La Tour-Lauginie, 1993 : 82).

Quand la vidéo sert de support à la compréhension orale, cette compétence est souvent travaillée au moyen de questionnaires à choix multiple (QCM), et l'on remarque que la plupart du temps, les questions portent moins sur l'observation visuelle que peut faire l'apprenant que sur les aspects linguistiques.

On peut alors se demander pourquoi l'on utilise la vidéo. Dans la perspective du travail de la compréhension de l'oral, une vidéo n'est pas un document plus authentique, au sens de "naturel" (parce qu'elle donne à voir et donc fait travailler plusieurs sens), que le travail sur un document sonore du type message sur un répondeur téléphonique, émission de radio. À la différence de ce dernier, elle permet de rendre compte du paraverbal (notamment gestes, kinesthésie). Mais la représentation du paraverbal ne fait pas pour autant l'authenticité et n'en est pas le synonyme d'ailleurs. Quand elle est bien élaborée, l'image vidéo peut donner à voir des aspects culturels (au niveau des décors notamment). Il faut cependant reconnaître que c'est rarement le cas.

Maintenant que nous avons défini les deux principaux types d'images, nous allons voir à travers des typologies, quelles sont les différentes fonctions de l'image dans l'apprentissage des langues étrangères.

5.4. Quelques typologies des fonctions de l'image en didactique des langues

5.4.1. La typologie de Canier

En 1994, Y. Canier proposait une analyse comparative et quantitative sur le statut de l'image dans deux méthodes de FLE²². Même s'il s'agit de "méthodes papier", support ne pouvant recueillir que des images fixes (dessins ou photos). Dans un premier temps, il propose des catégories de formes : les photographies, les dessins et le scriptural iconisé. S'il est aisé de concevoir ce que sont des photographies et des dessins, le scriptural iconisé mérite quant à lui quelques éclaircissements, d'autant que lui aussi existe dans les logiciels multimédias. Cette catégorie de forme comprend "*tout texte mis en forme, organisé de façon iconique : tableaux, graphes, courbes, plans, schémas, etc.*" (Canier, 1994 : 56).

²² Les méthodes *Archipel* et *Libre Echange* publiées aux éditions Didier.

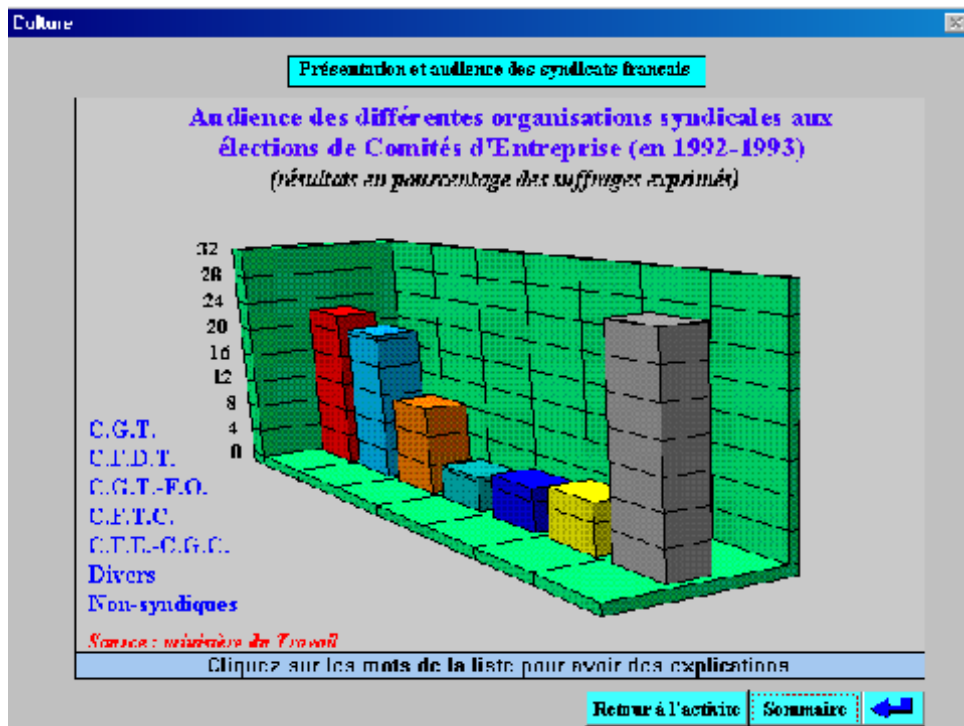


Figure 11 - Exemple de scriptural iconisé (Camille, 1996)

Puis, Canier catégorise les images selon leurs fonctions en reprenant la typologie proposée par Besse (1974) qui distingue "images-situations" et "images-illustrations". Selon la définition de Canier, l'image-situation est donc *"une image qui a pour fonction de mettre en situation les énoncés, de préciser visuellement les situations de communication (...)"*²³. Pour le formuler autrement, l'image situationnelle vise à mettre en scène la situation de communication. Dans le souci de ne pas perdre de vue notre problématique, nous nous en tiendrons à cette définition de l'image-situation. Cependant, il faut savoir que sur support papier, on trouve une sous-catégorie ou une variante de l'image-situation à savoir *"l'image situationnelle avec icône de transcodage [qui] est (...) une image à deux niveaux de lecture"* (Canier, 1994 : 57). Pour résumer, on a une image principale, présentant des personnages en situation de communication, dans laquelle vient s'enchâsser une image seconde (délimitée ou encadrée suivant un code de représentation conventionnel, style bulle de bande dessinée) dont le contenu (objets et/ ou personnages) signifie le contenu de l'énoncé. Depuis l'avènement de l'image vidéo notamment, ce type d'image est moins utilisé mais il perdure dans certains logiciels²⁴.

On voit dans la description qui précède, les efforts accomplis pour faire passer un message précis par l'image sans recourir à l'écrit. Passons maintenant au deuxième type d'images (toujours inspiré de la typologie de Besse) à savoir, les "images-illustrations". Voici la définition qu'en donne Canier :

"Il s'agit là de l'utilisation la plus ancienne de l'image dans les méthodes de langue (depuis la méthode directe (...)). Ce type d'images ne comporte que des icônes de transcodage : elles réalisent le principe du parallélisme des choses et

²³ Ici Canier précise *"tandis que le magnétophone est le véhicule de l'énoncé lui-même"*. Il est évident qu'avec le support qui nous intéresse ce qui véhicule l'énoncé c'est le système multimédia par le biais du canal audio.

²⁴ L'expérience menée par Sylvie Merlet (1998b) porte sur un cédérom multimédia d'apprentissage comportant ce type d'image.

des mots en utilisant des procédés iconiques pour la représentation de la signification. Les images-[illustrations]²⁵ ne servent qu'à la représentation d'éléments isolés, à la traduction iconique d'énoncés de sens littéral relativement clair, et non à la présentation de situations de communication" (Canier, 1994 : 57).

Canier aboutit donc à la définition de chaque type d'images :

"On qualifiera d' 'image situationnelle communicative' une image présentant un ou plusieurs personnages en situation de communication, c'est-à-dire en situation d'échange linguistique dialogué. (...) On qualifiera d' 'image illustrative descriptive' une image présentant un (ou plusieurs) personnage, non pas en tant que locuteur ou destinataire dans une situation de communication mais en tant qu'objet du discours." (Canier, 1994 : 57-58).

Toujours selon Canier, *"l'image illustrative descriptive par excellence est l'image légendée, celle d'un objet, d'un lieu, d'un document" (Canier, 1994 : 58).*

Nous voudrions nous arrêter ici pour nous interroger sur l'ambiguïté qui existe entre les termes "contexte" et "situation" parfois utilisés l'un pour l'autre dans la littérature. On définit le contexte comme étant l'ensemble des circonstances entourant un événement tandis que la situation est l'ensemble des circonstances dans lesquelles une personne se trouve. Au vu de ces deux définitions fournies par l'*Encyclopaedia Universalis*, on peut donc envisager que "les circonstances dans lesquelles une personne se trouve" peuvent très bien constituer un événement. Par conséquent, la situation correspond à l'événement qui s'insère dans un contexte. Donc le contexte englobe la situation. Dans le processus d'apprentissage d'une langue, le contexte et la situation semblent avoir un rôle important à jouer comme le laisse entendre F. François :

"Les codes non linguistiques permettent la production de messages dont le contenu est relativement indépendant des circonstances qui entourent l'acte de communication, c'est-à-dire de la situation. (...) Par contre, un énoncé linguistique n'a de sens réellement concret qu'en situation. (...) La communication linguistique prend donc généralement appui sur la situation dont elle n'explicite que certains aspects. (...) Au niveau linguistique, il faut admettre que le sens d'un énoncé peut également être déterminé par le contexte, c'est-à-dire par les énoncés linguistiques antérieurement produits (...) Il a été clairement établi que les langues parviennent à une économie considérable du nombre d'unités significatives en laissant au contexte et à la situation le soin de préciser l'infinité des nuances sémantiques." (François, 1980 : 61-62)

Cette dernière phrase nous semble importante car l'idée de faire l'économie d'un certain nombre d'unités significatives grâce au contexte et à la situation plaide en faveur de notre

²⁵ Nous nous permettons ici d'apporter une correction au texte d'origine qui employait le mot situation.

hypothèse sur le rôle d'aide à la compréhension que peut jouer la multimodalité en tant que contexte. Cela va également dans le sens d'un allègement de la charge cognitive possiblement due à la quantité et à la forme des différentes unités significatives.

5.4.2. La typologie de Masselot-Girard

De son côté, M. Masselot-Girard (1994 : 10), spécialisée en didactique du français langue maternelle, propose une autre typologie concernant les fonctions de l'image qui, selon elle, sont au moins de quatre ordres :

"Fonctions esthétiques et ludiques : elles "illustrent" ; fonctions de monstration : elles rendent visible l'invisible, dévoilent le caché, montrent l'inconnu, rendent présents le lointain et l'ailleurs ; fonctions explicatives : elles segmentent le global complexe en unités simples et compréhensibles ; fonctions d'acculturation : elles construisent les références culturelles communes à une société".

Cette typologie qui propose d'autres fonctions que celles présentées par Canier n'est pas inintéressante mais elle est critiquable sur plusieurs points. La première critique que nous formulerons concerne la caractéristique des fonctions explicatives. Il nous semble que Masselot-Girard va un peu vite lorsqu'elle affirme qu'une des fonctions de l'image est d'aller du complexe au simple et donc au compréhensible. Avancer une telle assertion nous paraît abusif dans le sens où, même si c'est ce que nous posons comme hypothèse dans le présent travail, les avancées des recherches actuelles (et donc d'autant plus en 1994) ne permettent pas d'être aussi affirmatif tant il y a de paramètres qui entrent en jeu. Venons-en maintenant à un autre point critique. Pour replacer cette typologie dans son contexte, il faut savoir que dans l'article où celle-ci apparaît, Masselot-Girard se penche sur le thème du manuel scolaire. Elle ne parle donc ici que d'images fixes. Cependant, les fonctions qu'elle donne sont tout autant applicables aux images animées. On pourrait retrouver en filigrane les fonctions posées par Canier même si cela n'est pas toujours évident. On peut très bien considérer que la notion d'image situationnelle recouvre les fonctions de monstration, explicatives et d'acculturation. Dans une image-situation qui de plus est animée, on peut très bien déceler des aspects monstatifs, explicatifs ou d'acculturation. Seulement ces aspects peuvent aussi faire partie d'une image-illustration : représentant des aspects culturels, monstatifs ou explicatifs, pourquoi pas. La fonction de monstration peut revêtir tout aussi bien des aspects explicatifs que d'acculturation si l'on regarde de près les définitions de chaque fonction. Ce que nous voulons montrer, c'est que le découpage des fonctions de l'image proposé par Masselot-Girard n'est pas assez défini pour être pertinent. Ce n'est pas parce que cette typologie est plus détaillée que celle de Canier qu'elle est plus efficace pour mettre en relief les fonctions de l'image. À l'instar de Canier, nous préférons donc rester fidèle à la typologie de Besse.

5.4.3. La typologie de Tagliante

Cependant la typologie qui nous semble la plus claire et la plus complète est finalement celle que présente C. Tagliante (1994 : 159-167), spécialiste de la didactique du FLE, qui remarque que :

"les images utilisées comme support d'enseignement des langues vivantes se sont radicalement transformées lors de l'introduction des méthodologies SGAV (Structuro-Globale Audio Visuelle). Les images dites authentiques (réalisées à des fins non pédagogiques) sont apparues en force dans les méthodes d'approche communicative."

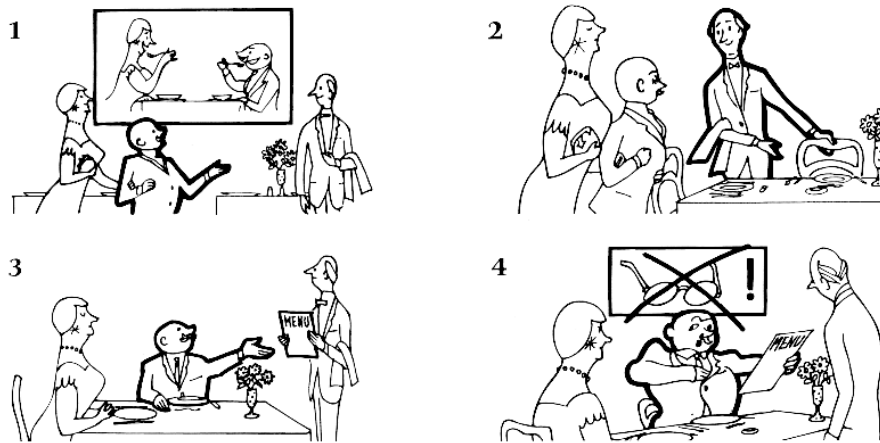
Tagliante propose un schéma de l'évolution des fonctions de l'image dans l'enseignement des langues. :

image codée ▶ image illustration ▶ image situation ▶ image authentique

On retrouve ici les fonctions d'illustration et de situation évoquées par Besse puis par Canier mais Tagliante va encore plus loin. L'image codée est typique des méthodes SGAV (figure 12). On la trouvait en première partie de la leçon dans laquelle on présentait aux apprenants un dialogue enregistré dont les répliques étaient illustrées, image par image, par un film fixe :

"La fonction de cette image était de faire visualiser les relations entre ce que disait la bande son et ce que montrait l'image codée, par un repérage de réalités (objets et personnages) et de gestes et mimiques et par-là même de faire comprendre le sens du dialogue et saisir les formes linguistiques nouvelles."
(Tagliante, 1994 : 160)

Cette image avait pour caractéristique d'être *"dépouillée, sans décors d'arrière-plan, sans contexte socioculturel. Elle interdisait la représentation de l'implicite, des intentions langagières, des concepts abstraits"* (Tagliante, 1994 : 160). Mais ce type d'images, on s'en doute, avait l'inconvénient de ne pas toujours faciliter l'accès au sens du dialogue et générait de fréquentes erreurs d'interprétation malgré l'utilisation d'un code souvent jugé simpliste (une croix pour la négation, un point d'interrogation pour le questionnement, un trait gras pour mettre en relief le personnage qui parle, etc.). Penser (comme les concepteurs de méthodes de l'époque) que ce code était universel constituait en fait une erreur quand on sait qu'un geste ou une mimique n'ont pas la même signification dans toutes les cultures. Pour toutes ces raisons, l'image codée (fixe) n'a pas survécu à l'arrivée de l'image animée.



1. <i>Le monsieur</i>	- Garçon, nous voulons déjeuner.
2. <i>Le garçon</i>	- Bien, monsieur. Asseyez-vous à cette table.
3. <i>Le monsieur</i>	- Donnez-moi le menu, s'il vous plaît.
4. <i>Le monsieur</i>	- Oh ! je n'ai pas mes lunettes

Figure 12 - Images codées de la méthode *Le Français et la vie*. Paris : Hachette, 1971 (Tagliante,1994 : 160).

Le début des années 70 marque l'utilisation de l'image illustration (figure 13) "qui sert toujours à montrer des réalités (objets, personnages), mais elle fait également visualiser des situations affectives, psychologiques, interactionnelles, spatiotemporelles). Le contexte socioculturel est apparent et les décors sont riches" (Tagliante, 1994 : 161). Certains dessinateurs utilisent même des procédés cinématographiques (cadrages, angles de vue, etc.) pour composer leurs images. L'image n'illustre pas directement le dialogue comme l'image codée.

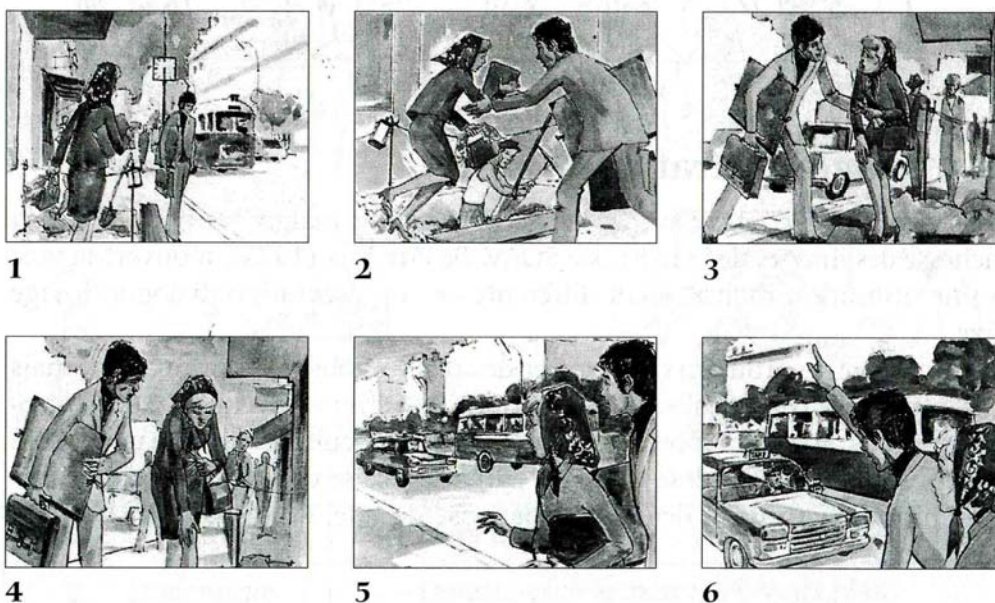


Figure 13 - Images illustrations de la méthode *De vive voix*. Paris : CREDIF-Didier, 1972 (Tagliante,1994 : 162).

L'image-situation (figure 14) qui sera utilisée dans les dernières méthodes SGAV puis dans les nouvelles méthodes inspirées de l'approche communicative, est une image "*toujours conçue en fonction d'un dialogue [mais cette fois] délibérément non explicative*" (Tagliante, 1994 : 163). Cette nouvelle utilisation de l'image est stipulée dans les préfaces des méthodes comme étant une présentation des situations de manière globale, le découpage visuel ne correspondant pas (ou plus) à des groupes sonores. L'image est également le point de départ de l'explication et non plus le principal support de la communication. Ces images ont été conçues pour véhiculer des informations de type situationnel et culturel plutôt que référentiel et de plus, elles sont censées être un facteur de motivation pour l'étudiant. Ce type d'images a fait carrière dans les méthodes de langue jusqu'à aujourd'hui puisqu'on la retrouve dans les logiciels multimédias parfois comme image fixe mais surtout sur support vidéo.

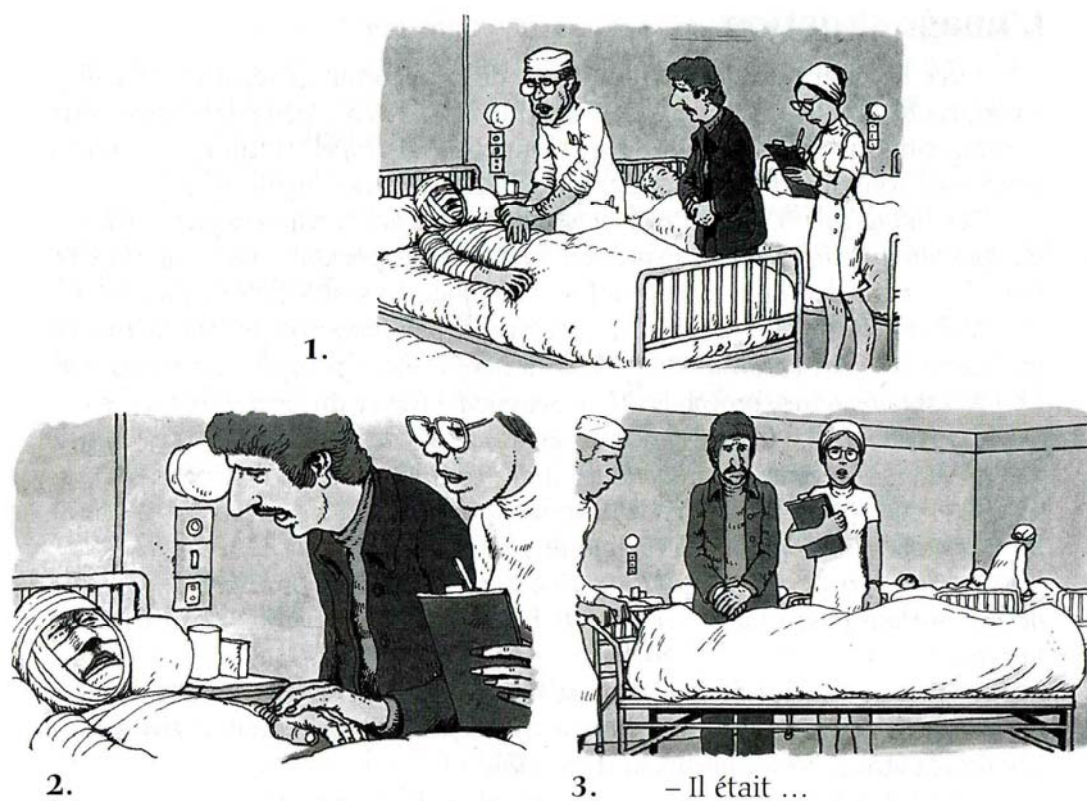


Figure 14 - Images situations de la méthode *C'est le Printemps*. Paris : CLE International, 1976 (Tagliante,1994 : 164).

Le dernier type d'image dont nous traiterons concerne l'image authentique. Aussi bien utilisée dans les manuels que dans les logiciels (mais également sur Internet), elle sert de support à l'enseignement de la langue et de la culture. "*Elle est motivante pour l'élève en ce sens, qu'elle se rapproche de la vie réelle²⁶, qu'elle est porteuse de sens multiples et qu'elle permet des possibilités d'expression extrêmement riches*" (Tagliante, 1994 : 164). Comble du

²⁶ Non seulement pour ce qu'elle représente et comment elle le représente mais également parce que par définition elle n'est pas pédagogique)

paradoxe, *"cette image non créée à des fins pédagogiques est devenue en quelque sorte l'image pédagogique par excellence"* comme le souligne Tagliante (1994 : 164). On la retrouve sous toutes les formes *"image fixe isolée ou associée à d'autres, image fixe accompagnée d'un texte, image animée des documents audiovisuels, autant d'images qui requièrent des approches différentes"* (Tagliante, 1994 : 164).

5.4.4. La typologie de Compte

Cette typologie est différente des précédentes car elle est consacrée aux images vidéo dont Carmen Compte est une des spécialistes. Elle propose de distinguer trois fonctions types concernant le document ou l'image vidéo (1993 : 30-32).

À travers la fonction illustrative, que l'on a déjà rencontrée avec les images fixes, la vidéo sert à exemplifier un acte de parole (pour les salutations par exemple, elle va donner un certain nombre de variantes). Dans un article antérieur, le même auteur attribue à l'image animée un *"rôle illustratif d'une langue en fonctionnement"* (Compte, 1989 : 37). De plus, la vidéo montre des situations qui rendent explicites des structures linguistiques ainsi que les aspects socioculturels et non-verbaux qui les accompagnent. Pour Compte, cette fonction vise plusieurs objectifs :

- montrer ce qui ne peut être évoqué (notamment dans un contexte d'autoformation ou d'autonomie) et en particulier les mimiques et les gestes qui prennent une signification particulière dans un décor précis ;
- éviter des explications verbales qui accaparent l'attention des apprenants au lieu de la focaliser sur des aspects divers que l'image rend explicite ;
- pour progresser vers une certaine complexité ;
- pour faciliter la mémorisation d'éléments langagiers.

Quand l'image vidéo déclenche chez l'apprenant une curiosité qui l'incite à analyser le document vidéo pour mieux le comprendre et en utiliser les informations, on parlera de fonction déclencheur qui, selon Compte, donne à l'image et à la technique le statut de médiateur de sens pour un apprenant.

Enfin la troisième fonction est la fonction moteur qui consiste à utiliser le document en dehors de l'étude de celui-ci, essentiellement comme moteur d'un travail sur le thème qu'il présente ou sur son genre. On notera que les trois fonctions qui viennent d'être exposées pourraient aussi bien s'appliquer à des images fixes.

La présentation de ces quatre typologies (parmi d'autres) des images présentes dans les supports d'apprentissage des langues (et en l'occurrence du FLE) permet de montrer (s'il en était besoin) que l'image n'est pas une préoccupation nouvelle dans le domaine de la didactique des langues

5.5. Un concept intéressant : l'image multimédia (ou médiateur intersémiotique)

Dans sa thèse, Anne-Laure Foucher (1998 : 160) déclare qu'on ne peut définir une typologie des images et des fonctions de l'image dans le multimédia tant il y a de paramètres qui entrent en compte et notamment celui de la manipulation de l'image par l'apprenant susceptible de modifier le statut de celle-ci. En revanche, elle propose une définition de l'image multimédia qu'elle distingue de l'image dans le multimédia. Elle s'explique ainsi :

"Parler d'image multimédia c'est envisager les images visuelles, sonores, textuelles à un niveau plus global d'interaction alors que, pour nous, considérer les images dans le multimédia est réducteur dans la mesure où seules les images visuelles sont prises en compte, dans leurs relations aux autres modes certes (on parlera le plus souvent alors de rapports image/ langue), mais toujours dans un sens, celui qui va des images vers les autres modes".

Nous voudrions faire deux remarques. D'abord, nous sommes d'accord avec A.-L. Foucher lorsqu'elle note que souvent dans les recherches portant sur le rapport image/ langue, soit c'est la langue qui prédomine sur l'image soit c'est l'inverse. En somme, on a toujours une présentation unidirectionnelle dans l'analyse. Nous déplorons nous aussi cette hiérarchie qui est souvent établie entre le texte (la langue) et l'image alors qu'une langue ne se réduit pas à son aspect verbal.

Nous pensons qu'il est possible de faire un rapprochement entre le concept d'image multimédia proposé par A.-L. Foucher et le document numérique tel qu'il est (re)présenté par A. Tricot (2007 : 19).

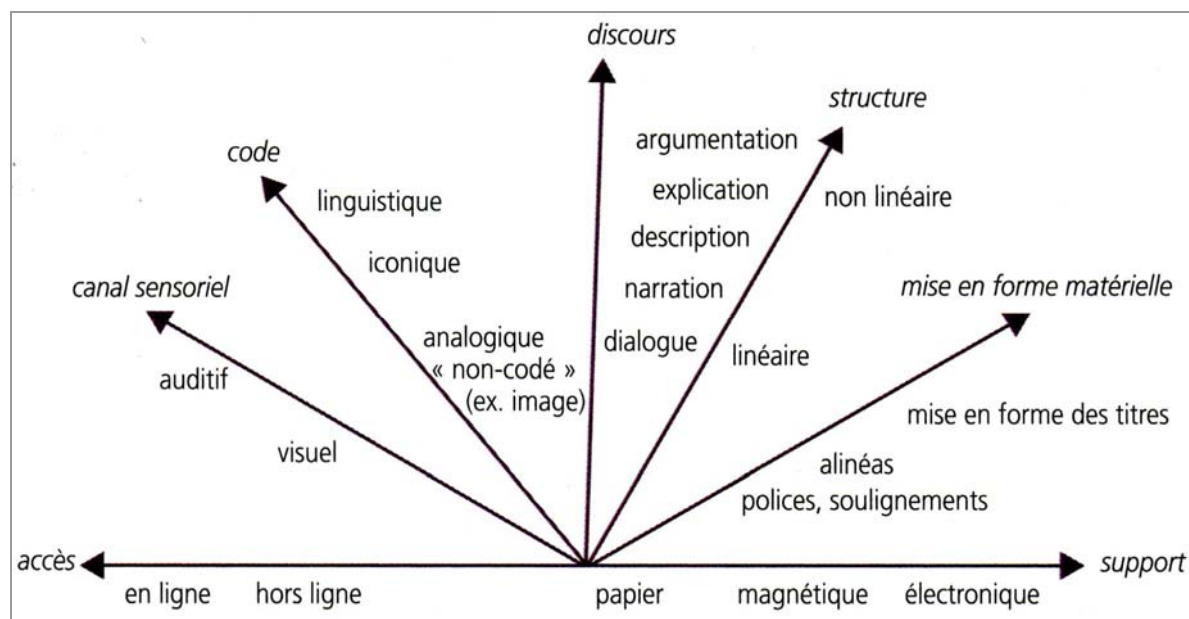


Figure 15 - Le document numérique (Tricot, 2007 : 19)

Les spécificités du document numérique sont les suivantes (Tricot, 2007 : 19) :

- une intégration des modalités de traitement : on voit des images et on entend des discours en même temps qu'on lit un texte ;
- un changement de structure : l'état du document à l'instant t dépend d'une décision et d'une action prise par l'utilisateur du document à l'instant $t-1$;
- un changement de statut : les documents sont reliés entre eux et peuvent être enrichis par leurs utilisateurs.

Il est vrai que le multimédia apporte à l'apprentissage un environnement particulier qui offre des possibilités nouvelles, mais outre les images interactives, nous entendons par-là les images que l'apprenant peut manipuler, le multimédia conserve malgré tout des images typiques de périodes antérieures : la plus ancienne étant l'image fixe, et la plus récente étant l'image vidéo.

5.6. Nature de l'image : présupposés et poncifs

Les deux principaux stéréotypes qui sont véhiculés à propos de l'image concernent sa soi-disant facilité d'appréhension et sa soi-disant universalité. On pourrait presque en déduire qu'il existe une sorte de relation entre les deux : l'image est facile parce qu'elle est universelle et elle est universelle parce qu'elle est facile. Mais tout ne plaide pas en faveur de l'image et les avis sont partagés sur son aspect polysémique.

Nous voudrions montrer que ces deux idées qui apparaissent profondément ancrées dans les esprits, sont loin d'être des évidences. Il serait pourtant très pratique et confortable en matière d'enseignement de s'en tenir à ses idées préconçues mais ce serait prendre le risque d'aboutir à des non-sens pédagogiques.

5.6.1. Une image universelle

L'idée d'universalité de l'image est un cliché très répandu. Dans une problématique d'apprentissage des langues, on imagine très bien l'importance qui serait accordée à cette "faculté" de l'image. Metz se propose de dissiper cette extrapolation :

"La perception sensorielle est elle aussi un fait culturel et social, mais elle varie moins radicalement, d'une culture à une autre, que ne le font les symbolismes linguistiques ; (...) Les 'langages de l'image' (...) ont tous ceci de commun de prendre au départ un large appui sur la perception visuelle : celle-ci (...) ne rend pas compte de l'intellection de toutes les données visuelles, il s'en faut de beaucoup ; mais elle assure du moins une première couche d'intelligibilité qui n'a aucun équivalent dans les langues, et qui dans une large mesure, n'a pas à être enseignée » (Metz, 1970 : 163).

Mais l'image n'est pas un langage de degré zéro qui d'une certaine façon serait neutre. À l'instar du langage, l'image est culturelle. D'ailleurs, la ressemblance des images télévisuelles à travers le monde et les cultures fait-elle de ces images des modèles universaux ? La question reste posée et la réponse s'avère loin d'être évidente. L'uniformisation est-elle une condition de l'universalité ? En tout cas, elles ne sont certainement pas synonymes.

5.6.2. Une image facile

L'idée de facilité d'appréhension que l'on attribue à l'image relève de différentes "croyances". D'abord, lorsque l'on parle de facilité, c'est par rapport à quelque chose d'autre qui est jugé (à tort ou à raison) plus difficile. Dans le cas précis qui nous intéresse, c'est l'image qui serait considérée comme plus facile à comprendre que le texte.

L'image serait "naturelle", ne demanderait aucun apprentissage et ne nécessiterait pas d'effort intellectuel du fait de son omniprésence dans notre société. Compte (1989 : 42) souligne le problème récurrent qui consiste *"à considérer l'écriture télévisuelle comme un élément neutre ou transparent. Autrement dit croire que le fait de montrer un document équivaut à voir et à comprendre immédiatement son contenu iconique"*.

C'est sans doute son rapport d'analogie, de ressemblance plus ou moins grande avec le réel, qui fait croire à la facilité de l'image. Mais l'image ne peut être réduite qu'à cela, elle ne se laisse pas aplatir au seul niveau de l'analogie : c'est aussi un système de représentations du monde qui présente deux niveaux de lecture. Le premier niveau correspond à la dénotation : les objets du monde sont reconnus et nommés. Le second niveau est celui de la connotation qui est une lecture symbolique (voire culturelle) de ces objets du monde (*"j'interprète en fonction de ma mémoire, de ma culture, de mes pratiques sociales, de mon inconscient, de mon imaginaire mais aussi en fonction des données visuelles de l'image"* (Caron, 2003 : 218) (figure 16). Il existe donc certaines images qui sont plus faciles à interpréter que d'autres. Mais les exploiter et les traiter toutes de façon indifférenciée, sans tenir compte de leurs spécificités, peut conduire à un non-sens pédagogique.

Niveau 2	Connotation	Signifiant		Signifié
Niveau 1	Dénotation	Signifiant	Signifié	

Figure 16 - Un modèle du rapport dénotation/ connotation (d'après Joly, 1994 : 134)

Habités, en tant que téléspectateurs, à consommer des images construites sur des schémas similaires, sommes-nous pour autant aptes à décrypter ces images ? S. Caron a raison de dire que :

"L'efficacité d'une exposition aux images n'est (...) pas fonction de la fréquence à laquelle nous y sommes confrontés mais fonction de la réflexion, de la pensée que nous sommes capables d'élaborer autour." (Caron, 2003 : 219)

Il ne faut pas non plus confondre téléspectateur (ou internaute) avec apprenant. La perception et les attentes qu'ils ont des images ne sont bien sûr pas les mêmes selon qu'ils se trouvent dans un contexte d'apprentissage ou au contraire de détente et de loisirs :

"En effet, l'apprenant sait que le produit est un produit d'apprentissage d'une langue et que, par conséquent les différents modes qui lui seront présentés (auditifs, visuels, textuels, etc.) seront orientés et organisés selon des objectifs précis. Il n'attend donc pas des images qu'elles le distraient ou le détendent mais bien (du moins peut-on l'espérer) qu'elles l'aident à apprendre la langue et la culture du pays étranger." (Caron, 2003 : 219-220)

De la facilité à la paresse, il n'y a qu'un pas que certains détracteurs de l'image n'hésitent pas à faire. Pourtant comme le dit Aumont (1990 : 58), le spectateur est *"un partenaire actif de l'image, émotionnellement et cognitivement."* Il effectue un travail de reconnaissance :

"Reconnaître quelque chose dans une image, c'est identifier, au moins partiellement, ce qui y est vu à quelque chose que l'on voit ou pourrait voir dans le réel. C'est donc un processus, un travail, qui met en jeu les propriétés du système visuel." (Aumont, 1990 : 58)

Ce travail n'exclut pas une forme de plaisir de la reconnaissance : *"Reconnaître le monde visuel dans une image peut être utile, cela procure également un plaisir spécifique."*(Aumont, 1990 : 59). On peut également supposer que le plaisir procuré par la reconnaissance vient du fait qu'elle est à la fois valorisante pour l'individu mais aussi rassurante.

5.6.3. Une image facilitatrice plutôt que facile

Cette piste nous semble plus fiable dans le sens où l'on ne corrobore pas l'idée que l'image serait facile mais dans le sens où l'on envisage celle-ci dans une co-construction de la signification d'un texte ou d'un acte de parole. Elle pourrait permettre de combler des lacunes engendrées par une mauvaise maîtrise de la langue et tenir lieu un temps de relais de la signification.

L'image vidéo entre dans ce cadre lorsque :

"la combinaison du son et de l'image mobile crée des effets multiples qui s'ajoutent au sens des paroles (qui sont les messages linguistiques sonores ou MLS²⁷). Il y a à cela une conséquence didactique non négligeable, c'est qu'il devient possible de saisir le sens du document sans comprendre les MLS, c'est-à-dire sans passer par la langue" (Verreman, 1999 : 29).

²⁷ L'expression et le sigle sont de Lancien, T. (1986). *Le document vidéo dans la classe de langue*. Paris : CLE International.

Comprendre la langue sans passer par la langue, voilà une idée qui intéresse notre problématique d'aide à la compréhension au moyen de divers médias.

Mais c'est sans compter sa polysémie point commun (mais pour des raisons différentes) des partisans et des méfiants vis-à-vis de l'image dans les pratiques d'enseignement. Ceux qui se méfient reprochent à l'image sa polysémie

5.6.4. Une image polysémique

On a souvent tendance à affirmer que l'image, du fait qu'elle est polysémique, a besoin d'être canalisée notamment par le texte. Certes l'image est polysémique mais le texte l'est aussi. D'ailleurs, de quelle polysémie parle-t-on ? M. Joly (1994 : 81) souligne ceci :

"L'idée maîtresse est que puisqu'une image visuelle fournit un grand nombre (poly) d'informations (sémies) visuelles, elle peut avoir de multiples significations et se prêter à de multiples interprétations." (Joly, 1994 : 81)

L'image est souvent comparée au langage verbal et l'on oublie vite que le "mot" est également polysémique, pour s'en convaincre, il n'y a qu'à ouvrir un dictionnaire. Dans les relations qu'entretiennent le texte et l'image, qui des deux canalise le plus l'autre ? Les deux cas de figure existent. En pédagogie, l'image est *"sévèrement appauvrie, spécialement fabriquée et embrigadée, de façon que sa 'polysémie' ne fasse pas dérapier l'interprétation [de l'apprenant]"* (Joly, 1994 : 81).

L'image est nécessairement polysémique *"dans la mesure où elle est un énoncé iconique complexe ; mais on ne peut faire de la polysémie sa spécificité dans la mesure où tout énoncé complexe (verbal ou non-verbal) est polysémique. La polysémie tient à cette complexité qui réclame alors un contexte pour lever les ambiguïtés qu'elle suscite"* (Joly, 1994 : 83) et ce contexte peut aussi bien être iconique que verbal.

Ainsi la polysémie désignerait une particularité de l'image que Metz appelle *"l'absence de focalisation assertive : l'image parle peu d'elle-même"*. La focalisation est un procédé qui consiste à mettre en relief un élément d'un énoncé par les moyens propres au code employé. Dans le cas du code linguistique, un énoncé verbal sera "désambiguïsé" assez facilement grâce à l'utilisation métalinguistique du langage. En revanche, il est moins évident de mettre en relief tel ou tel point d'un énoncé visuel car même si des procédés de focalisation visuelle existent (couleur, cadrage, composition, entourage, fléchage, etc.) ils sont moins facilement perçus que ceux d'une focalisation verbale. À l'ère numérique, on peut cependant avoir recours à des procédés visuels technologiques comme le zoom ou d'autres mouvements dynamiques des éléments de l'image. De plus, M. Joly nous dit :

"(...) cette focalisation, lorsqu'elle est réalisée avec des moyens propres à l'image, n'est cependant pas assertive comme dans le langage verbal : c'est-à-dire que l'image par elle-même, sans recours au langage verbal, n'affirme rien ni ne dénie"

rien. (...) Ni vraie ni fausse, nous l'avons vu, une image n'est ni une proposition, ni une déclaration." (Joly, 1994 : 83)

On peut distinguer deux causes à cette impression de polysémie de l'image. D'abord parce que par "comparaison normative", on a tendance à attendre de l'image qu'elle ait la même capacité assertive que le langage verbal. Et ensuite parce que comme le dit justement C. Metz : "*Ce n'est pas l'image qui est polysémique, mais le spectateur*". En somme, la polysémie naîtrait de l'hésitation interprétative que l'on éprouve face au manque d'assertivité de l'image.

Néanmoins, Metz relève six effets réels de polysémie liée à l'image dont la détérioration de la matière signifiante, la polysémie délibérément construite, l'image non-figurative, etc. (Joly, 1994 : 84).

Pour conclure sur cette question de la polysémie de l'image, nous reprenons cette citation de Joly :

"En conclusion, nous dirons que si cette observation que l'image est polysémique est juste, il convient d'une part de préciser à quel niveau de décryptage de l'image on se place (description ou interprétation) et, d'autre part, de n'en pas faire sa spécificité par rapport à une pseudo-monosémie du langage." (Joly : 1994 : 85)

5.6.5. Une image motivante

L'image serait motivante, c'est en tout cas ce qui est souvent véhiculé dans la littérature didactique, surtout en faveur de l'image vidéo d'ailleurs :

"En ce qui concerne précisément l'enseignement des langues, la vidéo (...) se présente auréolée d'avantages évidents : forte motivation des élèves à l'égard de l'image mobile (...)." (Lancien, 1986 : 5)

"Le plaisir procuré par ces images mobiles [le document vidéo], qui sont celles qui nous entourent, constituent notre véritable environnement audiovisuel, ne doit pas être sous-estimé." (Lancien, 1986 : 11)

" (...) la vidéo provoque l'implication affective de l'apprenant ce qui constitue une des forces-moteur de l'apprentissage." (Compte, 1993 : avant-propos)

" Le document [vidéo] déclenche une curiosité et incite à l'analyser pour mieux le comprendre et en utiliser les informations." (Compte, 1993 : 31)

Chez l'apprenant, la motivation engendrée par l'image pourrait donc être définie en termes de plaisir, d'implication, d'affect, de curiosité et d'envie. S. Caron trouve, à juste titre, que définie ainsi,

"la notion de motivation pose un double problème non seulement parce que les critères qui la définissent sont ni mesurables, ni prévisibles mais aussi et surtout parce que c'est considérer que la motivation vient seulement des relations de l'apprenant avec les images présentées". (Caron, 2003 : 221)

Or la motivation est également interne à un individu et si elle peut être favorisée par *"l'éveil, l'attention, la conscience, la mémoire, la perception, l'affectivité et les rythmes cérébraux"* (Barbot & Camatarri, 1999 : 71), elle dépend également de la perception et des attentes que l'on a vis-à-vis des événements qui nous concernent. Et Caron d'ajouter et de s'interroger très justement :

"Ne sera donc motivant que ce qui va agir sur nous c'est-à-dire tout ce qui sera utile dans notre environnement, dans notre réflexion personnelle, dans nos relations aux autres, etc. Comment alors déterminer qu'une image sera motivante alors qu'il s'agit là de facteurs extrêmement variables d'un sujet à un autre ?" (Caron, 2003 : 221)

Mais de quelle nature est cette motivation que l'on associe à l'image ? Pour répondre à cette question, il convient de définir au préalable ce qu'est la motivation.

Si l'on se rapporte aux premières approches motivationnelles, on trouve que l'épicurisme faisait du plaisir la cause centrale du comportement :

"Pour Épicure, les besoins sont hiérarchisés et le plaisir est le fruit d'un savant calcul permettant de réduire au minimum le déplaisir. (...) Pour l'hédonisme, le comportement s'explique principalement par la recherche de plaisir et l'évitement de la douleur. Cette explication suppose donc que les raisons du comportement sont purement personnelles. Ainsi les individus les plus rationnels vont essayer en permanence de choisir les comportements qui maximisent les résultats positifs et qui dans le même temps minimisent les résultats négatifs." (Fenouillet, 2003b : 9)

F. Fenouillet précise que ces deux conceptions se retrouvent en filigrane dans certaines théories modernes de la motivation²⁸. En outre, l'évocation d'un *"savant calcul"* et du fait de *"choisir les comportements qui maximisent"* et minimisent des résultats fait songer à une forme de stratégie, ce qui fait partie des traits de la motivation.

La motivation tient un rôle important dans tout apprentissage y compris dans l'apprentissage d'une langue étrangère. Rolland Viau (1998 : 227-233) a proposé de détailler les caractéristiques qui constituent pour lui la dynamique motivationnelle selon le schéma suivant :

²⁸ On recense aujourd'hui une quarantaine de modèles théoriques de la motivation (Vallerand & Thill, 1993, cités par Carré, Moisan & Poisson, 2002 : 56)

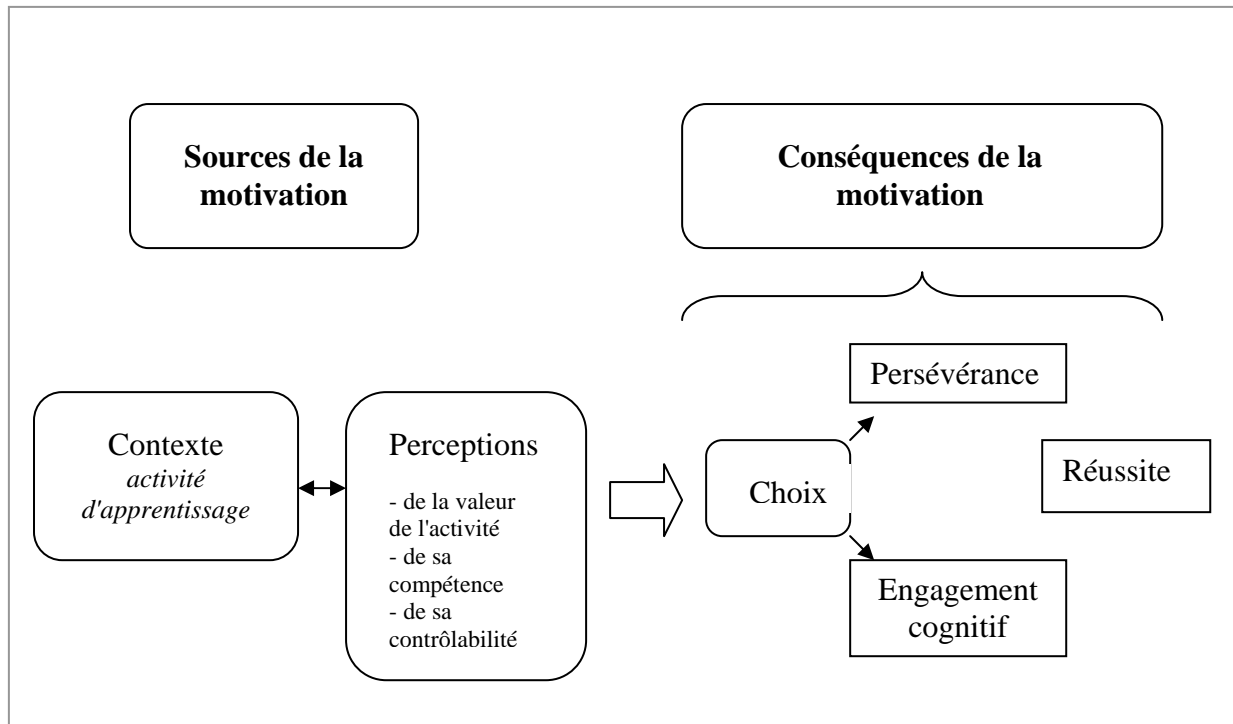


Figure 17 - La dynamique motivationnelle (d'après R. Viau, 1998 : 229)

Selon R. Vallerand & E. Thill (1993),

"le concept de motivation représente le construit hypothétique utilisé afin de décrire les forces internes et/ ou externes produisant le déclenchement, la direction, l'intensité et la persistance du comportement." (Vallerand & Thill, 1993).

D'après cette définition, on comprendra que le *déclenchement* correspond au passage de l'absence d'activité à l'exécution d'une tâche, la *direction* concerne la canalisation de l'énergie vers le but approprié, l'*intensité* caractérise la manifestation observable de la motivation sur le comportement tandis que la *persistance* est un indice motivationnel qui caractérise l'engagement dans l'action.

F. Fenouillet nous met en garde sur cette définition qui est suffisamment large pour englober l'ensemble des théories qui peuvent être rattachées à la notion de motivation :

"Son utilisation [de la définition citée précédemment] est descriptive et non prédictive, c'est-à-dire qu'elle permet de décrire les différents phénomènes qui caractérisent la motivation mais qu'elle ne dit pas comment ni pourquoi ils apparaissent." (Fenouillet, 2003 : 19)

Dans ces conditions, il semble difficile de qualifier une image ou le média audiovisuel de motivant (Foucher, 1998). Cependant, il demeure intéressant comme support à des activités

pédagogiques variées, notamment parce qu'il possède des caractéristiques propres que n'ont pas le texte écrit ou le texte oral. Il reste cependant un média parmi d'autres et ne constitue en aucun cas une méthodologie d'apprentissage.

6. La lecture de l'image

Partant de la différence fondamentale (établie par la sémiologie) qui existe entre le signe "arbitraire" qu'est le langage et le signe "analogique" qu'est l'image, Jacquinot nous montre les différences qui existent entre la "lecture du langage" et celle de l'image :

"[L'image] n'a rien qui corresponde aux embrayeurs de la langue, elle ne possède pas de marque d'énonciation, elle n'a pas la possibilité de nier, d'interroger, d'exprimer le général ou le particulier. Bien plus, elle n'impose pas d'ordre de lecture entre les différents éléments qu'elle présente : contrairement à la langue, elle n'a pas de syntaxe, pas de problèmes d'agrammaticalité." (Jacquinot, 1974 : 79)

C'est sans doute cette particularité de l'image ajoutée au fait que l'image est un signe analogique, qui peut laisser penser qu'elle est plus facile à comprendre que le langage. Pourtant, il ne faudrait pas penser que c'est parce qu'elle n'est pas construite à partir d'une grammaire que l'image est plus évidente à comprendre que le langage :

"Le langage marque d'une façon explicite les opérations à effectuer pour l'élaboration du sens, ce qui permet à celui qui connaît les règles d'effectuer à son tour les mêmes opérations, l'image, elle, n'impose pas d'opérations au locuteur, ce qui laisse libre l'activité de lecture : les mises en relation que le spectateur effectuera pour le sens ne sont pas imposées." (Jacquinot, 1974 : 79).

C'est le même processus que nous décrit Bresson :

"Il faut, pour comprendre l'image, effectuer des mises en relations et inférences dont la nature et l'ordre dans lequel elles doivent être exécutées ne sont pas indiqués" (Bresson, 1981 : 78).

Dans le contexte de l'enseignement d'une langue étrangère, cette spécificité de l'image peut être exploitée de différentes façons :

"Positivement, parce qu'elle n'impose pas d'opérations de lecture, elle peut servir à faire produire des énoncés linguistiques (...), parce qu'elle donne simultanément un ensemble de relations, à chaque image peut correspondre une infinité potentielle d'énoncés (...). Négativement, parce que l'image n'impose pas

d'opérations de lecture, elle est incapable de faire comprendre un énoncé précis d'une langue connue ou inconnue" (Jacquinot, 1974, p 80).

De Margerie et Porcher s'interrogent également sur ce qui rend difficile la lecture de l'image. Le premier facteur qu'ils proposent est celui de l'inconnu : *"une représentation d'objet, d'événements, de scènes qui ne renvoient pas immédiatement à l'expérience du spectateur, déroutent souvent l'œil"* et nous ajouterons que cela déroutent également la compréhension. L'autre facteur qui peut dérouter un apprenant, c'est l'insolite, c'est-à-dire une représentation peu habituelle là aussi d'un objet ou d'événement, une représentation qui sortirait des normes. Notons que l'inconnu peut parfois sembler insolite pour le novice. Le dernier facteur qui risque de compliquer la lecture d'une image, c'est la polysémie ou lorsque l'image a des significations multiples.

La connotation contribue à renforcer la polysémie de l'image en ceci qu'à *"toute image est rattaché un ensemble de connotations du fait de l'auteur comme du lecteur, à partir duquel s'élabore le/ les signifiés de l'image. C'est essentiellement au plan des connotations que naissent les lectures diverses de l'image"* (Porcher & De Margerie, 1981 : 37). Il faut ajouter à cela que la connotation est profondément liée à la notion de culture qu'elle soit partagée ou personnelle.

Pour parer au problème de la lecture multiple, la nécessité d'un projet de lecture de l'image apparaît comme une solution. La lecture trouve alors sa raison d'être dans le besoin de déceler dans l'image une information précise. On retrouvera d'ailleurs cette même stratégie dans certains modèles du processus de compréhension langagière.

Pour Porcher, il semble souhaitable de favoriser les lectures individuelles de l'image afin de faciliter la compréhension. Pour ce faire il propose d'inscrire les images dans la culture iconique de l'élève, c'est-à-dire de remplacer les images de la réalité française par des images renvoyant à la culture d'origine de l'étudiant car *"il est (...) nécessaire que, dans son apprentissage, l'étudiant ait l'occasion d'appliquer la langue cible à sa propre réalité"* (Porcher, 1981 : 53). Cette suggestion pose bien sûr quelques problèmes. D'une part, elle semble présenter un paradoxe. En effet, lorsque l'on étudie une langue étrangère, on s'attend plus à ce que cet apprentissage nous fasse découvrir une autre réalité plutôt qu'il nous ramène à celle que l'on connaît déjà. D'autre part, elle pose un problème de nature pratique : que faire dans une classe qui rassemble plusieurs nationalités ? Problème qui peut être résolu par le multimédia, à notre avis, puisque dans ce type d'environnement informatique, on propose déjà un large choix de langues de traduction (comme dans *LTV français*, par exemple). Bien sûr ce type de choix impliquerait une mise en place très lourde au niveau de la conception d'un logiciel.

Il semblerait que ce procédé éviterait à l'apprenant le dépaysement qui dit-on ne facilite pas la compréhension. Cela peut effectivement apparaître comme un obstacle à la compréhension mais n'est-ce pas le dépaysement justement qu'un apprenant recherche lorsqu'il souhaite apprendre une langue étrangère ?

En outre, il nous semble que certains logiciels répondent d'une certaine façon à ce souci qui est dans le fond un souci d'identification de l'apprenant dans une réalité étrangère pour lui. On peut considérer qu'une solution a été trouvée dans *Camille* et *LTV français* où les

protagonistes des vidéos sont des sortes de doubles de l'apprenant par le fait qu'ils visent le même objectif que lui. Outre le fait d'être un outil d'apprentissage d'une langue étrangère, certains cédéroms ont un objectif plus pointu correspondant à un aspect spécifique de la langue (on parle de FSOS, français sur objectifs spécifiques)²⁹. Dans le module 1 de *Camille*, les protagonistes des vidéos se trouvent confrontés à des situations réelles d'une recherche d'emploi en France. Pour affiner l'identification de l'apprenant aux personnages des séquences vidéos, on peut choisir le parcours d'un homme ou d'une femme. Le cédérom *LTV français* qui se présente comme une préparation à un voyage d'affaire (en France) met en scène un étranger (homme d'affaire Anglais de surcroît) qui fait un séjour dans une entreprise française.

Ce n'est pas l'image seule qui nous intéresse mais dans son rapport au texte. C'est cet angle que nous allons maintenant considérer.

7. Le lien texte/ image

7.1. Pourquoi parle-t-on de lien ?

On l'a vu, l'apprentissage d'une langue étrangère est depuis longtemps lié à l'image. Ce lien peut être de différentes natures et avoir différentes fonctions. Lien, rapport, connexion, relation, association de l'image au texte ou du texte à l'image : quelle terminologie choisir ? Traditionnellement on parle davantage de rapport(s) entre le texte et l'image. Masselot-Girard parle, quant à elle, de liage qui *"actualise le fonctionnement des significations et des figures qui leur sont liées mais actualise en même temps des procédures didactiques"* (Masselot-Girard, 1994 : 10).

La terminologie pour laquelle nous avons opté est celle de "lien". Importé du vocabulaire informatique ce terme est particulièrement employé dans le domaine de l'hypertexte. Nanard nous l'explique ainsi :

"Usuellement, les hypertextes sont surtout connus grâce à l'automatisation de l'exploitation de références entre documents qu'ils rendent possible. La notion de lien est souvent considérée comme une généralisation de celle de référence. Celle de nœud désigne les documents élémentaires." (Nanard, 1995 : 33)

Dans ce dispositif qualifié soit d'arborescence soit de système réticulaire, les relations entre les nœuds sont désignées par la notion de lien.

Le choix terminologique de lien est en somme un pont, jeté entre le texte, l'image et l'informatique ou plus particulièrement le multimédia, qui d'une certaine façon figure notre problématique. La formule "lien texte/ image" vise à synthétiser une réalité plurielle. Nous verrons qu'il n'y a pas un lien unique entre le texte et l'image et que d'ailleurs le texte et l'image eux-mêmes sont multiples.

²⁹ Appelé aussi français fonctionnel dans les années 70. On parle également de français de spécialité.

7.2. L'image en relation avec le texte

On l'a vu, dans les études déjà menées sur le sujet qui nous intéresse, on parle plus volontiers du rapport langue/ image que comme nous l'avons choisi du lien texte/ image.

Il nous semble en effet, qu'une langue, qu'elle soit maternelle ou étrangère, se compose autant de texte que d'image. Nous entendons par texte, la langue à travers la parole (texte oral) mais aussi à travers l'écrit (texte écrit). Mais nous pensons qu'une langue n'est pas que cela. Certes, elle sert à communiquer des énoncés (sous une forme écrite ou orale) mais également à travers eux, des contenus empreints d'aspects civilisationnels ou culturels :

"La capacité à communiquer, dont l'enseignement du français langue étrangère vise à doter l'élève, ne saurait être strictement et purement linguistique. Elle doit s'accompagner de savoir-faire culturels et sociaux multiples qui permettent l'insertion dans la société française, sa compréhension, la connaissance des pratiques indigènes. La compétence culturelle est désormais aussi importante que la compétence linguistique." (Porcher, 1995 : 61)

Une langue amputée de sa composante culturelle serait à notre sens totalement artificielle :

"La langue est elle-même une réalité sociale qui véhicule la culture et en est imprégnée. Il est impossible d'accéder à la matière linguistique du français sans dominer les éléments culturels présents constitutivement dans la langue." (Porcher, 1995 : 61)

Nous entendons par image toutes les représentations d'une langue, qu'elles passent par la mise en situation d'énoncés linguistiques ou par la représentation (parfois stéréotypée) d'aspects civilisationnels partagés. *"Par texte, nous entendons un produit linguistique à certains égards clos et défini, qui s'oppose à l'ouverture et à l'imprévu de la parole"* (Porcher et al. : 40). Nous préférons parler de texte pour l'écrit et pour l'oral dans le sens où la parole délivrée par les logiciels multimédias d'apprentissage est formatée et peu propice à l'ouverture ou à l'imprévu (ce qui est tout à fait différent sur Internet, mais ceci n'intéresse pas notre sujet).

7.3. Interaction et complémentarité

Porcher remarque que *"certaines images sont intimement liées au texte qu'elles sont censées accompagner. (...) Inversement, certains textes seront tributaires des images qui leur servent de support"* et de conclure : *"Ces relations texte/ image (...) semblent pouvoir se différencier selon qu'elles reposent sur l'équivalence ou la complémentarité."* (1981 : 40)

C'est R. Barthes qui de son point de vue de sémiologue a exposé les différentes relations qu'entretiennent le texte et l'image. Parlant de l'image publicitaire, Barthes offre à la didactique un outil d'analyse sur le rapport du texte et de l'image.

7.4. Quand l'image est l'équivalent du texte : la redondance

Dans les graphiques (ou scriptural-iconisé cf. Canier), on peut voir dans le rapport texte/image une sorte de transcodage. Cependant, Porcher apporte quelques réserves à cette impression superficielle d'équivalence :

"L'image transcodée du texte n'est plus le texte d'origine, mais un autre texte qui requiert à son tour d'être lu et interprété." (Porcher, 1981 : 41)

On trouve également des cas où *"l'image est accompagnée d'un texte qui vient renforcer le sens de lecture immédiate de l'image"* (Porcher, 1981 : 41). *"Ce trait de redondance du texte par rapport à l'image lui confère l'aspect de caution d'une bonne lecture de l'image"* (Porcher, 1981 : 41-42). C'est ce que disait déjà Barthes :

"L'ancrage est un contrôle, il détient une responsabilité ; (...) par rapport à la liberté des signifiés de l'image, le texte a une valeur répressive." (Barthes, 1964 : 44-45)

En tout cas, le texte est omniprésent car même lorsque les images fixes sont sans texte, cela rompt tellement avec l'attente qu'on en a, qu'on trouve malgré tout une légende du type "sans titre", ou "sans paroles" ou encore "sans légende" ! (Joly, 1994)

M. Joly ajoute que le langage est non seulement omniprésent mais il détermine également l'impression de vérité (ou de fausseté) que l'on peut avoir d'un message visuel :

"Une image est en effet jugée 'vraie' ou 'fausse' non pas à cause de ce qu'elle représente, mais à cause de ce qui nous est dit ou écrit de ce qu'elle représente. Si on admet comme vraie la relation entre le commentaire de l'image et l'image, on jugera celle-ci comme vraie ; si on ne l'admet pas on la jugera fausse." (Joly, 1994 : 102)

Porcher précise que *"la redondance peut se placer au niveau dénotatif (...) ou se situer au plan des connotations"* (Porcher, 1981 : 42). Metz donne pour la théorie de la connotation (présentée simplement, de façon volontaire) la définition suivante : c'est *"l'intervention d'un deuxième système signifiant superposé à un premier." (Metz, 1970 : 166)*

7.5. *L'image et le texte sont dans une relation de complémentarité*

La complémentarité dont il est question s'opère dans deux sens : soit le texte est complémentaire de l'image, soit l'image est complémentaire du texte. Il est important pour nous de mettre l'image et le texte sur un pied d'égalité. Nous ne concevons pas une hiérarchie ou une prédominance de l'un sur l'autre (prédominance quelquefois accordée au texte jugé plus "noble", plus informatif, plus "sûr" que l'image en pédagogie).

"L'image dont on connaît le trait polysémique, dès lors qu'on lui assigne de transmettre un message précis, se voit souvent adjoindre un texte dont le rôle est de canaliser la lecture de l'image." (Porcher, 1981 : 41)

Porcher présente ici la fonction d'ancrage qui partant du principe que l'image est polysémique consiste à orienter la compréhension de l'image.

C'est également la fonction d'ancrage que Barthes définit en ces termes :

"(...) le message linguistique guide non plus l'identification, mais l'interprétation, il constitue une sorte d'étau qui empêche les sens connotés de proliférer soit vers des régions trop individuelles (c'est-à-dire qu'il limite le pouvoir projectif de l'image), soit vers des valeurs dysphoriques ; (...) Le texte dirige le lecteur entre les signifiés de l'image, lui en fait éviter certains et en recevoir d'autres." (Barthes, 1964 : 44)

Barthes explique le rôle du message linguistique par rapport à l'image :

"(...) se développent dans toute société des techniques diverses destinées à fixer la chaîne flottante des signifiés, de façon à combattre la terreur des signes incertains : le message linguistique est l'une de ces techniques." (Barthes, 1964 : 44)

L'autre fonction du message linguistique par rapport au message iconique que Barthes évoque est la fonction de relais :

"plus rare [que la fonction d'ancrage] (...) on la trouve surtout dans les dessins humoristiques et les bandes dessinées. Ici la parole (le plus souvent un morceau de dialogue) et l'image sont dans un rapport complémentaire." (Barthes, 1964 : 45)

Porcher se propose d'établir une typologie des fonctions de l'image quand elle accompagne un texte. Il en dénombre quatre : *"la fonction référentielle, la fonction de séduction ou 'appellative', la fonction symbolique par rapport au texte et la fonction de relais de l'image"*.

À la suite de cette énumération de fonctions, Porcher reconnaît bien volontiers qu'il fait ici "une analyse fort grossière de l'illustration" (Porcher, 1981 : 43) pour reprendre ses termes. Mais il ajoute que "selon les différentes fonctions, les rapports de l'image au texte varieront, ce qui, encore une fois, doit avoir des incidences sur le plan pédagogique." (Porcher, 1981 : 43)

7.6. La théorie des paratextes

Dans son article intitulé "Vers une théorie des paratextes : images mentales et images matérielles", D. Peraya reprend la définition proposée par D.Jacobi³⁰ pour expliquer ce que l'on entend par la notion de paratexte :

"Les mots et les phrases du texte laissent tout autour un espace libre : le cotexte. Dans cet espace disponible seront introduits des titres, des phrases en marge, des informations périphériques (notes, références, etc.) et des illustrations, cet ensemble constituant le paratexte."(Jacobi, 1985, cité par Peraya, 1995 : 2)

Le paratexte correspond donc à ce que l'on appelle plus communément les illustrations. Il est, en outre, propre à tout texte didactique – livre, articles et manuels d'enseignement ou de vulgarisation – qui constitue un message scripto-visuel. Constituant "un ensemble hétéroclite d'objets concrets" (Peraya, 1995 : 2), les paratextes ont leur place dans le cadre d'une théorie générale des représentations et de la signification, c'est-à-dire dans une perspective sémiotique. Heidt (1981) a suggéré d'axer l'élaboration théorique sur la définition des attributs propres aux médias et sur leur interaction avec les tâches et les apprenants.

Du point de vue de la pragmatique, les paratextes peuvent être considérés comme une intention didactique qui contraint les émetteurs à tenir compte principalement du comportement final qu'ils veulent induire. En d'autres termes, le paratexte didactique correspond aux images fonctionnelles qui servent à communiquer ou à connaître et à comprendre le monde, c'est-à-dire à le comprendre. Après avoir passé en revue et analysé différents paradigmes de recherche, Peraya reconnaît la difficulté qu'il y a à tenter d'établir une typologie des fonctions cognitives et didactiques des images et souligne combien la définition et la représentation des paratextes demeurent très souvent ambiguës. Selon Peraya, si l'on veut articuler la théorie psychologique des représentations mentales et une théorie sémiopragmatique, il faut absolument rendre les terminologies et les concepts compatibles afin d'éviter des confusions trop nombreuses. Il suggère d'effectuer une description rigoureuse qui tienne compte des différents niveaux d'analyse (tableau 5)

³⁰ Jacobi qui indique lui-même avoir emprunté ce terme à Martins-Baltar (1977). "De l'objet-texte au texte-objet". *Etudes de Linguistique Appliquée*, n° 28 : 8-23.

Niveau d'analyse	Désignation appropriée
Les capteurs sensoriels et la perception	Multimodal (canal et différentes modalités)
Les supports d'affichage et de présentation	Audio-scripto-visuel (selon le mode de présentation)
Les modes de représentation et la nature sémiotique des différentes représentations	Analogique et symbolique (en fonction de la nature et des formes de représentation)
Les formes de codes et de traitement de l'information au plan cognitif	Propositionnel, analogique et phonologique (par rapport au mode de codage mnémorique)

Tableau 5 - Correspondance entre niveau d'analyse et désignation appropriée (d'après Peraya, 1995 : 36)

Peraya ajoute qu'une théorie des paratextes ne pourra se faire sans la prise en considération de la tâche associée ou correspondante :

"Enfin, il semble difficile de ne pas tenir compte des facteurs exogènes, par exemple la tâche que doit accomplir l'apprenant." (Peraya, 1995 : 37)

L'auteur remarque enfin que l'utilisation et l'exploitation des paratextes ne va pas de soi, que l'apprenant n'a pas de capacité "naturelle" à traiter l'information sous une forme audio-scripto-visuelle. Et Peraya de conclure :

"On redécouvre donc aujourd'hui, sous l'impulsion du traitement informatique de l'image, ce que l'audiovisuel classique avait fait apparaître voilà près de 30 ans : une alphabétisation, une éducation aux représentations visuelles, sont indispensables si l'on veut que les plages visuelles deviennent un véritable outil d'apprentissage, une technologie intellectuelle." (Peraya, 1995 : 37)

Les fonctions du lien texte/ image ayant été dégagées, voyons maintenant quels rapports il entretient avec l'autre objet de notre problématique : la compréhension (incluse dans un processus plus général qu'est l'apprentissage).

Porcher nous donne la définition suivante de la compréhension :

"Comprendre un énoncé de la langue étrangère, c'est réussir à mettre un sens sur un agencement déterminé de mots. C'est également saisir par quel cheminement cette signification se fait jour : dans ce processus, quel est le rôle des mots, de leur place dans la structure, mais aussi quelle est la part qui revient au non-linguistique, à la situation, aux données socio-linguistiques, dans cette alchimie sémantique ? Favoriser la compréhension, c'est fournir à l'étudiant clés, indices, outils (...). L'image peut-elle être l'un de ces outils ?" (Porcher, 1981 : 50)

Si nous parlons de mémorisation, c'est qu'elle fait partie de l'acquisition mais aussi de la compréhension. Comme le dit Porcher :

"Confrontée à l'image, la mémorisation renvoie à la mémoire visuelle. (...) Comment utiliser (...) l'image en vue de la mémorisation ?" (Porcher, 1981 : 55)

8. Distinction image mentale/ image visuelle

Il n'est pas question pour nous de confondre image visuelle et image mentale. L'image que nous considérons dans cette étude est l'image visuelle, celle qui apparaît sur divers supports que ce soit le support papier, télévisuel, vidéo ou informatique. L'image mentale est autre chose. En psychologie cognitive, elle désigne une représentation mentale (donc interne) que La Borderie nous explique ainsi :

"à un certain niveau de complexité du système nerveux central, s'organisent des 'représentations' ou 'objets mentaux'(...). La machine cérébrale effectuerait des opérations sur les objets mentaux, les déplacerait, les combinerait, pour créer de nouvelles représentations et des simulations" (La Borderie, 1997 : 47).

Ce qui nous intéresse est de chercher à savoir dans quelle mesure, l'image visuelle associée à du texte peut favoriser chez un apprenant d'une langue étrangère, la mémorisation d'informations et à terme la transformation de ces informations en savoir³¹.

Pour répondre à ces interrogations, essayons d'abord de savoir comment fonctionnent compréhension et mémoire, en faisant appel aux sciences cognitives.

Chapitre 5 - Comprendre et mémoriser

La compréhension est l'un des aspects de l'apprentissage qui nous intéresse particulièrement. Non seulement parce qu'elle fait partie des compétences à acquérir pour l'apprenant d'une langue étrangère mais parce qu'en plus elle est nécessaire à différents moments du processus d'apprentissage. On demande à l'apprenant, par exemple de comprendre un document (texte ou autre), mais cette activité mentale dépasse largement le cadre de la tâche car il faut qu'il comprenne également la consigne, la rétroaction, les aides ou les ressources éventuelles, bref tout ce qui accompagne la tâche. Dans ce chapitre, nous allons présenter la compréhension

³¹ Ce couplage image/ mémoire se retrouve dans la langue du quotidien avec des tournures comme "retenir l'image de, avoir l'image de"

telle qu'elle est envisagée en didactique des langues puis en psychologie cognitive. Nous ferons une distinction entre la compréhension langagière et la compréhension des images.

1. La compréhension en didactique des langues

Dans le domaine de la didactique des langues, la compréhension est qualifiée de compétence ou d'habileté.

1.1. Une habileté

Dans l'enseignement/ apprentissage des langues, l'approche communicative repose sur la notion de "compétence de communication"³² qui se subdivise en quatre habiletés : compréhension orale, compréhension écrite, production ou expression orale et production ou expression écrite.³³

On peut définir cette habileté de compréhension comme étant un accès au sens c'est-à-dire : *"l'ensemble des processus effectués par l'apprenant pour parvenir à la compréhension des textes et documents "* (Pendanx, 1998 : 80).

Cet accès au sens s'apprend notamment par le biais d'activités de compréhension.

1.2. Les activités de compréhension

Il nous semble important de distinguer les activités pour l'apprentissage de la compréhension des activités d'évaluation de la compréhension. Elles sont souvent confondues et souvent limitées à l'évaluation alors que comme le souligne Tagliante, *"l'objectif de ces activités n'est pas seulement de vérifier la compréhension, mais surtout de l'enseigner"* (Tagliante, 1994 : 51). En effet, nous ne pensons pas qu'il faille considérer la vérification comme une stratégie d'apprentissage, en tout cas pas comme une stratégie prioritaire ou centrale, voire unique. On s'aperçoit que dans le milieu de la formation (tous contextes confondus), la compréhension est laissée au domaine de l'implicite ou à l'initiative de l'apprenant, et s'avère être plus souvent évaluée qu'enseignée.

De plus, il est préférable que les activités varient selon le type de compréhension que l'on veut faire travailler à l'apprenant (Tagliante, 1994), à savoir : la compréhension globale (stratégie du balayage, repérage du type de document, de sa fonction) ; la compréhension détaillée et sélective (stratégie de l'écrémage, repérage d'informations précises, explicites) ; ou encore la compréhension fine et analytique (inférences, compréhension de l'implicite).

1.3. Évaluation de la compréhension

Qu'il s'agisse des manuels ou des environnements multimédias, l'évaluation de la compréhension d'un document (texte ou image) repose sur les mêmes types d'exercices : questionnaires à choix multiples (QCM), exercices lacunaires, exercices de reconnaissance, exercices d'association. À la différence du papier, le multimédia permet à l'apprenant

³² Notion proposée par Hymes (1984)

³³ Dans un EM, on préférera le terme de production (orale ou écrite), l'expressivité de l'apprenant étant quelque peu limitée voire contrainte par le support.

d'interagir avec le support d'activités de façon rapide (technique du glisser-déposer ou "drag-and-drop", par exemple) et peut également lui apporter une rétroaction (marquage des réussites et des erreurs, corrigé, commentaires, encouragements, etc.).

2. Mémoire et compréhension : l'apport des sciences cognitives

La mémoire est un élément-clé dans le processus de compréhension pour ne pas dire dans le processus plus global de l'apprentissage. Les cognitivistes se sont intéressés au rapport qu'entretient la mémoire avec les différents canaux. Michel Lieury, professeur en psychologie, spécialiste de la mémoire, nous éclaire.

2.1. Les différents aspects de la mémoire

2.1.1. Mémoire visuelle, mémoire auditive

Lieury rapporte les résultats d'une expérience qui ont révélé que « *la présentation auditive était supérieure à la présentation visuelle* » (Lieury, 1996 : 26) alors qu'on aurait tendance à penser le contraire. Cette différence tient au fait que la mémoire sensorielle visuelle (ou iconique) ne dure que 250 millisecondes (millièmes de secondes) alors que la mémoire auditive durerait environ 2 à 3 secondes c'est-à-dire dix fois plus.

Concernant les mots, la mémoire sensorielle visuelle (ou iconique) est relayée par la mémoire lexicale, pour les choses (animés ou inanimés), elle est relayée par la mémoire imagée³⁴. Des chercheurs (tels que Paivio, Fraise ou Denis) ont montré que la mémoire des images (dessin, objet, image mentale) était en général supérieure à celle des mots³⁵.

On constate, à la suite de nombreuses expériences, que "*le rappel de dessin est aussi performant que le rappel de dessin simultanément verbalisé.*" On suppose donc que l'image est recodée verbalement en mémoire : c'est ce que Paivio a appelé "la théorie du double codage".

Le recodage verbal des images est appelé dénomination. Cette dénomination a la particularité de prendre plus de temps que la lecture "*parce que le décodage verbal d'un dessin nécessite une étape d'interprétation sémantique, réalisée dans (...) la mémoire sémantique.*" (Lieury, 1996 : 32)

La figure qui suit représente les grandes étapes de mémorisation (sous forme de modules) qui codent les informations du sensoriel au plus abstrait : la mémoire sémantique.

³⁴ La mémoire imagée n'est pas la mémoire "photographique", c'est plutôt de la synthèse d'image qui est liée au pouvoir d'imagination. C'est ce qui nous permet par exemple d'imaginer un citron bleu !

³⁵ Il ne faut pas confondre visuel avec imagé et auditif avec verbal.

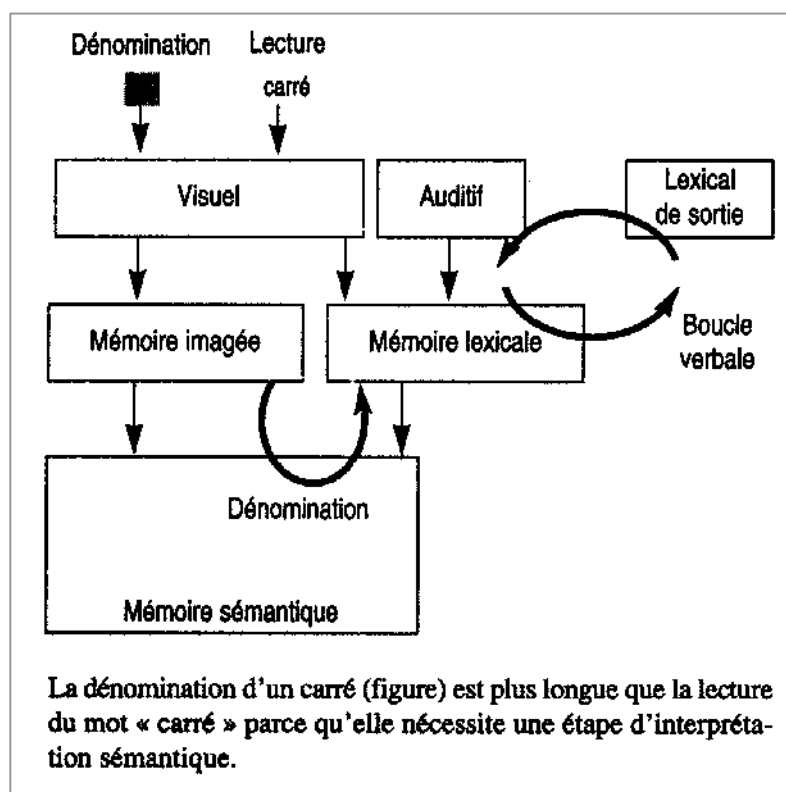


Figure 18 - Les modules de la mémoire (Lieury, 1996 : 31)

2.1.2. Mémoire à long terme, mémoire à court terme, mémoire de travail

À l'échelle du temps, la mémoire se divise en deux systèmes fondamentaux : la mémoire à court terme (de capacité limitée avec un oubli en quelques secondes) et la mémoire à long terme (de capacité extensible ou l'oubli est progressif en fonction du temps).

Lieury explique ainsi le rôle de la mémoire dans le mécanisme de la compréhension : *"pour comprendre une phrase, il faut stocker temporairement plusieurs mots de la phrase le temps qu'il y ait accès sémantique en mémoire à long terme."* (Lieury, 1996 : 38). Il semblerait, d'après les résultats de certaines recherches que la compréhension dans la lecture soit dépendante de la taille de la mémoire à court terme.

La mémoire de travail est définie par Baddeley (1986, 1992b) comme :

"un système de maintien temporaire et de manipulation de l'information, nécessaire pour réaliser des activités cognitives complexes, telles que la compréhension, l'apprentissage, le raisonnement."

Dans le modèle que Baddeley propose, la mémoire de travail est présentée comme un système hiérarchisé en plusieurs sous-systèmes articulés :

" la mémoire de travail se compose de l'unité de contrôle (ou administrateur) et de deux sous-systèmes complémentaires (boucle phonologique et système visuo-spatial)." Poyet (1998)

Ces trois systèmes interviennent différemment dans le traitement et le maintien des informations en mémoire de travail :

" L'administrateur joue un rôle de supervision des opérations de maintien et de traitement de l'information ; la boucle phonologique est spécialisée dans le traitement du matériel verbal (texte écrit ou oral) ; d'une manière complémentaire à la boucle phonologique, le système visuo-spatial gère temporairement les informations de nature visuelle et spatiale." (Poyet, 1998 : 247-248)

On notera que les deux sous-systèmes sont couramment appelés "systèmes esclaves" et ce que Poyet nomme "système visuo-spatial" est également connu sous la désignation de "calepin visuo-spatial" (ou *visuo-spatial scratch pad* ou *sketch pad*) (Gaonac'h & Larigauderie, 2000 : 58).

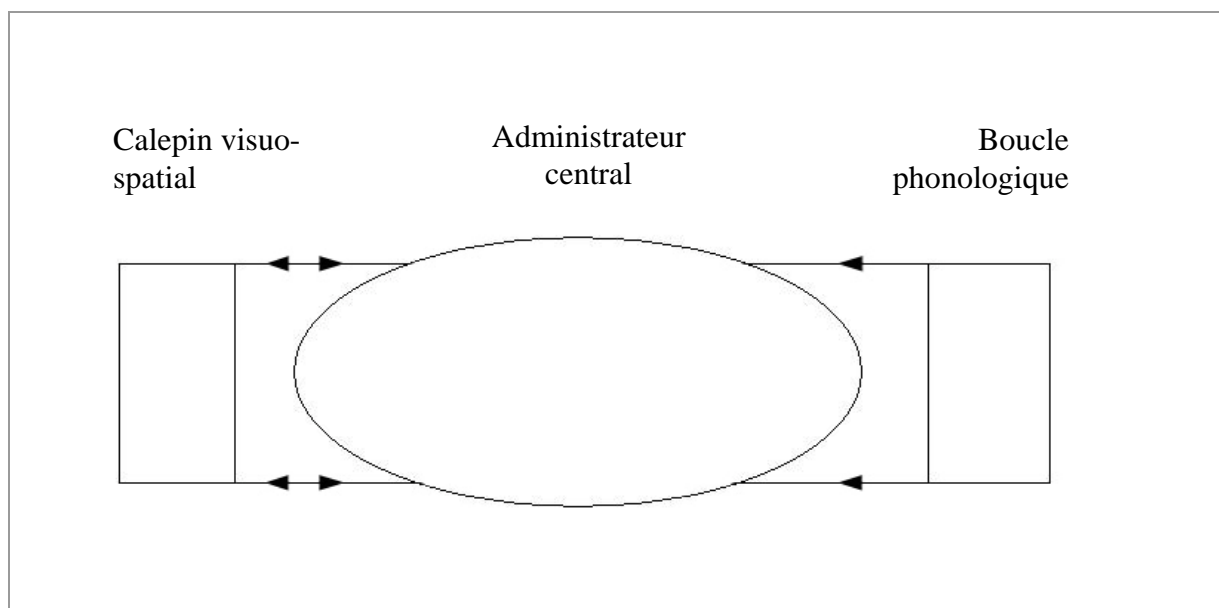


Figure 19 - Le modèle de la mémoire de travail (Gaonac'h & Larigauderie, 2000, d'après Baddeley, 1986)

2. 2. La compréhension langagière

Voici la définition que Lieury donne du processus de compréhension, du point de vue de la psychologie cognitive :

"Comprendre un énoncé est un processus actif dont le but est de construire une représentation mentale traduisant notre perception de cet énoncé. Le sujet s'appuie sur ses connaissances afin de tirer des inférences qui sont la pierre angulaire pour la compréhension." (Lieury, 1996 : 62)

Pour Gaonac'h & Fayol (2003), la compréhension est un processus et aussi le résultat de ce processus. Il s'agit donc d'une activité mentale (et non du seul résultat de cette activité), d'un processus dynamique et complexe qui vise à intégrer les informations au fur et à mesure qu'elles sont perçues en sollicitant simultanément des mécanismes de perception, de mémorisation, de coordination et de contrôle qui requièrent un coût attentionnel très élevé. Le processus de compréhension relève ainsi d'une double opération qui consiste à :

"mémoriser ce qui a été préalablement traité en élaborant une représentation la plus cohérente et la plus exhaustive possible de toutes les informations déjà disponibles, cela en s'appuyant sur les données déjà traitées, ainsi que sur les connaissances antérieures dont on dispose", puis à "traiter les informations nouvelles en les interprétant localement tout en cherchant le plus vite et le mieux possible à les relier de manière significative à la représentation antérieure." (Gaonac'h & Fayol, 2003 : 6)

Le processus décrit conduit à un résultat que l'on peut qualifier de compétence ou d'habileté.

Merlet (1998b : 142) considère que l'activité de compréhension langagière relève de la réalisation de trois niveaux principaux qui sont les niveaux de la perception, de l'analyse en constituants syntaxiques (ou *parsing*) et enfin de l'interprétation qui découle de *"l'usage individuel de la signification véhiculée par le message."* (Merlet, 1998b : 142). Ils correspondent à des niveaux de représentation de la signification de plus en plus élaborés. L'activité de compréhension doit donc être considérée *"comme une activité de recherche de la signification dont l'objectif est l'élaboration d'une représentation sémantique de type modèle mental."* (Merlet, 1998b : 143).

2.2.1. La compréhension écrite

Gaonac'h nous explique que *"la lecture n'(...) est pas conçue comme un recueil d'informations ; elle est construction de sens par un lecteur actif s'appuyant sur les indices du texte jugés les plus significatifs."* (Gaonac'h, 1987 : 159). Les processus de réception du langage pourraient se résumer en une succession de cycles dont les étapes seraient : échantillonnage, prédiction, test et confirmation.

Baccino & Colé expliquent que comprendre c'est construire une représentation intégrée. L'intégration est une opération cognitive qui consiste à incorporer l'information extraite des différentes phases en une représentation unique cohérente (Baccino & Colé, 1995 : 96). Ils précisent que :

"La structure d'une telle représentation reflète davantage la structure de la situation imaginaire ou réelle que le texte décrit, plutôt que la structure propositionnelle." (Baccino & Colé, 1995 : 96)

Aussi selon les auteurs, la représentation intégrée est qualifiée de modèle de situation (Kintsch & Van Dijk, 1983), de modèle mental (Johnson-Laird, 1983) ou de représentation référentielle (Just & Carpenter, 1987).

Quand on parle de modèle de lecture, il est bien évident que cela revient à parler de modèle de compréhension du texte écrit. La lecture n'est pas seulement la perception et le décodage d'un texte, elle est également construction de sens.

Depuis une trentaine d'années, des modèles de lecture ont été élaborés afin de constituer une représentation du fonctionnement mental du sujet pendant la lecture. En constituant ces modèles, les chercheurs ont tenté d'identifier les différents facteurs qui entrent en jeu dans le processus d'élaboration du sens mais également de déterminer l'importance de chacun de ces facteurs. On a coutume de diviser ces modèles en trois grands types : Le type ascendant "du bas vers le haut", le type descendant "du haut vers le bas" et le type "interactif"³⁶.

Le modèle ascendant

Dans le type "du bas vers le haut", le lecteur s'appuie principalement sur les signes graphiques pour interpréter les éléments d'information. Ce processus de lecture est linéaire. L'emploi de ce type de modèle est soit la marque d'un lecteur inexpérimenté soit celle d'un bon lecteur qui se trouve face à un texte difficile. Dans le contexte d'apprentissage d'une langue étrangère, un apprenant peut très bien être expérimenté en lecture dans sa langue maternelle et trouver particulièrement difficile un texte écrit en langue étrangère.

Le modèle descendant

Au contraire, dans le type "du haut vers le bas", le lecteur *"accorde une place prépondérante aux systèmes de niveau supérieur dans le traitement de l'information, c'est-à-dire aux structures de connaissances contenues dans le cerveau du lecteur."* (Cornaire, 1999 : 22). Ce type de modèle s'appuie sur le principe que la compréhension est *"un processus d'élaboration et de vérification continues d'hypothèses"* (Cornaire, 1999 : 23). En fait, le lecteur part de la signification globale d'un texte et son objectif est alors d'affiner l'hypothèse initiale (élaborée à partir de son expérience et de ses connaissances) au fil des indices qui confirmeront ou infirmeront son idée de départ. C'est ainsi qu'il pourra accéder au sens du texte.

Le modèle interactif

Enfin, le type "interactif" mélange selon les besoins les deux procédés précédents :

"le sens se construit par la mise en correspondance des structures de connaissances du lecteur avec les données qu'il a extrait du texte. Il s'agit d'un échange continu, d'une interaction entre le lecteur et le texte." (Cornaire, 1991 : 22).

En somme, des interactions sont possibles entre les systèmes de niveau inférieur (du bas vers le haut) et supérieur (du haut vers le bas).

³⁶ Comme ces modèles proviennent de travaux sur la lecture de l'anglais, on a l'habitude de désigner ces types en anglais : *"bottom-up"*, *"top-down"* et *"interactive"*.

Les modèles interactifs les plus récents s'inspirent de la théorie des schèmes. Mais avant d'en venir à la théorie, nous allons définir ce qu'est un schème :

"Le schème est un groupement structuré de connaissances qui représentent un concept particulier, par exemple un objet, une perception, une situation, un événement, une série d'actions, etc." (Cornaire, 1999 : 25).

On peut dire que les schèmes représentent nos connaissances. Ils sont hiérarchisés en schèmes supérieurs (ou connaissances globales) et en sous-schèmes (ou connaissances détaillées). Leur caractéristique principale est d'être *"des processus actifs qui se modifient avec l'acquisition de nouvelles connaissances."* (Cornaire, 1999 : 26). Cornaire nous explique quel rôle jouent les schèmes dans le processus de compréhension d'un texte :

"Pour comprendre un texte le lecteur sélectionne des schèmes qui vont lui permettre de donner une signification au texte à partir de l'information contenue dans celui-ci. Il s'ensuit que l'on a compris un texte lorsqu'on a élaboré une série d'hypothèses qui rendent compte de façon cohérente de la signification du texte." (Cornaire, 1999 : 26).

En 1979, Moirand proposait un modèle qui n'a pas été validé mais qui a le mérite de mettre l'accent sur certaines variables socio-culturelles et relationnelles qui ont également leur importance dans le processus de compréhension d'un texte. Le modèle de Moirand est donc composé des bases suivantes : le lecteur, les relations lecteur/ scripteur (ou plutôt les représentations qu'ils se font l'un de l'autre), les relations lecteur/ scripteur et document, les relations lecteur/ document et extra-linguistiques (références, connaissances).

Si l'on se place du point de vue d'un apprenant en langue étrangère, il faut reconnaître que les modèles "du bas vers le haut" sont trop limités et que les modèles "du haut vers le bas" sont des modèles de lecteurs compétents. Il semblerait donc que les modèles "interactifs" conviennent mieux aux apprenants d'une langue étrangère car ces modèles mettent l'accent sur des habiletés qu'il convient d'acquérir pour devenir un bon lecteur. Il a été remarqué que dans le cas où un apprenant maîtrise vraiment très mal le code linguistique, il a tendance à se replier sur des pratiques plutôt linéaires. Ce qui tendrait à confirmer l'intérêt de démarches pédagogiques dans le sens des modèles interactifs qui seraient d'une certaine façon progressifs.

On distingue la compréhension écrite de la compréhension orale parce que la première construit du sens à partir d'informations textuelles écrites et que la seconde en construit à partir d'informations auditives.

Après avoir considéré les modèles représentant les divers processus de compréhension écrite, voyons maintenant si la compréhension orale fonctionne différemment.

2.2.2. Compréhension orale

Nous reprendrons ici deux modèles, issus de recherches en psycholinguistique, présentés par Gremmo & Holec (1990 : 31-33). Dans le premier modèle, la construction du sens correspond à une démarche sémasiologique c'est-à-dire qui va de la forme au sens. Le deuxième modèle figure une démarche onomasiologique allant du sens à la forme.

Le modèle sémasiologique

Le modèle sémasiologique décrit un processus qui peut se découper en quatre phases. La première est une phase de discrimination : l'auditeur isole d'abord la chaîne phonique du message et identifie les sons qui constituent cette chaîne. Dans la phase de segmentation, l'auditeur délimite les mots, groupes de mots et phrases que représentent ces sons. C'est au niveau de la phase d'interprétation que l'auditeur associe un sens à ces mots, groupes de mots et phrases. Enfin, durant la phase dite "de synthèse", l'auditeur construit la signification globale du message en 'additionnant les sens des mots, groupes de mots et phrases.

"La démarche adoptée pour comprendre le message oral accorde ainsi la priorité à la perception des formes (signifiants) du message." (Gremmo & Holec, 1990 : 31). Les défaillances de cette démarche sont les suivantes :

"tout signifiant non discriminé et segmenté échappe à l'opération d'interprétation et laisse un 'vide' de sens ; tout signifiant mal segmenté conduit à un non-sens ou à un contresens." (Gremmo & Holec, 1990 : 31).

Par rapport à un lecteur, on voit ici qu'un auditeur doit faire face à une difficulté supplémentaire dans sa perception du texte puisqu'il doit passer par les phases de discrimination et de segmentation. Un texte écrit est en fait la visualisation de l'accomplissement des deux tâches (phases) précédentes.

Le modèle onomasiologique

Le deuxième modèle dit onomasiologique décrit le processus de compréhension de la manière suivante. Dans un premier temps, l'auditeur établit des hypothèses sur le contenu du message en se fondant sur les connaissances dont il dispose et sur les informations qu'il tire de ce message au fur et à mesure de son déroulement. Ces hypothèses sémantiques s'établissent aussi bien au niveau global du message qu'au niveau plus restreint de diverses unités de sens. À ces hypothèses sémantiques sont associées des attentes formelles concernant les formes linguistiques que prendra le contenu sémantique. C'est durant le déroulement du message que l'auditeur établit des hypothèses formelles qui sont fondées sur ses connaissances des structures des signifiants de la langue dans laquelle est encodé le message. Vient ensuite le moment où l'auditeur procède à la vérification de ses hypothèses qui s'opère par une prise d'indices permettant de confirmer ou d'infirmer ses attentes formelles et sémantiques. La prise d'indices s'effectue en fonction des hypothèses formelles, *"qui jouent un rôle de projecteur utilisé pour éclairer le terrain de la vérification."* (Gremmo, Holec, 1990 : 33) et évidemment elle tire avantage des redondances d'indices dans le message. Cornaire (1998 : 89) tenant compte des remarques de Chiang & Dunkel note que la redondance n'est utile qu'aux apprenants d'un niveau intermédiaire fort. Dans le cas des apprenants débutants, la redondance peut concourir à rendre un texte plus difficile (car ces apprenants ont des ressources linguistiques limitées). Cette remarque ne vaut bien sûr que pour les indices d'ordre linguistique).

La dernière phase du processus de compréhension varie selon le résultat de la vérification. Si les hypothèses sont confirmées, la signification du message "préconstruite" s'intègre dans la construction de signification en cours. Si les hypothèses ne sont ni confirmées ni infirmées, l'auditeur suspend sa construction de signification et stocke les informations recueillies. Puis il reprendra sa construction de signification lorsque d'autres indices l'y aideront. Enfin, si les hypothèses sont infirmées, soit l'auditeur reprend la procédure depuis le début mais en partant d'autres hypothèses, soit il abandonne la construction de la signification localement entreprise. Dans ce processus de prévision-vérification, la place accordée au message et à ses formes (signifiants) est secondaire. La signification se construit par une interaction entre l'information apportée par l'auditeur et l'information donnée par le texte.

On voit ici que les modèles représentant le processus de compréhension de l'écrit et de l'oral sont assez proches. On peut même dire que le modèle sémasiologique correspond au modèle "du bas vers le haut" tandis que le modèle onomasiologique se rapproche du modèle "du haut vers le bas" mais aussi des modèles interactifs.

Dans la partie concernant la compréhension écrite, nous avons expliqué la théorie des schèmes qui, pour résumer, correspondent aux connaissances antérieures de l'apprenant (qu'il soit dans une position de lecteur ou d'auditeur, ou les deux à la fois). Gremmo & Holec (1990) consacre un paragraphe à ces connaissances grâce auxquelles l'apprenant anticipe la signification du message. Nous les reprenons ici. Ces connaissances peuvent donc être :

*"sociolinguistiques sur la situation de communication ; socio-psychologiques sur le producteur du message ; discursives sur le type de discours concerné ; linguistiques sur le code utilisé ; référentielles sur la thématique invoquée ; culturelles sur la communauté à laquelle appartient le producteur du message."*³⁷
(Gremmo & Holec, 1990 : 33-34)

Il semblerait, selon les modèles que nous avons présentés dans cette partie consacrée à la compréhension langagière, que les processus de compréhension de l'écrit et de l'oral fonctionnent sur des schémas similaires. Cependant, il apparaît que le processus de compréhension de l'oral soit un peu plus complexe notamment dans ses deux premières phases. Par le fait qu'il est visuel, le texte écrit dispense l'apprenant d'opérer ces deux phases qui sont très critiques à exécuter correctement.

³⁷ Ces connaissances ne sont pas sans rappeler les bases sur lesquelles, Moirand (1979) a fondé son modèle de compréhension écrite que nous avons évoqué plus haut.

2.3. Processus de compréhension et de mémorisation liés au traitement de l'image

2.3.1. La notion de représentation

En psychologie cognitive, le terme "représentation" désigne à la fois un processus et le résultat de ce processus (ou produit de processus). Le produit du processus sera soit de nature matérielle, soit de nature cognitive :

"Dans un cas l'activité de représentation aboutit à la création d'un objet matériel, un nouvel objet existe désormais dans le monde physique, et qui restera disponible même en dehors des circonstances réelles de son utilisation. Dans l'autre cas, l'activité de représentation aboutit à un événement psychologique singulier, à une réalité cognitive transitoire non directement observable par autrui ; cet événement psychologique, le cas échéant pourra être réactualisé ultérieurement, mais en tant que tel, il ne modifie en rien l'état actuel du monde physique extérieur à l'individu." (Denis, 1994 : 17)

Les représentations de nature cognitive (ou produits cognitifs) peuvent correspondre à deux "états" distincts : un état de disponibilité et un état d'actualité.

"[L'] état de disponibilité (...) correspond à l'inscription en mémoire à long terme de la connaissance que nous avons, par exemple, des objets, et [l'] état d'actualité [apparaît], lorsque, sous l'effet de processus activateurs (...), ces représentations disponibles passent à un état activé, et occupent donc le 'présent cognitif' de l'individu. " (Denis, 1994 : 17)

Ce que nous venons d'expliquer peut être "représenté" sous la forme d'un schéma sémantique du terme "représentation" (figure 20).

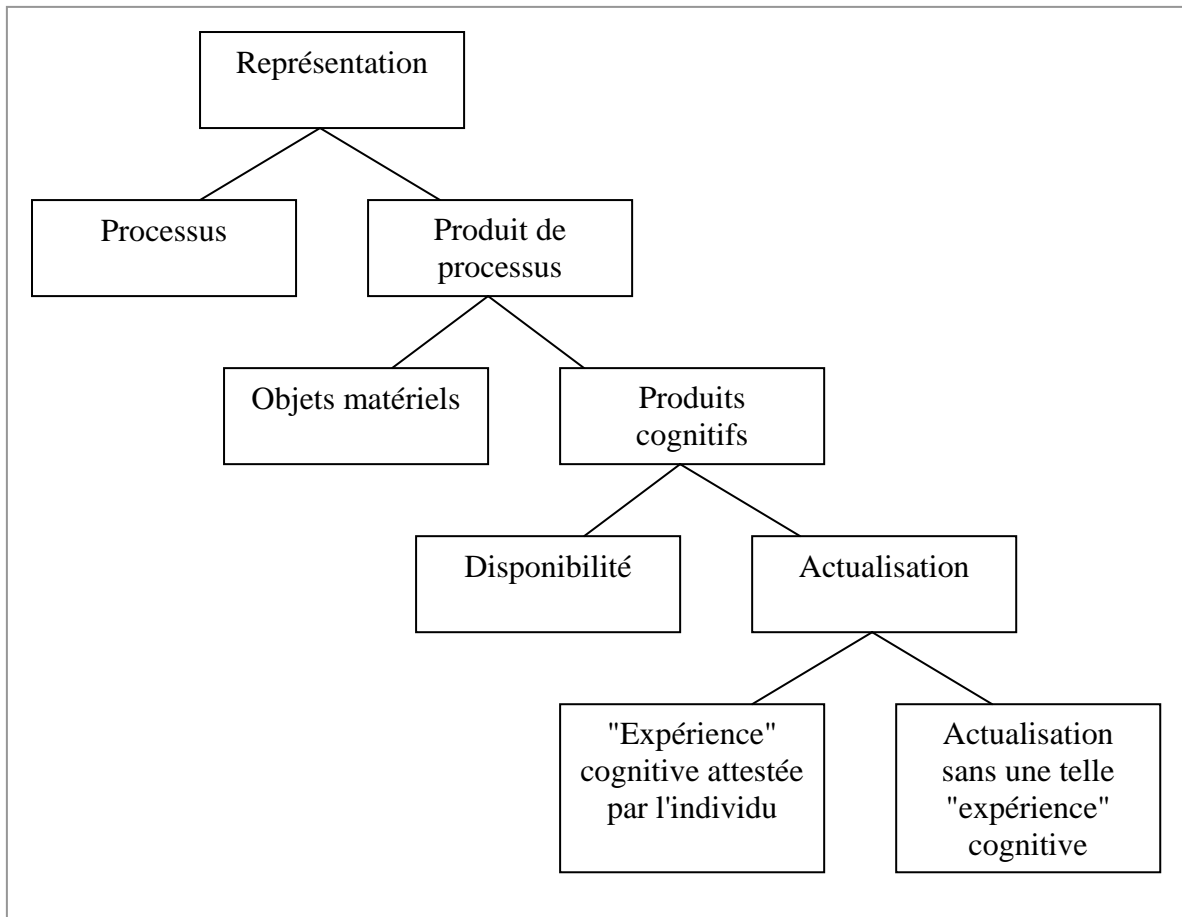


Figure 20 - Schéma sémantique des acceptions de "représentation" (Denis, 1994 : 16)

La représentation, envisagée comme un système par M. Denis (1994 : 20-21), a différentes propriétés qui sont :

- **La conservation** des relations entre les éléments faisant l'objet de la représentation ;
- **La transformation**, c'est-à-dire un changement de nature qui a pour conséquence que la nature des produits est qualitativement distincte de celles des objets d'origine ;
- **La réduction** ou **perte informationnelle** : *"(...) le codage ainsi mis en œuvre, même lorsqu'il aboutit à des représentations d'un degré élevé d'analogie avec les objets initiaux, s'accompagne toujours d'une certaine 'perte informationnelle', d'une certaine 'réduction' du contenu informatif de départ, ce qui est d'ailleurs le propre de tous les systèmes d'abstraction."* (Denis, 1994 : 22) ;
- **Le caractère directionnel** voire unidirectionnel de la représentation est en lien avec les deux propriétés précédentes, la transformation et la réduction. Une représentation n'a pas un caractère réversible ;

M. Denis (1994 : 25-28) rappelle qu'élaborer des représentations n'est pas une activité gratuite et que par conséquent, la représentation a une finalité, qui passe par l'utilisation des produits (qu'ils soient matériels ou cognitifs).

Une représentation a ainsi plusieurs fonctions :

- **La conservation**, qui se distingue de celle que nous avons évoquée au sujet des propriétés de la représentation. En effet, la conservation dont nous parlons ici est celle qui concerne une information qui est appelée à se dégrader voire à laquelle nous n'aurons plus directement accès. La représentation sert alors de substitut partiel (car susceptible de ne remplir que certaines fonctions) à l'objet original, comme la photographie, par exemple ;
- **L'explicitation (et la conservation) d'informations actuelles, mais non directement accessibles** : c'est le cas des représentations par schéma ou plan qui sont des mises en formes symboliques, réduites, abstraites, mais néanmoins explicites d'un système d'informations ;
- **Le guidage, l'orientation et la régulation des actions d'un individu** propres à la représentation de type "schéma";
- **La systémisation**, qui est la représentation d'un ensemble d'éléments et des relations que ces éléments entretiennent (comme dans le cas d'une taxonomie, par exemple) ;
- **La communication** (à laquelle appartient une autre fonction qui est la **signalisation**).

2.3.2. Une forme de représentation : l'image

Il faut bien reconnaître avec M. Denis l'importance de l'étude de l'image dans le domaine de la psychologie cognitive notamment :

"La recherche cognitive a pour passage obligé l'étude des représentations mentales, des formes symboliques dans lesquelles s'expriment ces représentations, ainsi que des processus qui s'y appliquent. L'image constitue probablement le chapitre le plus riche, et le plus controversé, de cette étude." (Denis, 1994 : 61)

C'est le travail d'A. Paivo qui au milieu des années 60, a contribué à la reconnaissance de l'image dans le fonctionnement cognitif.

"Rapprochée des activités symboliques de type linguistique, mais aussi en contraste avec celles-ci, l'image est alors prête à entrer dans des modèles plus ambitieux et plus 'compréhensifs' du fonctionnement cognitif." (Denis, 1999 : 41)

L'objectif de Paivo est l'étude des représentations mentales et des processus centraux qui en gouvernent l'élaboration. Il propose alors le modèle du double codage.

2.3.3. Le modèle du double codage

Pour Paivo (1986), les activités psychologiques sont régies par le fonctionnement de deux "systèmes de codage" également appelés "modes de représentation symbolique" : le système des représentations imagées et le système des représentations verbales. Chacun de ces deux systèmes possède des propriétés structurales et fonctionnelles qui lui sont spécifiques. Le développement du système des représentations imagées est lié à l'expérience perceptive de l'environnement concret. En effet, sa mise en œuvre interviendrait quand l'individu doit traiter des situations qui se réfèrent à des objets ou à des événements concrets. Le système des représentations verbales serait quant à lui lié à l'expérience que l'individu a du langage et est supposé moins dépendant du caractère concret ou abstrait de la situation. Ce qui fait que son utilité relative serait plus élevée lorsque la tâche devient plus abstraite :

"En somme, tandis que le premier système est mis en œuvre lorsque l'individu doit traiter une information ayant un contenu figuratif (interprétation de scènes, élaboration d'images visuelles, etc.), le second système est spécialisé dans le traitement du langage." (Denis, 1999 : 42-43).

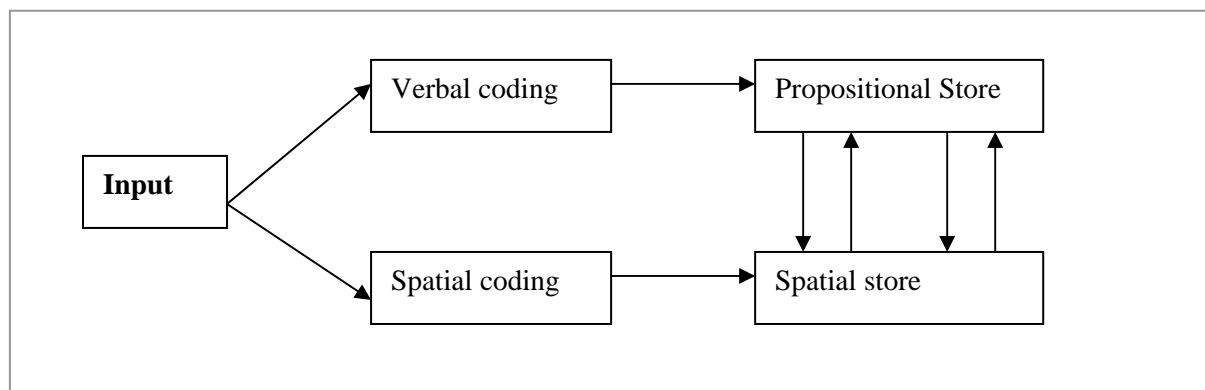


Figure 21 - Le modèle du double codage

2.3.4. Imagerie, compréhension et mémorisation d'énoncés

Un certain nombre de recherches (présentées par Denis, 1994 : 112-130) s'intéressant au rôle de l'image dans les processus de compréhension et de mémorisation d'énoncés, ont interrogé :

"La part attribuable à l'activité d'imagerie dans les processus de compréhension, c'est-à-dire la question des relations entre la représentation sémantique de l'énoncé et l'image éventuellement construite à partir de cet énoncé. " (Denis, 1994 : 128)

Cette question générale des rapports entre image et signification peut recevoir plusieurs types de réponses dont deux, que Denis qualifie de positions médianes, qui nous semblent

particulièrement intéressantes en regard de notre problématique sur le rôle de la multimodalité dans le processus de compréhension.

L'une de ces positions consiste à admettre que l'image serait une des composantes de la signification d'un énoncé :

"L'imagerie suscitée par un énoncé n'est pas purement et simplement identifiable à la signification de cet énoncé. Cependant dans une conception multimodale de la signification, l'image peut être conçue comme l'une des composantes de la signification. (...) L'image est donc une partie de cette entité composite qu'est la signification d'une phrase, et cette partie joue un rôle d'autant plus important que la phrase réfère à des entités matérielles susceptibles d'être figurées dans une image."(Denis, 1994 : 129)

L'autre position défendue est que l'image ne se confond pas avec la signification :

" (...) l'image n'est pas le 'lieu' de la signification. Elle en est la figuration, ou plus exactement, elle est la figuration de la partie figurable de la signification". (Denis, 1994 : 129)

La signification est envisagée comme le résultat de processus autonomes, qui ne nécessitent pas la mise en œuvre d'images pour la production de représentations qui peuvent servir de support à des opérations (comme des inférences, par exemple). On considère que l'imagerie accompagne le processus de compréhension de manière additionnelle :

"c'est-à-dire qu'elle permet l'élaboration d'un produit supplémentaire dont la nature et la structure sont différentes de celles de la représentation sémantique." (Denis, 1994 : 129).

Dans cette perspective, la représentation imagée aurait un rôle de complément (à caractère optionnel) des représentations sémantiques. De plus, ce complément ne constituerait pas un pré-requis pour que la compréhension ait lieu et qu'un traitement de l'information sémantique soit effectivement réalisé. Cependant, la mise en œuvre de l'imagerie aurait pour fonction de mettre à la disposition du sujet un codage supplémentaire de l'information, sous une forme qui rendrait possibles des opérations qui ne pourraient pas aussi facilement être exécutées à partir des représentations sémantiques. Présentant les propriétés d'un "modèle", l'image aurait donc pour avantage de fournir au sujet une représentation dont la structure est similaire à celle des événements perceptifs. Cette conception de l'image dans ses rapports avec la compréhension du langage lui confère un rôle d'instrument :

"(...) instrument par lequel le sujet se donne par anticipation la possibilité d'effectuer certaines opérations dans des conditions cognitives plus favorables ; s'il se trouve en revanche, que le sujet, ayant analysé la situation, juge que l'image

sera de peu de secours, il s'abstient de la mettre en œuvre.(...) Cette façon de voir, enfin, est à même de faciliter l'interprétation des différences individuelles en matière d'utilisation spontanée de l'imagerie" (Denis, 1994 : 130).

Il est à noter que dans une telle conception, on postule que le sujet est apte à juger de l'utilité des images dans le traitement des situations qu'il rencontre.

Avec les conceptualisations développées dans les années 80 sur la notion de "modèle mental" (Johnson-Laird, 1983) ou sur la notion assez proche de "modèle de situation" (Van Dijk & Kintsch, 1983), l'idée est que la compréhension d'un texte implique deux niveaux différenciés de traitement. Le premier niveau est celui de l'élaboration de la signification des éléments linguistique sous la forme d'une "base de texte" où les représentations produites sont de type propositionnel. Le second niveau est celui de l'élaboration de la "situation" décrite par le texte, la représentation produite alors présente les caractéristiques d'un "modèle" des éléments faisant l'objet de la description.

"L'avantage cognitif de cette forme de représentation est de fournir au lecteur un modèle non linguistique du texte, dont la structure ainsi que les règles d'accès, sont similaires à celles des événements perceptifs. La propriété majeure d'un tel modèle est la possibilité qu'il offre au sujet de dériver des inférences sans devoir recourir, par exemple, à des calculs fondés sur la logique formelle." (Denis, 1994 : 213).

Si la "base de texte" propositionnelle peut être considérée comme une étape obligatoire dans la construction de la signification d'un texte, le "modèle", en revanche, serait considéré comme un complément optionnel par rapport aux processus constructeurs de signification. Il semblerait que si ce niveau de traitement était supprimé cela ne serait pas préjudiciable à l'élaboration de la représentation propositionnelle. À l'inverse, la représentation de type "modèle" a besoin d'une base sémantique telle que "la base de texte" pour se constituer (Denis, 1994 : 212-213).

2.3.5. Imagerie, résolution de problèmes et raisonnement

D'après Denis (1994 : 215), l'analyse des processus mis en œuvre pour la résolution d'un problème ne peut plus se passer à l'heure actuelle d'une prise en compte de la représentation que l'individu se fait des données du problème, de l'objectif à atteindre, des moyens nécessaires pour atteindre l'objectif en question et des contraintes qui peuvent peser sur la mise en œuvre de ces moyens.

Prendre connaissance d'un problème, c'est d'abord prendre connaissance d'un énoncé. On peut retenir de certaines recherches (pour une revue, Denis, 1994 : 215-230) que :

"Le caractère concret ou abstrait du matériel constituant les données d'un problème est apparemment un facteur non négligeable de l'aisance avec laquelle le sujet engage et mène à leur terme les procédures de résolution." (Denis, 1994 : 217)

D'autres expériences scientifiques ont mis en évidence qu'il existe des types de problèmes dont le contenu est particulièrement favorable à une expression figurative et que ce facteur est significatif dans la résolution du problème. Par ailleurs, si une consigne explicite invite des sujets à produire des représentations mentales figurant les données du problème et à utiliser ces représentations pour la résolution, on note que les sujets du groupe expérimental auront de meilleures performances que les sujets du groupe de contrôle. Dans ce cas, on peut considérer que l'utilisation de l'image correspond à une stratégie qui vise à optimiser les conditions d'élaboration de la représentation des données du problème à résoudre par le sujet.

Enfin, des chercheurs se sont attachés à étudier les différences entre les individus quant à leurs capacités "naturelles" d'imagerie toujours dans le cadre de résolutions de problèmes divers. Il semblerait que les individus dits "imageants" seraient avantagés par rapport aux individus "les moins imageants" dans la résolution de problèmes ayant trait notamment à des données d'ordre spatial. De plus, grâce à une "consigne explicite d'imagerie", les sujets les moins enclins à l'imagerie verraient leurs performances améliorées de façon significative (voire égaler le niveau de performance "spontanée" des sujets imageants) (Denis, 1994 : 219).

On notera que les problèmes d'inférence transitive ont également intéressé les études sur rôle de l'image dans le raisonnement déductif (pour une revue, Denis, 1994 : 219-220). Kosslyn (1983) a développé, pour sa part, la notion d'une double forme de représentation, imagée, propositionnelle, dans le traitement des inférences transitives. M. Denis résume cette recherche :

"L'idée est que, des deux représentations, celle qui sera effectivement utilisée par le sujet pour fournir sa réponse est celle qui aura été la première accessible. Il existe de nombreuses circonstances dans lesquelles la représentation imagée est la plus directement utilisable. Cependant si l'on met en œuvre une procédure qui facilite la récupération d'informations stockées sous forme propositionnelle, la probabilité que le sujet utilise l'imagerie doit s'en trouver diminuée." (Denis, 1994 : 222)

Les résultats obtenus par Kosslyn attestent que l'imagerie est efficace dans les problèmes d'inférence transitive, mais qu'elle perd son efficacité à partir du moment où le problème peut être résolu de façon plus rapide à partir d'une représentation propositionnelle.

2.3.6. Image et charge mnémonique

L'une des propriétés pertinentes de l'image à l'égard de la résolution de problème réside dans le fait qu'elle est une forme de représentation mentale fréquemment qualifiée d'*économique* :

"On entend généralement par là que les éléments qui entrent dans la composition d'une image visuelle s'y trouvent organisés en une structure fortement intégrée. Par contraste avec ce que serait la liste énumérative des propriétés d'un objet, l'image rassemble en une figure unifiée un nombre élevé d'unités informatives."(M. Denis, 1994 : 225)

Pour cette raison, le caractère synthétique de l'image peut être considéré comme un facteur d'"allègement de la charge mnémotique" autrement appelée charge cognitive. Des recherches ont en effet permis de mettre en évidence l'efficacité particulière de l'image lorsqu'elle est mise au service de la mémorisation. De manière générale, on peut dire que :

"(...) cette efficacité est attribuée au codage supplémentaire de l'information assuré par l'image, mais aussi au caractère intégré du produit de ce codage, qui le préserve des effets de l'interférence." (Denis, 1994 : 225)

En tenant compte de ce phénomène cognitif non négligeable qu'est la charge cognitive, associé aux activités mentales que sont la compréhension et la résolution de problème, on peut concevoir l'intérêt que peut présenter l'utilisation de l'image dans un contexte d'apprentissage d'une langue étrangère, éventuellement à distance. Denis ne dit d'ailleurs pas autre chose :

"On conçoit l'intérêt qu'il peut y avoir à encourager, par exemple dans des contextes éducatifs, l'imagerie dans des situations de résolution où le sujet se trouve soumis à des contraintes cognitives limitant l'accès perceptif et manipulateur aux objets (ou à leur représentations graphiques)." (Denis, 1994 : 230)

2.3.7. Conclusion

Même si l'image n'est pas la seule forme de représentation susceptible de supporter des "calculs cognitifs", on doit reconnaître, au vu des résultats apportés par les nombreuses études menées, l'utilité spécifique de l'image dans de nombreuses formes du fonctionnement cognitif. De façon générale, on peut dire que l'image offre à l'individu qui doit traiter d'une réalité absente, la possibilité d'opérer des "calculs" sur une représentation mentale qui imite avec réalisme cette réalité absente. La présentation même de l'image destinée à être un instrument utilisable comme auxiliaire figuratif, devra être particulièrement soignée :

" Il n'est pas excessif (...) de considérer l'image avec des préoccupations qui sont celles de l'ingénierie humaine. (...) Il est évident que la façon dont l'auxiliaire aura été conçu et dessiné détermine la façon dont l'individu exploitera par la suite l'information qu'il en aura extraite." (Denis, 1994 : 253)

2.4. L'inférence : une stratégie de compréhension

D'après M. Lieury, les "*inférences(...) sont la pierre angulaire pour la compréhension.*" (Lieury, 1996 : 62). Nous pensons également que l'inférence est au cœur du processus de compréhension (vue come un processus interactif) et qu'elle est particulièrement intéressante pour notre problématique car elle utilise le contexte qui peut revêtir diverses formes.

L'inférence est avant tout une mise en relation. Pour M. Bianco (2003 :167), inférer est un mécanisme fondamental de la compréhension qui consiste à "*rendre explicite des relations qui ne sont qu'elliptiques dans les textes.*"

Inférer c'est également procéder à des déductions :

"Une inférence est le recours à des connaissances non explicitement évoquées par et dans le texte, mais que le lecteur doit retrouver dans sa mémoire ou déduire pour établir la continuité dans l'interprétation de la signification du texte." (Gaonac'h & Fayol, 2003 : 48).

C. Poussard, qui s'est intéressée au rôle de l'inférence pour la compréhension orale de l'anglais, considère elle aussi l'inférence comme une des stratégies à l'œuvre dans le processus de compréhension. C'est "*une opération de raisonnement logique par laquelle, à partir d'un fait, d'une proposition..., on tire une conséquence*" (Bailly, 1998 : 132, cité par Poussard, 2003).

Toujours selon les propos de Bailly :

"l'inférence s'appuie sur des liaisons, des associations, des comparaisons entre phénomènes, des procédures d'investigation et de vérification visant à étayer une hypothèse, de mise en perspective d'un donné, de tentative de généralisation, sous condition d'être vérifiée, à partir d'un acquis de connaissance local." (Bailly, 1998 : 132, cité par Poussard, 2003).

Pour le dire autrement, inférer c'est relever des indices, les comparer, les classer, en tirer des conclusions à comparer à d'autres hypothèses. C'est une démarche de type ascendant (*bottom-up*).

Le Gall (1994 : 21, cité par Poussard, 2003) définit l'inférence comme une généralisation opérée à partir de l'observation de plusieurs faits concordants :

"inférer pour comprendre un message signifie mettre en relation indices textuels et connaissances individuelles, effectuer les choix et les rapprochements pertinents. C'est soumettre, par la rétroaction, ses hypothèses à l'épreuve de la réalité d'observations complémentaires." (Le Gall, 1994: 25)

L'inférence s'appuie donc sur une prise d'indices multiples, à différents niveaux, et permet la construction, la reconstruction ou la compensation. Le processus d'inférence permet effectivement de construire une information à partir d'un contexte, sans qu'elle soit directement et explicitement fournie par celui-ci.

C. Poussard (2003) ajoute qu'en langue étrangère, l'inférence est particulièrement intéressante en ce qu'elle peut permettre de reconstruire une partie d'énoncé, à partir du contexte et des connaissances personnelles, ou bien de compenser la non-compréhension d'une partie d'énoncé.

Mais l'inférence a aussi des limites quand elle est mal utilisée. Sabiron (1996 : 56) relève, par exemple, que l'excès d'inférence peut entraîner des erreurs de reconnaissance. Enfin, B. Noël (1997 : 195) note que par manque d'attention, il arrive souvent aux apprenants de ne pas sélectionner tous les éléments pertinents pour résoudre une tâche.

On peut distinguer trois dimensions pour caractériser les inférences comme le fait M. Bianco (2003 :178). La première dimension est relative à la nécessité, on y trouve :

- les inférences nécessaires à la compréhension du texte ;
- les inférences anaphoriques ;
- les inférences non nécessaires (ou élaborations) : elles renforcent et enrichissent la compréhension mais ne sont pas strictement nécessaires (elles ne sont d'ailleurs pas systématiquement effectuées).

La deuxième dimension correspond aux inférences logiques ou pragmatiques :

- les inférences pragmatiques sont des déductions probables mais non certaines, fondées sur des connaissances usuelles ;
- les inférences logiques découlent de la mise en œuvre de règles de calcul logique et leur résultat est certain.

Enfin la troisième dimension concerne le sens de l'inférence, antérograde ou rétrograde :

- une inférence est dite rétrograde "*quand elle consiste à relier l'information focale (en cours de traitement) avec la portion de texte déjà interprétée*". C'est le cas bien souvent des inférences anaphoriques ;
- une inférence est dite antérograde "*lorsque le processus d'inférence vise à connecter l'information focale avec quelque chose qui va suivre*". C'est le cas de l'anticipation.

Ces différents types d'inférences concernent la compréhension de textes écrits. Cependant, certaines peuvent être reprises pour un document multimédia comme les inférences nécessaires, les élaborations et les inférences pragmatiques.

Au vu des différentes propriétés de l'inférence qui viennent d'être exposées, on peut avancer que plus le contexte du document à comprendre sera riche et varié (notamment au niveau des modes et des formats de présentation des informations), plus la stratégie d'inférer sera fructueuse pour l'apprenant de langue. L'inférence sera d'autant plus une aide à la compréhension, qu'elle pourra se faire au moyen d'autres codes que le code linguistique avec lequel un apprenant étranger connaît par définition des difficultés. Selon nous, la multimodalité serait un facteur facilitateur du processus d'inférence et donc de celui plus large de compréhension, notamment parce qu'elle "ouvre" la prise d'indices aux différents profils cognitifs des apprenants.

Chapitre 6 - L'aide et la classe de langue

Nous avons précédemment effectué une première approche de la notion d'aide qui se voulait générale, bien qu'ayant trait à l'apprentissage. Avant de nous intéresser à l'aide dans les environnements multimédias d'apprentissage du FLE, nous voudrions examiner au préalable en quoi consiste l'aide en classe de langue ou "scène de la communication didactique" (Martinez, 1998: 37). En effet, la notion d'aide n'est pas apparue avec les TIC mais a sans doute été davantage mise en relief par elles (aide mise à la disposition de l'utilisateur sur l'interface) sans pour autant avoir été définie et conceptualisée. Nous proposons ici de reprendre, à rebours et en partie, le découpage de la notion d'aide défini par les dictionnaires, c'est-à-dire l'aide apportée par une personne et l'aide relayée par les outils, au sein mais aussi autour de la classe de langue.

1. Aide apportée par les personnes

1.1. L'enseignant

La première personne qui paraît susceptible d'apporter de l'aide à l'apprenant dans la classe de langue, c'est avant tout l'enseignant lui-même. Le sens commun envisage l'enseignant comme étant celui qui prépare, organise, anime le cours et sa progression, et enfin qui évalue.

"L'enseignant communicatif n'est plus seulement le grand dispensateur du savoir et des savoir-faire, mais celui qui met sa compétence linguistique, culturelle et pédagogique au service des intérêts de l'apprenant, en étant à la fois l'organisateur de l'apprentissage, l'expert auquel l'apprenant fait appel, l'animateur de sa classe, la personne ressource, celui qui fait découvrir et qui systématise les acquisitions, celui qui se remet en question, qui fait confiance et surtout celui qui a le plus de patience..." (Tagliante, 1994 : 21).

Il serait vain ici de tenter de dresser une liste exhaustive des aides apportées par l'enseignant. On peut cependant s'interroger sur ce qu'il y a d'"aidant" chez l'enseignant et en dégager quelques caractéristiques. L'enseignant en langue est une personne qui maîtrise la langue qu'il enseigne (qu'il soit natif ou non), qui applique une méthodologie ou différents aspects de plusieurs méthodologies (l'éclectisme dont parle C. Puren). Par ailleurs, il assume des rôles multiples qui varient selon divers paramètres comme : sa personnalité, sa formation, ses choix didactiques, les spécificités de son public (tant au niveau du groupe qu'à celui de chaque individu qui le forme), la tâche, le lieu, etc.

Cette aide apportée par l'enseignant (ou le formateur) peut revêtir plusieurs formes. Elle peut apparaître en amont du cours c'est-à-dire dans le choix de la méthodologie d'enseignement/apprentissage. L'enseignant aura fait, par exemple, le choix d'une pédagogie différenciée qui s'attache à présenter les savoirs et savoir-faire en fonction du profil de l'apprenant (son style cognitif, selon qu'il est plutôt visuel ou auditif...). Nous aurons l'occasion de définir cette notion dans une autre section. À moins qu'il n'ait opté pour une pédagogie par objectifs (PPO) que l'on peut définir comme l'action de décomposer un objet d'apprentissage complexe en ses éléments simples et essentiels afin d'en faciliter l'enseignement et l'apprentissage. D'autres choix sont bien sûr possibles.

Dans le tableau ci-dessous, Puren montre la correspondance qui peut s'établir entre le choix d'une méthodologie et le rôle de l'enseignant qui en découle. Car c'est sur un continuum enseignement \Leftrightarrow apprentissage que doit pouvoir se situer l'enseignant à tout moment "en plaçant son curseur sur la position la plus adéquate à la situation entre une logique forte d'enseignement et une logique forte d'apprentissage" (Bertocchini & Puren, 2001 : 42).

L'ENSEIGNANT \longleftrightarrow L'APPRENANT

Processus d'enseignement

Processus d'apprentissage

1	2	3	4	5
Faire apprendre	enseigner à apprendre	enseigner à apprendre à apprendre	faciliter l'apprendre à apprendre	laisser apprendre
l'enseignant	l'enseignant	l'enseignant	l'enseignant	l'enseignant
<i>met en œuvre</i>	<i>gère</i>	<i>propose</i>	<i>aide</i>	<i>laisse</i>
ses méthodologies d'enseignement (méthodologie constituée de références, types, cultures, habitudes d'enseignement)	avec les apprenants le contact entre méthodologies d'apprentissage et ses méthodologies d'enseignement	des méthodologies d'apprentissage différenciées	à l'acquisition par chaque apprenant de méthodologies individuelles d'apprentissage	les apprenants mettre en œuvre les méthodologies d'apprentissage correspondant à leur type individuel, leurs cultures et habitudes individuelles d'apprentissage

Tableau 6 - Relations complexes entre méthodologies d'enseignement et méthodologies d'apprentissage (Bertocchini & Puren, 2001 ; Puren, 2004)

Finalement dans leur pratique professionnelle, les enseignants vivent une contradiction structurelle entre une "logique de l'enseignement" et une "logique de l'apprentissage" (Bertocchini & Puren, 2001 : 39). Elle apparaît très nettement lorsqu'on la schématise comme dans le tableau suivant :

Logique de l'enseignement	Logique de l'apprentissage
Enseigner	Permettre un apprentissage autonome
Former aux méthodes d'apprentissage	Laisser les élèves mettre en œuvre leurs propres stratégies individuelles d'apprentissage
Prendre en compte les exigences institutionnelles	Se centrer sur l'apprenant
Intervenir activement auprès des plus faibles en les sollicitant et en leur fournissant les moyens de progresser à partir de leur niveau	Permettre aux plus forts d'utiliser au maximum leurs capacités d'apprentissage

Maintenir les conditions d'un enseignement collectif en assurant une progression collective <i>a priori</i>	Permettre l'individualisation des apprentissages
---	--

Tableau 7 - Présentation des logiques d'enseignement et d'apprentissage (Bertocchini & Puren, 2001 : 39)

1.1.1. Être enseignant : un jeu de rôles

Il nous semble que les méthodologies qui permettent une centration sur l'apprenant vont favoriser l'aide et par conséquent optimiser l'acquisition/ apprentissage de l'apprenant. À cela doit s'ajouter l'évolution du rôle de l'enseignant. On peut en envisager trois :

- **Le médiateur** : il se met à la disposition de l'apprenant pour l'aider à parvenir à un point donné, que ce dernier ne pourrait atteindre seul. Nous sommes là dans une perspective socio-constructiviste chère à Vygotski dont nous reparlerons plus en détails.

- **L'animateur** : il propose un certain nombre d'activités qui permettent la mise en pratique des acquis ou connaissances des apprenants (débat, travail en groupe, etc.)

- **Le facilitateur** : il va aider l'apprenant en lui proposant des documents qui répondront à sa demande. Il adapte donc ses contenus aux différents apprenants, proposant ainsi une individualisation de l'apprentissage.

- **Le médiatiseur** : il conçoit les supports d'apprentissage et donc médiatise ses savoirs hors de la relation qui s'instaure traditionnellement dans la classe avec les apprenants. Loin de ce rapport direct avec les apprenants, l'enseignant doit anticiper les difficultés que ceux-ci pourraient rencontrer et en même temps tenter d'apporter les informations susceptibles de les réduire ou à tout le moins de les surmonter. Pour M. Pothier, cela suppose une triple expertise :

"celle des contenus quels qu'ils soient, celle des réactions probables des novices face aux difficultés (expérience généralement acquise sur le tas) et celle des aides envisageables sans une rétroaction immédiate. Même s'il s'agit d'un travail en l'absence de l'apprenant, il est nécessaire d'avoir une conscience aiguë des problèmes éventuels, ce qui n'est d'ailleurs pas suffisant pour les pallier. Ensuite, il faut utiliser de façon aussi opérationnelle que possible les potentialités du médium employé." (Pothier, 2003 : 95)

Chacun de ces rôles joués par l'enseignant contribue à aider l'apprenant et même à développer son autonomisation voire son autonomie. On notera, par ailleurs, une sorte d'"effacement" de la figure du maître, au profit de la présence discrète mais néanmoins efficace de celui qui accompagne l'apprenant.

1.1.2. Moments d'intervention de l'aide enseignante

L'autre paramètre qui est important, s'agissant de l'aide apportée par l'enseignant, concerne le moment de l'intervention de cette aide dans le déroulement de l'activité.

Soit l'aide intervient en classe **avant le début des activités**. C'est le cas de la formulation de la consigne et de son explicitation accompagnée éventuellement de stratégies suggérées. Soit elle apparaît **pendant les activités**. Il peut s'agir alors du rappel de la consigne, de sa

reformulation, de réponse à des questions au cas par cas pour essayer de débloquent une situation problématique pour l'apprenant. C'est l'idée de la zone proximale de développement de Vygotski (1985). Le pédagogue russe, a montré que tout individu qui apprend peut mener à bien une tâche dépassant pourtant a priori ses capacités personnelles présumées, si un tiers lui crée des conditions facilitant la réalisation de cette tâche. Mais nous reviendrons plus en détails sur cette notion ultérieurement. Soit **à la fin de l'activité**, en apportant non seulement une correction mais en développant les différents éléments qui composent le corrigé, jusqu'à ce que chacun ait compris ses erreurs. On parlera d'évaluation formative.

Mais l'enseignant n'est pas la seule personne susceptible d'apporter une aide à l'apprenant. Le tuteur, à d'autres niveaux, peut soutenir l'élève dans son apprentissage. Cependant le rôle du tuteur (ou conseiller) se distingue très nettement de celui de l'enseignant : *"le conseiller n'est pas là pour faire apprendre, il est là pour aider à mieux apprendre"* (Gremmo, 1995 : 36).

1.2. Le tuteur

Dans le domaine de l'éducation, le tuteur est une personne qui exerce une forme de conseil méthodologique, d'écoute et de suivi.

Le tutorat n'est pas à confondre avec le préceptorat réservé aux enfants de familles aisées. Cette confusion peut provenir du caractère duel de la relation entre le tuteur et l'apprenant. Cependant, cette réalité doit être nuancée car il existe différents modes d'exercice du tutorat (Cros, 2002 : 1071) : une relation duelle apprenant-tuteur (ce dernier pouvant être également un enseignant, l'enseignant habituel de l'apprenant ou pas, choisi par l'apprenant ou pas). Cette relation duelle peut être reconnue officiellement, instituée ou informelle. Le tutorat peut également s'exercer dans une relation "groupale"(sic) d'une dizaine d'apprenants avec un tuteur (adulte). Enfin, on peut trouver un tutorat dont la relation duelle s'établit entre un apprenant novice et un apprenant plus expert (cette relation étant souvent supervisée par un tuteur adulte aux compétences reconnues).

Selon M. Pothier (2003 : 96), le tuteur a deux fonctions principales : l'une technique qui concerne les objectifs linguistiques (répondre aux demandes d'éclaircissement des apprenants) ou méthodologiques (aider l'apprenant à apprendre) et nous ajouterons, aider l'apprenant à devenir autonome.

Mais on peut associer au tutorat d'autres fonctions : aide à la planification des activités, apport d'informations contextualisées, soutien à l'autoquestionnement et aux pratiques réflexives, sans oublier le rôle de soutien motivationnel (De Lièvre, B. & Depover, 2002). Ces fonctions correspondent à différentes stratégies d'intervention du tuteur auprès de l'apprenant. Dans le cas où le tuteur se contente de répondre aux demandes explicites de l'apprenant sans anticiper sur ces demandes et sans chercher au-delà, on parlera de modalité réactive. Si à l'inverse le tuteur décide d'intervenir spontanément auprès de l'apprenant, de prendre l'initiative, de proposer une aide et de s'appliquer à faire émerger des demandes, la modalité sera qualifiée de proactive (Glikman, 2002 : 64).

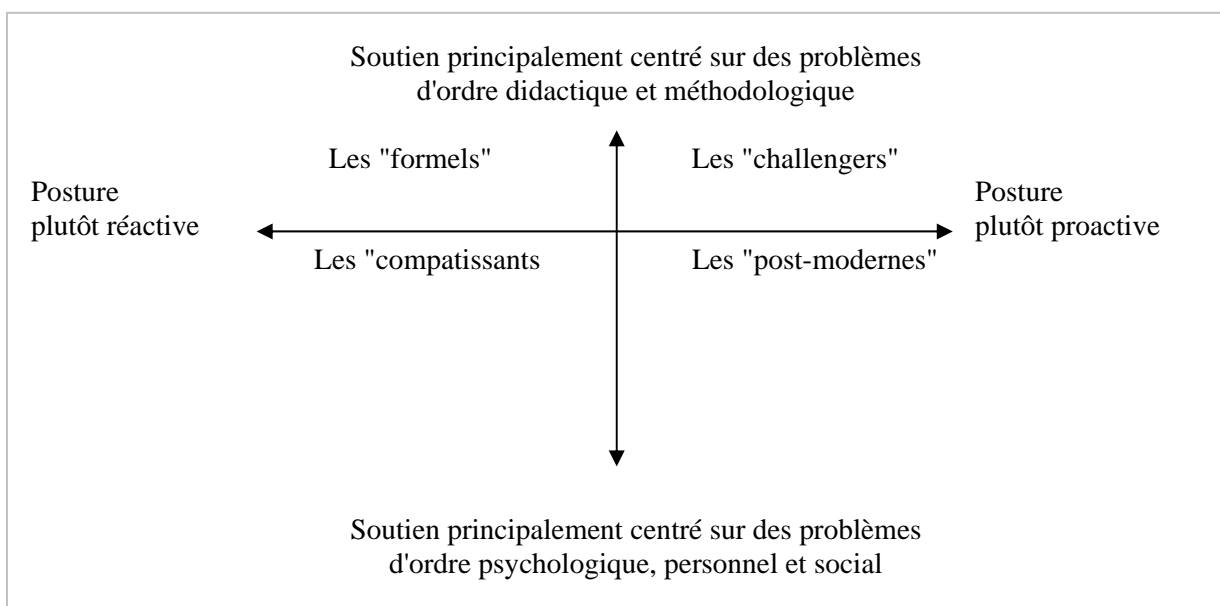


Figure 22 - Typologie des tuteurs (Glickman, 2002 : 64)

Aider ce n'est pas "faire à la place de" mais c'est apporter les seuls éléments manquants à la réalisation d'une tâche. Le tuteur ne doit pas se substituer à l'apprenant, même dans un souci d'efficacité. Il lui apporte une expertise : il peut donc informer, argumenter, suggérer, mais en aucun cas, il ne prend de décisions. Ses propositions ne doivent pas être prises pour des instructions et il doit laisser l'apprenant gérer l'interaction (Gremmo, 1995 : 36). Le rôle de tuteur est souvent rempli par un adulte mais il peut également dans certains cas être assumé par un autre apprenant plus âgé ou plus avancé dans le cursus.

1.3. Les pairs et le travail coopératif/ collaboratif ou travail de groupe

Apprendre en s'entraidant peut être un atout pour l'apprentissage. C. Cornaire souligne que :

"les activités de groupe contribuent à rendre les apprenants conscients de leurs ressources cognitives, une façon utile de les aider dans le processus d'acquisition d'une langue étrangère" (Cornaire, 1998 : 137).

Les interactions dans un groupe de pairs engendrent ce que l'on appelle le "conflit socio-cognitif". Ce mécanisme correspond aux :

"confrontations de points de vue [qui] sont bénéfiques à la compréhension car elles amènent chaque membre du groupe à expliquer aux autres sa démarche, à proposer des solutions pour surmonter et résoudre les difficultés du problème, à faire le lien entre différentes propositions, et à se décentrer de son propre point de vue, ce qui dans tous les cas améliore la compréhension du problème" (Michinov, 2003 : 236).

Le travail en groupe peut être de type coopératif ou collaboratif. Certains auteurs font la distinction entre les deux termes alors que d'autres les réduisent souvent à des synonymes. Il

convient ici d'expliquer les spécificités de chacun. On parle d'apprentissage coopératif lorsque deux ou plusieurs personnes apprennent ou cherchent à apprendre quelque chose ensemble. La coopération désigne une forme d'apprentissage dans laquelle plusieurs apprenants réalisent en commun une tâche. Elle implique une répartition du travail entre les apprenants où chaque individu est responsable d'une partie de la résolution du problème. Les tâches seront donc divisées en sous-tâches. Il y a ensuite coordination pour rassembler les résultats partiels en résultat final. Pour la collaboration, la réalisation de la tâche exige un engagement mutuel et coordonné des membres du groupe. Les tâches sont alors divisées en couches entrelacées. En résumé :

"la collaboration consiste à réaliser une tâche en commun, du début à la fin. La coopération consiste à partager des éléments de la tâche de façon à ce que chacun en réalise une partie, puis à rassembler les résultats individuels en un tout" (Legros & Crinon, 2002 : 59).

2. Aide relayée par des outils ou dispositifs

Dans la classe ou en dehors de la classe, dans des lieux consacrés à l'étude, au travail, ou même à domicile, l'apprenant peut avoir des outils ou du matériel à sa disposition pour l'aider dans son processus d'apprentissage.

2.1. Dans et/ou hors de la classe de langue

2.1.1. Le manuel (ou méthode)

Le manuel (qui n'est pas spécifique à l'apprentissage des langues) est un recueil, sur support papier, de documents divers (exercices, textes, images) pédagogisés et organisés de façon à suivre une progression qui répond aux principes d'une démarche didactique donnée. Il se présente en divers volumes correspondant à différents niveaux de maîtrise. Ce support peut être utilisé conjointement avec d'autres supports/ outils d'apprentissage (cédérom audio, vidéo, etc.). Il est un support d'interaction entre l'enseignant et l'apprenant qui l'utilise soit en classe, soit en dehors de la classe.

En plus des documents cités ci-dessus, on peut trouver dans un manuel de langue, souvent en annexes : un tableau synoptique des objectifs d'apprentissage et des actes de langage visés, un lexique (avec ou sans traduction en une ou plusieurs langues), des tables de conjugaison, des leçons de grammaire, les transcriptions des dialogues (présentés sur support audio ou cédérom et permettant le travail de la compréhension orale, par exemple), et autres "boîtes à outils".

2.1.2. Adjuvants (dictionnaire, grammaire, conjugaison, mémos/ aide-mémoire)

Le lexique, l'orthographe et la grammaire apparaissent comme les principaux outils de la langue au service des textes/ des énoncés : pour les comprendre et les (re-)produire. On les qualifie ici d'adjuvants car leur intérêt réside dans le fait qu'ils viennent compléter un autre matériel (le manuel en l'occurrence) : ils répondent à un besoin précis de l'apprenant et à un moment précis de son parcours d'apprentissage. Ils sont d'ailleurs conçus pour une lecture-écrémage (en effet, rares sont les personnes qui lisent un dictionnaire de A à Z). Ils peuvent être intégrés au manuel de l'apprenant (comme le lexique, la grammaire et la conjugaison) ou être l'objet exclusif d'un ouvrage (manuel de grammaire, cahier d'exercices, recueil de tables

de conjugaison, etc.). Nous parlons ici d'outils qui se présentent sous une forme écrite et sur support papier.

Dictionnaires et lexiques

Soit unilingue soit bilingue, le dictionnaire consiste à présenter un recueil des mots d'une langue, rangés dans un ordre convenu (le plus souvent alphabétique) qui donne une définition, des informations ou une traduction des mots souvent accompagné de leur emploi.

Le dictionnaire encyclopédique, lui, donne des informations sur les choses et les idées mais pas sur la langue, il peut en outre présenter des illustrations (dessins, photos). Enfin, le lexique est un dictionnaire succinct ou abrégé présentant les principaux termes d'un domaine. Il est souvent présenté sous forme de liste (listes de vocabulaire).

Si le dictionnaire ou l'encyclopédie peuvent être utilisés par l'apprenant en dehors de la classe pour un travail de préparation ou de vérification, le lexique, quant à lui, est souvent présent dans les manuels de langue soit en fin d'ouvrage soit réparti au fil des "leçons" ou unités didactiques.

Grammaire et conjugaison

Qu'elle se présente sous la forme d'une "leçon" (présentation organisée d'un ensemble de normes et de règles d'emploi de la langue) ou d'un exercice, la grammaire poursuit un double objectif : faire découvrir aux apprenants le fonctionnement de la langue et leur faire acquérir les règles du "bon usage". Tout comme le lexique que nous avons évoqué dans le paragraphe précédent, des notions de grammaire peuvent être proposées à l'apprenant en fin de manuel ou selon l'approche méthodologique choisie par les concepteurs, apparaître avant ou après une série d'exercices. Elle pourra être présentée à travers des exemples mais aussi par des tableaux ou des schémas qui sont plus des aide-mémoire³⁸ que des aides à l'apprentissage :

"Pendant les premières années du communicatif, on trouve très souvent, dans les manuels, des règles exposées sous forme d'encadrés ou de tableaux récapitulatifs, mais comme aide-mémoire et non comme auxiliaire d'apprentissage" (Martinez, 1998 : 94).

2.2. En dehors mais en complément de la classe de langue

2.2.1. Le laboratoire de langue

À la base, le laboratoire de langue est une salle dédiée à l'apprentissage de l'oral (compréhension et production). Elle se compose de postes de travail équipés de matériel audio (magnétophone et casque) pour les apprenants et d'un poste pour l'enseignant spécialement aménagé pour la diffusion de documents audio et l'écoute (ou le contrôle) du travail individuel exercé à chaque poste par chacun des apprenants.

³⁸ Un aide-mémoire est un "abrégé destiné à soulager la mémoire de l'étudiant en ne lui présentant que l'essentiel des connaissances à assimiler"(Le Petit Robert, 1991 : 40). Il s'agit là de la définition de l'usage prescrit de l'outil car les aide-mémoire sont moins souvent des aides à la mémorisation que des palliatifs qui permettent de soulager réellement la mémoire de l'apprenant en ne la chargeant pas !

C'est l'intégration du magnétophone double piste avec deux têtes d'enregistrement, une pour le professeur (le modèle, ineffaçable par l'élève), une pour l'élève (piste réenregistrable par lui à l'infini) qui :

"va permettre à l'élève, successivement : d'écouter le modèle proposé ; de répéter en s'enregistrant dans les blancs prévus à cet effet ; de réécouter ensuite sa production en la comparant chaque fois avec le modèle ((...) le magnétophone lira piste professeur et piste élève simultanément) ; de refaire l'exercice autant de fois qu'il veut jusqu'à ce que sa production soit estimée parfaite, par lui-même ou par l'enseignant" (Ginet, 1997 : 13).

Le laboratoire de langue marque le début de l'autonomisation de l'apprenant, l'utilisation de verbes pronominaux en témoigne, car il ne s'agit plus pour lui d'écouter mais de "s'enregistrer" et de "s'écouter". L'apprenant est l'acteur de son propre apprentissage. La fonction d'enregistrement des productions orales permet l'exploitation en différé de ce qui est dit ainsi que la correction phonétique. De plus,

"l'immense avantage du laboratoire de langue est de permettre une individualisation et surtout de donner à chaque élève un temps pour parler sans commune mesure avec celui dont il dispose dans une classe habituelle" (Martinand, 2002 : 616).

La nouvelle génération de laboratoire de langue a remplacé le magnétophone "audio-actif comparatif" (Ginet, 1997 : 14) par du matériel informatique permettant le travail de l'oral en ayant recours au multimédia avec tout ce qu'il offre :

"la fonction d'indexation qui permet à l'apprenant comme à l'enseignant, de revenir de manière instantanée sur ce qui a posé problème à un moment quelconque du travail (donc sans rembobinages, recherches ou prises de notes fastidieuses (...)) ; des fonctions numériques de communication téléphonique (...)) ; des fonctions d'évaluation (analyseur de réponses QCM (...))." (Ginet, 1997 : 93)

Sans oublier, le recours au réseau (avec échanges entre les apprenants), à l'image (fixe et animée), à la reconnaissance vocale, etc.

2.2.2. Centre de ressources, bibliothèques, médiathèques

B. Albero définit le centre de ressources comme un espace "*matérialisé [qui] est ouvert, flexible, riche en données de toutes sortes sur des supports divers*" (Albero, 1998 : 469). En effet, dans un tel espace, l'utilisateur trouve des supports variés (papier, audio, vidéo, informatique, multimédia) et de nombreux documents (méthodes, exercices, simulations, documents pédagogisés, documents authentiques) qui présentent divers degrés de difficulté.

Il y travaille en autonomie suivant les conseils de l'enseignant ou d'un tuteur. Le centre de ressources est organisé en vue de l'apprentissage des langues. C'est ce qui le différencie des bibliothèques et des médiathèques plus générales et que l'on peut comparer à des banques de données qui conservent, organisent et donnent accès à des ouvrages ou des références sur différents supports. Dans ce contexte, l'aide (humaine) à l'utilisateur consistera à orienter et à permettre l'accès à une référence ou à un ouvrage. Elle vient compléter une aide matérielle apportée par la consultation des fichiers dont les données permettent le repérage et la

sélection. Il est important de noter ici, que comme les technologies, les bibliothèques, médiathèques et centres de ressources sont apparus successivement et ne s'annulent pas mais se complètent car ils répondent à des besoins et à des fonctions différents.

3. Conclusion

Quand on s'intéresse à l'aide dans les environnements d'apprentissage des langues, il nous semble important de savoir ce qu'elle a été avant l'avènement des TIC et ce qu'elle est (encore) en dehors d'elles. Après un tour d'horizon, on se rend compte qu'entre les ressources humaines et les ressources matérielles, l'aide est difficilement définissable. Les praticiens eux-mêmes sont bien en peine de l'expliquer. Cela tient sans doute à la nature même de l'aide, qui diffère selon les personnes engagées dans le processus d'apprentissage, les contenus (savoirs, savoir-faire, savoir-être), la présentation de ces contenus, les objectifs, les situations d'apprentissage : les variables sont nombreuses. Aussi, il apparaît, comme nous venons de le voir, que l'aide peut revêtir différentes formes (du tuteur au dispositif, en passant par l'outil) et répondre à divers besoins.

Chapitre 7 - L'interaction humaine

Cantonner l'aide aux seules personnes expertes et aux objets ou dispositifs élaborés à cet effet est sans aucun doute très réducteur pour la définir. Aussi, nous nous proposons à présent d'élargir notre approche de l'aide à l'interaction humaine et aux régulations pédagogiques. Celles-ci passent par des choix méthodologiques, les consignes, les rétroactions, bref, tout ce qui constitue la communication pédagogique.

1. Méthodologies et choix méthodologiques

On rencontre souvent de manière indifférenciée les termes *méthodologie*, *approche* ou encore *démarche*. C. Puren les distingue de la manière suivante :

"Le terme de méthodologie apparaissant aujourd'hui comme trop monolithique et exclusif, on lui préfère celui d'approches (lesquelles correspondent à des méthodologies diversifiées en fonction d'éléments externes aux apprenants eux-mêmes : différents objectifs, contenus, types de supports...) et de démarches (méthodologies diversifiées en fonction des apprenants eux-mêmes : leurs habitudes d'apprentissages, leur psychologie, leur vécu)." Puren (1988 : 386, cité par Martinez, 1998 : 48)

En didactique des langues on peut dire qu'une méthode est un ensemble de démarches raisonnées fondées sur un ensemble cohérent de principes et d'hypothèses. On constate, par ailleurs que le terme est souvent utilisé comme synonyme de "manuel".

1.2. La méthodologie ou le comment enseigner

Martinez (1998 : 65) rappelle très justement qu'il faut distinguer "*une 'méthodologie d'élaboration', celle des concepteurs, et une autre 'd'application', ce qui est induit effectivement dans les pratiques de classe*".

Nous voudrions ici présenter les principaux courants méthodologiques qui ont marqué le domaine du français langue étrangère afin de mettre en relief le statut de la compréhension, de l'image et de l'aide et enfin de déceler les influences de ces différentes méthodologies sur les produits multimédias d'aujourd'hui.

1.2.1. La méthodologie traditionnelle dite grammaire-traduction

Cette méthodologie, la plus ancienne dans l'histoire du FLE (apparue dès la fin du XVI^e siècle, selon C. Tagliante), reprend les principes de l'enseignement des langues mortes (grec ancien et latin) où la priorité est donnée à la grammaire. Le lexique n'y est abordé qu'en relation avec un aspect grammatical donné. L'objectif de cette méthodologie est de "former" l'esprit des étudiants par la lecture et la compréhension de textes littéraires considérés comme des modèles de perfection grammaticale. La dimension communicationnelle de la langue est complètement ignorée puisque l'on "*vise la maîtrise du code*" et que "*savoir une langue, c'est plus ou moins connaître le système à l'égal du maître*" (Martinez, 1998 : 49).

L'enseignement se fait en langue maternelle autour d'exercices de traduction visant à faire intégrer des règles de grammaire prescriptives insistant sur une norme ("Dites - Ne dites pas"). L'expression orale se limite à l'oralisation de textes écrits. Quant à l'évaluation de l'apprentissage, elle consiste à vérifier la mémorisation de règles grammaticales, de conjugaisons, de listes de mots de vocabulaire ou encore de listes de phrases isolées de leur contexte ; elle passe également par le thème et la version. En somme, elle se résume à de "l'appris par cœur". L'enseignant, considéré comme un modèle de savoir, est au centre du processus d'apprentissage : il détient le savoir et le transmet "verticalement". Comme le souligne Martinez, il apparaît donc évident qu'une telle *pédagogie du modèle* ne permette pas de développer une réelle communication, même écrite.

Il semble que l'image soit complètement exclue de ce type d'apprentissage fondé exclusivement sur l'écrit. On ne trouve rien dans la littérature concernant l'aide qui peut être apportée. Cependant, on peut imaginer qu'elle provienne du maître (détenteur du savoir) ou des pairs de l'apprenant qui peut également s'aider de dictionnaires pour la traduction.

N. Hirschprung (2005 : 29) indique qu'à l'étranger, des manuels et des pratiques pédagogiques sont fondés sur cette méthodologie et que "*l'attrait pour la modernité a conduit à élaborer des produits multimédias relevant de cette démarche*". C'est le cas du site French Assistant.com. Dans ce type de produit, que N. Hirschprung qualifie de "réceptif", le support multimédia n'est exploité que pour sa capacité à véhiculer du contenu. Le site propose juste de la grammaire et des phrases isolées traduites en anglais. Aucune action n'est demandée à l'apprenant si ce n'est le choix du niveau auquel il veut accéder.

1.2.2. La méthodologie directe

Partant de principes de nature empirique et réactive, car issue d'observations sur l'acquisition de la langue maternelle par l'enfant, cette méthodologie, qui date de la seconde moitié du

XIXe siècle, se fonde sur l'enseignement de la langue étrangère sans avoir recours à la traduction en langue maternelle³⁹. Ce principe même, oppose une rupture nette avec la méthodologie traditionnelle dite "grammaire-traduction" (que l'on pourrait, de ce fait, qualifier de méthodologie "indirecte"). De plus, la grammaire n'est enseignée que de façon implicite, la priorité étant donnée à l'oral en général et à la conversation en particulier, sous forme de questions-réponses entre maître (qui reste le modèle à imiter) et élève(s). L'accent est mis sur la phonétique car une "bonne" prononciation est primordiale. L'apprenant doit donc s'habituer à "penser" en langue étrangère et à prononcer comme un natif.

Pour ce qui est de la compréhension, l'enseignant a recours à des objets ou à des images pour expliquer le vocabulaire : *"la gestuelle, le mime, la verbalisation de l'enseignant seront les adjuvants de cette didactique"* (Martinez, 1998 : 52). Mais s'il est aisé de représenter certains termes au moyen de l'image ou de mimer certaines actions, qu'en est-il pour des expressions plus abstraites ou certains concepts ? Cette méthodologie qui se veut active et globale reprend les principes de l'associationisme. M. Pothier remarque très justement que :

"l'espèce de bain linguistique créé par l'enseignant cherchait à se rapprocher des conditions de l'acquisition de la langue maternelle mais de façon un peu artificielle et surtout très en deçà sur le plan de la durée et de l'efficacité." (Pothier, 2003 : 10)

et d'ajouter que :

"cette langue, terriblement descriptive, enseignait sans doute des choses utiles, mais ne correspondait en rien à l'usage qui en est fait dans la réalité" (Pothier, 2003 : 29).

On voit bien là les limites de ce type de méthodologie. On peut penser que dans ce contexte, l'aide trouve sa place dans les échanges, sous forme de questions-réponses, entre maître et élève. On a vu que la représentation et l'environnement direct servent de support pédagogique à ce type d'enseignement-apprentissage. Ils peuvent également servir à expliquer pour aider à la compréhension. On peut alors aisément imaginer que le maître s'évertue à recourir à de multiples exemples pour illustrer son propos, en embrouillant éventuellement son élève sous prétexte de ne pas utiliser la traduction. Outre la répétition, l'enseignant peut également reformuler ses phrases et varier ses démonstrations.

Le manuel de FLE le plus connu relevant de cette méthodologie est *Le Mauger bleu* (1953) où l'image est largement utilisée. Parmi les produits multimédias qui se sont inspirés de cette méthodologie, on trouve les deux cédéroms *Ecoutez-bien* (Eurotalk Interactive, 1997) dont les deux principaux objectifs sont de faire travailler compréhension et expression orales au moyen de questionnaires de type QCM (questionnaire à choix multiple).

1.2.3. La méthodologie audio-orale (MAO)

Méthodologie audio-orale américaine (*Audiolingual Method*)

Le principal objectif de la MAO était la maîtrise rapide de la langue orale. Apparue outre-Atlantique au cours de la Seconde Guerre mondiale, elle répondait à un besoin de l'armée

³⁹ On qualifie également la méthodologie directe de méthodologie active et globale.

américaine qui était de former rapidement ses recrues à d'autres langues que l'anglais. La priorité était donnée à l'oral et les aptitudes à acquérir étaient dans l'ordre : comprendre, parler, lire, écrire.

Cette méthodologie se réclame de la linguistique structurale (où la valeur d'un terme se définit par opposition aux autres termes du système" (Saussure, 1916)) et de la psychologie du comportement (et en particulier le behaviorisme).

De la linguistique structurale, la MAO retiendra l'aspect "distributionnel" qui met en évidence les deux axes de la langue : l'axe paradigmatique qui est celui de la distribution des éléments dans l'énoncé et l'axe syntagmatique qui est celui de la transformation. Cette "*description de la langue est à l'origine d'un dispositif d'appropriation régulière de cette langue*" (Martinez, 1998 : 57).

À la psychologie comportementale, la MAO empruntera le modèle behavioriste. Selon cette théorie, le schéma de fonctionnement du langage, à l'instar des autres comportements humains, repose sur le réflexe conditionné : stimulus/ réponse/ renforcement. Les réponses comportementales déclenchées par les stimuli deviennent des réflexes puis des acquis automatisés.

La période coïncide avec des avancées technologiques importantes (magnétophone apparut dans les années 30). C'est l'avènement du laboratoire de langue qui permet de faire répéter des structures linguistiques de façon systématique et intensive de sorte qu'elles s'en trouvent mémorisées et automatisées. La répétition de ces structures linguistiques se fera au moyen des exercices structuraux (de substitution ou de transformation) après mémorisation de la structure modèle. Ces exercices se pratiquent en "laboratoire" et hors de toute situation réelle. On entraîne donc les apprenants à de la production orale et non à de l'expression ou à de la communication.

Cette méthodologie donne donc la priorité à l'oral et aux structures, le lexique étant secondaire. L'enseignant est toujours "aux commandes" de l'apprentissage, il détient le savoir et surtout le savoir-faire technique (manipulation du magnétophone et du laboratoire de langue) mais ce n'est plus lui que les apprenants imitent. Alors que dans la méthodologie traditionnelle, les supports d'activités étaient des "enregistrements" (au sens littéral) écrits, la MAO repose sur l'usage d'enregistrements sonores (phrases isolées ou dialogues) qui permettent de réécouter des segments de langue orale, indéfiniment sans variation aucune, et d'essayer de les reproduire à l'identique. Si l'on se rapporte à la méthodologie directe, on se souvient que les activités reposaient sur le discours oral du maître soumis à des variations diverses. Les technologies semblent avoir dompté l'oral pour le figer comme l'écrit. Elle permet une progression plus contrôlable...

En matière d'aide, la répétition invariable et infinie (en principe), permise par la technologie du magnétophone semble la principale nouveauté de cette méthodologie par rapport aux précédentes. Mais si la répétition peut aider à la compréhension, elle ne lui suffit pas systématiquement. La répétition n'a d'intérêt que lorsque le débit linguistique est trop rapide empêchant l'apprenant de discriminer les sons entre eux, faisant ainsi obstacle à la compréhension. Il s'agit-là d'une aide au décodage. Elle peut également permettre la mémorisation de structures. Mais en aucun cas la répétition ne donne accès au sens quand celui-ci fait défaut. Répéter un terme lexical des dizaines de fois ne suffit pas à le comprendre. Par ailleurs, on notera deux spécificités (qui peuvent être vues comme deux avantages dans ce

cas précis) que présente la technologie par rapport à l'humain : elle ne varie pas et ne se lasse pas. Elle permet donc à l'apprenant d'avancer à son propre rythme sans craindre la lassitude voire l'irritation de son enseignant. D'autant que, ne l'oublions pas, ce type d'apprentissage est collectif, comme la progression d'ailleurs, ce qui relativise la question du respect du rythme de l'apprenant. Dans cette méthodologie, l'image n'a pas sa place. Son heure viendra bientôt avec les méthodes audiovisuelles.

Hirschsprung (2005 : 32) indique que pour l'enseignement du FLE *"cette méthodologie connaît un impact limité dans la mesure où il n'existe pas de matériel publié s'en réclamant"*. En revanche, du côté des outils multimédias, on peut considérer que ceux qui offrent le principe de la reconnaissance vocale (version moderne du laboratoire de langue) ainsi que ceux qui proposent des exercices structuraux, relèvent de cette méthodologie. C'est le cas, entre autres, de la gamme de cédéroms *Tell Me More*.

Dès la fin des années cinquante, des critiques vont s'élever contre cette méthodologie. D'abord, *"les mentalistes"*, avec à leur tête N. Chomsky vont critiquer la linguistique structurale car ils *"refusent de voir dans le fonctionnement humain une simple suite causale, mais soulignent la créativité illimitée de l'homme doué de langage"* (Martinez, 1998 : 58). Puis, les *"cognitivistes"* qui montreront par la suite la complexité des opérations en jeu dans le processus d'acquisition du langage, leur donneront raison.

Mais les critiques émanent également des apprenants eux-mêmes qui se lassent d'exercices fastidieux, peu motivants et loin de la réalité. À ce propos, C. Puren a sans doute raison de dire que :

"la superposition parfaite entre le niveau de la théorie et celui des matériels (...) a provoqué un appauvrissement radical des problématiques prises en compte et des pratiques d'enseignement" (Puren, 1994 : 20).

1.2.4. La méthodologie audiovisuelle (MAV) – SGAV

Les méthodologies audiovisuelles élaborées entre 1950 et 1970 résultent de deux courants de recherche distincts : l'un aux Etats-Unis, l'autre en Europe et particulièrement en France.

Ce dernier courant est né de travaux conjointement menés en France par P. Rivenc au Crédif (centre de recherche et d'étude pour la diffusion du français), et en Yougoslavie par P. Guberina et son équipe. Ces travaux ont pour résultat l'élaboration d'une méthodologie dite structuro-globale-audiovisuelle (SGAV) qui repose sur les fondements qui suivent. On considère d'abord que la réalité première et fondamentale d'une langue est sa dimension orale : le français est avant tout une langue parlée. Au niveau théorique, la description de la langue, les contenus et la progression sont élaborés à partir du point de vue structuraliste, non celui de Saussure ou des linguistes américains, mais celui de la linguistique de la parole (C. Bally):

"Ce que les fondateurs du SGAV appellent structuro-global est, en effet, très différent de ce que les distributionnalistes américains appelaient une structure ou un pattern (...). La notion de structuro-global implique une linguistique de la parole en situation" (Besse, 1985, p. 42, cité par Pothier, 2003 : 19).

En ce qui concerne la psychologie de l'apprentissage, on s'appuie sur le behaviorisme skinnérien. Enfin, le développement des médias comme moyens de communication conduit à

leur intégration dans le processus de formation des apprenants. Le magnétophone, en particulier, apparaît désormais comme une ressource indispensable dans la classe de langue. Les premières méthodes d'apprentissage du FLE, diffusées par le Crédif, comme *Voix et Images de France* mais aussi *De vive voix*, sont inspirées du *Français fondamental* (1959) : "un recueil lexical et grammatical du français, établi sur la fréquence d'apparition, sur la répartition dans un corpus oral enregistré et sur la disponibilité (...) de formes de base du français" (Martinez, 1998 : 59) "tel qu'il est parlé par ses indigènes" (Porcher, 1995 : 11).

Cette vaste enquête orale avait permis de dresser un inventaire systématique des formes de base du français les plus souvent employées donnant ainsi une première liste qui correspondait au premier niveau puis une liste supplémentaire qui constitua le deuxième niveau.

L'image, fabriquée pour être explicative, est considérée comme aide à la compréhension par excellence, à tel point qu'elle devient support d'enseignement. Dans les méthodes SGAV première génération⁴⁰, sa fonction est de "traduire" la bande son (via un codage jugé simpliste aujourd'hui). L'utilisation de cette image codée donne la priorité à ce qui est représentable de manière simple dans la langue au détriment de l'implicite, des intentions langagières et des concepts abstraits. Ce qui limite considérablement la langue qui est donnée à apprendre et la motivation qui va avec. Puis les méthodes SGAV vont évoluer (on parle de seconde génération⁴¹). L'image sert toujours à montrer des réalités (objets, personnages), mais elle fait également visualiser des situations (affectives, psychologiques, interactionnelles, spatiotemporelles) et le contexte socioculturel est représenté. Ce qui a pour conséquence, des dialogues qui sont plus longs, plus réalistes où les répliques sont chargées d'implicite et d'intentions langagières.

Les méthodes audiovisuelles présentent des dialogues accompagnés simultanément d'images fixes. On retrouve d'ailleurs cette présentation dans beaucoup de cédéroms comme *Tempo 1* ou *Pas de problème!* (pour des raisons économiques le plus souvent). Les sentiments et les émotions font partie intégrante du processus d'apprentissage.

1.2.5. L'approche communicative

C'est au début des années soixante-dix qu'apparaît l'approche communicative⁴². Elle émane d'une demande institutionnelle et européenne. En effet, une forte augmentation des échanges accompagne la construction progressive de la Communauté européenne. Il semble désormais nécessaire de proposer un enseignement des langues à la hauteur des nouveaux besoins. Le Conseil de l'Europe va donc s'attacher à promouvoir une analyse de ces besoins et la détermination des éléments linguistiques correspondants. La description de la langue sera menée selon les principes des linguistiques de l'énonciation et de la pragmatique (Hymes, Austin, Searle), avec une attention particulière portée aux dimensions sociolinguistiques (Porcher, 1995 : 15). Elle prendra la forme d'un ouvrage dédié à chaque langue.

⁴⁰ *Voix et Images de France* (1958), Crédif-Didier ; *De Vive Voix* (1964), Crédif-Didier ; *Le Français et la Vie* (1971), Hachette, plus connu sous le nom de "Mauger rouge"

⁴¹ *De Vive Voix* (1972), Crédif-Didier.

⁴² Selon Tagliante (1994 : 30), c'est en réaction contre les excès scientistes [des précédentes méthodologies], que furent conçues dans les années soixante-dix des "approches communicatives".

Tout comme la méthodologie SGAV s'appuyait sur le *Français Fondamental*, l'approche communicative se fonde, en France, sur le *Niveau-seuil* (1976)⁴³, un inventaire qui regroupe "un ensemble d'énoncés en français permettant de réaliser tel acte de parole dans telle situation donnée (...) à partir duquel chacun [pourra] opérer ses choix en fonction de ses propres objectifs, des contraintes et du contexte spécifique" (Coste & Galisson, 1976, cités par Martinez, 1998 : 71).

Dans l'approche communicative, la priorité est donnée à l'acquisition d'une compétence de communication "à la fois comme démarche et comme objectif" (Porcher, 1995 : 16). Connaître le système linguistique ne suffit plus, il faut également savoir s'en servir en fonction du contexte social. D'ailleurs, la langue et les contenus culturels sont envisagés dans une perspective de communication sociale. On s'interroge donc sur les besoins langagiers des apprenants dans différentes situations de communication. Ces besoins sont ensuite traduits en actes de parole qui doivent être réalisés dans certaines situations de communication. En outre, les aspects paralinguistiques comme la dimension culturelle et la communication non-verbale, sont fortement intégrés dans cette approche qui vise à solliciter les différents sens de l'apprenant (principalement l'ouïe et la vue).

L'acte de communiquer se découpe en plusieurs composantes : composantes linguistique et paralinguistique, discursives, référentielles, socioculturelles. Mais ces composantes varient selon les auteurs, Tagliante (1994 : 35-36) distingue, elle, les composantes linguistique, sociolinguistique, discursive ou énonciative et stratégique. Le développement de savoir-faire et de savoir être prend le pas sur les savoirs. Les supports d'apprentissage de la langue sont pédagogisés ou authentiques et se présentent sous différentes formes (écrit, oral, visuel). Dans ce contexte, c'est le dialogue qui prime. La priorité est donnée à l'oral mais le passage à l'écrit se fait très rapidement ensuite. On préconise la centration sur l'apprenant ce qui entraîne (une fois encore) une modification du statut de l'enseignant qui devient en quelque sorte un animateur.

"Certes le courant communicatif a fait souffler un air nouveau sur une didactique contemporaine parfois confinée dans le structuralisme et le béhaviorisme et qui se serait satisfaite d'une connaissance cumulative." (Martinez, 1998 : 81)

"Cependant, on peut légitimement se poser la question de savoir ce qu'est véritablement une approche communicative au niveau d'un logiciel réduit à lui-même (c'est-à-dire non accompagné par des échanges humains)." (Pothier, 2003, p.52)

1.3. Conclusion

Comme le montre N. Hirschsprung, le multimédia, pour récent qu'il est, peut très bien s'inspirer de méthodologies anciennes (pour ne pas dire surannées) et conférer à celles-ci une modernité de façade. Le multimédia est au départ, un concept technologique, non un outil et encore moins une méthodologie. On ne rappellera jamais assez qu'il ne faut pas confondre technologie et méthodologie.

⁴³ Coste, Daniel & al. (1976), *Un Niveau-Seuil*, réalisé par le Crédif sous la direction de Daniel Coste.

Enfin, il est bien connu que le changement didactique balance entre rupture et continuité, mais il faut admettre que *"chaque méthodologie est un produit non biodégradable qui laisse toujours des traces"* (Galisson, 1980 : 134 cité par Martinez, 1998 : 68).

Si la méthodologie est importante dans une situation d'apprentissage, les régulations pédagogiques ont aussi un rôle à jouer dans la communication qui s'établit entre enseignant et apprenant.

2. Les régulations pédagogiques

2.1. Définition

Lorsque la situation d'apprentissage a lieu en présentiel, c'est-à-dire lors du face-à-face, pédagogique, l'enseignant met en place un certain nombre de régulations qui sont censées permettre un déroulement optimal de l'activité d'apprentissage. N. Guichon rapporte que Piaget définit la régulation comme *"un contrôle réactif qui maintient l'équilibre relatif à une structure organisée ou d'une organisation en voie de construction."* (Piaget, 1967, cité par Guichon, 2006 : 99)

Parmi les régulations opérées par les enseignants on trouvera par exemple l'explicitation ou la répétition de la consigne, les reformulations, les explications diverses, les encouragements. Ces régulations peuvent être préparées ou spontanées selon les cas.

"Toutes ces régulations (...) méritent de se retrouver dans l'environnement médiatisé pour assurer le bon déroulement de l'apprentissage et maintenir l'attention des utilisateurs en éveil." (Guichon, 2006 : 100).

Il est convient au préalable de *"rendre les régulations apparentes, comprendre quels objectifs elles remplissent, et les modéliser afin de les transposer, quand cela sera pertinent, dans une logique multimédia."* (Guichon, 2006 : 100)

2.2. Observation des régulations

Les régulations diffèrent en fonction de l'âge des apprenants, du contexte culturel, de la tâche prescrite, de l'organisation et du mode de formation. Cependant toutes les situations d'apprentissage présentent des traits communs qui peuvent servir de base aux concepteurs. On peut tout de même dégager deux fonctions principales : la mise en œuvre de situations de communication (animation) et l'apport d'une aide méthodologique et linguistique (facilitation).

Pour appréhender les régulations, on peut recourir à deux méthodes. La première relève de l'observation ethnographique qui consiste à observer, en situation d'apprentissage, les interactions entre enseignant et apprenants. L'autre méthode consiste à filmer les interactions des protagonistes en situation d'apprentissage. Si cette méthode présente l'inconvénient de perturber⁴⁴ le déroulement pédagogique habituel, elle permet en revanche de capter et de

⁴⁴ Mais rien ne dit qu'une caméra vidéo perturbe plus enseignant et apprenants qu'un "étranger" (personne extérieure au groupe) qui vient les observer.

retenir plus d'éléments (intonations, attitudes, gestes des uns et des autres) que ne le ferait le seul ethnographe.

2.3. Typologie des régulations

Pour N. Guichon (2006 : 101-106), il est possible de repérer quatre catégories de régulations : les consignes, les explications, les alertes et les rétroactions. Dans le tableau ci-dessous, il précise pour chacune les objectifs visés, les opérations mises en place et les possibilités de transposition multimédia qui se présentent actuellement.

	Objectifs	Opérations	Transposition multimédia
Consignes	Circonscrire l'activité d'apprentissage	<ul style="list-style-type: none"> - définir la prescription - définir le format - expliciter l'objectif de l'activité - préciser le temps imparti - mettre en relation avec le reste de l'apprentissage 	<ul style="list-style-type: none"> - formuler la consigne aussi clairement que possible et déterminer le format optimal (consigne orale, écrite ou redondante) - proposer un sablier virtuel - inscrire une activité donnée dans un ensemble grâce à la création d'un menu
Explications	Rendre le contenu propre à l'apprentissage	<ul style="list-style-type: none"> - répéter - présenter la même information dans une autre modalité (ajout du texte...) - renvoyer sur une information complémentaire (dictionnaire, grammaire) - modifier l'input (traduction, simplification, reformulation, synonymie, antonymie...) 	<ul style="list-style-type: none"> - donner la possibilité de lier ou d'entendre une consigne à nouveau - création d'un réseau hypertextuel, renvoi sur un dictionnaire ou une grammaire en ligne
Alertes	Attirer l'attention sur un fait linguistique ou sur une compétence langagière	<ul style="list-style-type: none"> - encadrer, souligner, pointer, isoler (avec le tableau, le rétroprojecteur) - mettre en valeur un écart de performance (par exemple entre deux productions orales) et faire recommencer - hausser ou baisser la voix pour accentuer quelque chose, pour insister 	<ul style="list-style-type: none"> - utiliser les possibilités du multimédia pour attirer l'attention des usagers : effets de loupe, soulignements, etc.
Rétroactions	Accompagner et valider l'activité	<ul style="list-style-type: none"> - évaluer la performance - encourager (sourire, mots de validation, hochements...) - fournir des pistes pour une amélioration ultérieure - rappeler des stratégies opérationnelles 	<ul style="list-style-type: none"> - choisir un type d'évaluation : code couleur, pourcentage, correction, etc. - fournir un accompagnateur pédagogique - affiner le suivi grâce à des interactions avec un tuteur hors-ligne

Tableau 8 - Typologie des régulations pédagogiques (Guichon, 2006 : 102)

Si l'exploitation de la multimodalité peut intervenir dans les quatre catégories, nous pensons qu'elle peut être particulièrement adaptée aux régulations classées sous la catégorie "Explications" et être opérante pour "présenter la même information dans une autre modalité" et pour "renvoyer sur une information complémentaire".

Pour l'heure, nous voudrions présenter deux régulations pédagogiques importantes, que l'on peut considérer comme des aides, à savoir : la consigne et la rétroaction.

3. La consigne

Il est important de savoir que les termes concernant ce que nous appelons la consigne sont très variés selon leur domaine d'étude ou d'utilisation. Les psychologues parlent de textes ou de discours procéduraux, de textes d'action (Revaz), de consignes (Virbel), de documents fonctionnels (Flower & al.) ou encore de textes techniques (Breuleux)⁴⁵. Tous ces termes correspondent à une même procédure que l'on définit comme la "*suite organisée des actions permettant d'atteindre le but poursuivi*" (George cité par Veyrac (1998 : 8)).

Pour les linguistes, en revanche, cette procédure sera désignée sous les termes de : textes injonctifs, textes instructionnels (ou injonctions, instructions), textes programmeurs. Ces termes insistent sur les actes de langage, le caractère injonctif (commandement), la variation du conseil à l'ordre.

Chez les pédagogues enfin, il est question de consignes, d'énoncés (de problèmes), de sujets (pour les dissertations) ou de questions (pour les textes à analyser). Dans ce travail, nous parlerons soit de consigne, soit de textes procéduraux.

On l'a vu quelle que soit la terminologie retenue, les termes indiqués précédemment recouvrent une même réalité ou un même objet. Ce type de texte particulier présente les caractéristiques suivantes :

"(...) les textes d'incitation à l'action doivent seulement être compris. Ils assistent, facilitent et guident la réalisation d'une tâche déproblématisée par la notice et les instructions procédurales, le tout se déroulant dans une temporalité linéaire, simplifiée." (Adam, 2001 : 8-9)

La consigne ou les textes procéduraux n'ont pas pour seul but de faire faire mais parfois aussi d'aider à faire.

"Textes principalement de type directif, et visant à apporter une aide à la réalisation d'une tâche pour celui qui en est chargé." (Virbel, cité par Garcia-Debanc, 2001c : 66)

Pour compléter et enrichir cette définition générale, il est intéressant de considérer les définitions données dans d'autres disciplines. Veyrac (1998) en a d'ailleurs établi une typologie.

Dans le domaine de l'ergonomie, on décrit les textes procéduraux comme des "*documents présentés en général sous forme écrite (sur papier ou sur écran d'ordinateur), traduisant pour*

⁴⁵ Tous ces auteurs sont cités par Garcia-Debanc (2001c : 66-67).

les opérateurs les procédures prescrites" (De Montmollin), ou encore comme un *"ensemble de règles décrivant comment les actions doivent être faites, enchaînées pour atteindre un certain objet fonctionnel et présenté d'une manière adaptée à l'opérateur"* (Dien, Montmayeul, Bozec, Lamarre).

En psychologie et en psycholinguistique un *"texte procédural est un texte dont la fonction principale est de communiquer une procédure, c'est-à-dire, un ensemble d'opérations et/ou d'actions à exécuter dans le but d'atteindre un but donné"* (Heurley).

3.1. Caractéristiques linguistiques des textes procéduraux

On remarque dans les textes procéduraux ou consignes une abondance de prédicats représentant des actions. Les consignes ont recours aux verbes d'action : lire, résumer, repérer, répondre. Ces verbes sont souvent aux modes impératif et infinitif : *"L'infinitif est un des modes qui permet de laisser la place de l'actant vide"* (Garcia-Debanc 2001c : 72) et permet les structures impersonnelles (il faut, il convient etc.). Pour ce qui est de l'usage des pronoms personnels, on trouvera soit "tu", soit "vous", qui marquent respectivement la proximité ou la distance, soit encore "on" qui peut sembler plus ouvert et plus neutre que les deux précédents. Il est à noter que "vous" s'emploie davantage pour un public d'adultes alors que le "tu" est destiné aux enfants (voire au public des adultes étrangers). Au niveau paralinguistique, on trouvera le marquage d'ordre de lecture et d'exécution des instructions, la numérotation mais aussi les organisateurs temporels (d'abord, puis, enfin).

3.2. Les spécificités des textes procéduraux

La première des spécificités de ces textes est qu'ils s'adressent à un destinataire. Par ailleurs, ces textes sont porteurs des intentions du prescripteur qui peuvent aller de "faire faire" à "faire réussir". La consigne a deux fonctions principales : *"certaines insistent sur les buts à atteindre et d'autres sur les opérations ou actions à réaliser."* (Hackman, cité par Veyrac, 1998 : 15).

Ce qui peut également distinguer la consigne des autres types de textes c'est qu'elle n'est pas un objet de connaissance pour elle-même, elle se contente d'être médiatrice d'un savoir extérieur à elle.

Enfin, la taille ou la longueur de ce type de texte est très variable, du "simple" *"Lisez !"* au guide complet comportant plusieurs pages.

3.3. Consigne et apprentissage

La consigne qui nous intéresse est bien sûr celle qui est donnée (et reçue) dans un contexte d'apprentissage.

"Nous entendons par 'consigne' toute injonction donnée à des élèves pour effectuer telle ou telle tâche (de lecture, d'écriture, de recherche, etc.). La consigne s'appuie souvent sur un énoncé explicite, mais les données nécessaires pour l'effectuer sont parfois implicites, d'où la nécessité d'un décodage." (Zakhartchouk, 1995a : 18)

Il est en effet important de connaître les composantes d'une consigne pour pouvoir la comprendre.

3.4. Les composantes d'une consigne

Si l'on considère l'énoncé de problème, on remarque qu'il se compose d'une partie informative (données) et d'une partie injonctive (consigne) ou prescriptive (Ribière, 1993).

Parfois, cette composition peut se décliner en une partie "conseil" suivie d'une partie "exemple".

On peut établir différentes typologies de consigne. Nous en présentons deux.

Une première typologie classe les consignes dans différentes catégories de manière dichotomique.

- **Consigne orale / consigne écrite** : la consigne orale demande des efforts d'attention et de mémorisation.

- **Consigne ouverte/ consigne fermée** : si la consigne fermée laisse peu d'initiative et un choix de réponses limité, la consigne ouverte, elle, est sujette à différentes interprétations possibles.

- **Consigne unique / consigne multiple** : avec la consigne unique il y a une tâche à réaliser et avec la consigne multiple il y en a plusieurs. Cela apporte donc une complexité supplémentaire à l'apprenant qui doit savoir à la fois repérer les différentes tâches et se représenter leur ordre d'exécution.

- **Consigne explicite/ consigne implicite** : alors que la consigne explicite est en principe sans ambiguïté, la consigne implicite au contraire peut prêter à plusieurs interprétations (comme la consigne ouverte d'ailleurs).

Une deuxième typologie des consignes est possible, c'est celle que propose Zakhartchouk (1995a) qui les catégorise selon leur visée.

- Les **consignes-buts** fixent l'horizon d'un travail, explicitent clairement le but de l'exercice.

- Les **consignes-procédures** donnent des indications de progression obligatoires ou possibles pour parvenir au résultat ; elles peuvent être nombreuses ou limitées selon le degré d'autonomie que l'on veut donner à l'apprenant.

- Les **consignes de guidage** n'ont pas pour objectif la réalisation d'une tâche matérielle, elles mettent en garde contre des erreurs possibles et attirent l'attention sur un point précis : "*faire attention*", "*veiller à ne pas confondre*", etc.

- Les **consignes-critères** permettent la décomposition du but à atteindre et prennent la forme de description du produit fini, en fournissant des critères de réussite précis. (présenter sous la forme d'un texte rédigé)

Comment concevoir une bonne consigne

Une consigne qui aide l'apprenant est avant tout une consigne bien conçue. En principe, une bonne consigne peut se résumer à des termes comme clarté, brièveté, précision, et de plus, pas de mots compliqués pour faciliter la compréhension et la réussite (Zakhartchouk, 1995a). Il

s'agit là de critères qui peuvent se révéler contradictoires. En effet, la clarté peut se faire au détriment de la précision. C'est cet aspect paradoxal que souligne également Garcia-Debanc :

"Le rédacteur de toute consigne est constamment pris entre deux principes contradictoires : le souci de complétude et d'exhaustivité, guidé par la préoccupation de fournir au lecteur toutes les indications qui lui sont nécessaires pour agir, et la nécessité de condenser les informations et de laisser une place à l'inférence pour alléger la charge de travail du lecteur." (Garcia-Debanc (2001c : 73)

3.5. Ce qu'il faut éviter

Au niveau du vocabulaire et de la syntaxe, on évitera les temps verbaux peu usités comme le conditionnel passé ("*Qu'est-ce qu'il aurait du faire ?*") ; les négations (notamment celles qui se construisent avec des préfixes et celles qui utilisent des opérateurs semi-négatifs (ne que, ne guère) ; et on veillera au choix des verbes. De Vecchi (1992) propose de remplacer les verbes "mentalistes" pas assez précis (faire, caractériser, commenter, expliquer, imaginer, comparer, construire..) par des verbes exprimant des comportements mieux cernés (remplacer "*comparer*" par "*noter par écrit sous la forme d'un tableau, les éléments identiques et les éléments différents contenus dans....*")

Il faut également éviter de concevoir des consignes qui dérangent un code établi ("*cocher les mauvaises réponses*" (Zakhartchouk, 1995 b : 39)) ou se présente de manière inhabituelle.

En outre, il faut tenir compte d'une forme de surcharge engendrée par des problèmes d'ordre technique. Il faut veiller à ce que la consigne ne comporte pas trop d'aspects techniques (comme entourer, souligner), qu'elle mélange des tâches simples et des tâches complexes ou qu'elle contienne une injonction paradoxale (Zakhartchouk, 1996 : 15)

Comme on peut le voir, il existe de nombreux facteurs qui sont à l'origine de consignes mal conçues : "*Il suffit parfois d'une présentation matérielle inhabituelle, d'une structure syntaxique trop complexe, d'un verbe à l'acception trop vague pour bloquer la compréhension*" Schnedecker (1996 : 27).

3.6. Processus de compréhension mis en jeu dans le traitement cognitif des consignes

Afin de montrer le processus de compréhension mis en jeu dans le traitement cognitif des consignes, des modèles ont été élaborés : nous en présentons deux.

3.6.1. Le modèle de Heurley ou les trois phases intervenant dans le processus de transformation du texte à l'action

Pour Heurley (2001a), l'acquisition d'une procédure à partir d'un texte de consigne peut être représentée par un processus complexe de transformation d'une représentation déclarative externe (le texte) en connaissance procédurale stockée en mémoire à long terme et qui distingue trois phases successives dans ce processus de transformation : une phase cognitive, une phase associative et une phase autonome.

La phase cognitive correspond à la lecture et à la compréhension du texte de consigne. Ce texte est d'abord converti en un ensemble de représentations mentales internes. On distingue trois niveaux de représentations :

- **La représentation de la structure textuelle** : *"Cette représentation qui est stockée en mémoire de travail pendant une durée de l'ordre de quelques secondes, préserve les caractéristiques formelles des énoncés (caractéristiques lexicales et syntaxiques : ordre des mots, voix passive ou active, etc.)"* (Heurley, 2001a : 73).

- **La représentation sémantique des informations communiquées par le texte**. Il s'agit de la mise en place d'un réseau sémantique dans lequel chaque proposition (comportant un prédicat et un ou plusieurs arguments) est présentée comme une unité sémantique faisant référence à un état, un événement ou une action.

- **La représentation référentielle de la procédure**. Elle correspond à ce que à quoi la consigne fait référence. C'est l'élaboration du plan d'action. Comme les textes d'action comportent de l'implicite, à ce moment du processus, l'apprenant va devoir ajouter un certain nombre d'infos personnelles et effectuer des inférences pour rendre exécutables les actions communiquées par la consigne.

Mannes & Kintsch (1991, cités par Heurley 2001a) ont montré que lorsque l'utilisateur de la consigne est habitué au domaine abordé dans la consigne, les inférences se font de manière quasi automatique, tandis que dans le cas inverse, les inférences se révèlent souvent coûteuses en temps et en ressources attentionnelles.

La phase associative constitue étape au cours de laquelle la représentation déclarative se transforme peu à peu en connaissance procédurale. Ce processus de "procéduralisation" (Heurley) va se substituer à l'exécution interprétative d'un énoncé, une exécution de plus en plus automatisée : *"cette phase permet à l'exécution de la procédure de devenir plus rapide, plus fiable, moins coûteuse en ressources attentionnelles."*(Heurley, 2001a : 75).

Phase autonome : Heurley (2001b : 53) montre que les utilisateurs *"ne lisent pas le texte d'un seul bloc pour passer ensuite à l'exécution, mais procèdent de manière cyclique en faisant alterner de brèves séquences d'exécution (prise d'informations sur l'action et la situation)."*

Pour expliquer ce phénomène Heurley avance trois hypothèses :

Hypothèse 1 : La MCT est limitée aussi pour gérer les informations contenues dans la consigne, l'apprenant doit en prélever de faibles quantités.

Hypothèse 2 : Pour interpréter et exécuter une consigne, les apprenants doivent ajouter des informations et connaissances manquantes. Donc retours sur les passages déjà lus pour chercher un complément d'information même si ce complément n'est pas dans le texte de la consigne.

Hypothèse 3 : cette stratégie de lecture correspond à un *"processus de contrôle de la compréhension de la procédure en cours d'acquisition du niveau"* (Heurley (2001b : 54). Au fur et à mesure que l'individu exécute l'action, il fait des retours sur la consigne pour vérifier qu'il ne se trompe pas, pour évaluer sa compréhension de l'énoncé en fonction du travail qu'il est en train de réaliser.

3.6.2. Le modèle de Ganier, Gombert & Fayol

L'utilisation d'un texte procédural n'est pas une simple activité de lecture mais une activité complexe nécessitant trois types de traitements : langagier, cognitif et moteur.

- **Le traitement langagier** correspond à la lecture de l'instruction. *"Le processus de compréhension de la lecture est le même que tout autre tâche de lecture (textes techniques, narratifs...)"* (Ganier, Gombert & Fayol 2001, 49) : décodage de chaque phase de la consigne, activation d'un lexique de base et recours à l'analyse sémantique. Cela implique également un processus de compréhension de la procédure correspondant à la construction d'une représentation déclarative de la procédure à partir de la représentation de la consigne.

- **Le traitement cognitif** consiste en la mise en place du plan d'action : *"moment où s'effectue le passage de la représentation construite par les processus de compréhension à l'exécution de l'action"* (2001 : 55). L'apprenant utilise trois sources d'information : celles de la consigne, ses connaissances et le contexte.

- **Le traitement moteur** n'est rien d'autre que l'exécution de l'action : *"lorsque la version déclarative d'une procédure a été construite, un processus d'interprétation exécute la procédure à partir de la représentation élaborée"* (2001 : 50). *"L'image mentale constitue le "pont" entre l'expression verbale et l'expression motrice d'une action"*. (2001 : 59).

3.7. Les consignes dans les environnements multimédias

Dans une situation d'apprentissage en présentiel, lorsque l'apprenant ne comprend pas la consigne, l'enseignant peut la détailler, l'explicitier ou la reformuler pour éviter ou dépasser un blocage. Dans un EMAL, l'apprenant est seul face à la consigne. Il est donc important que le concepteur soigne la formulation de celle-ci en étant particulièrement attentif au choix des termes et des structures syntaxiques, d'autant que les EMAL proposent encore rarement (voire jamais) des régulations, des réajustements ou des relances.

Le concepteur de consigne ne doit pas non plus négliger une des caractéristiques du support informatique, à savoir la fugacité des interfaces. Pour pallier ce phénomène, il peut avoir recours à la redondance afin de maintenir les informations de la consigne actives pour l'apprenant. Il est vrai que les concepteurs se trouvent face à l'inconnu ne connaissant pas (ou très approximativement) le profil des destinataires de la consigne. Le concepteur doit donc penser à l'adaptabilité des consignes par rapport aux divers styles d'apprentissage (et notamment les pré-requis individuels concernant la lecture compréhension des consignes). Notons ici que l'adaptabilité des contenus est un concept propre aux domaines de l'apprentissage et de l'ergonomie car dans un environnement naturel (dans un contexte d'immersion, par exemple), c'est plutôt à l'apprenant qu'il revient de s'adapter.

3.8. Conclusion

Dans les EMAL, il en va des consignes comme des autres formes de régulation pédagogique : elles doivent être conçues pour être utilisées en autonomie par des apprenants avec des niveaux linguistiques et méthodologiques différents. La multimodalité peut sans doute apporter une réponse à ces différences de profils d'apprenants.

Nous avons élaboré un tableau qui met en relation les différentes formes de consigne présentes dans les EMAL, les problèmes qu'elles peuvent poser à l'apprenant et les aides que l'on peut lui apporter par rapport aux problèmes inventoriés.

Forme	Problème/ difficulté	Aide
Consigne orale et écrite	Méthodologique : l'apprenant ne comprend pas ce qu'on lui demande de faire	1. Proposer une démonstration visuelle
Consigne orale	Linguistique : l'apprenant n'arrive pas à comprendre la signification du message	1. Proposer une nouvelle écoute 2. Proposer la transcription en langue cible
	de décodage/ dicrimination des sons	1. Proposer une nouvelle écoute 2. Proposer la transcription en langue cible 3. Proposer une " speakerine " pour voir l'articulation des sons
	de débit (vitesse)	1. Proposer un ralentissement du débit 2. Proposer des outils de contrôle 3. Proposer un "découpage" mot à mot
Consigne visuelle écrite et/ ou imagée	Linguistique : l'apprenant n'arrive pas à comprendre la signification du message	1. Proposer des liens hypertextes pour explication des mots-clés (lexique) 2. Proposer une reformulation avec d'autres termes (lexique) 3, Proposer une traduction en langue maternelle ou en langue de traduction (lexique)

Tableau 9 - Aides à la compréhension des différentes formes de consignes

Une consigne a beau être consciencieusement et scrupuleusement conçue pour se présenter sous la meilleure forme pédagogique qui soit, elle entraînera la plupart du temps des problèmes de compréhension dont les causes seront variées. Le concepteur doit donc anticiper ces types de problèmes et réfléchir à des aides adaptées et variées, avec les moyens que lui offrent les EMAL, qui n'ont certes pas la "souplesse" de réaction d'un enseignant en présentiel, mais présentent des caractéristiques intéressantes à exploiter comme la multimodalité.

4. La rétroaction

Tout comme la consigne, la rétroaction fait partie des régulations pédagogiques. Elle peut être considérée comme une aide à l'apprenant du fait qu'elle a pour objectifs principaux d'accompagner et de valider l'activité effectuée par l'apprenant. Dans les paragraphes qui suivent, nous allons définir ce qu'est la rétroaction puis l'envisager dans un contexte d'interaction en présentiel enseignant/ apprenant. Nous chercherons ensuite à voir ce qu'est la rétroaction dans un EMAL.

4.1. Définitions

Nous voulons proposer ici quelques définitions pour cerner la notion de rétroaction. Quand la théorie béhavioriste parle de renforcement rétroactif, il s'agit du fait de désapprouver ou d'approuver la réponse de l'apprenant, selon que ce dernier parvient ou non au résultat attendu. Du point de vue de la théorie cognitiviste de l'apprentissage, le rôle de la rétroaction n'est pas seulement de fournir un renforcement, tel que prôné par les behavioristes, mais d'apporter des renseignements devant permettre à l'apprenant de prendre en charge la modification de sa production langagière.

Dans un dictionnaire de didactique des langues, on trouve pour rétroaction la définition suivante :

Ce terme parfois concurrencé par rétrocontrôle, est une traduction de l'anglais feed back (de to feed, nourrir, et back, en retour). (...) Dans le cadre de l'apprentissage d'une langue première ou étrangère, il s'agit des réactions verbales ou gestuelles (corrections, reformulations, reprises, répétitions complètes ou partielles, etc.) des experts (individus, parents, enseignants ou autres – ayant des connaissances supérieures à celle de l'apprenant) aux productions verbales de ce dernier. Ces rétroactions verbales semblent faciliter l'acquisition de cette langue. (Cuq, 2003 : 216).

On retiendra ici que la rétroaction peut non seulement être verbale mais également para-verbale voire non verbale (ne parle-t-on pas de la pédagogie du sourcil ? (Meirieu).

4.2. Types de rétroaction

Pour aller plus loin dans le rapport entre rétroaction et apprentissage, nous allons voir qu'il existe différents types et formes de rétroaction. Selon le *Petit Robert*, il y aurait deux sortes de rétroaction : "*la rétroaction positive (qui entretient, accélère un processus) ; négative (qui l'inhibe)*" (1991 : 1702).

Les **rétroactions négatives** sont les messages de correction ou d'erreur, elles servent à réguler tandis que les **rétroactions positives** sont des messages de renforcement en réaction à une bonne réponse.

À l'instar de Marsollier (2004), on peut aussi définir des types de rétroaction en fonction du moment où elle intervient. On peut ainsi distinguer :

- La **rétroaction concomitante**, produite en direct par rapport à la tâche en cours et qui vise principalement à encourager, relancer, orienter... Elle correspond à l'évaluation formative.
- La **rétroaction terminale** effectuée en fin tâche et dont la visée est généralement l'évaluation de l'ensemble des tâches effectuées par l'apprenant. Elle correspond à l'évaluation sommative.

Une autre distinction peut être faite, quant à la source/ l'origine de la rétroaction, entre :

- La **rétroaction extrinsèque**, qui provient de l'extérieur. C'est, par exemple, la réaction de l'enseignant qui réagit à la prestation de l'apprenant.
- La **rétroaction intrinsèque**, qui provient de la tâche elle-même et que Bourg (2001 : 6) définit comme "*la conséquence naturelle de la réalisation d'une action*". Elle est perçue par le sportif qui faute d'une prise d'élan suffisante ne peut franchir un obstacle ou par le musicien qui ayant appuyé sur la mauvaise touche obtient en retour une fausse note.

4.3. Rétroaction dans le cadre d'une situation d'apprentissage en présentiel : rétroaction en interaction

On constate que dans les domaines de la didactique et de la pédagogie, la notion de rétroaction est souvent définie au moyen de termes comme *correction, commentaire, réaction, critique*, qui permettent d'en cerner la réalité. On peut dire en effet que la rétroaction vient après une action à laquelle elle répond. C'est donc une réaction dont l'objectif est correctif, c'est-à-dire qu'elle vise à faire disparaître les défauts ou erreurs de la situation initiale. Pour atteindre ce but, on passe par une phase de commentaires voire de critiques qui correspondent à un jugement de valeurs. On notera ici que, dans les définitions et les synonymes qui en sont donnés, la rétroaction n'est jamais assimilée à de l'aide.

Quand on étudie l'apport d'information sur l'action d'un apprenant dans une situation didactique, la notion de rétroaction s'impose. Cette notion est attachée à une modélisation empruntée à la cybernétique où le terme "rétroaction" est utilisé pour désigner une action de contrôle en retour. Une rétroaction peut être décrite comme une boucle qui permet de recueillir une information à la sortie d'un système, de réinjecter cette information à l'intérieur de ce système afin de permettre une régulation de son fonctionnement.

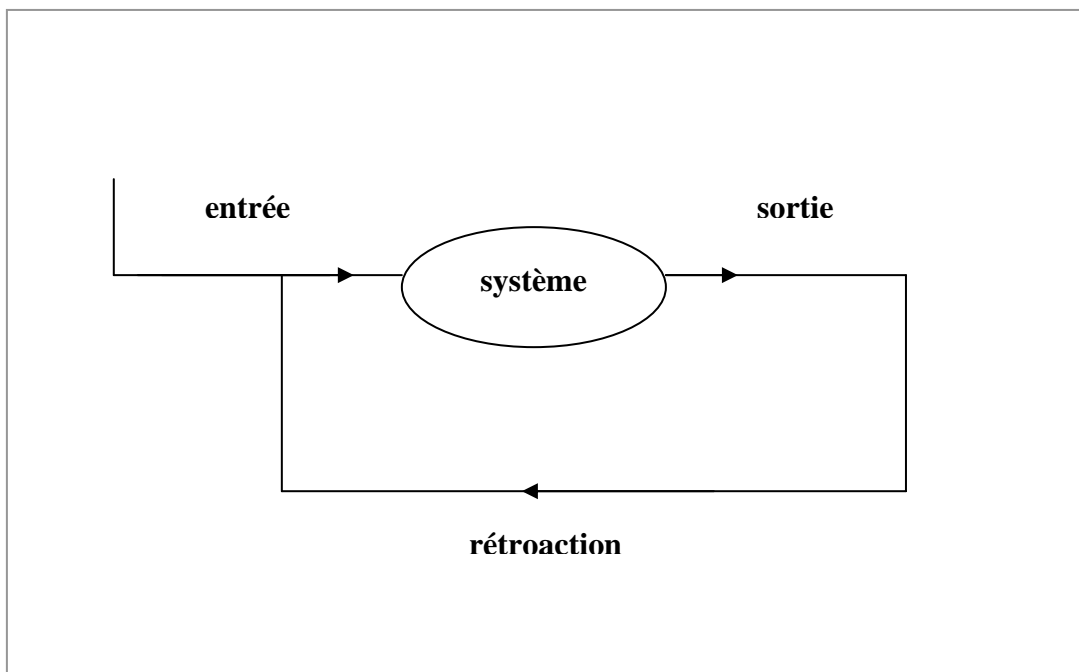


Figure 23 - Schéma de la rétroaction en cybernétique

Dans le cas d'une situation d'apprentissage avec rétroaction, on peut faire l'hypothèse que le "système apprenant" produit une action susceptible de lui renvoyer des informations lui permettant une régulation de son action.

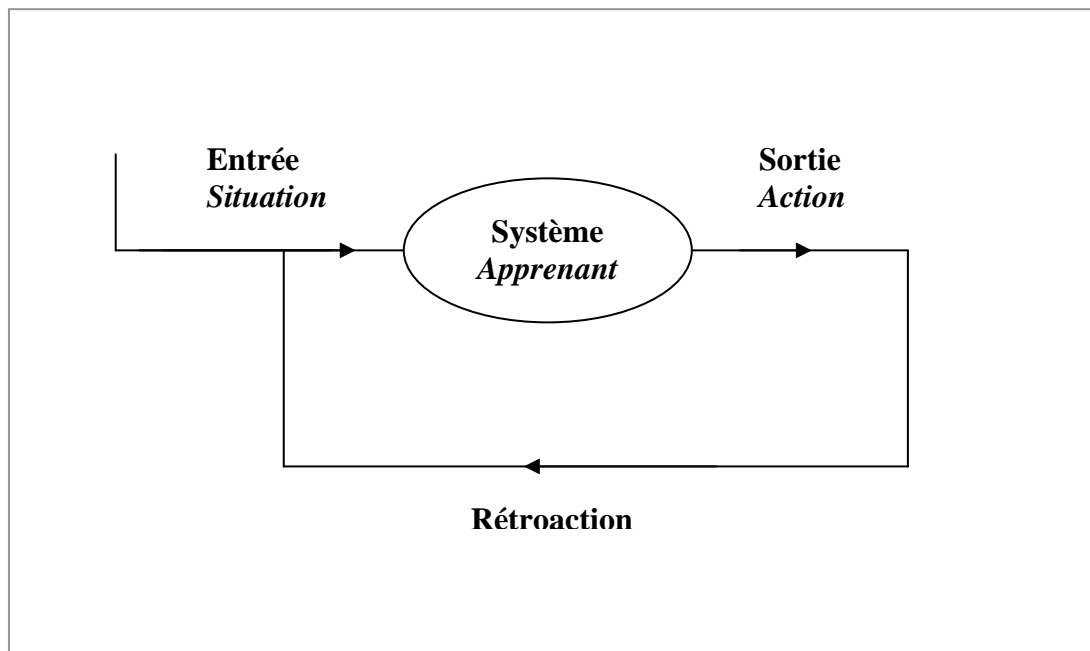


Figure 24 - Schéma de la rétroaction en situation d'apprentissage

On peut distinguer les rétroactions qui dépendent de l'enseignant, de celles que l'apprenant peut attribuer assez directement aux résultats de ses actions.

Dans le premier cas, c'est l'enseignant qui décide d'intervenir auprès d'un apprenant, c'est lui qui choisit le moment, la nature de l'information qu'il donne ; il utilise les résultats des apprenants, élimine certaines de leurs hypothèses, demande de changer de point de vue ou de stratégie...

Dans le deuxième cas, c'est la situation elle-même qui renvoie de l'information ; l'enseignant n'intervient pas dans le déroulement de la situation. Dans les situations d'action, situations où les connaissances permettent à l'apprenant de prendre des décisions, la rétroaction doit donner des informations sur l'action engagée, les possibilités d'obtention d'un résultat. Elle doit permettre à l'apprenant de juger son action, de faire une lecture critique de la valeur de ses résultats.

Ce sont ces situations à rétroaction indépendante de l'enseignant qui vont nous intéresser dans le cadre d'une activité de compréhension dans un environnement multimédia d'apprentissage des langues.

La rétroaction correspond en anglais au terme "feed-back" qui signifie littéralement nourrir en retour.

L'objectif de la rétroaction est de conduire l'apprenant à une auto-correction, c'est-à-dire de lui fournir les éléments suffisants pour qu'il puisse de lui-même d'abord distinguer ses erreurs et ensuite les corriger.

4.3.1. Les formes de rétroaction en classe émanant de l'enseignant

Selon Roy Lyster (1999), qui s'est intéressé dans ses recherches à la négociation de la forme dans le contexte de la classe, il y a six types différents de rétroaction. La première est la **correction explicite** : l'enseignant fournit à l'apprenant la forme correcte tout en lui indiquant qu'il y a une erreur. Vient ensuite la **reformulation** : l'enseignant reformule l'énoncé de l'apprenant en éliminant l'erreur de façon implicite. On trouve également parmi ces techniques rétroactives, la **demande de clarification**. Elle s'exprime par "Pardon ?" ou "Je ne comprends pas". De cette manière l'enseignant indique à l'apprenant que son énoncé a été soit mal compris, soit mal formulé. Autre technique possible, celle des **indices métalinguistiques** qui peuvent revêtir la forme de commentaires ("Ça ne se dit pas en français."), de renseignements ("C'est masculin."), ou de questions ("Est-ce que c'est féminin ?"). Ces indices à caractère métalinguistique soulignent un problème dans l'énoncé de l'apprenant sans toutefois lui donner la forme correcte. L'**incitation** peut également contribuer à aider l'apprenant. Lyster relève trois techniques utilisées par les enseignants afin d'inciter l'apprenant à trouver la forme correcte. L'enseignant peut, par exemple, commencer une phrase pour inviter l'apprenant à la compléter ("C'est un..."). Autre possibilité, l'enseignant peut essayer de solliciter la forme correcte par le biais de questions telles que "Comment on dit ça ?". Ou bien encore, l'enseignant peut demander à l'apprenant de reformuler son énoncé. Enfin le dernier type de rétroaction possible, c'est la **répétition** qui consiste pour l'enseignant à répéter l'énoncé fautif de l'apprenant, souvent en modifiant l'intonation.

Marsollier (2004 : 163) en a également relevé quelques unes qui sont fonction du comportement ou de la performance de l'apprenant, comme : l'encouragement à poursuivre ("Oui, continue, tu es sur la bonne voie !"), les félicitations ("Bravo, c'est bien la bonne

réponse!"), la comparaison ("Non, regarde ce que fait ton voisin !"), l'humour ("Tes neurones sont-ils en vacances, Nicolas ?"), etc.

	Types de rétroaction	Fonctions	Effets	Exemples
Principales rétroactions positives	L'encouragement	Soutien Valorisation Régulation Renforcement Stimulation	Motivation Création Plaisir Confiance Réconciliation	<i>"Relis-toi en faisant bien accorder les adjectifs, tu vas y arriver !"</i>
	L'acquiescement			<i>"Oui c'est une bonne idée !"</i>
	La valorisation			<i>"C'est intéressant ! Explique à tes camarades comment tu as procédé."</i>
	La récompense			<i>"Tu as trouvé la bonne réponse, tu gagnes un point."</i>
	le guidage			<i>"Utilisez ce document, ça vous aidera !"</i>
	L'éloge			<i>"Tu as été très perspicace !"</i>
Principales rétroactions négatives	L'humiliation	Dévalorisation Rejet Dénigré Abandon	Résignation Repli Retrait Régession	<i>"Non tu t'y prends mal !"</i>
	L'opposition			<i>"Je ne veux pas que tu procèdes ainsi."</i>
	L'interruption			<i>"Arrête-toi tout de suite, tu n'y arriveras jamais comme cela, mon pauvre !"</i>
	Le jugement de valeur			<i>"Tu te trompes ! C'est totalement faux !"</i>
	Le reproche			<i>"Je n'aime pas ce genre de comportement !"</i>
	La sanction			<i>"Si tu continues, alors je..."</i>

Tableau 10 - les types de rétroaction, leurs fonctions et leurs effets (Marsollier, 2004 : 162)

4.3.2. Les formes de rétroaction en classe, émanant de l'apprenant

Après la rétroaction apportée par l'enseignant, l'apprenant va réagir par ce que l'on appellera une réparation. Là encore, Roy Lyster distingue trois types de réparation après une rétroaction : la **répétition**, l'**autocorrection** et la **correction par les pairs**. Il est à noter que la réparation immédiatement après rétroaction n'est pas nécessairement une preuve d'apprentissage. Parfois, certains énoncés qui font suite à une rétroaction, ont encore besoin d'une réparation. Cela est nécessaire dans les cas suivants : l'apprenant a simplement répondu par oui ou par non (indiquant ainsi qu'il a reconnu son erreur) ; l'apprenant a commis une erreur différente ; l'apprenant a refait la même erreur ; l'apprenant a hésité et a partiellement réparé son erreur.

Qu'en est-il de la rétroaction lorsqu'elle émane non plus d'un enseignant ou d'un tuteur mais d'un système informatique ? Quelles sont les différences, les limites, les possibilités actuelles, les apports de ces systèmes informatiques ?

Peut-être serait-il préférable de parler de rétroactivité plutôt que de rétroaction à l'instar de la distinction que l'on opère entre interactivité et interaction. Car la rétroaction suppose un interlocuteur, or un concepteur, aussi humain soit-il, n'est pas un interlocuteur.

4.3.3. Les moments de la rétroaction

Il semble que le moment est important en matière de rétroaction et qu'il faudrait, dans l'idéal, fournir une rétroaction avant, pendant et après l'activité. Avant l'activité, la rétroaction (qu'il serait plus juste, en l'occurrence, d'appeler "pré-action") consisterait à informer l'apprenant, sous forme de conseil ou d'explication sur la manière d'effectuer l'activité.

Quand l'apprenant reçoit la rétroaction au cours de l'activité, elle a une fonction de contrôle. Les travaux de Metz (2005) ont montré qu'une rétroaction constructive fournie au moment de l'erreur est plus efficace que celle qui est donnée à la fin de l'activité. On a également pu observer que l'efficacité d'une correction diminue proportionnellement à l'augmentation de sa distance avec l'événement déclencheur (Doughty, cité par Metz, 2005 : 2). Cette rétroaction permet à l'apprenant de repérer ses erreurs et de les corriger avant de poursuivre l'activité. Ce qui présente le double avantage d'éviter le phénomène de fossilisation des erreurs et de permettre à l'apprenant d'adapter ou de modifier ses stratégies lorsqu'il rencontre de nouveau des difficultés similaires.

Après l'activité, on passe à la rétroaction terminale, autrement appelée évaluation. Il s'agit alors d'informer l'apprenant sur l'ensemble de sa performance. Cette synthèse lui permet de savoir s'il a atteint ou non les objectifs.

4.4. Rétroaction et TIC

4.4.1. Les avantages des rétroactions sur support multimédia

Le tableau suivant permet de mettre en relief les avantages des rétroactions en ALAO.

Rétroaction en ALAO	Rétroaction dans les classes traditionnelles
Toujours présentée aux apprenants	Les enseignants manquent souvent d'indiquer où et comment l'expression est déviante
Instantanée	Instantanée dans une interaction à l'oral, mais différée dans le cadre d'un travail à l'écrit
Appliquée à toutes les réponses incorrectes	Les enseignants corrigent une erreur sur une partie de la leçon, mais l'ignorent sur le reste
Individuelle, privée	Collective, publique
Pourvoit souvent l'opportunité de s'auto-corriger	Les enseignants peuvent renoncer à la correction si les apprenants ne semblent pas s'en sortir

Tableau 11 - Les rétroactions en ALAO et en situation de classe (Rézeau, 2001 : 360, cité et traduit par Andrianirina, 2005 : 21)

Les principaux avantages d'une rétroaction dans le cadre d'un EMAL sont que l'apprenant est évalué à tout moment. La rétroaction est individuelle et permet à l'apprenant le constat de chacune de ses mauvaises réponses la possibilité de s'auto-corriger. De plus, cette rétroaction est donnée sur un ton plus ou moins neutre (sans les effets positifs ou négatifs rencontrés lors des interactions enseignant/ apprenant(s) en présentiel) ce qui peut mettre à l'aise les apprenants les plus inhibés. *A contrario* cette neutralité peut être démotivante et empêcher l'apprenant de s'impliquer dans son travail.

Une rétroaction peut se présenter sous diverses formes : iconique, sonore, animée. Souvent, un simple clic suffit pour que l'apprenant soit informé de sa performance. Ces formes agissent sur le plan motivationnel. L'apprenant peut revoir ou réécouter autant de fois qu'il le souhaite une rétroaction pour ajuster sa réponse.

4.4.2. Les contraintes du multimédia au niveau des rétroactions

Une rétroaction sur EMAL présente des limites liées au support.

Des rétroactions globales

L'idéal serait que la rétroaction soit individualisée, précise et adaptée aux besoins de chaque individu apprenant. Mais l'enseignant-concepteur ne peut pas prévoir à l'avance tous les problèmes particuliers que peuvent éprouver différents apprenants (ou même un seul !). D'ailleurs, il ne connaît pas l'apprenant. La rétroaction présente des approximations car le concepteur est obligé d'élaborer des rétroactions globales.

Les formes linguistiques ne sont pas variées

En plus d'être globales, les rétroactions que l'on trouve dans les EMAL sont répétitives. Le programme est souvent limité à n'indiquer que la réponse correcte ou incorrecte. Il peut éventuellement inviter l'apprenant à recommencer.

Dans le contexte de la classe, une rétroaction est considérée comme pleinement efficace si l'enseignant est attentif au contenu informationnel et au contenu appréciatif/ affectif. Dans le

contexte des EMAL, le concepteur peut tout autant que l'enseignant fournir une rétroaction avec un contenu informationnel mais en ce qui concerne l'aspect appréciatif/ affectif la démarche est plus délicate. Plusieurs solutions ont été proposées. Pour les plus basiques, on a accompagné le message linguistique de la rétroaction par des sons exprimant soit la joie (mélodie légère, applaudissements, etc.), en cas de réussite de l'apprenant, soit la déception (signal sonore désagréable, foule déçue poussant des "Oh!", etc.), quand l'apprenant commet une erreur. On a même parfois ajouté à ces sons une touche d'humour en empruntant par exemple des sons amusants de dessins animés. L'"humour" a également été utilisé pour les rétroactions iconiques : feu d'artifice en cas de réussite de l'apprenant ou orage dans le cas d'un mauvais score. Dans certains EMAL, le message informationnel est parfois transmis par un personnage expressif et de préférence sympathique (appelé "compagnon") qui vient pallier le manque d'expressivité de l'écran.

4.4.3. Ce que peut être une rétroaction dans un EMAL

D'un point de vue didactique, la rétroaction dans un EMAL doit d'abord décrire et commenter les performances de l'apprenant. S'il se trompe, il faut lui montrer en quoi sa réponse est incorrecte et le guider vers la réponse attendue. On peut alors lui proposer une méthodologie à suivre ou le renvoyer vers des liens utiles.

Guider l'apprenant vers la bonne réponse peut consister en une série de questions. Elle peut encourager les essais car les tâtonnements comme les erreurs font partie de l'apprentissage. Il vaut mieux procéder ainsi que de donner directement la bonne réponse.

La rétroaction doit apporter une correction qui permet à l'apprenant de s'évaluer en comparant sa réponse avec la forme attendue. Cette correction peut aller jusqu'à l'évaluation entendue comme un contrôle des connaissances qui est l'estimation qualitative et/ ou quantitative de la prestation de l'apprenant. L'estimation quantitative peut être chiffrée (note, pourcentage) ou représentée au moyen de sortes de jauges aux formes diverses.

Sur le plan linguistique, le concepteur doit être très attentif au langage utilisé dans les appréciations auxquels l'apprenant est très sensible puisque d'elles dépendent sa motivation ou son découragement, entre autres. Ni tout négatif, ni trop positif, le contenu des appréciations doit être objectif pour être constructif. Il convient également de varier le contenu et le style car recevoir tout au long des activités le même style de rétroaction (les mêmes formules) finit par être monotone et démotivant pour l'apprenant et finalement contre productif. Pour que l'apprenant se sente impliqué, il convient d'utiliser les pronoms personnels sujets dans ce type de communication particulier qu'est la rétroaction.

La rétroaction peut également faire appel à d'autres codes que le code linguistique et d'autres canaux de communication. Cependant, il faut veiller sur le plan ergonomique, à éviter les surcharges diverses.

4.4.4. Conclusion

Quel que soit son contexte d'utilisation, la rétroaction possède une valeur pédagogique certaine qui peut conduire l'apprenant vers l'autonomisation. Car n'oublions pas que l'objectif principal de la rétroaction est d'agir sur le plan cognitif et comportemental de l'apprenant. Si son élaboration nécessite un travail pré-pédagogique mûrement réfléchi, sa transposition dans un EMAL peut s'avérer délicate, voire limitée du fait des contraintes relatives à ce type de

support. Pourtant, elle s'y avère nécessaire. Il convient donc que le concepteur élabore une rétroaction qui soit motivante pour l'apprenant et qu'elle constitue pour lui un véritable guidage, efficace pour un travail en autonomie.

5. Conclusion

Comme nous l'avons vu, l'aide peut se présenter sous diverses formes. Dans la perspective de médiatisation de l'aide qui est la nôtre, il n'est pas inutile de dresser un inventaire (forcément non exhaustif) des aides apportées en classe de langue pour réfléchir à leur transposition dans un environnement d'apprentissage multimédia. Les questions qui se posent alors sont les suivantes : d'abord, toutes les aides que nous avons vues sont-elles "médiatisables" ? dans quelles conditions ? selon quelles modalités ? Puis, quelles sont les spécificités d'un environnement multimédia qui permettent ces transpositions, qui les limitent, voire qui les empêchent ou bien au contraire qui les dépassent ? Car une transposition peut engendrer des pertes (ou plutôt des impossibilités) mais pourquoi pas ouvrir la voie à des innovations. C'est sur cette piste de recherche que nous nous lançons précisément.

Chapitre 8 - De l'interaction à l'interactivité

Se poser la question de la transposition, dans un environnement multimédia, des différentes formes de l'aide didactique que nous avons essayées (sans doute de manière incomplète) de mettre au jour, à partir d'un environnement "naturel" (le contexte de la classe de langue), nous conduit à considérer les concepts de médiation et de médiatisation. Dans les paragraphes qui suivent nous nous proposons de les définir.

1. Médiation et médiatisation

Nous voudrions consacrer ce développement aux notions de médiation et de médiatisation qui méritent d'être éclaircies au niveau terminologique, pour nous éclairer dans notre réflexion.

1.1. Une origine commune

Médiation et médiatisation ont la même origine étymologique. Les deux termes viennent en effet du mot latin "medius" qui signifie "qui est au milieu", francisé en média(s) au sens de moyen ou de tout support de message (Jacquinot, 2003 : 129).

1.2. Un terme unique en anglais : mediation

Monique Linard (1995, citée par Bélisle, 2003 : 22) rappelle que l'anglais ne fait pas la différence entre les deux termes. Et d'ajouter que l'anglais étant "*la langue dominante dans le domaine des TIC, l'indifférenciation entre les deux termes est devenue la règle.*"

Cela pose la question de l'utilité de la différenciation entre les deux termes comme elle se fait en français. Les définitions propres à chacun de ces termes pourront sans doute nous aider à répondre à cette question.

1.3. Définitions de "médiation"

Nous allons d'abord présenter une revue de définitions de la notion de médiation.

Jacquinet : la médiation est *"purement humaine"* (2003 : 129).

Bélisle : *"la médiation humaine [est] mise en œuvre par des acteurs"* (2003 : 25).

Bernard : *"la médiation est un processus par lequel le médiateur intervient entre deux ou plusieurs termes : choses ou êtres. La médiation est donc relationnelle (...)"* (Bernard, 1999 : 91).

Linard : *"la médiation est le terme réservé à des sujets-acteurs sociaux et à l'intervention qu'ils exercent en vue d'aider un ou des partenaires à négocier et à résoudre une difficulté ou un conflit"* (1995, citée par Bélisle, 2003 : 22).

Définition d'inspiration vygotkienne (socio-constructiviste) de la médiation :

"Par médiation, on entend l'ensemble des processus, par lesquels une personne ou un groupe de personnes (les enseignants, les parents, les amis) s'intercalent entre le sujet apprenant et les savoirs à acquérir pour en faciliter l'apprentissage" (Bélisle, 2003 : 24).

D'après cette revue de définitions, on peut dire que la médiation est avant tout humaine, relationnelle entre différents acteurs sociaux, qu'elle a pour but l'aide voire la résolution de problèmes. Qu'en est-il alors de la médiatisation ?

1.4. Définitions de "médiatisation"

Voyons à présent les définitions qui sont données à la notion de médiation.

Jacquinet : la médiatisation serait une *"médiation via l'utilisation de techniques ou de médias"* (Jacquinet, 2003 : 129).

Bélisle: la médiatisation technologique est *"l'instrumentation technique d'une action humaine"* (Bélisle, 2003 : 25).

Bernard : la médiatisation c'est *"le passage d'un message par la transcription technique via un média (...).De plus, la médiatisation, centrée sur le rapport message-média-utilisateur, pose des problèmes variés allant de la technologie à la communication au sens complexe du terme"* (Bernard, 1999 : 91).

Bélisle : *"Médiatiser, c'est user d'artefacts comme intermédiaires pour communiquer. (...) Médiatiser, c'est aussi diversifier les procédés de présentation et d'interaction avec l'information"* (Bélisle, 2003 : 28-29).

Enfin pour Linard : *"La médiatisation est le terme réservé à l'opération technique de transcription d'un message en un autre mode d'expression que celui d'origine. C'est une relation asymétrique entre partenaires de nature radicalement différente : l'humain et l'outil. Elle peut implémenter mais non remplacer la médiation"* (Linard, 1995 : 4).

Au vu des définitions qui précèdent, la médiatisation serait "la mise en médias" de la médiation ou une médiation qui passerait par un canal technologique, médiatique. Ce qui n'est pas un détail si l'on se réfère à Mc Luhan qui déclarait "*the medium is the message*" (1964).

Nous retiendrons pour notre part que la médiation est "*l'ensemble des processus par lesquels une personne s'intercale entre le sujet et les savoirs pour en faciliter les apprentissages*", en d'autres termes, c'est le rôle qu'assume l'enseignant auprès de l'apprenant pour l'accompagner dans son processus d'apprentissage (Mangenot, 2002) alors que la médiatisation doit être entendue comme "*transposition technologique des régulations pédagogiques qui optimisent l'apprentissage*" (Guichon, 2004), c'est-à-dire la scénarisation de contenus d'enseignement à travers des outils d'apprentissage.

Pothier & Foucher se proposent de schématiser la place de la médiation et de la médiatisation dans la conception didactique d'un multimédia qui s'articule en trois grandes phases se déroulant à des moments différents :

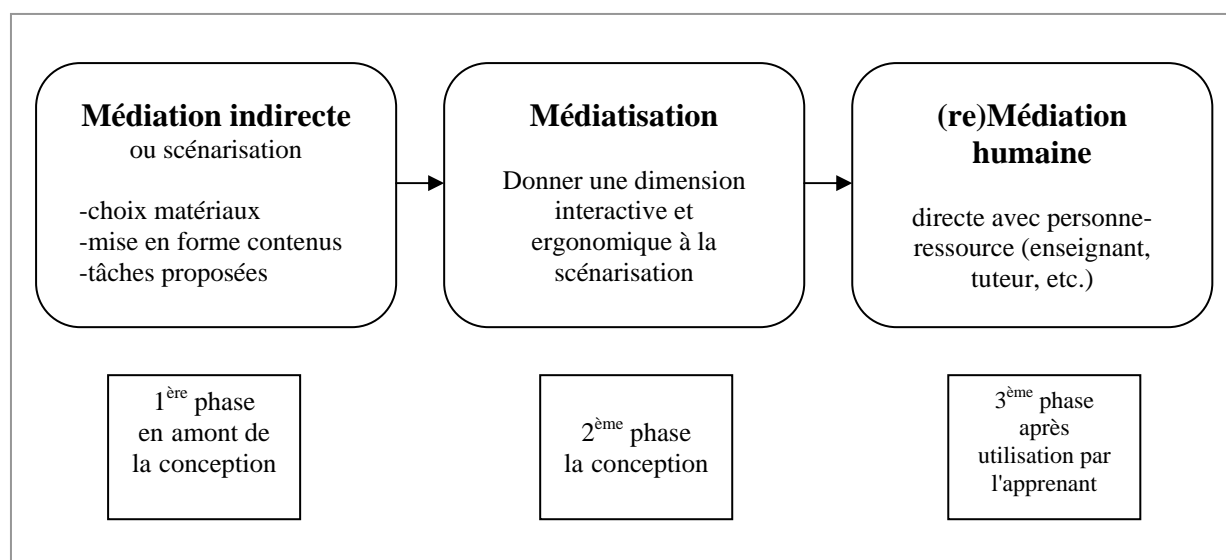


Figure 25 - Médiation et médiatisation dans la conception didactique d'un environnement multimédia (Pothier & Foucher 2005)

La médiatisation est différente de la CMO⁴⁶ D. Peraya (1999) va plus loin dans la définition de la médiatisation. Pour lui, elle est plus spécifique que la CMO qui "*désigne toute forme d'énonciation qui se déroule dans le cadre d'un dispositif (...)*", tandis que "*le terme de médiatisation doit être entendu au sens de processus de scénarisation des contenus d'enseignement à travers un artefact technique, un dispositif médiatique*".

La médiatisation serait donc une énonciation spécifiquement construite pour l'enseignement / apprentissage, dans le contexte d'un EMAL en l'occurrence.

⁴⁶ CMO : Communication médiatisée par ordinateur. En anglais : *CMC, Computer mediated communication*.

1.5. Rapports complexes entre médiation et médiatisation

Selon Jacquinet (2003 : 130), elles sont associées (la médiatisation est supposée être au service de la médiation) mais distinctes (il peut y avoir médiation sans médiatisation mais l'inverse n'est pas vrai).

Si elles sont distinctes, elles ne sont pourtant pas opposées : la médiation technologique ne s'oppose pas mais entre en interaction avec la relation humaine.

1.6. Complémentarité entre médiation et médiatisation

C. Bélisle s'interroge :

"Lorsque le problème de l'accès [au savoir] se trouve résolu par la médiatisation (...) est-il encore indispensable de prévoir un accompagnement personnel ? Et si oui, pourquoi ? C'est bien cette question de la spécificité de la médiation humaine dans la formation que pose la médiation technologique" (Bélisle, 2003 : 23).

Comme le constate finalement C. Bélisle, il semble que la médiatisation ne remplace pas la médiation mais leur complémentarité permet d'éclairer ou à tout le moins d'interroger ce qu'il y a de spécifique dans la médiation humaine.

Pour Peraya non plus, la médiatisation ne doit pas remplacer la médiation. L'une et l'autre ne correspondent tout simplement pas aux mêmes éléments. La médiatisation s'applique aux contenus alors que tout ce qui concerne la communication pédagogique relève de la médiation humaine, et pourtant les deux se complètent.

"Dans le champ de l'éducation, le concept de médiation a été proposé au moment où il apparaissait évident que seule la médiatisation était prise en compte par les enseignants et les concepteurs de documents pédagogiques trop préoccupés de leurs contenus. Ce faisant, ils oblitèrent complètement la composante relationnelle constitutive de toute forme de communication (...). La médiatisation s'opposait alors à la médiation dont elle en constituait en même temps l'indispensable complément. Aussi, à côté des opérations de médiatisation concernant la scénarisation de contenus et les opérations de transposition entre les différents registres sémiotiques, il fallait encore tenir compte de la médiatisation de la relation entre l'émetteur et le destinataire, l'enseignant, le tuteur et l'apprenant. Dans ce contexte, toutes les formes de téléprésence et d'interactivité intentionnelle (...) relèvent de la médiation." (Peraya, 2000)

À l'instar de la langue anglaise, Peraya argumente cependant en faveur d'une non-distinction entre médiation et médiatisation qui pour lui est une opposition caduque.

"En effet, la médiation n'échappe pas aux contraintes et aux déterminations du dispositif technologique et il paraît théoriquement difficile d'accepter que la médiation ne concerne que les composantes relationnelles de la communication." (Peraya, 2000)

1.7. Conclusion : pour une réunification conceptuelle (à défaut d'être terminologique) des deux notions

Si l'on reprend l'idée de Peraya sur la préséance de la médiatisation sur la médiation (plus marquée au moment de l'avènement des TIC), on peut voir un lien entre d'une part, médiatisation et paradigme de l'apprentissage et d'autre part, médiation et paradigme de l'enseignement. Bélisle remarque :

"C'est un fait que la médiation humaine ne saurait être mise en question tant que l'éducation est centrée sur l'enseignement (...). L'enseignant est un médiateur (...). Le problème se déplace dans une problématique centrée sur l'apprentissage." (Bélisle, 2003 : 22)

Et plus particulièrement quand cette problématique se pose au sujet de l'autoformation.

"Avec le développement des [TIC], mais aussi déjà avec l'imprimerie, sont apparus des supports de savoirs permettant une appropriation autonome. La médiatisation technologique des contenus et des activités d'apprentissage peut-elle et va-t-elle se substituer à la médiation sociale qui rend le processus d'apprentissage possible." (Bélisle, 2003 : 25)

Il apparaît évident que, dans les dispositifs technologiques d'apprentissage actuels, on ne peut se passer de la médiation. Bernard rappelle (1999 : 95) deux exigences dans la FAD : la socialisation et la personnalisation (d'où l'importance de la médiation). Il souligne l'importance de la médiation, sous diverses formes (médiations plurielles), dans des contextes d'apprentissage très médiatisés :

"(...) Alors qu'évoluent les formes de médiatisations, les possibilités d'interactivité, la demande de médiations s'accroît. Tout se passe comme si la médiatisation et l'interactivité libérant de certaines tâches, la découverte d'explorations nouvelles, l'entrée en existence intensive, exigeait encore plus de médiations." (Bernard, 1999 : 98)

Bélisle (2003 : 23) met en garde contre une conception "*bancaire*" de l'éducation et de la formation : former n'est pas transférer des informations, contenus, connaissances (...). Apprendre ne consiste pas uniquement à acquérir et stocker des concepts, des idées, des informations, des savoirs. Les stéréotypes liés à la formation correspondent souvent à des images de nourriture, de transfert, de capital (...).

Jacquinet (2003 : 131) propose plutôt une distinction entre **médiation / médiatisation des savoirs** (qui focalise l'attention sur l'enseignement et renvoie à la production de "biens et de ressources") et **médiation / médiatisation des apprentissages** (qui focalise sur l'apprenant et renvoie plutôt à la création de "services"). Quant à Bélisle (2003), elle s'interroge : comme il existe des pédagogies de la médiation, peut-il y avoir des pédagogies de la médiatisation ? Cette partie de démêlage terminologique entre les notions de médiation et de médiatisation, nous invite logiquement à nous interroger sur les notions de multimédia et de multimodalité qui sont au cœur de notre problématique.

2. Le multimédia et la multimodalité

Plusieurs domaines et disciplines comme la didactique des langues, les sciences du langage, la psychologie cognitive, les sciences de l'information et de la communication mais aussi l'ergonomie, l'informatique, entre autres, s'intéressent à la notion complexe qu'est la multimodalité. Dans cette section, nous souhaiterions présenter différentes propositions de définition et par-là même de distinction des termes "multimédia" et "multimodalité". Partant de définitions proposées par des spécialistes de la communication homme-machine multimodale qui apportent des éléments intéressants, nous aboutirons aux définitions établies par des spécialistes en psychologie cognitive et en didactique des langues. Nous explorerons ensuite la galaxie des termes qui gravitent autour de la notion de multimédia. Enfin, nous concluons en expliquant pourquoi nous avons opté pour le concept de multimodalité, plutôt que pour celui de multimédia, dans notre recherche sur l'aide médiatisée à la compréhension en langue étrangère.

2.1. Points de vue en communication homme-machine

Parce qu'il intéresse plusieurs disciplines, le domaine du multimédia constitue une nébuleuse terminologique. Aussi, dans un souci de clarification "*[qui résulte du] besoin d'une meilleure compréhension entre les différentes compétences intervenant dans le domaine de la communication homme-machine multimodale*", Bellick et Teil (1992) ont proposé un certain nombre de définitions des termes liés à la communication multimodale. Il nous a donc semblé important de tenir compte de ce travail dans notre propre démarche terminologique. Ainsi, nous avons décidé de partir de la définition des termes "simples" qui leur ont servi de racine, pour comprendre la différence qui existe entre multimodalité et multimédia, termes souvent confondus.

2.1.1. Mode, modalité, média

Nous avons choisi de présenter ces termes dans cet ordre précis car il suit l'évolution de la communication humaine : des différents modes, dont est "naturellement" doté un humain, aux médias qu'il peut utiliser aujourd'hui.

Si l'on se réfère au modèle de base de la communication humaine, on peut schématiser celle-ci par les composants suivants : un émetteur, un récepteur "liés" par un message qui transmet de l'information et qui est rendu possible par l'existence d'un code, d'un contexte et d'un mode de contact (ou mode de communication). On peut distinguer **les modes de communication** selon qu'ils permettent d'une part, la réception d'informations, cela correspond ici aux cinq sens de l'être humain (le toucher, l'ouïe, la vue, l'odorat et le goût) et d'autre part, l'émission d'informations, grâce aux différents moyens d'expression humains comme le geste et la parole/ le langage. En d'autres termes, le mode de communication "*définit la nature des informations servant pour la communication*" (mode visuel, mode sonore, mode gestuel, etc.).

Dans ce contexte, **la modalité** est une forme concrète particulière d'un mode de communication. Le mode sonore, par exemple, a pour modalités : le bruit, la musique, la parole. Selon Vernier (1997), on peut avancer qu'une modalité est un concept qui viendrait se situer entre celui de sens (entendu comme organe de perception) et celui de média.

Dans le domaine de l'informatique, on distingue les modalités en entrée et les modalités en sortie. Les **modalités en entrée** concernent les échanges d'information de l'utilisateur vers le

système tandis que les **modalités en sortie** sont utilisées par le système pour des retours d'information à destination de l'utilisateur. Le choix des modalités en entrée est laissé à l'utilisateur qui selon son contexte et sa tâche choisira celles qui sont les plus adaptées à la situation. Dans le cas de la multimodalité en sortie, le choix des modalités est laissé au système (Vernier, 1997).

Enfin, le **média** qui, rappelons-le, existait avant l'ère informatique, désigne un support d'information (journal, disque, etc.). Depuis l'avènement des TIC, d'autres supports ont vu le jour (vidéodisque, cédérom, DVD, etc.) et par extension ont procuré au terme média une autre acception qui est celle de dispositif physique qui "acquiert et diffuse l'information" (écran, souris, lunettes et gants utilisés en réalité virtuelle). Le média est donc à la fois un support matériel et un outil technologique.

Il est à noter que dans la littérature, on trouvera également l'utilisation de canal de communication à la place de mode de communication. Nous préférons l'emploi du terme mode qui est plus proche étymologiquement de modalité et de média.

2.1.2. Communication multimodale, multimodalité, multimédia

Une **communication** est dite **multimodale** si elle fait intervenir plusieurs modes de communication dans les échanges d'information. Cependant, Bellick et Teil, précisent qu'en informatique, ce qualificatif s'applique également pour les communications qui ne font intervenir qu'un seul mode mais avec plusieurs modalités. Par conséquent, la **multimodalité** correspond à l'usage de plusieurs modalités pour la réalisation d'une même tâche. Pour les informaticiens qui travaillent dans le domaine de l'IHM (Interactivité Homme-Machine), la multimodalité est la capacité d'un système interactif à utiliser plusieurs canaux de communication lors de l'interaction entre l'utilisateur et le système.

Elle se distingue alors nettement du **multimédia** qui se définit comme étant un système informatique capable d'acquérir et/ ou de restituer, par l'intermédiaire des médias, des informations de natures et/ou de formes différentes (parole, musique, image vidéo, etc.).

Tout comme le terme canal peut être employé à la place de mode, on trouvera l'usage de multicanalité comme équivalent à multimodalité. Il est à noter qu'on parle de multimédia et d'hypermédia mais que nous n'avons pas encore trouvé le terme hypermodalité ou hypermultimodalité qui pourrait légitimement trouver sa place dans un contexte hypertextuel.

2.2. *Points de vue en psychologie cognitive et en sciences du langage*

Dubois, Gyselinck & Choplin, (2003 : 188) distinguent la multiplicité des types d'informations (comme les textes, les images, les sons et la vidéo) de la multimodalité qui est le recours à un ou plusieurs modes sensoriels (visuel et/ou auditif).

Pour Maître de Pembroke et Legros (2002 : 193-194) la distinction correspond à "trois niveaux différents d'information", à savoir les supports, le mode de présentation et la modalité. **Les supports** désignent les systèmes utilisés pour présenter l'information (livre, ordinateur). **Le mode de présentation** désigne le média ou le format de l'information (mots, images, sons) tandis que **la modalité** renvoie au processus mis en jeu par l'apprenant pour percevoir et traiter l'information (modalité visuelle, modalité auditive).

Ces deux approches permettent de comprendre la différence qui existe entre le terme multimédia et celui de multimodalité. Le multimédia concerne le mode de présentation de l'information sur support informatique. La multimodalité, elle, renvoie à la perception et au traitement d'informations qui, dans un environnement multimédia en langue (tel que commercialisé actuellement) ont un format lexical, iconique ou bien sonore. Pour les formats lexical et iconique, la modalité de perception et de traitement de l'information sera une modalité visuelle alors que pour le format sonore, la modalité auditive sera requise.

En d'autres termes, on pourrait dire que le multimédia est plus du ressort de l'ergonomie et que la multimodalité relève de la psychologie cognitive. Multimédia et multimodalité intéressent la didactique.

On peut également qualifier le multimédia de terme générique qui recouvre d'autres réalités plus spécifique que nous allons détailler dans la partie suivante.

2.3. La galaxie du multimédia

Dans cette partie, nous avons tenu à définir des termes qui entourent de près ou de loin celui de multimédia. Ces différentes distinctions nous permettront de déterminer ce qu'est le multimédia d'aujourd'hui en abordant ce qui l'a précédé et ce qui lui est spécifique.

2.3.1. Multimédia, hypermédia, hypertexte : éclaircissements et distinctions terminologiques

Il n'est pas rare de trouver dans la littérature les termes de *multimédia* ou d'*hypermédia* avec des sens différents pour chacun. Nous nous proposons ici de préciser ces termes qui partagent le même affixe "média" mais qui ne sont pas pour autant des synonymes.

Thierry Chanier (1998 : 138) distingue deux types de médias électroniques : "*ceux reposant sur les capacités de conservation des systèmes d'information*" qui correspondent au *multimédia* et "*ceux reposant sur les systèmes de communications*" que recouvre la notion d'*hypermédia*. Pour préciser cette différence, Chanier ajoute que le deuxième type de systèmes permet de "*diffuser, conserver et traiter, non seulement des données multimédias préexistantes, mais également de diffuser des informations créées par n'importe quel acteur du cyberspace, informations verbales et non-verbales résultant d'échanges entre humains, qui sont la base de la communication en langues*" (Chanier, 1998 : 138). Pour lui, la Toile est l'exemple même d'un système hypermédia. Dans le cas du *multimédia*, la diffusion des informations (verbales ou non-verbales) "*dans une optique d'aide à l'interaction*" (Chanier, 1998 : 138) se fait entre un utilisateur et un système informatique alors que dans le cas de l'*hypermédia*, la diffusion des informations a lieu entre des groupes d'utilisateurs par l'intermédiaire d'un système informatique.

À la différence qui est faite entre multimédia et hypermédia, Thierry Lancien (1998 : 19) avance lui une autre explication. En général, on utilise le terme *multimédia* pour "*désigner la réunion sur un même support numérique de différents médias que l'on traite grâce à un ordinateur qui permet une interactivité entre le produit et la personne qui le consulte*" (Lancien, 1998 : 19). C'est également cette définition qu'appliquent les Américains à la notion d'*hypertexte*. Pourtant, le plus souvent, ce mot désigne plutôt "*des liens entre des textes écrits, un ensemble de données textuelles présentées de façon interactive mais sans images et sans sons*" (Lancien, 1998 : 19).

Par ailleurs, Lancien nous indique que la notion d'*hypermédias* (noter ici la marque du pluriel), pour certains, a la même acception que celle de multimédia, c'est-à-dire quand « *à des données textuelles s'adjoignent des images fixes ou animées et des sons* » (Lancien, 1998 : 19). On parle également d'*hyperdocuments* "pour désigner les données que l'on met en relation dans un produit hypermédia ou multimédia" (Lancien, 1998 : 19).

L'*hyperdocument* est défini par Geneviève Jacquinet (1997 : 15) comme étant une "logique de lecture non linéaire"; elle précise qu'"un document peut-être multimédia sans être un hyperdocument et inversement un hyperdocument peut être ou non multimédia d'où la distinction qui tend à se stabiliser entre hypertexte et hypermédia"⁴⁷. On peut déduire de cette dernière remarque que pour Jacquinet, l'hypertexte correspond littéralement à une logique de lecture non linéaire d'un document constitué uniquement de textes. Par conséquent, l'hypermédia est une logique de lecture non linéaire (ce qui correspond au préfixe hyper-)⁴⁸ d'un document multimédia (pouvant donc présenter du texte, de l'image et du son). Un document multimédia est constitué de "plusieurs canaux de communication sensorielle" et de plus, il "peut être ou non interactif" (tandis qu'un "hyperdocument est, par définition, interactif puisqu'il n'impose pas un seul ordre d'exploration, mais permet à chaque interagissant de suivre son propre parcours" (Jacquinet, 1997 : 15).

Ce flou terminologique, bien que ne simplifiant pas notre tâche, est cependant intéressant pour ce qu'il révèle. L'hypertexte dans l'esprit américain envisage tous les médias comme des "textes", qu'il s'agisse d'audio, d'écrits ou d'images : tout peut être considéré et donc "lu" comme un texte⁴⁹. À l'inverse, le français réserve à la notion d'hypertexte une définition plus réductrice puisqu'elle s'en tient à la représentation la plus basique que l'on se fait du texte (c'est-à-dire l'écrit exclusivement) qui, dans ce cas, n'est assimilé ni à l'image, ni au son.

À la suite de ces divers développements sur les notions de *multimédia*, *hypermédia* et *hypertexte*, nous conservons le terme de *multimédia* avec la définition qu'en donne Lancien plus haut, sachant que sous le terme générique retenu, nous n'excluons pas la notion d'hypermédia expliquée par Jacquinet.

Cependant, même si Jacquinet et Chanier donnent des définitions radicalement différentes du mot hypermédia, nous ne rejetons pas la distinction établie par Chanier entre *hypermédia* où l'on trouve des données "créées par des individus communiquants" dans un système comme celui de l'Internet, par exemple ; et *multimédia* où "les données [sont] créées par les auteurs de supports électroniques" comme pour les cédéroms d'apprentissage. Nous résumerons donc ces deux points de vue en reprenant les deux acceptions de la notion d'hypermédia récapitulées ici par Laufer et Scavetta :

"L'hypermédia désigne l'accès simultané à des données textes, images et sons sur un ou plusieurs écrans. Le mot s'emploie aussi pour caractériser le mode de communication coopératif qui résulte du partage d'informations interactives sur un même réseau." (Laufer & Scavetta, 1992 : 4)

⁴⁷ On pourrait aussi bien parler de documents multimédias et de documents hyper-multimédias.

⁴⁸ Pour se figurer la notion d'hypermédia, nous aimons bien l'approche de Desmarais (1998 : 53) qui parle d'une association par des liens de "plusieurs couches de média (texte, son, image, animation)". On se représente très bien la superposition des documents au fur et à mesure de leur consultation).

⁴⁹ Dans le même article (Jacquinet, 1997), Jacquinet distingue d'abord hypertexte et hypermédia (p 15) puis plus loin les unifie à nouveau en évoquant l' "intertextualité électronique" [où se] mêlent langages analogiques et digitaux"(p 18). Il semble donc que Jacquinet puisse admettre le terme générique d'hypertexte employé par les Américains).

Quant à la notion d'hypertexte, nous nous sentons proches de l'acception américaine dans le sens où pour nous, le principe englobe tous les types de documents qu'ils soient textuels, sonores ou visuels. Toutefois la notion d'hypermédia telle qu'elle a été exposée par Jacquinot, nous convient également. (En fait, l'hypertexte des Américains et l'hypermédia de Jacquinot correspondent strictement au même concept.)

Il est vrai que le terme le plus répandu est celui d'hypertexte⁵⁰ avec la signification qu'en donne Maguy Pothier (1997 : 86) :

"L'hypertexte, contrairement au texte qui est linéaire par essence, est une structure de réseau à laquelle on peut accéder grâce à des liens matérialisés par les hypermots. Ces derniers (...) permettent en cliquant sur eux d'ouvrir des pages apportant une information extérieure au document de départ. Cette information peut être textuelle : la définition du mot en question, une précision grammaticale ou une information de type culturel. Elle peut aussi être visuelle ou audiovisuelle : dessins, schémas, animations ou vidéo".

On voit bien ici que l'hypertexte recouvre tout média ou tout document (ou hyperdocument) multimédia. Cette définition de l'hypertexte montre une évolution par rapport à celle de Lancien puisqu'ici les hyperliens ne se limitent pas aux seuls textes : si l'on part d'un hypermot, on peut très bien aboutir à un texte ou à un document d'une autre nature. Parler d'hypertexte implique donc que le point de départ soit textuel.

Si Pothier emploie le terme hypertexte tel qu'elle l'a défini, on peut déduire que quand elle dit "*l'hypermédia conjugue hypertexte et multimédia*" (Pothier, 1997 : 85), alors le document de départ de la navigation est un document multimédia qui peut se trouver relié à du texte, à de l'image ou à du son.

Après ces éclaircissements terminologiques, revenons à ce qui nous intéresse directement à savoir le multimédia.

2.3.2. Définition du multimédia (ou ce qu'il est et ce qu'il n'est pas)

Lancien reprend une définition donnée par le GAME (Groupe audiovisuel et multimédia de l'édition) qui propose d'appeler multimédia une "*œuvre*" qui comporte "*sur un même support un ou plusieurs des éléments suivants : texte, son, images fixes, images animées, programmes informatiques*" et dont "*la structure et l'accès sont régis par un logiciel permettant l'interactivité*" (Lancien, 1998 : 7).

Pour Thierry Chanier, "*le terme multimédia renvoie à des informations stockées sur des supports multiples et diffusées par le média électronique des systèmes d'information*" (Chanier, 1998 : 138). On peut y voir une sorte de superposition de supports variés sur le support informatique servant de super-média aux divers médias dont l'inventaire suit : "*Ainsi un système multimédia favorise la communication interactive d'informations dans un format intégrant des ressources non restreintes aux textes, soit des ressources verbales (texte*

⁵⁰ Nous pensons que si le terme hypertexte est le plus répandu, c'est que comme nous le rappelle Desmarais (1998 : 53), « [il a été] créé par Nelson en 1965 [et] signifie une 'présentation de l'information qui permet une lecture non linéaire grâce à la présence de liens sémantiques activables dans les documents '». Le terme (et avec lui le concept) est donc ancré dans les esprits depuis plus longtemps que le terme hypermédia qui en est dérivé.

+ audio), soit des ressources verbales et non-verbales (diagrammes, images fixes ou animées, vidéo)" (Chanier, 1998 : 139).

2.3.3. Le multimédia : support, système, outil ou pratique ?

On l'a vu, le multimédia est à la fois un support et un système : non seulement il accueille d'autres médias (ou supports) mais en plus, il les gère grâce à l'informatique. Il constitue en cela un nouvel outil dont les potentialités, si elles sont bien exploitées, sont susceptibles de servir l'apprentissage (notamment des langues).

Pour autant, s'il entraîne de nouvelles pratiques dans le milieu de la formation, l'outil multimédia ne doit pas être confondu avec une méthodologie : Pothier nous rappelle que *"les outils (...) n'ont pas d'efficacité en eux-mêmes mais par la façon dont ils sont pensés et utilisés"* (Pothier, 1998 : 149) et d'ajouter plus loin que *"l'outil sera d'autant plus performant qu'il s'inscrira dans un projet éducatif"* (Pothier, 1998 : 150).

C'est ce qui se disait en 1974, à l'heure de l'audiovisuel à propos duquel les pédagogues avaient (déjà !) des points de vue radicalement opposés comme le laisse entendre Jacquinot : *"L'illusion de la 'panacée universelle' est aussi mystifiante que celle du 'médium aliénant' : il est urgent de dépasser le niveau de ces discours contradictoires"* (Jacquinot, 1974 : 77). Nous adhérons totalement à cette position et nous contentons de considérer le multimédia comme une technologie qui offre *"des possibilités que non seulement la didactique des langues ne saurait ignorer, mais qu'elle doit fortement investir"* ; du double but qu'annonce Pothier, nous n'en retiendrons que le premier aspect qui rejoint notre problématique c'est-à-dire *"pour concevoir et améliorer les outils d'aide à l'apprentissage"* (Pothier, 1998 : 150). Si nous voulons nous appliquer à mettre en relief les spécificités du multimédia (et des autres médias qu'il inclut), c'est que nous avons conscience que *"considérer la panoplie des moyens technologiques (...) est nécessaire [afin] de connaître les caractéristiques qui peuvent plus ou moins servir un projet pédagogique. Chaque moyen a ses limites mais aussi ses vertus"* (Jacquinot, 1974 : 75). Ce sont ces vertus que nous voudrions dégager, notamment en ce qui concerne la compréhension.

Avant de relater les caractéristiques et spécificités du multimédia, il convient de le replacer dans l'évolution des technologies qui ont intéressé la didactique et l'enseignement. Lancien a d'ailleurs raison de rappeler que le multimédia, toute technologie nouvelle qu'elle est, *"s'inscrit dans une filiation"* (1998 : 7). C'est cette filiation qui constitue le contexte qui a permis l'émergence du multimédia que l'on connaît aujourd'hui.

2.3.4. Du multi-média au multimédia

On l'aura compris, le multimédia est donc un support informatique (dont on rappellera les spécificités tout à l'heure) qui n'est pas né de rien mais au contraire qui s'inscrit dans l'évolution des technologies qui ont accompagnées notamment l'enseignement.

Le terme de multimédia existe depuis les années soixante-dix. À l'époque, il correspond à une notion différente de celle que l'on connaît aujourd'hui. Avant l'avènement de l'informatique, on parle d'ensembles multi-médias⁵¹, destinés à l'apprentissage, qui articulent différents

⁵¹ Il est intéressant de voir que l'orthographe a changé. Le tiret a disparu comme pour figurer l'unification des différents médias sur le support informatique.

supports : cassettes vidéo, cassettes audio et support papier, ou encore émissions de télévision, émissions de radio et articles de presse.

Technologies / Supports	Médias	Exemples
Imprimerie	Textes, images	Manuels, livres, photocopies, bande dessinées, publicités, articles de presse, photos, dessins.
Projecteur / rétroprojecteur	Textes, images	Articles de presse, publicités, photos, dessins, etc.
Magnétophone + cassette audio	Sons	Consignes, exercices divers, dialogues, chansons, exercices de phonétique, émissions de radio, etc.
Magnétoscope + cassette vidéo	Images, sons, textes	Dialogues filmés, journaux télévisés, documentaires, films (avec ou sans sous-titrage), etc.
Cédérom audio	Sons	Consignes, exercices divers, dialogues, chansons, exercices de phonétique, émissions de radio, etc.

Tableau 1 : Les ensembles "multi-médias"

Lancien (1998 : 11-12) propose de dégager de cette démarche trois idées maîtresses. Il y a d'abord l'idée que ces ensembles multi-médias ont des potentialités pour l'apprentissage par le fait qu'ils rendent possibles des complémentarités entre les trois médias selon leurs spécificités. La deuxième idée, c'est que grâce aux médias de masse notamment (radio, télévision), on peut travailler à distance avec des apprenants géographiquement éloignés. Enfin l'autonomisation, qui est la troisième idée, se traduirait en termes de temps, de modalités d'apprentissage et de choix d'un média plutôt qu'un autre selon le profil cognitif ou les objectifs de l'apprenant.

On perçoit bien à travers ces trois idées les prémices du multimédia actuel même si, comme le, dit Lancien :

"Le multimédia d'aujourd'hui est très différent puisqu'il réunit des médias qui restaient matériellement indépendants à l'époque du multi-média, il prolonge celui-ci et peut-être même représente un aboutissement pour ceux qui croyaient aux vertus du croisement des médias." (Lancien, 1998 : 12)

Ces vertus potentielles, qui sont devenues des arguments en faveur du multimédia, sont les suivantes : avoir recours à différents médias est perçu comme un avantage par rapport à ce que chacun d'eux permettra le mieux de travailler en fonction de ses spécificités, comme susceptible de favoriser la variété des styles d'apprentissage, comme possibilité d'enseigner à distance.

Qu'en est-il du multimédia que nous connaissons aujourd'hui ? Il a ceci de nouveau qu'il regroupe sur un même support informatique des technologies qui existent et sont employées dans l'enseignement depuis longtemps déjà⁵². On trouve du texte écrit et/ ou sonore, des

⁵² Nous utilisons volontairement le présent ici car même si le multimédia a connu une expansion impressionnante au cours de ces dernières années, il ne faut pas oublier qu'il ne s'est pas répandu à la même

images fixes, mais également des images mobiles telles que la vidéo (elle-même issue de la télévision), des systèmes d'enregistrement de la voix (rappelant le magnétophone des laboratoires de langues) et des systèmes de contrôle de la vidéo (principe du magnétoscope). Au niveau des médias donc, rien de nouveau si ce n'est dans le fait que c'est un système informatique qui "gère" ces médias traditionnellement indépendants. Bien sûr, on peut les associer, c'est souvent à l'enseignant qu'incombe cette tâche d'association fortement suggérée par les méthodes elles-mêmes. On pense ici aux manuels présentant des images (fixes, par définition) accompagnées de dialogues enregistrés sur des cassettes.

Mais le multimédia ne se contente pas de rassembler des médias déjà existants, il présente des spécificités rendues possibles (hypertexte/ hypermédia, interactivité), amplifiées (multimodalité) voire optimales (multiréférentialité) grâce à l'informatique.

2.4. La multimodalité : une des spécificités du multimédia

2.4.1. La multimodalité (ou multicanalité)

La multimodalité désigne le fait que coexistent sur un même support différents modes de communication⁵³. Sur un support informatique multimédia, un cédérom par exemple, les modes (ou canaux) que l'on va trouver sont : le mode visuel (avec les images fixes et animées mais aussi le texte) et le mode sonore qui concerne à nouveau le texte (entrant souvent dans les différents composants de la vidéo) mais également tout ce qui relève de la musique ou du bruitage (là encore dans ou en dehors de la vidéo). Le texte peut donc être visuel et sonore de façon simultanée ou non. Si l'image fixe est presque exclusivement visuelle, la vidéo offre un compromis entre le visuel et le sonore. La multimodalité a donc son importance pour nous puisqu'elle révèle le possible ralliement du texte et de l'image du point de vue des modes de communication.

La multimodalité est antérieure au multimédia puisqu'elle concerne autant le cinéma que la télévision ou encore, on vient de le voir, la vidéo, bref ce qui appartient au domaine de l'audiovisuel. Mais comme le remarque très justement Lancien :

"Si les messages audiovisuels classiques articulaient déjà différents canaux, ils ne permettraient pas autant de souplesse dans ces croisements et surtout ne laisseraient pas à l'utilisateur le loisir d'organiser ces combinaisons comme il le souhaite."⁵⁴
(Lancien, 1997 : 25)

Pour Jacquinot " ce qui est nouveau c'est que, par la numérisation tous ces modes d'expression peuvent être mis instantanément en connexion, pour constituer un nouveau média qui mérite le nom d'unimédia" (Jacquinot, 1997 :18). Ce dernier terme est intéressant car il traduit bien l'unité qu'apporte le support (ou média) informatique aux différents

échelle dans tous les pays, ni dans toutes les structures de formation et n'oublions pas non plus que les "méthodes-papier" ou manuels sont encore largement utilisés dans le domaine de la formation au sens large, en France notamment.

⁵³ Nous reprenons ici la définition que donne Lancien de la multicanalité (1998 : 25).

⁵⁴ La multimodalité présente sur le support multimédia n'est guère plus " complète" (si ce mot a un sens ici) que la multimodalité relative aux "anciennes" technologies : n'oublions pas qu'à chaque sens correspond un mode et donc qu'en plus des modes visuels et sonores, il existe le mode tactile (également exploité en informatique notamment pour les personnes non-voyantes), le mode olfactif et le mode gustatif.

supports (ou médias) qu'il accueille. Cependant, pour les raisons que nous avons évoquées plus haut, nous conserverons pour la suite le terme de multimédia. Ce que le multimédia a de spécifique, par rapport à la multimodalité, c'est que les différents modes "*ne vont apparaître et s'agencer qu'à travers le système informatique qui permet de les consulter*" (Lancien, 1998 : 25). Dans ce nouveau rapport qu'entretiennent les modes entre eux, l'interactivité a plus que jamais un rôle important. L'interactivité tient ici une grande place puisqu'elle dépend des choix opérés par l'apprenant qui "navigue" (selon l'expression consacrée) d'information en information créant ainsi des liens entre elles (par l'intermédiaire de leurs supports notamment).

2.4.2. L'hypertexte et l'hypermédia

C'est en 1945, qu'un certain V. Bush, mathématicien de son état, évoque l'idée d'un système dans lequel l'archivage de diverses informations serait fondé sur le principe de "*l'indexation associative*" (Lancien, 1998 : 20) qui se distingue d'un archivage classique. Tout élément d'information est lié à un autre "*en fonction des différents types de relations (thématiques, catégorielles, linguistiques) existant entre les documents*" (Lancien, 1998 : 20) formant ainsi un réseau. Ce sera finalement Ted Nelson qui donnera en 1965 le nom d'hypertexte à ce concept qui désigne "*un réseau permettant à l'utilisateur d'accéder à un nombre considérable de textes à travers de multiples liens*" (Lancien, 1998 : 20).

Au début, l'hypertexte ne concerna que les informations ou documents textuels puis les techniques s'affinant, apparurent les informations ou documents visuels puis audiovisuels qui sont des documents multimédias. Certains conservent le terme d'hypertexte (même quand le réseau regroupe des documents multimédias) d'autres préfèrent marquer une distinction et différencient l'hypertexte (propre aux hyperdocuments textuels de manière exclusive) de l'hypermédia (qui concerne les hyperdocuments multimédias).

2.4.3. La multiréférentialité

Étroitement liée à l'hypertexte et à la multimodalité, la multiréférentialité permet, à partir d'un thème donné, d'accéder à plusieurs sources documentaires. L'hypertexte et l'hypermédia (qui induit la multimodalité) sont en quelque sorte associés afin d'élargir les champs référentiels auxquels peut se rapporter un document.

Avec la multiréférentialité, ce sont non seulement les modes de communication mais également le genre des documents qui se présentent sous des formes variées. La multiréférentialité permet de disposer d'une ressource documentaire extrêmement riche : "*en termes de potentialités, les enjeux sont évidemment importants puisque les composantes référentielle et culturelle d'une compétence de communication pourront être enrichies*" (Lancien, 1997 : 25).

Lancien (1998 : 27) rapporte les distinctions qui sont faites en matière de multiréférentialité⁵⁵. La multiréférentialité intra ou intertextuelle associe à un document de départ (qui peut être multimédia) des informations qui en sont très proches, qui lui sont directement liées. La multiréférentialité contextuelle "*permet de son côté de mettre en rapport un sujet donné avec*

⁵⁵ Nous retenons ici les deux types qui nous semblent les plus importants et renvoyons le lecteur à l'ouvrage de Lancien (1998 : 27) pour avoir des informations sur les deux autres types que sont les multiréférentialités associative et créative.

tous les éléments qui, dans un contexte proche ou plus lointain, peuvent aider à mieux le comprendre" (Lancien, 1998 : 27).

On imagine ici l'exploitation formidable du concept qu'est la multiréférentialité en didactique des langues et notamment pour l'enseignement d'aspects civilisationnels dans une démarche qui peut même être comparative vis-à-vis d'autres cultures.

2.4.4. L'interactivité

Cette caractéristique du multimédia est une notion importante qu'il convient de définir pour mieux la replacer dans un contexte d'apprentissage.

Bélisle (1997 : 16) met en garde contre l'amalgame⁵⁶ qui est parfois fait entre les notions d'interactivité et d'interaction. L'interaction est une caractéristique des relations humaines d'un point de vue social :

"Cela signifie que lorsqu'une personne agit, elle prend en compte la réponse de l'autre, réponse qu'elle prévoit que l'autre va lui faire, réponse qui se manifeste au fur et à mesure qu'elle agit. Chacun adapte donc ce qu'il fait en fonction de cette réponse-présence de l'autre qu'il perçoit, prévoit ou suppose selon que cet autre est présent ou absent" (Bélisle, 1997 : 17).

En somme, l'interaction permet à une personne de réagir et de s'adapter aux réactions d'un interlocuteur dans un rapport de réciprocité. Jacquinot (1997 : 16) parle, elle, d'un *"processus d'action réciproque"*. Quant à l'interactivité, elle consisterait plutôt en une *"situation de dialogue homme-machine par lequel une machine simule (...) une activité langagière : l'ordinateur répond à du langage par du langage le support de la conversation étant l'écran (...) et le vecteur soit le langage verbal ou graphique ou iconique...soit un langage codé"* (Jacquinot, 1997 : 15-16). *"Du point de vue technologique, le terme interactivité implique la notion d'un dispositif capable de réponses différenciées en réaction à une intervention humaine"* (Bélisle, 1997 : 17).

Actuellement, l'interactivité concerne deux types d'activités. Il y a tout d'abord la navigation (ou interactivité de sélection) qui permet à l'utilisateur d'évoluer à partir de différentes données selon ses propres choix : c'est le principe de l'hypertexte ou de l'hypermédia. L'autre aspect (qui n'exclut pas cependant la navigation), c'est la réalisation d'une tâche (appelée également interactivité du contenu) où *"c'est la machine qui au vu de la réponse de l'utilisateur va enchaîner la suite de l'action, de l'explication, du problème"* (Bélisle, 1997 : 17). En fin de compte, *"l'interactivité consiste toujours pour l'utilisateur à s'insérer parmi un éventail de possibilités prédéfinies par le concepteur du programme"* (Bélisle 1997 : 17).

Jacquinot approfondit la notion d'interactivité et avance ainsi une distinction entre interactivité fonctionnelle et interactivité intentionnelle. La première, qu'on peut qualifier de machinique *"permet à l'utilisateur de rétroagir sur le programme"*, elle s'attache aux aspects ergonomiques de la relation homme-machine quand l'utilisateur effectue des opérations sur le clavier et l'écran, par exemple. La deuxième est une interactivité d'ordre mental *"celle qui permet à l'utilisateur de réagir mentalement"*, cela correspond à la communication entre l'utilisateur et le concepteur du logiciel présent indirectement à travers ses divers choix

⁵⁶ En partie dû à l'emploi de l'adjectif commun "interactif".

(contenu, structure...). Selon Jacquinet (1997 : 17), c'est cette seconde interactivité qui permet à l'utilisateur "*de déployer une activité sensorielle, affective et intellectuelle au service de l'interprétation du message*". Jacquinet souligne ici l'importance du design pédagogique dans un contexte d'environnement multimédia d'apprentissage.

Bélisle (1997 : 17) considère que la problématique de l'interactivité "*s'insère dans le paradigme de la circulation de l'information*". Elle remarque que les nouvelles technologies "*modifient les conditions de circulation et de transfert de l'information*", c'est un fait, mais que cela ne facilite pas pour autant "*l'interaction de l'utilisateur avec l'information*". En d'autres termes, "*une très grande interactivité technologique (...) peut susciter tout au plus une intense activité immédiate de participation sans qu'il y ait nécessairement approfondissement ou appropriation*". L'hypertexte et l'hypermédia qui sont liés à l'interactivité (notamment par le processus de la navigation), sont ici associés afin d'élargir les champs référentiels auxquels peut se rapporter un document.

2.5. Conclusion

Détailler les différentes spécificités du multimédia permet d'en dégager les potentialités mais également les problèmes.

Pour vanter un produit multimédia, on fait volontiers référence à l'interactivité qu'il permet. Mais l'interactivité est-elle en tous points bénéfique ? Quels nouveaux rapports l'apprenant va-t-il entretenir avec l'information ? Si la navigation via l'hypermédia rend possible une multiréférentialité particulièrement riche, qu'en est-il de la construction du sens pour l'apprenant dans un processus aussi complexe. Facilité d'accès n'est pas synonyme de facilité d'interprétation ou d'appropriation. À supposer que l'apprenant dépasse la complexité fonctionnelle d'un système interactif, tel qu'il peut se présenter au sein d'un environnement multimédia d'apprentissage, qu'en est-il de la complexité cognitive d'un tel mode de découverte, d'une telle approche de l'information ? Loin de constituer une aide à la compréhension notamment, la richesse d'information peut parfois se traduire en surcharge cognitive.

Quant à la multimodalité, si elle n'est certes pas nouvelle, son implication dans le multimédia nous amène à être attentif à plusieurs points (à l'occasion d'une analyse de logiciel, par exemple) comme le suggère Lancien (1998 : 25). On peut d'abord observer la place qui est réservée à chaque média afin de savoir si un logiciel n'est pas abusivement qualifié de multimédia. Il est également intéressant de s'interroger sur la pertinence du recours à un mode plutôt qu'à un autre. Car s'il est important de s'intéresser à la présence de différents médias dans un environnement multimédia, cela ne veut pas dire que la quantité ou l'utilisation systématique de tous les médias est un gage de qualité en matière d'apprentissage. Cette dernière réflexion nous conduit à questionner la nature, la pertinence et la richesse des liens entre les médias : là encore tous ne sont pas justifiés et leur valeur n'est pas égale.

Nous pensons donc que pour mesurer ces différents paramètres, une centration sur l'apprenant est nécessaire à notre démarche. C'est pourquoi nous préférons envisager notre approche de la question de l'aide sous l'angle de la multimodalité plutôt que sous celui du multimédia.

Chapitre 9 - Apprentissage des langues en environnements multimédias

1. La compréhension de textes multimédias

La présentation multimédia des documents implique des changements au niveau du processus de compréhension. En effet, le traitement de documents construits sur des codes hétérogènes (linguistique et non-linguistique) ou de documents eux-mêmes hétérogènes implique une activité cognitive appelée intégration multimédia :

"Comprendre un document multimédia implique en effet de comprendre en quoi les différentes parties du document, représentées selon des codes et des formats différents, sont mutuellement référencées." (Tricot, 2007 : 113)

Si l'activité qui vient d'être décrite se retrouve dans le traitement de tous les textes, il semblerait qu'avec les documents numériques, le traitement du référencement mutuel des différentes parties du document soit accru.

En général, le traitement d'un texte sans illustration produit une moins bonne compréhension que le traitement du même texte illustré d'une image (à condition toutefois que cette illustration soit pertinente). Cela dit, ce type de document entraîne souvent un effet de partage de l'attention, le lecteur ne pouvant pas lire le texte et regarder l'illustration en même temps. De plus, un tel document permet parfois difficilement à l'individu de saisir la correspondance qui peut être faite entre tel élément de l'image et tel passage du texte. À cela, peut également s'ajouter la difficulté de traiter des documents dynamiques comme les vidéos, par exemple.

2. Les effets du format de présentation sur la compréhension

Depuis quelques années, on assiste à l'émergence d'un champ de recherches axé sur la manière dont les formats de présentation de l'information influencent l'apprentissage. Deux grandes théories dominent ce champ de recherches : la théorie de la charge cognitive et la théorie générative de l'apprentissage multimédia. Partiellement compatibles, ces deux théories mettent en évidence, par le biais de nombreuses expérimentations, les effets de formats spécifiques. Nous commencerons par présenter la théorie de la charge cognitive, puis nous aborderons la théorie générative de l'apprentissage multimédia et le modèle qu'en retire Mayer, avant de présenter d'autres modèles de compréhension de textes multimédias.

2.1. Présentation de la théorie de la charge cognitive (cognitive load)

Nous avons présenté des modèles de fonctionnement de la mémoire et de la compréhension qui sont liées comme nous avons pu le voir. Ces modèles sont une vision idéalisée des processus de mémorisation et de compréhension qui ne tiennent pas compte de certaines contraintes (ou en tout cas, ne les présentent pas comme telles). Il existe un phénomène qui touche aussi bien la compréhension que la mémoire, qu'on appelle surcharge cognitive (ou surcharge mentale).

La théorie de la charge cognitive est développée par J. Sweller et ses collaborateurs de l'université australienne de New South Wales (Sweller, 1999 ; Tricot, 1998 ; Chanquoy, Sweller & Tricot, 2007 pour une synthèse en français) et vise à améliorer le développement d'habiletés cognitives et la possibilité de transférer celles-ci à de nouvelles situations. Cette théorie est fondée sur la base d'une conception classique de l'architecture cognitive avec pour référence le modèle de Baddeley (1992).

Rouet et Tricot (1995 : 313) définissent la charge cognitive comme "*un excès de traitements à réaliser ou d'informations à retenir*". Reposant sur l'analogie classique qui compare le système cognitif humain à un système de traitement de l'information, certains modèles de la mémoire de travail montrent que :

"toute activité cognitive représente un certain coût, ou charge cognitive, qui est fonction de la nature et du nombre des opérations à réaliser dans un laps de temps donné." (Rouet & Tricot, 1995, p313).

De son côté, Poyet (1998 : 246) présente la charge mentale selon deux orientations de recherche : l'ergonomie et la psychologie.

Du point de vue ergonomique, la charge mentale (relative au travail intellectuel) "*est tributaire des possibilités de traitement du sujet*". Ce sujet modélisé devient "*un canal de transmission d'informations muni d'une entrée et d'une sortie*." Ce qui compte ici, c'est d'observer les flux d'entrée et de sortie c'est-à-dire le fait que les informations présentées à l'entrée sont transmises ou non à la sortie. On ne s'intéresse pas du tout aux traitements mis en œuvre. On évalue alors la charge mentale à partir de deux critères : la contrainte et le coût. La contrainte concerne tous les facteurs externes à la tâche, elle est d'ordre environnemental, contextuel. Le coût, lui, est évalué par le niveau d'exigence qui correspond à la performance attendue ou à une norme de production.

De l'autre point de vue qui est psychologique, "*on envisage les limites des capacités de maintien et de traitement du sujet*." La capacité de l'espace de traitement de l'information serait à peu près la même chez tout le monde. Cet espace est utilisé à la fois pour le maintien temporaire de l'information et pour sa transformation. Il en résulte que plus l'espace est utilisé par le traitement, moins celui-ci est disponible pour les activités de maintien. On peut augmenter la capacité de rétention en occupant le système de traitement à des activités qui favorisent le maintien de l'information en mémoire, comme la révision mentale, par exemple. En revanche, si le système de traitement est mobilisé par d'autres activités, la capacité de rétention est amoindrie.

La théorie de la charge cognitive distingue deux types de charge : la charge cognitive intrinsèque et la charge cognitive extrinsèque.

2.1.1. La charge cognitive intrinsèque (*intrinsic cognitive load*)

Ce premier type de charge serait déterminé par la quantité d'éléments à traiter simultanément. Selon la théorie de la charge cognitive, un élément correspond à ce qui est manipulé en mémoire de travail c'est-à-dire soit des schémas, soit des stimuli extérieurs.

Le nombre d'éléments qui doivent être traités simultanément dépend d'une part de l'expertise du sujet et d'autre part de l'interactivité des éléments entre eux. L'interactivité dont on parle ici

concerne les nombreux éléments qui interagissent (dans une phrase ou dans un document, par exemple) et qui nécessitent d'être traités simultanément en mémoire de travail pour qu'il y ait compréhension.

Deux facteurs indépendants (mais cumulatifs) contribuent donc à rendre difficile le traitement d'un document : l'interactivité du document, c'est-à-dire la quantité d'éléments à traiter simultanément en mémoire de travail et la "longueur" du document, c'est-à-dire la quantité d'éléments à traiter séquentiellement en mémoire de travail, "*qui engendre non plus des problèmes de surcharge mais d'attention maintenue (de vigilance)*" (Le Bohec, 2003 : 71).

À partir de ces deux facteurs, Sweller (1999 : 27, cité par Le Bohec, 2003 : 71) distingue plusieurs catégories de situations d'apprentissage :

- un document (ou matériel) avec un faible niveau d'interactivité et peu d'éléments sera facile à comprendre et à apprendre ;
- un document avec une interactivité faible mais avec un nombre important d'éléments sera plus ardu à apprendre ;
- un document avec un haut niveau d'interactivité et peu d'éléments peut s'avérer difficile à comprendre et à apprendre. D'après Sweller & Chandler (1994, cités par Le Bohec, 2003 : 71), le type de tâche engendré impose une charge cognitive intrinsèque élevée.
- un document avec un haut niveau d'interactivité et beaucoup d'éléments sera très difficile voire impossible à comprendre et à apprendre : "*le risque de surcharge, les problèmes d'attention maintenue ou des difficultés à persévérer dans l'effort (résignation, a-motivation)*" apparaîtront de façon plus ou moins prononcée (Le Bohec, 2003 : 71). On peut donc dire que les documents très interactifs et longs sont particulièrement délicats à utiliser pour la compréhension et l'apprentissage :

"Pourtant, le niveau d'interactivité, moins facile à conceptualiser ou à mesurer que la quantité d'informations à traiter semble largement sous-estimé par de nombreux pédagogues qui confondent une tâche laborieuse, fastidieuse avec une tâche complexe, difficile imposant une lourde charge en mémoire de travail." (Le Bohec, 2003 : 71)

Le Bohec rapporte que les résultats de l'étude de Mayer & Chandler (2001) montrent que la possibilité de contrôler le rythme de présentation d'une animation durant la première présentation permet aux étudiants de mieux fragmenter l'apprentissage (traitement individuel des éléments dans un premier temps, sans comprendre toutes les interactions du système, et co-référenciation des divers éléments dans un second temps) et par conséquent le niveau d'interaction du document lors de la projection suivante.

Il semblerait que parallèlement à cette possibilité de diminuer la charge cognitive intrinsèque, un deuxième courant soit suivi qui vise à réduire toute autre charge non directement liée à la tâche d'apprentissage proprement dite. Le type de charge dont il va être question maintenant est appelé charge cognitive extrinsèque.

2.1.2. La charge cognitive extrinsèque (*extrinsic cognitive load*)

Ce type de charge se décompose en deux éléments ou formes : la forme dite "inutile" (*extraneous cognitive load*) et la forme dite "pertinente" (*germane cognitive load*).

La charge cognitive extrinsèque inutile

"Selon la théorie de la charge cognitive, puisque la charge cognitive intrinsèque est initialement fixée par le degré d'interactivité des éléments et par l'expertise des sujets, la seule possibilité pour réduire la charge cognitive globale correspond à la réduction de la charge cognitive extrinsèque inutile." (Le Bohec, 2003 : 73)

Le Bohec indique que si la charge cognitive intrinsèque n'est pas élevée, alors le fait que la présentation des informations ne soit pas optimisée n'apparaît pas comme un obstacle à l'apprentissage, étant donné que la charge cognitive générale ne risque pas d'excéder la capacité de la mémoire de travail. À l'inverse, lorsque la charge cognitive intrinsèque est forte, il devient alors pertinent de s'interroger sur la meilleure façon de présenter les informations en vue de diminuer la charge cognitive extrinsèque inutile afin d'éviter que la charge cognitive générale ne dépasse pas les capacités du système cognitif.

Cette distinction des deux types de charge cognitive permet de mettre en relief les circonstances dans lesquelles le format de présentation des informations prend toute son importance.

La charge cognitive extrinsèque pertinente (ou efficace)

Cette charge cognitive apparaît :

"lorsqu'un espace de traitement en mémoire de travail est dévolu à l'enrichissement de schémas ou à l'automatisation de ceux-ci grâce à un mode de présentation de l'information qui permet ou qui incite à focaliser l'attention sur les informations importantes au regard de la tâche." (Le Bohec, 2003 : 74)

Le Bohec souligne que cette forme de charge cognitive intrinsèque n'a pas encore fait l'objet de beaucoup de travaux. Il nous semble donc que cette piste intéressante en regard de notre problématique méritera d'être suivie lorsqu'elle sera plus étayée.

On trouvera dans le schéma suivant une forme de synthèse imagée, proposée par Le Bohec (2003 : 75) des différentes charges cognitives qui influencent la qualité de l'apprentissage.

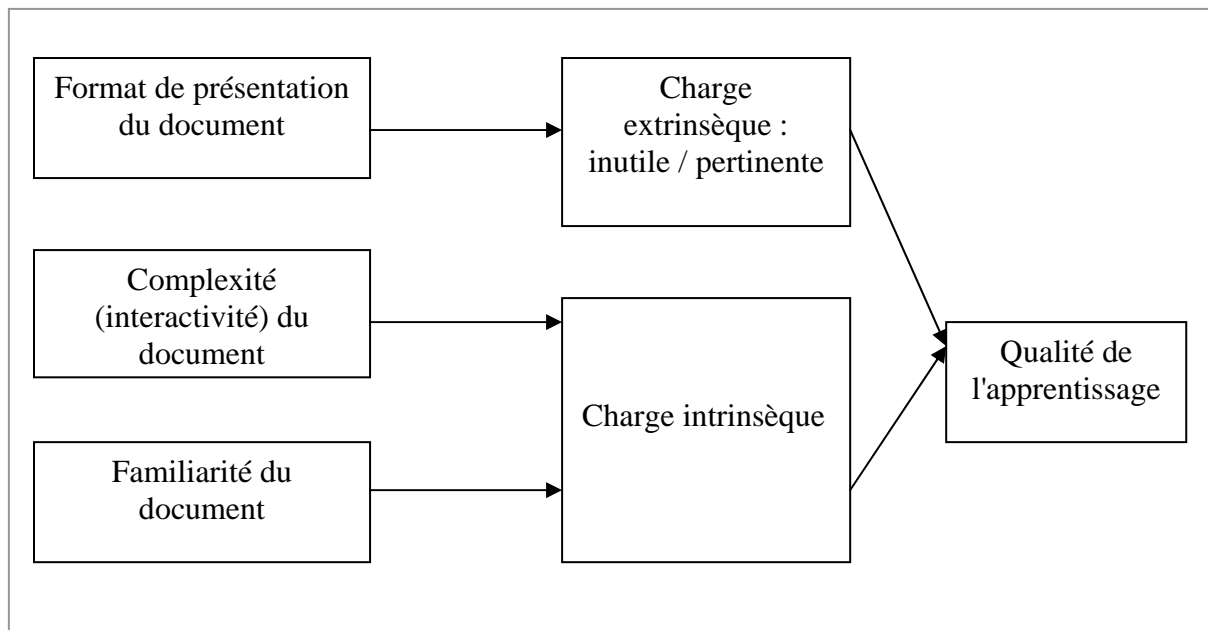


Figure 26 - Les diverses sources de charge cognitive influençant la qualité de l'apprentissage (Le Bohec, 2003 : 75)

On retiendra enfin que pour Sweller et son équipe, la construction, la mise à jour, l'automatisation et le stockage des schémas en mémoire à long terme représentent des activités essentielles à l'apprentissage :

"tout ce qui ne contribue pas à remplir cet objectif est considéré comme inutile et doit être, dans la mesure du possible, supprimé, amoindri ou modifié." (Le Bohec, 2003 : 74).

Il est question ici de la charge cognitive extrinsèque inutile qui a défaut d'être réduite doit être restreinte. Ces conclusions concernent aussi bien le domaine de la didactique que celui de l'ergonomie. En tout cas, elles s'adressent aux concepteurs de supports d'apprentissage car selon Le Bohec :

"Sweller et ses collègues font le constat amer que la plupart des documents pédagogiques standards sont construits sans prise en compte réelle des limitations de l'architecture cognitive humaine et donc sans effort régulier pour limiter la charge cognitive inutile ou pour développer la charge cognitive pertinente." (Le Bohec, 2003 : 75)

2.2. Spécificités des hypertextes et coût cognitif engendré

2.2.1. Différences entre textes linéaires et non-linéaires

Pour comprendre les changements impliqués (ou les problèmes posés) par les hypertextes, il est intéressant de comparer les caractéristiques d'un document linéaire classique et les traitements qui l'accompagnent avec ceux qui sont associés à un hypertexte. Pour chacun des deux types documents, le texte traité par le lecteur doit aboutir à l'élaboration d'un modèle mental du texte en passant par la construction de la cohérence :

"Les relations de cohérence peuvent être explicites ou implicites dans le sens où l'établissement de la cohérence repose sur une activité inférentielle fondée sur les indices contextuels et les connaissances antérieures." (Tricot, 2007 : 119)

Storrer (2002) qui a étudié la question de la cohérence dans les textes linéaires et les hypertextes a relevé plusieurs caractéristiques des hypertextes qui handicapent précisément la construction de la cohérence. Reprenant ces différentes caractéristiques, F. Amadiou (cité par Tricot, 2007 : 120) a élaboré un tableau qui compare textes linéaires et hypertextes.

Textes linéaires	Hypertextes
<p><i>Permettent une continuité thématique</i></p> <p>Les textes linéaires sont généralement basés sur une hiérarchie des thèmes globaux et des sous-thèmes. Un texte continu thématiquement va discuter et élaborer un thème global donné aussi longtemps que possible avant d'introduire le prochain thème.</p> <p>Les thèmes sont généralement organisés selon un critère consistant (ex. chronologique) : la relation des sous-thèmes peut être facilement identifiée.</p>	<p><i>Traitement du texte discontinu et absence de séquence fixe du texte</i></p> <p>Les hypertextes induisent des sauts d'un thème à l'autre, ce qui interromprait le processus de construction d'un modèle mental cohérent, car le lecteur a des difficultés à détecter les relations sémantiques.</p>
<p><i>Le lecteur crée une attente de patterns de texte conventionnel (superstructures)</i></p> <p>Ce pattern est modelé par un schéma cognitif. Lorsque le texte correspond aux attentes, le traitement de celui-ci est moins exigeant et donc favorise la construction de la cohérence.</p>	<p><i>Absence de frontières visibles du document</i></p> <p>Si une carte n'est pas proposée, alors l'hypertexte est invisible dans son ensemble</p>
<p><i>La linéarité impose une séquence cohérente</i></p> <p>L'organisation linéaire impose un parcours au lecteur de manière à ce que le traitement d'une information ait été précédé par le traitement d'informations nécessaires.</p>	<p><i>Séquence non balisée, le lecteur doit élaborer sa propre séquence</i></p> <p>La lecture n'est continue qu'à l'intérieur d'un nœud. Le traitement d'une information n'est pas toujours précédé par les informations nécessaires à sa compréhension.</p>
<p><i>Pas de représentation globale de la structure du domaine (mais parfois table des matières)</i></p> <p>Un inconvénient des textes linéaires est qu'il est difficile de transmettre la multitude d'interrelations entre concepts.</p>	<p><i>Les hypertextes avec cartes conceptuelles (vues d'ensemble) peuvent fournir une représentation de la structure sémantique du contenu</i></p> <p>Les cartes structurées peuvent fournir un indice des interrelations entre concepts.</p>
<p><i>La linéarité impose un parcours figé</i></p> <p>Une structure linéaire ne facilite pas le retour sur une information ou la recherche d'une information précise. L'apprenant est contraint de passer par chaque étape pour atteindre une information</p>	<p><i>Les hypertextes offrent une liberté de parcours</i></p> <p>Les hypertextes offrent la possibilité de rechercher une information précise (précédemment lue ou non).</p>

Tableau 12 - Comparaison des aspects liés à la cohérence dans les textes linéaires et les hypertextes (d'après Amadiou, cité par Tricot : 2007)

Alors que le traitement des hypertextes est discontinu par absence de séquence fixe, celui des textes linéaires permet au contraire une continuité thématique. Cela tient sans doute à la différence de présentation de chaque type de texte : le texte linéaire possède physiquement un début et une fin alors que l'hypertexte est un document sans frontières visibles, ce qui oblige le lecteur à élaborer sa propre séquence en la balisant lui-même. Le lecteur de texte classique n'aura pas à procéder ainsi puisque la linéarité lui impose une séquence cohérente, comme elle lui impose d'ailleurs un parcours figé. En comparaison, les hypertextes offrent au lecteur la liberté de parcours.

Dans un souci de conception et de mise en œuvre des systèmes hypermédias, Rouet (1997) considère (déjà) qu'il faut au préalable déterminer et respecter les besoins des lecteurs d'hypertextes. Selon lui, l'impact des hypertextes se situe essentiellement à trois niveaux : la cohérence locale, la cohérence globale et la familiarisation avec le mode de lecture.

La cohérence locale renvoie à la continuité des concepts qui apparaissent dans le texte imprimé (et/ ou linéaire). Dans un hypertexte, la cohérence locale n'est pas maintenue d'une page à l'autre du fait que le lecteur peut passer librement et instantanément d'un thème à un autre et par la même occasion perdre le fil de son raisonnement. Pour remédier à ce problème, Foltz (1996) a élaboré un "hypertexte cohérent" dans lequel la cohérence locale est maintenue "*par ajout automatique de passage de 'soudure' entre les pages d'origine et de destination de l'utilisateur, quelle que soit leur position respective dans le réseau de l'hypertexte.*" (Rouet, 1997 : 174).

La cohérence globale du texte linéaire peut être identifiée par le lecteur grâce à un certain nombre de dispositifs tels que la pagination, la table des matières, l'index, les titres, l'introduction, la conclusion, les transitions, etc. Contrairement au texte linéaire, l'hypertexte se présente plutôt comme un réseau dont l'organisation d'ensemble (et donc la cohérence globale) n'est pas perceptible d'emblée par le lecteur qui a vite le sentiment d'être désorienté au milieu des nombreuses informations. Une technique permet de pallier ce problème : il s'agit de celle des cartes conceptuelles (ou *mind map*) :

"Dans leur principe général, les cartes conceptuelles sont des représentations graphiques qui signalent l'organisation des concepts d'un domaine (...)" (Rouet, 1997 : 175).

Enfin, une autre source de difficultés pour les lecteurs d'hypertextes réside dans le manque de familiarité qu'ils ont avec le format de présentation des informations et l'inadéquation possible de leurs stratégies de lecture habituelles, c'est-à-dire celles qu'ils emploient pour la lecture de textes linéaires. À ce sujet, Rouet prône une pédagogie des systèmes hypertextes pour amener peu à peu les individus à exploiter les propriétés spécifiques de l'information dans les hypertextes et éventuellement à les transférer à d'autres contextes d'apprentissage. Il remarque cependant qu'une adaptation aux hypertextes semble se faire de manière spontanée "*sans intervention pédagogique autre que la simple exposition répétée à un même environnement de travail*" (Rouet, 1997 : 177). Rouet parie donc sur l'avenir :

" (...) en se familiarisant avec de nouveaux modes de présentation de l'information, les utilisateurs étendent l'éventail de leurs stratégies de lecture et l'on peut espérer que certains apprentissages réalisés avec les hypertextes pourront se transférer en retour dans d'autres situations de lecture et d'utilisation de textes." (Rouet, 1997 : 176)

2.2.2. La non-linéarité et ses effets sur l'apprentissage

L'hypothèse que l'utilisation d'hypermédias pour l'apprentissage représente un surcoût cognitif est souvent avancée. Il faut admettre que l'utilisateur d'hypermédia se trouve assez fréquemment désorienté dans ce type de système, ce qui l'amène à ne pas comprendre les contenus qu'il est en train de traiter. Si l'on peut percevoir aisément ce phénomène, il est plus difficile d'en cerner les causes. Tricot (2007) remarque que l'on peut isoler quatre sources de

variations du coût cognitif impliqué dans le traitement des hypermédias pour l'apprentissage : les variations dues à l'hypermédia, à l'apprenant, à la tâche d'apprentissage et enfin à l'activité d'utilisation de l'hypermédia.

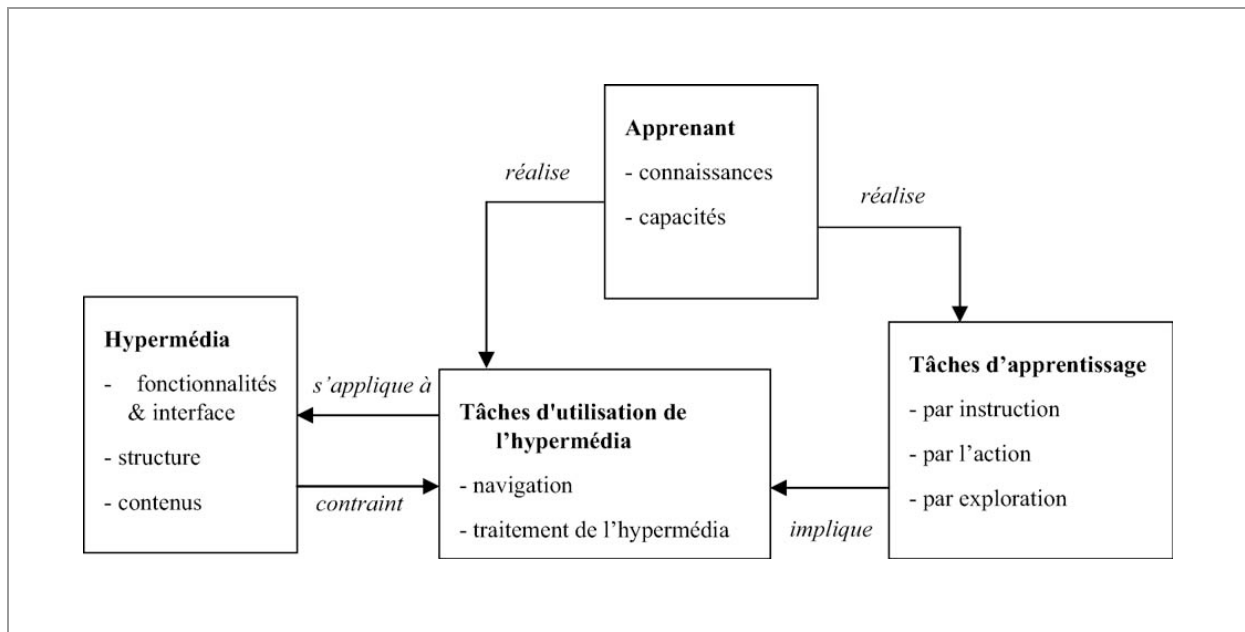


Figure 27 - Quatre sources de variation du coût cognitif impliqué par l'utilisation d'un hypermédias d'apprentissage (Amadiou & Tricot, 2006 : 8)

Variation du coût cognitif due à l'hypermédia

Les nombreuses fonctionnalités disponibles dans les hypermédias mais dont les apprenants ne sont pas forcément familiers, ainsi que la structure qui pour l'utilisateur est fortement sémantique, engendrent une augmentation de la charge extrinsèque induite par les traitements inutiles en mémoire de travail.

Variation du coût cognitif due à l'apprenant

Comme on l'a vu, chaque apprenant possède des caractéristiques individuelles, un style et des capacités cognitifs personnels et spécifiques tout comme ses connaissances antérieures. Ainsi des capacités et des connaissances élevées et adaptées faciliteront la réalisation de la tâche.

Variation du coût cognitif due aux tâches d'apprentissage

Qu'il s'agisse d'un apprentissage par instruction, par l'action ou par l'exploration, le type de tâche demandé à l'apprenant contribue à engendrer un coût cognitif important pour l'apprenant.

Variation du coût cognitif due à l'utilisation d'un hypermédia

Utiliser un hypermédia pour réaliser une tâche d'apprentissage impliquerait un coût cognitif entraîné par la réalisation d'un double tâche d'apprentissage et d'utilisation.

2.3. Présentation de la théorie générative de l'apprentissage multimédia (Cognitive Theory of Multimedia Learning)

La théorie générative de l'apprentissage multimédia proposée par Mayer, ne reprend pas directement la notion de charge cognitive (intrinsèque, extrinsèque, inutile et pertinente) mais fait une distinction assez proche entre deux types d'activités cognitives, à savoir : les traitements essentiels et les traitements incidents (Mayer & Moreno, 2002). Les traitements du premier type font référence aux processus cognitifs tels que : la sélection des informations verbales, celle des informations imagées, l'organisation de ces deux types d'informations et leur intégration avec la base des connaissances antérieures. À l'inverse, les traitements incidents font référence aux processus cognitifs qui ne sont pas requis pour donner sens au matériel présenté mais qui sont amorcés par le format de la tâche d'apprentissage (Mayer & Moreno, 2002).

La théorie générative de l'apprentissage multimédia est le fruit d'un programme de recherches qui portent sur plusieurs aspects de l'utilisation de documents multimédias. Elle est basée sur trois hypothèses que nous nous contentons d'évoquer ici :

- Première hypothèse : l'existence de deux canaux en mémoire de travail (*working memory*) ;
- Deuxième hypothèse : la capacité de traitement des canaux ;
- Troisième hypothèse : le traitement actif des informations.

Mayer (2001) postule que les informations verbales et imagées sont traitées par des systèmes cognitifs différents, avec construction de représentations qui sont également différentes structurellement. Pour être plus précis, les phrases seraient traitées et codées dans un système verbal, tandis que le traitement et le codage des images se feraient parallèlement dans des systèmes verbal et imagé : c'est ce qui expliquerait l'avantage attribué aux textes multimédias dans les tâches de mémorisation et de compréhension. Les messages hétérogènes font l'objet de trois processus de traitement. Le premier (*selecting*) consiste en la sélection parallèle des informations pertinentes qui s'accompagne de la transformation des mots en représentations internes verbales d'une part, et la transformation des images en représentations internes verbales et analogiques, d'autre part. Le processus suivant (*organizing*) correspond à la construction de représentations cohérentes et à leur organisation. Enfin, le troisième processus appelé intégration (*integrating*) consiste à établir des connexions entre les modèles verbal et analogique, d'une part, et entre ceux-ci et les connaissances antérieures de l'apprenant, d'autre part (Sonine & Chanquoy, 2007).

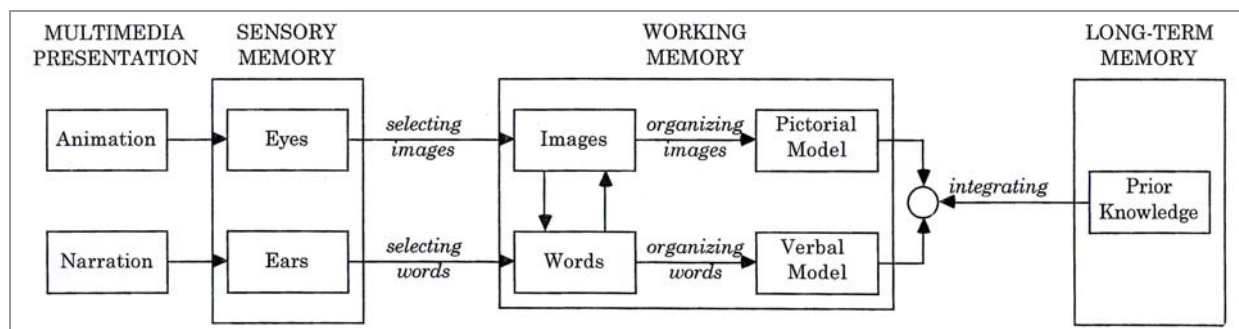


Figure 28 - Le modèle de Mayer (Mayer, 2001 ; Mayer & Moreno, 2002 : 92)

Ce modèle a été critiqué par Schnotz & Bannert ainsi que par Sonine & Chanquoy, entre autres. En effet, on reproche au modèle de Mayer, d'abord de ne pas considérer l'ordre d'apparition des processus et ensuite parce que, pour ces chercheurs, *"l'établissement des connexions entre le format propositionnel et le format imagé et, ensuite, leur intégration structurale paraissent difficilement concevables"* (Sonine & Chanquoy, 2007 : 185). Nous verrons à la fin de la partie suivante, quels sont les modèles que les uns et les autres proposent en guise de réponse à leurs critiques.

2.4. Les recherches en compréhension de textes multimédias

On peut dégager, selon Merlet (1998) deux grandes périodes (qui correspondent à deux grands axes de recherche) concernant l'étude des textes multimédias.

Au cours de la première période qui couvre les années 80, un certain nombre de chercheurs travaillant plutôt dans le domaine de la psychopédagogie ont tâché de mettre en évidence les effets facilitateurs des images associées à un texte sur la compréhension et la mémorisation de celui-ci. La procédure consistait à comparer deux formes de présentation du matériel (d'un côté, le texte (oral ou écrit) présenté seul et de l'autre, le texte accompagné d'illustrations) et à mesurer les performances des sujets au moyen d'épreuves de rappel ou de questionnaires de compréhension. A. Sonine & L. Chanquoy notent à propos de ces travaux :

"Ces recherches témoignant du rôle bénéfique des illustrations sur la mémorisation et la compréhension de texte, renseignaient peu sur les mécanismes à l'origine de ces effets, dans la mesure où elles demeuraient largement descriptives." (Sonine & Chanquoy, 2007 : 184)

La deuxième période, qui correspond aux années 90, les recherches prennent une nouvelle orientation puisqu'elles visent à mettre en évidence les mécanismes cognitifs responsables des effets constatés dans les travaux conduits au cours des précédentes années (Gyselinck, 1995 ; Mayer, 2001 ; Schnotz & Bannert, 2003). Pour présenter ces mécanismes, les auteurs s'appuient sur la théorie du double codage (Paivo, 1986 ; Clark & Paivo, 1991) et la théorie des modèles mentaux de Johnson-Laird (1983).

À la suite de Merlet et avec Sonine & Chanquoy, nous dirons que les années 2000 voient apparaître des modèles cognitifs, axés sur la compréhension de textes multimédias, et qui distinguent au moins deux types de représentations internes : les représentations propositionnelles et les représentations analogiques (ou imagées).

Nous allons présenter deux expériences correspondant au premier courant de recherche évoqué par Merlet (1998a), puis nous en viendrons aux recherches plus récentes menées également dans le domaine de la compréhension textes multimédias.

2.5. Quelques expérimentations menées sur les apports des liens de la langue et de l'image en compréhension

Nous relaterons ici, deux expérimentations ayant fait l'objet d'articles (Décuré, 1995 ; Merlet, 1998b)⁵⁷. La première expérimentation porte sur les apports en compréhension du texte et de l'image sur support vidéo ; la seconde s'intéresse au même sujet mais, cette fois, sur support multimédia.

2.5.1. Une expérimentation⁵⁸ de l'équipe de LAIRDIL⁵⁹

Nicole Décuré qui a dirigé la recherche dont nous allons parler, pose la question suivante : *"Que peut réellement apporter l'image à la compréhension d'une classe de L2 ?"* (1995 : 29). Avec son équipe, N. Décuré est partie de l'hypothèse selon laquelle *"la vidéo bombarde l'individu de sons et d'images et donc disperse l'attention et que si l'on se concentre uniquement sur l'un des canaux (le son) la compréhension sera meilleure"* (1995 : 31). L'étude a été menée à l'université avec la collaboration de soixante-neuf étudiants de formations et de niveaux d'études divers (IUT Génie Civil, Licence et Maîtrise de Sciences).

Le document choisi pour servir de support à l'expérience était un documentaire du journal télévisé de CBS (où les images illustrent le "texte") qui traitait en deux minutes quarante du trafic des voitures volées en Pologne et des efforts d'un détective privé pour les récupérer. Si un tel sujet a été choisi, c'est parce qu'il a la double particularité de ne pas être marqué par l'actualité immédiate et de ne pas être familier aux étudiants. Précisons que cette expérience s'intéresse au rapport de l'image et du texte oral (son) uniquement.

Afin de mesurer leur compréhension du document vidéo, les étudiants ont été répartis dans des sous-groupes devant respecter un protocole particulier : le sous-groupe 1 devait regarder les images sans le son ; le sous-groupe 2 ne devait écouter que la bande-son ; enfin le sous-groupe 3 devait regarder le document vidéo complet. Après que la vidéo a été passée deux fois (la première en continu, la deuxième fragmentée) aux étudiants de chaque sous-groupe suivant le protocole énoncé plus haut, les résultats ont été les suivants. Dans l'ensemble, le groupe "images" a bien saisi le sujet et de façon assez précise même s'il y a quelques extrapolations. Le groupe "son" se révèle bien meilleur que le groupe suivant mais il faut dire qu'il travaillait à son propre rythme pour la deuxième écoute, avec une concentration plus grande compte tenu de l'absence d'images. Enfin le groupe "son et images" donne moins de détails que le groupe précédent et pense dans l'ensemble que l'apport de l'image pour la

⁵⁷ Décuré, N. (1995). "Images et imagination". *Les après-midi de LAIRDIL, Séminaire n°5, Spécial Recherche*, pp 29-37 ; Merlet, S. (1998b). "Niveaux de traitement et intégration des informations multimédias : l'exemple de la compréhension orale en langue étrangère". *Les Hypermédias : approches cognitives et ergonomiques*, Paris : Hermès, pp 141-156.)

⁵⁸ Le lecteur pourra lire le compte-rendu intégral de l'expérience en se reportant à l'article suivant : Décuré (1995),

⁵⁹ Laboratoire Inter-universitaire de Recherche en DIDactique des Langues, créé en 1989, basé à l'université Toulouse 3 et rattaché à l'IUT).

compréhension est inexistant. D'autres nuancent en disant que les images confirment le sujet mais n'aident pas à la compréhension du texte.

À la suite des résultats de cette expérience, Décuré reconnaît que pour tirer de solides conclusions sur les relations entre images et son pour la compréhension d'une langue étrangère, il faudrait utiliser des documents mais aussi des publics variés. Après ce qu'elle appelle la première étape d'une expérience qu'elle voudrait voir poursuivie, Décuré estime que ce genre d'expérience devrait être mené dans un véritable laboratoire afin d'éviter le plus possible les variables qui parasitent les conditions de l'expérimentation.

En tout état de cause, les conclusions de l'expérience, au stade où nous l'avons décrite, révèlent que les sujets qui n'ont accès à un document vidéo que par l'image sont très attentifs aux détails (plus que ceux qui bénéficient de l'image et du son en simultané) mais que malgré cela, ils font des interprétations imprécises voire erronées. Les sujets n'ayant accès qu'au son du document vidéo (accès exclusivement linguistique et sonore donc) obtiennent les meilleurs résultats de compréhension. Quant aux sujets qui visionnent le document vidéo avec le son, on constate une déperdition de détails voire de sens autant au niveau des images qu'au niveau du texte oral. Ce qui conduit Décuré à conclure qu' "abondance de biens nuit : trop d'informations noie l'information". La surcharge cognitive n'est peut-être pas loin. En tout cas, l'hypothèse de départ est confirmée.

2.5.2. Une expérimentation du Laboratoire Langage et Cognition⁶⁰

Les nombreux travaux qui, au cours de ces vingt dernières années, se sont intéressés au lien du texte et de l'image attestent du rôle bénéfique de l'illustration sur la mémorisation de l'information textuelle qu'elle accompagne, mais aussi sur sa compréhension. C'est cette facilitation de la compréhension en langue étrangère que Merlet a cherché à vérifier.

Pour réaliser cette expérimentation, quatre-vingts étudiants (français) de l'université de Poitiers, inscrits en premier cycle LEA (Langues Etrangères Appliquées) et LCE (Langues et Civilisations Etrangères), ont été mis à contribution. Ces étudiants étaient de niveau intermédiaire en anglais langue étrangère. Le matériel utilisé est un dialogue (en anglais) de quatre minutes, extrait du logiciel CD-Langues. Sur la base d'une émission télévisée, trois personnages discutent des difficultés liées à l'isolement géographique de certaines populations australiennes. Chacune des quinze images composant la séquence, illustre une ou deux répliques. L'image est de type "image codée". Dans la condition non-imagée, des bulles numérotées (pour indiquer l'ordre des tours de parole) remplacent les images.

La première remarque qui suit l'expérience, c'est que la présence d'images illustrant le dialogue à comprendre n'est pas neutre quant à la nature des processus mis en œuvre par les apprenants. Par ailleurs, l'expérience montre que les sujets disposant de la présence d'illustrations durant l'écoute d'un dialogue réalisent un nombre plus élevé de pauses et de réécoutes et élaborent une représentation plus littérale de la signification véhiculée que les sujets ne disposant pas des illustrations. Merlet considère donc ces résultats en termes de niveau et de coût des opérations cognitives impliquées dans la compréhension en langue étrangère : *"Les difficultés rencontrées par les sujets dans la situation imagée relèveraient ainsi d'un problème lié au partage de l'attention et à l'intégration de deux sources d'information présentées simultanément, dans une situation où l'une des deux sources requiert la plus grande partie, sinon la totalité des ressources attentionnelles du sujet"*

⁶⁰ Université de Poitiers

(Merlet, 1998b : 153). En résumé, l'attention du sujet ne peut se porter simultanément et efficacement sur les informations linguistiques et les informations visuelles. Merlet mentionne des paramètres qu'il ne faut pas négliger car ils influencent le comportement attentionnel d'un apprenant : "*les contraintes de la tâche, temporelles notamment, [peuvent] conduire le sujet à porter son attention de façon prioritaire, voire exclusive, sur le traitement d'une des deux sources d'informations. Selon les conditions, ce pourra être le médium verbal (parce que supposé le plus informatif) ou le médium imagé (parce que pouvant donner l'illusion de comprendre)*" (1998b : 154).

Les difficultés liées au partage de l'attention entre des activités ou des sources d'information différentes qui ont été mises en relief par l'expérimentation, constituent pour Merlet "*des facteurs essentiels qui doivent être pris en compte dans la conception et l'évaluation des systèmes multimédias à visée éducative*" (1998b : 153). Elle remarque, à juste titre, que la multiplication des supports imagés dans les logiciels multimédias d'apprentissage "*ne garantit pas leur utilisation effective et efficace qui dépend des objectifs, des besoins réels et surtout des capacités cognitives [de l'apprenant]*" (1998b : 154). En somme, la quantité d'images que proposent les logiciels actuels ne signifie pas qu'elles soient toutes utiles ou efficaces. Pour Merlet l'efficacité prend sa source ailleurs.

2.5.3. Conclusion sur ces deux expériences

Les conclusions de ces deux expériences viennent quelque peu contredire les croyances qui prétendent que l'image serait plus simple à comprendre que le texte (oral ou écrit) et que par conséquent, elle aurait la faculté, dès lors qu'elle l'accompagne, de transmettre au texte sa (prétendue) simplicité et ainsi de faciliter la compréhension de celui-ci. Malheureusement, la réalité du processus de compréhension n'est pas si simple et les expérimentations menées ne permettent pas, à l'heure actuelle, de fournir des conclusions assez fiables. Il est donc nécessaire de poursuivre et de multiplier les recherches.

Voyons maintenant ce qu'il en est des principes de présentation multimédia et de leurs effets sur la compréhension et l'apprentissage.

2.6. Les principes de présentation multimedia et leurs effets sur la compréhension et l'apprentissage

Dans son ouvrage intitulé *Multimedia Learning*, ainsi que dans d'autres écrits parus depuis (Mayer & Moreno (2002), par exemple), R. Mayer propose sept principes ("*seven design principles*"), suivis d'effets sur la compréhension et l'apprentissage, à connaître et à observer dans l'élaboration de documents multimédias de type explicatif.

2.6.1. Le principe multimédia (*Multimedia Principle*)

"(...) students learn more deeply from animation and narration than from narration alone. The theoretical rationale for this principle is that students are better able to build mental connections between corresponding words and pictures when both are presented (i.e., animation and narration) than when only one is presented (i.e., narration) and the learner must mentally create the other." (Mayer & Moreno, 2002 : 93)

Cet effet multimédia (également appelé "effet de représentations multiples" (Tricot, 2007)) montre que l'apprentissage d'une explication se réalise mieux lorsque cette information se présente composée de deux codes de représentation plutôt que d'un seul.

2.6.2. Le principe de contiguïté spatiale (*Spatial Contiguity Principle*)

"(...) students learn more deeply when on-screen text is presented next to the portion of the animation that it describes than when on-screen text is presented far from the corresponding action in the animation. The theoretical rationale is that learners are better able to build mental connections between corresponding words and pictures when they are near each other on the screen ; in contrast, when they are not near each other, learners must waste limited cognitive capacity in searching for the portion of the animation that corresponds to the presented text." (Mayer & Moreno, 2002 : 94-95)

Ce principe repose sur la capacité limitée de traitement de la mémoire de travail, et plus exactement du sous-système visuel de cette mémoire. L'utilisation de sources d'informations visuelles multiples (texte et illustration) peut entraîner un effet de partage attentionnel gênant pour l'apprentissage. L'interruption de la lecture d'un texte illustré pour aller chercher dans l'image l'élément correspondant cause des allers et retours suffisamment longs pour qu'une partie des éléments du texte soient oubliés en mémoire de travail. Par conséquent, pour limiter ces effets, le rapprochement physique de ces sources d'informations visuelles devrait permettre de faciliter la mise en relations des éléments textuels et imagés et également de diminuer le temps de recherche (Jamet, 2002). Jamet émet cependant des conditions à ces effets bénéfiques de l'intégration texte-illustration :

"Si l'intégration texte-illustration a généralement des effets bénéfiques, elle a cependant un certain nombre de limites : l'aspect esthétique du document est souvent très critiquable ; la quantité d'information textuelle est très limitée et l'on contraint le lecteur à lire toutes les informations textuelles même si elles ne lui sont pas nécessaires. L'une des solutions à ce problème viendra peut-être du développement dans les documents électroniques des pop-up [fenêtres ponctuelles]." (Jamet, 2002 : 299)

2.6.3. Le principe de contiguïté temporelle (*Temporal Contiguity Principle*)

"(...) students learn more deeply when corresponding portions of the narration and animation are presented at the same time than when they are separated in time. The theoretical rationale is that learners are better able to make mental connections when corresponding words and pictures are in working memory at the same time." (Mayer & Moreno, 2002 : 95)

La mémoire de travail a pour caractéristiques une capacité limitée de traitement ainsi qu'un caractère temporaire du stockage des informations. Aussi, si les informations d'un texte ou d'un schéma doivent être intégrées mentalement, *"la probabilité de leur co-activation en mémoire de travail sera plus forte si elles sont présentées et traitées simultanément dans le document"* (Jamet, 2002 : 300).

2.6.4. Le principe de cohérence (*Coherence Principle*)

"(...) students learn more deeply from animation and narration when extraneous words, sounds (including music), and video are excluded rather than included. The theoretical rationale is that the learner may attend to the irrelevant material and therefore have less cognitive resource available for building mental connections between relevant portions of the narration and animation." (Mayer & Moreno, 2002 : 95)

L'effet de cohérence rend compte d'une amélioration de l'apprentissage lorsque le texte écrit qui accompagne des illustrations met en relief les informations les plus importantes à retenir et à comprendre. Cette mise en évidence peut consister en une mise en forme particulière (gras, souligné, italique, couleur, etc.), soit en limitant le discours aux informations essentielles (résumé, synthèse, mots-clés, etc.). Mettre en exergue l'information pertinente correspond à la présélection de l'information à retenir, ce qui facilite grandement l'apprentissage. En revanche, l'ajout de détails interfère sur la sélection de l'information pertinente à la compréhension et par conséquent détériore l'apprentissage :

"Lorsqu'un texte accompagne une illustration, il doit présenter l'information nécessaire et suffisante à la compréhension et éviter de présenter les informations inutiles, de détails et/ou figurées dans l'illustration." (Tricot, 2007)

Dans le cas contraire, on observe une détérioration de la compréhension, qui est la manifestation de l'effet de redondance.

2.6.5. Le principe de modalité (*Modality Principle*)

"(...) students learn more deeply from animation and narration than from animation and on-screen text. The theoretical rationale is that the learner's visual channel might become overloaded when words and pictures are both presented visually, that is, learners must process the on-screen text and the animation through the eyes, at least initially." (Mayer & Moreno, 2002 : 96)

Cet effet de modalité (ou de réduction du partage attentionnel) mis en évidence par Penney (1989) et répliqué par Mayer et ses collaborateurs (Mayer, 2001), s'expliquerait par le fait que l'information imagée et l'information verbale, ne transitant plus par le même canal de traitement de l'information, ne nécessiteraient pas un partage des mêmes ressources, ce qui aurait pour conséquence non négligeable de limiter la surcharge de traitement en mémoire de travail.

Il convient d'ajouter que l'effet de modalité est obtenu si le traitement d'informations disparates est nécessaire à la réalisation de la tâche. Dans ce cas précis, si on intègre physiquement ces informations et si on les présente selon des modalités sensorielles différentes, alors il semblerait que l'on facilite l'apprentissage (Tricot, 2007).

2.6.6. Le principe de redondance (*Redundancy Principle*)

"(...) students learn more deeply from animation and narration than from animation, narration, and on-screen text. It is based on the same theoretical rationale as the modality principle." (Mayer & Moreno, 2002 : 96)

Quand il n'est pas nécessaire de traiter des informations disparates, c'est-à-dire quand une seule source d'information suffit, alors l'ajout d'informations redondantes détériore l'apprentissage. On entend par informations redondantes le fait que la même information soit présentée selon deux modalités (texte oral et texte écrit), ou selon deux formats (texte et image), ou encore selon deux volumes (texte intégral et résumé).

Cet effet de redondance s'expliquerait par un surcoût cognitif lié au traitement d'une information inutile, interférant sur le traitement des informations pertinentes à comprendre et à apprendre.

2.6.7. Le principe de personnalisation (*Personalization Principle*)

"(...) students learn more deeply from animation and narration when the narration is in conversational rather than formal style. (...) The theoretical rationale is that students work harder to understand an explanation when they are personally involved in a conversation." (Mayer & Moreno, 2002 : 97)

Ce principe de personnalisation correspond au principe des différences interindividuelles qui prend en considération notamment le niveau d'expertise de l'apprenant, afin d'avoir un effet sur son implication et par conséquent sa compréhension. Jamet explique que :

"Des différences importantes apparaissent (...) [au]niveau de[s] connaissances préalables des utilisateurs (...). Les effets de formats de présentation seront liés à ces connaissances. Tout d'abord ces effets sont observés chez les novices. Il en est des effets positifs de l'illustration ; de l'intégration texte-image et des effets de modalité qui disparaissent souvent avec l'expertise." (Jamet, 2002 : 302)

Nous reprenons ici un tableau récapitulatif (élaboré par Jamet, 2002) des sept principes proposés par Mayer et des effets sur l'apprentissage et la compréhension correspondants.

Principe	Effet sur l'apprentissage et la compréhension
Principe multimédia	Effet positif de la présence d'illustrations
Principe de contiguïté spatiale	Effet positif de la proximité physique des sources d'informations visuelles
Principe de contiguïté temporelle	Effet positif de la proximité temporelle des sources d'informations visuelles
Principe de modalité	Effet positif de l'utilisation de la modalité orale pour expliquer une source d'information visuelle
Principe de cohérence	Effet positif de la suppression d'informations non pertinentes pour l'apprentissage (détails, musique, etc.)
Principe de redondance	L'utilisation d'informations redondantes dans des modalités différentes peut avoir un effet négatif sur l'apprentissage
Principe des différences interindividuelles	Les principes évoqués précédemment sont liés à des aptitudes qui varient d'un individu à l'autre.

Tableau 13 - Récapitulatif des principes et de leurs effets sur l'apprentissage et la compréhension (Jamet, 2002 : 294)

Tricot (2007 : 40-58) présente ces effets (et en ajoute d'autres) en fonction des spécificités du multimédia. Nous en proposons une synthèse dans le tableau suivant :

Spécificités du multimédia	Effets sur l'apprentissage
Multimodalité sensorielle	Effet de modalité
	Effet de redondance
Pluralité des codes	Effet de représentations multiples
	Principe de cohérence
	Effet de partage de l'attention (réduction)
	Effet d'interactivité des éléments
	Effet d'isolement des éléments en interaction
	Effet de renversement par l'expertise
Pluralité des formats	Effet de représentation dynamique
	Effet de contrôle de la représentation

Tableau 14 - Spécificités du multimédia et leurs effets sur l'apprentissage (d'après Tricot, 2002 : 40-58)

Il semble donc que les documents multimédias, et en particulier l'animation, dans les EMAL présentent un potentiel intéressant pour l'apprentissage et la compréhension :

"This review shows that animation has great potential to improve human learning – especially when the goal is to promote deep understanding." (Mayer & Moreno, 2002 : 97)

Ne nous y trompons pas cependant, ces types de présentation visuelle de l'information semblent favoriser la compréhension mais ne l'assurent pas automatiquement.

"(...) animation (and other visual forms of presentation) is not a magical panacea that automatically creates understanding." (Mayer & Moreno, 2002 : 97)

2.7. Le modèle de Schnotz & Bannert (2003)

S'inspirant des postulats de la théorie des modèles mentaux, Schnotz et Bannert proposent un modèle qui (comme le modèle de Mayer) part de la distinction fondamentale entre les formats propositionnel et imagé (descriptions vs. depictions). Cependant là où l'on pointait une incompatibilité des formats imagés et propositionnel dans le modèle de Mayer, le modèle de Schnotz & Bannert suggère une solution au problème de l'interaction entre ces représentations hétérogènes. D'après ces chercheurs, le traitement des composantes hétérogènes s'effectue dans les deux "branches" du système cognitif : l'une propositionnelle (traitement symbolique) et l'autre imagée (traitement analogique). Malgré cette différence entre les deux formats, leur intégration est possible grâce à l'élaboration de modèles mentaux (structures analogiques qui peuvent être construites à partir d'un message verbal aussi bien qu'à partir d'une image).

La compréhension du texte a pour première étape la construction d'une représentation mentale de sa structure de surface qui devient ensuite une représentation propositionnelle du contenu

sémantique (c'est la base de texte ou *text base*) qui forme pour finir un modèle mental. C'est au moment de cette phase de transition que le format propositionnel passe à un format analogique.

Concernant maintenant la compréhension de l'image, la première phase du processus consiste pour l'individu à créer la représentation de la forme graphique des objets puis son traitement sémantique qui s'effectue en comparant les structures perçues avec les structures stockées en mémoire à long terme. Après la construction du modèle mental, qu'il s'agisse de la compréhension du texte ou de l'image, la nouvelle information qui provient du modèle peut être recodée au format propositionnel et ensuite verbalisée.

Par conséquent, quel que soit le format du message, son traitement aboutit à la construction de représentations propositionnelles et analogiques avec une interaction continue entre elles. En d'autres termes, pour Sonine & Chanquoy l'originalité de ce modèle réside dans le fait que Schnotz & Bannert proposent que le double codage accompagne non seulement le traitement de l'image, mais aussi celui du texte :

"Ces auteurs considèrent donc que la particularité des textes multimédias ne doit pas être attribuée aux qualités spécifiques du traitement de l'image, comme le proposent certains adeptes du double codage et certains partisans de la théorie des modèles mentaux (...). Selon Schnotz & Bannert, l'avantage de ces textes est lié à la complémentarité des systèmes sémiotiques supportant les messages verbal et imagé." (Sonine & Chanquoy, 2007 : 186)

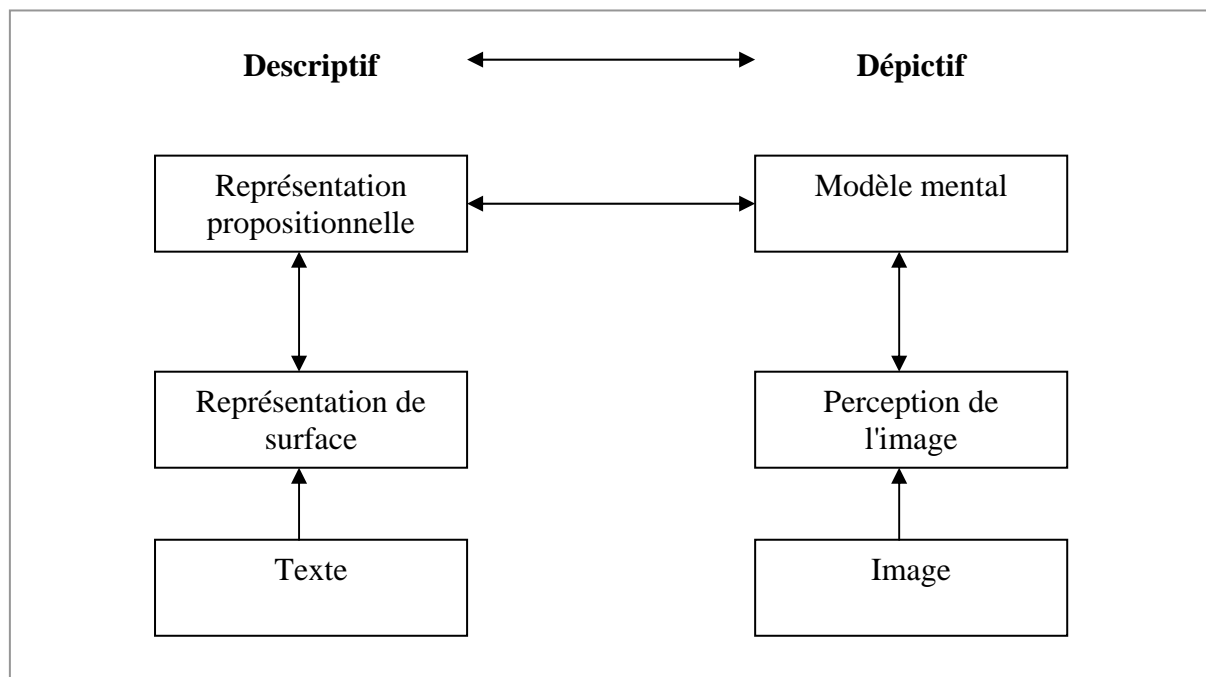


Figure 29 - Le modèle de Schnotz & Bannert (2003)

2.8. Vers d'autres modèles de compréhension du texte multimédia : le modèle de Sonine et Chanquoy (2007)

Le modèle que défendent Sonine & Chanquoy est inspiré du modèle à double codage proposé par Fraisse (1980) qui est *"relatif à la dénomination et repose sur une verbalisation implicite*

des images postérieure au codage sémantique ou, plus exactement, au recodage sous forme verbale des dessins ou figures présentés lors de la mémorisation" (Sonine & Chanquoy, 2007 : 187).

Les auteurs ont choisi le format du réseau associatif distribué pour effectuer une modélisation des processus cognitifs qui sont à la base de la compréhension du texte multimédia (Sonine & Chanquoy, 2007 : 186-187).

Le modèle envisagé par ces auteurs postule trois étapes de traitement du message véhiculé par le texte multimédia : la première étape correspond au traitement structural, la seconde au traitement lexical et la troisième au traitement sémantique. Les hypothèses des auteurs (Sonine & Chanquoy, 2007 : 205) validées par expérience semblent indiquer que le traitement sémantique du contenu de l'image précède la compréhension du message verbal. Lorsque la base de texte est établie par le traitement de la composante imagée, l'information nouvelle provenant de la composante verbale exerce une influence modulatrice sur le développement de la structure du réseau. Trois possibilités principales peuvent être envisagées. Si l'information nouvelle est cohérente avec la base, elle active les mêmes nœuds et donc les mêmes concepts, renforçant de ce fait leur poids et stabilisant par la même occasion le réseau. En revanche, si l'information de la composante verbale n'est pas cohérente avec la base, alors cette information élargit et enrichit le réseau et peut même déclencher la construction d'une nouvelle base, retardant ainsi l'établissement d'une structure stable. Mais cette information peut aussi se perdre parmi d'autres informations.

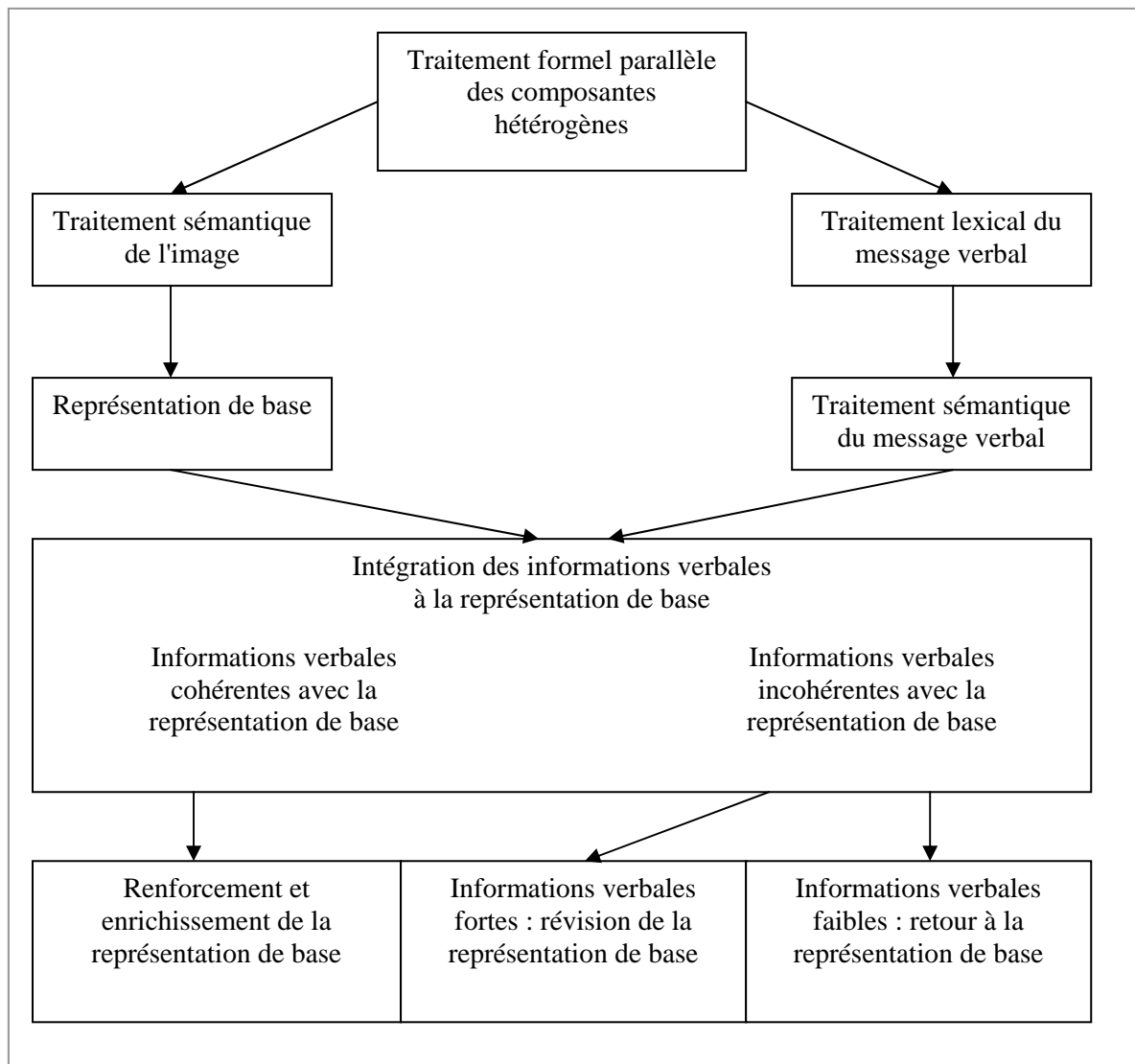


Figure 30 - Un modèle de compréhension du texte multimédia proposé par Sonine & Chanquoy (2007 : 206)

Les résultats de l'expérience, menée par Sonine & Chanquoy sur la compréhension de textes multimédias de type bande dessinée (BD), suggèrent l'existence d'une certaine hiérarchie entre les composantes verbale et imagée du point de vue de leur participation à la construction de la représentation mentale du contenu du texte multimédia. Pour ces chercheurs, il convient désormais d'établir si cette hiérarchie est générale (ou généralisable) ou bien si elle concerne uniquement la bande dessinée. Par ailleurs, ils font remarquer que le calcul de l'indice de redondance (qui correspond au recouvrement conceptuel entre les composantes) révèle qu'il y a environ 20 % de concepts correspondant entre le texte verbal et l'image. Ceci permet de conclure que les composantes imagée et verbale entretiennent essentiellement des rapports de complémentarité. Cette remarque conduit Sonine & Chanquoy à s'interroger :

"Si la correspondance entre les concepts des deux composantes est très faible, quelle est la base de l'interaction entre ces composantes lors de la construction de la représentation mentale du contenu de la case [de BD] ? " (Sonine & Chanquoy, 2007 : 207)

Cette question qui pour les auteurs est une piste à suivre dans leur recherche menée à partir de la BD pourrait s'appliquer à d'autres types de textes multimédias (le document vidéo, par exemple) dans d'autres contextes également (l'apprentissage d'une langue).

2.9. Conclusion

Les quelques modèles de compréhension des textes multimédias présentés dans cette partie visent à montrer quels processus cognitifs sont impliqués lorsque la multimodalité est en jeu. On constate également qu'ils sont différents des processus de compréhension langagière et imagée envisagés séparément. Ces modèles de compréhension des textes multimédias peuvent être éclairants pour le concepteur d'environnements informatiques d'apprentissage qui comportent des documents multimédias. Ils peuvent aussi contribuer à l'élaboration d'aides à la compréhension dans les EMAL.

Chapitre 10 - Aide et environnements multimédias

Nous avons vu comment nous pouvions tenter de définir l'aide de façon générale, puis dans le contexte plus particulier de la classe de langue. Nous nous proposons maintenant de voir comment l'aide peut être conceptualisée et conçue dans les environnements multimédias d'apprentissage.

1. Distinction entre les notions d'aide et de ressource

Il convient de faire la distinction entre ces deux notions qui sont souvent confondues. Selon nous, si toute aide peut être considérée comme une ressource, l'inverse n'est pas forcément vrai. "Ressource" est un terme général voire générique dans le domaine de l'aide.

"Les documents bruts évoquent plus aisément les ressources. Ils ne contiennent aucun guidage préalable et laissent donc la place à toute forme de guidage qui paraîtra la mieux appropriée dans l'instant." (Demaizière, 2004)

Si la place est laissée libre, la mission de guidage n'est pas nécessairement remplie :

"Le risque de vide pédagogique est évident en contrepartie."(Demaizière, 2004)

Pour qu'il y ait aide au niveau d'une ressource, il faut nécessairement que celle-ci soit étayée par un guidage. En cela, nous adhérons à la position de F. Demaizière (2004) à propos du guidage et des ressources qui, selon elle, sont intimement liés au point de se construire mais aussi de se détruire l'un l'autre :

"Un guidage inadapté peut détruire l'idée même de ressource." (Demaizière, 2004)

Quoiqu'il en soit, la ressource implique un apprenant autonome dans sa démarche d'apprentissage :

"La ressource (...) suggère un apprenant initiateur du processus d'apprentissage, ou pour le moins en position centrale." (Demaizière, 2004)

2. Individualisation et aides multimédias

L'environnement informatique pose le problème de l'individualisation c'est-à-dire proposer la bonne aide (appropriée à l'apprenant) au bon moment. L'adaptabilité des aides aux différences individuelles peut porter sur : leur choix, leur nombre, leur ordre, leur contenu, leur forme, leur présentation, leur mode d'accès (imposé/ proposé). Ce qui correspond aux questions que l'on se pose sur l'aide du point de vue du concepteur : quand donner l'aide ? Comment la donner ? Sous quelle forme ? Dans quelle proportion (quantité, fréquence) ? etc.

2.1. La notion d'aide doit être envisagée selon trois points de vue

Nous pensons que la notion d'aide doit être envisagée selon trois points de vue : celui du contexte (situation spatio-temporelle) dans lequel va se dérouler l'apprentissage, celui de la méthode d'enseignement/ apprentissage (concepteur) et celui de l'apprenant (interaction, interactivité)

2.2. Les aides sont variables

Si les points de vue sur l'aide sont multiples, les aides, elles, sont variables. En effet, les aides sont différentes selon l'objectif visé par l'apprenant ou par le concepteur : aide à la compréhension écrite ou orale. Les aides diffèrent également selon les applications de l'informatique dans le domaine de la pédagogie : différences de définition de l'aide et d'objectifs entre EIAO et hypermédias (Tricot, 1998).

Dans une perspective de pédagogie différenciée, les aides peuvent varier selon le sujet apprenant (selon son profil cognitif et les stratégies d'apprentissage qu'il utilise habituellement). Les aides peuvent aussi varier dans leurs présentations (multimédia/ hypermédia), dans leurs formes et dans les combinaisons de ces dernières (multimodalité). Enfin, les aides peuvent varier selon leur contexte d'utilisation. En milieu institutionnel (avec toutes les possibilités et les contraintes que cela entraîne) ou à domicile, en autonomie ou en présentiel (ou avec le préfixe semi dans les deux cas), en individuel ou en groupe, isolé ou en réseau, pour un travail individuel ou en collaboration. On pourrait évidemment multiplier les contextes d'utilisation en combinant les différentes situations exposées ci-dessus.

2.3. Le paradoxe de la notion d'aide

La notion d'aide est différente pour l'apprenant et pour le système (établi par le concepteur). En effet, certains éléments peuvent servir d'aide à l'apprenant sans qu'ils aient été conçus dans ce but précis. Mais l'inverse est également vrai : certains éléments ont été conçus afin d'aider l'apprenant mais ne sont pas utilisés (car peut-être inutiles voire inutilisables) pour lui. C'est ce que remarque M. Pothier (2001 : 44-45) suite à l'expérimentation du logiciel Camille :

"Le fait que pratiquement personne n'ait spontanément utilisé les réseaux, qui étaient pourtant susceptibles d'aider à la compréhension et à la résolution des problèmes, pose la question de l'intérêt de fonctionnalités auxquelles les utilisateurs n'accèdent pas. Est-ce le manque d'information préalable à

l'utilisation du logiciel qui est en cause, le manque de transparence des aides ou le manque de guidage pour inciter leur utilisation ?" (Pothier, 2001 : 44-45)

Si le premier cas de figure est difficilement contrôlable par le concepteur, le second en revanche le concerne directement. Des aides inutiles ou inutilisables posent problème au moins à deux niveaux. En premier lieu, elles révèlent un problème de représentation de l'apprenant et de ses besoins, de la part du concepteur : elles ne sont pas adaptées. Ensuite, elles s'avèrent superflues. La règle d'or à respecter semble alors la suivante : tout ce qui n'est pas justifié ne sert à rien ; tout ce qui ne sert à rien est en trop et perturbe le bon fonctionnement de l'ensemble.

2.4. Typologies de l'aide en EMAL

On peut établir différentes typologies de l'aide en EMAL. Nous en proposons ici trois :

Typologie 1 :

Les aides simplificatrices sont, par exemple, le rappel de connaissances nécessaires (les pré-requis), dictionnaire, tableau récapitulatif, ressources... : ce sont des données que l'on met à la disposition de l'apprenant.

Les aides explicatives comme les exemples et démonstrations, répétitions et reformulations (d'une consigne, par exemple).

Typologie 2 :

Les aides programmées sont prédéfinies en fonction des difficultés qu'on prévoit dans l'activité.

Les aides opportunistes apparaissent au moment où l'apprenant éprouve une difficulté.

Typologie 3 :

On peut également classer les aides par rapport à leur place dans le déroulement de l'activité :

Moment de l'activité	Type d'aide
Début d'activité	Aide-démonstration (montrer plutôt que décrire) Aides ressources
Pendant l'activité	Aides liées au savoir Aides liées au savoir-faire (connaître les stratégies possibles et savoir les utiliser)
En fin d'activité	correction

Spécificités des aides en fonction des situations d'apprentissage propres aux environnements informatiques

2.5. De l'EIAO aux hypermédias

Dans l'un de ses articles (1998), A. Tricot distingue les spécificités des aides en fonction des situations d'apprentissage propres aux environnements informatiques. Procédant à une comparaison entre l'EIAO et les hypermédias, il remarque d'abord que :

"La conception d'outils dans le domaine de l'informatique pédagogique a très souvent été associée à la conception d'aides, aides tantôt adressées au sujet en tant qu'utilisateur d'un outil, ou aides adressées au sujet en tant qu'apprenant d'un contenu." (Tricot, 1998)

Puis il montre comment l'aide est envisagée en EIAO :

"L'aide réside surtout dans la conception de feedbacks pertinents vers l'apprenant. Cette approche est fondée sur l'élaboration d'un modèle de l'apprenant, qui permet au système d'interpréter les réponses de l'élève, et de lui proposer des corrections, des solutions, des pistes de réflexions, du guidage, etc." (Tricot, 1998)

Partant d'un modèle de l'apprenant, l'aide consiste en des feedbacks de différentes natures. L'approche est très différente dans le domaine des hypermédias.

À la fin des années 80, l'un des intérêts de l'utilisation des hypermédias dans l'apprentissage était qu'ils permettaient (apparemment) d'éviter les questions de l'aide, du guidage et du feedback (cher à l'EIAO). La liberté de choix de l'apprenant utilisateur (AU) devait lui permettre de traiter les contenus qui lui convenaient dans un espace de navigation défini par ses choix. C'était sans compter le fait que l'AU pouvait se perdre facilement dans cet espace de navigation. Partant de ce constat, plusieurs voies commencèrent à être explorées, faisant émerger différents courants de recherches, et principalement :

- **La conception de l'espace de navigation** : courant de recherche correspondant à l'idée que l'intérêt des hypermédias réside dans l'absence d'aide, ou en tout cas, dans l'absence de guidage ;
- **La conception d'outils de navigation et de guidage** : courant de recherche qui consiste à définir des outils d'aide au repérage et à la découverte de l'espace documentaire. (historique, visite guidée, tournes pages, algorithmes de recherche, par exemple) ;
- **La conception d'outils de visualisation de l'espace** : carte et autres sommaires interactifs. L'espace de navigation n'est alors plus considéré comme *"un espace physique dans lequel on s'oriente mais un espace sémantique dans lequel on traite des contenus."* (Dillon (1993) cité par Tricot, 1998) ;
- **La conception de bonnes interfaces** : avoir de bons principes de conception car :

"Une interface définit une compatibilité entre d'une part la représentation que l'utilisateur se fait de la tâche à effectuer ainsi que des connaissances à mobiliser, et d'autre part la formalisation que le concepteur a effectué des tâches et des connaissances manipulées par le système." (Tricot, 1998)

Il faut également bien disposer les informations à l'écran ; gérer les différents niveaux d'informations (escamots ou *pop up windows*) ; concevoir un bon scénario pédagogique et interactif.

Pour synthétiser les approches de l'aide par l'EIAO et les hypermédias, on peut dresser le tableau suivant inspiré de Tricot (1998) :

EIAO	Hypermédias
Très ambitieuse	Ne résout pas tous les problèmes de l'utilisateur
Se restreint donc à des petits domaines	N'est pas une aide à l'apprentissage
Ne prend pas en compte le sujet en tant qu'utilisateur	

Tableau 15 - Approche de l'aide par l'EIAO et par les hypermédias (d'après Tricot, 1998)

On retiendra de cet article les différentes approches de l'aide qui existent au niveau des environnements informatiques et notamment les apports que l'on doit aux divers courants de recherche dans le domaine des hypermédias qui se sont surtout intéressés aux problèmes de navigation des utilisateurs.

2.6. Les aides à la compréhension dans les EMAL

Mais *quid* des aides à la compréhension qui peuvent être apportées à un apprenant de FLE dans un EMAL ?

La compréhension correspond à l'apprentissage par instruction, du point de vue de la psychologie cognitive. Dans cette perspective, Tricot, Pierre-Demarcy & El Boussarghini (1998) préconisent les types d'aide suivants :

- au niveau lexical et syntaxique : vocabulaire et structures syntaxiques doivent être adaptés aux apprenants et les mots difficiles doivent être définis ;
- au niveau de la structure argumentative : les arguments doivent être reliés entre eux selon des schémas connus des apprenants ;
- au niveau des connaissances préalables des sujets sur le thème abordé ou la situation décrite : le système doit proposer des représentations graphiques des situations décrites. Le dispositif d'intégration texte/ graphique doit permettre une gestion aisée du traitement de la co-référence texte/ image.

E. Maître de Pembroke et D. Legros (2002) se sont intéressés, eux, aux perspectives qu'offraient les TICE en matière d'aide à la compréhension de textes en langue étrangère⁶¹. Ils estiment que les concepteurs de didacticiels ou de sites Internet ne devraient pas négliger un des aspects importants du multimédia : la multimodalité. Les auteurs s'interrogent sur le rôle

⁶¹ Nous reprenons ici en partie notre analyse de l'ouvrage, dont est extrait l'article de Maître de Pembroke et D. Legros (2002), paru dans la revue *Alsic* (Hamon, 2002).

qu'elle peut jouer pour aider à la compréhension de textes en langue étrangère. Si l'on admet que comprendre consiste à construire une représentation cohérente du contenu d'un texte, en l'occurrence, on remarque que dans ce processus, les deux principales difficultés éprouvées par les lecteurs non natifs sont la sélection des informations importantes et la construction de la cohérence du texte. L'analyse des processus de traitement qui sont à l'origine de ces difficultés permet d'envisager des aides plus efficaces car adaptées aux problèmes repérés.

Type d'aide	Fonction	Application
Aide à la sélection de l'information	Attire l'attention du lecteur sur les éléments clés du texte	Soulignement, encadrement, couleur et divers procédés de mise en relief
Aide à la construction de la cohérence du texte	- Facilite la compréhension de l'organisation du texte - Evite la surcharge cognitive	Découpage et repérage des unités de signification par résumés, plans et titres des paragraphes.

Tableau 16 - Types d'aide, fonction et application pour la compréhension d'un texte dans un EMAL (d'après Maître de Pembroke & Legros, 2002)

Les auteurs remarquent que les aides multimodales présentent l'avantage de favoriser une grande variété de stratégies de compréhension et semblent également favoriser la prise en compte des différents profils d'apprentissage. Ils rappellent que Hulstijn (1993) préconise, par exemple, les aides visuelles pour des lecteurs aux faibles compétences verbales.

Les environnements multimédias peuvent aussi favoriser la contextualisation des énoncés et permettre ainsi de mieux en construire la signification. Les apports visuels et auditifs aident à la construction des inférences. Grâce à cette contextualisation, les apprenants améliorent leur richesse lexicale et leurs compétences culturelles.

Voyons plus en détails les apports des aides imagées d'une part et ceux des aides textuelles d'autre part.

2.6.1. Apport des aides imagées

Une aide imagée facilite la construction de la signification à plusieurs niveaux :

- pour les processus de bas niveau : elle permet d'associer directement l'information lue (lexicale par exemple) à son référent présenté visuellement. Les annotations des items lexicaux sous différentes formes de présentation ont des effets positifs sur l'acquisition du vocabulaire.
- pour le traitement de haut niveau : elle favorise la sélection des informations importantes et la construction de la cohérence de la signification du texte.

En outre, les éléments de l'image peuvent aider : à repérer les éléments linguistiques les plus pertinents (personnages, objets, action, lieu) qui sont des indices pour la compréhension des éléments textuels (genre des pronoms, verbes d'action...)

Ils peuvent également être utiles pour la construction de la cohérence de la signification du texte : l'image peut mettre en évidence des relations de causalité ce qui aide à comprendre la construction temporelle et logique du texte. De plus, en contextualisant l'information, l'image aide le lecteur à mobiliser ses connaissances sur le domaine évoqué et fournit un cadre socioculturel au contenu qui favorise l'activité inférentielle. Maître de Pembroke & Legros

préconisent l'image fixe pour l'apprentissage du vocabulaire et l'image animée pour la compréhension globale d'un texte. Ils ajoutent que l'image serait un plus pour la mémorisation (théorie du double codage)

2.6.2. Apport des aides textuelles

En ce qui concerne, l'apport des aides textuelles, il faut d'abord noter qu'elles peuvent être présentées sur deux modes : visuel (glossaires, textes explicatifs) ou auditif.

Les aides textuelles visuelles permettent de fournir des explications complémentaires (accès à des définitions), d'enrichir le champ lexical ou de présenter la même info sous des formes textuelles différentes. Les aides textuelles auditives fournissent au lecteur la prononciation correcte du mot ainsi que la courbe mélodique qui donne des informations importantes pour construire la signification⁶². Le multimédia présente l'avantage de fournir des formes aussi variées que : la répétition, la paraphrase, l'explication, la traduction ou le ralentissement permettant à l'apprenant de mobiliser la stratégie qui lui convient. Ces aides permettraient d'éviter la surcharge de la mémoire de travail visuelle.

2.6.3. Écueils à éviter

Les supports multimédias peuvent aider mais aussi rendre plus complexe la compréhension. Les difficultés que représente leur usage sont : la distraction due à une surcharge cognitive et la désorientation.

Distraction

Afin d'éviter la distraction chez l'apprenant, il est recommandé d'utiliser des aides d'accès facile qui ne soient pas distrayantes du contenu du texte et qui ne le recouvrent pas. Les images doivent quant à elles être très proches du contenu sémantique du texte.

Désorientation

Pour pallier le problème de la désorientation qui survient souvent au cours de la navigation, le concepteur d'EMAL veillera à soulager la charge de traitement du lecteur en ayant accès à un plan ou à des repères, par exemple.

2.6.4. Conclusion

Les environnements multimédias d'apprentissage doivent donc être conçus de façon à proposer une variété de choix dans les aides et en même temps éviter les problèmes de distraction et de désorientation.

⁶² Nous ne considérons pas comme des aides, les courbes sonores et autres supports graphiques soi-disant conçus pour aider l'apprenant à perfectionner son expression orale ou sa prononciation. Ils nous apparaissent plutôt comme des gadgets servant d'arguments commerciaux. Sur ce sujet, on peut notamment consulter l'article d'A. Cazade (1999) paru dans *Alsic*.

3. Les formes de l'aide

3.1. *Le sous-titrage et la transcription*

La transcription peut être considérée à la fois comme **enregistrement**, mémoire et comme **représentation** visuelle de la langue orale.

Si la transcription est un outil qui a d'abord servi aux divers observateurs de la langue parlée (et en premier lieu aux linguistes), d'en enregistrer de courts fragments pour leurs études, les technologies ont permis des saisies quasi illimitées. On parle ici de saisie mais on pourrait tout autant parler de représentation.

Blanche-Benveniste note (1997 : 24) qu' "*[...] au fur et à mesure que les moyens techniques de saisir la parole se perfectionnaient, apparaissaient davantage les particularités de l'oral et de l'écrit*" et avec elles, les difficultés à transcrire la langue parlée puisque "*l'écriture n'est pas ce simple instrument de transposition de l'oral qu'une approche naïve voudrait y voir*" (1997 : 25). D'où l'obligation de faire des choix théoriques et d'édicter des conventions. Aussi selon les chercheurs et l'objectif de leur étude, la transcription alphabétique/orthographique ou la transcription phonétique sera adoptée. La transcription phonétique, qui s'effectue au moyen de symboles phonétiques, intéressera logiquement les études dans les domaines de la phonétique et de la phonologie (prononciation, prosodie). En revanche, pour étudier des phénomènes grammaticaux ou discursifs dans de grands corpus de langue parlée, la transcription alphabétique/orthographique est préférable même si elle nécessite quelques aménagements.

3.1.1. Difficultés liées à la transcription

Des aménagements sont en effet nécessaire au niveau de la transcription car il apparaît évident tout d'abord que les habitudes typographiques de l'écriture en prose ne sont pas propices à la représentation réaliste des prises de parole. Les bribes, hésitations, corrections et chevauchement sont mal représentés dans une disposition linéaire.

De plus, l'usage conventionnel des signes de ponctuation n'est pas en rapport direct avec les phénomènes de la langue parlée qu'ils sont censés représenter. Le point, par exemple, note une limite syntaxique de fin de phrase plutôt qu'une pause réelle. Les signes expressifs (?, !) ne suffisent pas à noter tous les phénomènes de force illocutoire (ironie, hésitation, demande indirecte...). Par ailleurs, le recours au trucage orthographique "*n'est pas l'instrument d'une transcription qui chercherait à être fidèle*" puisqu'on ne l'utilise que pour disqualifier le parler dit "populaire" de certains locuteurs. Il ne s'agit donc pas là d'un innocent procédé de transcription. (1997 : 26). C. Blanche-Benveniste ajoute que "*l'orthographe estropiée sert à symboliser l'infirmité de la pensée*" (1997 : 27).

Pour pallier certains problèmes de transcription, on adopte des didascalies comme celles que l'on utilise pour les textes théâtraux (il rit, tousse). Parfois, les "non-mots" ne figurent pas dans la transcription (choix du GARS). En revanche, on peut noter les onomatopées (hum, pstt, ah, eh, ben).

Avec les documents audio ou vidéo on a le choix soit d'une langue très appliquée (et donc pas forcément naturelle) mais plus facile à transcrire, soit d'une langue standard (naturelle) mais dont la transcription présente plus difficultés.

3.1.2. Le sous-titrage : une forme d'aide

Nous ne devons pas oublier que ce que nous entendons est un compromis entre ce que nous fournit la perception elle-même et ce que nous reconstruisons par l'interprétation. C'est par le calcul de l'interprétation la plus plausible que nous choisissons entre deux possibilités phoniquement voisines. C'est cette difficulté que le sous-titrage veut éviter à l'apprenant. On est alors dans le paradigme de la représentation et non de la saisie. L'autre aspect qui contribue à aider l'apprenant dans sa compréhension de la langue c'est que l'intérêt de l'écrit c'est sa permanence. C'est donc à la fois rassurant et pratique pour l'apprenant novice.

Le linguiste connaît les difficultés propres à la transcription de la langue. Transcrire est comme traduire, c'est finalement trahir un peu. La langue écrite que l'on utilise pour transcrire la langue orale est forcément infidèle.

3.1.3. Différentes présentations de la transcription dans les EMAL

Parmi les aides qui peuvent être proposées à l'apprenant, nous avons évoqué la transcription du texte oral. Cette **transcription** peut avoir **plusieurs présentations** :

- une présentation livresque/ textuelle (à côté ou hors de l'image). C'est par exemple le cas dans le logiciel Pas de problème ! pour la tâche de compréhension écrite.
- le sous-titrage incrusté au bas de l'image qui peut défiler ou se présenter par séquences. Une fonctionnalité de vidéo inverse qui consiste en la coloration d'une lettre, d'un mot ou d'un groupe de mot pour permettre à l'apprenant de suivre de très près le déroulement de la chaîne parlée (on trouve cette option dans Pas de problème !)

Il existe deux types de transcription : la **transcription alphabétique** et la **transcription phonétique**. À notre connaissance, en environnement multimédia la phonétique est logiquement utilisée pour la production orale (c'est le cas pour les tâches de prononciation dans *Tell Me More* et dans *Pas de problème !*). Une transcription phonétique pourrait être utilisée comme aide, à condition que l'apprenant maîtrise réellement ce type de représentation de la langue. Si elle ne peut pas être imposée, elle peut cependant être une option pour les apprenants la connaissent.

3.2. Les escamots

N. Koulayan, S. Detey & M. Sagaz (2003) ont consacré un article intéressant aux escamots d'aide en EMAL. Les auteurs définissent l'escamot comme un dispositif dynamique spécifique au multimédia. Dans un document électronique, l'escamot est principalement perçu dans sa fonction d'activation ou de dynamisation de la présentation du texte qui lui en revanche reste figé. Bétrancourt et Caro décrivent l'escamot comme un :

"Ensemble d'informations intégrées dans une fenêtre déroulante qui n'apparaît qu'à la demande de l'utilisateur (...). [L'escamot permet de] faire apparaître un sous-texte en cliquant sur un mot ou un icône à l'aide de la souris. Une fenêtre contenant le sous-texte vient alors au premier plan et disparaît de nouveau sur une action de l'utilisateur. Ce sous-texte contient généralement des informations complémentaires pour le texte figurant dans la fenêtre principale." (Bétrancourt & Caro, 1998 : 158)

Le terme "escamot" correspond à ce qui est désigné en anglais par "pop up window"⁶³. Il s'agit d'une petite fenêtre, contenant une information (supplémentaire), qui apparaît après avoir été déclenchée par un clic effectué par l'apprenant à partir d'un élément de l'interface (bouton, icône, hyperlien, etc.).

Koulayan, Detey & Sagaz remarquent que dans les EMAL, les escamots concernent l'aide la plupart du temps dont ils sont une forme privilégiée.

"La plupart des escamots dans les cédéroms de langue sont des escamots d'aide, que celle-ci soit grammaticale, lexicale, phonétique ou bien technique. Dans ces cédéroms, les escamots d'aide peuvent en effet être regroupés en deux grandes catégories : ceux qui traitent du contenu linguistique et culturel de la tâche en cours ou de l'unité didactique à l'étude, et ceux qui traitent de la structure du didacticiel relevant donc davantage de son ergonomie." (Koulayan, Detey & Sagaz, 2003)

Il faut cependant noter que les aides pédagogiques sont souvent proportionnellement moins nombreuses que les aides navigationnelles.

La présentation en escamot d'informations complémentaires au document principal, faciliteraient la mémorisation. De plus, elle permet l'individualisation étant donné qu'elle peut être consultée à loisir par l'apprenant, quand le besoin s'en fait sentir, qu'elle est à disposition sans s'imposer. Elle évite donc la surcharge cognitive tout en présentant un gain de temps pour qui souhaite la consulter.

La présence d'escamots dans un texte est souhaitable quand les informations contenues sont consultées de manière à être retenues par la suite (...). Les lecteurs expérimentés du domaine concerné par le texte seront ainsi dispensés de la présence permanente de ces informations à l'écran. (...) Ils gagneront du temps. Les escamots favorisent plusieurs niveaux de lecture (...) et permettent d'adapter le détail de l'information aux besoins des lecteurs sans perturber l'assimilation du contenu principal d'un texte." (Caro, 1995 : 110)

Il semblerait que si l'on souhaite mettre l'accent sur une information précise, la présentation en escamot se révèle très performante (Stark, 1990 ; Bétrancourt & Bisseret 1993). L'emplacement de l'information complémentaire dans une fenêtre supplémentaire, au lieu d'isoler l'information (au risque de l'oublier et de passer à côté), la mettrait au contraire en relief. Ce qui fait dire à Koulayan, Detey & Sagaz (2003) : " *En ce sens, ce dernier [procédé] correspondrait plus à une mise en gras qu'à une mise entre parenthèses*"

Bétrancourt et Bisseret (1993) se sont intéressés à l'effet de l'interaction entre texte et figure (via une explication ou une légende) sur l'apprentissage et la mémorisation. Dans une expérimentation, les chercheurs proposent trois modalités de présentation du matériel d'apprentissage sur écran :

- une présentation "conventionnelle" avec texte et figure séparés ;

⁶³ Koulayan & Detey (2003) font remarquer que la traduction française par "escamot" pourrait être discutée, puisque *pop-up* (*jailir*) réfère à l'apparition de ces fenêtres, alors qu'"escamot" renvoie plutôt à la façon dont elles disparaissent.

- une présentation "intégrée" (où le texte est placé directement sur l'élément graphique concerné) ;
- une présentation en escamot.

Les résultats de cette expérimentation, montrent un très net avantage pour les modalités de présentation intégrée, surtout en escamot, pour ce qui est des temps d'apprentissage, mais aussi de la performance des apprenants. Les chercheurs concluent donc d'une part à une facilitation de l'apprentissage grâce à un matériel où les textes et les figures sont intégrés (suivant ainsi le principe de contiguïté énoncé par Mayer) et d'autre part à la croissance de cette facilitation lorsque les textes n'apparaissent que sous démarche active du sujet. Ils préconisent, pour finir, la pratique de l'intégration spatiale entre texte et figure (avec l'explication sur la figure) mais aussi le recours à l'escamot pour éviter une surcharge de l'écran.

Il est bien évident que le procédé de l'escamot peut aussi bien présenter des textes que des figures ou images, ce qui permet d'apporter des informations complémentaires suivant des modalités différentes de celles du document principal.

Conclusion de la partie 1

Le travail qui constitue cette première partie a été l'occasion, pour nous, d'explorer une littérature abondante sur les différents aspects qui intéressent notre sujet et sa problématique. Car la question de la multimodalité multiplie les sources d'intérêt. Nous avons donc tenté de faire l'éclairage sur certaines notions et certains concepts en croisant des points de vues, voire des modèles, émanant de différentes disciplines ou champs disciplinaires (linguistique, psychologie cognitive, psycholinguistique, sémiologie, ergonomie). Partant du général (apprentissage, compréhension, mémorisation, aide), nous avons progressivement orienté notre travail de mise en place d'un cadre théorique vers le domaine du multimédia et l'une de ses spécificités qu'est la multimodalité. Nous avons alors repris chaque notion abordée d'un point de vue général pour interroger ses rapports au multimédia, avec dans ce même mouvement, la définition de l'aide comme fil conducteur de notre réflexion. Ce fil passe également par la deuxième partie, puisqu'il nous a semblé qu'au terme de ce travail théorique, il nous fallait prolonger cet "état des lieux" (ou état de l'art), c'est-à-dire l'étendre au domaine des environnements multimédias d'apprentissage des langues existants.

Partie 2

Analyse d'environnements multimédias d'apprentissage du FLE

Introduction

Après avoir effectué notre "état des lieux" du point de vue de la théorie, en interrogeant disciplines et concepts se rapportant à notre problématique, nous nous proposons, dans cette deuxième partie, de procéder à un second "état des lieux" mais cette fois-ci dans un domaine plus concret puisqu'il s'agit des environnements multimédias d'apprentissage du FLE. Nous expliquons donc quels sont nos objectifs, les environnements que nous avons sélectionnés, notre méthodologie d'analyse. Nous passons ensuite à la présentation des résultats de l'analyse puis à leur synthèse en forme de typologie des aides présentes dans les EMAL.

Chapitre 1 - L'aide dans les environnements multimédias d'apprentissage du FLE

1. Les environnements multimédias d'apprentissage des langues

1.1. Définition d'un environnement multimédia d'apprentissage

Dans la partie précédente, nous avons défini ce que recouvre la notion de multimédia. Il s'agit maintenant de lui associer le terme d' "environnement", entendu comme un contexte ou un ensemble de conditions susceptibles d'agir sur les activités humaines. Parler d'environnement multimédia d'apprentissage permet donc de situer la technologie du multimédia dans un contexte particulier qui est celui de l'apprentissage d'une langue étrangère, en l'occurrence le Français Langue Étrangère.

Nous reprendrons la définition proposée par J. Rézeau :

"Un environnement d'apprentissage multimédia se caractérise par le regroupement sur un même support d'au moins deux des éléments suivants : texte, son, image fixe, image animée, sous forme numérique. Ces éléments sont accessibles via un programme informatique (logiciel) autorisant un degré plus ou moins élevé d'interactivité entre l'utilisateur et les éléments précités. Par interactivité nous entendons les possibilités de navigation, d'hypernavigation (par le biais d'hyperliens), de recherche d'information (libre ou guidée) et d'aide en ligne." (Rézeau, 2001)

La définition que proposent également Depover, Giardina & Marton, nous semble tout aussi juste même si l'emploi du conditionnel montre qu'elle est "datée" :

"L'environnement d'apprentissage interactif ne devrait plus représenter un objet passif contenant seulement des informations, mais il devrait devenir d'une part, le moyen de communication des intentions du professeur/ concepteur et d'autre part, le lieu d'essai, d'accès, de jeu, de réflexion de l'apprenant qui cherche, interprète, manipule et construit de nouvelles connaissances. (...) [Un EM est la] (...) convergence synergétique entre différents types d'accès, les différentes formes de communication et d'échange d'information." (Depover, Giardina & Marton, 1998 : 91)

D'un point de vue étymologique "environnement" signifie "ce qui entoure". Lorsque l'on parle de site Internet ou d'environnement multimédia, ces termes traduisent davantage l'espace, le lieu que l'outil (contrairement à la méthode, par exemple). Ce terme peut également évoquer l'immersion.

1.2. Différents types d'environnements multimédias existants

1.2.1. Les cédéroms

Force est de constater que depuis quelques années, la production de cédéroms dédiés à l'apprentissage du FLE s'est fortement ralentie. La plupart de ces produits ont connu une période faste entre 1996 (*CAMILLE, À la recherche d'un emploi*) et 2000 (*Tempo, Reflet*). Si le support est peu coûteux, le contenu, lui, demande un fort investissement en recherche, en expertise et en temps. Certains cédéroms sont le fruit de travaux d'équipes d'universitaires (*Camille* français et espagnol, *Je vous ai compris*) financés dans le cadre de projets européens (Leonardo). D'autres ont été élaborés dans le secteur privé et mis sur le marché par des maisons d'édition comme Auralog, Neuroconcept ou Didier.

1.2.2. Les sites Internet

Coûteux donc, le cédérom s'est vu concurrencé par Internet où l'on trouve pléthores de sites de qualité et de fiabilité didactiques très variables. Les portails consacrés au FLE⁶⁴ présentent des liens classés par catégories (cours de FLE en ligne, sites d'exercices, civilisation, phonétique, jeux, etc.) ou par compétences (compréhension écrite ou orale). Beaucoup de ces sites sont

⁶⁴ <http://www.lepointdufle.net/>

élaborés à l'étranger (*Chloé ou la vie d'une parisienne*⁶⁵ – coproduction entre Danemark, Norvège, Finlande et Suède, *La valise rouge*⁶⁶).

Pour rendre compte au mieux de ce que sont les environnements multimédias d'apprentissage des langues, nous avons choisi de les analyser dans deux de leurs formes actuelles, c'est-à-dire les cédéroms et les sites Internet.

2. L'analyse des environnements multimédias d'apprentissage du FLE

2.1. Objectifs de l'analyse

Comme nous nous intéressons au rôle de la multimodalité au niveau des aides à la compréhension dans les EMAL, il nous a semblé important de voir ce qui se faisait en la matière dans les environnements existants dans le but de synthétiser et de rassembler ce qui nous paraît positif pour aider à l'apprentissage. Ce travail passe par l'analyse des EMAL à notre disposition, l'"extraction"⁶⁷ d'éléments intéressants répartis dans ces différents EMAL et leur regroupement dans un nouveau EMAL (ou tout au moins dans un module de cet EMAL) sous forme de prototype. Le prototype mis en place sera ensuite testé par des apprenants de FLE dans le cadre d'une expérimentation. Cette phase de notre travail sera développée dans notre troisième partie.

2.2. Méthodologie de travail

La démarche que nous avons suivie a consisté à commencer par l'exploration de nombreux EMAL (cf. Liste en annexe). Nous avons ensuite procédé à une sélection parmi ces EMAL, selon des critères que nous présentons plus loin, afin de constituer un corpus. Par ailleurs, nous avons élaboré une grille d'analyse des EMAL, en fonction de nos besoins (cf. Présentation de la grille d'analyse). Cette grille a ensuite servi à l'analyse de chaque EMAL du corpus. À partir d'un inventaire des aides présentes dans les EMAL, nous avons tenté de dégager une typologie des aides dans les EMAL. Partant de cette typologie nous avons ensuite extrait les types d'aides qui nous semblaient les plus pertinents au regard de notre problématique.

2.3. Constitution d'un corpus

2.3.1. Le principal critère de sélection : l'aide visible (ou explicite)

Notre sélection pour l'analyse de cédéroms et de sites Internet s'est faite en fonction de la présence visible de l'aide ou des aides. Nous entendons par aide visible, une zone cliquable (icône ou bouton) identifiée comme zone d'aide c'est-à-dire qui permet d'accéder à une aide quelle qu'elle soit.

Cette zone cliquable (ou bouton) est souvent marquée par une icône de type point d'interrogation ou ampoule électrique. Ces icônes peuvent être personnifiées ou non selon que l'environnement multimédia a été conçu pour donner une impression de sérieux (icônes

⁶⁵ http://www.ur.se/ur/sok/frameset_web.html?chloe/index.html

⁶⁶ http://www.ur.se/ur/sok/frameset_web.html?lavaliserouge/index.html

⁶⁷ Par extraction nous entendons reprise du concept et adaptation à nos besoins.

standard) ou de convivialité (icônes personnifiées), selon le public auquel il est destiné adultes ou adolescents, selon les capacités techniques et informatiques des concepteurs ou les moyens financiers dont ils disposent (pour s'offrir éventuellement les services d'infographistes designers chevronnés).

Repérable donc sur l'interface, la zone cliquable, pour être considérée comme aide visible, doit pouvoir donner accès à des données qui visent à informer l'utilisateur-apprenant sur un point spécifique ou à lui permettre de remédier à un problème de nature navigationnelle, procédurale (démarche à suivre pour effectuer une activité, stratégie) ou au niveau du contenu linguistique (lexique, syntaxe, grammaire) et communicationnel (actes de parole, paralinguistique).

Ces données peuvent être accessibles pour l'apprenant à travers différents canaux de communication (ou médias : langue écrite, langue orale, images) et apparaître suivant différentes présentations : fenêtre, boîte de dialogue, plein écran, escamots, etc.

Nous avons donc éliminé de notre sélection les cédéroms et les sites qui ne présentaient pas cette aide visible que nous venons de décrire. Par ailleurs, ces EM pouvaient présenter des qualités didactiques et ergonomiques intéressantes, parfois seul le critère de l'aide qui nous intéresse ici les a exclus. Nous remarquerons ici que cette étape dans notre recherche nous a conduite à constater que l'aide visible est plus fréquente dans les cédéroms que dans les sites.

2.3.2. Remarques sur l'absence d'aide

L'absence d'une aide visible permet cependant d'émettre quelques hypothèses. Tout d'abord, l'aide serait difficile à conceptualiser : les concepteurs de site en feraient donc l'économie. Ils peuvent également penser qu'elle n'est pas utile. Pour eux, les activités se suffisent à elles-mêmes, elles sont simples à comprendre, les consignes sont suffisamment explicites et les objectifs faciles à atteindre. Ou bien à défaut d'une aide médiatisée et d'un programme sur mesure, pour ne pas dire idéal, les concepteurs font confiance au facteur humain. Ils comptent sur le fait que l'aide sera apportée en dehors de l'EM par un tuteur (en présentiel ou à distance) ou par l'enseignant ou le formateur.

Enfin, la plupart du temps, l'aide se réduit à une aide navigationnelle, à défaut d'avoir des standards (ou normes) de conception ou encore lorsque dans un même EM, il n'y a pas d'unité voire de logique d'une page écran à une autre. L'utilisation régulière de l'informatique et de divers logiciels tant dans la sphère privée que dans la sphère professionnelle, conduit peu à peu les sociétés dites développées à être accoutumées à ce type de systèmes et de codes. On peut donc admettre que, de plus en plus, les utilisateurs d'ordinateur savent naviguer "à vue" (c'est-à-dire intuitivement) et ont de moins en moins besoin d'aide navigationnelle.

2.4. Présentation de la grille d'analyse

Dans cette partie, nous présentons les critères que nous avons choisis pour effectuer une analyse de l'aide dans les environnements multimédias d'apprentissage des langues.

1. Présence d'une aide visible/ explicite :

Le principal critère de sélection des environnements multimédias réside dans le fait que l'aide soit visible à l'écran et explicite pour l'apprenant. Nous entendons par "aide

visible" une aide conçue, construite, définie et mise, comme telle, à la disposition de l'apprenant.

2. Type d'aide (navigation, compréhension) :

On peut définir plusieurs types d'aides dans les environnements multimédias. Ces différentes catégories correspondent aux différents objectifs visés. Si une aide a pour but d'apporter à l'apprenant des informations qui lui permettent de se repérer dans l'environnement, on parlera d'aide navigationnelle ou encore d'aide fonctionnelle pour toute information permettant à l'utilisateur de faire fonctionner l'outil informatique.

On peut également trouver les aides à l'apprentissage, à la compréhension, les aides stratégiques. La première désignation est plus proche de la didactique alors que la deuxième relève davantage de la psychologie cognitive.

3. Contenu de l'aide :

On appelle contenu de l'aide les informations qui constituent l'aide en question. Elles peuvent être de différentes natures, avoir différentes fonctions et être de différentes formes.

4. Type de compétence concernée par l'aide :

Avant d'être associée à un type d'activité, une aide est bien sûr liée à un type de compétence qui va être travaillé au moyen de diverses activités. Rappelons qu'en FLE, on distingue quatre compétences : CO, CE, PO, PE.

5. Type d'activité concerné par l'aide :

En principe, une aide à l'apprentissage ou aide stratégique correspond à une tâche précise dans un contexte précis (c'est ce que nous appelons "activité"). Par exemple, si l'apprenant a affaire à un texte lacunaire, une aide spécifique à ce type d'exercice lui sera associée.

6. Différence d'aide selon le niveau de l'apprenant

Il semble assez évident que selon le niveau, les difficultés des apprenants ne sont pas les mêmes. Cette différence est-elle prise en compte au niveau des aides ?

7. Langue utilisée pour l'aide ?

Langue cible, langue de travail, langue maternelle de l'apprenant ?

8. Signalisation d'accès à l'aide sur l'interface :

Sur l'écran, l'accès à l'aide est "matérialisé" à l'adresse de l'utilisateur, par une signalisation qui varie d'un environnement à l'autre, ce type de code n'étant pas encore standardisé. (icône, symbole, bouton, mot, hypermot, personnage...)

9. Appellation choisie :

Outils, ressources, aides (ces différents termes ne recouvrent pas la même réalité).

10. Activation de l'aide (déclenchement de l'aide)

L'activation de l'aide se fait-elle de façon automatique (voir les conditions de cet automatisme) ou à la demande de l'apprenant.

Permanence de l'accès à l'aide ?

11. Emplacement de l'aide une fois activée sur l'interface :

Où l'aide apparaît-elle à l'écran une fois qu'elle est activée? Recouvre-t-elle tout l'écran ? Recouvre-t-elle entièrement ou en partie la zone de l'activité à laquelle elle correspond (respect ou non de la contiguïté spatiale (Mayer)?

12. Respect du principe de contiguïté spatiale

À l'écran, l'aide apparaît-elle à côté du support de tâche sans le recouvrir ?

13. Distinction d'apparence/ de présentation de l'aide par rapport à l'activité

Cette idée peut être envisagée aussi bien d'un point de vue ergonomique que didactique. D'un point de vue ergonomique, la zone d'aide est-elle bien distincte de la zone d'activité ?

14. Durée d'activation de l'aide

Combien de temps, l'aide reste-t-elle affichée à l'écran. Ou en d'autres termes, qu'est-ce qui la fait disparaître ?

15. Respect du principe de contiguïté temporelle

À l'écran, l'aide apparaît-elle rapidement ?

16. Mode de présentation de l'aide à l'apprenant :

Différents moyens informatiques existent pour servir de cadre, de "champ" à une information spécifique : boîte de dialogue, escamot/ bulle, compagnon.

17. Modalité de l'aide

Quelle modalité est consacrée à l'aide et quel média sert de support à l'aide ?

18. Multimodalité associée à l'aide

Ce critère est central dans notre recherche. Il vise à savoir comment est utilisée la multimodalité dans l'aide.

19. Interactivité de l'apprenant avec l'aide

L'apprenant peut intervenir sur l'aide, poser des questions et peut même fournir un indice de satisfaction (ou non), si l'environnement lui a fourni l'aide attendue.

20. Possibilité de répéter l'aide

L'aide n'est-elle donnée qu'une fois à l'apprenant ou bien peut-elle être fournie de manière répétée.

21. Conservation de l'aide

La conservation de l'aide est différente de la durée d'activation de l'aide dans la mesure où l'apprenant peut l'enregistrer (dans un carnet de bord, par exemple).

22. Association possible de différentes aides

C'est une forme de multimodalité étendue au domaine des aides. Des aides aux modalités différentes peuvent se superposer, se compléter pour s'enrichir mutuellement et favoriser la compréhension. Cette association peut servir de "demi-niveau/degré" à la gradation.

23. Gradation des aides

Lorsqu'un nombre conséquent d'aides est fourni à l'apprenant, un guidage doit lui être proposé pour éviter à l'apprenant surcharge cognitive et/ ou désorientation. La gradation serait une "application" de la zone proximale de développement de Vygotski. Il s'agirait de proposer une "facilitation" qui ne soit pas annulation de la "construction" personnelle de l'apprenant. (Soit ne pas donner le résultat directement...)

24. Nombre d'aides liées à une activité

Ce nombre peut être fixe, c'est-à-dire le même quelle que soit l'activité ou variable selon les activités proposées.

3. Conclusion

Nous avons utilisé les critères précédemment décrits pour l'observation et l'analyse des EMAL de notre corpus. Nous proposons dans la partie suivante de présenter un descriptif ainsi qu'une analyse de l'aide pour chaque EMAL.

Chapitre 2 - Description et analyse des environnements multimédias d'apprentissage des langues de notre corpus

Nous présentons d'abord la description et l'analyse des logiciels hors-ligne puis celles des sites Internet.

1. Les logiciels hors-ligne

1.1. Analyse de LTV français

1.1.1. Présentation du logiciel

Dans un article de présentation du cédérom *LTV⁶⁸ français*, Claudine Muhlstein-Joliette et Christine Guyot-Clément de l'université Paris 3 indiquent qu'il s'agit d'un cédérom "*de compréhension de l'oral de niveau avancé sur les thèmes du voyage et des affaires*" (Muhlstein-Joliette & Guyot-Clément, 1997 : 70).

Élaboré dans le cadre du programme européen Leonardo, le logiciel est donc le résultat d'une collaboration entre différents partenaires dont a fait partie l'université de Paris 3 avec pour mission d'assurer la validation et l'expérimentation du produit. C'est ainsi qu'adapté du "modèle" allemand existant, ce logiciel de FLE, qui s'inscrit dans la catégorie du français des affaires spécialisé dans le commerce international, a vu le jour.

L'objectif général et unique, devrait-on dire, est de faire progresser l'apprenant dans la compréhension du français nécessaire à un voyage d'affaires. *LTV* peut même être envisagé comme une préparation à ce type de voyage. Le contenu du cédérom apparaît comme restreint du fait qu'il ne s'intéresse qu'au français des affaires, qu'il s'organise exclusivement autour de la compétence de compréhension et que pour ce faire, il ne présente qu'un seul type d'activité, outre le travail de décodage de la vidéo grâce à un choix d'outils (aides), à savoir le

⁶⁸ *LTV* est le nom de la collection Language TéléVision.

QCM. Il a d'ailleurs été constaté à la suite de l'évaluation de *LTV* que "*beaucoup [d'utilisateurs] regrettent que ce soit la seule activité proposée*" (Muhlstein-Joliette & Guyot-Clément, 1997 : 76).

Pour être plus exact sur le travail de la compréhension, il convient de dire que le contenu de chaque sous-thème amène l'apprenant à travailler surtout la compréhension orale au moyen de la vidéo mais la compréhension écrite n'est pas en reste puisqu'elle est induite dans les rubriques "Expressions" et "Lexique", dans les aides et dans les QCM.

1.1.2. Structure du logiciel

Le logiciel s'articule autour de deux thèmes principaux (et successifs, dans la logique d'un voyage d'affaires) : "Le voyage" et "L'entreprise". Ces deux thèmes sont divisés en sous-thèmes (au nombre de six) qui correspondent chacun à une séquence vidéo. Pour "comprendre" la vidéo ou pour exercer de façon optimale sa compétence de compréhension du document, l'apprenant dispose d'aides orales (répétition de la séquence, reformulation du dialogue en des termes plus simples) et d'aides écrites (mots-clefs qui indiquent les idées essentielles, sous-titres ou transcription fidèle du dialogue et lexique contextuel avec possibilité de traduction dans l'une des neuf langues de travail proposées). Le module "Expressions" quant à lui, "permet un élargissement des moyens linguistiques correspondant aux actes de parole rencontrés dans les dialogues" (Muhlstein-Joliette & Guyot-Clément, 1997 : 74).

Enfin, un questionnaire à choix multiples proposé après chaque dialogue, librement travaillé par l'apprenant, vise à ce que ce dernier teste "sa compréhension des aspects essentiels" du dialogue. Après quoi, l'apprenant peut obtenir un bilan où seules les réponses positives apparaissent (procédé de la pédagogie de la réussite). En revanche, le système ne fait pas d'analyse d'erreur l'évaluation est donc strictement sommative.

1.1.3. Public visé

Du fait que *LTV* soit spécialisé dans le français des affaires, il semble évident que ce logiciel s'adresse à des adultes. Les pré-requis nécessaires concernent les phrases affirmative et interrogative ainsi qu'un vocabulaire simple. On peut donc considérer que le public auquel est destiné *LTV* correspond à un niveau intermédiaire soit le niveau B1 défini dans le *Cadre européen commun de référence pour les langues*.

1.1.4. Travail de la compréhension orale avec la vidéo

Choix de la séquence

Dans un premier temps, qui correspond au premier écran sur lequel l'utilisateur doit agir, l'apprenant choisit sa langue de travail⁶⁹ qui servira pour la traduction du lexique général ou contextuel ainsi que pour la traduction du texte court qui introduit la vidéo.

⁶⁹ L'apprenant dispose d'un choix de neuf langues : anglais, allemand, espagnol, italien, portugais, danois, suédois, luxembourgeois et néerlandais.

Sur l'écran suivant l'apprenant a deux entrées en matière possibles qui correspondent en fait à deux thèmes : le voyage et l'entreprise. Pour chacun de ces thèmes l'apprenant dispose de six sous-thèmes, soit six vidéos, et d'une rubrique "Expressions" (figure 31).



Figure 31 - Interface présentant les activités vidéos et la rubrique "Expressions" (LTV français)

S'il choisit d'accéder aux documents vidéos (via des vignettes), l'apprenant aboutit sur une interface lui présentant le document vidéo sélectionné, accompagné de différents outils de travail de la compréhension

Description de l'interface d'activité

D'emblée, l'interface (figure 32) plonge l'apprenant dans un contexte de navigation intuitive. En effet, cette interface d'activité ne comporte ni titre, ni consigne, ni bulle d'aide au passage de la souris sur les zones cliquables/ actives. L'apprenant est libre (ou perdu, c'est selon) de travailler en naviguant à sa guise, à défaut de disposer d'un autre guidage⁷⁰.

En outre, cette interface présente un écran vidéo de taille standard (qui ne peut être mis en mode plein écran). De chaque côté de cet écran se répartissent six boutons interactifs. Sous l'écran, un champ est réservé aux diverses transcriptions, en-dessous duquel se trouve un

⁷⁰ Évidemment, il existe un guide de l'utilisateur sur support papier qui accompagne le logiciel, et dans le cadre d'un centre de ressources, par exemple, l'apprenant peut sans doute demander une présentation du fonctionnement du logiciel à un tuteur.

"repère de déroulement" de la vidéo qui permet à l'apprenant de se situer temporellement dans la séquence. La durée de chaque vidéo est d'une minute trente environ.

Puis au niveau suivant, viennent les outils de contrôle vidéo (lecture, avance rapide, retour rapide, stop). Deux retours possibles sont proposés à l'utilisateur : retour au tout début de la séquence et retour segment par segment. Nous voudrions ici formuler une critique. Parler de contrôle quand on désigne l'interactivité possible de l'apprenant sur la vidéo est un peu exagéré car les touches de magnéto-scope manquent un peu de souplesse voire de réactivité dans leur fonctionnement. Le problème vient du fait que l'on laisse penser à l'apprenant qu'il peut manipuler le film comme il l'entend. Seulement, les découpages du film ne sont pas ceux de l'apprenant, ce qui n'est pas a priori le plus gênant si la segmentation est pertinente comme elle semble l'être. Il aurait été plus judicieux de la part des concepteurs d'afficher clairement leur découpage de la "bande son"⁷¹ (avec des numéros pour désigner chaque segment, par exemple) afin que l'apprenant puisse choisir ce qu'il veut rejouer, en connaissance de cause. Ce qui a pour conséquence d'être très troublant pour l'auditeur car il ne reconnaît pas de prime abord ce qu'il a souhaité réécouter. Notons qu'il n'y a pas de bulle d'aide pour expliquer la fonctionnalité de chacun des outils. Tout à fait au bas de l'écran, on trouve le réglage du volume de la bande son.

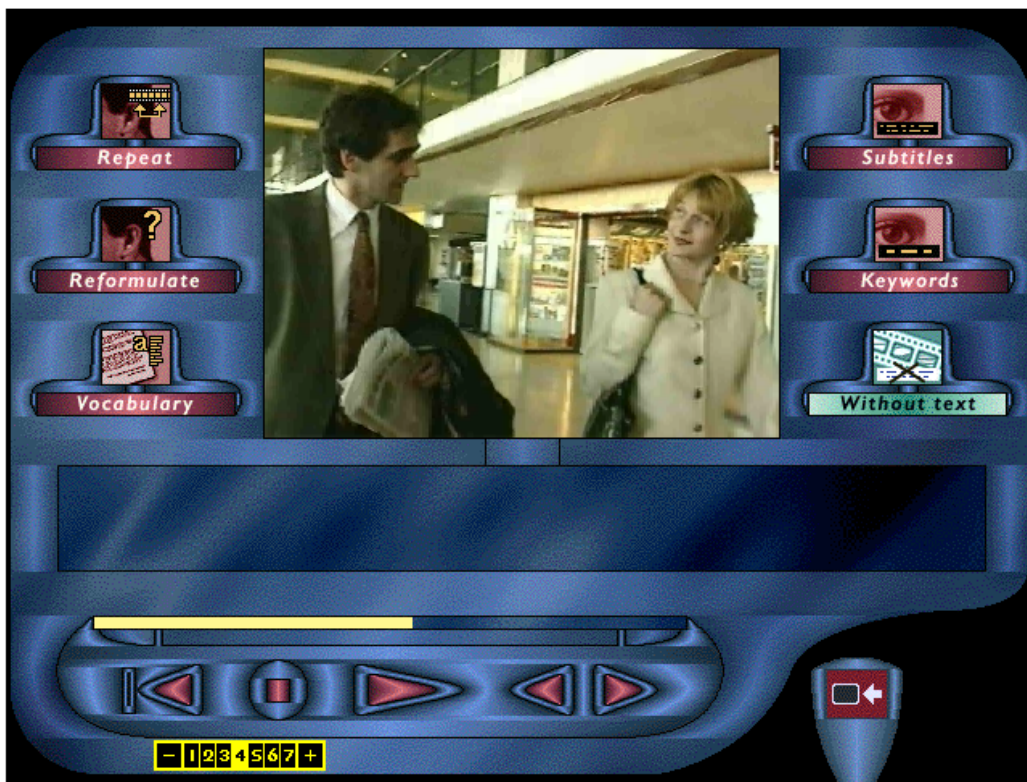


Figure 32 - Ecran vidéo et outils d'aide (*LTV français*)

⁷¹ Nous conservons cette expression même si elle n'est pas très pertinente à l'heure du numérique...

Le document vidéo

Il s'agit d'une fiction jouée par de vrais acteurs, ce qui n'est pas un mince détail tant la qualité du jeu est importante pour qu'il y ait une sorte d'immersion et éventuellement identification de la part de l'apprenant. Il y a deux personnages principaux : un Anglais, Simon Greenham, directeur commercial d'une société d'édition de cédéroms, qui parle un français correct avec un accent, en voyage d'affaires en France ; et son guide et interlocutrice française, Patricia Sorbier, qui est responsable marketing pour la société Médiasélect France, qui édite des cédéroms éducatifs. Ces personnages qui dialoguent sont récurrents, ils sont les protagonistes du début à la fin d'une histoire construite, scénarisée et divisée en douze saynètes. Le film est rythmé, les prises de vue ne sont pas en plan fixe uniquement mais varient selon différents plans qui dynamisent l'ensemble. Les vidéos ont été tournées en contexte réel (aéroport, restaurant, etc.) ce qui leur confère une certaine authenticité d'un point de vue culturel notamment.

Travail de la compréhension orale

Il se déroule en plusieurs étapes que choisit l'apprenant, en y consacrant le temps qu'il souhaite, et s'exerce principalement autour d'un document vidéo.

Visionnage de la vidéo.

La vidéo est précédée d'un texte de quatre à cinq lignes qui présente la situation. L'aide proposée est la traduction du texte liminaire en langue de travail.



Figure 33 - Texte introductif à la vidéo avec traduction possible (*LTV français*)

À ce stade, soit l'apprenant essaie de comprendre le texte de présentation, soit il en demande la traduction, soit il passe directement à l'interface d'activité vidéo.

Travail libre de la compréhension à l'aide de différents outils qui viennent compléter la vidéo.

Comme nous l'avons déjà dit, l'écran vidéo est entouré de boutons interactifs. Ces différents boutons sont formés de la photo d'un détail de visage (oreille, œil), recouvert d'une icône/symbole, légendé par du texte (verbe "Reformuler" ou substantif "Vocabulaire") (figure 34). Les boutons sont tous de couleur rose : ils apparaissent en vert quand ils sont activés. Il s'agit de boutons qui veulent allier fonctionnalité, originalité et esthétique. Mais les symboles utilisés ne sont pas toujours significatifs et aucune bulle d'aide ne vient en étayer le sens.



Figure 34 - Deux exemples de présentation de bouton d'aides (*LTV français*)

Outils de travail autour de la vidéo = aides ?

Tous les termes qui désignent les outils d'aide apparaissent dans la langue de traduction choisie par l'apprenant. Nous allons examiner ces aides en partant de la gauche de l'écran puis de haut en bas.

Répéter (*Repeat*)

Avec cette fonction, le logiciel rejoue le segment vidéo défini par le concepteur.

Reformuler (*Reformulate*)

L'intérêt de cette fonction est d'utiliser d'autres termes que ceux initialement prévus par le scénario et donc employés par les acteurs. Cette fonction se veut sans doute proche d'une reformulation pratiquée par l'enseignant dans le contexte de la classe, par exemple. Au moment où l'apprenant appuie sur ce bouton, l'image vidéo se fige. Le segment est alors reformulé seulement en mode audio. La voix est différente de celle de l'acteur de la vidéo. De plus, on n'entend plus les bruits (éventuellement parasites pour la compréhension (bruits d'aéroport, par exemple).

<i>Transcription du dialogue (sous-titrage)</i>	<i>Transcription de la reformulation</i>
<p>Patricia Sorbier : Pardon, Monsieur, vous êtes Monsieur Greenham ?</p> <p>Simon Greeham : Oui, c'est moi.</p> <p>Patricia Sorbier : Enchantée de vous connaître, je suis Patricia Sorbier de Médiasélect France.</p> <p>Simon Greeham : Très heureux de vous rencontrez Mademoiselle ou...Madame Sorbier ?</p> <p>Patricia Sorbier : C'est comme vous voulez. Moi personnellement ça ne me gêne pas. Appelez-moi simplement Patricia.</p> <p>Simon Greeham : Très bien. Alors, je vous dis « Patricia ».</p>	<p>Patricia Sorbier : Monsieur Greenham ?</p> <p>Simon Greeham : Oui.</p> <p>Patricia Sorbier : Ravie de vous connaître. Je suis Patricia Sorbier.</p> <p>Simon Greeham : Enchanté. Mademoiselle ou Madame ?</p> <p>Patricia Sorbier : Cela m'est égal. Dites Patricia !</p> <p>Simon Greeham : D'accord.</p>

Tableau 17 - Dialogue et reformulation correspondante (LTV français)

Vocabulaire (Vocabulary)

Au cours du visionnage de la vidéo, l'apprenant a la possibilité d'actionner à tout moment le bouton "Vocabulaire". Un nouvel écran s'affiche alors et se superpose entièrement à l'écran précédent contenant la vidéo (le principe de contiguïté n'est pas respecté comme pour les autres aides).

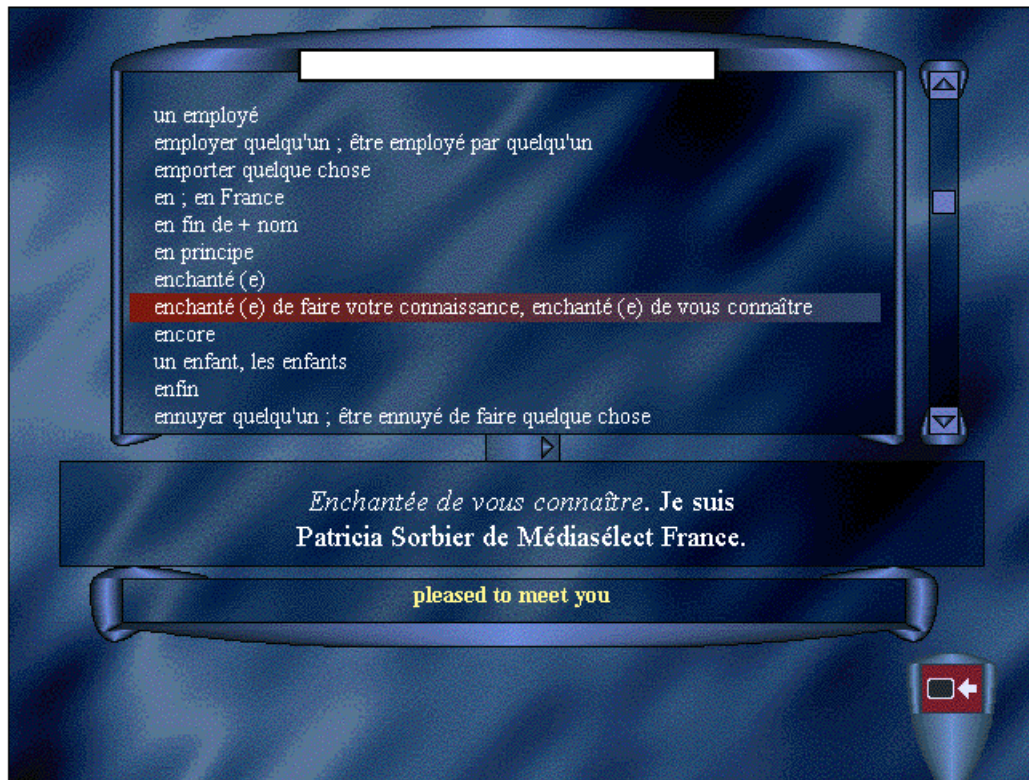


Figure 35 - L'aide "Vocabulaire" recouvre intégralement l'écran avec la vidéo (LTV français)

Cet écran est divisé en quatre cadres (figure 35). Le premier est un champ libre dans lequel l'apprenant peut taper l'expression lexicale dont il souhaite la traduction. Le second cadre est une liste déroulante dans laquelle figurent termes et expressions lexicales présents ou non dans les dialogues et classés par ordre alphabétique. Si l'on fait glisser le curseur de la souris sur les différentes entrées, on obtient automatiquement leur traduction en langue de travail dans le dernier cadre. Dans l'exemple présenté par la figure, l'apprenant a sélectionné "*enchanté(e) de faire votre connaissance, enchanté(e) de vous connaître*". Cette présentation suppose que l'apprenant sait interpréter le terme suivi du e entre parenthèses et *a fortiori* qu'il distingue le masculin du féminin. On peut l'admettre étant donné que ce logiciel est destiné à un public de niveau intermédiaire. Le troisième cadre reprend un terme ou une expression directement lié au dialogue. Cette expression s'affiche alors en italique (qui s'avère être une zone cliquable). Elle est accompagnée d'une phrase du dialogue qui sert de mise en contexte, présentée, elle, en caractères normaux. Pour reprendre le même exemple que ci-dessus, l'apprenant regarde la vidéo, clique sur "Vocabulaire".

<i>Transcription du dialogue (extrait)</i>	<i>Informations obtenues à partir de l'outil "Vocabulaire"(langue de traduction : anglais)</i>
<p>Patricia Sorbier : Pardon, Monsieur, vous êtes Monsieur Greenham ?</p> <p>Simon Greeham : Oui, c'est moi.</p> <p>Patricia Sorbier : Enchantée de vous connaître, je suis Patricia Sorbier de Médiasélect France.</p>	<p><i>Pardon, Monsieur, vous êtes Monsieur Greenham ?</i> → Excuse me</p> <p><i>Enchantée de vous connaître, je suis Patricia Sorbier de Médiasélect France.</i> → Pleased to meet you</p>

Tableau 18 - Dialogue et informations données par l'outil "Vocabulaire" (LTV Français)

Sous-titres (*Subtitles*)

La transcription du dialogue s'inscrit simultanément au déroulement de celui-ci dans un champ situé au bas de l'écran. Les hésitations ("euh") et autres exclamations ("oh", "ah"), ne sont pas transcrites.

Dans le tableau suivant, nous montrons les différentes formulations créées à partir du dialogue de la vidéo et leur correspondance avec celui-ci.

<i>Transcription du dialogue (sous-titrage)</i>	<i>Transcription de la reformulation</i>	<i>Les mots-clés (sous-titrage)</i>
<p>Patricia Sorbier : Pardon, Monsieur, vous êtes Monsieur Greenham ?</p> <p>Simon Greeham : Oui, c'est moi.</p> <p>Patricia Sorbier : Enchantée de vous connaître, je suis Patricia Sorbier de Médiasélect France.</p> <p>Simon Greeham : Très heureux de vous rencontrez Mademoiselle ou...Madame Sorbier ?</p> <p>Patricia Sorbier : C'est comme vous voulez. Moi personnellement ça ne me gêne pas. Appelez-moi simplement Patricia.</p> <p>Simon Greeham : Très bien. Alors, je vous dis « Patricia ».</p>	<p>Patricia Sorbier : Monsieur Greenham ?</p> <p>Simon Greeham : Oui.</p> <p>Patricia Sorbier : Ravie de vous connaître. Je suis Patricia Sorbier.</p> <p>Simon Greeham : Enchanté. Mademoiselle ou Madame ?</p> <p>Patricia Sorbier : Cela m'est égal. Dites Patricia !</p> <p>Simon Greeham : D'accord.</p>	<p>Contact Monsieur Greenham</p> <p>Salutations Patricia Sorbier</p> <p>Patricia</p>

**Tableau 19 - Correspondance des aides textuelles pour la compréhension orale dans
*LTV français***

Mots-clés (*Keywords*)

Les mots-clés apparaissent uniquement en transcription. Ils jalonnent le dialogue des personnages. Pour le premier segment de la première vidéo du thème "Voyage", six mots-clés seulement correspondent aux vingt neuf mots/signes utilisés dans le dialogue.

Sans texte (*Without text*)

Cette fonction est mise automatiquement en œuvre par le logiciel au début de chaque vidéo. C'est donc à l'apprenant d'agir en conséquence s'il souhaite une des aides textuelles (sous-titrage, ou mot-clés).

Association d'aides

Il existe une idée intéressante propre à *LTV* (en tout cas, nous ne l'avons retrouvée nulle part ailleurs) qui consiste à avoir prévu la possibilité d'associer les différentes aides entre elles, pas toutes mais partie et dans un ordre de manipulation précis. Il s'agit-là d'une forme de multimodalité. Nous avons choisi de représenter ces associations d'aides dans le tableau qui suit :

	Sous-titres 	Mots-clés 	Pas de texte 
Répéter 	1) Sous-titres + 2) Répéter Manipulation inverse impossible	1) Mots-clés + 2) Répéter Manipulation inverse impossible	1) Pas de texte + 2) Répéter Manipulation inverse impossible
Reformuler 	Association impossible	Association impossible	Association possible
Vocabulaire 	Association non pertinente	Association non pertinente	Association non pertinente

Tableau 20 - Tableau d'association des aides dans *LTV français*

Précisons que ces possibilités d'association ne sont indiquées à l'apprenant nulle part à aucun moment. C'est la manipulation des boutons interactifs qui nous a fait découvrir les associations possibles et leur ordre de manipulation. Si c'est le hasard qui nous a fait découvrir cet aspect, peut-on les désigner comme aides ? En tout cas, nous trouvons cette idée intéressante et pensons qu'elle mérite d'être développée.

Gradation des aides

La gradation⁷² est la progression, le plus souvent ascendante en termes de difficulté, par degrés successifs. Outre le fait qu'il n'y ait pas de consigne, le parcours de l'apprenant dans *LTV* est libre c'est-à-dire non-guidé. Aussi, il choisit d'utiliser à sa guise les aides qui lui sont

⁷² Muhlstein-Joliette & Guyot-Clément (1997 : 74) parlent, elles, de "gradation des aides" qui sont progressives : les aides orales (répétition, reformulation), puis les aides textuelles (mots-clés, sous-titres, lexique contextuel), et enfin les modules d'enrichissement de la langue (lexique général, module "Expression").

proposées. On peut imaginer que l'apprenant sélectionnera l'aide qui lui paraît la plus rapide pour la compréhension du document qui n'est pas forcément l'aide la plus appropriée pour l'acquisition. D'après les conceptrices qui ont évalué le logiciel, les aides à la compréhension les plus appréciées sont en priorité les sous-titres et les mots-clés (Muhlstein-Joliette & Guyot-Clément, 1997 : 76).

Toutefois, même si dans *LTV*, l'apprenant n'a aucun conseil ou ni aucune consigne de travail, on peut supposer que la disposition des outils d'aide à la compréhension, autour de l'écran vidéo, suggère implicitement non pas une démarche ni même une méthode de travail mais un ordre d'utilisation des différents outils. Il correspondrait aux habitudes de lecture des occidentaux c'est-à-dire de haut en bas et de gauche à droite. Selon nous, il serait intéressant d'intégrer les aides dans des activités de façon progressive.

Autres outils proposés

Outre le travail de compréhension autour des documents vidéo, l'apprenant peut avoir accès dans un premier temps à un lexique et ensuite à une liste d'expressions.

Lexique

Sur l'écran qui donne accès aux deux thèmes principaux "Le voyage" et "L'entreprise", l'apprenant peut choisir d'accéder au "Lexique" qui est mis à sa disposition. Ce lexique est une liste de termes (substantifs, verbes, adjectifs, adverbes) et expressions relatifs aux deux thèmes précédemment évoqués. L'aide proposée ici est la traduction de chacune des entrées dans la langue de travail. Il est à noter que cette liste présente de rares exemples (*à partir de + nom, à partir de 8 heures*), ne donne pas la possibilité d'entendre les termes lexicaux ou expressions (et ce ni en français, ni en langue de travail), n'offre pas d'illustration visuelle (vidéo ou autre) et enfin, n'est liée à aucun exercice qui favoriserait la mémorisation ou l'apprentissage du vocabulaire. Dans un tel environnement, ce choix didactique est surprenant à plusieurs niveaux. D'abord il semble postuler que la seule façon d'apporter une aide à la compréhension lexicale écrite, c'est de passer par la traduction. Ensuite, l'utilisation d'une liste déroulante est-elle pertinente d'abord et judicieuse ensuite pour présenter du vocabulaire dans un environnement multimédia. N'aurait-il pas été intéressant d'innover dans ce domaine ? On peut certainement envisager une présentation moins traditionnelle (en tout cas moins linéaire) et plus motivante qui exploite davantage les possibilités du support. D'autant que cette présentation, peu originale dans sa forme et dans son fonctionnement et un peu rébarbative à l'usage, est déjà utilisée pour l'outil "Vocabulaire" comme on l'a vu plus haut et qu'elle est reprise avec l'outil "Expressions" comme nous allons le voir.

Expressions

Chacun des deux grands thèmes est associé à un outil intitulé "Expressions". Chacune de ces deux listes qui ne répondent pas à un ordre alphabétique (contrairement aux listes "Lexique" et "Vocabulaire") présente des expressions sous la forme : infinitif + ... (*demander conseil, émettre des hypothèses, justifier un choix, etc.*) qui sont traduites en langue de travail (*répondre poliment à une salutation : responding politely to a greeting*). On fera ici les mêmes remarques et critiques qu'au paragraphe précédent sur la présentation et la pertinence didactique.

Évaluation de la compréhension

Après le travail de la compréhension autour de la vidéo, vient l'évaluation de la compréhension des informations contenues dans le document, par l'apprenant. Il est à noter qu'à part les outils d'aide à la compréhension de la vidéo, aucune autre tâche n'est proposée à l'apprenant.

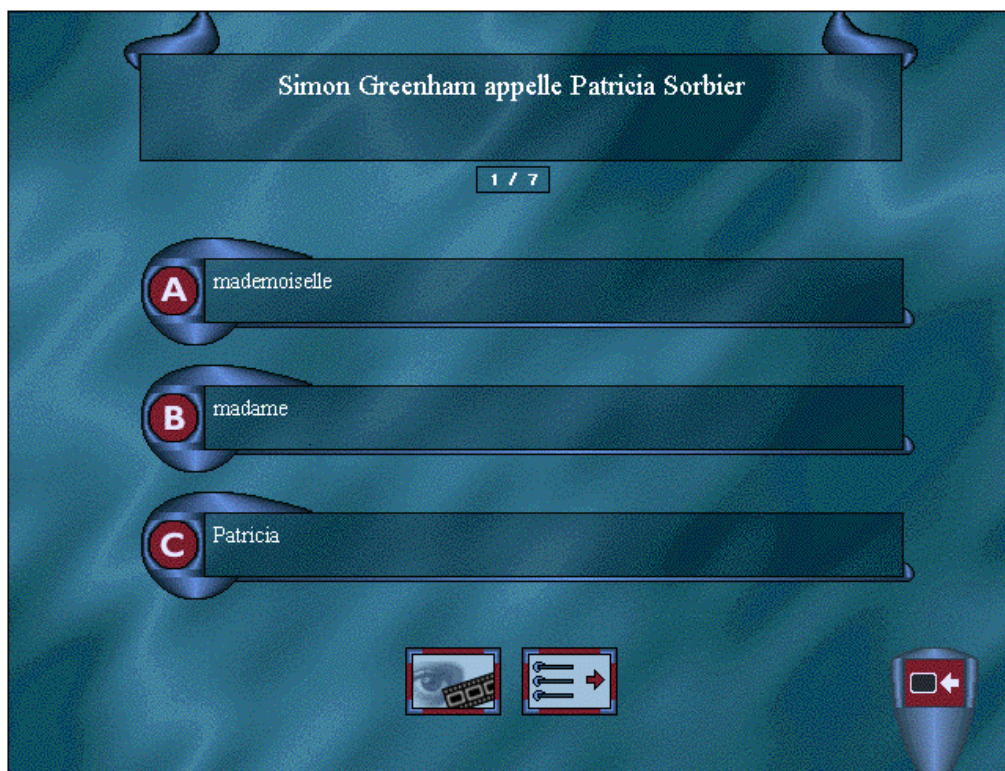


Figure 36 - Ecran du QCM (*LTV français*)

L'évaluation de la compréhension dans *LTV* se résume donc au QCM (figure 36). Les questions portent exclusivement sur ce que l'apprenant a pu entendre et non sur ce qu'il a observé. On peut donc affirmer ici que la compréhension qui est évaluée dans *LTV* concerne la langue orale. Aucune question ne porte sur des éléments visuels qu'ils soient de nature culturelle ou paraverbale. Nous pensons qu'il est dommage de faire abstraction de ces dimensions qui sont des éléments de communication importants.

Cependant nous n'avons analysé que la version grand public. Il existe également une version éducation qui "tient compte des exigences des formateurs et permet une pédagogie individualisée"(Muhlstein-Joliette & Guyot-Clément, 1997 : 75). Elle propose au formateur : l'ouverture du système d'aides à d'autres items de la séquence et à d'autres modalités ; l'ouverture du test de compréhension à d'autres questions, à des modifications ; une pédagogie individualisée (définition de profils d'utilisation, suppression de l'accès à certaines aides, etc.) Il faut toutefois reconnaître une qualité à *LTV* au niveau de l'évaluation de la compréhension : elle concerne l'utilisation de l'extrait vidéo comme aide dans le QCM. En effet, au moment de tester sa compréhension (mais aussi sa mémoire) de la séquence vidéo qui précède, l'apprenant a la possibilité, pour chaque question, de recourir au visionnage d'un extrait de la

vidéo (sorte d'aide vidéo contextuelle) qui contient les éléments de réponse à la question posée.

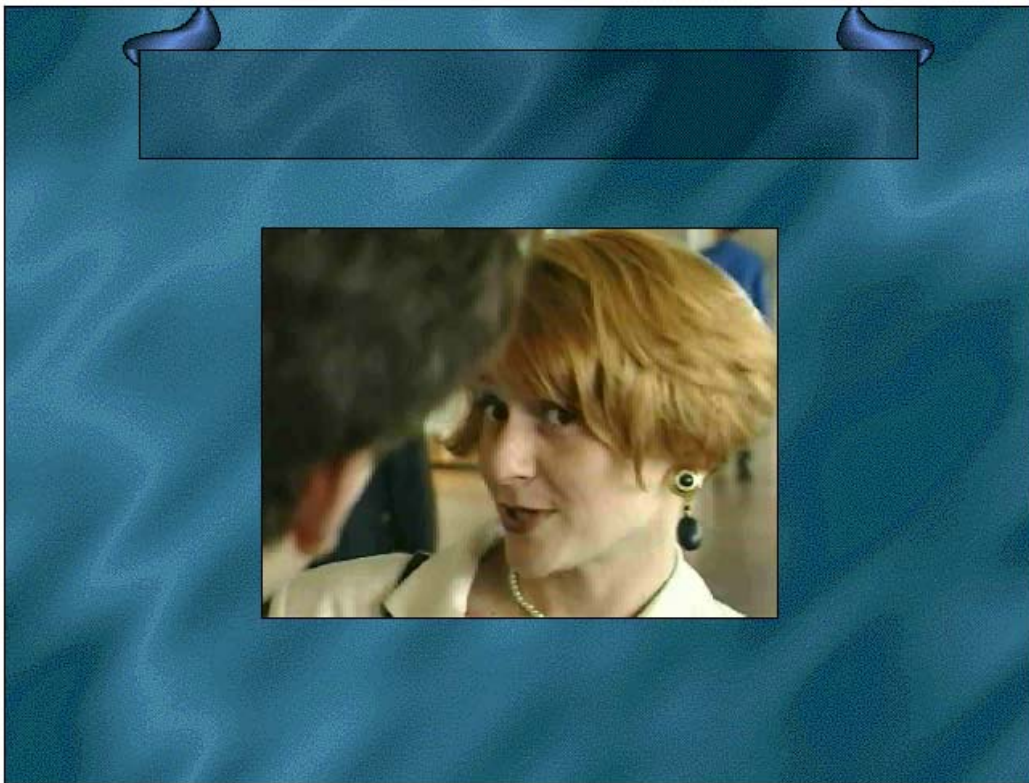


Figure 37 - Extrait vidéo comme aide pour répondre au QCM (*LTV français*)

Avec cette aide, le principe de contiguïté n'est pas mis en œuvre puisque la vidéo ne figure pas sur la même page-écran que celle qui présente les différentes réponses (figure 37). Cet extrait vidéo peut être visionné autant de fois que l'apprenant le souhaite mais il ne dispose plus des outils d'aide à la compréhension dont il pouvait bénéficier avant l'évaluation.

1.1.5. Conclusion

Outre le fait que *LTV* ne peut pas être considéré comme une méthode complète (mais quel environnement multimédia peut le prétendre ?) c'est-à-dire qui permet de faire travailler les quatre habiletés, ce logiciel présente des atouts au niveau de la compréhension.

La vidéo est un support d'activité construit avec une scénarisation et un jeu des acteurs soignés, (ce qui est suffisamment rare pour être salué/ souligné). Par ailleurs, non seulement elle est présente dans la phase d'activité de compréhension mais également dans la phase d'évaluation où son rôle est pertinent en tant qu'aide.

Les aides à la compréhension sont particulièrement intéressantes notamment pour un travail en autonomie. Elles offrent des possibilités variées d'aborder le document vidéo (et donc la langue) en permettant même à l'apprenant, dans certains cas, de les associer. Bien sûr, à l'instar des utilisateurs interrogés (formateurs et apprenants) par les conceptrices, pour l'évaluation de leur produit, on pourra regretter : *"une maniabilité restreinte, en particulier*

*l'absence de navigation transversale*⁷³ (des sous-titres au lexique, par exemple)" mais également "qu'il n y ait pas d'autres activités de réemploi et surtout que le français ne soit pas proposé comme langue de travail" (Muhlstein-Joliette & Guyot-Clément, 1997 : 76-77).

Le logiciel que nous venons de décrire et d'analyser est le fruit d'une véritable réflexion sur les aides à la compréhension d'une part et sur la multimodalité d'autre part. À ce titre, il nous semble être une bonne base d'inspiration et de travail en vue de l'élaboration d'aides multimodales pour la compréhension. Nous y ferons référence dans notre troisième partie consacrée à la phase recherche-développement de notre travail.

1.2. Analyse de Pas de problème !

1.2.1. Présentation du logiciel

Le logiciel *Pas de problème !* est présenté par l'éditeur comme une "méthode progressive multimédia d'auto-apprentissage du français langue étrangère". Elle a été mise au point par la société IFRALE, représentée par A.Martin et J. Filliolet, ancien co-responsable de la filière FLE, à l'université Paris 10 – Nanterre.

1.2.2. Structure du logiciel

La première page écran qui s'affiche est le sommaire. Ce sommaire n'est pas linéaire. Il laisse à l'apprenant le choix d'entrer par l'une des six scènes (pour ce qui est du premier cédérom) signalées par des vignettes ; ou par habileté, à savoir : compréhension, phonétique, vocabulaire et grammaire. On y trouve également sous le titre "Tables" les thèmes grammaticaux abordés et la scène correspondante. Ces habiletés sont également accessibles à partir des différentes scènes.

⁷³ Ce problème a été résolu dans d'autres logiciels par l'utilisation de l'hypertexte dans le sous-titrage. Cf. analyse de "Pas de problème !".



Figure 38 - Page d'accueil avec entrées par scène ou par habileté (*Pas de problème !*)

1.2.3. Public visé

Cette méthode est destinée principalement aux personnes ayant besoin du français dans leur vie professionnelle. Elle "cible les dirigeants, les cadres, les commerciaux de groupes internationaux qui peuvent être amenés à passer du temps en France soit dans le cadre d'une mission, soit pour y vivre", selon le fascicule qui accompagne les cédéroms. Elle n'est pas destinée aux vrais débutants mais à des personnes étrangères ayant déjà quelques bases de français (estimées équivalentes à 150 heures d'enseignement).

1.2.4. Compétences travaillées

Pas de problème ! propose le travail de la compréhension (orale et écrite), de la phonétique, de la grammaire et du vocabulaire. Nous présentons ici un tableau des types d'exercices associés à chaque compétence (ou habileté) :

1.2.5. Types d'exercices

Les exercices (ou tâches) proposés dans *Pas de problème !* sont plus variés que dans *LTV français*. En plus des tâches de compréhension orale et écrite à partir d'une animation, l'apprenant peut travailler le vocabulaire, la grammaire et la phonétique. On notera que la majorité des exercices concerne l'apprentissage du vocabulaire.

Types d'exercices	Compétence/ habileté
Compréhension orale	Compréhension
Compréhension écrite	Compréhension
Cliquer sur l'image	Vocabulaire/ grammaire
Texte censuré	Vocabulaire
Mot mystère	Vocabulaire
Flèches	Vocabulaire/ grammaire
Phrases à trous	Vocabulaire/ grammaire
Prononcer	Phonétique
Entendre la différence	Phonétique
Glisser-déplacer	Vocabulaire
Intrus	Vocabulaire/ grammaire
Vignettes	Vocabulaire
Mots mélangés	Vocabulaire/ grammaire
Le métro de Paris	Vocabulaire
Retrouver son chemin	Vocabulaire

Tableau 21 - Types d'exercice proposés dans *Pas de problème* !

Nous allons maintenant nous intéresser aux tâches de compréhension orale et écrite qui nous intéressent plus particulièrement.

1.2.6. Travail de la compréhension

Si l'apprenant choisit d'entrer par une scène, il va activer un "écran-scène"⁷⁴. Il ne s'agit pas ici d'un document vidéo comme dans *LTV* mais plutôt une animation, une sorte de diaporama qui présente au premier plan des dessins de personnages et de leur accessoires (dans le style bande dessinée), et en deuxième plan, des fonds d'écran photographiques montrant des décors réels.

⁷⁴ Expression empruntée au guide de l'utilisateur du logiciel.



Figure 39 - Un écran-scène dans *Pas de problème !*

Sur cet écran des outils de contrôle du déroulement de la scène (qui est signalé par le déplacement d'un curseur suivi d'une ligne rouge) sont proposés à l'apprenant. Celui-ci peut choisir de voir ou non le sous-titrage s'afficher sous l'image et peut en plus, recourir à une fonctionnalité qui souligne dans le sous-titrage, les mots qui sont définis dans le lexique. De plus, les mots se colorent en rouge au fur et à mesure de leur apparition dans le dialogue. Par ailleurs, l'apprenant a le choix entre une bande son "vie courante" (enregistrée en milieu "naturel" avec des bruits d'ambiance - de la vie courante -) et une version studio (pour éviter le parasitage des bruits du quotidien). Une icône (flèche jaune formant un rectangle – en bas à gauche de l'écran) permet à l'apprenant de faire répéter les derniers mots prononcés.

Les hyperliens que l'on peut activer à partir du sous-titrage donnent accès à des définitions ou à des explications qui sont illustrées soit par des exemples, soit par des dessins (figures 40 et 41).



Figure 40 - Hyperlien activant une définition illustrée (*Pas de problème !*)



Figure 41 - Hyperlien donnant accès à une explication (*Pas de problème !*)

Si ce logiciel s'adresse à un public adulte qui souhaite travailler le français des affaires, le parti pris ici est de ne pas trop se prendre au sérieux. Le choix d'utiliser des dessins et un ton humoristique en témoignent.

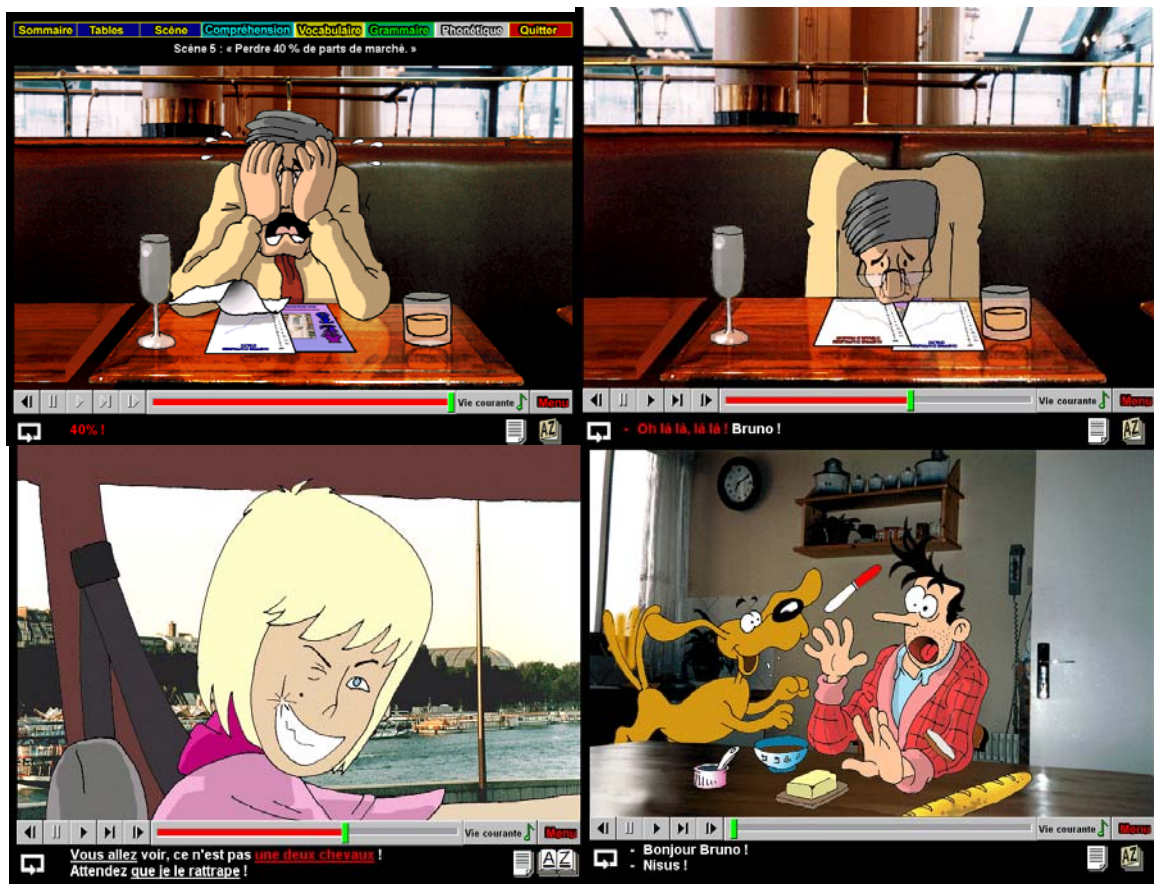


Figure 42 - Traits graphiques résolument humoristiques (*Pas de problème !*)

Ce document imagé et animé offre à l'apprenant une interactivité riche qui lui permet de découvrir le document avant de passer aux différents exercices proposés. En effet, chaque scène comporte des exercices qui se répartissent entre compréhension (orale et écrite), vocabulaire, grammaire et phonétique. Dans la présente analyse nous ne nous intéresserons qu'aux tâches de compréhension.

1.2.7. Tâches de compréhension orale

Cette tâche reprend le principe du QCM, elle a été conçue suivant trois schémas. Pour le premier schéma de tâche, une question est posée à l'apprenant qui doit choisir l'une des trois réponses proposées en cliquant dessus. Dans le second, c'est une affirmation qui est donnée à l'apprenant qui doit alors répondre en cliquant soit sur le bouton Vrai soit sur le bouton Faux. Dans le troisième schéma, il n'y a ni question, ni affirmation, l'apprenant doit choisir la phrase vraie parmi les trois proposées (figure 43). Quand il a répondu, l'apprenant voit un commentaire s'afficher sur fond vert si la réponse est correcte ou sur fond rouge si la réponse est incorrecte.

On notera que pour répondre à la question l'apprenant dispose d'une aide intéressante. Il s'agit d'un extrait vidéo accompagné des outils de contrôle vidéo de base. L'apprenant peut écouter

cet extrait avec ou sans les sons de la vie courante. Cette vidéo apparaît à gauche des réponses proposées et reste disponible (présente et consultable) jusqu'au passage de l'apprenant à la question suivante, c'est-à-dire jusqu'au passage à l'écran suivant.

De plus, un bouton "son" apparaît (icône du haut-parleur – en bas à gauche de l'écran) qui permet à l'apprenant d'entendre le passage précis de la scène qui permettait de trouver la bonne réponse.

Par ailleurs, la rétroaction est formative, elle apporte des explications à l'apprenant.

Sommaire Tables Scène 6 Compréhension Vocabulaire Grammaire Phonétique Quitter

Instructions Compréhension orale Points : 8

10

Bruno veut que les ascenseurs d'Erable France soient maintenant beaucoup plus beaux que ceux d'Alto.

Bruno veut proposer à ses clients un produit de meilleure qualité et qui soit moins cher.

Bruno veut redéfinir la cible commerciale des ascenseurs d'Erable France.

Vie courante

Oui, bravo, c'est très juste ! En effet, Bruno veut redéfinir son offre pour qu'elle soit aussi compétitive que celle d'Alto ; il va revoir le prix et la qualité de ses produits. Vous gagnez 2 points.

Figure 43 - Tâche de compréhension orale (*Pas de problème !*)

1.2.8. Tâches de compréhension écrite

La tâche de compréhension écrite se compose d'une question, d'un extrait de scène reporté par écrit (placé à droite de l'écran) accompagné d'une image fixe (sur la gauche) qui permet de situer le contexte.

L'apprenant doit mettre en relief la réponse qui se trouve dans le texte. Pour ce faire, il doit cliquer sur le mot ou l'expression qui répond à la question.

Comme pour la tâche de compréhension écrite, si la réponse de l'apprenant est juste, un message de correction s'affiche sur fond vert, le mot cliqué se colorie également en vert et parfois, d'autres mots ou expressions autour de lui se colorient en bleu : il s'agit du contexte dans lequel se trouve la bonne réponse, où il ne fallait cependant pas cliquer, mais sans lequel le mot correct, isolé, n'a pas de sens. De plus, on peut entendre les mots coloriés en vert et en bleu.

Si l'apprenant ne trouve pas la bonne réponse, il clique sur le bouton correction (symbolisé par l'ampoule), le mot à cliquer et le contexte apparaîtront alors coloriés en rose.

Sommaire Tables Scène 6 Compréhension Vocabulaire Grammaire Phonétique Quitter

Instructions Compréhension écrite Points : -1

1 Quand s'est passée la réunion ?

Bruno :
La réunion avec mes commerciaux a eu lieu en février. C'était une très belle journée. Et Etienne était **encore** en retard.

Etienne :
Pfout ! Ouf ! Han ! Une grève S.N.C.F. et une panne de R.E.R. ! Ah, je vais encore passer pour quelqu'un de pas sérieux, moi, hein !

Ah, non ! On vous demande quand a eu lieu la réunion.
Essayez encore.
Vous perdez 1 point.

Figure 44 - Tâche de compréhension écrite (*Pas de problème !*)

Les autres exercices qui font appel à l'image sont les exercices de vocabulaire. Nous n'en parlerons pas plus ici puisque nous limitons notre analyse aux tâches de compréhension orale et écrite.

Nous allons maintenant passer à la description et à l'analyse du troisième et dernier logiciel hors ligne retenu dans notre corpus d'EMAL. Il s'agit du logiciel *Tell Me More français* très répandu dans les centres d'apprentissage des langues.

1.3. Analyse de *Tell Me More français*⁷⁵

1.3.1. Public visé

Tell Me More – français fait partie d'une collection de logiciels destinés à l'apprentissage de huit langues (anglais, allemand, espagnol, italien, français, néerlandais, chinois et japonais). Chacune de ces "méthodes"⁷⁶ (désignation du produit employée par Auralog) de langue comporte trois niveaux (débutant, intermédiaire, confirmé). L'analyse que nous présentons ici concerne le niveau débutant.

1.3.2. Trois modes de travail

⁷⁵ Pour cette analyse nous reprenons très largement notre article paru dans la revue *Alsic* (Hamon, 2003 : 141-155)

⁷⁶ Dans le domaine de l'apprentissage des langues, on entend par méthode, la somme de démarches raisonnées, fondées sur un ensemble cohérent de principes et d'hypothèses linguistiques, psychologiques et pédagogiques, répondant à un objectif déterminé. Ce terme est souvent employé comme synonyme de manuel. Signe d'évolution ou démarche de légitimation, il semble que les concepteurs de logiciel se soient accaparé le terme.

Avant d'aborder une quelconque session d'activités, l'apprenant doit choisir l'un des trois modes de travail proposés (chacun de ces modes correspondant à une présentation et à une progression propres). L'apprenant a bien sûr la possibilité de changer de mode à tout moment. Mais chacun d'eux possède sa logique et sa cohérence.

Le mode libre

Comme son nom l'indique, ce mode permet à l'apprenant de naviguer à son gré dans l'ensemble des ateliers, des thèmes et des activités proposés. Le mode libre privilégie les entrées par atelier. Ils sont au nombre de six :

atelier *Thématique* : activités organisées autour de thèmes (douze thèmes : *Parler de sa famille ; Parler de soi ; Épeler et compter ; Heures et dates ; Objets et animaux ; Adjectifs ; Arrivée en France ; Lier connaissance ; Dans Paris ; Chercher sa route ; Parler à son PC ; Travailler sur PC*).

atelier *Culture* : activités autour de la culture des pays francophones (dix rubriques : la géographie ; l'histoire ; les traditions ; la cuisine ; la littérature ; l'art et l'architecture ; et enfin les divertissements. Une dizaine de sujets se rapporte à chacune de ces rubriques).

- atelier *Vocabulaire* ;
- atelier *Grammaire* ;
- atelier *Oral* ;
- atelier *Écrit*.

Ce mode de travail est recommandé aux utilisateurs ayant déjà une bonne connaissance de la langue. Le logiciel analysé concerne, rappelons-le, le niveau débutant. On peut donc penser que l'usage de ce mode sera plus bénéfique à l'apprenant qui aura une bonne maîtrise des bases linguistiques (acquises d'une autre façon, au moyen d'un autre mode...). Avant de passer au niveau supérieur, il peut ainsi se perfectionner en revoyant des points précis, en se polarisant sur certains aspects de la langue (écrit, oral...). Mais, d'un autre point de vue, on peut considérer que ce mode constitue une bonne entrée en matière pour un apprenant débutant qui découvre la langue en "butinant" au gré de ses intérêts et curiosités.

Ce mode semble donc tout indiqué pour une introduction à la langue étrangère et / ou son perfectionnement.

On peut imaginer que ce mode libre soit pratiqué en autonomie complète ou qu'il soit intégré à un dispositif d'apprentissage comme l'auto-apprentissage guidé "*destiné aux personnes désirant être suivies et guidées par un tuteur qui leur propose un parcours de travail*" (Tea & Dejean, 2002 : 144) et l'auto-apprentissage intégré "*organisé et proposé par certains enseignants (...) dans le cadre de leur cours, en remplacement d'un de leurs cours ou en complément de celui-ci*" (Tea & Dejean, 2002 : 144).

Mais pour l'apprenant qui ne bénéficierait pas des conseils et du suivi d'un enseignant ou d'un tuteur, le logiciel prévoit deux autres modes de travail censés favoriser l'autonomie en guidant sa progression : le mode guidé et le mode dynamique.

Le mode guidé

En faisant le choix de ce mode, l'apprenant se voit suggérer par le logiciel un parcours pédagogique correspondant à ses priorités d'apprentissage. Un parcours pédagogique est défini par le manuel d'accompagnement de *Tell Me More* (p. 12) comme étant "*un ensemble de leçons et d'activités proposées dans un ordre croissant de difficulté*". À l'intérieur de ce

mode guidé, l'apprenant peut choisir un parcours d'apprentissage précis et même le personnaliser selon sa disponibilité quotidienne, la durée de son apprentissage et les compétences qu'il souhaite travailler plus particulièrement. Un écran de "synthèse" permet à l'apprenant de visualiser ses résultats (avec distinction des exercices effectués et des exercices corrects) par activité, toutes leçons confondues.

Ce mode de travail permet un apprentissage progressif et structuré de la langue. Il est préconisé pour une utilisation en autonomie (dans le sens d'un auto-apprentissage guidé ou intégré).

Le mode dynamique

À la différence du mode guidé, qui est une sorte de parcours "prêt-à-porter" (avec plusieurs choix de parcours cependant), le mode dynamique ajuste le contenu de l'apprentissage en fonction de l'objectif de départ et des résultats obtenus par l'apprenant à chaque activité. Dans ce sens, le mode dynamique apparaît comme plus "intelligent" que le mode guidé, car capable d'analyser les réponses de l'utilisateur et censé lui fournir les activités adaptées à ses besoins.

Le mode dynamique propose à l'apprenant trois types d'objectif :

- objectif prédéfini (qui rassemble des activités portant sur l'ensemble des compétences – compréhension écrite et orale ; expression écrite et orale – et "connaissances" (terminologie utilisée par Auralog) – vocabulaire ; grammaire - ou sur une compétence ou une "connaissance" en particulier) ;
- objectif par compétence (porte sur des activités qui ne concernent qu'une seule des compétences évoquées ci-dessus) ;
- objectif par connaissance (ne concerne que les activités portant sur l'une des connaissances citées ci-dessus).

De plus, ce mode de travail présente une double synthèse sous forme de deux représentations visuelles : le profil et la progression. Le profil est une représentation de la maîtrise par l'apprenant des compétences linguistiques par rapport à son objectif. La progression dans chaque compétence est représentée sous forme de courbes, chaque point de la courbe correspondant à une évolution du profil.

1.3.3. Types d'activités

On retrouve les mêmes types d'activité dans les trois modes. Cependant, le mode libre apparaît comme le plus complet puisqu'il offre cinq entrées supplémentaires (*Fiches culturelles ; Cartes géographiques ; Énigme ; Cartomania ; Mosaique*) regroupées dans l'atelier *Culture*. Ces cinq activités ont un caractère moins classique et plus ludique que les autres.

Comme nous l'avons déjà évoqué dans la section de présentation, le logiciel propose une trentaine de types d'activités. Nous en avons fait l'inventaire dans un tableau récapitulatif établi à partir de l'organisation du mode libre.

Type d'activité	Type d'atelier					
	Thématique	Culture	Vocabulaire	Grammaire	Oral	Ecrit
Dialogue	*				*	*
Prononciation de phrases	*				*	
Prononciation de mots	*				*	
Exercice de phonétique	*				*	
Association image/ mot	*		*		*	
Mots mêlés	*		*		*	
Association de mots	*		*			
Mot juste	*		*	*		
Texte à trous	*		*	*		
Mots et thèmes	*		*			
Mots et fonctions	*			*		
Boîte à mots	*			*		*
Mot mystérieux	*		*			
Mots croisés	*		*		*	
Remise dans l'ordre	*				*	*
Exercice de grammaire	*			*		*
Dictée	*			*	*	*
Rédaction	*					*
Vidéo et QCM	*				*	
Lexique	*		*			
Explication(s) de grammaire	*			*		
Fiches culturelles		*				
Cartes géographiques		*				
Enigme		*				
Cartomania		*				
Mosaïque		*				

Tableau 22 - Types d'activités et d'ateliers dans *Tell Me More français*

1.3.4. Outils pédagogiques et outils de communication

Outils pédagogiques

Ils sont disponibles en permanence sur l'interface. L'apprenant peut donc les consulter au gré de ses besoins pendant n'importe quelle activité. Ainsi, quel que soit le mode choisi, l'apprenant a accès, à partir d'icônes, au lexique global, à l'ensemble des explications de grammaire⁷⁷, à l'outil de conjugaison, aux options (réglages des différents signaux sonores, traduction, affichages et activation / désactivation divers...). Et en plus, mais dans le mode guidé uniquement, on peut accéder aux fiches culturelles et aux cartes géographiques.

En cliquant sur le bouton *En savoir plus sur un mot*, l'apprenant peut obtenir la traduction du mot en question (si cette option est activée et en sachant que la traduction n'est possible que dans un nombre restreint d'activités), la prononciation du mot, l'outil de conjugaison (si le mot sélectionné est un verbe) et la prononciation de la phrase contenant le mot (seulement si l'apprenant est dans l'activité *Dialogue*).

Outils de communication

Il s'agit en fait des services en ligne. Ils sont accessibles à partir d'un bouton qui ouvre sur la page d'accueil du club Auralog. Le site donne la possibilité de trouver une Foire Aux Questions, un correspondant dans un pays, de dialoguer avec d'autres apprenants sur des sujets précis (actualité, culture, mode de vie, travail...) dans des forums de discussion, de consulter la médiathèque en ligne ainsi que la rubrique *Horizons*. Cette rubrique présente différentes entrées (partir à l'étranger, travailler, voyager, s'établir, étudier) qui ouvrent sur des conseils (pour la rédaction d'un CV, par exemple) ou sur une sélection de liens (concernant les services administratifs, entre autres).

Enfin Auralog propose un service de tutorat qui se présente sous la forme de rendez-vous personnalisés avec un tuteur pour poser des questions et avoir une réponse en temps réel. Ces rendez-vous sont d'une durée de trente minutes tous les quinze jours, soit en ligne (par le biais de courriels) soit par téléphone. Nous n'avons pas testé ce service, nous ne pouvons donc rendre compte de la qualité de l'aide proposée⁷⁸. À notre avis, ce service ne vaut que si l'apprenant-utilisateur travaille en complète autonomie⁷⁹ sans autre recours d'assistance pédagogique.

1.3.5. Les aides

Le menu *Aides et Infos* propose trois types d'aide quel que soit le mode de travail choisi par l'apprenant.

Sur la navigation

L'aide à la navigation donne des informations sur les boutons et icônes qui sont en permanence à l'écran. Elle se présente sous la forme d'une animation. Lorsque cette aide est

⁷⁷ Un bouton *Explication(s) de grammaire* depuis les exercices permet d'accéder à l'explication de grammaire qui est directement liée à l'exercice

⁷⁹ ...c'est-à-dire seul, en dehors de tout dispositif d'apprentissage : en autodidaxie, en somme.

lancée⁸⁰, l'écran se voile puis des cadres apparaissent autour des différents boutons de navigation, le pointeur de la souris se déplace alors d'un bouton à l'autre faisant apparaître un champ indiquant par écrit la fonction de chaque bouton.

Sur l'écran en cours

L'aide sur l'écran en cours renseigne l'utilisateur sur les icônes et boutons disponibles pendant une activité mais surtout indiquent ce que l'on peut appeler "l'objectif opérationnel"⁸¹. Ce dernier mentionne les conditions dans lesquelles le comportement souhaité doit se manifester, c'est-à-dire la procédure à suivre pour réaliser l'exercice d'après la consigne. Lorsque cette aide est lancée, on assiste aux mêmes étapes que pour l'animation concernant l'aide sur la navigation, avec en plus la possibilité de pointer sur le numéro de l'étape dont on souhaite relire l'explication.

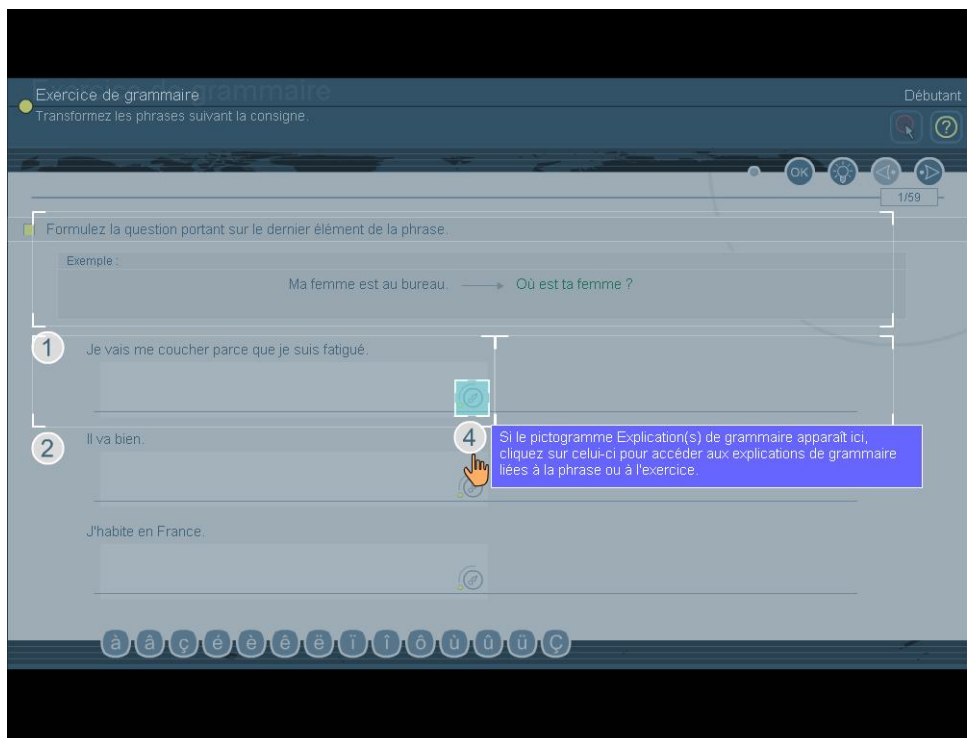


Figure 45 - Aide animée sur l'écran en cours (*Tell Me More français*)

Sur la reconnaissance vocale

Cette aide n'est accessible qu'à partir des activités utilisant la reconnaissance vocale. Elle n'est pas animée mais se présente sous la forme d'un cadre qui donne par écrit des conseils pour effectuer les exercices avec reconnaissance vocale.

⁸⁰ ...automatiquement lors de la première utilisation mais cette option peut être désactivée lors des utilisations suivantes

⁸¹ " *Un objectif opérationnel* décrit de façon univoque le contenu de l'intention pédagogique, décrit une activité de l'apprenant identifiable par un comportement observable (...) " (Broise, C., nd.).

1.3.6. Apports technologiques = apports pédagogiques ?

Bon nombre d'éditeurs de didacticiels fondent leur publicité sur l'argument des technologies mais c'est oublier que ces dernières ne sont pas les seules conditions, ni les conditions suffisantes à un bon apprentissage. Nous présentons ici, celles que comporte *Tell Me More*.

La reconnaissance vocale

La reconnaissance vocale (on peut également parler d'interactivité vocale) qui n'est plus à proprement parler nouvelle dans les didacticiels de langue (mais toujours un argument commercial), permet à l'apprenant de s'entraîner à la prononciation et à la lecture à haute voix. C'est le cas dans *Tell Me More* puisque après l'enregistrement de sa production orale, l'apprenant est censé pouvoir évaluer sa prononciation et corriger celle-ci au moyen d'un système de détection d'erreur de prononciation et d'un graphe vocal.

Plus précisément, les phrases et mots proposés dans l'exercice de prononciation sont représentés par un graphe vocal (qui trace l'amplitude de la voix en fonction du temps) et / ou une courbe de fréquence fondamentale (qui, elle, reproduit les variations de fréquence de voix). Cette double représentation visuelle de la prononciation et de l'intonation doit permettre à l'apprenant de comparer sa propre production avec le modèle proposé. De plus, le logiciel évalue la prononciation de l'apprenant sous forme de score (sur une échelle comprise entre 1 et 7) en fonction de l'écart entre celle-ci et le modèle fourni. L'apprenant peut également procéder à une écoute comparative de ses différents essais pour repérer ses défauts de prononciation et les corriger.

Nous ne sommes pas convaincue de l'aide apportée par ce type de représentation en matière d'apprentissage. Mais nous conseillons la lecture d'articles très intéressants consacrés à cette technologie de la reconnaissance vocale (Cazade, 1999).

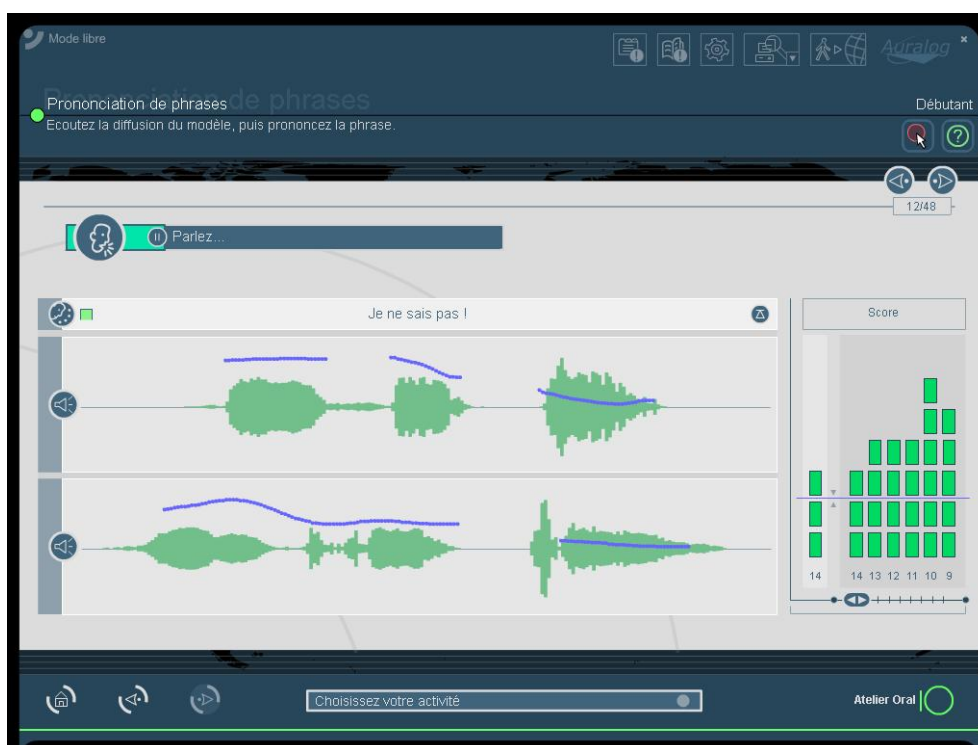


Figure 46 - Reconnaissance vocale avec graphe vocal (en vert), courbe de la fréquence fondamentale (en bleu) et score (*Tell Me More français*)

L'animation en 3D

L'animation en 3D est en fait une aide à la prononciation puisqu'elle permet de visualiser l'articulation phonétique. Elle est constituée d'images de synthèse montrant à la fois l'articulation d'un son vue de l'extérieur (visage de face et profil, mouvement des lèvres) et vue de l'intérieur (mouvements des différents organes de l'appareil phonatoire). Ce type de représentation (très réussi) nous semble être susceptible d'aider l'apprenant. À noter cependant que l'apprenant n'a pas de retour sur sa propre articulation faciale ou phonatoire (le logiciel n'étant pas doté de capteurs et ne fournissant pas de miroir. Pour l'articulation faciale, on pourrait éventuellement prévoir un enregistrement vidéo de l'apprenant.)

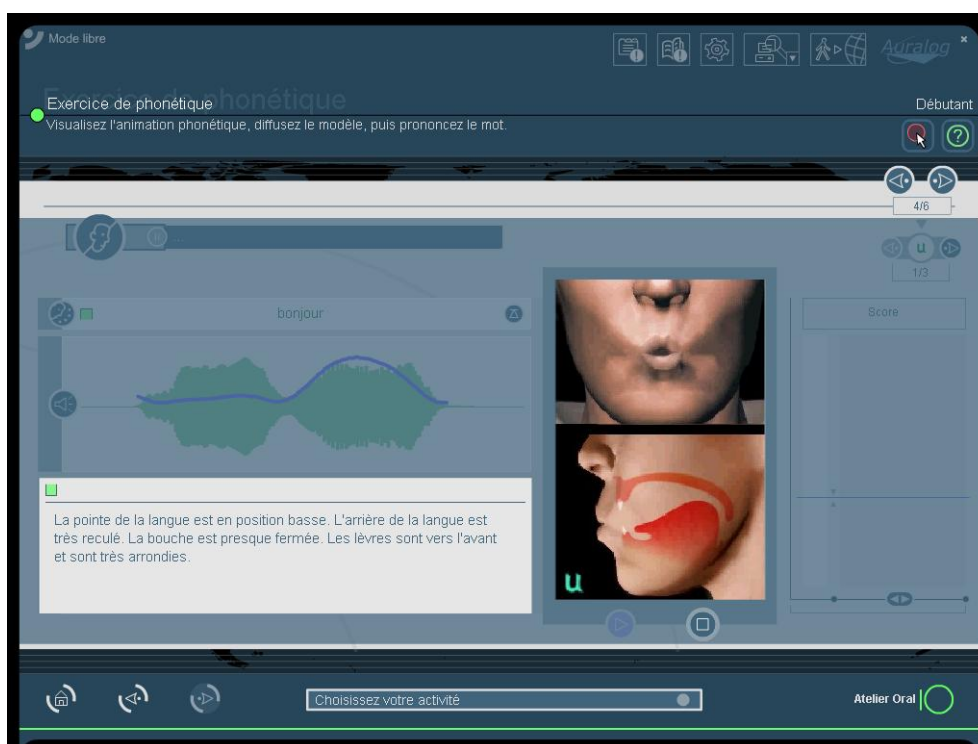


Figure 47 - L'animation en 3 D (*Tell Me More français*)

La vidéo

Les vidéos accompagnées de pseudo dialogues (plutôt des diaporamas doublés d'une voix off qui oralise de l'écrit avec une intonation plus ou moins adaptée) apparaissent comme les parents pauvres du logiciel. Dans le domaine des didacticiels, il a été fait beaucoup mieux. On trouve dans certains cas, des séquences vidéos, tournées comme des feuilletons (par de vrais acteurs parfois) avec des personnages identifiés, récurrents qui dialoguent dans une situation de communication précise comme dans le logiciel *LTV "Français"* (Muhlstein-Joliette, C. & Guyot-Clément, C., 1996).

Dans *Tell Me More* rien de tout cela. Il semble que les auteurs aient simplement collecté des photos ou des extraits de vidéo. À part quelques exceptions, ces images représentent des décors, des habitudes, des personnes d'Amérique du Nord. Par conséquent, à part illustrer vaguement le texte (littéralement, contextualiser) qui apparaît à côté de l'image, les vidéos de ce logiciel ne reflètent en rien les aspects culturels de la langue enseignée. Il est d'ailleurs

dommage que ce type d'image se cantonne aux seules fiches culturelles (qui, elles, ne bénéficient pas de la vidéo). Elles ne comportent que des images fixes : photos ou aquarelles. À ce propos, pourquoi cloisonner à ce point l'apprentissage de la langue et ses aspects culturels ?

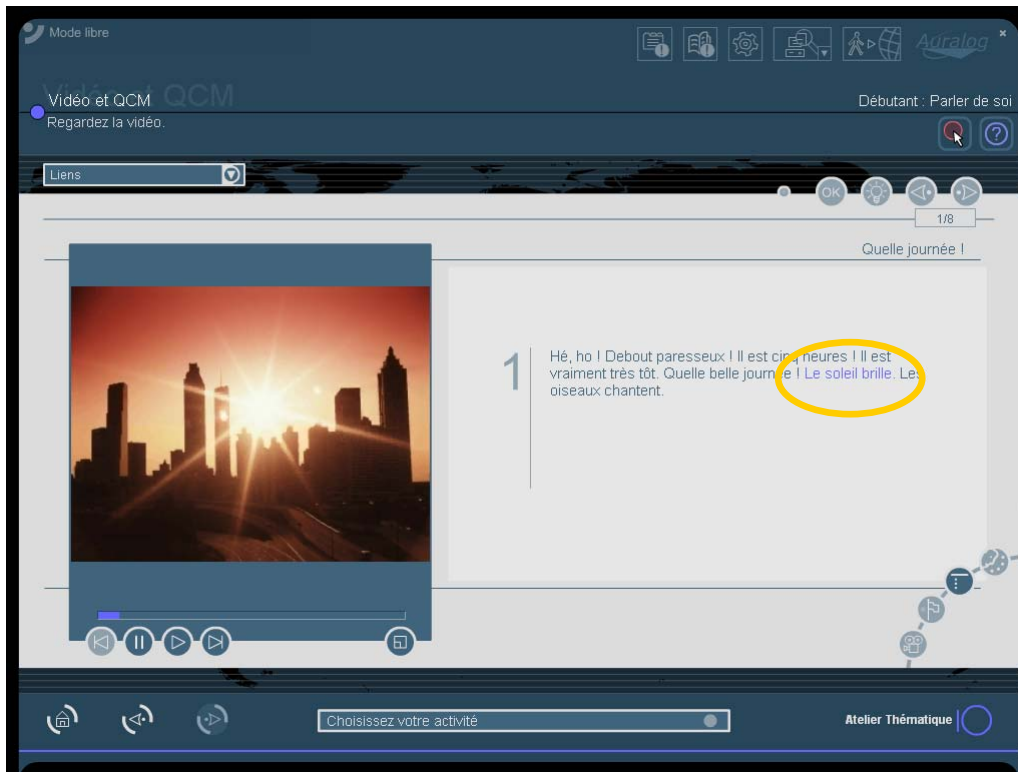


Figure 48 - Le diaporama vidéo (*Tell Me More français*)

En outre, il n'est pas inintéressant d'avoir des images d'animaux dans des vidéos consacrées à l'apprentissage d'une langue étrangère mais des expressions comme la surprise ou le bâillement peuvent être montrées autrement que par des sortes de "ratons laveurs" ou de "petits singes"⁸²! Un peu d'humour ne fait jamais de mal notamment dans le domaine de l'apprentissage, mais tout de même...À ce sujet on se rapportera au travail intéressant qui a été effectué sur les expressions humaines dans le module 2 du logiciel *Camille* (Chanier, Pothier & Lotin, 1996).

⁸² Nous ne sommes pas spécialiste ! cf. Vidéo " Quelle journée ! ".

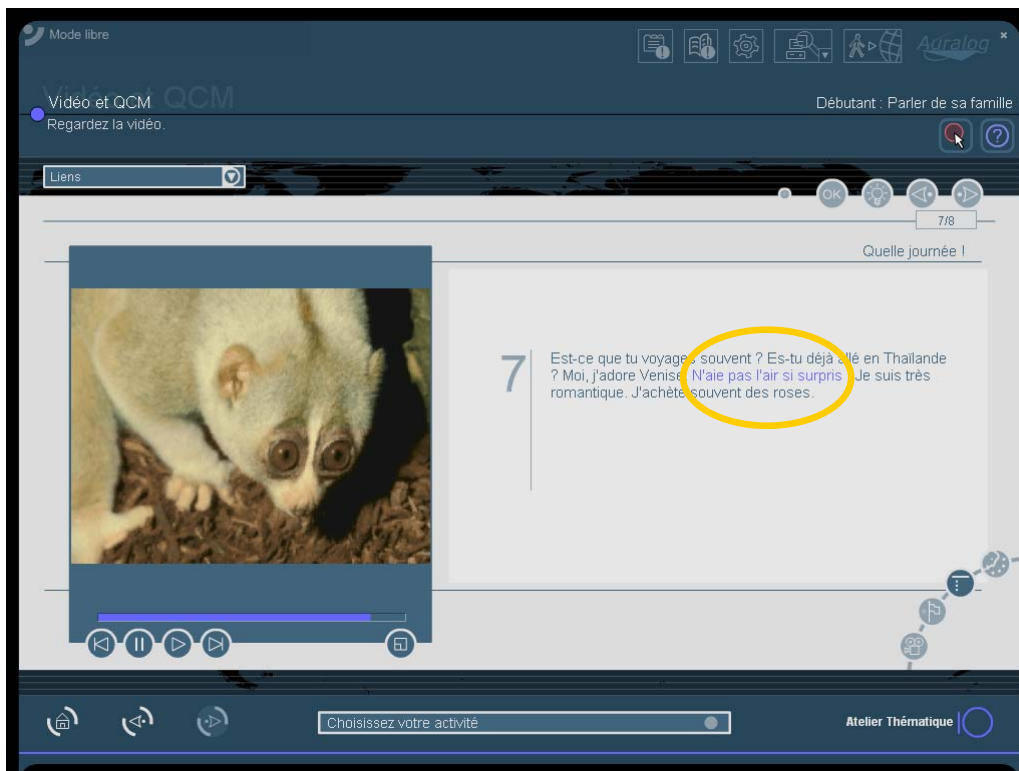


Figure 49 - Illustration de l'expression de la surprise dans le diaporama-vidéo de *Tell Me More français*

Par ailleurs, il semble que la collecte des images ait précédé l'écriture "pédagogique" du texte "correspondant". C'est en tout cas ce que laisse penser l'incohérence entre les images et la pauvreté de certains textes (figures 48 et 49).

Tout cela fait que l'apprenant se retrouve au milieu d'images qui tiennent plus de la série de télévision américaine des années 90 et du documentaire animalier que d'une situation réelle de communication en France.

On notera la tentative intéressante (mais aussi insuffisante) d'intégration de l'image dans la rubrique "Explications de grammaire"(figure 50). Cette piste mérite selon nous d'être explorée.

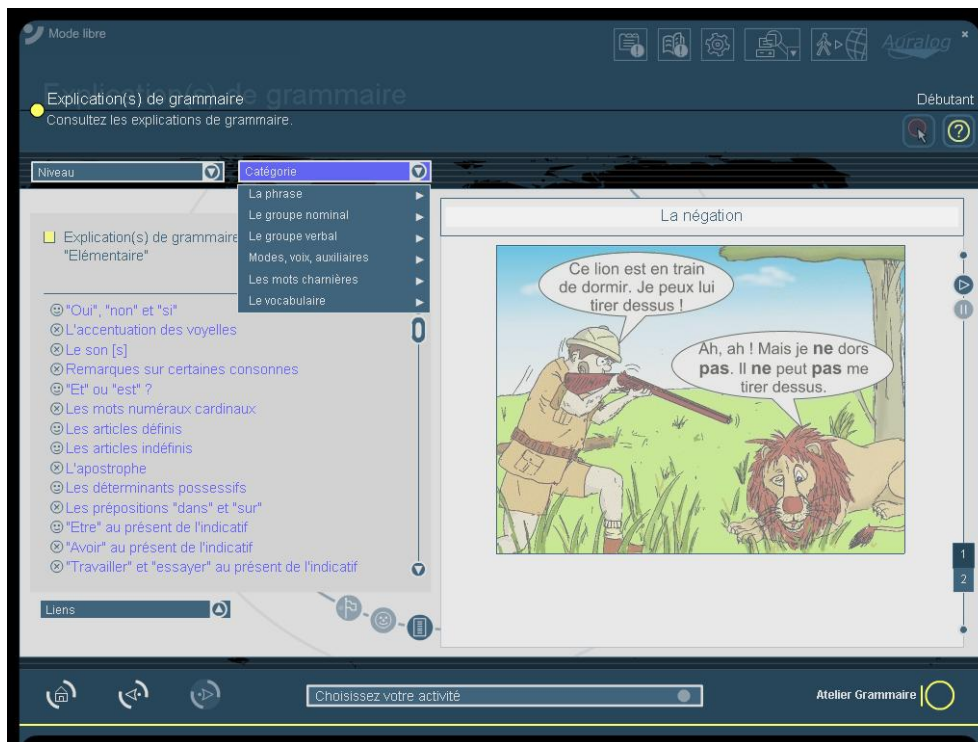


Figure 50 - Image illustrant un point de grammaire : la négation (*Tell Me More français*)

1.3.7. Conclusion

Si le logiciel *Tell Me More français* présente quelques aides intéressantes, il apparaît cependant pour nous comme le plus pauvre en aides didactiques à la compréhension notamment. Les images de synthèse en 3 D et la reconnaissance vocale sont mises en avant par l'éditeur mais l'utilisation de ces technologies est cantonnée aux tâches de production orale. La vidéo utilisée dans la rubrique "Dialogue" semble bien pauvre au niveau de son contenu (représentation d'une langue et d'une culture) et de sa forme. Avec les technologies qu'ils maîtrisent, les concepteurs du logiciel pourraient faire beaucoup mieux si l'on compare le travail de recherche effectué en matière d'aide à la compréhension dans les deux logiciels précédemment analysés.

Nous allons maintenant passer à l'analyse de l'autre catégorie d'EMAL de notre corpus : les sites Internet. Concernant ces EMAL, notre approche sera quelque peu différente de celle adoptée pour les logiciels. Comme aucun de ces sites ne propose un travail de compréhension à partir d'un document imagé, nous présenterons pour chacun un bref descriptif, suivi des différents aspects qui nous ont semblé intéressants au niveau de l'aide, par rapport à notre problématique.

2. Les sites Internet

2.1. Analyse de Chez nous : branché sur le monde francophone

Le site *Chez nous* correspond à la "méthode papier" du même nom dont il est en quelque sorte le prolongement. Il s'agit d'une méthode de FLE qui s'adresse à des apprenants anglophones (mais aussi à des apprenants qui n'ont pas l'anglais pour langue maternelle et qui choisissent cependant d'apprendre le FLE en disposant de l'anglais comme langue de travail). Si la langue

cible est le français, la langue de travail est l'anglais, qui est utilisée dans toutes les rubriques du site y compris au niveau de l'aide. Mis en ligne à partir du site de l'éditeur, *Chez nous* se présente comme un espace de travail à partir duquel l'apprenant bénéficie d'activités supplémentaires (mais aussi complémentaires) par rapport au manuel, et d'autres options (tchat, tutorat en ligne, etc.). Les supports d'activités sont uniquement des textes écrits (il n'y a ni possibilité d'entendre la langue, ni de voir des animations ou vidéos). En somme, ce site est un cahier d'exercice sur support informatique. Le site propose dix thèmes (correspondant chacun à un chapitre) dont voici la liste :

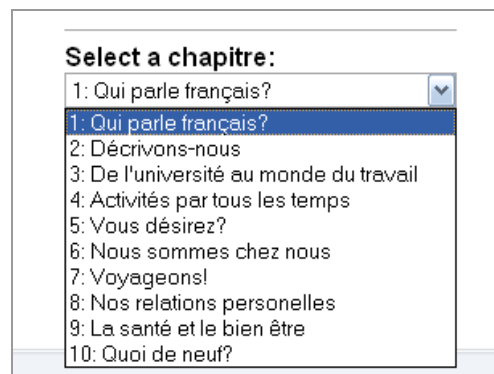


Figure 51 - Liste des thèmes proposés sur le site *Chez nous* : *branché sur le monde francophone*

Pour chacun de ces thèmes une série de questionnaires est proposée. Ces questionnaires sont de type QCM, vrai/ faux, phrases lacunaires à compléter suivant un choix de propositions. On propose également à l'apprenant de l'expression écrite. Pour chaque thème, l'apprenant peut avoir accès à des ressources présentées sous formes de liens.

L'aide que nous avons retenue dans ce site concerne le "*hint*" (l'indice) qui est mis à la disposition de l'apprenant uniquement dans le QCM (le titre pour ce type de questionnaire est "Choisissez !"). L'indice aide l'apprenant à choisir la réponse correcte dans le choix qui lui est donné. Dans l'ensemble du site, l'indice apparaît toujours dans une fenêtre *pop up* sous forme écrite uniquement.

On pourrait très bien imaginer un indice donné sous forme imagée seulement ou sous une forme mixte combinant texte et image.

Pour d'autres questions, l'indice est une référence de page de la méthode papier à laquelle l'apprenant doit se reporter. Ne disposant pas de cette méthode, nous n'avons pas pu vérifier à quelle forme d'information la référence correspondait. Par ailleurs, l'indice n'est pas donné en français mais en anglais que l'on peut supposer être soit la langue maternelle de l'apprenant, soit sa langue de travail.

Chapitre 1: Présentons-nous!
Points de départ

1. **Chassez l'intrus.**
Indicate which word or expression does not belong in each group. Click on Hint if you need a clue.

un stylo
 un bureau
 une craie
 un crayon

2. Indicate which word or expression does not belong in this group.

une chaise
 une fenêtre
 une affiche
 un tableau

Hint for question 1
You cannot write with one of these items.
[Close window](#)

Figure 52 - L'indice (*hint*) proposé dans le QCM du site *Chez nous*

À la fin de l'exercice (composé de vingt questions) l'apprenant peut obtenir une correction qui lui présente ses résultats en pourcentage, schématisé par un histogramme, avec de plus, rappel de la question, réponse correcte, réponse incorrecte (si c'est le cas pour l'apprenant), et commentaires.

Chapter 1 : Qui parle français?
Choisissez!

Results Reporter

Summary: 35% Correct

Of 20 questions, you answered:
7 correct
13 incorrect
0 unanswered

Submitted on 04 Nov 2007 15:36:22 EST

1. **Incorrect** A l'âge de 11 ou 12 ans, à quelle école va un enfant en France?
Your answer: Il va au lycée.
The correct answer: Il va au collège.

Non, le lycée commence à l'âge de 14 ou 15 ans en général.

2. **Correct** Qu'est-ce qu'un animal familier?
Your answer: Un chien est un animal familier.

Figure 53 - Correction et feed back du QCM dans *Chez nous*

2.2. Analyse de Forum

Le site Forum est également un site correspondant à une méthode de FLE sur support papier. Dans ce site, l'aide que nous avons retenue concerne le modèle qui se trouve dans un cadre en haut à droite de l'écran. L'utilisateur ne peut en aucun cas agir dans cette fenêtre, il ne peut

que regarder l'animation qui s'y déroule en continu. Ici il s'agit d'une impression d'écran, l'image est donc figée. Mais sur le site, le modèle est une image dynamique, une animation qui permet de montrer l'action à accomplir. Il s'agit d'une aide à la navigation mais on pourrait très bien imaginer le même procédé pour l'explication d'une consigne.

Ce procédé est à rapprocher de celui que l'on trouve dans *Tell Me More* comme aide à la navigation (cf. *Tell Me More français*).

L'aide ici figure l'image dynamique/ animée d'une action.

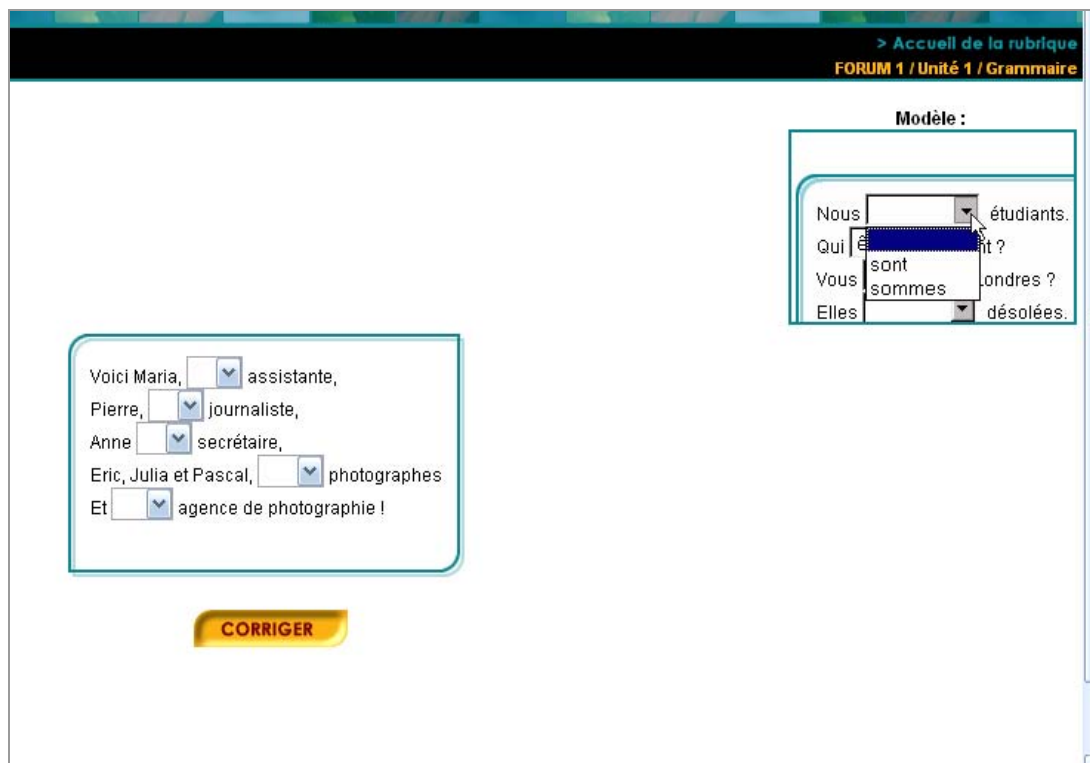


Figure 54 - Le modèle animé sur le site *Forum*

Ce type d'aide peut permettre d'éviter des consignes comme celle trouvée sur le site Jaser 2 dont nous reproduisons le texte ici :

"IDENTIFIER L'OBJET DONT ON AURA CHOISI LE NOM. Cliquez sur le nom d'un objet. Passez avec la souris, sans cliquer, sur le dessin qui représente cet objet. Si la réponse est bonne, une fenêtre s'affichera avec le mot BRAVO. La fenêtre BRAVO disparaîtra après quelques secondes."

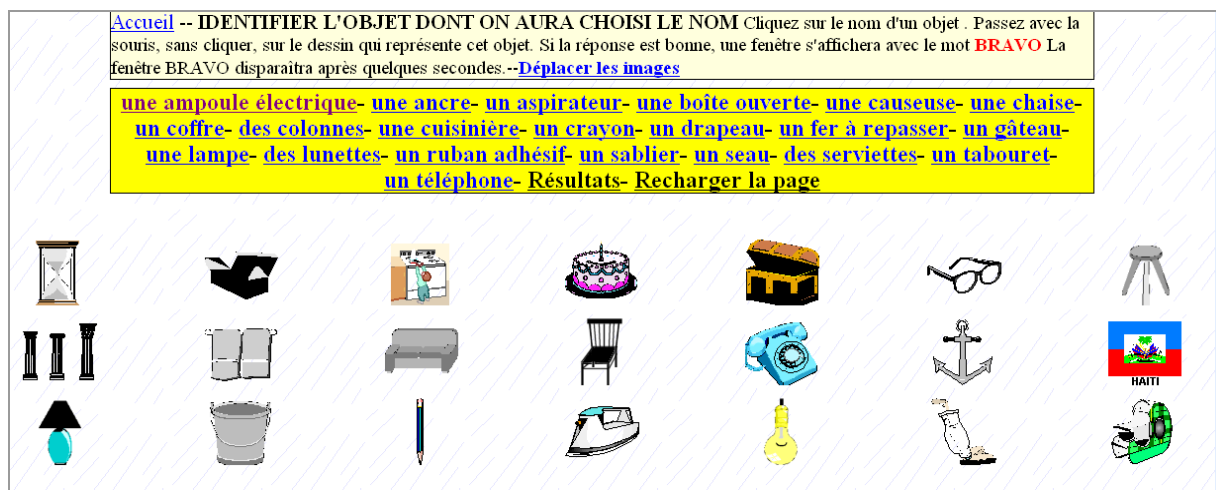


Figure 55 - Une consigne sur le site *Jaser 2*⁸³

Il paraît évident que cette consigne est trop longue, trop compliquée pour un apprenant débutant par exemple, et qu'elle mériterait d'être présentée sous une autre forme, à défaut d'une autre formulation.

Le site *Forum* est un site qui propose quelques exercices de type QCM à base de textes écrits. En revanche, il ne propose ni document audio, ni document vidéo.

2.3. Analyse de Polar FLE

Le site *Polar FLE* est un site original et ludique qui propose d'apprendre le français sur le mode de l'enquête policière, menée par l'inspecteur Roger Duflair. Le but du jeu pour l'apprenant est de comprendre l'histoire et de résoudre une énigme. L'enquête se compose de quatre rubriques auxquelles on accède selon son niveau. Il y a quatre niveaux : débutant, élémentaire, intermédiaire et avancé. Quant aux quatre rubriques, elles ont respectivement pour titres : Le crime, les personnages, l'interrogatoire, le coupable. Il est vivement conseillé à l'apprenant de "visiter" chaque rubrique dans l'ordre.

⁸³ <<http://pages.infinet.net/jaser2>>

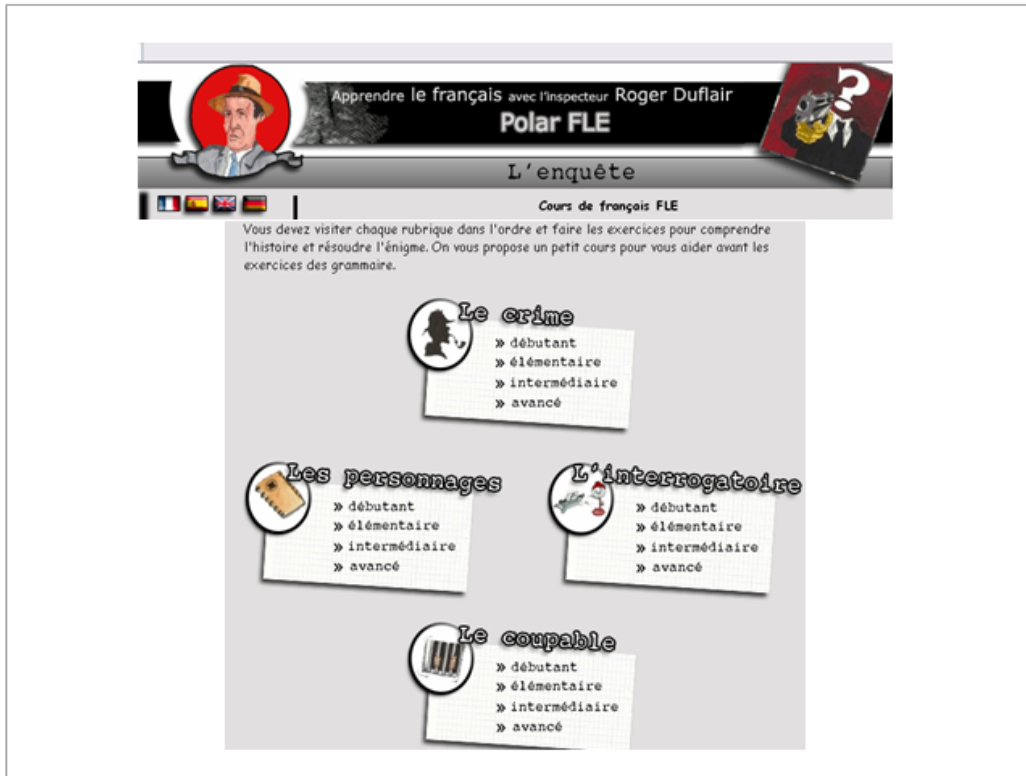


Figure 56 - Présentation de l'interface d'accueil (reconstituée) de *Polar FLE* (montage de copies d'écran)



Figure 57 - Interface d'une tâche de compréhension écrite avec aide imagée - niveau élémentaire - (*Polar FLE*)

Dans une activité de compréhension écrite, le passage de la souris sur les hyperliens fait apparaître une image (escamot) représentant un mot ou une expression. On notera que l'image est réservée aux niveaux débutant et élémentaire. Les niveaux intermédiaire et avancé doivent

se contenter d'une courte définition ou d'une expression synonyme. Précisons que ces images sont des dessins fixes.

L'idée d'utiliser l'image comme aide à la compréhension de l'écrit est intéressante mais certains problèmes apparaissent qui peuvent gêner l'apprentissage.

2.3.1. L'inexactitude des dessins

Il s'agit ici d'un défaut de représentation facile à corriger puisqu'il correspond à une liberté représentative prise par l'illustrateur qui utilise la technique de l'aquarelle (volume d'eau bien supérieur au volume d'encre)

Nous tenons à pointer ici que si l'illustration doit être esthétique, mais le souci d'esthétisme ou de style ne doit pas prendre le pas sur le réalisme au risque de d'induire l'apprenant dans l'erreur. Nous présentons ici quelques exemples.

Les couleurs

Pour les couleurs, la représentation est inexacte.



Figure 58 - Problème de représentation de la couleur (chevelure) (*Polar FLE*)

Dans la figure ci-dessus, les cheveux paraissent plus blonds que bruns comme c'est pourtant précisé dans le texte.

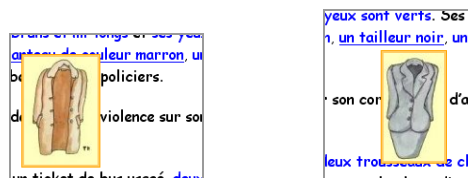


Figure 59 - Problème de représentation de la couleur (vêtements) (*Polar FLE*)

Dans les deux figures qui précèdent, le manteau est plus beige que marron et le tailleur plus gris que noir...alors que ces adjectifs de couleur (marron et noir) sont précisément utilisés dans le texte.

La polysémie de l'image

L'image étant par nature polysémique, certaines images ne "parlent pas d'elles-mêmes" aussi est-il nécessaire de les accompagner de texte. Si l'on considère la figure ci-dessous, on peut se demander ce que représente cette image. Ce n'est pas forcément évident à dire hors contexte.

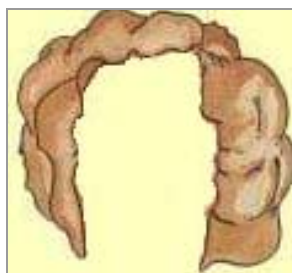


Figure 60 - Que représente cette image censée être une aide ? (Polar FLE)

Pour illustrer le terme "cheveux" l'illustrateur a fait le choix de reprendre un élément connu du lecteur (la tête du personnage). Il aurait pu faire une flèche qui désigne les cheveux, il a choisi d'isoler les cheveux du visage, en les découpant. Evidemment hors contexte, cette image, n'évoquerait pas forcément à première vue une chevelure. Mais ici, le contexte (figure ci-dessous) permet à l'apprenant de parvenir au sens de l'image grâce à deux processus :

- l'inférence, voire la référence, avec le portrait du personnage.
- l'ancrage par le texte : la légende "Les cheveux".



Figure 61 - Détail d'un texte avec aide imagée (Polar FLE)

2.3.2. L'apprenant ne peut obtenir le dessin ou la définition de tous les termes

Les aides ne correspondent qu'à une sélection de termes ou expressions choisis par le concepteur. En dehors de cette sélection, l'apprenant ne dispose pas d'aide à la compréhension.

2.3.3. Une "seconde jeunesse" pour l'image-codée

Le site *Polar FLE* présente le mélange d'un procédé ancien avec une technologie récente : l'utilisation des images codées. Ici, pour signifier, elle n'a pas de chaussures, on représente une paire de chaussures biffée d'une croix noire (figure 62).

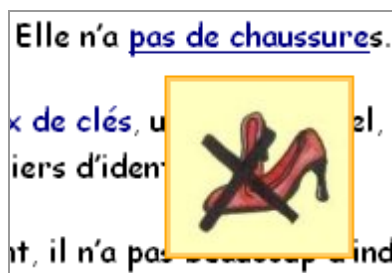


Figure 62 - Une image-codée dans un environnement multimédia d'apprentissage des langues (*Polar FLE*)

2.3.4. Conclusion

L'aide imagée dans Polar FLE est d'abord relative au niveau de l'apprenant puisqu'elle est réservée au débutant. Il s'agit d'un aide illustrative de termes concrets, qui n'est en réalité que la médiatisation des images-codées d'autrefois. Son originalité par rapport à ses "ancêtres" tient au fait qu'elle n'est pas imposée à l'apprenant puisque c'est lui qui décide de l'activer ou non selon ses besoins. Elle peut présenter quelques ambiguïtés qui sont liées à sa réalisation principalement. De plus cette aide imagée n'apparaît que dans les tâches de compréhension écrite.

3. Conclusion de l'analyse du corpus d'EMAL

Même si l'aide ne semble pas être la préoccupation première des concepteurs d'EMAL, il faut reconnaître que certains d'entre eux pourtant ont des idées très intéressantes en la matière, bien qu'elles soient parfois isolées. La recherche la plus poussée en termes d'aides à la compréhension est sans conteste *LTV français*. Mais le logiciel *Pas de problème !* a également bien développé cet aspect, avec quelques bonnes idées.

Chapitre 3 - Synthèse des résultats : proposition d'une typologie des aides dans les environnements multimédias actuels

L'analyse des différents EMAL qui constituent notre corpus, nous permet de dresser une typologie des aides proposées actuellement dans ce type d'environnement. Nous avons distingué trois types d'aide : les aides à la navigation (ou aides fonctionnelles), les aides démonstratives et enfin, les aides à la compréhension d'un contenu.

1. Les aides à la navigation

Le premier type d'aide que l'on trouve, qui est le plus répandu, concerne les aides à la navigation ou aides fonctionnelles. Ces aides, que l'on peut qualifier d'aides de base ou de "premier secours", s'adressent davantage à l'utilisateur qu'à l'apprenant. Elles l'aident à se diriger, à naviguer dans le logiciel ou sur l'interface. Même si elles sont loin d'être négligeables, ces aides ne sont pas à proprement parler des aides à l'apprentissage. C'est pourquoi, nous n'irons pas plus loin dans l'analyse les concernant.

2. Les aides démonstratives

Le second type d'aide que nous avons dégagé se rapporte aux aides démonstratives. Il s'agit d'aides animées que l'on peut trouver soit au niveau de la consigne d'un exercice (cf. *Forum*), soit au début ou au cours d'une activité (cf. *Tell Me More*).

2.1. Au niveau de la consigne

Nous les désignons comme aides démonstratives car elles montrent à l'apprenant-utilisateur la marche à suivre non plus au niveau de la navigation sur l'interface mais au niveau de l'exécution d'une tâche. Ce type d'aide s'avère très utile pour limiter les longueurs d'un texte trop explicatif qui n'est pas un modèle de consigne efficace. N'oublions pas que la consigne n'est pas un but en soi.

Ganier et Heurley (2003) rappellent que la consigne présente au moins quatre caractéristiques qui la distinguent des autres textes. Sa spécificité première réside dans le fait d'être un document procédural dont l'objectif est de faire exécuter un ensemble de procédures. C'est aussi un document à visée pragmatique ("lire pour faire"); c'est encore un document à visée immédiate (lire puis exécuter immédiatement l'instruction lue); et c'est enfin un document qui n'est pas un but en lui-même; le but premier c'est la réalisation de la tâche. Selon nous, ces quatre caractéristiques pourraient également être celles de la notion d'aide.

Le logiciel *Tell Me More* propose une aide à la navigation originale. Afin de faire l'économie d'explications complexes, le curseur de la souris (l'outil-main) se déplace automatiquement sur l'interface et explique, en quelques mots (au moyen de bulles d'aide), les différents éléments qui la composent.

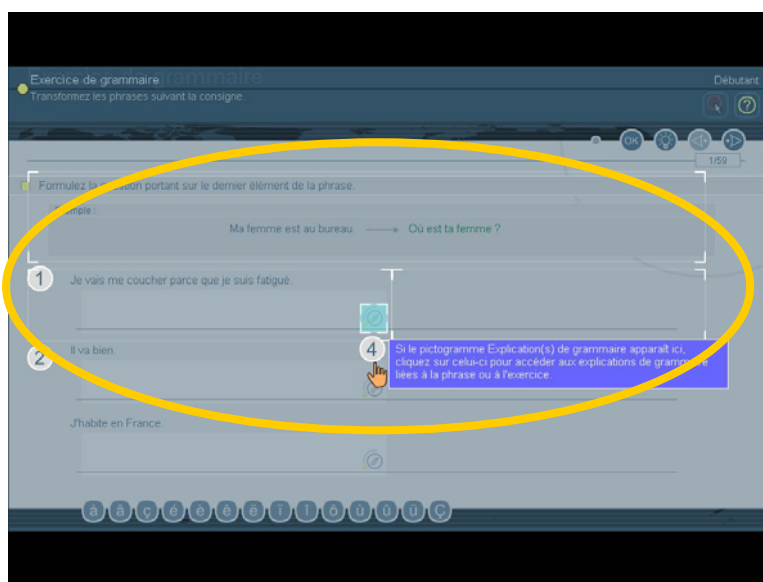


Figure 63 - Exemple d'une aide démonstrative au niveau de la consigne d'un exercice (*Tell Me More français*)

Sur le site *Forum*, chaque exercice est accompagné d'un modèle dynamique qui montre à l'apprenant comment effectuer l'exercice. Là encore l'image dynamique permet de faire l'économie d'explications longues et fastidieuses qui correspondent à un coût cognitif certain.

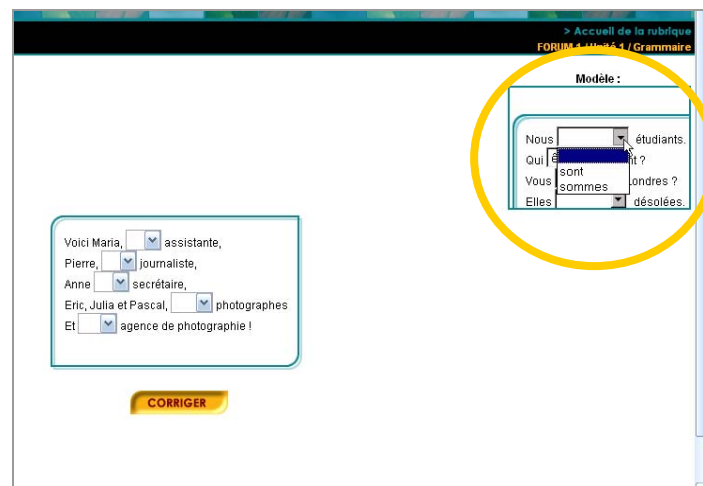


Figure 64 - Exemple d'une aide démonstrative au niveau de la consigne d'un exercice (*Forum*)

2.2. Au niveau de la prononciation

On peut également trouver l'animation en 3D comme aide à la prononciation qui permet de visualiser l'articulation phonétique. Il s'agit d'une utilisation très spécifique mais néanmoins intéressante des images de synthèse. Elle se présente sous la forme d'une articulation phonétique en trois dimensions. Après avoir sélectionné un phonème, l'apprenant peut observer l'articulation du son vue de l'extérieur (visage de face et profil, mouvement des lèvres) qui donne la possibilité d'une lecture labiale et vue de l'intérieur (coupe sagittale animée - mouvements des différents organes de l'appareil phonatoire). Cette démonstration est couplée d'une explication. Ce type de démonstration nous semble pouvoir constituer une aide à la prononciation par compréhension d'un processus puis par imitation mais nous n'avons trouvé aucune étude venant corroborer cette hypothèse.

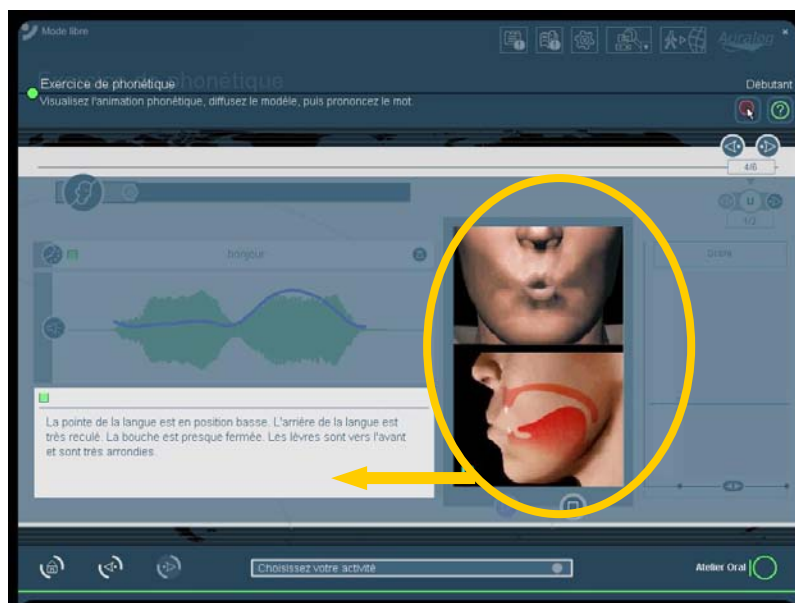


Figure 65 - Exemple d'une aide démonstrative au niveau de la prononciation (image de synthèse) avec texte explicatif (*Tell Me More français*)

3. Les aides à la compréhension d'un contenu (document ou QCM)

Le contenu peut se présenter soit sous la forme d'un texte soit sous celle d'une vidéo et il concerne soit un document de travail soit un QCM. Nous présentons donc les aides selon ces deux entrées possibles.

3.1. À partir d'un document de travail

LTV français offre à l'apprenant un choix d'aides à la compréhension très intéressant. Parmi les aides orales, l'apprenant a la possibilité de demander la répétition d'une phrase du dialogue mais aussi la reformulation de la phrase du dialogue (les mots changent, le sens est préservé).

Les aides écrites auxquelles peut avoir recours l'apprenant sont les mots-clés, qui synthétisent l'idée directrice d'une phrase ou d'une séquence ; la transcription simultanée du dialogue de la vidéo ; ainsi qu'un lexique présentant une traduction (dans la langue de l'apprenant) des mots et expressions utilisés dans le cédérom et classés par ordre alphabétique.

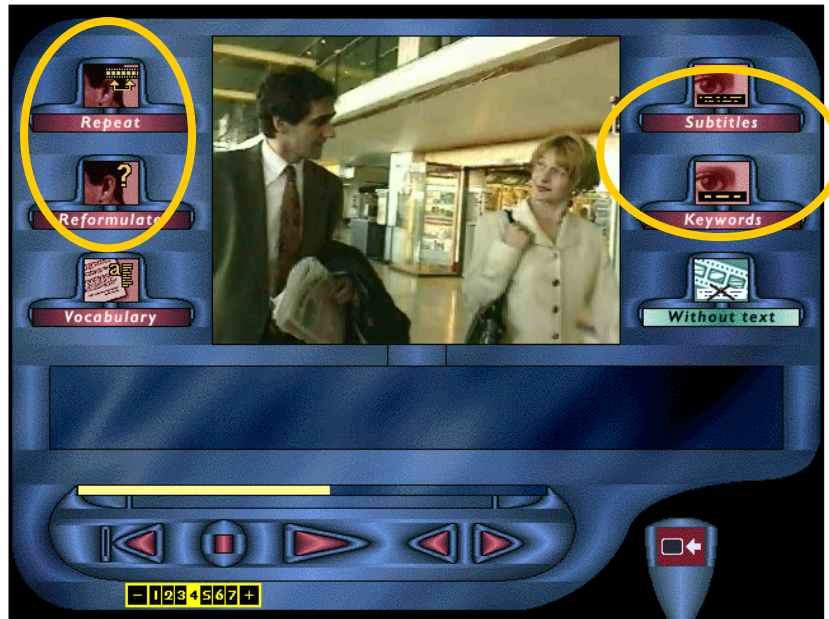


Figure 66 - Aide par différentes formes de texte (LTV français)

L'apprenant peut également avoir recours à l'hypertextualité : vers du texte, vers de l'image, vers du texte associé à de l'image.



Figure 67 - Aide par l'hypertextualité (Pas de problème)

Enfin, le recours à l'image fixe peut constituer une aide au niveau débutant le plus souvent.



Figure 68 - Aide par l'image fixe (Polar FLE)

3.2. À partir d'un QCM

3.2.1. Indice textuel

Le site *Chez nous*, propose un indice textuel associé à chaque question du QCM. Si l'apprenant le souhaite, il clique sur "*hint*" (indice), une petite fenêtre s'intègre alors à l'écran (escamot ou *pop up window*) et donne un indice (en anglais donc dans la langue de travail de l'apprenant et non dans la langue cible) sous la forme d'une phrase dont le but est d'aider l'apprenant à faire une sélection parmi les différentes propositions de réponses, ou en d'autres termes à repérer l'élément distracteur.

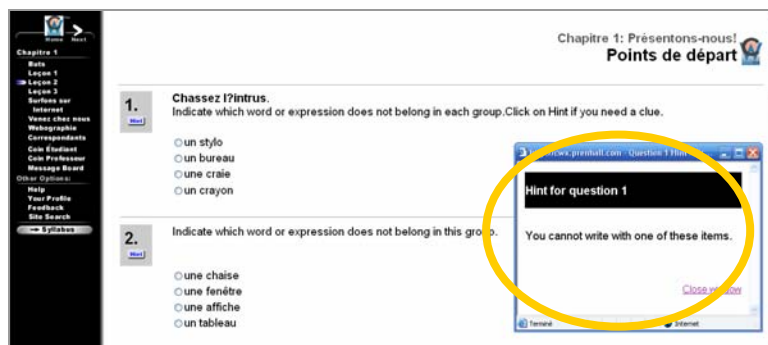


Figure 69 - Le "*hint*" ou indice textuel (*Chez nous*)

3.2.2. Indice vidéo

Dans *LTV*, on trouve une aide *via* l'image animée qui se situe dans l'activité QCM dont le but est de vérifier la compréhension d'un document vidéo. Pour répondre à une question précise, l'apprenant a la possibilité de revoir la séquence de la vidéo sur laquelle porte la question. Cette séquence extraite du document constitue ici un indice vidéo. Ce type d'aide est également présent dans *Pas de problème !* au niveau de la tâche de compréhension orale. L'apprenant peut visionner une courte séquence de l'animation dans laquelle se trouvent des éléments de la réponse. Cette animation placée dans le QCM constitue une aide pour la contextualisation de la question (et de la réponse) mais aussi pour faciliter le rappel en mémoire.

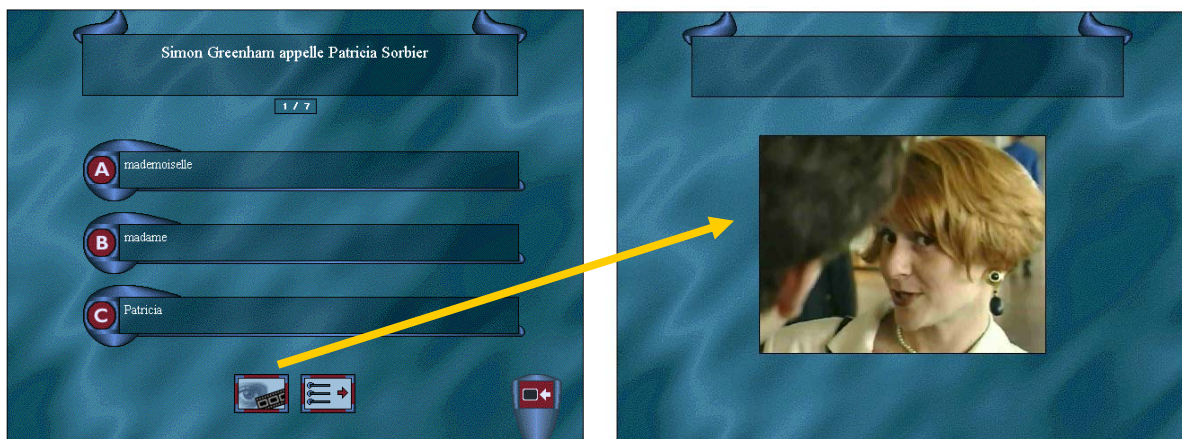


Figure 70 - L'extrait vidéo comme indice dans le QCM (LTV français)

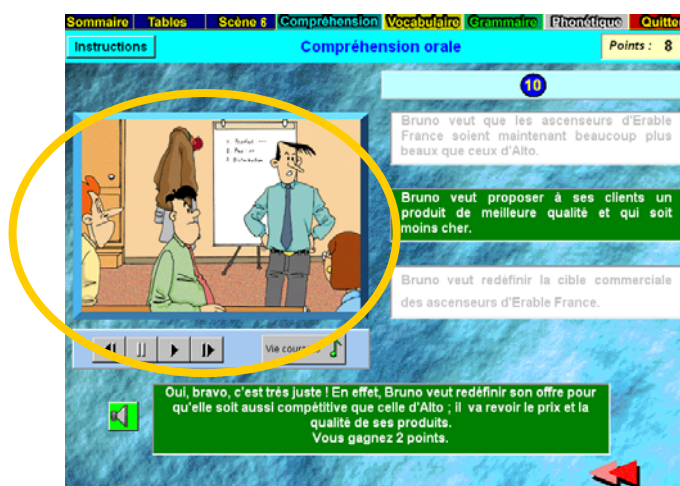


Figure 71 - L'extrait vidéo comme indice dans le QCM (Pas de problème !)

Conclusion de la partie 2

L'analyse de l'aide dans un certain nombre d'environnements multimédias d'apprentissage du FLE, nous conduit à faire quelques constations.

La première est qu'à de rares exceptions près, l'aide n'est pas l'aspect le plus remarquable dans les EMAL. Nous nous en sommes rendu compte dès l'instant où il a fallu sélectionner des EMAL. Lorsque l'on élimine ceux qui ne proposent aucune aide et ceux (les plus nombreux) qui proposent uniquement une aide à la navigation, on ne peut que constater le faible nombre d'EMAL analysables, au regard de nos objectifs, d'autant plus lorsque l'on se restreint au domaine du FLE.

Une fois cette étape de la sélection franchie, on s'aperçoit, dans un deuxième temps, que même les EMAL qui proposent des aides intéressantes ne le font, pour la plupart, qu'avec parcimonie. Au niveau des sites Internet, nous avons d'une certaine façon, "butiné" des idées d'aides qui nous semblaient intéressantes. À partir des éléments de notre corpus, on peut dire que les logiciels hors-ligne proposent des aides ou des systèmes d'aide beaucoup plus nombreux d'une part et beaucoup plus travaillés au niveau de la conception pédagogique et de la conception informatique, d'autre part que les sites Internet.

Malgré tout, notre typologie fait apparaître des idées intéressantes qui valent la peine d'être reprises voire améliorées. C'est précisément le travail que nous avons effectué suite à la présente analyse et c'est ce que nous nous proposons de présenter dans la troisième partie.

Partie 3

Cadre de recherche, conception & expérimentation

Introduction

Dans cette troisième partie, nous voulons présenter le cadre universitaire dans lequel s'inscrit notre travail de recherche, à savoir le projet Amalia. Nous décrivons ensuite l'élaboration d'un document vidéo accompagné de sept aides multimodales, conçues à partir des analyses d'environnements multimédias pour l'apprentissage des langues développées dans la précédente partie de ce travail. Puis nous présenterons le prototype auquel ont été intégrés le document vidéo et les aides multimodales, ainsi qu'un QCM. Après avoir indiqué nos objectifs de recherche et d'expérimentation, nous en viendrons à la description de l'expérimentation en elle-même : la mise en place, le contexte, la méthodologie, l'analyse des résultats obtenus et la synthèse que l'on peut en faire finalement.

Chapitre 1 - Le projet Amalia : cadre de recherche

Nous nous inscrivons dans la continuité d'un travail de recherche initié par l'équipe initialement appelée "L2" (menant une réflexion sur l'apprentissage d'une langue seconde) au sein du LRL. Pour l'heure, trois projets jalonnent l'avancée de ce travail. Chaque projet découle des enseignements tirés du projet précédent. Nous nous proposons de dresser un historique des projets afin de montrer dans quel cadre nous avons développé notre propre travail de recherche. *Amalia* est donc le troisième d'une lignée de projets aux acronymes en forme de prénoms que nous allons présenter dans un ordre chronologique.

1. Camille (*Computer Assisted Multimedia Interactive Language Learning Environment*) : le didacticiel

Le premier projet s'intitule *Camille : Travailler en France*. Il a été conçu et implémenté⁸⁴ au Laboratoire de Recherche sur le Langage, à l'université Blaise Pascal de Clermont-Ferrand, de 1993 à 1996 dans le cadre d'un projet européen Lingua. Il se compose de deux cédéroms qui

⁸⁴ Chef de projet multimédia : Thierry Chanier ; ingénierie informatique : Paul Lotin ; conception pédagogique : Maguy Pothier.

correspondent à deux modules : *À la recherche d'un emploi* (ARE) et *L'acte de vente* (ADV)⁸⁵ qui proposent chacun environ 25 heures d'activités interactives avec une orientation française à objectifs spécifiques et plus précisément français des affaires. Le public concerné est un public adulte, professionnel ou en formation, de niveau intermédiaire à avancé (DEL F 1^{er} degré), appelé à échanger, soit en France, soit dans son pays d'origine, avec des Français. Le matériel a été conçu pour être utilisé en autonomie, avec un tuteur éventuellement.

Chaque module se compose de cinq unités et de quatre ressources. Les unités se déclinent en activités et en sous-activités bâties sur des résolutions de problèmes correspondant à ceux que l'on rencontre dans un contexte professionnel. On retiendra trois types d'activités originaux : la simulation de vente, l'argumentation et la gestuelle. Les ressources (Culture, Lexique, Fonctions, Grammaire) proposent un complément d'informations en liaison avec les contenus des modules et sont disponibles (Pothier, 1997 : 61-63). Chacun des modules a ensuite fait l'objet d'une évaluation.

2. Sam (Stratégies d'Apprentissage dans le Multimédia) : une évaluation de Camille

Sam (anciennement *Camille +*) est le nom qui a été donné à l'évaluation de *Camille*. C'est d'abord le module 1 (ARE) du logiciel *Camille* qui a été évalué, au Cavilam de Vichy, en 1996. Cette évaluation formative du produit s'est intéressée à l'apprentissage du vocabulaire en comparant deux groupes expérimentaux l'un travaillant sur ordinateur et l'autre sur support papier.

L'évaluation du module 2 du logiciel qui s'est déroulée dans le cadre d'un projet franco-canadien en France et au Canada reposait sur une méthodologie plus complexe et donc plus lourde que la précédente puisqu'elle mesurait les quatre compétences (compréhension et expression, écrites et orales) ainsi que le vocabulaire. Le nombre d'apprenants était de 32 sujets au départ, mais 27 seulement, dont les données étaient complètes, ont été retenus. Il s'agissait de volontaires adultes suivant des cours de Français Langue Etrangère dans deux institutions, en France (au Cavilam, Vichy) et au Canada (à l'Alliance Française, Ottawa) (Pothier, Iotz & Rodrigues, 2000 : 138)

Dans l'analyse de données, ont été pris en compte les gains effectifs des apprenants par rapport à trois domaines : la compréhension orale, le vocabulaire et l'argumentation. Les données qui ont permis d'interpréter ces résultats sont d'ordre quantitatif et qualitatif. Un test adaptatif informatisé, TAFIC (Laurier, 1993)⁸⁶, a été utilisé, évaluant le niveau des apprenants, ainsi que le même test de compétence administré avant (TC1) et après l'expérimentation (TC2), afin de mesurer leurs gains. Il a également été demandé aux sujets de verbaliser, c'est-à-dire d'expliquer leurs actions tout en travaillant sur trois activités de *L'acte de vente* préalablement sélectionnées. Un programme de traces a été intégré dans le logiciel afin d'enregistrer automatiquement les actions des apprenants dans une base de données. Des questionnaires ont apporté des renseignements sur les variables individuelles des apprenants

⁸⁵ Diffusés par CLE International.

⁸⁶ Laurier, M. (1993). "L'informatisation d'un test de classement en langue seconde". Québec : Université Laval, CIRAL, publication B-190.

(âge, sexe, nationalité, etc.) ainsi que sur leurs représentations par rapport à trois axes : le domaine de la vente, l'informatique et l'apprentissage d'une langue étrangère. Les chercheurs ont voulu connaître les motivations des sujets pour l'apprentissage du français et la place qu'ils accordaient à l'ordinateur dans l'apprentissage. (Pothier, Iotz & Rodrigues, 2000 : 139). Pour de plus amples détails sur ce projet et notamment sur la question de l'aide à l'apprentissage du vocabulaire, se reporter au travail effectué par Christine Rodrigues et dont elle rend compte dans sa thèse (Rodrigues, 2005).

Résultats notables

On retiendra parmi les résultats obtenus à partir du projet Sam que le gain le plus important en matière d'apprentissage concerne la compréhension orale et le vocabulaire. Les profils des apprenants sont bien sûr différents les uns des autres (notamment vis-à-vis de l'erreur) tout autant que les stratégies qu'ils emploient qui finalement les mènent aux mêmes résultats :

"L'expérimentation de CAMILLE nous a montré grande nature que des stratégies et des styles d'apprentissage aux antipodes les uns des autres pouvaient parvenir aux mêmes résultats." (Pothier, 2003 : 67)

Enfin l'étude a révélé que les apprenants observés avaient pour la plupart d'entre eux l'impression d'apprendre grâce au logiciel. L'observation des différents apprenants a en outre permis de constater que les ressources à disposition étaient sous-utilisées et que par ailleurs les apprenants manquaient de stratégies de rétention.

À l'heure du bilan, il ressort de cette expérimentation l'impression d'avoir laissé les apprenants seuls face aux difficultés liées à l'apprentissage d'une langue étrangère. Une réflexion sur l'apprentissage et l'aide que l'on peut y apporter est donc apparue nécessaire, qui serait fondée sur l'utilisation du paradigme constructiviste :

"La compréhension orale et écrite et le vocabulaire sont des aspects de l'apprentissage que peut utilement développer un logiciel multimédia. À partir des résultats esquissés ici et d'un approfondissement de l'expérimentation, il est possible de tirer des enseignements plus précis sur ce qu'il conviendrait de faire et aussi d'éviter, pour atteindre notre but sans abandonner l'approche constructiviste, globale et autonomisante qui était celle de CAMILLE." (Pothier, Iotz & Rodrigues, 2000 : 151)

3. D'Amal à Amalia (Aide Multimédia à l'Apprentissage des Langues Interactif et Autonomisant) : l'élaboration d'un environnement d'aide à l'apprentissage

3.1. Principes de base

Les bases de ce qui deviendra Amal (puis Amalia en 2006) ont été posées dans l'article de Maguy Pothier intitulé "Didactique des langues et hypermédias : quelles tâches pour optimiser l'apprentissage autonome ?", (1998). Elle y présente ses différents choix pour de nouvelles pistes de recherche : le public visé, le niveau, la diversité des supports (vidéo, audio, écrit) et

des thèmes. Là où Camille proposait à l'apprenant un travail des quatre compétences, le nouveau projet se concentre sur la compréhension ainsi que le vocabulaire car *"les deux objectifs centraux du logiciel (CO et vocabulaire) pourraient être travaillés de concert dans la mesure où ils se confortent l'un l'autre"* (Pothier, 2003, 65). Se dessine également la structure de travail (en cinq phases, à l'époque). Enfin, les objectifs sont clairement annoncés :

"Les objectifs d'un tel module de travail sont d'aider à apprendre et pas seulement à comprendre, de développer la métacognition en permettant à l'apprenant de prendre conscience de ses manques et d'y remédier, d'aider la mise en mémoire et de favoriser des processus de haut niveau pour la compréhension d'une langue étrangère" (Pothier, 1998 : 152).

Les orientations choisies visent donc à privilégier la compréhension orale et le vocabulaire, à réfléchir sur la meilleure façon d'aider à comprendre (c'est-à-dire centrer les aides sur les éléments stratégiques) et d'aider à apprendre. Enfin, à travers un environnement comme Amalia, nous souhaiterions développer l'individualisation et l'autonomisation.

3.2. Principal fondement théorique : le paradigme constructiviste

Pour ce faire, nous nous inspirons du paradigme constructiviste, en prenant pour point de départ à notre réflexion didacticienne, les besoins et les intérêts des apprenants. À partir de là, l'enseignant (et/ou le concepteur) va construire des situations problèmes qui vont favoriser l'apprentissage de la langue. Cependant, c'est l'apprenant qui construit son savoir en toute liberté. Pour ce faire, il peut avoir recours au tâtonnement expérimental, ce que l'on appelle également *learning by doing*.

Notre approche de l'aide repose sur deux modèles complémentaires que sont la zone proximale de développement (ZPD) proposée par Vygostki et le concept d'échafaudage (*scaffolding*) de Bruner. Nous les avons déjà évoqués dans la première partie de notre travail, nous n'y revenons donc pas en détail ici.

3.3. Hypothèses de travail

"La première hypothèse (qui reste à vérifier de manière concrète) est que des apprenants en langue peuvent cerner leurs difficultés et chercher à les résoudre si on leur donne les outils et les contenus nécessaires. La seconde est que ces mêmes apprenants, guidés opportunément, pourraient trouver eux-mêmes les réponses à leurs questions et remédier à leurs manques, c'est-à-dire construire leur apprentissage.

La véritable gageure de la création d'Amal[ia] sera de trouver les outils et les aides adéquats à cette mise en place et d'en vérifier l'efficacité" (Pothier, 2003 : 65).

Nous allons donc présenter dans les paragraphes suivants, le module Amalia dans son ensemble, tel qu'il est dans l'état actuel des avancées du travail fourni par l'équipe de recherche Dilema. Nous allons donc décrire sa structure, son contenu et les aides spécifiques mises au point.

4. L'environnement Amalia

L'environnement Amalia est conçu pour être utilisé dans un contexte d'autoformation soit en centre de ressources, soit à distance. Il s'adresse à un public d'apprenants de FLE adultes, de niveau A1 à B2 (Cadre Européen Commun de Référence, 2001). L'objectif principal de cet outil consiste à aider à la mise en place et à la consolidation de la compétence de compréhension à l'oral et à l'écrit.

La conception de ce projet est assurée par l'équipe Dilema (Didactique des Langues étrangères et Environnements Multimédias pour l'Apprentissage) qui est pluridisciplinaire, puisqu'elle se compose de chercheurs spécialistes de l'informatique, de la didactique et de la linguistique. Les membres de ce groupe de recherche ont par ailleurs des statuts variés : enseignants-chercheurs, ingénieur de recherche, doctorants, stagiaires en master 2.

Concernant le projet Amalia, Dilema fonctionne suivant une dynamique de recherche-action. Partant de recherches théoriques, on propose des activités sous forme de scénarios interactifs et de story-boards, puis on procède à la conception de prototypes soumis ensuite au test d'expérimentations.

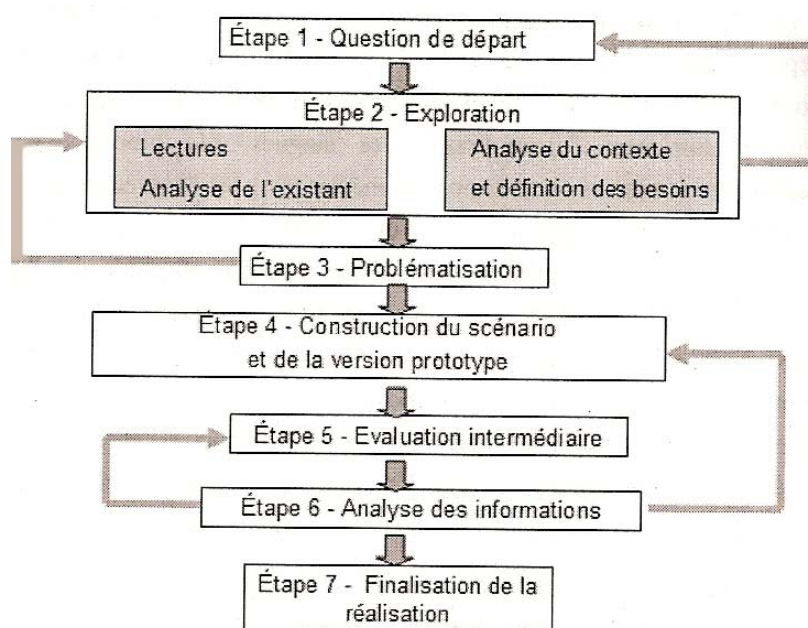


Figure 72 - Schéma des étapes d'une recherche-action⁸⁷ (Guichon, 2006)

⁸⁷ Le schéma que nous empruntons à Guichon a été conçu par cet auteur pour représenter une recherche-développement. Nous reprenons malgré tout ce schéma pour illustrer les étapes d'une recherche-action car notre équipe de recherche considère, à juste titre, que les premières étapes de la recherche-action et de la recherche-développement sont similaires et participent d'une même démarche et qu'elles divergent par leurs objectifs terminaux.

4.1. Les phases de travail

Cet environnement est structuré en six phases de travail (figure 73 et tableau 23) que l'apprenant peut suivre de façon linéaire ou de façon aléatoire selon ses besoins, s'il a déjà travaillé certaines phases, par exemple.

"En faisant apparaître ces six phases de travail sans les numéroter, mais de manière linéaire (ne serait-ce que par la logique de lecture de gauche à droite), nous induisons sans doute un certain parcours et nous suggérons une logique de travail que l'apprenant est cependant libre de ne pas adopter puisque toutes les possibilités lui sont offertes à tout moment." (Foucher & Pothier, à paraître)

Ce qui correspond assez bien au paradigme constructiviste de l'apprentissage qui prône notamment cette idée de liberté de travail dont nous nous inspirons :

"Les apprenants utilisant Amalia ont toujours la possibilité de travailler à leur guise, d'abandonner une tâche en cours, de revenir en arrière ou d'aller au contraire en avant plus rapidement que prévu. Ils sont responsables de leur parcours, de leur travail et doivent pouvoir également en mesurer les effets." (Foucher & Pothier, à paraître)



Figure 73 - Bandeau des phases dans Amalia (Phase *Se préparer* activée)

Nous présentons dans le tableau 23 les objectifs didactiques qui correspondent à chaque phase de travail.

Phases	Boutons	Objectifs	Explications
1	<i>Se préparer</i>	Préparer le travail	Phase de mobilisation de connaissances sur le thème du document choisi
2	<i>Découvrir</i>	Découvrir le document	Phase de compréhension globale du document
3	<i>Comprendre</i>	Développer sa compréhension	Travail sur la compréhension de détail et les inférences
4	<i>Apprendre et mémoriser</i>	Apprendre et mémoriser	Phase de réutilisation puis de fixation des connaissances
5	<i>S'évaluer</i>	Évaluer son apprentissage	Vérification des acquisitions et transfert des connaissances
6	<i>Aller plus loin</i>	Aller plus loin	Phase d'approfondissement des connaissances

Tableau 23 - Présentation des phases (d'après Pothier & Foucher (2005))

Amalia est constitué d'un corpus de documents authentiques et/ou réalistes, variés au niveau des supports (écrit, audio, vidéo, iconique), des thèmes (les membres de la famille, les métiers

– pour l'instant -), des genres (témoignage, article de presse, etc.) et des registres de langue (soutenu à familier).

4.2. Les tâches

Pour certains (Mangenot, 1998 ; Guichon, 2006), la tâche serait propre à l'approche communicative et signalerait la fin de l'approche structurale dans l'enseignement des langues du fait qu'elle privilégie le sens plutôt que la forme dans l'apprentissage des langues.

Nous reprenons ici les éléments de définition de la tâche proposés par Guichon (2006), d'après Ellis (2003). La tâche fournit avant tout un cadre à l'activité d'apprentissage, elle implique que la priorité soit donnée au sens afin de conduire les apprenants à une utilisation pragmatique de la langue (de préférence selon des critères se rapprochant de la vie extrascolaire), c'est pourquoi, une tâche contient toujours un problème à résoudre. Enfin une tâche aboutit à un *output* (produit langagier) clairement défini.

En outre, Guichon (2006) propose de faire une distinction entre micro-tâche et macro-tâche :

"Les 'micro-tâches' (...) consistent à faire travailler certains aspects précis de la langue et la 'macro-tâche' (...) correspond à un projet d'apprentissage global au cours duquel les apprenants sont amenés à traiter de l'information écrite et orale en L2 pour construire un objet de sens écrit ou oral." (Guichon, 2006 : 54)⁸⁸

4.3. Les types de tâche

Guichon (2006 : 92) a proposé sous forme de tableau les principaux types de tâche fermée et les formats d'activité correspondants que l'on trouve dans les EMAL. On retrouve en grande partie ces différents types de tâche dans Amalia.

⁸⁸ Sur la question des micro-tâche et macro-tâche, on pourra se reporter au développement intéressant proposé par Guichon (2006 : 80-81) et notamment sur la limite de la distinction entre la forme et le fond au niveau des tâches.

Formats d'activité	Types de tâche
1. Glisser-déposer	L'apprenant choisit un item parmi une sélection et le fait glisser à l'endroit approprié.
2. Exercice lacunaire	Un énoncé est émaillé de blancs (un ou plusieurs mots) ; les mots manquants doivent être écrits.
3. Choix simple	L'apprenant se contente de cliquer sur l'image / le mot / le fichier son approprié pour répondre.
4. Échelle de Likert	L'apprenant fait son choix parmi une liste d'items (du type pas du tout d'accord, plutôt d'accord...) auxquels sont attribués un score.
5. Appariement	Deux (ou plusieurs) listes de mots, énoncés, sons, images, sont présentés à l'apprenant qui doit les appairer.
6. Choix multiple	Un choix doit être opéré parmi une liste d'items.
7. Questions numériques	L'apprenant est amené à taper un chiffre qui correspond à une réponse exacte.
8. Exercice de classification	Des solutions doivent être ordonnées selon les préférences de l'apprenant.
9. Vrai/Faux	L'apprenant décide de la véracité d'une proposition.

Tableau 24 - Taxonomie de formats de tâches fermées (Guichon, 2006 : 92, adaptée de Beatty, 2003 : 213-214)

Pour définir des tâches dans Amalia, notre équipe s'est interrogée sur les besoins que pouvait avoir un locuteur et sur les capacités nécessaires à exercer, concernant la compétence de compréhension. Deux types de capacités nous ont paru fondamentaux au développement de la compréhension orale et écrite, à savoir : l'inférence et la reformulation. En effet, la compréhension d'un document ne peut se faire sans inférences car ce qui est dit ou écrit présuppose toujours d'autres informations implicites et cependant inscrites sémantiquement dans l'énoncé. Cette faculté peut prendre différentes formes : lexicale, grammaticale, contextuelle ou encore culturelle. La reformulation quant à elle, est le double signe d'une bonne compréhension et d'une autonomie d'expression du fait qu'un locuteur reprend une même idée avec ses propres mots (Pothier & Foucher, à paraître).

Les micro-tâches proposées dans Amalia peuvent être considérées comme des aides stratégiques.

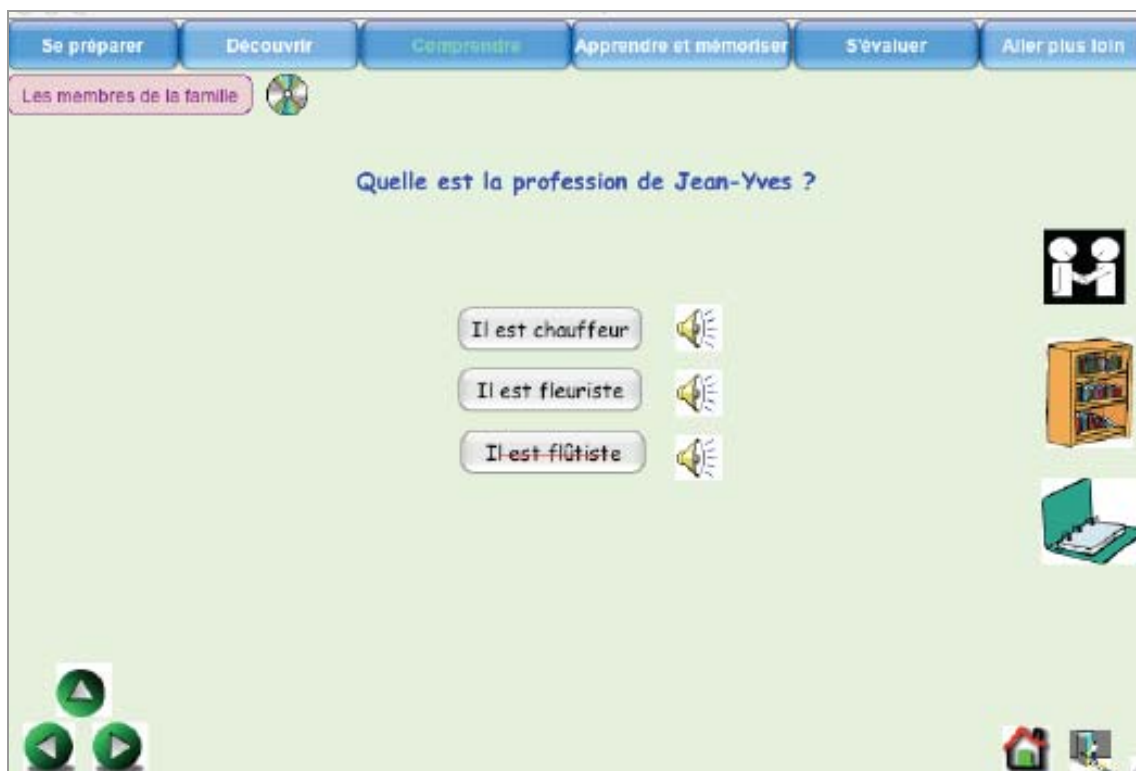


Figure 74 - Interface d'une micro-tâche dans la phase *Comprendre* d'Amalia (juin 2006)

4.4. Les différents niveaux d'aide dans Amalia

Chacune de ces phases regroupe une série de tâches pertinentes pour la mise en place de la compétence recherchée. Chaque tâche comprend différentes aides pour leur réalisation. De plus, l'apprenant dispose en permanence des ressources qui portent sur l'ensemble des documents proposés. L'apprenant peut y trouver des informations sur les aspects culturels présents dans les différents documents, sur les spécificités de l'oral (problèmes d'élision et de liaison, par exemple) mais aussi de la grammaire et du vocabulaire. Ces ressources seront prochainement complétées par un dictionnaire accessible en ligne qui sera adapté à des non-natifs du français (comme celui que l'on peut consulter sur le site de TV5) "*et non pas comme c'est souvent le cas, un dictionnaire pour natifs, aux définitions 'circulaires'*" (Pothier & Foucher (2005)). À noter également la présence d'un carnet de bord destiné à stocker les informations dont l'apprenant souhaite garder une trace.

4.5. L'aide dans Amalia

Outre les désormais classiques aides fonctionnelles (aide à la navigation et au repérage dans l'environnement) que l'on retrouve dans la plupart des environnements multimédias d'apprentissage des langues, et les ressources permanentes (Communication, Aspects culturels, Grammaire, Spécificités de l'oral, Vocabulaire, Dictionnaire en ligne), on peut distinguer dans *Amalia* trois niveaux d'aide ou trois niveaux d'intervention didactique.

Le premier niveau correspond aux phases explicites d'apprentissage qui suggèrent (sans l'imposer toutefois) un parcours d'apprentissage à l'apprenant. Chacune de ces phases, qui sont accessibles à tout moment, regroupe une série de tâches (tâche d'audition, tâche de

discrimination, tâche de reformulation, etc.). Elles constituent le deuxième niveau d'aide proposé à l'apprenant. À un troisième niveau, on trouve les aides à la réalisation de la tâche qui varient en fonction des objectifs de cette dernière (aide à l'audition, aide à la discrimination, aide à l'inférence, etc.). Ces aides peuvent être qualifiées d'aides stratégiques (figure 75)

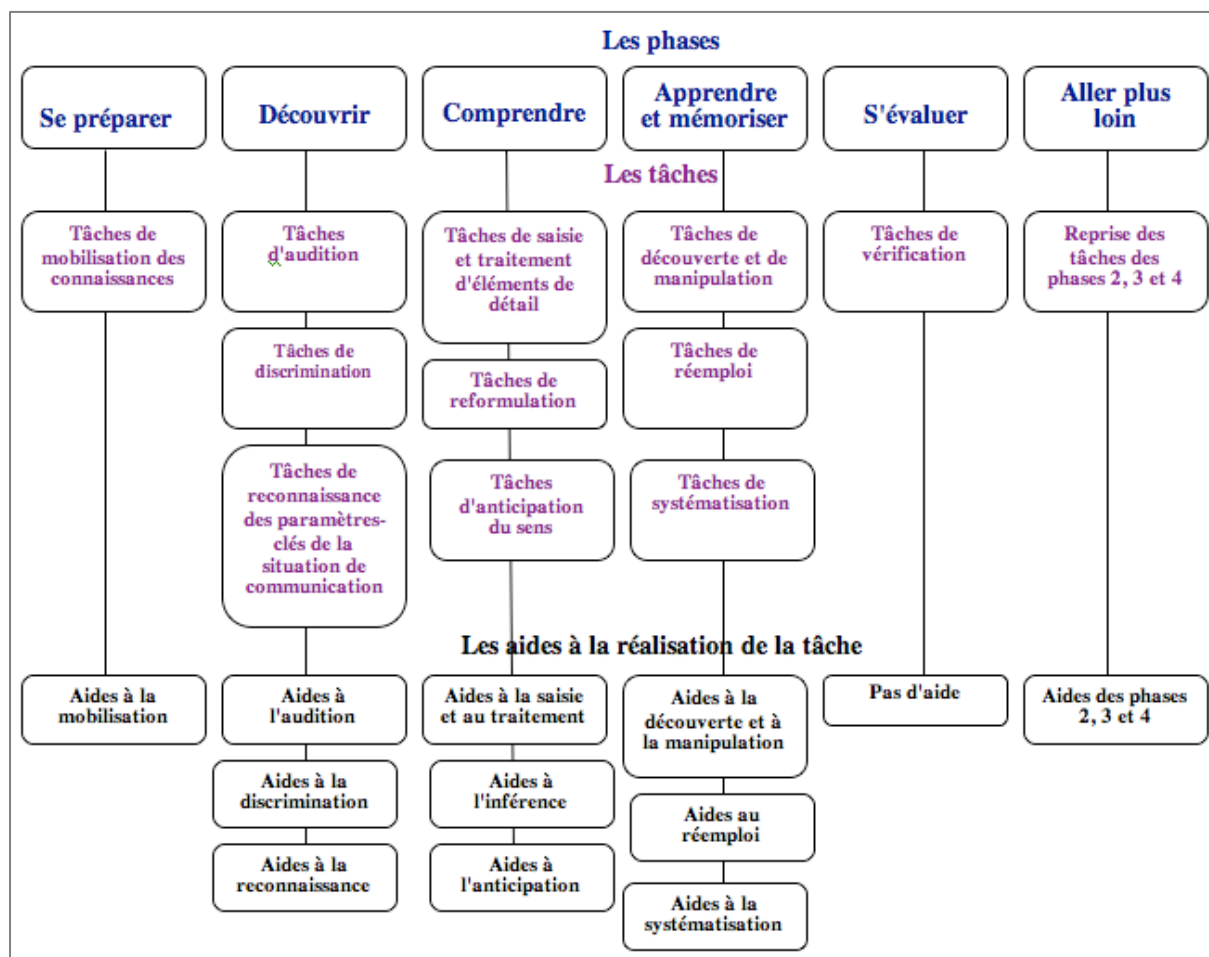


Figure 75 - Schématisation des aides stratégiques dans Amalia (Foucher & Pothier, à paraître)

5. Réalisations de l'équipe Dilema pour Amalia

Pour l'heure, l'équipe a conçu un certain nombre de tâches et de micro-tâches (et donc d'interfaces) sur le thème des membres de la famille, à partir d'un document audio authentique. Nous avons par ailleurs un corpus de documents variés (au niveau du support mais aussi du thème) qui attendent d'être didactisés.

Nous avons également tenté de progresser sur le plan de l'ergonomie de l'interface. Hoby Andrianirina a en effet demandé à des étudiants de 2^{ème} année du DUT SRC (Services et Réseaux de communication, Vichy) de créer des écrans d'accueil. Ce travail a permis d'apporter quelques modifications à la dernière version de l'interface d'Amalia (qui est celle de notre prototype).

Nous reproduisons ici la version de septembre 2007.

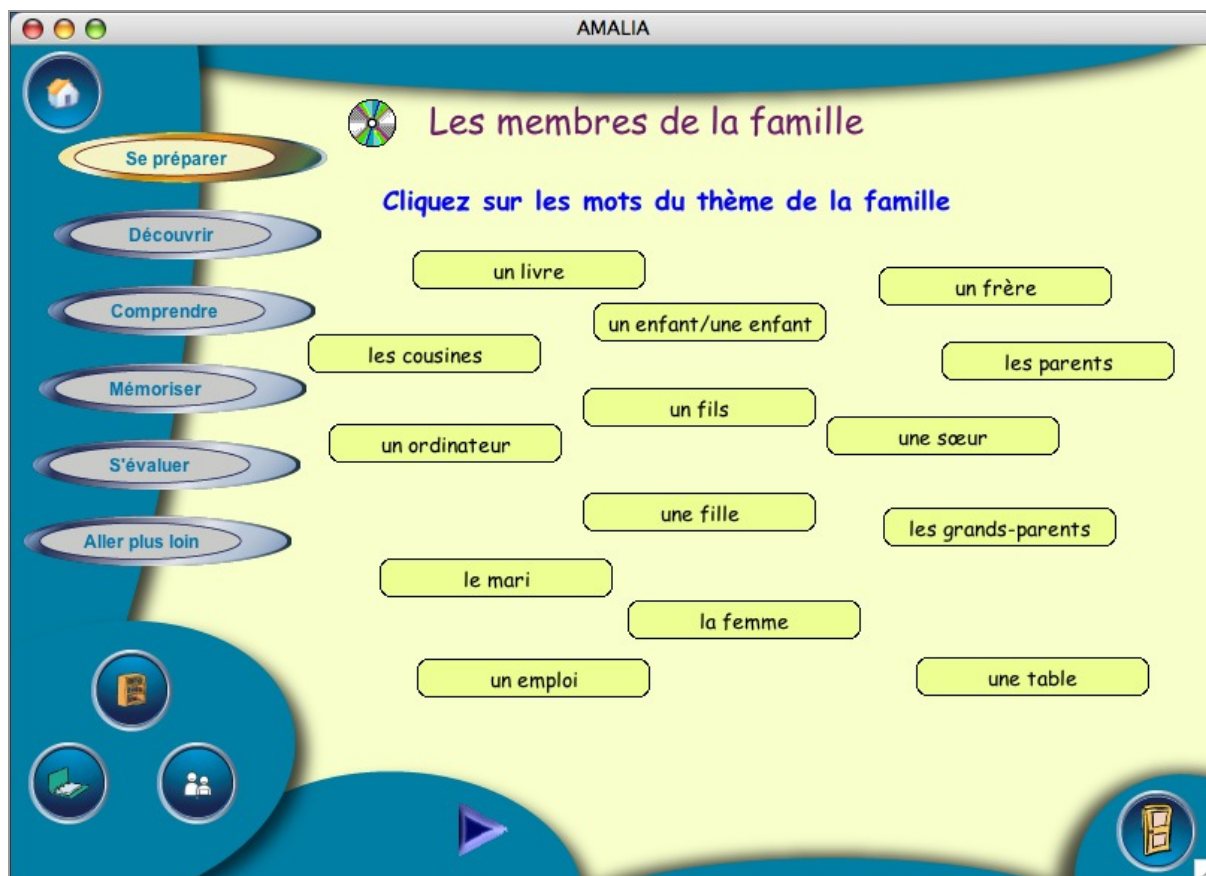


Figure 76 - Dernière version de l'interface d'Amalia (septembre 2007)

6. Projets et perspectives pour Amalia

Avec le projet Amalia, l'équipe Dilema n'est qu'au début d'un vaste travail. Nous souhaitons bien sûr poursuivre la scénarisation et la médiatisation du contenu didactique (documents, tâches, aides, etc.)

Comme nous sommes engagés dans une recherche-action, nous aurons bien évidemment des expérimentations à mener pour évaluer différents aspects de l'environnement. Nous avons également d'autres pistes de recherches didactiques qui concernent notamment les consignes, les rétroactions et le carnet de bord.

Chapitre 2 - Conception d'un document vidéo et d'aides multimodales dans Amalia

1. Contribution personnelle au développement d'Amalia

Amalia propose à l'apprenant des entrées par thèmes (les deux existants actuellement concernent les membres de la famille et les métiers mais d'autres sont prévus) et par support. Dans ce cas l'apprenant peut choisir de travailler à partir d'un document écrit, sonore ou audiovisuel.

L'équipe Dilema a d'abord travaillé sur le thème de la famille à partir d'un document sonore enregistré auprès d'une femme qui décrit sa famille. Elle y parle des différents membres, de leurs activités respectives (professions etc.) et de leur environnement de vie.

Pour notre part, nous avons envie de travailler sur la question des aides multimodales à partir d'un document vidéo. Cela permettait d'allier notre intérêt pour la problématique de l'image dans l'apprentissage d'une langue à un développement des entrées par support dans Amalia. Nous avons également ouvert les possibilités d'entrée par thème en proposant d'aborder une thématique différente de celle de la famille : celle des métiers.

1.1. Premières tentatives de réalisation vidéo

Dans un premier temps, ayant un enseignant en arts plastiques marionnettiste dans nos connaissances, nous avons décidé de le filmer en train de nous parler de son activité dans son environnement de travail. Il nous semblait que visuellement, cela pouvait être très riche. Nous avons donc tourné et monté plusieurs séquences dont : la définition et l'étymologie du terme "marionnettiste", la fabrication d'une marionnette, la visite de l'atelier, l'évocation des spectacles, etc.

Malheureusement, la mauvaise qualité visuelle et sonore des vidéos obtenues, ainsi que les difficultés techniques lourdes d'implantation dans notre environnement informatique, causées par le support même d'enregistrement (sur mini-discs), nous ont conduite à abandonner ces documents vidéo. Nous aurions pu partir d'un document vidéo préexistant, accessible *via* Internet, par exemple, et libre de droit mais ne trouvant rien à notre convenance, la création d'un document principal qui servirait à la fois de support aux tâches de compréhension mais aussi aux aides s'est imposée.

1.2. Nouvelle tentative : le métier de fleuriste

En attendant de disposer d'un nouvel équipement vidéo, il nous a alors semblé judicieux de choisir un métier qui serait déjà évoqué dans le document audio disponible dans Amalia afin d'établir des liens transversaux de nature hypertextuelle et mutliréférentielle (Lancien, 1998). C'est ainsi que nous avons opté pour le métier de fleuriste. Il ne restait plus qu'à trouver un professionnel volontaire pour se prêter au jeu de l'interview et pour nous consacrer un peu de son temps. C'est ainsi que nous avons bénéficié de l'aimable collaboration d'Elisabeth Campagne, fleuriste à Bourges.

Ce document vidéo a été tourné avec une authentique fleuriste avec pour décor son propre magasin. Nous lui avons demandé de décrire et d'expliquer en quoi consistait son métier et ce en restant le plus naturel possible c'est-à-dire en gardant son registre linguistique et son rythme d'élocution habituels. L'échange s'est donc fait sur le mode de la conversation plutôt que sur celui de l'interview bien que nous avons préparé une série d'idées et de questions destinées à orienter le discours de la fleuriste. Le tournage a été réalisé au moyen d'une caméra numérique amateur et la prise de son a été effectuée grâce à du matériel radiophonique professionnel. Nous avons tourné pendant deux heures avant d'obtenir, après coupes et montage⁸⁹ (qui a duré quatre jours), un document vidéo d'une durée d'une minute et trente secondes environ.

⁸⁹ Le montage a été réalisé grâce au logiciel Adobe Premiere sur PC.

1.3. Un document vidéo didactisé mais assez authentique

Le résultat est un document vidéo qui, tout en étant didactisé, présente certains aspects authentiques qui viennent d'abord du contexte : il s'agit en effet d'une vraie fleuriste qui parle de son métier dans son magasin, en situation réelle (nombreuses interruptions : clients, employés, parasites sonores – mise en route de la chambre froide...-) dans les registres et rythmes de langue qu'elle utilise habituellement.

Cependant le document a été réalisé pour être didactisé. Ainsi, les questions ont été préparées dans le but de fabriquer une vidéo accompagnée d'activités de compréhension. Le montage a contribué à mettre en relief les éléments utiles à la compréhension du thème et à la réalisation des activités. Il présente ainsi un condensé (1 min. 30) d'un document beaucoup plus long et complexe. En ce qui concerne le son, il a été réenregistré au moyen d'un nagra⁹⁰ (matériel professionnel radiophonique) qui permet d'obtenir une bonne qualité sonore et évite ainsi le bruit parasite du moteur de la caméra. Enfin, la vidéo a été déclinée en plusieurs versions de façon à apporter des aides à la compréhension.

Avant d'en arriver à la description des aides, nous voudrions apporter quelques précisions sur le document vidéo (ou version principale, de base). Sa durée est identique à celle des séquences vidéo présentées dans *LTV*. Dense en contenu et en informations, cette version se veut suffisamment longue pour présenter le sujet et suffisamment courte pour pouvoir être consultée plusieurs fois et de diverses manières (grâce aux différentes versions proposées) par l'apprenant. Justement, venons-en maintenant aux aides.

1.4. Mise au point de sept aides multimodales : description

Les sept aides multimodales sont en fait sept variations de la version principale du document vidéo. L'image sert donc de base à toutes ces aides qui se subdivisent en aides orales et aides écrites avec pour point commun l'utilisation de l'image.

Les sept aides qui sont présentées/ proposées à l'apprenant sont les suivantes :
Nous les présentons ici dans l'ordre où elle apparaît sur l'interface du prototype.

1.4. 1. Les aides orales

Diction lente

Pour cette aide, nous avons repris mot pour mot les propos de la fleuriste qui, pour des raisons pratiques, ont été prononcés et enregistrés (par une autre personne) plus lentement. L'idéal aurait bien sûr été de filmer Madame Campagne en train de redire plus lentement ses propres mots. Aussi, comme le rythme est ralenti et que le locuteur n'est plus le même, la bande-son ne coïncidait plus avec la vidéo que nous avons du remplacer par une image fixe. L'autre particularité de cette version est que le message réenregistré hors contexte ne présente plus les bruits ambiants qui peuvent être parasites parfois pour la compréhension. Dans *Pas de problème !* l'apprenant peut choisir d'écouter la bande-son soit enregistrée avec des bruits d'ambiance soit sans (enregistrement "studio"). La diction lente est une aide qui est également proposée sur le site *Adodoc*. L'avantage de cette version est de ne pas tomber pas dans le piège du ralentissement technique de la parole enregistrée. Outre le fait que cela manque de

⁹⁰ Nagra : "J'enregistre" en polonais, langue de l'inventeur de cet appareil.

réalisme, cette technique n'est pas forcément, selon nous, garante d'une meilleure compréhension.

Reformulation orale

La reformulation orale inspirée de *LTV*, cette aide propose une reformulation à l'oral des propos tenus par la fleuriste. Il a donc fallu retravailler le texte original, en le simplifiant c'est-à-dire en raccourcissant certaines phrases et en ayant recours à des synonymes. Là encore, la vidéo est remplacée par une image fixe puisque le lexique et la syntaxe ne sont plus ceux de la fleuriste alors que le sens de ses propos est préservé.

Images-clés

Il s'agit de petites images (fixes et animées) qui sont incrustées au bas à droite de l'image vidéo. Elles apparaissent à certains moments pour illustrer les propos de la fleuriste. Elles proviennent soit des rushes du document original de deux heures (pour les images animées), soit de photos personnelles ou trouvées sur Internet (pour les images fixes). Du point de vue de la conception, cette version n'est guère réalisable que dans le cas où le discours est suffisamment descriptif et concret pour que l'énoncé soit ponctuellement illustré en images. Les images peuvent être fixes (pour montrer un lieu, par exemple) ou dynamiques (pour montrer une action). Le temps d'apparition de l'image est de quelques secondes. Ce qui correspond aux principes de contiguïté spatiale et temporelle (Mayer, 2001).



Figure 77 - L'aide images-clés

1.4.2. Les aides écrites

Images-clés sous-titrées

On retrouve ici le même principe que celui des images-clés simples avec en plus un sous-titrage qui vient s'inscrire au bas de l'image incrustée et lui sert de légende.

Le texte est réduit à des substantifs ou des verbes. Le principe de la contiguïté est quant à lui toujours respecté. Nous pensons qu'il serait intéressant d'évaluer la surcharge cognitive engendrée par ce type d'agencement, par superposition, de divers formats d'information.



Figure 78 - L'aide images-clés sous-titrées

Mots-clés

Empruntée à *LTV*, cette aide indique en sous-titrage les thèmes abordés par la fleuriste. C'est une sorte de résumé des propos tenus par la fleuriste ou une transcription de l'articulation de son discours. Il s'agit d'aider la compréhension non pas en transcrivant mot à mot ce que dit le personnage de la vidéo mais en indiquant par écrit les idées principales formulées par des termes simples. Plutôt que "mots-clés" qui laisse entendre que l'on reprend les mots importants du discours, peut-être devrions-nous parler de "thèmes-clés" ou "d'idées-clés"...



Figure 79 - L'aide mots-clés

Reformulation écrite

Reprenant le principe exposé pour la reformulation orale, c'est-à-dire un travail de simplification de la syntaxe et du lexique employés par la fleuriste, cette aide qui apparaît dans le document vidéo, en sous-titrage, est la version écrite du discours simplifié élaboré également pour la reformulation orale.



Figure 80 - L'aide reformulation écrite

Sous-titrage

Cette aide plus standard (car utilisée au cinéma, à la télévision et sur support DVD pour des traductions ou simplement des transcriptions) permet à l'apprenant de lire de façon synchrone les termes exacts employés par la fleuriste. Ici, nous ne proposons pas de traduction (contrairement à *LTV*), il s'agit d'une transcription du discours oral. Ce procédé est censé aider notamment à la discrimination des sons. Le sous-titrage présente un certain nombre de difficultés et donc de choix à faire pour la conception. Les difficultés sont principalement liées au mode de la conversation avec une personne qui n'est pas comédienne et qui ne récite pas (voire ne joue pas) le texte d'un scénario. Les hésitations (euh), les marques de la fonction phatique (hein), les répétitions syllabiques qui jalonnent le discours, les liaisons, doivent-elles apparaître dans le sous-titrage et si oui de quelle manière ? Pour l'heure, nous avons opté pour la transcription de ces différents aspects (sauf les liaisons et les répétitions syllabiques) puisqu'ils existent et qu'ils font partie des sons à discriminer pour reconstituer le sens de la chaîne parlée. Ce choix sera peut-être à revoir au vu de l'expérimentation.



Figure 81 - L'aide sous-titrage

Les aides médiatisées que nous avons mises au point sont un mélange/ assortiment d'aides standard ou "classiques" (Sous-titrage), ou inspirées d'environnements existants (*LTV* pour Reformulation orale et Mots-clés ; *Adodoc* pour Diction lente), ou encore des créations personnelles (Images-clés, Images-clés sous-titrées et Reformulation écrite).

1.4.3. Le concept d'image-clé

Nous voudrions ici, présenter les principes théoriques qui nous ont conduite à concevoir une aide comme les images-clés.

Nous sommes partie du constat que l'image est assez rarement utilisée dans les aides médiatisées, à quelques exceptions près (Hamon, 2006). Il nous semblait donc important d'explorer cette voie en analysant l'existant dans ce domaine et en essayant d'y apporter notre contribution. Car on reconnaît à l'image quelques vertus (cf. partie 1) mais également quelques limites : elle peut constituer dans certains cas une charge cognitive, elle n'est pas adaptée à n'importe quel profil cognitif d'apprenant, on ne peut pas tout expliquer (rendre clair) par l'image parce qu'elle est polysémique. Malgré ces limites dont il faut avoir conscience quand on conçoit un système d'aide, il serait à notre avis malgré tout dommage de se priver de l'image.

Aussi, il nous a paru qu'en nous plaçant dans la lignée des méthodes directe, SGAV et de l'approche communicative, l'image pouvait conduire à la compréhension du langage. Nous avons donc essayé de mettre en place une "iconisation" sorte de transcription de l'image par l'image. En insérant non seulement des images fixes mais également des images animées quand il s'agit d'illustrer (c'est-à-dire montrer pour expliquer) un verbe d'action. Ceci en respectant les principes de contiguïté spatiale et temporelle préconisés par (Mayer, 2001)

À la différence des images codées des "méthodes papier", ces aides imagées rassemblent deux possibilités offertes par le multimédia : l'animation quand il s'agit d'illustrer des actions et le fait que les images-clés soient optionnelles en raison de l'hypertextualité. L'apprenant convoque l'image en fonction de ses lacunes et de ses besoins.

Chapitre 3 - Conception d'un prototype

Pour les besoins de l'expérimentation, nous avons mis au point un prototype dont la conception a été guidée par des préoccupations d'ordre didactique, ergonomique, informatique et technologique.

Nous avons travaillé en collaboration avec l'ingénieur d'études informaticien de notre laboratoire qui avait pour principale mission la programmation du logiciel. De notre côté, nous devons réfléchir à la façon de présenter le document vidéo et les aides multimodales pour les intégrer à l'interface d'Amalia en respectant la charte graphique établie. Nous avons dû également concevoir une icône pour chaque aide, un questionnaire à choix multiple (QCM, son feed back, la présentation des résultats, les enchaînements des différents écrans, la fonctionnalité de chaque bouton et par conséquent les interactions possibles.

1. Une conception à distance grâce aux TIC

Ce travail a été effectué uniquement à distance *via* Internet (Skype, MSN) mais aussi par téléphone. Nous avons également comme autre support de communication un document de fiches-contact (cf. Annexes) que nous avons créées pour aider l'informaticien à préparer et à implémenter le prototype. Pour chaque écran important du prototype (on en décompte quatre), il y a :

- une fiche "Descriptif du contenu de l'écran" qui détaille le nom de chaque élément, sa forme, son emplacement, ses fonctionnalités et la durée de sa présence (disponibilité) à l'écran. On trouve également sur cette fiche des interrogations sur des aspects didactiques, ergonomiques ou informatiques, suivies de l'énumération des solutions possibles et du choix retenu, afin que l'informaticien puisse suivre le cheminement de notre réflexion voire trouve une autre solution.
- une fiche "Emplacements et fonctionnalités des différents éléments" qui représente un schéma de l'interface où chaque élément est relié par une flèche à une étiquette qui lui sert de légende. Ce type de fiche permet de visualiser les différents éléments qui ont été décrits de façon détaillée dans la fiche précédente.
- une fiche "Actions possibles à partir de l'écran" qui montre sous la forme d'une arborescence les choix et les interactions possibles pour l'apprenant.

Le document des fiches-contact contient en plus des fiches précédemment énumérées, la transcription du document vidéo, le texte du QCM avec les réponses correctes soulignées et une description générale du projet d'expérimentation.

2. Dialogue collaboratif

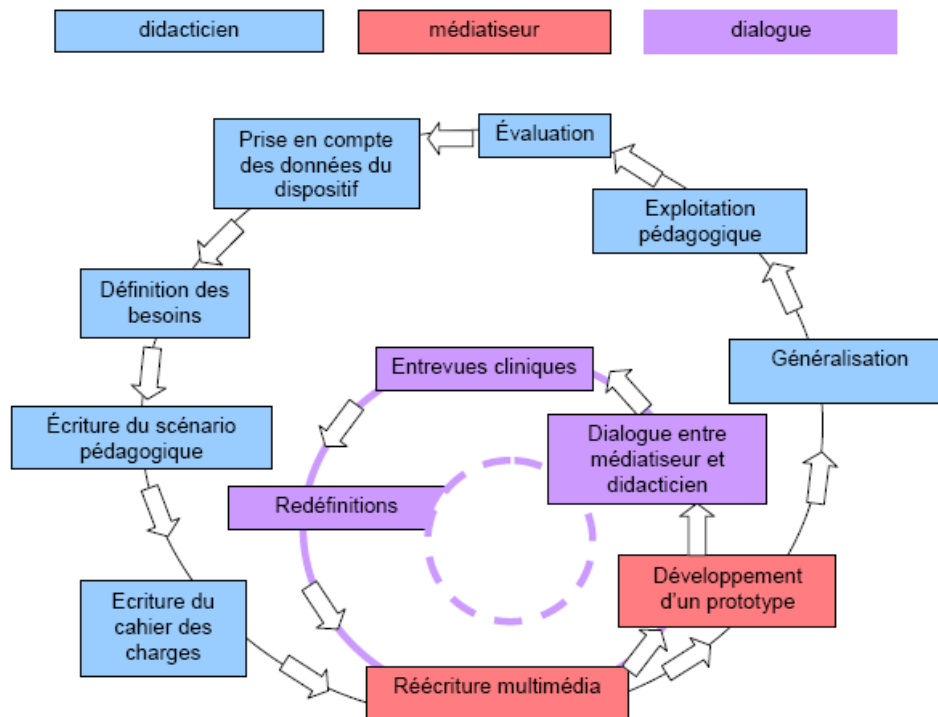


Figure 82 - Répartition des rôles et dialogue collaboratif entre didacticien et médiateur dans le processus itératif de conception (Guichon, 2004)

3. Structure du prototype

Le prototype est structuré en quatre interfaces principales qui sont décrites ci-dessous.

3.1. Interface 1

La première est l'interface d'accueil (figure 83). Il permet à l'apprenant de personnaliser son accès au prototype en inscrivant un identifiant (nom, prénom, surnom ou autre).

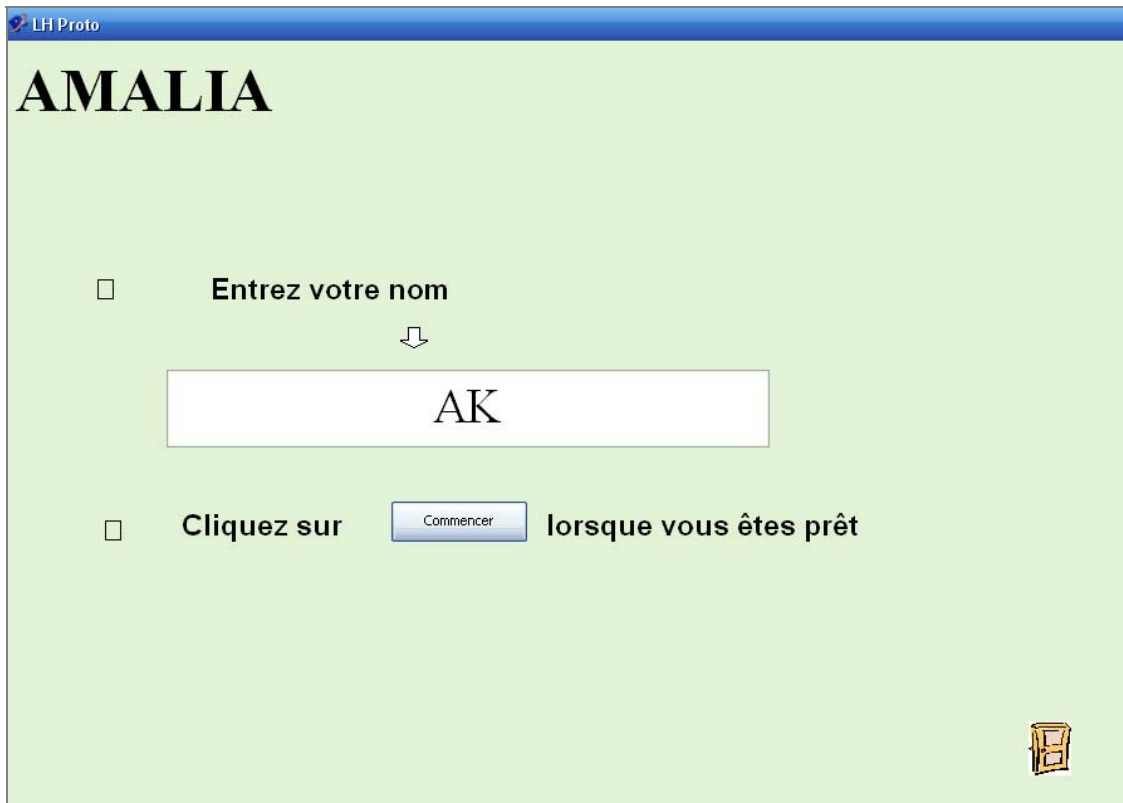


Figure 83 - Interface d'accueil du prototype

Dans le même temps, il identifie et déclenche l'enregistrement par le logiciel des traces informatiques (cf. Annexes). Aussi à chaque utilisateur du prototype correspond un fichier où sont inscrits son identifiant, la date et l'heure de début d'ouverture d'une session de travail sur le prototype. Ensuite le programme déclenche un compteur, encode et enregistre à la seconde toutes les interactions effectuées par l'utilisateur. Ainsi on peut retrouver à quel moment et pendant combien de temps l'utilisateur a accompli telle action dans telle phase de travail (tableau 25).

Traces informatiques	Explications
t:949.9,qcm,3,presentation	949, 9 secondes après le début de la session de travail, la question 3 du QCM s'affiche
t:961.2,qcm,3,clicCorrection	Le bouton à cliquer "Correction" apparaît à l'écran
t:961.2,qcm,3,reponsesDonnees,3	La réponse donnée par l'apprenant est la 3
t:961.2,qcm,3,message,Bravo	Le feed back est "Bravo"
t:964,qcm,3,coloriageVert,3	Le feed back est le coloriage en vert de la question correcte
t:966.2,qcm,3,clicQuestionSuivante	Le bouton à cliquer "Question suivante" apparaît à l'écran
t:969.2,qcm,4,presentation	969, 2 secondes après le début de la session de travail, la question 4 du QCM s'affiche
t:987.1,qcm,4,clicCorrection	Le bouton à cliquer "Correction" apparaît à l'écran
t:987.1,qcm,4,reponsesDonnees,3	La réponse donnée par l'apprenant est la 3
t:987.1,qcm,4,message,Non ce n'est pas ca	Le feed back est " Non ce n'est pas ca"
t:989.9,qcm,4,coloriageRouge,3	Le feed back est le coloriage en rouge de la question incorrecte
t:989.9,qcm,4,message,Nouvel essai	Le feed back est "Nouvel essai"
t:995.9,qcm,4,clicCorrection	Le bouton à cliquer "Correction" apparaît à l'écran
t:995.9,qcm,4,reponsesDonnees,1	La réponse donnée par l'apprenant est la 1
t:995.9,qcm,4,message,Non ce n'est pas ca	Le feed back est " Non ce n'est pas ca"
t:998.7,qcm,4,coloriageRouge,1	Le feed back est le coloriage en rouge de la question incorrecte
t:998.7,qcm,4,coloriageViolet,2	Le feed back est le coloriage en violet de la question correcte qui n'a pas été donnée
t:1000.9,qcm,4,clicQuestionSuivante	Le bouton à cliquer "Question suivante" apparaît à l'écran

Tableau 25 - Exemple de traces informatiques et leur explication (RI)

t:1213.2,playerVideo,stopped
t:1258.7,clicIcôneVideo,iNormal
t:1258.7,playerVideo,stopped
t:1258.9,playerVideo,ct,2166
t:1291.7,clicIcôneVideo,iImagesCles
t:1291.8,playerVideo,stopped
t:1292.1,playerVideo,ct,578
t:1313.4,clicIcôneVideo,iImagesClesSousTitrees
t:1313.4,playerVideo,stopped
t:1313.7,playerVideo,ct,1102
t:1353.9,clicIcôneVideo,iReformulationEcrute
t:1353.9,playerVideo,stopped
t:1354.2,playerVideo,ct,2097
t:1360.7,playerVideo,stopped
t:1460.2,clicIcôneVideo,iMotsCles
t:1460.2,playerVideo,stopped
t:1460.5,playerVideo,ct,233
t:1478.8,clicIcôneVideo,iReformulationOrale
t:1478.8,playerVideo,stopped
t:1479.1,playerVideo,ct,466

t:1491.9,clicIcôneVideo,iSousTitrage
t:1491.9,playerVideo,stopped
t:1492.2,playerVideo,ct,1131
t:1537.3,playerVideo,stopped
t:1769.4,playerVideo,stopped
t:1769.4,qcm, entree

Figure 84 - Autre exemple de traces informatiques (YV)

Dans cet autre exemple de traces informatiques, on constate que le sujet a cliqué sur l'icône du document vidéo (version normale), puis sur Images-clés, puis sur Images-clés sous-titrées, puis sur Reformulation écrite, puis sur Mots-clés, puis sur Reformulation orale et enfin sur Sous-titrage, avant de décider d'accéder au QCM.

3.2. Interface 2

La deuxième interface, qu'on pourrait qualifier de centrale, est celle qui présente le document vidéo accompagné des sept aides (figure 85). Cette interface est dédiée à l'exercice de la compréhension. L'utilisateur dispose d'un écran vidéo muni d'outils de contrôle (lecture/pause, curseur – repère pour avancer ou reculer sur la barre de défilement).

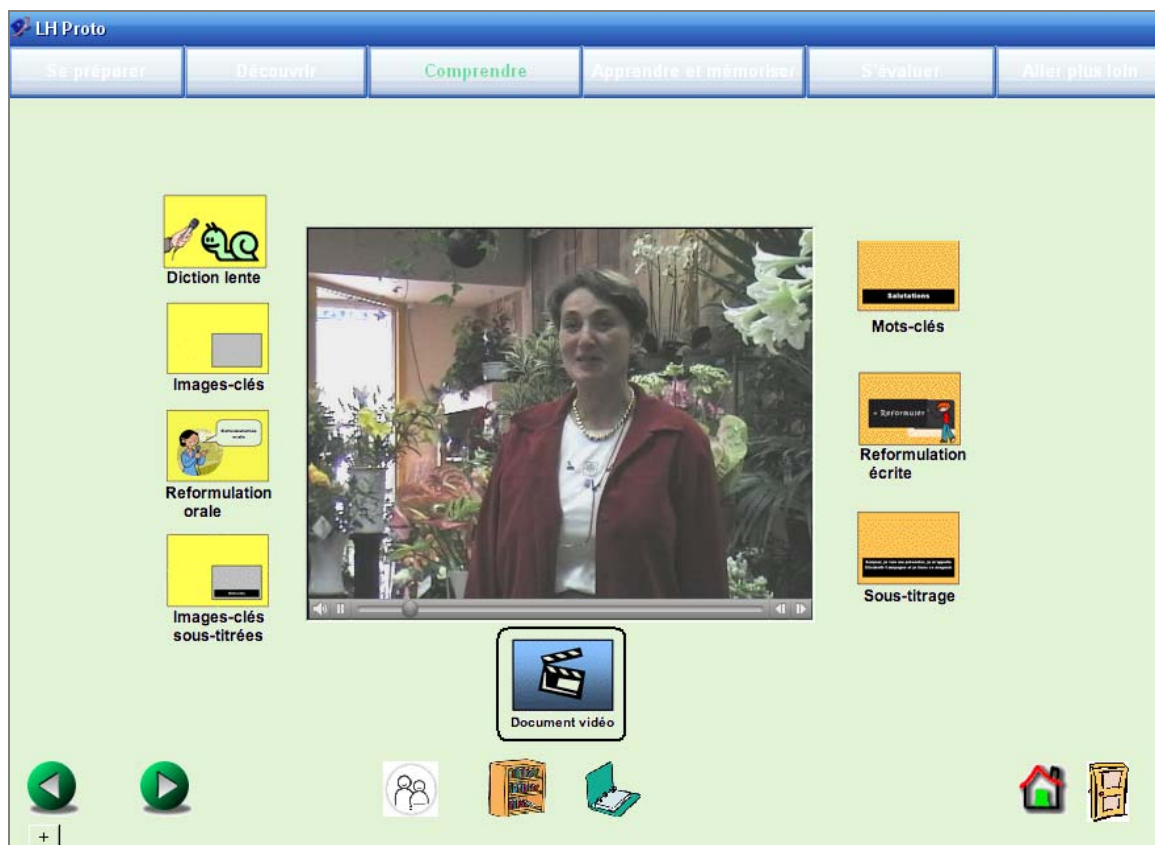


Figure 85 - Interface avec document vidéo et aides

Au niveau de l'interactivité, l'apprenant peut sélectionner l'une des huit versions du document vidéo (version "normale" ou simple et versions aidantes). Une fois la sélection effectuée, marquée par un contour noir autour de l'icône choisie, l'apprenant doit cliquer sur le bouton de contrôle "lecture" afin de déclencher la vidéo. À n'importe quel moment, il est possible de

passer à une autre version. Il suffit à l'apprenant de faire son choix, et la nouvelle version reprend là où la précédente a été interrompue (et plus précisément, deux secondes avant l'interruption, pour permettre le raccord entre les deux versions).

2.3.3. Interface 3

La troisième interface comporte le QCM. Le questionnaire se compose de vingt-et-une questions. Nous avons décidé de ne mettre qu'une question et le choix des différentes réponses sur une seule page-écran à la fois (figure 86).

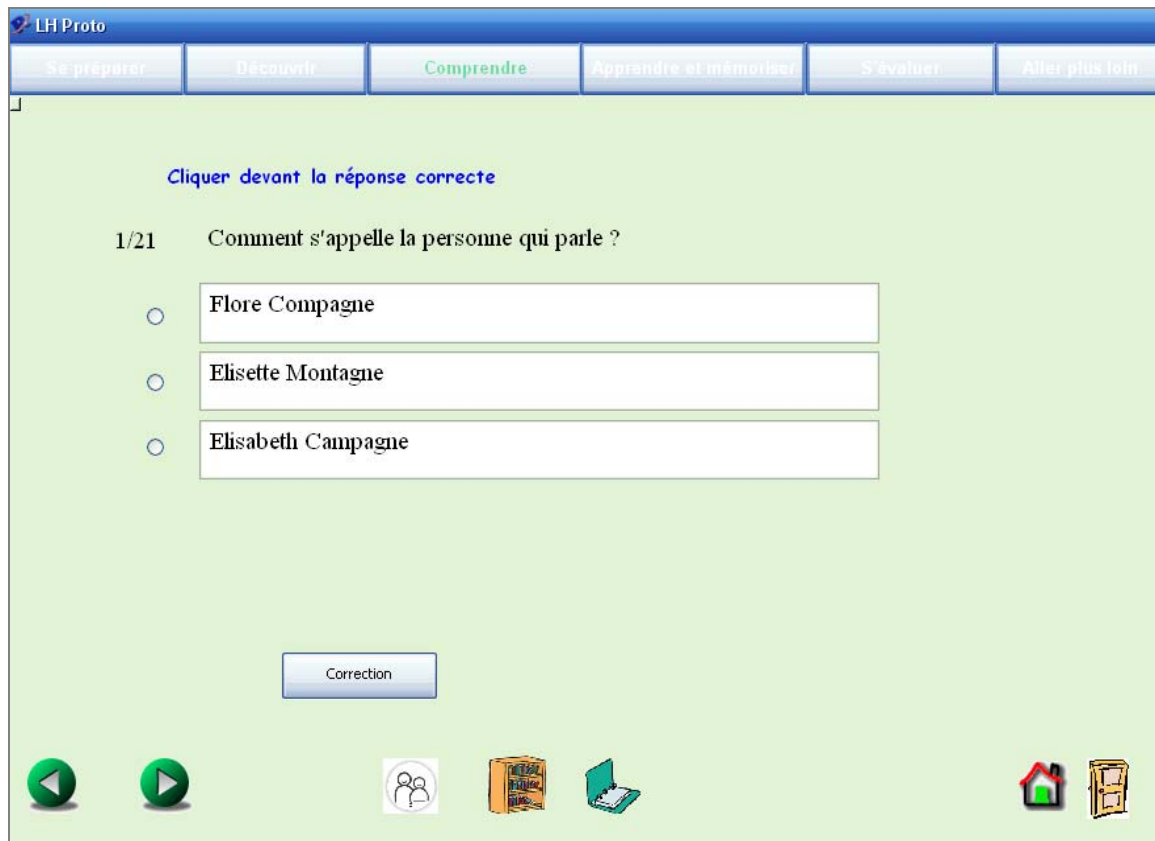


Figure 86 - Interface du QCM

Dans ce questionnaire, la procédure à suivre pour l'apprenant est classique. Il coche une ou plusieurs cases selon les questions, en cliquant sur le bouton correspondant. Lorsque l'apprenant a fini de répondre, un bouton "Correction" apparaît. Quand il clique sur celui-ci deux actions simultanées se produisent : il valide sa réponse et il déclenche un double feed back linguistique et visuel (figures 87 et 88). Le feed back linguistique correspond aux messages suivants selon les réponses données par l'apprenant : "Bravo !" ou "Bravo vous les avez toutes trouvées et sans aucune erreur" (en cas de réponses multiples attendues) ou "Non ce n'est pas ça" ou "Choisissez une ou plusieurs réponses" (si l'apprenant demande directement la correction sans avoir coché) ou encore "Nouvel essai" (car l'apprenant bénéficie de deux essais dans le cas où il fait une erreur). On entend par feed back chromatique, le surlignage des réponses de l'apprenant. Quand la réponse choisie par l'apprenant est correcte, elle est surlignée en vert, *a contrario* quand sa réponse est incorrecte elle est surlignée en rouge, cette indication lui permettant de ne pas répéter son erreur à

l'occasion du deuxième essai. Enfin, la couleur violette est utilisée pour indiquer à l'apprenant la réponse correcte qu'il n'a pas donnée lors de sa deuxième tentative.

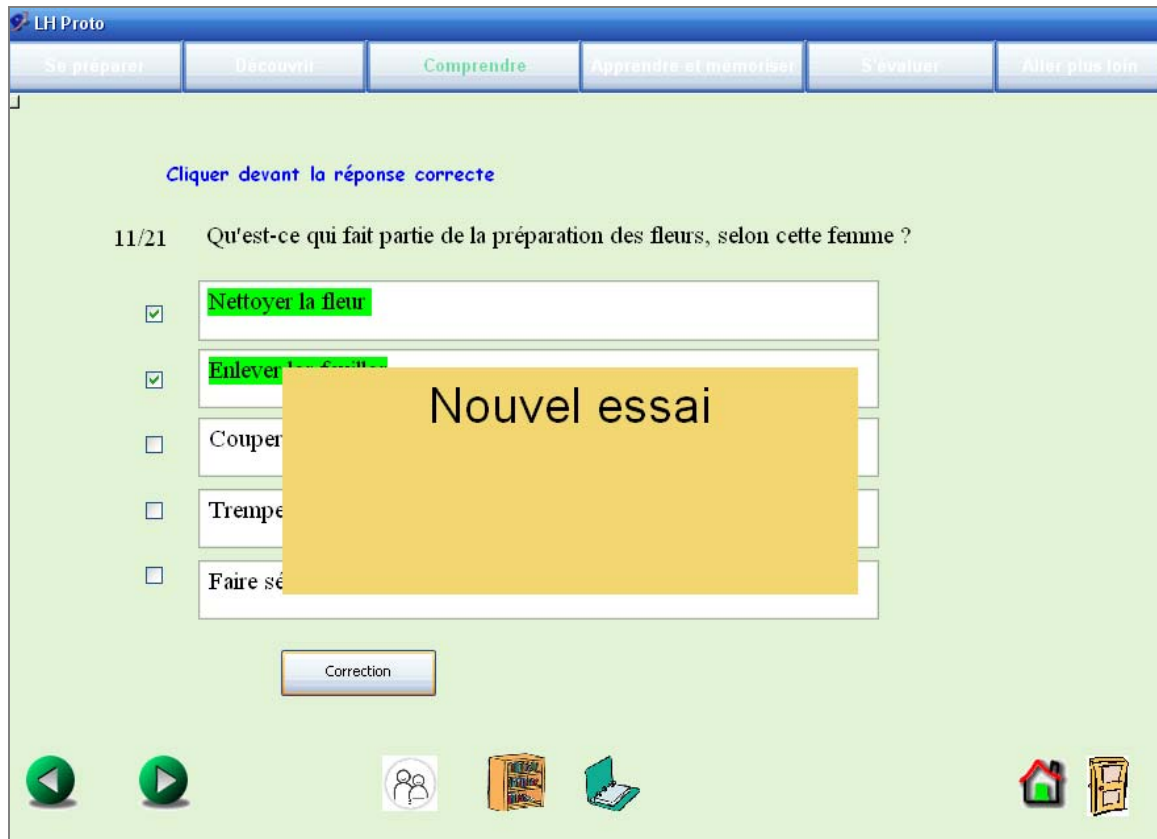


Figure 87 - Exemple de feed back linguistique

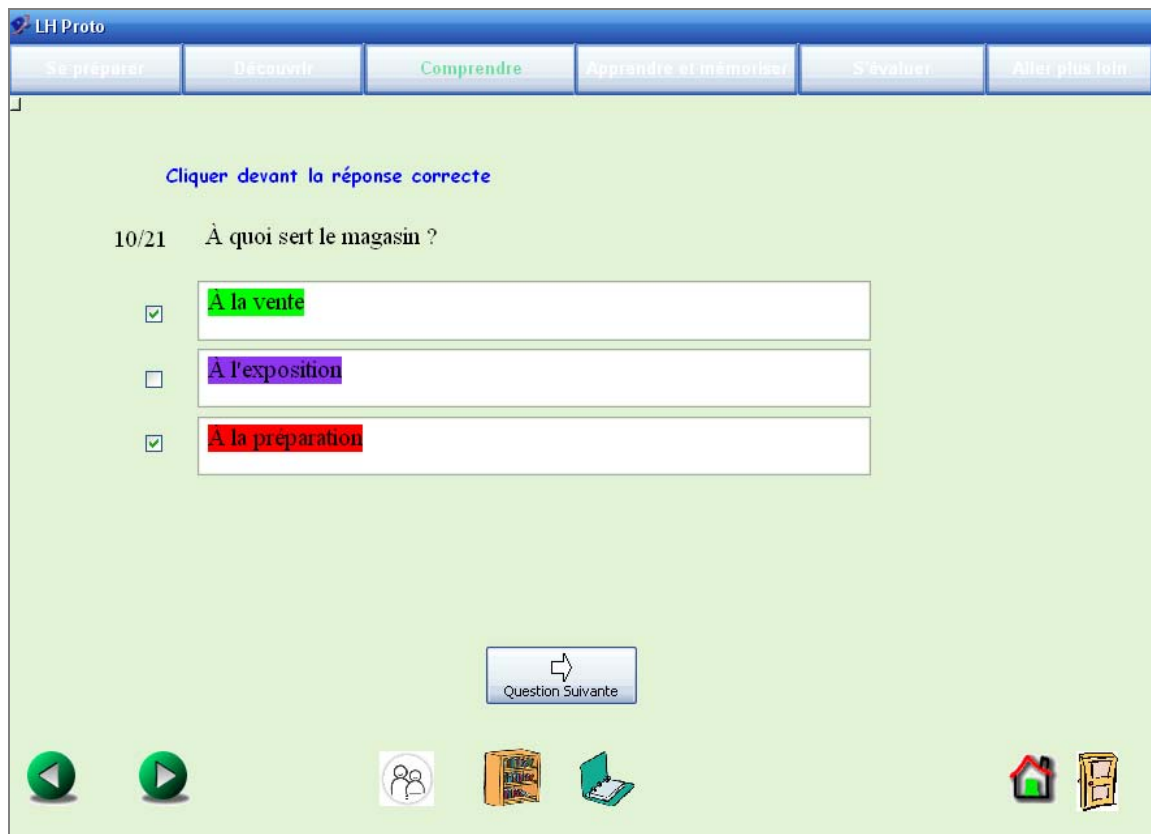


Figure 88 - Exemple de feed back chromatique

Ensuite le bouton "Question suivante" apparaît et l'activation de ce dernier déclenche l'affichage de la page-écran qui suit.

3.4. Interface 4

La dernière interface importante du prototype est réservée au bilan des résultats (ou score) du QCM rempli par l'apprenant. Ce bilan est présenté sous la forme d'une grille qui reprend les numéros de chaque question.



Figure 89 - Exemple de grille présentant le bilan des résultats

Là encore il y a un code couleur. Si la case numérotée 2 est colorée en rouge, cela signifie que l'apprenant n'a pas trouvé la réponse correcte même au bout de deux essais. En revanche, si une case apparaît en vert, elle indique que l'apprenant a coché la bonne réponse (sans préciser toutefois si la bonne réponse a été donnée dès le premier essai ou seulement au deuxième - nous n'avons pas jugé utile de faire cette distinction.)

4. Considérations ergonomiques (et néanmoins didactiques)

Une fois que l'on a décidé quels éléments ou objets devront apparaître à l'écran, il reste à savoir comment les organiser. Pour intégrer notre travail à l'interface d'Amalia, nous devons tenir compte de la place d'une partie des éléments établie par la charte graphique d'Amalia, à savoir (figure 90) :

- ① Les boutons des six phases de progression : se préparer ; découvrir ; comprendre ; apprendre et mémoriser ; s'évaluer ; aller plus loin
- ② Les flèches : pour aller vers l'écran précédent ou l'écran suivant
- ③ L'aide
- ④ Les ressources : vocabulaire ; grammaire ; culture ; spécificités de l'oral ; communication ; dictionnaire en ligne
- ⑤ Le carnet de bord
- ⑥ L'icône de retour vers l'écran d'accueil
- ⑦ L'icône de sortie

⑧ Sans oublier le code couleur du fond d'écran, différent pour chaque phase ce qui permet de les distinguer.

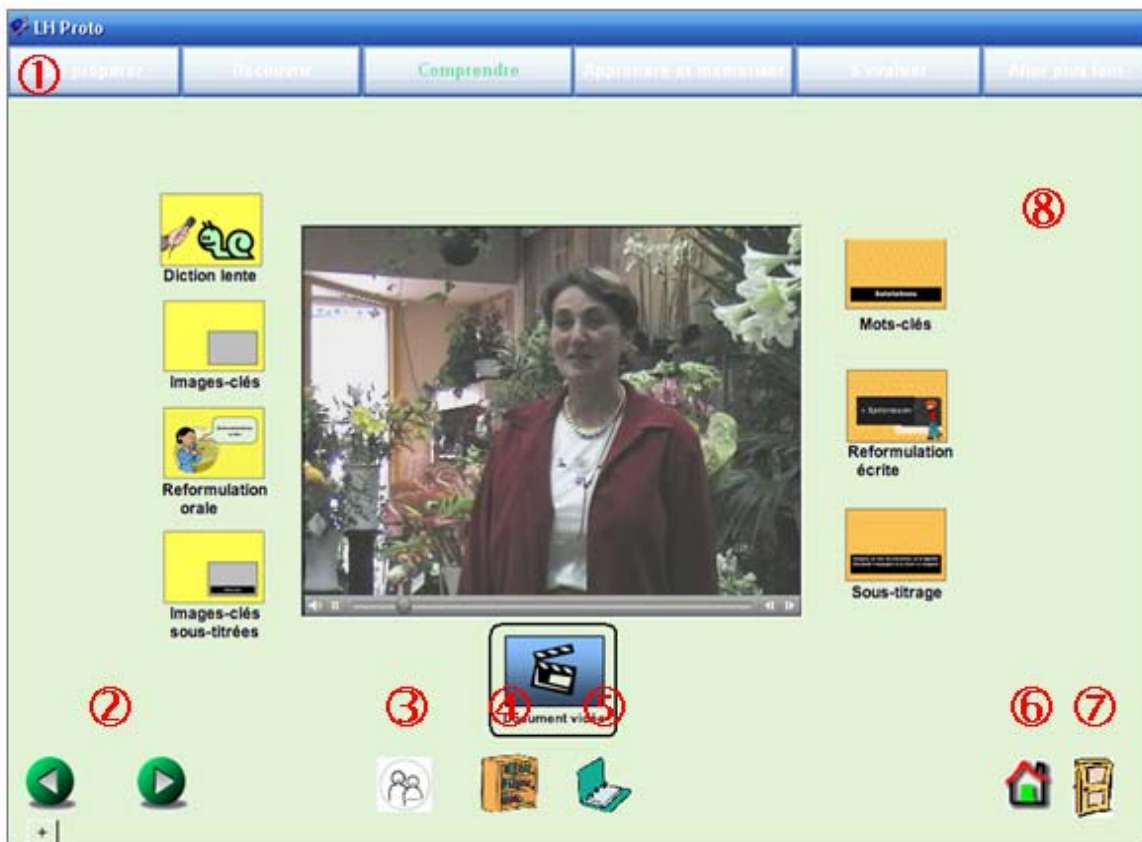


Figure 90 - Repérage des éléments de l'interface d'Amalia

Ces différents éléments sont répartis entre la bande supérieure et la bande inférieure de l'écran. Nous disposons donc du rectangle central pour intégrer nos propres éléments à l'interface.

4.1. Première question : où placer l'écran vidéo et quelle taille lui donner ?

Nous avons procédé à plusieurs essais. Nous avons d'abord envisagé de placer le document vidéo sur la gauche de l'écran ce qui permettait de placer les aides à la verticale sur la droite et ainsi agrandir la taille de l'écran vidéo. Il nous a alors semblé que pour focaliser l'attention de l'apprenant, il fallait placer le document à comprendre au centre de l'écran. Cela entraînait une réduction de sa taille mais offrait davantage de possibilités pour l'emplacement des aides. On pouvait ainsi les disposer en ligne au-dessus ou en-dessous ou bien en colonne à gauche ou à droite. C'est alors sur ces différents alignements possibles que nous nous sommes interrogée. Car aligner des éléments c'est, selon les habitudes de lecture ou les logiques, suggérer une forme de progression, ce que nous ne voulions pas. D'autant plus que nous cherchions à savoir dans quel ordre les apprenants choisissaient les aides en vue de concevoir une gradation dans la présentation de ces aides. Il nous a alors semblé qu'une disposition circulaire des aides autour de l'écran de la vidéo pourrait pallier ce problème. L'idée nous a été inspirée par l'interface d'accueil du logiciel *Pas de problème !* Cette disposition n'impose pas de hiérarchie

ou de logique pour la lecture des documents (quoique dans *Pas de Problème !* les concepteurs ont disposé les scènes numérotées dans le sens des aiguilles d'une montre). La figure géométrique qu'est le cercle (ou l'ellipse) n'a pas d'extrémités et donc pas de finitude. Elle suggère de plus un mouvement itératif.

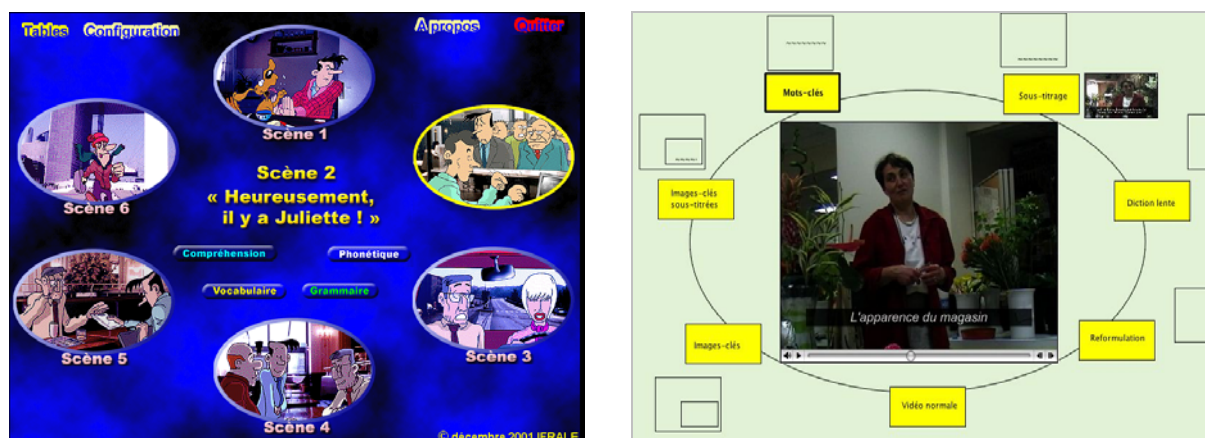


Figure 91 - Organisation des interfaces de *Pas de Problème !* et d'*Amalia*

Mais qu'il s'agisse d'un cercle ou d'une ellipse, cette forme demande de l'espace qui n'est pas infini sur notre interface. Le choix d'une organisation des aides en demi-cercle ou demi-ellipse n'était guère plus économe en place et pour tout dire pas vraiment très esthétique non plus.

Finalement, nous avons décidé de répartir les aides de part et d'autre de l'écran (comme dans *LTV*) en disposant à gauche, les aides orales et à droite, les aides écrites.



Figure 92 - Organisation des interfaces de *LTV* et d'*Amalia*

4.2. Deuxième question : comment représenter l'accès aux aides ?

L'accès à chacune des aides se fait par un bouton. Dans un premier temps, nous avons estimé suffisant de faire figurer sur chaque bouton le nom de l'aide. Mais rapidement, il nous a paru évident que dans un environnement destiné à des apprenants étrangers, les outils d'aide devaient nécessairement être indiqués par des icônes parce que des termes tels que "Images-clés sous-titrées" ne sont pas forcément faciles à comprendre. Cependant, il ne fait aucun doute que les icônes ne sont pas plus "transparentes" en matière de compréhension que le

code linguistique. Elles ne sont pas standard ni même universelles. En revanche, un texte associé à une icône peut contribuer à limiter la polysémie dont celle-ci est porteuse. Une autre possibilité consisterait à associer à chaque icône une bulle d'aide qui apparaîtrait à la demande de l'apprenant et ferait ainsi apparaître le nom de chaque aide.

Nous avons donc mis au point des images codées. On peut distinguer deux sortes d'icônes : les icônes qui sont calquées, pour ainsi dire, sur l'ergonomie de l'interface de travail (ex : Images clés ; Images-clés sous-titrées ; Sous-titrage ; Mots-clés) et les icônes qui sont censées représenter un concept (ex : Diction lente ; Reformulation orale ; Reformulation écrite).

Pour les premières (figure 93), nous aurions pu avoir recours à la capture d'écran miniaturisée mais les éléments qui faisaient sens n'étaient plus assez saillants. Nous avons donc opté pour la schématisation qui consiste à ne garder que les éléments importants, signifiants, pour la compréhension. Les aides par images-clés représentent donc un petit rectangle positionné en bas à droite de l'écran tout comme le sont les images-clés dans le document vidéo. Pour signaler une aide qui correspond à une transcription, nous avons repris le bandeau noir au bas de l'écran qui met en relief les caractères blancs du texte. Le sous-titrage présente deux lignes tandis que les mots-clés se réduisent à un seul mot. La distinction entre les deux est subtile mais elle fonctionne et atteint aussi ses limites d'exploitation. La reformulation écrite pourrait être représentée comme le sous-titrage et les mots-clés mais elle perdrait sa spécificité et donc son efficacité en tant qu'icône. Une deuxième forme d'élaboration s'imposait donc.

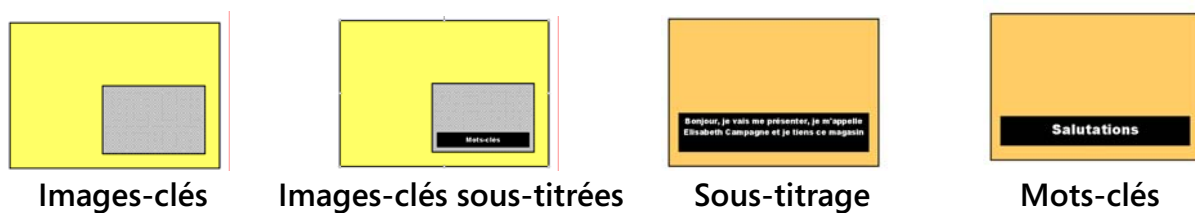


Figure 93 - Les quatre icônes reprenant l'ergonomie de l'interface

Ainsi, pour le deuxième type d'icône, la principale difficulté était de représenter un concept en image fixe et miniature. Comment, par exemple, traduire par l'image les idées de lenteur (pour la diction lente) et de reformulation (qui plus est sous deux formes distinctes : orale et écrite) ? La contrainte supplémentaire à cette question épineuse était soit de dessiner nous-mêmes les formes souhaitées, soit de travailler à partir d'un matériel iconographique préexistant et gratuit comme les clip arts. Nous avons choisi la deuxième option qui n'est finalement pas plus facile.

Pour la lenteur, l'image de l'escargot s'est imposée, même si nous pensons que cette idée n'est pas universelle mais bien culturelle. À défaut de trouver une autre idée, nous faisons le pari que cette image évoquera la même idée quelle que soit la culture des apprenants. L'escargot choisi est de plus très stylisé (on le reconnaît à sa coquille) et il a une bouche qui peut faire penser à la diction. Nous insistons sur le fait qu'il s'agit d'oral en présentant à l'escargot un micro.



Diction lente

Figure 94 - Icône de l'aide diction lente

Concernant la reformulation orale, nous avons repris l'idée du micro tenu cette fois-ci par un personnage qui semble présenter ou expliquer quelque chose. L'idée de reformulation passe par le personnage qui suggère une sorte de subjectivité, une formulation autre. Nous lui avons ajouté une bulle (à la manière des dessinateurs de bande dessinée) pour bien insister sur le fait qu'il parle.



Reformulation orale

Figure 95 - Icône de l'aide reformulation orale

À partir de cette représentation de la reformulation orale, nous avons eu, pour la reformulation écrite, l'idée d'un personnage qui écrirait de façon démonstrative, là aussi pour expliquer de façon personnelle. Nous avons suggéré le bandeau noir du sous-titrage par un tableau noir sur lequel écrit le personnage. De plus l'idée de reformulation passe par une police de caractère différente du sous-titrage (en note : procédé également utilisé en BD pour suggérer des accents étrangers, par exemple – l'allemand en lettres gothiques dans Astérix) qui semble manuscrite. Elle est précédée du signe qui indique la quasi-égalité ou équivalence.



Reformulation écrite

Figure 96 - Icône de l'aide reformulation écrite

Pour finir, nous avons distingué les aides par des codes de couleur : les aides orales sont sur fond jaune et les aides écrites sur fond orangé. Cette idée est reprise de *LTV* où les aides orales sont représentées par une oreille et les aides visuelles (donc écrites) par un œil (cf. Figure ?).



Figure 97 - Icônes des aides dans *LTV français*

La conception d'icônes est une activité qui demande des connaissances et des capacités en ergonomie qui sont bien au-delà de celles que nous pouvons fournir à l'heure actuelle. De plus, nous ne disposons pas d'outils spécifiques à l'infographie. Le résultat de ce que nous avons produit est bien médiocre et nous en avons conscience mais nous n'avons pas reculé devant cette difficulté et avons tenté de mettre au point les icônes dont nous avons besoin. Elles étaient nécessaires pour l'expérimentation de notre prototype, elles sont bien sûr à améliorer.

5. Une conception itérative

Nous nous plaçons dans l'optique d'une conception itérative comme la schématise N. Guichon. La première étape de notre travail a consisté à élaborer un prototype. L'expérimentation au moyen d'une observation clinique constitue la deuxième étape importante de notre travail. La validation des résultats obtenus et les redéfinitions correspondent aux étapes suivantes du cycle.

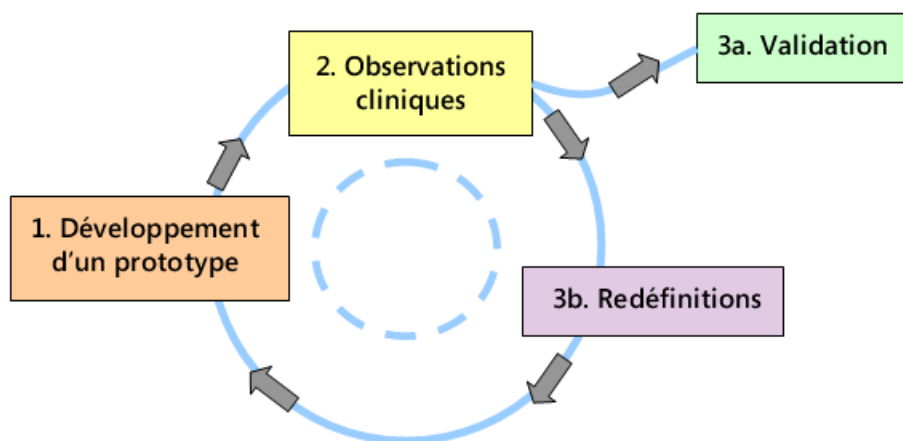


Figure 98 - Schéma de la conception itérative, d'après Guichon (2006 : 117)

Chapitre 4 - Expérimentation

Signalons en préambule que notre travail est le premier, pour le projet Amalia, à faire l'objet d'une expérimentation. Les autres expérimentations ont concerné Camille et Sam (cf. Rodrigues, 2005).

De nos objectifs de recherche découlent bien évidemment nos objectifs d'expérimentation. Mais un bref récapitulatif des premiers n'est pas inutile ici à l'éclairage des seconds.

1. Objectifs de recherche

Pour aborder le concept de l'aide, nous adoptons le point de vue constructiviste. Sur cette base, le guidage de l'apprenant peut se traduire par l'intégration des aides aux tâches de compréhension d'un document. En s'appuyant sur les enseignements de l'ergonomie cognitive, N. Guichon ne dit pas autre chose au sujet de l'intégration :

"La micro-tâche ne suppose pas d'intervention extérieure au programme ; le guidage, les corrections et les rétroactions doivent par conséquent, être intégrés."
(Guichon, 2006 : 97)

La ZPD proposée par Vygotski est envisagée non plus du point de vue du contexte social mais d'un environnement médiatisé. Le guide de l'apprenant dans son processus de développement (ou progression) n'est plus directement l'enseignant mais le concepteur de l'environnement multimédia. Cette communication pédagogique (ou didactique) médiatisée indirecte et asynchrone, passe donc par la présentation et l'organisation de supports d'apprentissage mais également par une progression didactique relayée par les tâches de compréhension. Dans ces conditions, pour s'adapter et accompagner la progression prévue pour les tâches, le concepteur doit concevoir un système d'aides graduelles : ce que nous nommons une gradation des aides.

Cela suppose la conception d'aides autonomisantes et qui plus est multimodales. Dans un environnement comme Amalia, on a ainsi recours à des aides connues, de type classique (sous-titrage), des aides existantes mais peu répandues sur support multimédia notamment (reformulation orale, diction lente) et enfin des aides d'un type nouveau (images-clés, images-clés sous-titrées).

Plutôt que de proposer une gradation de ces aides, établie de manière empirique, nous pensons qu'il est utile de les tester auprès d'utilisateurs potentiels (des apprenants en FLE) afin d'observer les usages qu'ils en font et par conséquent de cerner et de définir l'utilité de ces aides en matière de compréhension.

2. Objectifs d'expérimentation

À partir de ces objectifs de recherche, on peut décrire les objectifs d'expérimentation. Le but de cette recherche qualitative est de placer des apprenants en FLE devant un environnement multimédia d'apprentissage et de connaître par l'observation et le questionnement quelles aides précises ils choisissent d'utiliser, avec quelles attentes mais aussi avec quelle satisfaction. Cela en vue de comprendre un document vidéo de façon détaillée. Notre observation se focalise donc sur les usages qui peuvent être faits des aides présentes mais elle consiste également à essayer de cerner, de définir leur utilité en matière de compréhension. Cette expérimentation vise enfin à recueillir les avis, les sentiments et les critiques que peuvent émettre des apprenants de FLE sur le prototype de logiciel proposé.

3. Contexte de l'expérimentation

3.1. Le lieu de l'expérimentation

Pour des raisons personnelles et pratiques, nous avons l'intention de mener notre expérimentation à Bourges. Cette ville au cœur de la France, située dans le département du Cher, compte 70 000 habitants (100 000 habitants avec l'agglomération). Le FLE y est enseigné dans trois types de structure : une association, la Chambre de Commerce et d'Industrie (CCI) du Cher et l'Institut Municipal d'Éducation Permanente (IMEP).

Après une évaluation des formations en FLE dispensées dans ces différentes structures, il s'est avéré que celle qui était proposée par l'IMEP répondait le mieux à nos besoins pour l'expérimentation.

Pour présenter brièvement l'IMEP de Bourges, il faut savoir qu'il s'agit d'un service municipal de la ville, qui s'adresse aux particuliers, aux associations, aux administrations et aux entreprises. Il propose des formations en langues, en bureautique, en comptabilité, pour la préparation des concours administratifs, pour la remise à niveau en français et en mathématiques et dispose d'un Centre de langues multimédia. Pour information, 2500 personnes y ont été formées en 2006⁹¹.

En ce qui concerne le FLE, l'IMEP propose des cours annuels de trois niveaux, répartis en trois groupes internationaux de quinze à vingt apprenants. Le volume horaire annuel des cours varie selon les niveaux, ainsi :

- Le niveau débutant se compose de trois modules progressifs, dont deux de 120 heures puis un de 60 heures, ce qui équivaut à un volume horaire de 300 heures par an.
- Le niveau intermédiaire est lui divisé en trois modules progressifs de soixante heures chacun soit un volume horaire annuel de 180 heures.
- Le niveau avancé représente 40 heures annuelles qui correspondent à un cours de deux heures hebdomadaires.

Les trois groupes de FLE sont en majorité des groupes féminins. Ils se composent en grande partie soit de femmes ayant épousé un Français, soit de femmes ayant suivi leur mari qui travaille dans le Cher.

3.2. Le recrutement des sujets

Pour notre expérimentation, nous avons recruté les sujets sur la base du volontariat après avoir présenté (devant le groupe des intermédiaires puis devant celui des débutants) un diaporama des écrans d'Amalia déjà élaborés pour les niveaux A1-A2.

Le recrutement s'est fait en deux périodes : d'abord auprès des intermédiaires avec lesquels nous avons commencé notre expérimentation. Puis dans un deuxième temps, nous avons voulu étendre l'expérimentation aux débutants pour augmenter quantitativement le nombre de sujets mais surtout parce qu'il nous semblait fort intéressant de pouvoir faire des comparaisons entre les deux niveaux quant à l'utilisation des aides.

Quand on mène une recherche qualitative, la question fondamentale du nombre de sujets nécessaires à l'expérimentation se pose. Il s'agit-là d'un véritable problème parce que de cette

⁹¹ Source : l'IMEP

quantité dépend une relative représentativité des types de sujets mais aussi parce qu'elle conditionne la validité des résultats. Certains chercheurs (Baccino & al., 2005 : 49) recommandent de recourir à un échantillon regroupant de dix à quinze sujets, d'autres comme Nielsen (2000) ont montré "*qu'il suffisait de cinq utilisateurs pour déceler le plupart des problèmes d'utilisabilité*" (Guichon, 2006 : 118).

Pour Van der Maren (2005 : 142-143), il y a trois réponses possibles :

Celle fournie par la tradition quantitative (utilisée par les instituts de sondage) qui met en équation le nombre de sujets à examiner, la probabilité de commettre une erreur de prédiction et la marge de précision. Nous ne retiendrons pas cette réponse.

La deuxième est fournie par la tradition qualitative : il s'agit de la saturation dont le principe est d'interroger des informateurs jusqu'au moment où les informateurs n'apportent plus de nouvelle information : ils se répètent.

Enfin la troisième (qui correspond à notre situation) est dite "stratégique" : on interroge le nombre de sujets que l'on a les moyens de rencontrer (ceux que le temps et les circonstances permettent de rencontrer).

Avec un total de quatorze sujets, on peut admettre la représentativité des personnes pour chaque groupe de niveau et la validité des résultats présentés.

3.3. Les sujets

Les quatorze sujets de notre expérimentation appartiennent aux niveaux débutant, intermédiaire et avancé. Selon leur niveau, ils se répartissent de la façon suivante : cinq débutants, huit intermédiaires et un avancé. Il est bien évident que le niveau avancé n'étant représenté que par un seul sujet, les résultats le concernant seront à relativiser.

La répartition des sujets par genre est d'un homme et de treize femmes, ce qui correspond logiquement à la spécificité du public d'apprenants en FLE à l'IMEP. Enfin les âges des sujets vont de vingt à quarante ans avec une majorité de trentenaires. Dans la suite de cette partie, un tableau présente en détails chaque sujet (cf. Analyse des résultats).

3.4. Le dispositif humain et matériel

La mise en place de la présente expérimentation a nécessité un dispositif réduit tant au niveau humain que matériel. Pour la conception du prototype, il a fallu le concours d'une conceptrice-didacticienne (nous-même) et d'un informaticien-médiatiseur (l'ingénieur de recherche rattaché à notre laboratoire de recherche).

Quant à l'expérimentation en elle-même, elle a été orchestrée par une personne, qui était par la même occasion la conceptrice-didacticienne du prototype testé. À ce propos, Guichon donne le conseil suivant :

"(...) il est préférable que le test ne soit pas administré par les concepteurs car ces derniers ont une proximité avec l'objet qui peut nuire à leur objectivité et à leur neutralité." Guichon (2006 : 116)

La citation de Guichon que nous reprenons ici, nous a semblé *a posteriori* très juste tant la tentation est grande de suggérer aux sujets des manipulations de l'outil, intéressantes pour le chercheur, mais qui viendraient perturber le propre cheminement des sujets. Et l'on sait depuis longtemps l'influence qu'exerce sur les sujets le statut même de l'expérimentateur.

Concernant les aspects matériels, cette expérimentation a nécessité seulement un ordinateur portable, sur lequel a été installé le prototype, et un dictaphone numérique pour le recueil des verbalisations des sujets. L'expérimentation s'est déroulée dans une salle prêtée gracieusement par l'IMEP.

4. L'observation des sujets : l'entrevue clinique

La technique d'observation des sujets que nous avons choisie est l'entrevue clinique. En général, ce type d'observation se déroule de la façon suivante :

"On fait faire des tâches aux acteurs afin de les observer et surtout de les entendre expliquer pourquoi ils ont fait ce qu'ils ont fait, ce qu'ils ont fait et de la manière dont ils l'ont fait (...). L'entrevue clinique est donc une entrevue mais avec des tâches qui servent de support et de stimulus à la conversation" (Van der Maren, 2005 : 141-142).

Dans le cas qui nous intéresse, le point d'orgue de l'entrevue concernait l'observation des sujets exécutant une tâche de compréhension d'un document vidéo en utilisant les aides à leur disposition, tout en verbalisant leurs choix et actions. Nous nous sommes également beaucoup appuyée sur des questionnaires pour recueillir les idées des sujets. Ce type d'observation est dit "systématique" car il implique l'introduction de grilles d'observation, intermédiaires méthodiques censées produire elles-mêmes les données, reléguant l'observateur au rang d'opérateur (Van der Maren, 2006). Cette façon de procéder permet sans doute au chercheur de préserver une objectivité nécessaire.

Cette position lui permet certainement de préserver une certaine objectivité en évitant ainsi les positions plus extrêmes de l'observation participante et de l'observation sans participation qui se différencient par le degré d'immersion et d'implication du chercheur.

4.1. Position de l'expérimentatrice

La position que nous avons établie et à laquelle nous tenions à nous conformer était la suivante : l'expérimentatrice pose les questions et note les réponses, si nécessaire les explicite. Elle observe, écoute, enregistre, prend en notes, aide sur le plan technique en cas de blocage, demande des explications ou des précisions. Elle laisse le sujet naviguer à sa guise. Elle ne répond pas à la place du sujet, ne finit pas les phrases de celui-ci, ne définit pas les mots (y compris dans le questionnaire), ne fait pas de critique.

En somme, nous avons veillé autant que possible à éviter cet écueil qui guette le chercheur c'est-à-dire, être parfois tenté de suggérer des mots et d'orienter l'entrevue (Poisson, 1991 : 79).

4.2. Nature des données recueillies

Au cours de l'entrevue avec chaque sujet, différents types de données ont été recueillis. Pour les **réponses aux questionnaires**, nous posons les questions (ouvertes ou fermées) au sujet, qui y répondait oralement tandis que nous notions ses réponses dans les formulaires ou grilles appropriés.

En ce qui concerne les **verbalisations**, nous avons demandé à chaque sujet de décrire oralement ses intentions, ses choix, ses actions, ses remarques, ses sentiments et ses critiques quant à l'utilisation du prototype et plus spécifiquement celle du document vidéo et des aides. Ce type de données correspond au "matériel suscité" qu'évoque Van der Maren et qui selon lui désigne "*les descriptions, les narrations ou les explications recueillies dans des entretiens, par des questionnaires, et dans des discussions (...)*" (2005 : 62).

Cependant, Guichon (2006 : 115) nous rappelle que la technique de la verbalisation présente des avantages aussi bien que des inconvénients. En effet, si elle est le seul moyen, pour l'observateur, d'accéder au fonctionnement interne de l'utilisateur, elle présente, pour "l'observé" un risque de surcharge cognitive et d'interférence avec la tâche de compréhension, mais aussi à un autre niveau, un risque de surcompensation de la part du sujet pour donner au chercheur les réponses qu'il estime attendues. De plus, il est loin d'être évident que l'apprenant puisse expliciter tous les faits significatifs de son comportement.

Les verbalisations auxquelles nous nous référons et que nous utilisons ont été intégralement transcrites et placées en annexes. La transcription de l'oral spontané est conditionnée par les objectifs spécifiques que le chercheur se fixe. D'où différents systèmes de transcription et une attention variable portée aux différents aspects spécifiques de l'oral. Dans le présent travail, notre transcription des verbalisations ne répond à aucune convention de transcription établie, cette transcription n'ayant pas pour nous valeur de corpus mais seulement valeur de trace d'enregistrement écrit au même titre que l'enregistrement audio numérique que nous avons effectué. Le lecteur qui s'y référera n'y verra donc aucun codage particulier pour rendre compte d'aspects spécifiques de l'oral (chevauchements, mots tronqués, etc.) seules les séquences incompréhensibles sont marquées par des croix (XXX). Des explications sont par ailleurs données entre crochets et des indications apparaissent en caractères gras ou italiques.

Autres données importantes, **les réponses au QCM**, qui relèvent à la fois de la verbalisation (commentaires des sujets), de l'observation (de la part de l'expérimentatrice), et des traces informatiques.

Enfin, **les traces informatiques** sont un enregistrement automatique des interactions du sujet avec le logiciel. Elles permettent de connaître très exactement la chronologie des interactions produites par le sujet et donnent des indications sur son cheminement dans le logiciel. À ce titre elles sont plus fiables que la seule observation de l'expérimentatrice. Elles sont également très pratiques pour vérifier certaines données qui ont pu être recueillies sous une autre forme (rédaction d'un compte rendu, par exemple). Pour la présentation intégrale de ces traces informatiques, (cf. annexes).

4.3. Support de recueil des données

Les réponses des sujets aux questionnaires ont été notées sur les imprimés prévus à cet effet mais cette partie de l'expérimentation n'a pas fait l'objet d'un enregistrement. En revanche, toute la suite de l'entrevue clinique a été enregistrée grâce à un dictaphone numérique. Les différentes verbalisations des sujets ont ainsi pu être transcrites fidèlement (cf. Annexes). Ces mêmes verbalisations ont également été prises en notes afin d'établir un compte rendu de l'entrevue (cf. Annexes).

Enfin, les interactions du sujet avec le prototype ont été enregistrées automatiquement par et sur l'ordinateur permettant de garder ainsi des traces informatiques (cf. Annexes).

Chacune des quatorze entrevues s'est faite en séance individuelle d'une durée d'une heure et demie à deux heures (au lieu des quarante cinq minutes prévues initialement), selon le niveau des sujets. "*Généralement une entrevue devrait se limiter à environ deux heures*" (Poisson, 1991 : 77). D'après cette citation, nous répondons aux normes de durée pour ce type d'entrevue.

Il n'est pas inutile de préciser ici que la langue de communication (qu'elle soit directe ou médiatisée) était le français, à l'exception du test de Barsch dans certains cas.

5. Méthodologie de recueil

Pour mener à bien l'expérimentation, la procédure suivie peut se diviser en quatre grandes étapes qui correspondent à quatre méthodologies différentes de recueil des données.

Au préalable, nous présentons au sujet le déroulement de l'expérimentation (cf. Annexes).

5.1. Première partie : les questionnaires

La partie introductive de notre expérimentation comporte deux questionnaires, de deux types distincts. Le premier questionnaire (Questionnaire 1) intitulé "Questionnaire pour l'entretien individuel" a deux fonctions. Le premier intérêt est d'ordre communicationnel. Ce questionnaire permet en effet d'engager le dialogue en douceur, c'est-à-dire sans précipiter le sujet sur l'ordinateur, et de l'immerger progressivement dans un bain linguistique de français qui est nouveau pour lui pour ne pas dire inédit du fait de l'interlocuteur, du contexte et des objectifs qui se présentent à lui. La deuxième fonction de ce questionnaire est bien sûr d'ordre scientifique ou, à tout le moins, expérimental. Cet outil permet de cerner le profil du sujet (ses origines, sa formation, son parcours d'apprenant en langues), ses difficultés en langue française, ses stratégies d'apprentissage en compréhension, ses rapports aux TIC et l'utilisation qu'il fait (ou non) habituellement des aides informatisées. Nous avons fabriqué ce questionnaire pour les besoins en informations spécifiques à notre expérimentation mais surtout pour opérer des recoupements avec d'autres données produites par l'expérimentation en elle-même.

Nous n'avons pas eu à élaborer le deuxième questionnaire (Questionnaire 2) appelé "Inventaire de Barsch" puisqu'il s'agit d'un test psychologique reconnu, créé par Jeffrey Barsch, et qui vise à définir le profil stratégique d'un apprenant qui selon le célèbre psychologue se caractérise par une dominante auditive, une dominante visuelle et/ou une dominante tactile. Ce modèle peut bien sûr être controversé notamment parce qu'il peut sembler trop réducteur. D'autres tests consacrés à la détermination des profils d'apprenants existent (celui de Nancy, par exemple). Nous avons arrêté notre choix sur l'inventaire de Barsch car il correspondait à nos objectifs d'expérimentation :

Pour l'entretien, il est possible de recourir à un questionnaire pour mieux cerner le profil des apprenants et voir l'influence éventuelle que cela pourrait avoir sur leurs stratégies de résolution" (Guichon 2006 : 117).

Nous aurions pu en sélectionner d'autres pour confronter leurs résultats et ainsi fournir des conclusions plus nuancées mais cela aurait en tout cas multiplié les données déjà nombreuses sans forcément être plus pertinent.

Concernant sa forme, l'inventaire de Barsch se compose de vingt-quatre questions. Les réponses attendues se traduisent en échelles de Likert où le sujet choisit une position relative

comme : souvent, parfois, rarement. Cet inventaire est à l'origine formulé en langue anglaise. Il nous a donc fallu le traduire en français. Cependant, dans de rares cas de mauvaise compréhension d'une ou plusieurs questions, nous avons proposé aux sujets (débutants et anglais) d'avoir recours à la version originale (en guise d'aide...).

5.2. Deuxième partie : le test du prototype

Cette étape de l'expérimentation est très importante, pour ne pas dire centrale, puisqu'elle concerne le test du prototype par l'apprenant. Elle se subdivise en plusieurs phases. On demande en premier lieu au sujet de décoder les icônes d'aide. Avant toute démonstration des aides, cette question permet de constater quelle perception et quelle interprétation le sujet fait de chaque icône que nous avons conçue. Ensuite, l'expérimentatrice procède à une description suivie d'une explication des icônes d'aide afin de compléter voire de rectifier ce qui a été compris ou non par le sujet. Puis l'expérimentatrice passe à la description et à l'explication de l'interface et de la navigation. Enfin, elle énonce oralement la consigne afin d'indiquer au sujet ce qui est attendu de lui à savoir comprendre de façon détaillée un document vidéo. Elle lui indique que pour cela il dispose d'aides. C'est à ce moment qu'elle lui rappelle les objectifs de l'expérimentation et qu'elle l'invite à verbaliser ses intentions, choix, actions, remarques positives mais aussi négatives.

Le sujet peut alors procéder à la visualisation du document vidéo et utiliser les aides qui lui semblent susceptibles de franchir les obstacles à sa compréhension détaillée. Il dispose alors de tout le temps qui lui est nécessaire. Comme pour l'intégralité de l'expérimentation, aucune contrainte temporelle n'est imposée. Pendant ce temps son discours et ses faits et gestes sont observés, notés et enregistrés.

Une fois que le sujet estime qu'il a suffisamment compris le document vidéo, il le signale à l'expérimentatrice et il passe au QCM.

5.3. Troisième partie : le QCM

Le QCM est proposé au sujet de façon à vérifier sa compréhension du document vidéo. Il est composé de vingt-et-une questions de détail qui portent aussi bien sur le discours du personnage que sur les images du document vidéo. Il fait appel à la mémoire et à la réflexion des sujets qui doivent parfois procéder à des inférences pour répondre à certaines questions. Selon les questions, une ou plusieurs réponses sont attendues.

L'expérimentatrice observe, pose des questions pour préciser certains commentaires émis par le sujet et peut éventuellement aider d'un point de vue informatique sinon, le feed back est assuré par le logiciel qui signale au sujet où il en est (réussite, échec, nouvel essai, etc.). Une fois parvenu à la fin du QCM, le sujet peut accéder au bilan des réponses et connaître ainsi son score.

5.4. Quatrième partie : questions diverses sur le prototype et l'expérimentation

On s'achemine ensuite vers la fin de l'expérimentation. La quatrième et dernière étape s'intéresse au ressenti de l'apprenant sur des points précis relevant des domaines de

l'ergonomie et de la didactique. Voici une énumération des thèmes abordés et des questions associées (on les retrouvera dans le détail en annexes).

- L'ergonomie de l'interface : couleurs, objets, organisation, dimensions
- Le document vidéo : qualité du son, qualité de l'image, durée, thème, forme, contenu
- Les aides : disposition à l'écran, icônes, jeu de couleurs, emplacement par rapport à l'écran vidéo, nombre, classement (des plus utiles au plus inutiles)
- Le QCM : nombre de questions, niveau de difficulté des questions, intérêt des questions, nécessité d'aides dans le QCM, nécessité d'entendre la question
- L'expérimentation : sa durée, son niveau de difficulté, la fatigue qu'elle engendre, son utilité
- L'outil : intérêt pour ce genre d'outil, support de travail et d'apprentissage envisageable

La conception de l'environnement Amalia répondant à un schéma itératif, les réponses des sujets aux questions qui précèdent sont censées nous donner des informations importantes.

Chapitre 5 - Analyse des résultats

L'analyse des résultats de l'expérimentation va nous permettre de dégager :

- Les profils des sujets
- Les styles cognitifs
- Le classement des aides par niveau
- Le classement des aides tous niveaux confondus

Le codage

Pour des raisons pratiques évidentes de traitement des données recueillies, nous avons adopté un codage pour la désignation des sujets (les deux ou trois premières lettres du prénom) et celle des aides (les initiales) (tableaux 26 et 27).

Prénom	Codage
Aksana	AK
Mihaela	MI
Inessa	IN
Sarah	SAH
Leïla	LE
Rimma	RI
Sara	SA
Angelica	AN
Karina	KA
Florin	FLO
Seong-Minh	MIN
Sena	SEN
Selma	SEL
Yvonne	YV

Tableau 26 - Codage pour la désignation des sujets

Aide	Codage
Diction lente	DL
Reformulation orale	RO
Images-clés	IC
Images-clés sous-titrées	ICST
Mots-clés	MC
Reformulation écrite	RE
Sous-titrage	ST

Tableau 27 - Codage pour la désignation des aides

1. Première partie : profil des sujets (questionnaires)

L'analyse du premier questionnaire proposé aux sujets permet d'obtenir un certain nombre d'informations qui contribuent à esquisser un profil de chaque individu mais également un profil d'apprenant (que l'on fait apparaître en confrontant entre eux les différents profils).

1.1. Origine géographique

On constate en premier lieu (tableau 28) que le groupe de sujets observé est de type international. En effet, dix nationalités sont représentées. Certes, le groupe ne compte qu'un ou deux individus par nationalité, ce qui par conséquent revient quasiment à dire qu'il n'y a qu'un niveau de représenté par nationalité. On notera par ailleurs qu'avec deux représentants d'une même nationalité, on ne peut considérer d'éventuels points communs comme des régularités propres à la tradition scolaire de leur pays.

Pays d'origine	Langue maternelle	Nombre de sujets concernés	Niveau en français
Biélorussie	Biélorusse	1	Intermédiaire (I)

Roumanie	Roumain	2	1 Débutant + 1 I
Royaume-Uni	Anglais	2	Intermédiaire
Ukraine	Ukrainien	1	Intermédiaire
Tchéchénie	Tchéchène	1	Intermédiaire
Russie	Russe	2	Intermédiaire
Slovaquie	Slovaque	1	Avancé (A)
Corée du Sud	Coréen	1	Débutant (D)
Turquie	Turc	2	Débutant
Allemagne	Allemand	1	Débutant

Tableau 28 - Répartition par pays d'origine

Ce tableau donne un aperçu de la représentation linguistique et géographique portée par les différents sujets qui forment ce groupe expérimental.

Sujets		Pays d'origine	Âge	Formation/ Profession	Niveau de français
1	AK	Biélorussie	31	Prof. de musique	I
2	MI	Roumanie	30	Commerçante	I
3	SAH	Royaume-Uni	30	Biologiste généticien	I/A
4	IN	Ukraine	39	Institutrice (école primaire)	I
5	LE	Tchéchénie	35	Institutrice/ Bibliothécaire	I
6	RI	Russe	39	Prof. de littérature russe (collège)	I
7	SA	Royaume-Uni	36	Institutrice (maternelle)	I
8	AN	Russe	36	Manucure/ pédicure	I
9	KA	Slovaque	28	Assistante marketing*	A
10	FLO	Roumanie	22	Serveur/ barman	D
11	MIN	Corée du Sud	42	Éditrice de littérature coréenne	D
12	SEN	Turquie	21	Étudiante aux Beaux-Arts*	D
13	SEL	Turquie	21	Étudiante aux Beaux-Arts*	D
14	YV	Allemagne	36	Infirmière pédiatrique	D

Tableau 29 - Présentation des sujets

1.2. Genre

On notera que sur les 14 sujets, on ne compte qu'un seul homme. Par conséquent, dans les analyses à venir, nous ne pourrons tenir compte du genre des sujets dans l'interprétation des résultats même si dans certains cas, cette donnée est peut-être un facteur de variation.

1.3. Statut socio-professionnel

La deuxième constatation qui ressort de l'observation de ce tableau concerne le statut socio-professionnel des individus.

- 5 enseignants et 2 étudiantes en art
- 4 personnes dans le milieu commercial
- 1 scientifique
- 1 infirmière
- 1 éditrice

On notera donc que 7 sujets (enseignants et étudiants) sont sensibles, du moins on peut le supposer, à la problématique de l'apprentissage. Les domaines les plus représentés sont les domaines artistique et pédagogique.

1.4. Âge

Le tableau ci-dessus nous renseigne également sur l'âge des sujets. Les deux plus jeunes ont 21 ans et la plus âgée à 42 ans. La tranche d'âge la plus représentée est celle des trentenaires. Nous avons délimité cette tranche entre l'âge de 30 et celui de 39 ans. Pour chaque tranche d'âge nous avons la répartition des sujets suivante :

- De 20 à 29 ans : 4 sujets
- De 30 à 39 ans : 9 sujets
- De 40 à 49 ans : 1 sujet

1.5. Apprentissage des langues

Les deux langues les plus parlées en nombre de personnes parmi les sujets du groupe sont l'anglais (9 sujets) et le russe (6 sujets).

Tous les sujets parlent au moins une langue étrangère autre que le français (et qui n'est pas leur langue maternelle, bien sûr).

4 sujets parlent au moins 2 langues étrangères.

3 sujets parlent 3 langues. Parmi eux, 2 sujets connaissent deux langues vivantes et une langue morte.

Sujet	Langues parlées
AK	Russe, anglais
MI	Anglais
IN	Russe

LE	Russe
RI	Anglais, allemand
SA	Russe, italien, latin
AN	Anglais, polonais
SAH	Espagnol, allemand, latin
KA	Anglais, allemand, russe
FLO	Anglais, espagnol
MIN	Anglais
SEN	Anglais
SEL	Anglais
YV	Russe

Tableau 30 - Langues parlées par les sujets

1.6. Difficultés en français

Nous avons donné la liste des compétences en français à chaque sujet et nous leur avons demandé de désigner celles qui leur posaient problème.

Outre les aspects culturels qui ne semblent pas poser de difficultés particulières aux apprenants, toutes les autres compétences sont évoquées par les uns ou les autres à travers les différents niveaux.

Logiquement, ce sont les débutants qui ressentent le plus de difficultés et ce dans toutes les compétences.

Niveau débutant

Un seul sujet, au niveau débutant, considère qu'il a des difficultés dans toutes les compétences.

Pour la compréhension, seuls les sujets débutants reconnaissent éprouver des difficultés à l'oral et à l'écrit : cela concerne 2 sujets sur 5 au niveau débutant.

2 sujets ne semblent pas rencontrer de difficulté soit uniquement à l'oral pour l'un, soit uniquement à l'écrit pour l'autre.

1 seul sujet débutant semble ne pas éprouver de difficulté particulière en compréhension qu'elle soit orale ou écrite.

Niveau intermédiaire

C'est le couple grammaire-orthographe qui est le plus évoqué par le groupe des intermédiaires (4 / 8).

3 sujets disent n'éprouver de difficulté qu'en expression orale.

Niveau avancé

Le seul sujet représentant le niveau avancé estime que ses principales difficultés en français concernent l'expression écrite, la grammaire et l'orthographe.

Les trois niveaux confondus

D'un point de vue transversal par rapport aux trois niveaux, c'est la grammaire que les sujets considèrent comme leur plus grande source de difficultés (10/14), suivie de près par l'orthographe (8/14)

	AK	MI	IN	LE	RI	SA	AN	SAH	KA	FLO	MIN	SEN	SEL	YV
Compréhension orale											X	X	X	
Compréhension écrite										X	X		X	
Expression orale					X	X		X			X	X		X
Expression écrite		X					X		X	X	X	X	X	
Grammaire	X		X	X			X		X	X	X	X	X	X
Orthographe	X		X	X			X		X	X	X			X
Vocabulaire										X	X			
Aspects culturels														

Tableau 31 - Compétences pour lesquelles les sujets éprouvent des difficultés en français

Si l'on veut établir un classement des difficultés en partant de la plus fréquemment évoquée, on trouve :

	Compétence/ habileté	Nombre de sujets /14
1	Grammaire	10
2	Orthographe	8
3	Expression écrite (EE)	7
4	Expression orale (EO)	6
5	Compréhension écrite (CE)	3
6	Compréhension orale (CO)	3
7	Vocabulaire	2

Tableau 32 - Classement des compétences pour lesquelles les sujets éprouvent des difficultés en français

Le prototype que nous avons proposé à ces sujets pour l'expérimentation porte sur la compétence de compréhension orale (et écrite si l'on veut bénéficier de certaines aides).

Le test de compréhension à partir du document vidéo devrait donc poser plus de problèmes aux débutants qu'aux autres niveaux. Cependant, le QCM comporte des questions relatives à la grammaire, à l'orthographe et au vocabulaire, ce qui devrait entraîner quelques difficultés pour les sujets quel que soit leur niveau.

1.7. Compréhension

Nous avons demandé aux sujets à quelles stratégies ils avaient recours lorsqu'ils rencontraient des problèmes de compréhension dans certaines situations données. La première question s'intéresse aux problèmes de compréhension au cours d'activités du quotidien (achats, échanges avec l'administration, etc.) où le sujet se trouve en présence de son interlocuteur. Huit stratégies ont été énoncées, certaines étant plus utilisées que d'autres.

Faire répéter semble le premier réflexe d'une majorité des sujets interrogés, tous niveaux confondus. 3 débutants sur 5 y ont recours, 4 intermédiaires sur 8 également et c'est aussi une stratégie employée au niveau avancé. Ce qui n'est pas étonnant puisque demander à

quelqu'un de répéter ce qu'il vient de dire peut aussi bien découler d'un problème de compréhension que d'un problème d'attention ou d'audition. Pour les mêmes raisons, cette demande peut émaner également de natifs.

Les deux autres stratégies privilégiées sont **la reformulation** et **la demande d'explications**. Chacune des deux est évoquée par 4 sujets sur 14. Si on examine le détail des réponses, 1 débutant sur 5 et 2 intermédiaires sur 8 ainsi que le sujet avancé ont souvent besoin de demander à leurs interlocuteurs de reformuler leurs propos. Quant à demander des explications, les débutants s'en passent (sans doute par crainte de ne pas les comprendre), tout comme le sujet avancé, en revanche la moitié du groupe des intermédiaires semble y tenir. Viennent ensuite dans l'ordre de préférence :

- **Demander une traduction en anglais**, pour 2 débutants sur 5 et 1 seule intermédiaire, anglaise de surcroît, ce qui à la différence des 2 débutants évoqués revient pour elle à demander une traduction en langue maternelle mais l'anglais est une langue internationale, pas le turc ou le roumain.
- **Faire écrire**, stratégie utile pour 2 intermédiaires sur 8 et 1 débutante sur 5. La transcription de la langue orale ne semble pas être une stratégie majeure dans une situation en présentiel.
- **Mimer ce qu'on leur dit ou même le dessiner** semble n'aider que 2 débutants sur l'ensemble des sujets.
- **Demander à son interlocuteur de ralentir son débit de parole** est une stratégie de compréhension qui n'a été mentionnée que par 2 débutants sur l'ensemble des sujets interrogés.

Lire un texte, quel qu'en soit le support (papier, informatique), le genre, le contexte (l'objectif n'ayant pas été précisé) est une autre situation où les problèmes de compréhension sont légion. Sur les sept stratégies évoquées, **l'utilisation d'un dictionnaire bilingue au format papier** fait l'unanimité. Compagnon des premières heures de l'apprenant en langue, maintes fois manipulé, dans nombre de situations, il est d'utilisation facile et peut se transporter partout bien calé au fond d'une poche ou d'un sac. Avec lui, c'est la traduction lexicale en langue maternelle qui est privilégiée. Si certains n'aiment pas passer sur un mot qu'ils ignorent, d'autres (rares) continuent leur lecture faisant prévaloir de façon stratégique ou non (paresse d'aller chercher un dictionnaire de l'ouvrir et d'en tourner les pages, ou réelle envie de rester concentré) la compréhension globale du texte.

Si on lit un texte sur support informatique, on peut être tenté (pour ne pas se déconcentrer justement en se détournant un moment de l'écran) d'avoir accès à un dictionnaire électronique informatisé. Il peut convenir également à ceux qui préfèrent la recherche hypertextuelle d'informations. Quelle qu'en soit la raison, seuls 2 débutants sur 5 et une intermédiaire sur 8 ont recours à cet outil, soit seulement 3 sujets sur les 14.

Le dictionnaire unilingue (support non précisé), en français uniquement donc, n'a guère plus de succès, il n'attire au total que 3 sujets dont 2 intermédiaires et 1 débutant.

Deux sujets (1 intermédiaire et 1 avancé) relisent le texte (ou le passage difficile) plusieurs fois pour essayer de le comprendre. Sur l'ensemble des sujets, une seule personne (intermédiaire) utilise en plus du dictionnaire bilingue (papier) un ouvrage de grammaire, sans

doute pour résoudre des problèmes d'ordre syntaxique (que d'autres sujets doivent également rencontrer).

Au téléphone, le trio stratégique répétition-reformulation-explications s'impose comme lorsque l'apprenant est en présence de son interlocuteur (dans des proportions différentes cependant). Evidemment, les gestes, les dessins et la transcription partagés n'ont plus lieu d'être dans le présent cas de figure. Mais d'autres stratégies, personnelles pour ainsi dire car évoquées par un seul sujet à la fois apparaissent comme poser des questions pour vérifier sa propre compréhension pour le sujet avancé ou annoncer d'emblée qu'on ne sait pas parler français, ce qui d'un point de vue pragmatique revient à suggérer à son interlocuteur de faire ce qu'il convient pour se faire comprendre d'un débutant.

Comprendre ce qui passe à la radio, quel que soit le lieu d'écoute (maison ou voiture), ne semble pas être une priorité pour nos sujets. Certains ne l'écoutent même pas ou s'y intéressent très peu. Sept d'entre eux (3 débutants, 3 intermédiaires et 1 avancé) "laissent passer" en déplorant la rapidité du débit de la parole radiophonique (en se contentant des plages musicales voire en n'écoutant que les stations exclusivement musicales) alors que 2 intermédiaires essaient quelque fois de comprendre la "forme sonore" du mot dont ils cherchent la signification dans leur dictionnaire bilingue, à condition d'avoir pu établir le rapport phonème-graphie.

C'est la télévision qui offre le plus de stratégies de compréhension, où l'on dirait presque que chacun développe la sienne. Deux types de stratégies sont utilisées par plusieurs sujets : le dictionnaire bilingue (2 intermédiaires et 1 débutant) et le fait de "laisser passer" en tablant sur la compréhension globale c'est-à-dire en acceptant de ne pas tout comprendre (2 intermédiaires et 1 débutant). Ensuite, 2 intermédiaires s'aident des images et 2 autres sujets (1 intermédiaire et 1 débutant) s'appuient sur le sous-titrage (ce qui n'est pas possible pour tous les programmes).

Au niveau débutant, deux sujets ont eu recours à deux stratégies différentes, toutes deux en rapport avec l'anglais. Grâce à la technologie du DVD, un des sujets a pu comprendre un film en pratiquant le zapping entre la version française et la version anglaise. L'autre sujet comprend plus facilement les actualités que les films. Pourtant, il a remarqué qu'en regardant des films anglophones doublés en français, il arrivait à comprendre beaucoup de séquences grâce à la lecture labiale des paroles articulées par les acteurs anglophones. Quant aux autres sujets, ils ne regardent pas la télévision ou n'en possèdent pas.

Enfin au cinéma, c'est la compréhension globale qui s'impose de fait car il est difficile de faire autrement. C'est en tout cas ce que font 5 sujets (1 débutant, 3 intermédiaires et 1 avancé). Cependant, un des sujets intermédiaires a recours à une stratégie "asynchrone" qui consiste à regarder (avant ou après le film) les bandes-annonces qui sont disponibles sur Internet. Cette stratégie est intéressante puisqu'elle permet au spectateur d'anticiper, de se préparer au film ou rétrospectivement de rectifier ou de compenser ce qu'il n'a pas bien compris. En ce qui concerne les 9 autres sujets, ils ne sont encore jamais allés au cinéma en France.

Situation	Stratégie de compréhension	AK	MI	IN	LE	RI	SA	AN	SAH	Int	KA	Av	FLO	MIN	SEN	SEL	YV	Déb	Total
En présentiel	Pose des questions	X								1									1
	Fait reformuler	X	X							2	X	1				X		1	4
	Fait répéter		X	X		X		X		4	X	1		X	X		X	3	8
	Demande des explications				X		X	X	X	4									4
	Demande une traduction (anglais)								X				X			X			3
	Fait écrire			X			X										X		3
	Fait faire des gestes ou dessiner												X		X				2
	Fait parler lentement													X		X			2
Lecture d'un texte	Utilise un dictionnaire bilingue (papier)	X	X	X	X	X	X	X	X	8	X	1	X	X	X	X	X	5	14
	Utilise un dictionnaire (sur web)								X						X		X		3
	Utilise un dictionnaire unilingue (français)		X		X								X						3
	Utilise un dictionnaire des synonymes										X								1
	Relit		X								X								2
	Utilise un ouvrage de grammaire						X												1
	Laisse passer et continue de lire	X										X		X					3

Au téléphone	Demande de parler lentement	X					X												2	
	Demande de répéter lentement			X		X				2			X				X	X	3	5
	Fait répéter		X		X		X	X	X	5										5
	Demande d'expliquer		X		X				X											3
	Demande de reformuler		X							1			X				X	X	3	4
	Pose des questions pour vérifier sa compréhension										X									1
	Annonce qu'il/elle ne sait pas parler français														X					1
	Demande une traduction (anglais)																X			1
Ecoute de la radio	Laisse passer				X		X		X	3	X	1		X	X		X	3	7	
	Utilise parfois le dictionnaire bilingue				X	X													2	
Visionnage de la télévision	Utilise parfois le dictionnaire bilingue	X			X									X					3	
	Demande à quelqu'un	X																	1	
	S'aide des images	X	X																2	
	Repassé plusieurs fois la séquence		X																1	
	Demande une traduction (LM)				X														1	
	Laisse passer				X	X								X					3	

	Utilise le sous-titrage (si possible)					X						X						2
	Lecture labiale des films anglais doublés										X							1
	Zapping entre version française et anglaise												X					1
Au cinéma	Laisse passer	X				X	X	3	X	1		X					1	5
	Regarde les bandes annonces sur web						X											1

Tableau 33 - Stratégies de compréhension choisies par les sujets selon les situations

1.8. TIC

Le questionnaire comporte une partie réservée aux TIC. En effet, lorsque l'on propose à des sujets de travailler sur un environnement multimédia, il est intéressant de savoir quel est leur rapport aux TIC mais aussi leur utilisation. Ce type de données peut permettre d'expliquer certaines réactions de l'apprenant face au logiciel comme des difficultés de navigation, de compréhension de l'environnement, etc.

Les questions que nous avons posées aux sujets visaient à savoir s'ils utilisaient l'ordinateur, ce qu'ils utilisaient précisément sur support informatique (Internet, cédéroms, DVD, applications, etc.) avec quelle fréquence d'utilisation et dans quel contexte (travail, loisirs, jeux ou achats). Nous avons également cherché à savoir s'ils avaient déjà utilisé l'ordinateur (ou une méthode multimédia) pour apprendre le français et pour communiquer en français.

Les quatorze sujets utilisent tous l'ordinateur, cependant nous n'avons pas cherché à savoir s'ils en possédaient un personnellement.

Une majorité (10 sujets sur 14) utilise l'ordinateur tous les jours dont 4 intermédiaires, 1 avancé et 4 débutants. Deux sujets intermédiaires n'utilisent pas quotidiennement l'ordinateur mais plusieurs fois par semaine.

Tous sans exception utilisent Internet pour différentes raisons : communication (méls et tchats), travail, apprentissage, recherche d'information, jeux, achats, etc.

Le DVD est la deuxième cause importante d'utilisation de l'ordinateur avec 12 sujets sur 14 (5 débutants, 6 intermédiaires et 1 avancé). Le support DVD est suivi de près par l'utilisation de l'application *Word* (9 sujets sur 14) tandis qu'*Excel* (8 sur 14) et les cédéroms n'intéressent chacun que 8 sujets sur 14, avec une petite majorité chez les intermédiaires. Deux sujets débutants, par ailleurs inscrits à l'école des Beaux-Arts, se servent dans le cadre de leurs études de logiciels d'infographie comme *Photoshop*, *Freehand*, *Coral* et *Illustrator*.

Concernant les raisons qui conduisent les sujets à utiliser l'ordinateur on trouve : les loisirs (pour 12 sujets sur 14) et le travail (pour 11 sujets sur 14). Viennent ensuite les achats (6 sujets sur 14 mais aucun débutants) et enfin les jeux (5 sujets sur 14).

Sur l'ensemble des sujets interrogés, dix ont déjà utilisé une méthode multimédia pour l'apprentissage du français soit 4 débutants sur 5, 5 intermédiaires sur 8 ainsi que le sujet de niveau avancé. Parmi les références évoquées, on trouve *Tell Me More français* (seul titre de méthode hors-ligne donné par les sujets) et différents sites Internet comme *Polar Fle*, des méthodes sur le site de la BBC tels que *Ma France* (à base de vingt-quatre vidéos) et *Zut !* et d'autres sites dont les noms ont été oubliés (un site franco-turc notamment).

Enfin, 9 sujets (3 débutants sur 5, 5 intermédiaires sur 8 et 1 avancé) communiquent par méls ou tchatent en français.

Les sujets qui constituent notre groupe d'expérimentation ont donc l'habitude de se servir d'un ordinateur, certains ont même l'habitude de l'utiliser pour travailler le français voire communiquer en ligne dans cette langue étrangère pour eux. Ils ont donc des savoir-faire utiles à la manipulation du prototype mais également des éléments de comparaisons qui peuvent permettre d'enrichir la discussion sur l'ergonomie didactique et informatique d'Amalia.

		AK	MI	IN	LE	RI	SA	AN	SAH	KA	FLO	MIN	SEN	SEL	YV
TIC	Utilisation de l'ordinateur	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
	Internet	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
	Cédéroms	X				X		X	X	X		X	X	X	
	DVD	X	X	X		X		X	X	X	X	X	X	X	X
	Word		X	X		X	X	X	X	X		X		X	
	Excel		X	X		X		X	X	X		X		X	
	Autres												X	X	
Fréquence d'utilisation	Tous les jours	X	X	X			X		X	X	X	X	X	X	
	Plusieurs fois par semaine				X	X									X
	Une fois par semaine														
But d'utilisation	Travail	X	X	X			X	X	X	X	X	X	X	X	
	Loisirs	X		X	X	X	X	X	X		X	X	X	X	X
	Jeux		X	X				X	X		X				
	Achats	X		X			X	X	X	X					
TIC et français	Apprentissage du français et multimédia		X	X	X		X		X	X	X	X	X	X	
	Communication en français	X	X	X			X		X	X	X			X	X

Tableau 34 - Utilisation des TIC par les sujets

1.9. Aide

Comme nous venons de le voir les 14 sujets sont familiers de l'outil informatique dont ils présentent des usages variés. Il est alors intéressant dans la perspective de nos objectifs de recherche et d'expérimentation de savoir ce qu'ils pensent des aides informatisées ou médiatisées qu'ils peuvent rencontrer au cours de leur utilisation de l'ordinateur. Nous leur avons donc demandé s'ils utilisaient ces aides et avec quelle fréquence. Dans le cas où ils ne se servent jamais des aides proposées, nous leur avons suggéré des raisons possibles : les aides sont trop difficiles à comprendre, ou trop longues à lire, ou encore ne répondent à la question que (se) pose l'apprenant. Si les sujets répondent qu'ils utilisent souvent l'aide, nous leur avons demandé de dire laquelle leur paraît la plus importante ou la plus utile. Enfin pour faire appel à leur imaginaire d'apprenant, nous avons cherché à savoir quelle aide ils aimeraient trouver sur support informatique.

Il apparaît que l'aide médiatisée est le plus souvent évitée par les apprenants sans doute parce qu'elle n'est pas adaptée à leurs besoins, qu'elle ne répond pas à leurs interrogations, qu'elle ne permet pas de résoudre leurs problèmes ou qu'elle ne correspond pas à leurs attentes (conscientes ou non).

Deux sujets (de niveau intermédiaire) affirment qu'ils utilisent les aides informatisées, deux autres (de niveau intermédiaire toujours) les utilisent parfois (notamment un, s'il y a des vidéos) et tous les autres, soit 10 sujets dont la quasi-totalité des débutants, n'y ont jamais recours.

Sept sujets dont 4 débutants les trouvent trop difficiles à comprendre, 6 sujets dont 3 débutants les jugent trop longues à lire, avec tout ce que cela implique pour un apprenant de surcharge cognitive et de démotivation. La plupart du temps, les aides ne répondent pas à leur question pour 6 sujets dont 1 avancé, 3 intermédiaires et 2 débutants. Le sujet de niveau avancé ajoute qu'il n'est pas même facile de formuler une demande d'aide par rapport à un problème donné. Un sujet débutant explique qu'il n'a pas recours aux aides médiatisées car il préfère demander de l'aide à quelqu'un.

À la question "quelle aide vous paraît importante ou utile (sous-entendu parmi celles qui existent) ?" nous n'avons recueilli aucune réponse de la part des sujets interrogés. En revanche, en leur demandant quelle sorte d'aide ils aimeraient trouver dans un environnement informatique d'apprentissage d'une langue, on obtient quelques idées intéressantes comme : disposer de règles de grammaire, avoir des aides au niveau du vocabulaire, avoir accès à des synonymes, avoir recours à la vidéo, pouvoir cliquer sur un haut parleur pour entendre les sons... sont quelques idées proposées par les sujets de niveau intermédiaire. Un sujet débutant souhaiterait avoir des aides dans sa langue maternelle. Enfin pour le sujet avancé, les aides idéales s'avèrent être un guide au format papier ou l'aide humaine (on est ici bien loin d'un quelconque intérêt pour des aides sur support informatique !

Il semblerait donc qu'à l'heure actuelle l'utilisation des aides ne fait pas partie des usages chez les apprenants et donc que les aides qui existent ne leur sont pas d'une grande utilité puisque non adaptées à leurs besoins.

		AK	MI	IN	LE	RI	SA	AN	SAH	KA	FLO	MIN	SEN	SEL	YV
Utilisation des aides		X	X												
Fréquence d'utilisation	Souvent														X
	Parfois	X					X								
	Jamais		X	X	X	X			X	X	X	X	X	X	
Raison de la non utilisation des aides	Trop difficiles à comprendre			X		X			X		X	X	X	X	
	Trop longues à lire			X	X				X		X		X	X	
	Ne répondent pas à la question			X	X				X	X	X			X	
	Ne sait pas comment formuler sa demande d'aide									X					
	Préfère demander de l'aide à quelqu'un													X	

Tableau 35 - Utilisation des aides informatisées par les sujets

À travers les différentes questions posées aux sujets, nous avons voulu mettre en relief des aspects qui nous semblent importants à analyser afin d'établir un profil de ces apprenants. Il nous restait à connaître leur profil cognitif, perceptif. Nous avons fait passer à chacun le test de Barsch.

1.10. Inventaire des styles cognitifs (Inventaire de Barsch)

L'inventaire de Barsch permet de savoir si un apprenant a un style cognitif plutôt visuel, auditif ou tactile. Il s'agit ici de mettre en relief le style cognitif dominant. Il est évident que le style dominante quel qu'il soit n'est pas exclusif.

Nous avons pu remarquer que dans le groupe de sujets de l'expérimentation, une grande majorité d'entre eux est visuelle, 10 sujets sur un total de 14, et ce quelque soit le niveau en français. Par ailleurs, on peut établir deux sous-groupes, représentés chacun par deux sujets : celui des auditifs et celui des auditifs-tactiles (tableaux 36 et 37). On notera que la nationalité des sujets (avec en filigrane, la tradition d'enseignement-apprentissage du pays d'origine) ne semble pas être un facteur influent à ce niveau d'analyse.

Sujet	Style dominant	Points /120
AK	Auditif	30
MI	Auditif	40
IN	Visuel	30
LE	Visuel	28
RI	Visuel	28
SA	Visuel	28
AN	Visuel	28
SAH	Visuel	28
KA	Visuel	28
FLO	Auditif/ Tactile	30
MIN	Visuel	30
SEN	Visuel	34
SEL	Visuel	32
YV	Auditif/ Tactile	28

Tableau 36 - Présentation du style cognitif dominant pour chaque sujet

Style cognitif		Nombre de sujets /14
Dominant	Visuel	10
	Auditif	2
	Tactile	0
Mixte	Auditif/ Tactile	2
	Visuel/ Auditif	0
	Visuel/ Tactile	0
	Visuel/ Tactile/ Auditif	0

Tableau 37 - Répartition des styles cognitifs dans le groupe

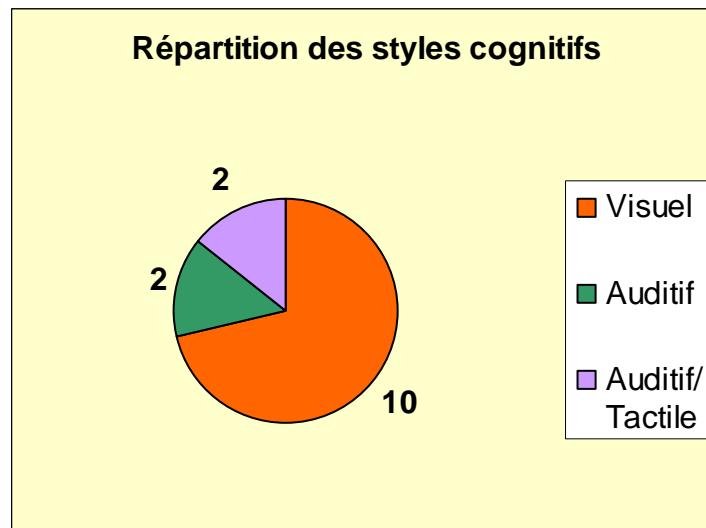


Figure 99 - Diagramme en secteurs de la répartition des styles cognitifs du groupe

Si l'on considère maintenant le niveau des sujets, on note qu'au niveau intermédiaire, les apprenants visuels sont majoritaires puisqu'il y en a 6 pour 2 apprenants auditifs sur un total de 8 personnes. Au niveau débutant, il y a presque égalité entre les sujets qui ont une dominante visuelle et ceux qui ont un style cognitif mixte. Nous avons considéré que lorsque l'apprenant avait obtenu un total de points identique à au moins deux types de styles cognitifs, on pouvait parler de style mixte. On remarquera que dans le groupe d'expérimentation et suite au test de Barsch, seule le style mixte alliant auditif et tactile est représenté, de plus il n'apparaît qu'au niveau débutant.

Quant au niveau avancé, le test de Barsch a révélé que le sujet était un apprenant de type visuel comme la majorité des sujets participant à l'expérimentation.

Style cognitif		Nombre de sujets par niveau		
		Débutant /5 sujets	Intermédiaire /8 sujets	Avancé /1 sujet
Dominant	Visuel	3	6	1
	Auditif		2	
	Tactile			
Mixte	Auditif/ Tactile	2		
	Visuel/ Auditif			
	Visuel/ Tactile			
	Visuel/ Tactile/ Auditif			

Tableau 38 - Répartition des styles cognitifs dominants par niveau

Nous allons maintenant passer à la deuxième étape de notre expérimentation qui concerne l'observation et la manipulation du prototype qui présente le document vidéo accompagné des aides multimodales ainsi qu'un QCM.

2. Deuxième partie : le test du prototype

Dans cette deuxième partie de l'expérimentation, les sujets sont face au prototype. La première étape est l'interprétation des icônes d'aide qu'on ne leur a pas encore présenté et qu'ils n'ont pas eu encore l'occasion d'activer.

2.1. Interprétation des icônes d'aide

Nous allons reprendre les commentaires des sujets, icône par icône, car nous parlons ici de la représentation des aides sur l'interface. C'est cette représentation iconique qui, intégrée à un bouton, donne accès à une aide spécifique. Nous sommes donc au niveau de considérations d'ordre ergonomique et infographique.

À travers cette description et cette interprétation proposées aux sujets, nous voulons mesurer le degré de proximité qu'il y a entre l'intention de représentation, la conceptualisation d'un contenu par le médiatiseur et l'interprétation que fait l'apprenant d'une langue et d'une culture étrangère de cette représentation imagée mais aussi de l'aide à laquelle elle correspond et donne accès. Il est important de remarquer que les boutons d'aide se composent d'une icône et d'un nom associés. Par conséquent, les débutants, qui par définition ne maîtrisent pas bien la langue, ne profitent pas du lien texte/ image qui en revanche peut s'avérer utile aux niveaux intermédiaire et avancé.

La description des boutons d'aides et l'interprétation des icônes correspondent à l'ordre de présentation prévu sur l'interface. C'est également cet ordre qu'ont suivi les sujets pour faire leurs commentaires, c'est celui que nous reprenons ici.

Nous tenons à préciser que la différence de notation des citations indique la variété des sources dont sont extraites ces citations.

Les citations qui proviennent des transcriptions sont notées : **9 - E** : *Un escargot*

En revanche, les citations qui proviennent des comptes rendus sont notées : *(MIN)* : *doucement*

L'intégralité des sources se trouve dans les annexes.

2.1.1. Diction lente

L'icône Diction lente appartient à la deuxième catégorie des icônes que nous avons créées, c'est-à-dire celle qui représente un concept, difficiles à concevoir mais également difficiles à interpréter (ou en d'autres termes difficiles à encoder et tout aussi difficiles à décoder) car différentes logiques d'interprétation peuvent s'engouffrer dans la faille tant redoutée de la polysémie.

L'icône Diction lente que nous avons eu du mal à concevoir et dont le résultat ne nous semblait guère convaincant, a en général été interprétée de façon assez juste. Ceci en grande partie grâce à la figure de l'escargot, qui après un petit sondage auprès de chaque sujet, incarne et symbolise la lenteur dans beaucoup de cultures (en tout cas dans les dix cultures représentées par les sujets de l'expérimentation (tableau 28).

C'est finalement sur ce que les sujets imaginaient de l'aide Diction lente (son contenu, sa forme) que l'on peut s'interroger. Cette difficulté d'interpréter l'aide se traduit d'abord par l'emploi de "il", de "quelqu'un" ou d'"une personne" dont on ne sait qui cela désigne :

2 - Miki (MI) : Ça veut dire qu'il parle euh plus lentement

2 - Sarah (SAH) : C'est quelqu'un qui parle lentement des mots

2 - Leïla (LE) : Diction lente ça veut dire pour que personne nous explique un peu plus lentement

Ou bien les apprenants éludent complètement un quelconque sujet de l'action et évoquent l'icône par des tournures infinitives :

2 - Inessa (IN) : Parler pas très vite parler XXXXX

2 - Karina (KA) : Donc c'est première ça veut dire que diction lente euh ça va répéter mais lentement ce texte

On trouve aussi des tournures nominales :

70 - RI : Ah peut-être c'est celui-là c'est prononciation très lente

D'ailleurs le bouton est parfois considéré comme un véritable petit écran où se joue une scène :

6 - SEN : Hmm le première dessin euh je pense c'est une interview

7 - E : Interview

8 - SEN : Il y a deux personnes euh une personne pose une question une personne répond

Un des sujets débutants décompose l'icône en éléments analysables et fait la description suivante :

2 - Yvonne (YV) : Je crois c'est une escargot hmm le escargot est une petite actrice

3 - E : Hmm

4 - YV : Et un XXX et une show euh une spectacle hmm la main avec le micro et le une homme et il parler avec le escargot oui c'est tout

5 - E : Et diction lente comment vous comprenez diction lente est-ce que vous comprenez d'abord

6 - YV : Diction je

7 - E : Lent est-ce que vous comprenez l'adjectif lent

8 - YV : Ah lent euh le escargot est lent

YV reste au niveau descriptif mais se garde d'aller jusqu'à l'interprétation.

Un sujet intermédiaire avoue même n'avoir aucune idée de l'interprétation à donner à cette icône d'aide :

4 - AN : Je sais pas qu'est ce que c'est que ça

Même en procédant à l'analyse et à la description de l'image, AN semble avoir des difficultés à comprendre la signification des différents éléments qui composent l'icône :

6 - AN : Sur l'image c'est quelqu'un parle

7 - E : Oui alors là il y a un micro et puis à côté

8 - AN : La personne qui parle ou

9 - E : Un escargot

10 - AN : Oui c'est un escargot oui escargot signifie quoi

11 - E : C'est ça la question

12 - AN : Je comprends pas trop à quoi ça sert escargot ben c'est quelqu'un qui comprend doucement ou qui

Comme pour YV, AN ne parvient finalement pas à la bonne interprétation de l'icône.

En général, la diction est bien traduite par des verbes comme "parler", "expliquer", "répéter". Quant à l'adverbe "lentement", il est soit traduit par une périphrase :

(AK) : pas très vite

(SEL) : parle pas vite

ou par un de ses synonymes :

(MIN) : doucement

C'est sans doute la présence (ambiguë) du micro qui fait dire à un sujet débutant qu'il s'agit d'une interview alors que l'image du micro était censée suggérer aux apprenants l'idée d'oralité.

En résumé, l'icône Diction lente n'a pas été comprise par trois sujets (deux débutants et un intermédiaire) sur une totalité de quatorze sujets, tous niveaux confondus.

Un sujet débutant s'est limité à une description des éléments qui composent l'icône sans aller jusqu'à l'interprétation de celle-ci. Un autre sujet débutant a fait une erreur d'interprétation qui peut être due soit à la polysémie de l'icône et à l'ambiguïté voire à l'incongruité des éléments mis en présence qui peut prêter à différentes interprétations.

Polysémie, ambiguïté, singularité, surréalisme peut-être, sont donc les principales raisons qui ont rendu l'icône Diction lente difficile à interpréter pour quelques sujets débutants. Les onze autres sujets de tous niveaux ont bien compris l'idée de la diction lente.

2.1.2. Images-clés

Nous avons déjà évoqué le fait que l'aide qui repose sur le concept d'images-clés est apparemment nouveau dans le domaine des environnements multimédias d'apprentissage. Il est donc difficile pour des apprenants, qui n'utilisent déjà pas souvent les aides informatiques, de deviner de quoi il s'agit. Pourtant si deux sujets (un débutant et un intermédiaire) ne voient pas de quel type d'aide il est question, et donc ne peuvent fournir une interprétation (ou alors très confuse) de l'icône associée, la plupart des sujets semble avoir compris le principe de cette aide.

Les trois sujets (un intermédiaire et deux débutants) pour lesquels l'icône, et l'idée même de l'aide sans doute, sont assez confus, l'expriment comme ils le peuvent chacun à sa façon :

(AK) : Retrouver quelque chose, image qui ouvre quelque chose

12 - SEN : Images-clés je pense il y a euh seulement le peinture sur le sujet

28 - YV : Images images c'est une euh c'est une euh en anglais "picture" euh clé c'est euh ah oui c'est pour la porte et je crois c'est euh une euh une réponse pour une euh une porte question

29 - E : Une réponse pour une ?

30 - YV : Une porte

31 - E : Importante ?

32 - YV : Importante question oui

Pour les autres qui sont de niveaux variés, l'idée d'aide à la compréhension par l'image semble mieux définie. Les images-clés sont envisagées par certains comme importantes voire essentielles :

4 - MI : Moi, je comprends qu'il y a des images importants

5 - E : Hmm. Importantes pour quoi ?

6 - MI : Pour le texte

7 - E : Euh, oui pour comprendre en fait le texte

8 - MI : Oui

4 - SAH : Euh euh les images-clés des images essentielles euh des points principal

En tout cas, pour beaucoup, les images ont une fonction explicative qui facilite la compréhension :

6 - LE : Images-clés peut-être que ça veut dire euh voir une image qui peut nous expliquer qu'est-ce qui se passe

20 - RI : Quelque chose qui aide comprendre quelque chose image ressemble

21 - E : Quelque chose qui... une image vous voulez dire qui...

22 - RI : Les images très simples qui peut aider à comprendre quelque chose

16 - AN : Images-clés ben c'est compréhension si on comprend pas ce qu'est-ce qu'ils disent ça veut dire c'est les images qui montrent

2 - KA : (...) images clés ça veut dire que ça va être image qui va m'aider comprendre cette chose (...)

(FLO) : Petite image qui représente

(SEL) : Image pour expliquer le mot

L'explication est même donnée avec une pointe de poésie :

6 - IN : Images clés

7 - E : Hmm

8 - IN : C'est petit image

9 - E : Oui il y a des petites images

10 - IN : Tableaux images oui

11 - E : Hmm

12 - IN : Tableaux euh mots-clés c'est la clé euh c'est euh petit euh image euh c'est petit cadeau pour réfléchir

Voilà comment l'aide imagée est perçue, comme un petit cadeau pour réfléchir.

Sur les quatorze sujets interrogés, onze semblent avoir compris la fonction de l'aide Images-clés. Nous estimons qu'il s'agit-là d'un résultat intéressant qui montre que l'icône est assez significative d'autant que l'aide est inédite dans ce type d'environnement d'apprentissage.

2.1.3. Reformulation orale

Il semblerait qu'en ce qui concerne la reformulation orale, le nom de l'aide soit plus significatif, ou en tout cas compréhensible, que l'icône. Certains sujets, notamment beaucoup de débutants, ont bien compris de quoi il s'agissait :

(AK) : dit quelque chose d'une autre façon.

8 - SAH : Peut-être que ça explique l'oral utilise l'oral dans une différent sens

9 - E : Oui c'est ça. Enfin, le sens est le même mais les mots sont différents plus exactement avec la reformulation, on doit la même chose mais autrement avec d'autres mots

10 - SAH : OK avec les synonymes

10 - SA : Non non je n'ai pas une idée (rires) à ce moment euh reformulation orale c'est euh le même idée dans les autres mots

2 - KA : Reformulation orale ça veut dire que vont reconstruire la phrase à l'oral

3 - E : Qu'est ce que tu entends par reconstruire la phrase ?

4 - KA : Reformuler la phrase dire autrement

(FLO) : Répéter avec des mots différents

(MIN) : Mots différents à l'oral

(SEL) : Mots moins difficiles

38 - YV : Euh je crois c'est euh on dit une phrase avec euh le avec le autre mot

En revanche, d'autres sujets ont confondu reformulation avec répétition :

12 - MI : Un répétition, je pense que c'est ça...des mots ou peut-être un expression.

13 - E : Alors répétition avec les mêmes mots ou répétition avec des mots différents ?

14 - MI : Ça peut être aussi avec des mots différents...

8 - LE : Et Reformulation orale ça veut dire pour réexpliquer

18 - AN : Et reformulation c'est une répétition peut-être

19 - E : Euh

20 - AN : Puisque qu'on a n'a pas compris en première ben compris en deuxième en troisième ça se répète peut-être

16 - SEN : Reformulation orale je pense il y a une personne qui expliquait oral

Deux intermédiaires ont beaucoup de mal à voir ce que cela peut bien signifier, l'une d'elle (IN) éprouve même des difficultés à l'exprimer.

32 - RI : Parce que ici aussi reformulation orale

33 - E : Oui à votre avis c'est quoi ?

34 - RI : C'est de la prononciation aussi (Rires)

35 - E : C'est de la prononciation aussi alors c'est de l'oral oui mais est-ce que ça n'est que de la prononciation à votre avis ?

36 - RI : Ah oui peut-être il y a écriture

37 - E : Oui...Bon c'est pas très clair en gros ?

38 - RI : Oui

16 - IN : Reformulation c'est peut-être euh c'est obligatoire après euh parler oral est-ce que tu réfléchis écoute et après tu euh hmm total total

17 - E : Hmm

18 - IN : C'est déjà tu regardes déjà tu travailles et après réfléchir et après total obligatoire que quelque chose cette réponse parler parler non reformulation non obligatoire

19 - E : C'est une aide c'est une aide qu'on vous donne c'est que des aides hein tout ça qu'on vous donne donc à votre avis le document il va être comment ?

20 - IN : Est-ce que c'est aide c'est euh est-ce que j'ai pas bien parlé ?

21 - E : Hmm

22 - IN : Ou tu regardes et parle bien non oral répète

Pour cette dernière explication, nous ne nous prononcerons pas sur une quelconque interprétation.

Concernant l'aide Reformulation orale, les résultats sont mitigés. Deux sujets intermédiaires ne perçoivent pas ce dont il s'agit et trois autres sujets (deux intermédiaires et un débutant) confondent reformulation avec répétition. En revanche, huit sujets dont la moitié sont des débutants ont bien compris ce qu'implique la reformulation orale.

2.1.4. Images-clés sous-titrées

Les sujets restent parfois trop superficiels dans leurs verbalisations et lorsque l'on insiste, pour avoir des explications plus précises, on constate que ce qui au premier abord semblait compris, ne l'a pas toujours vraiment. On obtient alors des explications quelquefois saugrenues qui sont dues soit à une mauvaise interprétation, soit à la difficulté de s'exprimer (ou les deux à la fois) :

18 - SEN : Images-clés sous-titres euh je pense il y a des images mais euh plus images-clés il y a des écrites sous le peinture

25 - E : Images clés sous-titrées comment vous comprenez

26 - IN : C'est deuxième cadeau

27 - E : Oui (rires)

28 - IN : C'est cadeau écrire c'est images plus avec titres

42 - YV : Images clés c'est la même chose que

43 - E : Que au-dessus

44 - YV : Au-dessus

45 - E : Vous avez le petit dessin peut-être qui peut vous aider non

46 - YV : Non non

47 - E : Le sous-titrage comme là c'est quand il y a les mots en-dessous

48 - YV : On peut euh lettre

49 - E : Oui voilà c'est ça c'est de l'écriture des mots

50 - YV : C'est peut-être je crois c'est une texte magique

51 - E : Un texte magique c'est quoi un texte magique ?

52 - YV : (rires)

53 - E : Expliquez-moi un texte magique (rires) est-ce que vous pouvez me l'expliquer ?

54 - YV : Euh c'est une texte euh le autre personne ne peut pas connaît le le texte le seul texte euh le chiffre c'est magique c'est euh

55 - E : Secret

56 - YV : Secret (rires)

57 - E : Bon je vous expliquerai après ce que c'est réellement

58 - YV : (rires)

D'autres éprouvent des difficultés à se représenter l'aide :

42 - RI : Images-clés sous-titrées

43 - E : Comment vous le voyez ?

44 - RI : (Rires) Je sais pas c'est Images-clés... Quelques images sont explication

2 - Selma (SEL) : Euh mais je comprends pas sous-titrées

3 - E : Alors tu comprends images-clés ?

4 - SEL : Oui

5 - E : C'est comme ça et est-ce que tu vois la différence entre les deux dessins tu vois là ici qu'il y a un mot ?

6 - SEL : Ah OK

Avec le traitement par les sujets de l'icône Images-clés sous-titrées, se produit un phénomène que l'on va retrouver avec l'interprétation l'icône Reformulation écrite. En effet, lorsque deux aides sont des variantes l'une de l'autre (comme Images-clés et Images-clés sous-titrées ou comme Reformulation orale et Reformulation écrite), les sujets livrent alors leur explication de façon expéditive :

12 - SAH : images-clés avec les sous-titres dont c'est les images et les mots ensemble

10 - LE : Images-clés sous-titres images avec les euh écrit écriture en bas

12 - SA : Images-clés sous-titrées c'est images-clés avec sous-titres

26 - AN : C'est l'image avec les mots

6 - KA : Images clés sous-titrées donc je vais avoir images avec des sous-titres

10 - MI : Des images sous-titrées

11 - E : Hmm. Pareilles que les précédentes mais sous-titrées, c'est ça ?

(FLO) : Écrit dans le même temps

(MIN) : Petite image sur une image avec sous-titre

En procédant de la sorte, le sujet montre qu'il a remarqué une différence importante entre les deux types d'aide à savoir la variante oral et écrit. Mais cette "facilité" qui évite de donner une nouvelle fois des explications peut s'avérer être aussi pour le sujet une "tactique" très pratique dans le cas où il n'a pas compris la fonction de l'aide de type oral et qu'il ne souhaite pas, pour diverses raisons, revenir sur le plan de l'interprétation de l'aide. Derrière ces formules laconiques, on peut donc se demander si certains sujets ont bien compris à quoi sert l'aide en question.

Nous pensons malgré cela que cette icône permet de comprendre l'aide qu'elle représente pour une dizaine de sujets, tous niveaux confondus⁹².

2.1.5. Mots-clés

Il est difficile de savoir vraiment comment les sujets interprètent l'aide intitulée mots-clés. Il faut reconnaître que l'expression choisie est polysémique ce qui ajouté au fait qu'il s'agit d'un type d'aide peu répandu, explique que des apprenants étrangers puissent avoir du mal à saisir de quoi il retourne. Bien sûr, ils pressentent qu'il s'agit de mots importants qui peuvent aider à la compréhension :

22 - MI : Et après on trouve des mots importants pour le texte.

30 - SA : Mot-clé c'est un mot très important

14 - SAH : les mots-clés euh les mots principal les mots utilisés

12 - LE : Euh Mots-clés ça veut dire les mots qui peut nous...qui peut nous expliquer

22 - SEN : Euh Mots-clés je pense il y a des mots qui est très importantes pour le compris pour comprendre euh par exemple le mot très important sur le sujet s'écrit comme ça

62 - YV : C'est une mot euh importe

⁹² Pour l'un des sujets (AK), nous n'avons pas trace de cette information.

63 - E : *Oui important*

64 - YV : *Pour une chose euh par exemple pour le ouvert le internet euh on besoin une mot-clé*

Dans ce dernier exemple, ce sujet débutant a bien reconnu le terme "mot-clé" mais il l'a rencontré dans un tout autre contexte, celui d'Internet, où effectivement pour certaines requêtes il est demandé d'indiquer des mots-clés. L'inférence qui est faite ici par le sujet est intéressante mais on voit bien que les fonctions que recouvre l'expression "mot-clé" est variable. On revient ici au problème de la polysémie du nom choisi pour l'aide qu'il aurait peut-être été plus judicieux d'appeler "thèmes-clés".

Pourtant, certains sujets (plutôt de niveau intermédiaire et avancé) semblent avoir compris la fonction de l'aide "mots-clés", celle d'indice thématique :

(AK) : Si on comprend pas quelque chose, il suffit d'un seul mot pour comprendre.

47 - E : *Alors mots-clés à votre avis c'est quoi ?*

48 - RI : *Mots-clés c'est les mots qui qui aident de comp...à comprendre ?*

49 - E : *Hmmm*

50 - RI : *Les phrases*

11 - E : *Comment tu comprends mots-clés ?*

12 - KA : *Euh un autre mot qui peut m'aider synonyme*

L'un des sujets (débutant) pense que le mot-clé s'apparente à un "memo" c'est-à-dire un terme qui permettrait de mémoriser une idée ou un passage du document.

15 - E : *Là c'est seulement un mot de temps en temps d'accord mots-clés comment tu le comprends ?*

16 - SEL : *Je euh je comprends ça mais*

17 - E : *Hmm c'est difficile à expliquer*

18 - SEL : *Oui c'est mot que je comprends pas il y a un mot quand j'écoute ah j'ai dis ça mais euh c'est pour mon "memory"*

19 - E : *Oui pour la mémoire*

20 - SEL : *Oui et c'est ça et par exemple j'ai oublié ça c'est quoi et il y a un mot que ça et après je peux "memory" ça comme*

21 - E : *Toi tu parles de synonyme encore non non c'est pas ça*

22 - SEL : *Synonyme*

23 - E : *Alors je vais t'expliquer après on va passer à reformulation écrite est-ce que tu vois ce que c'est la reformulation écrite ?*

Cet autre sujet de niveau débutant s'imagine qu'un mot-clé est un synonyme. Cette interprétation n'est pas forcément fausse mais tout de même réductrice. Là encore le manque d'aisance dans l'expression joue certainement un rôle non négligeable :

(FLO) : Pour découvrir le mot comme synonyme

Il y a également les sujets qui font des contresens en s'imaginant que les mots-clés sont les mots exacts confondant ainsi cette aide avec le sous-titrage. Nous devons reconnaître qu'il est difficile de savoir ce que le sujet entend par "mots exacts" :

28 - AN : Les mots-clés euh c'est les mots exacts

29 - E : Alors mots exacts... alors en réalité les mots-clés ce sont les mots qui vont résumer un ensemble de phrases

30 - AN : Ah c'est parce que c'est la phrase d'accord

31 - E : Voilà il y a plusieurs phrases et puis on dit ben toutes ces phrases-là ça correspond à ça

32 - AN : Ah bon c'est les phrases ben je pensais que ça sera par les mots

33 - E : Alors ce sont des mots il y a un mot unique

34 - AN : Non mais je pensais que ça sera pas une phrase ce sera un mot qui XXX

Et puis, il y a les toujours les sujets qui ont du mal à exprimer leur pensée.

(IN) : Un mot besoin d'utiliser

Enfin, un seul sujet débutant avoue ne pas savoir ce que peuvent être des mots-clés :

(MIN): Ne sait pas

Il est vrai que parmi les aides écrites, la différence est subtile. Pourtant, elle existe. Et l'on peut faire un parallèle entre la difficulté à concevoir les icônes de ces aides qui ont pour point commun l'écrit et la difficulté que rencontre les sujets pour distinguer ce qu'indique chacune de ces aides.

2.1.6. Reformulation écrite

Pour expliquer la reformulation écrite par rapport à la reformulation orale (comme nous l'avons vu pour les images-clés sous-titrées par rapport aux images-clés), les sujets utilisent une formule bien pratique et tout aussi expéditive :

(AK) : Comme la reformulation orale mais à l'écrit

18 - MI : Alors, la même chose écrite

14 - KA : Reformulation écrite c'est la même chose pour oral ça va être la même chose pour écrit

66 - YV : C'est la même chose comme la reformulation orale c'est une formulation avec le euh autre mot

67 - E : D'autres mots oui d'autres mots mais à la différence de l'oral c'est écrit

68 - YV : Ecrit oui

52 - RI : Reformulation écrite... C'est les phrases qui aident à comprendre quelque chose

Quelques sujets ont compris qu'avec Reformulation écrite, on exprime le même sens mais avec des mots différents, qui peuvent être des synonymes parfois.

16 - SAH : Reformulation écrite c'est écrire les mêmes choses avec les différents mots

24 - SEN : Reformulation écrite euh je pense reformulation orale comme reformulation orale mais il y a une personne qui est écrit sur la table euh quelque chose pas oral avec écrit

(FLO) : écrit avec des synonymes

(MIN) : mots différents à l'écrit

Quatre sujets (trois intermédiaires et un débutant) ne semblent pas avoir compris la spécificité de l'aide Reformulation écrite :

AN ne comprend pas la nuance entre Mots-clés et Reformulation écrite.

38 - IN : C'est comment c'est ça écrire reformulation

39 - E : Oui

40 - IN : Euh peut-être ça te cherche comment c'est ça écrire a o i e c'est

14 - LE : Euh Reformulation écrite ça veut dire euh écrire les questions qu'on n'a pas compris en oral

15 - E : Je comprends pas

16 - LE : Ça veut dire qui euh si on comprend pas qu'est-ce que nous ont dit ils peuvent écrire les questions

23 - E : (...) on va passer à reformulation écrite est-ce que tu vois ce que c'est la reformulation écrite ?

24 - SEL : Si je comprends pas il écrit

En ce qui concerne l'aide Reformulation écrite, cinq sujets en formulent une explication correcte, cinq autres en donnent une explication minimale mais juste, et enfin les tentatives d'interprétation des quatre autres montrent qu'ils n'ont pas compris les caractéristiques de cette aide écrite.

2.1.7. Sous-titrage

Pour cette dernière aide, plus standard, l'interprétation semble plus évidente pour les sujets.

20 - MI : Il y a du texte qui est sous-titré

18 - SAH : Et sous-titrage voir les mots sous l'écran

18 - LE : Et Sous-titrage euh écrire tout ce qui se passe euh sous l'image

56 - RI : Sous-titrage c'est les je ne sais pas (Rires) c'est les titres qu'il y a en-dessous quelque chose

57 - E : Oui voilà oui ben c'est le texte

58 - RI : *Oui*

16 - KA : *Et sous-tirage*

17 - E : *Sous-tirage*

18 - KA : *(rires) Ça va être le sous-titre*

19 - E : *Comme au cinéma*

20 - KA : *Comme au cinéma*

(FLO) : écrit la même, pareil

(MIN) : Mêmes mots

26 - SEN : *Sous-tirage euh c'est ça seulement quelque chose qui est écrit*

29 - E : *(...) alors sous-tirage tu as compris hein c'est le personnage qui parle et on a exactement à l'écrit ses mots*

30 - SEL : *Comme au cinéma*

31 - E : *Voilà comme au cinéma ou comme à la télé des fois (...)*

Les deux sujets qui suivent n'ont pas expliqué ce qu'était le sous-tirage puisque IN (intermédiaire) a confondu l'aide avec une tâche (en tout cas, c'est ce qu'il semble décrire), quant à YV (débutant), faute de pouvoir donner son interprétation, il se perd dans l'explication d'un exemple qui paraît mal choisi :

42 - IN : *Peut-être celui-ci euh c'est peut-être c'est euh derrière tu caches ce titre comment c'est ça écrire*

69 - E : *D'accord et puis sous-tirage qu'est-ce que vous comprenez qu'est-ce que ça peut être*

70 - YV : *Je crois c'est une document*

71 - E : *Hmm*

72 - YV : *Par exemple pour une euh pour une banque ou pour une pour une banque euh sur la papier il y a euh il y a le mot très très petit c'est une XXX*

73 - E : *Une clause*

74 - YV : *Non non non ah zut c'est une phrase en écrit très petit*

75 - E : *Oui*

76 - YV : *Sur le papier de banque ou*

77 - E : *Alors je vais vous expliquer je vais reprendre aide par aide pour vous expliquer ce que c'est et je vous montrerai après euh la vidéo d'accord*

D'après les verbalisations produites par les sujets, l'icône et l'aide Sous-tirage ont été comprises par neuf sujets (cinq intermédiaires et quatre débutants). Seuls deux sujets (un intermédiaire et un débutant) n'ont pas réussi à en donner une interprétation juste. En revanche, il nous manque des informations à propos de cette aide pour deux sujets de niveau intermédiaires AK et AN. Mais d'après les explications fournies par les autres sujets, on peut avancer que l'icône Sous-tirage a été majoritairement bien interprétée, sans doute parce qu'elle correspond à une technique répandue dans le domaine de l'audiovisuel.

2.1.8. Conclusion

Ce petit test de décryptage des icônes a, nous semble-t-il, deux intérêts principaux. Le premier intérêt est de recueillir un certain nombre de données, d'avoir un "retour" au niveau de la conception des icônes et par conséquent sur leur pouvoir d'évocation et de signification. Le deuxième intérêt concerne plus la suite de l'expérimentation. En effet, le test d'interprétation des icônes par les sujets permet à ces derniers de se familiariser avec les outils qu'ils vont avoir le loisir d'utiliser dans l'étape suivante.

Ceci nous permet de reconsidérer l'icône, présente dans les environnements multimédias d'apprentissage, et de l'envisager dans deux cas de figure distincts : celui de la première utilisation et celui des utilisations habituelles.

Pour notre test, nous nous trouvons dans la première situation c'est-à-dire une situation de découverte pour le sujet. Quand elle n'est pas standard, l'icône et les symboles ou simplement les éléments qui la composent s'apparentent à une sorte de rébus. Si elle est bien conçue, elle mène directement à la bonne interprétation. Sinon, elle représente pour l'utilisateur plutôt un obstacle qu'un accès véritable à une fonctionnalité (comme ici une aide).

Dans les utilisations qui suivent la première, que l'on appellera les situations habituelles, l'icône a une fonction de repère. Avec l'usage, des habitudes s'installent et les icônes acquièrent une certaine transparence lorsqu'elles sont bien assimilées par l'utilisateur (comme les icônes présentes dans les traitements de texte, par exemple). On pourra parler d'icône standard quand cette assimilation concernera un grand nombre d'utilisateurs.

2.2. Procédure de découverte du document et des aides : travail de compréhension du document vidéo

Il est intéressant de considérer la procédure de découverte des documents vidéos par les sujets. En effet, chacun suit un parcours qui lui est personnel et qui est motivé par divers objectifs. L'objectif que nous leur avons assigné au départ consistait à comprendre le document vidéo de façon détaillée. Aussi, au moindre problème de compréhension, nous attendions des sujets qu'ils nous en fassent part (en verbalisant) puis qu'ils envisagent une solution de remédiation au moyen des aides proposées. Étant donné qu'ils avaient réfléchi à ces aides et que nous les leur avons présentées, nous pensions que selon les problèmes de compréhension rencontrés, les sujets établiraient une sorte de diagnostic de leur difficulté et que par conséquent, ils seraient plus ou moins en mesure de choisir une aide adaptée à leur besoin. Mais au vu des choix faits par les sujets et des commentaires qui les ont accompagnés, tout cela est loin d'être évident.

2.2.1. Parcours des sujets et leurs choix d'aides

Avant d'en venir aux parcours des sujets et à leurs choix d'aides, nous voudrions présenter ici une précision terminologique concernant l'emploi que nous faisons de "visionnage". Si le terme n'apparaît pas dans certains grands dictionnaires de référence⁹³, on le trouve en revanche défini dans le *dictionnaire de TV5* et dans le *Grand Dictionnaire Terminologique*, tous deux en ligne. Ainsi le premier dictionnaire nous indique que le substantif "visionnage"

⁹³ Trésor de la Langue Française, Le Petit Robert, Dictionnaire de l'Académie française

provient du verbe "visionner" qui correspond au fait de "regarder un film, une émission de télé (dans une visionneuse) à des fins professionnelles avant de la montrer au public". À cela le deuxième dictionnaire ajoute qu'un "regard critique et technique est posé sur l'œuvre visionnée". Nous pensons que ce terme de visionnage est adapté à l'activité spécifique qui est demandée aux sujets de l'expérimentation.

De plus "visionnage" vient pallier le manque crucial d'un terme qui désignerait cette activité multimodale qui fait que quand l'apprenant se trouve face à un document vidéo, il regarde des images, écoute un discours et éventuellement lit du texte.

Sujets	Visionnages						
	1	2	3	4	5	6	7
AK	DV	MC	DL	RE			
MI	DV	ST	DL				
SAH	DV						
IN	DV	ICST	IC	RE	ST	MC	
LE	DV	DV	DV				
RI	DV	DV	DL	IC	ICST		
SA	DV	ST					
AN	DV	IC					
KA	DV	ST					
FLO	DV						
MIN	DV	DL	IC	ICST	MC	RE	
SEN	DV	ICST	IC	DL			
SEL	DV	DL	IC	RO	ICST		
YV	DV	DV/DL	DV	IC	ICST	RE	MC

Tableau 39 - Parcours des sujets et choix d'aides

Le tableau 39 représente le parcours des sujets à travers leurs choix de vidéos. Les numéros correspondent aux différents visionnages consécutifs. Nous avons différencié les niveaux par de la couleur, ainsi le niveau avancé apparaît en bleu, le niveau débutant en jaune, quant au niveau intermédiaire, il reste sur fond blanc. Une lecture horizontale du tableau permet de voir le parcours et les choix propres à chacun des sujets tandis que la lecture verticale nous donne une vue comparative des choix faits à chaque étape par les quatorze sujets.

Au niveau individuel, on voit se dessiner des parcours longs (six voire sept visionnages) et d'autres très courts avec un seul visionnage du document vidéo avant le QCM.

Nous rappellerons ici que les sujets n'étaient soumis à aucune contrainte temporelle de notre part. La seule restriction qui leur était imposée consistait à ne pas visionner une aide dont ils ne pensaient pas avoir besoin pour résoudre un problème identifié. Mais leur curiosité (bien compréhensible et qui montrait leur intérêt pour le prototype) s'est avérée plus forte que la consigne. Voyons de plus près ces parcours découpés en visionnages de vidéo.

2.2.2. Longueurs des parcours

Nombre de visionnages	Nombre de sujets concernés	Niveau concernés		
		Débutant	Intermédiaire	Avancé
1	2	1	1	
2	3		2	1
3	2		2	
4	2	1	1	
5	2	1	1	
6	2	1	1	
7	1	1		

Tableau 40 - Décompte des visionnages des vidéos par sujet et par niveau

Si l'on considère la longueur de ces différents parcours, on constate qu'aucune grande tendance ne se dégage. D'autant que le nombre de visionnages et les choix effectués varient entre la curiosité de découvrir les aides qui sont proposées, essayer de résoudre un problème réel (ce qui au départ était la raison d'être de cette partie de l'expérimentation), en faisant des suppositions, ne pas savoir ce qui arrivera après cette phase, en fait, ne pas savoir ce qu'on attend vraiment d'eux en terme de compréhension et au niveau du QCM :

114 - IN : C'est possible XXXX (rires) non pour moi ça intéresse je voudrais regarder

158 - SAH : Mais je vais regarder ça [Diction lente] si elle parle comme ça [le prononce lentement comme un robot] ça sera amusant

104- E : Vous vouliez passer au questionnaire tout à l'heure vous pensez que c'est bon ou vous voulez encore... ?

105- AK : On va essayer

106- E : oui on essaye ? A moins que vous ne soyez pas sûre de vous et que vous vouliez encore... ?

107- AK : Non j'ai compris le texte mais je ne connais pas quelles questions m'attendent, vous savez...

108- E : Eh oui voilà c'est ça ! (...)

On retiendra que le visionnage unique n'est pas spécifique au sujet avancé comme on pourrait le penser. En effet, ce choix a concerné également un sujet débutant et un sujet avancé. Cependant, on remarque que les intermédiaires forts n'ont besoin que de deux ou trois visionnages alors que les intermédiaires faibles et les débutants préfèrent aller jusqu'à six visionnages. On notera également qu'un sujet a procédé à trois visionnages consécutifs du document vidéo (DV) sans essayer ensuite une quelconque aide.

Il serait aussi intéressant de considérer les visionnages dans le détail et de voir ainsi lesquels sont intégraux et lesquels sont interrompus. Mais revenons aux choix des aides effectués par les sujets. Quel que soit le niveau, on remarque une régularité concernant le premier choix

opéré par les sujets. En effet, tous les sujets ont opté pour un premier visionnage-découverte du document vidéo, qu'ils ont (presque) tous regardé en intégralité et sans interruption, avant d'aborder les aides. Ils ont ainsi privilégié la compréhension globale, certains n'hésitant pas à verbaliser leur méthode de travail en matière de compréhension.

24 - KA : Donc je peux parce que ce qu'on a fait toujours on a d'abord écouté tout et euh je vais réessayer une deuxième fois

Cette procédure de découverte d'un document, suivie par l'ensemble des sujets observés, est non seulement classique mais également logique au niveau du document (appréhendé dans sa globalité d'abord puis dans le détail ensuite) mais également au niveau de l'environnement Amalia qui ne correspond pas à un type d'environnement standard (si jamais on peut parler de standard dans les environnements d'apprentissage). Les sujets ont donc besoin de se familiariser avec l'environnement, puis avec le document avant de se lancer dans un travail de détail au moyen des aides.

Par ailleurs, il est intéressant de constater au niveau de la manipulation de l'environnement qu'une fonctionnalité n'a pas été beaucoup exploitée par les sujets. En effet, nous avons prévu une interactivité entre les aides qui permettait de passer de l'une à l'autre de façon synchrone. Dans les faits, l'apprenant a la possibilité de quitter une aide à n'importe quel moment du déroulement de la vidéo, de se reporter sur une autre aide en reprenant le cours de la vidéo là où il l'avait laissée dans l'aide précédente. Cette fonctionnalité est d'une grande souplesse d'utilisation et permet à l'apprenant d'aller d'une aide à l'autre selon ses besoins et suivant le rythme et le cheminement qu'il souhaite.

2.3. Types d'aides utilisés

	1	2	3	4	5	6	7
AK	DV	MC	DL	RE			
MI	DV	ST	DL				
SAH	DV						
IN	DV	ICST	IC	RE	ST	MC	
LE	DV	DV	DV				
RI	DV	DV	DL	IC	ICST		
SA	DV	ST					
AN	DV	IC					
KA	DV	ST					
FLO	DV						
MIN	DV	DL	IC	ICST	MC	RE	
SEN	DV	ICST	IC	DL			
SEL	DV	DL	IC	RO	ICST		
YV	DV	DV/DL	DV	IC	ICST	RE	MC

Tableau 41 - Parcours des sujets et choix d'aides avec distinction entre aides orales et écrites

Le tableau ci-dessus (tableau 41) a été calqué sur le tableau 39 avec comme indication supplémentaire le type des aides sélectionnées à savoir : les aides orales en jaune et les aides écrites en orange. Le document vidéo (DV) est, lui, sur fond bleu. La coloration des aides permet d'avoir un aperçu des préférences de chaque sujet. Ainsi, au deuxième visionnage, les sujets intermédiaires ont privilégié les aides écrites, et plus précisément le sous-titrage, alors que les débutants se sont presque tous portés sur les aides orales, avec une préférence pour la diction lente.

2.4. Problèmes de compréhension rencontrés par les sujets

Dès le début de la rencontre, nous avons indiqué aux sujets, que l'intérêt de l'expérimentation portait sur l'utilisation des aides, qui était conditionnée par des problèmes de compréhension. Nous leur avons donc précisé que nous attendions d'eux qu'ils formulent leurs éventuels problèmes de compréhension du document et qu'ils indiquent par voie de verbalisation les aides qu'ils supposaient pouvoir être utiles pour remédier à leur problème. Puis, après l'accès à l'aide les sujets devaient nous dire s'ils en étaient satisfaits ou pas au regard de leurs difficultés de compréhension.

Autant le dire tout de suite, nos attentes sur ce point important de l'expérimentation sont quelque peu déçues. Car en effet, peu de sujets ont fait part de leur difficulté : y étaient-ils attentifs ? En avaient-ils conscience ? Savaient-ils les repérer et les exprimer ? Ou bien le document était-il vraiment adapté à leur niveau ? Ces questions sont des parts d'ombre que la verbalisation ne parvient pas toujours à éclairer ou du moins à éclaircir.

Par conséquent, les problèmes rapportés par les sujets que nous présentons ici ne peuvent prétendre à l'exhaustivité. On peut cependant les classer en deux grandes catégories : les problèmes de discrimination au niveau de la chaîne parlée et les lacunes liées au vocabulaire.

On notera que par trois fois nous nous sommes permis de conseiller des aides aux sujets en les orientant vers les aides imagées (IC et ICST).

Sujets	Problème de compréhension	Aide choisie pour y remédier	Justification de ce choix	Avis
AK	Ne comprend pas "diverses"	MC	Aucune	Aucun
	Aucun	DL	Par curiosité	Rythme et qualité de voix bons
	Aucun	RE	Par curiosité	Préfère avoir le même texte à l'écrit et à l'oral
MI	Aucun	ST	Par curiosité	Aucun
	Aucun	DL	Par curiosité	Constata la différence de rythme entre DV et DL
SAH	Aucun	Aucune	Aucune	Aucun
IN	Aucun	ICST/ IC/ RE/ ST/ MC	Par curiosité	Aucun
LE	Aucun	Aucune	Aucune	Aucun
RI	Ne comprend pas "baptême"	IC	Conseil de l' E.	Pas satisfaisant
		ICST	Conseil de l' E.	Satisfaisant : signification comprise

SA	Aucun	ST	Aide à mémoriser et à se souvenir	Aucun
AN	Ne comprend pas "on reçoit beaucoup les mariés" (problème de discrimination)	IC	Conseil de l' E.	Pas satisfaisant
KA	Se demande quel est le nom du magasin	ST	Aucune	Satisfaisant
FLO	Aucun	Aucune	Aucune	Aucun
MIN	Ne comprend pas "tige"	IC	Aucune	Satisfaisant : signification comprise
SEN	Aucun	ICST/ IC/ DL	Aucune	Aucun
SEL	Aucun	DL/ IC/RO/ ICST	Par curiosité	Aucun
YV	Quelques problèmes non précisés	DL/ IC/ ICST/ RE/ MC	Aucune	Aucun

Tableau 42 - Problèmes de compréhension rencontrés et aides choisies pour y remédier

Les problèmes de compréhension qui relevaient d'éléments concrets ont trouvé leur réponse grâce aux aides imaginées la plupart du temps. Mais qu'en est-il des autres problèmes rencontrés ? Non verbalisés, nous ne pouvons ni les connaître ni leur associer un type d'aide. Dans le cas de problème liés à du vocabulaire abstrait, les aides imaginées seraient vraisemblablement de peu de secours pour les sujets. Il faudrait donc envisager des hypertextes à partir du sous-titrage par exemple comme dans le logiciel *Pas de problème!*

2.5. Aides utilisées pour résoudre ces problèmes

2.5.1. Avis sur les aides

Nous allons voir dans cette section ce que les apprenants ont pensé de chacune des sept aides proposées. En général, suivant le protocole de l'expérimentation, ils ont donné leur avis sur chacune des aides plutôt après le QCM. Nous présentons ici leurs impressions qui sont extraites des transcriptions ou des comptes rendus qui figurent en intégralité dans les annexes.

2.5.2. Diction lente

Certains sujets apprécient cette aide notamment pour le rythme ralenti de la parole mais également pour la clarté de la voix, pour la prononciation plus articulée, le tout débarrassé de bruits ambiants qui peuvent parasiter la perception et la compréhension du message :

51 - AK : Ah ça c'est très bien ! Oui ! Moi je trouve que ça c'est très bien ! C'est vous qui p[arlez]? (Rires)

52 - E : Oui, c'est moi, c'est ma voix ! (Rires). Qu'est-ce qui est très bien alors dans cette aide ? Qu'est-ce vous trouvez très bien ?

53 - AK : Euh, la qualité de voix, il est très bon, on écoute encore beaucoup mieux

54 - E : Le rythme était meilleur alors ?

55 - AK : Oui, rythme meilleur pour comprendre, meilleur oui

56 - E : Est-ce que vous avez l'impression que vous avez compris plus de choses là...qu'avant ?

57 - AK : Oui, il y a des moments, oui, il y a les moments, oui

58 - E : D'accord
59 - AK : C'est plus clair, c'est...oui

62 - MI : Comment dire ? Diction lente, ça. Ça m'a aidé c'est vrai
63 - E : Qu'est-ce qui vous posait problème dans le document euh dans le document euh de départ ?
64 - MI : Bien sûr elle parle trop vite
65 - E : Oui, donc ça c'est une aide intéressante en fait. Vous trouvez que c'est beaucoup plus lent ?
66 - MI : Beaucoup plus, je sais pas mais c'est sûr que...
67 - E : Enfin, est-ce que vous sentez la différence ?
68 - MI : Ah oui, bien sûr, bien sûr, bien sûr

(FLO) : C'est bon, c'est plus clair.

85 - SEN : C'est bon aussi
86 - E : Ça aide oui hmm ?
87 - SEN : Oui c'est bon
88 - E : Vous comprenez enfin vous trouvez que c'est beaucoup plus lent ?
89 - SEN : Hmm par exemple le première fois euh la femme parle très vite mais je ne comprends pas toutes les mots mais j'ai compris elle a dit quoi j'ai compris mais je comprends pas toutes les mots mais maintenant j'ai compris toutes les mots

Les sujets suivants apprécient la différence qu'ils perçoivent entre le document vidéo normal et DL, cette dernière leur permettant d'avoir davantage de temps pour décoder l'énoncé et donc pour comprendre de manière plus détaillée le document vidéo.

222 - IN : Ah très parce que euh doucement doucement
223 - E : Vous trouvez que c'est beaucoup plus lent
224 - IN : Oui oui

109 - LE : D'accord ça je trouve bien
110 - E : Oui parce que c'est ?
111 - LE : XXX prendre cette aide pour bien comprendre parce qu'elle parle un peu vite
112 - E : Et vous sentez bien la différence entre son rythme à elle et le rythme là ?
113 - LE : Oui et si je prendrais cette aide je n'aurais pas besoin encore répéter une fois...XXX le prendre ça

111 - AN : Et ça c'est fait pour débutant ou pour nous ?
112 - E : Justement c'est la question que je veux vous poser si vous pensez que c'est de votre niveau ou pas
113 - AN : Ici non
114 - E : Vous n'avez pas besoin de diction lente ?
115 - AN : Non
116 - E : Est-ce que vous trouvez qu'il y a une différence entre les deux rythmes entre le rythme de la vidéo et celui-ci ?
117 - AN : Ben là-bas il parle plus comme on dit dans la vie ben ici avec les espaces pour qu'on puisse cogiter

D'autres sujets au contraire ne perçoivent pas une différence de rythme importante entre la DL et le document vidéo.

- 84 - SA :** *Si j'ai des difficultés euh j'utiliserai ça*
85 - E : *Oui*
86 - SA : *Beaucoup*
87 - E : *Il y a une vraie différence entre les deux rythmes ?*
88 - SA : *Oui pas beaucoup pas trop euh je pensais que la diction est peut-être plus lent plus lent mais c'est bien*
89 - E : *C'est bien ce rythme ?*
90 - SA : *C'est bien oui parce que ce n'est pas naturel*
- 157 - KA :** *Hmm c'est vraiment lent ça ?*
158 - E : *Alors si tu me poses la question c'est que tu ne trouves pas*
159 - KA : *Oui parce que je ne trouve pas par rapport à euh je ne sais pas peut-être moi je suis déjà habituée XXX parce que dans la vie quotidienne les gens vont parler au début lentement et après ils vont commencer parler normalement*
160 - E : *Donc là toi tu trouves que c'est pas très lent ?*
161 - KA : *Ben pour les débutants non pour les débutants je ne pense pas hmm*
162 - E : *Est-ce que tu penses que c'est une aide qui peut être utile ?*
163 - KA : *Ben déjà quand je te dis que c'est pas assez lent donc ça peut être peut-être pour les débutants plus lent que ça*
164 - E : *Oui*

Ce sujet SAH est surpris car il s'attendait à une voix artificielle, au rythme ralenti par la technologie informatique. Or pour rester proche de l'authentique, nous nous sommes contentée de reprendre exactement les paroles de la fleuriste en les réenregistrant plus lentement⁹⁴.

- 158 - SAH :** *Mais je vais regarder ça [Diction lente] si elle parle comme ça [le prononce lentement comme un robot] ça sera amusant(...)*
159 - SAH : *C'est pas beaucoup moins*
160 - E : *C'est pas beaucoup moins ?*
161 - SAH : *Oui c'est un peu plus lentement mais pas...*

Le sujet qui suit s'est moins attaché aux caractéristiques de l'aide DL en elle-même qu'à la construction et à la présentation de la vidéo DL qui est légèrement différente de celle de RO. Le sujet a en effet remarqué que dans DL nous avons incorporé des questions par écrit qui ne figurent pas dans la vidéo de l'aide RO. Il souligne donc l'importance que ce procédé (hérité du cinéma muet) a sur sa mémoire.

- 242-RI :** *Peut-être celui-là [Diction lente] c'est mieux parce que ici il y a écrit encore les questions questions qu'est-ce que cette femme peut faire en atelier et plus tard explication qu'est-ce qu'elle fait et c'est plus efficace je pense celui-là*

⁹⁴ Cependant, lors d'un séminaire récent à l'occasion duquel nous avons présenté notre travail, il nous a été signalé qu'il existait un algorithme permettant de ralentir informatiquement le rythme de la parole sans tomber dans un rendu artificiel.

[Diction lente] que celui-là [Reformulation écrite] mais c'est pas mal aussi je trouve que

243 - E : *Oui*

244 - RI : *Je trouve que c'est pas mal aussi (Rires)*

245 - E : *Donc vous pensez que Diction lente est plus efficace que Reformulation orale ?*

246 - RI : *Oh oui*

247 - E : *Pourquoi c'est plus efficace ?*

248 - RI : *Ah parce qu'ici il y a les questions et euh par exemple je vois les questions*

249 - E : *Hmm*

250 - RI : *Et je peux trouver les réponses dans cette phrase*

251 - E : *D'accord*

252 - RI : *Et dans ma tête c'est mieux rangé tous les choses qu'est-ce que*

253 - E : *C'est plus facile à mémoriser*

2.5.3. Reformulation orale

Pour la RO aussi les avis sont partagés. Il y a ceux qui estiment que c'est une aide utile. Selon MI, RO peut être utile pour apprendre du vocabulaire nouveau en expression orale :

191 - MI : *Je pense que ça peut nous aider pour euh l'expression orale, ça peut apporter du vocabulaire*

192 - E : *Est-ce que là justement vous n'auriez pas les synonymes que vous cherchiez tout à l'heure parce que une reformulation c'est euh c'est un sens identique mais avec des mots différents*

193 - MI : *Oui*

194 - E : *Hmm ?*

195 - MI : *Oui*

196 - E : *Est-ce que ça vous paraît utile ça ? Cette aide*

197 - MI : *Ça peut être utile*

198 - E : *A vous ?*

199 - MI : *Euh oui*

Pour SAH et RI, l'aide RO présente deux avantages, elle est plus claire et plus lente que le document vidéo. Points communs qu'elle partage avec DL et qui parfois amènent certains sujets à ne pas voir de différence entre les deux aides comme KA et SEN.

132 - SAH : *Oui c'est si j'ai pas trop bien compris ce serait utile pour...c'est presque la même que elle a dit mais oui c'est reformulé, c'est plus clair*

133 - E : *Vous trouvez que cette version là est plus claire que le que la précédente ou pas ?*

134 - SAH : *C'est plus lente*

135 - E : *Oui*

136 - SAH : *Euh peut-être pas plus clair parce que j'ai compris...*

137 - E : *Est-ce que les mots sont plus simples ?*

138 - SAH : *Hmm non*

139 - E : *Non pas forcément*

140 - SAH : *Mais c'est le même chose mais parce que c'est reformulé si j'ai pas bien compris dans l'autre sens (...)*

215-E : Voilà exactement est-ce que ça vous trouvez que c'est une aide utile

216 - RI : Ah oui je pense oui

217 - E : Oui vous la trouvez intéressante ?

218 - RI : Oui

219 - E : Est-ce que vous pouvez me dire pourquoi ?

220 - RI : Parce que la commentateur la commentatrice

221 - E : Oui

222 - RI : Parle plus clairement

223 - E : Oui

224 - RI : Plus lentement

225 - E : Hmm

226 - RI : Sans émotion

227 - E : Oui

228 - RI : Alors c'est plus facile comprendre

231 - IN : C'est très bien je non j'ai utilisé XXX celui-ci parce que c'est vite écoute et regarde et c'est bien c'est oui c'est utilisé pour moi c'est XXX c'est bien c'est très bien et c'est très bien tous les cinq petits cadeaux oui

218 - KA : Mais c'est la même chose mais c'est toi qui

219 - E : Non c'est des mots différents c'est une reformulation c'est-à-dire que si tu écoutes le document vidéo

220 - KA : Attends ah oui

221 - E : Il y a des nuances en principe c'est simplifié

(SEN) : SEN ne remarque pas de différence entre Diction lente et Reformulation orale.

On trouve également des sujets qui n'aiment pas du tout cette aide et qui le disent très clairement.

SA ne trouve pas cette aide utile car elle la juge trop facile. Elle explique qu'on a trop simplifié le discours du personnage en rendant la syntaxe trop basique (voire rudimentaire, pour elle ?). Ce qui donne à SA l'impression de n'avoir rien à apprendre avec cette aide. C'est aussi pour cette raison que LE se demande si RO s'adresse aux débutants. Toutes deux trouvent donc RO inutile au niveau intermédiaire.

135 - SA : Non je n'aime pas ça

136 - E : Vous n'aimez pas

137 - SA : Non

138 - E : Alors pourquoi ?

139 - SA : Parce que c'est trop facile

140 - E : C'est trop facile

141 - SA : Je pense c'est trop facile après avoir entendu l'autre

142 - E : Oui

143 - SA : C'est trop facile et je ne sens pas que j'apprends avec ça

144 - E : D'accord

145 - SA : Oui c'est comme c'était trop difficile d'abord et maintenant j'ai l'autre pour les bêtes

- 146 - E : D'accord et alors par exemple ça c'est beaucoup plus facile que le sous-titrage ?
- 147 - SA : Oui mais le sous-titrage m'aide à comprendre euh le vrai français et c'est plus important pour moi euh à mon niveau
- 148 - E : Là aussi c'est du vrai français
- 149 - SA : Oui mais non j'aime les mots parce que ça me montre euh comment le français est construit
- 150 - E : Alors ce que je veux dire c'est que c'est aussi du français c'est aussi construit mais les mots sont différents
- 151 - SA : Oui oui
- 152 - E : Alors c'est vrai que c'est simplifié
- 153 - SA : Oui et
- 154 - E : Et c'est ça que vous n'aimez pas
- 155 - SA : Non
-
- 119 - LE : Euh je crois que c'est un niveau un peu pour les débutants ça serait bien
- 120 - E : Oui la Reformulation orale ?
- 121 - LE : Oui
- 122 - E : Pourquoi d'après vous c'est pour les débutants ?
- 123 - LE : Je crois que c'est un peu...
- 124 - E : Que ça explique davantage ?
- 125 - LE : Hmm

FLO qui est au niveau débutant ne trouve pas RO très utile et le dit tout simplement.

(FLO) : Non

KA n'apprécie pas non plus cette aide RO mais davantage pour une question de forme. Elle n'aime pas le fait que l'image soit fixe (sorte de diaporama) alors que toutes les autres aides sont en vidéo.

- 212 - KA : Je n'aime pas ça
- 213 - E : Oui pourquoi
- 214 - KA : Parce que euh c'est l'image qui est en fait elle ne parle pas donc c'est que euh c'est elle qui parle mais c'est pas
- 215 - E : Alors c'est même pas elle c'est moi qui parle par-dessus
- 216 - KA : C'est toi d'accord
- 217 - E : Parce que euh si tu veux ça demandait des moyens techniques un peu compliqués de la faire reparler et de lui faire reformuler ses propres phrases donc euh c'est moi qui reparle en fait qui reformule mais toi tu ne trouves pas ça (...)
- 222 - KA : Euh oui mais j'aime pas quand je sais pas c'est un petit peu bizarre que c'est pas elle qui parle alors on voit que l'image qui ne bouge pas et tu n'es pas c'est le mouvement même si photo c'était bien parce que ça changeait un petit peu euh
- 223 - E : Alors l'idée aussi c'est que tu utilises l'aide à un moment donné où tu ne comprends pas le document vidéo c'est-à-dire tu arrives à un moment donné du document et puis hop il y a quelque chose que tu ne comprends pas tu reviens un

petit peu en arrière tu mets reformulation orale et ça te reformule la séquence avec d'autres mots

224 - KA : *Hmm*

225 - E : *Donc c'est pas non plus fait pour être écouté en continu en principe c'est vraiment pour t'aider à un moment donné ou tu ne comprends pas bien*

226 - KA : *Euh non je préférerais soit cette diction lente ou images clés mais pas ça*

227 - E : *Oui d'accord*

Deux autres sujets semblent préférer les IC à RO :

83 - SEL : *C'est dur euh quand je regarde ça j'aime mais quand je regarde*

84 - E : *Vous aimez moins en fait d'accord donc reformulation orale vous aimez moins que images-clés*

131 - AN : *Et si je rajoutais ce petit*

132 - E : *Image*

133 - AN : *L'image qui est là*

134 - E : *D'accord pourquoi*

135 - AN : *Ben parce que c'est un peu répétitif comme ça elle dit moi bon vous dites que moins vite et ça répète ce qu'on a vu dans précédent*

136 - E : *D'accord*

137 - AN : *parce que là on a vu mais là ici ça ajoute d'autres choses ici en l'atelier là-bas on a vu que ça coupe et ici en l'atelier maintenant c'est en oral qu'on coupe mais je pense que là un petit image je pense que ça serait bien*

2.5.4. Images-clés

L'aide qui propose des images-clés est appréciée à tous les niveaux. Certains sujets sont mêmes très enthousiastes. On attribue d'abord à ces IC des vertus explicatives :

89 - AK : *Ça c'est très bien je trouve*

90 - E : *Oui ?*

91 - AK : *Oui, ça explique un peu qu'est-ce qu'il dit...Il y a des images qui correspond qu'est-ce qu'il dit... disent...moi, je trouve que c'est très très bon (...)*

AK : *Les aides c'est bien surtout cette aide ...visionnelle, oui, avec un petit écran à droite.*

63 - SEL : *Euh je comprends beaucoup mais c'est plus euh facile avec ça*

64 - E : *Avec les images-clés ?*

65 - SEL : *Mais euh maintenant je comprends beaucoup de choses*

66 - E : *Oui beaucoup plus qu'avant*

67 - SEL : *Euh je comprends ça mais j'ai vu je comprends oui non tout*

68 - E : *Oui c'est ça oui c'est ça tu comprends vraiment*

Pour MI, les IC sont utiles à la mémorisation. Elle semble parler des images mentales.

168 - MI : *Je trouve que c'est c'est un très bonne idée !*

169 - E : *Oui pourquoi ?*

170 - MI : *Parce que c'est comme je disais elle montre des images en même temps*

171 - E : *Oui ça correspond à ce que vous disiez tout à l'heure oui effectivement*

172 - MI : *donc ça aide beaucoup ça aide beaucoup*

173 - E : *Ouais ? vous pensez que ça vous aurait aidé à répondre au questionnaire ?*

174 - MI : *Oui parce que comme ça euh comment on dit ? c'est la mémoire des yeux qui peut m'aider qui peut m'aider*

Les IC sont également utiles à la compréhension du vocabulaire comme le disent SAH et AN qui ont utilisé l'aide IC dans ce but :

142 - SAH : *Ça c'est bon pour mieux comprendre si j'ai pas compris le mot baptême ou mariage... Oui c'est bon*

143 - E : *Et là c'est pas difficile de suivre ce qu'elle dit et de regarder l'image en même temps, non ?*

144 - SAH : *Non non*

145 - E : *Vous n'avez pas la même différence en fait entre euh ? Parce que tout à l'heure pour la reformulation écrite vous disiez c'est difficile de suivre et les paroles et le texte et là c'est moins difficile de suivre les paroles et les images*

146 - SAH : *Oui parce que les images c'est pas les mêmes que le texte on peut comprendre l'image sans penser oui pour comprendre les textes il faut lire et en même temps écouter*

121 - AN : *Ça c'est bon indice comme ça*

122 - E : *Vous dites quoi ?*

123 - AN : *Là quand il y a des mots qu'ils connaissent pas avec les images c'est bien ça*

124 - E : *Donc ça vous semble plutôt utile ?*

125 - AN : *Euh oui ça aide*

126 - E : *Et utile pour vous aussi ou pour des débutants ?*

127 - AN : *Euh ben moi pour le mot que j'ai pas compris parce que prononcer "fiançailles" oui ça m'a aidé*

128 - E : *Vous n'êtes pas gênée par le fait qu'il y ait une grande image et puis une petite image à regarder en même temps ?*

129 - AN : *Non pas du tout*

92 - IN : *Y a pas le texte non pourquoi c'est possible oui regarde qui qu'est ce que c'est non pour moi c'est avec*

93 - E : *Vous préférez*

94 - IN : *Je préfère celui-ci parce que il est plus exercice je regarde comment ça s'écrit*

95 - E : *Hmm*

96 - IN : *Et j'écoute et plus je je vois comment c'est fait*

192 - KA : *(...) les images-clés je trouve c'est bien parce que il y a des images qui peuvent aider bien sûr surtout pour cette questionnaire à retenir les questions et euh oui c'est bien mais tu as posé la question c'était écrit et c'était aussi oral*

193 - E : *C'est-à-dire ?*

- 194 - KA : *Qu'est ce que vous faites ?*
- 195 - E : *Ah oui pour le carton là enfin ce que j'appelle le carton oui et tu trouves ça mieux ?*
- 196 - KA : *Oui je trouve ça bien*
- 197 - E : *Euh c'est pas gênant pour toi d'avoir l'image principale et puis à côté une petite image tu arrives à bien voir les deux ou ?*
- 198 - KA : *C'est-à-dire si elle parle des mariages ça euh*
- 199 - E : *Oui voilà quand elle parle de mariages et que tu vois la petite photo de mariage*
- 200 - KA : *Ça me dérange pas*
- 201 - E : *Ça ne te dérange pas c'est pas trop d'informations c'est pas ?*
- 202 - KA : *Non*
- 203 - E : *C'est pas agaçant ou je sais pas moi ou ça ne t'empêche pas de l'écouter ?*
- 204 - KA : *Non mais par contre quelques gens peuvent oublier à écouter et plutôt regarder les photos*
- 205 - E : *Oui*
- 206 - KA : *Donc ça peut euh je sais pas comment dire ça*
- 207 - E : *Ça peut distraire*
- 208 - KA : *Oui*
- 209 - E : *Distraire l'attention*

Mais cette aide imagée ne plait pas à tous les sujets. D'ailleurs, comme KA l'exprime ci-dessus, cette aide peut avoir un effet distracteur et constituer une réelle gêne pour certains sujets. La contiguïté des deux types d'images ne convient pas à tous. Ce partage de l'attention entraîne vraisemblablement une gêne chez certains sujets qui est sans doute la manifestation d'une surcharge cognitive.

- 115 - LE : *Ça je crois que inutile*
- 116 - E : *Inutile pour vous ? D'accord. Pourquoi inutile alors ?*
- 117 - LE : *Parce que moi je peux pas regarder deux images en même temps (Rires)*
- 263 - E : *Les images vous trouvez que c'est bien ou vous trouvez que ça donne trop d'informations et que ça vous empêche d'écouter ?*
- 264 - RI : *Et peut-être c'est euh qu'est-ce que je ici il y a deux/ des images qui premières images qui font parler deuxième comme ça alors les gens regardent comme ça comme ça ici un petit peu euh oh comment expliquer un petit peu difficile et euh parfois être très concentré comme ça*
- 103 - SA : *Je pense euh c'est utile après avoir entendu quelques fois peut-être mais c'est un peu euh je ne peux pas euh écoute parce que il y a l'image*
- 104 - E : *L'image ça vous déconcentre*
- 105 - SA : *Euh si c'était une image euh*
- 106 - E : *Fixe*
- 107 - SA : *Oui voila c'est plus facile*
- 108 - E : *D'accord donc l'image animée vous déconcentre*
- (FLO) : *Préfère sans les petites images.*

- 77 - *SEN* : *Hmm mais avec sous-titrées c'est*
78 - *E* : *C'est mieux vous préférez*
79 - *SEN* : *Oui c'est mieux*

Quant à SEN, elle avoue préférer aux IC, les ICST que nous allons voir maintenant.

2.5.6. Images-clés sous-titrées

Autant on trouvait pour l'aide IC quelques sujets qui l'estimaient inutile, autant pour ICST, seulement deux sujets intermédiaires n'apprécient pas cette aide.

- 126 - *LE* : *Pour moi c'est pas ...*
127 - *E* : *Non vous n'aimez pas les images-clés. Et par exemple entre celle-ci et celle-ci vous voyez une différence ?*
128 - *LE* : *Euh images-clés oui je crois que ça c'est mieux*
129 - *E* : *Vous préférez avec le texte*
130 - *LE* : *Entre deux je préfère ça*
- 205 - *E* : *Donc ça [images-clés sous-titrées] c'est en trop à votre avis ?*
206 - *MI* : *Oui pour moi moi je crois pas que j'utilise*
207 - *E* : *Ça vous paraît moins utile que ça [images-clés] ?*
208 - *MI* : *Oui beaucoup moins*

Pour les autres sujets interrogés, l'accueil fait à cette aide est plutôt bon. Certains sujets pensent que cette aide est particulièrement adaptée aux débutants.

- AK* : *C'est pour les personnes XXX euh à un niveau plus petit, plus bas, ça pourrait aider, je pense que oui*
- 146 - *E* : *Comment vous le trouvez ça vous le trouvez mieux que*
147 - *AN* : *Celle-là ?*
148 - *E* : *Hmm*
149 - *AN* : *Oui*
150 - *E* : *Parce qu'il y a les mots ?*
151 - *AN* : *Ben c'est-à-dire ici sûrement pour les débutants il y a des mots qu'ils connaissent pas et ici il faut qu'ils aillent chercher ici ils comprennent pas tout de suite c'est-à-dire qu'il faut qu'il aille chercher à l'extérieur tout ce qui est signifié ici il a la réponse tout de suite et il comprend moitié tout ce qu'il entend ben ça pour moi ce sera comme ça*

Cet avis est sans doute à rapprocher avec l'idée de facilité qui est évoquée deux fois par des débutants justement et un sujet intermédiaire :

(FLO) : *Un peu facile. Trop d'aide. Mais apporte au niveau de la grammaire.*

- 266 - *E* : *Alors qu'est-ce que tu penses de cette aide*
267 - *SEL* : *C'est bien*
268 - *E* : *Tu la trouves bien pourquoi*
269 - *SEL* : *Oui mais c'est facile*
270 - *E* : *Plus facile*

271 - *SEL* : Plus facile parce qu'il y a des images et sous-titrées oui c'est
272 - *E* : Des mots et par exemple entre images-clés sous-titrées et images-clés
laquelle des deux tu trouves mieux
273 - *SEL* : Euh si je comprends pas euh c'est mieux mais c'est plus facile
274 - *E* : Voilà d'accord
275 - *SEL* : Si je veux apprendre c'est mieux
276 - *E* : Hmm voilà
277 - *SEL* : Parce que c'est plus plus facile pour apprendre et si je pense que si
c'est difficile c'est mieux pour apprendre parce que je veux essayer essayer
essayer pour apprendre sans aider comme ça

123 - *SA* : C'est plus facile mais c'est avec les images fixées
124 - *E* : Non les images sont c'est exactement les mêmes images
125 - *SA* : Oui mais parce que c'est c'était la fin
126 - *E* : Ah oui c'était la suite
127 - *SA* : Donc c'est différent oui non c'est plus plus facile avec les sous-titres je
préfère parce que je ne peux pas penser qu'est-ce qu'on fait qu'est-ce que oui ça c'est
plus facile OK
128 - *E* : Donc alors dans la première partie avec les images animées vous trouvez
que c'est mieux quand elles ont en plus le sous-titre
129 - *SA* : Oui oui
130 - *E* : Et là ça ne vous déconcentre pas
131 - *SA* : Oui
132 - *E* : C'est vrai ?
133 - *SA* : Oui parce que je n'ai pas besoin de euh regarder très
134 - *E* : En détail l'image d'accord

Les trois sujets débutants qui suivent ne se plaignent pas de la facilité et trouvent que cela les a bien aidés à comprendre.

72 - *SEN* : Oui j'ai compris bien
73 - *E* : Vous avez mieux compris plus de choses
74 - *SEN* : Oui plusieurs choses c'est très bon (rires)

133 - *YV* : C'est très bon avec les images-clés
134 - *E* : Sous-titrées
135 - *YV* : Oui
136 - *E* : Oui vous trouvez ça vous aide à mieux comprendre
137 - *YV* : Oui Oui
138 - *E* : Ah bon tant mieux
139 - *YV* : Oui parce que euh elle parle et XXX euh il y a euh une petite image et
j'ai

78 - *IN* : Oui très bien parce que euh plus euh plus bien comprendre
(...)
86 - *IN* : Comment c'est écrire l'autre tu regardes et tu vois plus bien et plus cette
image petite image ici c'est bien écrire
87 - *E* : Oui c'était c'était bien que ce soit écrit

88 - **IN** : *Pour moi c'était très très bien*

L'aide ICST semble utile pour la compréhension du vocabulaire d'après les trois sujets suivants (deux intermédiaires et un avancé) :

150 - **SAH** : *Oui ça c'est bon aussi si c'était les nouveaux mots*

151 - **E** : *Pour les oui pour les nouveaux mots, d'accord*

152 - **SAH** : *Mais pour moi ce n'était pas les nouveaux mots. Si c'était les nouveaux mots ça serait...*

267 - **RI** : *C'est efficace si les gens ne comprennent pas comment qu'est-ce que c'est couper et c'est pour les gens qui ne connaissent pas beaucoup de vocabulaire plus XXX c'est niveau très bas peut-être et les gens qui comprennent pas*

268 - **E** : *Donc ça à votre avis c'est utile plutôt pour des débutants*

269 - **RI** : *Oui je pense parce que c'est couper expliquer qu'est-ce que c'est couper qu'est-ce que c'est*

270 - **E** : *Oui voilà ça vous aviez compris*

271 - **RI** : *J'ai compris mais peut-être quelques personnes elles peuvent pas comprendre*

272 - **E** : *Là ça vous a juste aidé pour baptême*

273 - **RI** : *Oui pour moi j'ai pas compris baptême qu'est-ce que c'est alors j'ai vu les images et j'ai compris tout de suite*

228 - **KA** : *J'aime beaucoup celle-là*

229 - **E** : *Oui*

230 - **KA** : *Oui tu comprends mieux euh quand elle parle les tiges comment vous dites*

231 - **E** : *Les tiges*

232 - **KA** : *Les tiges je sais pas ce que c'est donc oui c'est bien*

233 - **E** : *Donc là tu as compris du coup les tiges*

234 - **KA** : *Je sais pas ce euh oui ça c'est important parce que tu peux voir comment ça s'écrit donc c'est bien euh*

235 - **E** : *Et alors tu préfères images-clés sous-titrées à images-clés seules*

236 - **KA** : *Oui*

237 - **E** : *Tu penses que c'est*

238 - **KA** : *Oui parce que si il y a quelqu'un qui ne sait pas comment écrire le mot tu le vois*

239 - **E** : *Hmm mais est-ce que tu penses que ça aide davantage à comprendre et à mémoriser ?*

240 - **KA** : *Oui*

2.5.7. Mots-clés

Les MC ont moins de succès que les ICST. En effet, sept sujets, soit la moitié des apprenants interrogés, tous niveaux confondus, trouvent cette aide inutile.

33 - **AK** : *Mots de clés c'est comment comme, il y a certains mots comme baptême, de mariage, oui ? Après euh qu'est-ce qu'il dit encore ? Fête de mère, oui ? Mais ça ça ne m'aide pas beaucoup les mots que je vois ici.*

131 - **LE** : Je crois que c'est inutile aussi
132 - **E** : Oui
133 - **LE** : Pour moi
134 - **E** : Alors dites-moi est-ce que vous pouvez expliquer ?
135 - **LE** : Parce que les mots qu'ils ont écrits ça me posait pas de problème pour comprendre
136 - **E** : Oui donc en fait ça vous aide pas particulièrement ?
137 - **LE** : Non

281 - **RI** : Ici il y a l'explication des certains choses qu'est-ce qu'il faut faire pour préparer les fleurs tous les étapes et pour moi c'est pas nécessaire
282 - **E** : Oui d'accord c'est pas utile
283 - **RI** : Oui c'est pas utile parce que en général je comprends qu'est-ce que les gens fait avec les fleurs pour préparer les bouquets
284 - **E** : Sauf que là dans cette version-là elle ne donne pas le détail elle dit "la préparation des fleurs" ça c'est les mots-clés
285 - **RI** : Oui la préparation elle n'a pas de vocabulaire autre
286 - **E** : Voilà
287 - **RI** : C'est en général
288 - **E** : Oui voilà on reste trop global
289 - **RI** : Oui ici je pense que pas beaucoup d'aide pour moi

158 - **SA** : Hmm non je pense que les mots clés peut aide en hmm répondre des questions mais pas à comprendre le vidéo
159 - **E** : D'accord alors hmm tout à l'heure vous disiez pour la reformulation orale c'est fait pour c'est trop simple c'est fait pour les bêtes est-ce que vous diriez la même chose pour les mots clés ou pas
160 - **SA** : Hmm
161 - **E** : Parce qu'on a "salutations" "présentation"
162 - **SA** : Oui mais ce n'est pas la même chose parce que les mots clés hmm divisent
163 - **E** : Divisent
164 - **SA** : Divisent le film dans des petits morceaux hmm mais
165 - **E** : Et alors le fait que ça divise en petits morceaux qu'est-ce que ça fait
166 - **SA** : On peut pense à une petit part de vidéo
167 - **E** : D'accord
168 - **SA** : Mais ce n'est euh les mots clés pour moi ne n'ajoute quelque chose
169 - **E** : N'ajoutent rien d'accord oui parce que vous avez bien compris

153 - **AN** : Inutile pour moi ce n'est pas utile ça
154 - **E** : Oui pourquoi c'est pas utile alors je baisse un peu [le volume]
155 - **AN** : Tout est déjà tout est vu et lu si vous voulez donc
156 - **E** : Oui mais on peut les [aides] utiliser dans le désordre et selon le besoin
157 - **AN** : Oui mais moi je pense euh ça ça donne déjà beaucoup de choses
158 - **E** : Oui d'accord
159 - **AN** : Ici c'est
160 - **E** : Qu'est ce que vous n'aimez pas là

161 - AN : Ben parce que ça la première ça se répète ça ça se répète tout ça ça se répète tout ça ça se répète déjà c'est répété déjà quatre fois la différence c'est la cinquième fois

162 - E : Oui mais vous n'êtes pas obligée de les regarder dans l'ordre c'est ça c'est par exemple vous regardez le document et puis vous vous dites tiens euh je veux repérer quelque chose et vous cliquez sur mots clés et dans ce cas là vous n'avez pas vu les autres aides

163 - AN : Est-ce qu'il y a d'autres images peut-être non vous avez que un document

164 - E : Oui pour l'instant

165 - AN : Bon je mais pour moi c'est un peu facile

166 - E : Oui

167 - AN : Oui c'est pour ça je pense que si pour moi c'est pas utile

168 - E : Oui voilà si peut-être que si c'était plus difficile peut-être que ce serait utile dans ce cas-là

169 - AN : J'en suis pas sûre

242 - KA : Et tu aides beaucoup avec ça euh pour le questionnaire en fait

243 - E : Avec cette aide-là ?

244 - KA : Hmm et je sais pas si c'est bien ou pas bien parce que quand on ne comprend pas après on s'appuie sur ça et après quand tu as par exemple atelier donc tu sais que maintenant tu vas écouter après tu sais que là j'ai déjà la réponse tu oublies ce qui est après

245 - E : Tu crois qu'on se concentre beaucoup sur le mot-clé et pas sur ce qu'elle dit ?

246 - KA : Attends je vais t'expliquer

247 - E : Je ne vois pas la différence entre l'aide que peuvent apporter les mots-clés et puis l'aide que peuvent apporter les images-clés sous-titrées ça fait finalement là aussi tu as les mots qui sont indiqués

248 - KA : Oui mais après c'est cette questionnaire qui euh hmm attends il faut que je regarde ça

249 - E : Oui

250 - KA : Euh je ne vois pas la fonction de cette touche-là

251 - E : C'est pour comprendre la globalité plutôt que dans le détail tu vois

252 - KA : Ah d'accord

253 - E : Par exemple ben tu vois au début les personnes se saluent donc c'est "salutations" ensuite elle va parler de l'apparence du magasin donc ce serait comme un titre tu vois un titre de paragraphe

254 - KA : Oui d'accord donc moi je préfère celui-là

255 - E : Tu préfères images-clés sous-titrées

256 - KA : Oui

257 - E : Et celui-ci tu ne le trouves pas utile ?

258 - KA : Non

(FLO) : N'aide pas, c'est un peu facile.

Cependant, trois sujets (un intermédiaire et deux débutants) ont trouvé cette aide intéressante.

128 - SAH : C'est intéressant j'ai pensé que ce serait les mots que elle utilise mais c'est...

129 - E : Mais c'est plus général, plutôt que mots c'est plutôt des thèmes

144 - E : Et là vous comprenez que c'est vraiment général hein

145 - IN : Oui c'est général c'est présentation

146 - E : Voilà et c'est suffisamment clair

147 - IN : Ah oui et c'est bien

281 - SEL : Ah mais c'est bien

282 - E : Alors mots-clés qu'est-ce que tu en penses ?

283 - SEL : Euh c'est mieux mais c'est plus difficile

284 - E : C'est plus difficile ?

285 - SEL : Parce qu'il y a pas images

286 - E : D'accord

287 - SEL : Mais euh c'est bon il y a beaucoup d'aide c'est plus plus facile mais c'est bon il y a un peu aide Et je comprends j'essaye comprendre

2.5.8. Reformulation écrite

En ce qui concerne l'aide RE, on note plus d'avis négatifs (7 sur 14 sujets) que d'avis positifs (5 sur 14 sujets).

Ceux qui ne l'apprécient pas avouent être très gênés, déconcentrés, par le décalage qui existe entre les paroles de la fleuriste et le sous-titrage qui n'est pas une transcription fidèle mais une reformulation. Pour ceux-là, l'aide RE n'est pas utile voire nuisible à la compréhension.

77 - AK : Il y a une petite différence entre qu'est-ce qu'il parle et qu'est qu'il écrit

78 - E : Oui et ça vous gêne ou pas ?

79 - AK : Moi je préfère avoir directement qu'est-ce qu'il dit sur le ...

80 - E : Oui vous préférez avoir carrément le même texte

81 - AK : Oui parce que comme vous ne connais pas les langues vous écoutez, vous écoutez une chose et euh il y a différents mots qui est écrit

82 - E : C'est trop difficile

83 - AK : Non c'est pas trop difficile mais c'est un peu étonnant

84 - E : Est-ce que vous croyez que ça peut être utile ?

85 - AK : Utile que ?

86 - E : D'avoir l'oral d'un côté et puis l'écrit mais qui soit différent de l'oral

87 - AK : Oui parce que comme moi je suis euh dans le texte j'écoute je suis très attention...il y a quelque chose qui par exemple euh qui ça va pas je vais voir d'autres choses c'est comme un petit peu euh dérange mon attention, c'est ça

219 - MI : C'est un petit peu l'idée c'est un petit peu la même chose la même chose que j'ai avec le télé à la maison

220 - E : Oui

221 - MI : Parce que presque tout le temps ils euh inscrivent pas la même chose qu'ils parlent donc euh

222 - E : Ça vous gêne ou ça ne vous gêne pas ?

223 - MI : Ça me gêne

141 - SAH : *C'est euh parce que ça qui est en sous-titre c'est pas XXX j'aime pas ça, ça m'aide pas parce qu'il faut écouter et regarder XXX les choses différentes c'est un peu confus. (...)*

138 - LE : *Parce qu'il y a pas beaucoup d'informations...Pour moi ça aide pas beaucoup*

139 - E : *Oui pour vous c'est pas utile non plus*

264 - KA : *C'est pas bien (rires)*

265 - E : *Alors vas-y dis moi*

266 - KA : *Tu sais pourquoi parce que tu écoutes et tu lis quelque chose différent*

267 - E : *Oui je sais oui*

268 - KA : *Donc ça c'est d'abord je me suis dit ouah c'est bien parce que euh c'est comme les sous-titres au cinéma mais bon c'est complètement soit tu t'es concentré ce qu'elle dit ou ce qui est écrit donc je ne trouve pas ça comme une bonne idée*

(FLO) : Non, très gênant. Vous ne pouvez pas vous concentrer.

141 - YV : *Oui oui oui et reformulation écrite c'est difficile pour parce que euh elle dit normal*

142 - E : *Hmm*

143 - YV : *Et j'écoute et je je je lis*

144 - E : *Autre chose oui oui oui*

145 - YV : *Complètement autre chose c'est difficile*

146 - E : *Ça vous gêne oui d'accord*

Au contraire, les sujets dont les avis suivent, trouvent cette aide intéressante et même utile. Quand on évoque un quelconque effet gênant, ils trouvent que pour eux, la RE trouble moins leur attention et leur est plus utile que les aides construites autour des images-clés.

295 - RI : *Hmm oui je pense c'est efficace quelque fois euh parce que comment si tu ne comprends pas les phrases euh tu lis les synonymes et tu comprends les situations qu'est-ce que au sujet quoi la femme parlait je crois c'est efficace*

296 - E : *Ça ne vous gêne pas le fait de lire quelque chose qui est différent de ce qui est dit ?*

297 - RI : *Oh oui c'est un petit peu plus travaillé pour comprendre*

298 - E : *Oui parce que tout à l'heure vous m'avez dit le fait d'avoir deux images ça me gêne*

299 - RI : *Oui*

300 - E : *Et là le fait d'avoir euh comment dire un son et puis des mots qui sont différents là ça vous gêne moins ?*

301 - RI : *Oui ça gêne mais c'est peut-être pour moi c'est moins gênant que les images*

172 - SA : *OK ça c'est pour moi c'est plus utile que ça*

173 - E : *Que le*

174 - SA : *Que l'oral parce que je pense que on peut entendre ce qu'elle dit mais en lisant les mots qui sont un peu différents on peut trouver le sens mais c'est simple donc on peut encore non on peut écouter mais vraiment et ça aide la compréhension*

175 - E : D'accord
176 - SA : OK mais je préfère les vrais sous-titrages oui
177 - E : Ce que je voulais savoir c'est le fait que elle dise quelque chose et qu'il soit écrit des mots différents ça ne vous gêne pas là
178 - SA : Euh un peu mais parce que c'est plus simple
179 - E : Oui voila
180 - SA : Hmm je peux lit les mots et à la même temps écouter
181 - E : Ecouter oui d'accord mais par exemple ça ça vous gêne moins que les images clés par exemple au niveau de la déconcentration
182 - SA : Oui parce que je peux lire très vite mais quand j'ai une image j'ai envie de regarder
183 - E : Tous les détails
184 - SA : Oui tous les détails oui

173 - AN : Pour moi ça c'est bien parce que euh il y a des mots qui à mon avis ça ça nous permet euh voir exact et entendre dans le même temps qu'est ce que c'est ce mot
174 - E : Mais là c'est pas les mots exacts de ce qu'elle dit
175 - AN : Oui mais au moins ça bon
176 - E : Ça peut aider à comprendre
177 - AN : Ça aide comprendre oui ici on lit déjà euh les on voit bien et on entend bien que c'est pas tout écrit
178 - E : Et alors justement ça vous gêne pas le décalage
179 - AN : Non non non

(SEN) : Très bon. Aide à mieux comprendre. Décalage entre écrit et oral pas gênant.

291 - SEL : C'est bien
292 - E : Alors reformulation écrite oui qu'est-ce qui est bien ?
293 - SEL : Euh parce que il y a pas d'image plus difficile que images-clés mais c'est aussi m'aider pour comprendre parce que il y a écrit et c'est mieux et dans cette j'aime pas ça parce que c'est plus plus facile
294 - E : D'accord donc si on compare reformulation orale et reformulation écrite tu préfères reformulation écrite parce que c'est écrit et parce que tu trouves que dans reformulation orale c'est trop facile c'est ça
295 - SEL : Oui c'est dur
296 - E : C'est
297 - SEL : C'est "bored"
298 - E : Ah c'est ennuyeux
299 - SEL : Oui parce que quand je regarde oui j'aime pas je
300 - E : Oui parce que là l'image est fixe
301 - SEL : Oui
302 - E : Oui c'est ça dans reformulation écrite on voit pas de mouvement [en fait, dans reformulation orale] et ça ne te gêne pas d'avoir la personne qui parle la personne de la vidéo qui parle qui dit des mots et en-dessous de voir écrit d'autres mots ?
303 - SEL : Oui il y a pas la même mot
304 - E : Voilà est-ce que ça ?
305 - SEL : La femme dit quelque chose mais c'est différent

- 306 - *E* : Voilà
 307 - *SEL* : Mais il y a
 308 - *E* : Et ça n'est pas gênant ?
 309 - *SEL* : Oui mais le sujet c'est si et si je comprends pas euh la femme euh je peux lire et je comprends mieux
 310 - *E* : D'accord et ça ne te gêne pas en fait le décalage la différence c'est pas gênant ?
 311 - *SEL* : Oui oui et c'est joli parce que quand j'écris c'est moins manque c'est bon j'aime pas ça parce que c'est dur
 312 - *E* : D'accord
 313 - *SEL* : C'est bien parce que je peux penser autre chose quand je regarde

Cependant, si la RE trouve quelques sujets qui ne lui sont pas défavorables, ces mêmes sujets avouent préférer malgré tout le sous-titrage "classique" qui consiste à transcrire le plus fidèlement possible un discours puis d'intégrer et de synchroniser cette transcription avec l'image.

2.5.9. Sous-titrage

On remarquera que les avis donnés par les sujets concernant le sous-titrage sont assez brefs comparés à certaines explications données pour d'autres aides. Cela tient au fait sans doute que le sous-titrage est une aide usuelle, pourrait-on dire, en tout cas elle l'est pour les personnes qui ont l'habitude de la télévision ou du cinéma. Cette aide est également moins déstabilisante pour les apprenants que les aides nouvelles que nous leur avons fait découvrir.

214 - *MI* : J'aime bien le sous-titrage
 (...)

235 - *MI* : Ah oui ça c'est parfait

156 - *SAH* : Quand je regarde les films au cinéma ça sera très utile (Rires)

124 - *IN* : Avec celui-ci tu regardes comment ça écrire oui quelque chose et ce que tu pas compris quelque chose

140 - *LE* : Oui ça c'est

141 - *E* : Vous préférez ?

142 - *LE* : Parce que quand si je entends pas bien je peux regarder en même temps XXX

143 - *E* : Oui alors que là [Reformulation écrite] c'est pas du tout les mêmes mots qui sont écrits

303 - *RI* : Oui ici c'est très bien parce que je vois les mots et je comprends mieux c'est pour moi c'est très bien ici

65 - *E* : Est-ce que vous avez compris plus de choses

66 - *SA* : Oui euh et j'ai trouvé que j'avais compris

67 - *E* : Pas mal de choses

68 - *SA* : Beaucoup hmm mais le sous titrage m'aide à euh à remarquer les petits détails que j'ai manqué oui c'est bien

181 - E : Là c'est exactement les mêmes mots

182 - AN : Oui bon c'est-à-dire ici ça permet de poser des questions pas de chercher parce que ici c'est plus clair

270 - KA : Ça je préfère oui

271 - E : Oui tu te retrouves mieux

272 - KA : Ça j'aime bien si je ne comprends pas je regarde tout de suite ce qu'elle a dit

273 - E : Et même toi qui a un bon niveau par exemple la reformulation écrite ça te demande trop d'efforts

274 - KA : Non non non mais euh en fait quand je comprends je préfère plutôt écouter que regarder

(FLO) : Mieux que l'aide d'avant (RE).

(SEN) : Le personnage parle vite et l'écrit change trop vite.

À défaut de faire l'unanimité auprès des sujets interrogés, le sous-titrage ne recueille en tout cas aucun avis négatif. Ce cas est unique (et donc remarquable) comparé aux avis délivrés par les apprenants pour les autres aides.

Le tableau 43, présente un récapitulatif simplifié des avis des apprenants sur les aides du prototype. En effet, nous avons réduit aux symboles positif et négatif les réponses des sujets lorsqu'elles étaient d'une part données et d'autre part compréhensibles. Le code couleur adopté pour chaque colonne reprend celui des aides du prototype, avec le jaune pour les aides orales et l'orange pour les aides écrites. Les ICST qui sont une aide charnière entre l'écrit et l'oral figure ici en jaune orangé.

Suivant les réponses claires dont nous disposons, qui sont variables d'une aide à l'autre selon les sujets, on remarque que les avis des apprenants sont positifs surtout pour les ICST (11 avis positifs contre 2 négatifs pour 14 sujets interrogés) ; pour le ST (10 avis positifs, pas d'avis négatifs) ; pour la DL (7 avis positifs contre 2 avis négatifs sur 14 sujets).

A contrario, les MC et la RE cumulent chacun 7 avis négatifs contre respectivement 3 et 5 avis positifs, toujours pour une totalité de 14 sujets.

	DL	RO	IC	ICST	MC	RE	ST
AK	+		+	+	-	-	+
MI	+	+	+	-		-	+
SAH		+	+	+	+	-	+
IN		+		+	+		+
LE	+		-	-	-	-	+
RI	+	+		+	-	+	+
SA	+	-	+	+	-	+	+
AN	-		+	+	-	+	+
KA	-	-	+	+	-	-	+
FLO	+	-	-	+	-	-	+
MIN							
SEN	+			+		+	
SEL		-		+	+	+	
YV				+		-	

Tableau 43 - Avis des apprenants sur les aides

Recueillir les avis des apprenants au sujet des aides, qu'ils les aient utilisées ou qu'ils les aient simplement regardées, nous semblait important pour avoir une idée d'ensemble de leurs impressions sur toutes les aides mises à leur disposition.

Se contenter de leurs commentaires sur les seules aides qu'ils ont activées pour travailler à la compréhension du document vidéo aurait été à notre avis insuffisant. Même si l'utilisation et la simple "activation pour voir" ne relèvent pas de la même approche didactique du document, ni de la même démarche cognitive, il était important pour nous de savoir ce que chaque sujet pensait de toutes les aides. Et comme le protocole de l'expérimentation ne permettait pas aux apprenants de laisser libre cours à leur curiosité, mais les obligeait à n'activer que les aides qu'ils estimaient être utiles à leur travail de compréhension, il fallait bien, en compensation pour eux et par nécessité pour nous, prévoir un moment de découverte (aléatoire) des autres aides disponibles.

Idéalement, il aurait fallu proposer aux sujets une démonstration de chaque aide, sur un thème différent de celui de fleuriste, afin de ne pas fausser l'expérimentation. Ceci aurait eu pour conséquence (et intérêt) non négligeable de permettre aux sujets de choisir les aides utiles à leur travail de compréhension en connaissance de cause. Malheureusement, nous n'avons pu opter pour cette solution étant donné l'ampleur de ce travail complexe et long que nous avons d'ailleurs décrit plus haut. Dans l'expérimentation à laquelle les sujets ont effectivement participé, leur connaissance des aides provenait de leur interprétation (plus ou moins idoine) des icônes ainsi que des explications orales données par l'expérimentatrice.

Nous allons voir maintenant ce qui dans notre expérimentation concerne la partie réservée au QCM.

3. Troisième partie : les résultats au QCM

3.1. Réussite

Quel que soit le niveau des sujets, on constate que les résultats au QCM sont plutôt bons (tableau 44). On notera cependant qu'il n'y a pas eu un sans-faute total c'est-à-dire sans avoir recours au deuxième essai. Face à certaines questions et/ ou réponses qu'ils n'ont pas comprises, les sujets ont parfois répondu au hasard ce qui leur a quelque fois porté chance. D'autre part, le QCM a été conçu de telle sorte que l'on laisse à l'apprenant deux essais. Il semblerait que ce deuxième essai ait été bénéfique aux sujets les plus "faibles"(cf. Tableau X).

Sujets	Nombre final de réponses correctes	Nombre final de réponses incorrectes	Recours au 2ème essai	Points /21 (au 1er essai)	Points /21 (au 2ème essai)
AK	20	1	4	18	20
MI	17	4	7	14	17
SAH	21	0	3	18	21
IN	20	1	9	12	20
LE	19	2	7	14	19
RI	18	3	9	12	18
SA	20	1	7	14	20
AN	20	1	6	15	20
KA	21	0	4	17	21
FLO	17	4	12	9	17
MIN	21	0	6	15	21
SEN	17	4	11	10	17
SEL	15	6	12	9	15
YV	20	1	8	13	20

Tableau 44 - Résultats des sujets au QCM

3.2. Questions posant problème

Intégrer un QCM à notre test avait pour but de vérifier la compréhension des sujets. Au vu des résultats, la compréhension du document vidéo par les sujets s'est avérée bonne (cf. Annexes pour le détail des résultats par sujet).

Questions	AK	MI	SAH	IN	LE	RI	SA	AN	KA	FLO	MIN	SEN	SEL	YV	Nombre de sujets /14
1		X		X	X		X			X				X	6
2		X			X					X		X		X	5
3													X		1
4		X				X						X			3
5			X	X		X				X			X		5
6						X				X		X	X	X	5
7												X	X		2
8	X				X	X				X		X	X	X	7
9	X	X		X		X	X			X	X	X	X	X	10
10				X	X	X	X		X	X	X	X	X	X	10
11				X		X	X			X		X	X	X	7
12		X						X	X						3
13										X					1
14			X		X	X		X			X		X		6
15															0
16										X					1
17	X	X		X	X			X	X	X	X	X	X	X	11
18										X					1
19	X			X			X	X	X		X	X	X		8
20	X	X	X	X	X	X	X	X		X	X	X	X		12
21				X				X							2

Tableau 45 - Questions posant principalement problème

On constate d'après le présent tableau (cf. tableau X) que les questions qui ont le plus posé de problèmes aux sujets sont les questions 20, 17, 10, 09, 19, 08 et 11, qui sont reproduites ici⁹⁵ :

20. Pour les baptêmes, elle s'occupe de :

- La décoration de l'église
- La décoration de la table
- La décoration de la salle
- La décoration de la maison
- La décoration du véhicule

17. De quelles cérémonies ne parle-t-elle pas ?

- Le baptême
- La communion
- Les fiançailles
- Le mariage
- L'enterrement

10. À quoi sert le magasin ?

- À la vente
- À l'exposition
- À la préparation

⁹⁵ Les réponses correctes apparaissent ici soulignées

9. Quelle expression est synonyme d' "être à l'aise pour travailler"?

- S'étaler
- Être net
- Préparer les fleurs

19. Pour les mariages, elle s'occupe de :

- La décoration de l'église
- La décoration de la mairie
- La décoration de la salle
- La décoration de la maison
- La décoration du véhicule

8. À quoi sert l'atelier ?

- À exposer les fleurs
- À être à l'aise pour travailler
- À recevoir les clients

11. Qu'est-ce qui fait partie de la préparation des fleurs, selon cette femme ?

- Nettoyer la fleur
- Enlever les feuilles
- Couper les tiges
- Tremper les tiges dans l'eau tiède
- Faire sécher les feuilles

On peut dégager trois types de questions qui ont posé problème aux sujets :

- les questions comportant un vocabulaire inconnu du sujet : questions 9, 8, 11 et 17
- les questions présentées à la forme négative : question 17
- les questions attendant des réponses multiples : questions 10, 11, 17 et 19

À cela doit s'ajouter le problème des réponses qui n'ont pas été comprises par les apprenants. Dans certains cas, les sujets ne comprenaient ni la question ni les réponses proposées. Enfin, une autre cause n'est pas à négliger qui est dépendante du protocole choisi pour l'expérimentation, à savoir les limites de la mémoire de travail des sujets. Car le fait de proposer le QCM après le travail de compréhension plutôt que de l'intégrer à la tâche de compréhension entraîne chez l'apprenant des pertes d'information au niveau de la mémoire de travail. D'autant que l'objectif donné dans la consigne qui vise une compréhension détaillée du document vidéo manque de cibles précises. Le QCM répond donc à une logique d'évaluation sommative et non formative. Nous y reviendrons dans la section que nous consacrons à notre autocritique. On retiendra donc ce conseil de N. Guichon :

" Ainsi est-il courant de trouver dans les logiciels d'apprentissage force questionnaires à choix multiple, questionnaires vrai/faux et appariements qui correspondent à des activités aisément médiatisables. Toutefois, si l'apprentissage d'une langue étrangère est prioritairement conçu comme un travail de construction du sens, il est difficile de réduire l'activité d'apprentissage à la réussite de questionnaires fermés ou d'appariements. Transformer une tâche d'apprentissage en une situation de résolution de problème complexe peut permettre de contourner la logique algorithmique." (Guichon, 2006 : 57)

Questions	AK	MI	SAH	IN	LE	RI	SA	AN	KA	FLO	MIN	SEN	SEL	YV
1		X		X	X		X			X				X
2		X			X					X		X		X
3													X	
4		X				X						X		
5			X	X		X				X			X	
6						X				X		X	X	X
7												X	X	
8	X				X	X				X		X	X	X
9	X	X		X		X	X			X	X	X	X	X
10				X	X	X	X		X	X	X	X	X	X
11				X		X	X			X		X	X	X
12		X						X	X					
13										X				
14			X		X	X		X			X		X	
15														
16										X				
17	X	X		X	X			X	X	X	X	X	X	X
18										X				
19	X			X			X	X	X		X	X	X	
20	X	X	X	X	X	X	X	X		X	X	X	X	
21				X				X						

Tableau 46 - Questions posant problème à chaque sujet

Le tableau ci-dessus (tableau 46) permet de voir précisément quelles questions ont posé problème à chaque sujet. Nous avons établi ce tableau à partir des résultats obtenus après le premier essai puis ceux obtenus après le deuxième essai. Et pour qu'il soit plus complet, nous avons également tenu compte des commentaires faits par les sujets, que l'on retrouve dans le compte rendu et dans la transcription, qui permettent chacun de savoir où et quand les sujets ont eu des hésitations, se sont interrogés, ont fait des choix réfléchis, par élimination ou par hasard, quand ils le verbalisaient bien sûr.

	1	2	Écart de points entre 1 et 2
	Nombre de questions ayant posé problème aux sujets	Nombre final de réponses incorrectes	
AK	5	1	4
MI	7	4	3
SAH	3	0	3
IN	9	1	8
LE	7	2	5
RI	9	3	6
SA	6	1	5
AN	6	1	5
KA	4	0	4
FLO	13	4	9
MIN	6	0	6
SEN	11	4	7
SEL	12	6	6
YV	8	1	7

Tableau 47 - Écart entre le nombre des problèmes rencontrés par les sujets et le nombre final de réponses incorrectes

Il est intéressant dans le tableau 47 (ci-dessus) de mesurer l'écart qui existe entre les questions qui ont réellement posé problème aux sujets et le nombre final (c'est-à-dire à l'issue du deuxième essai) de réponses incorrectes présenté dans le tableau 44 (Résultats des sujets au QCM). On constate alors que le QCM n'est pas le meilleur outil qui soit pour rendre compte des problèmes de compréhension, d'autant plus lorsque l'on propose deux essais. Le tableau permet de voir que l'écart de points entre les problèmes rencontrés et les réponses incorrectes est plus important chez les sujets "faibles" en français (des débutants pour la plupart) que chez les sujets plus experts. Nous avons donc la confirmation que le deuxième essai a profité aux sujets parce qu'ils ont pu modifier leur première réponse incorrecte en procédant par élimination ou en faisant confiance au hasard.

3.3. Relativiser l'exercice

Nous avons mis au point un QCM très simple dans sa forme. Ce choix était volontaire car le QCM ne constituait pas le point central de notre expérimentation. Pour nous, le QCM, dans la forme monolithique que nous lui avons donné pour l'expérimentation, n'est que transitoire. Nous préfererions proposer aux apprenants une activité (type QCM entre autres) dans laquelle certaines aides adaptées (au contenu de la question, aux besoins de l'apprenant) seraient mises à disposition. Et ce dans une démarche d'évaluation formative et non sommative. D'ailleurs, à ce propos, la forme du QCM les a-t-elle influencés ou est-ce un principe profondément ancré dans l'esprit de certains apprenants, en tout cas certaines réflexions nous ont étonnée dans ce qu'elles révélaient de rigidité qui n'entrevoit pas d'autres possibles. Quand, par exemple, nous avons demandé à KA si elle ressentait le besoin de recourir à une aide vidéo pour répondre à une question, voici le discours qu'elle nous tint :

107 - E : Euh est-ce que tu ressentirais le besoin pour la question 14 la question précédente de revenir au document pour répondre à la question ?

108 - KA : Hmm

109 - E : Est-ce que si par exemple tu avais une touche retour au document vidéo ça t'aiderait non ?

110 - KA : Ça c'est le questionnaire si j'ai bien compris donc dans ce cas si je réécoute c'est pas une bonne idée

111 - E : Parce que ? Pourquoi je veux dire ?

112 - KA : Parce que c'est faux ça peut m'aider

113 - E : Ça fausse oui voilà

114 - KA : Soit tu as compris pour une fois comme je t'ai dit j'ai compris soit non euh dans ce cas pour moi non parce que euh

115 - E : Tu penses que ça fausserait le test

116 - KA : Hmm

117 - E : Mais est-ce que ça pourrait pas t'aider à apprendre justement apprendre à comprendre ?

118 - KA : Je ferai ça euh après cette questionnaire

119 - E : D'accord en vérification

120 - KA : Oui

121 - E : D'accord

122 - KA : Ou je noterai que la question ou il peut me montrer je sais pas quelles questions sont été pas bien cochées donc après je vérifierai pourquoi c'était ça comme ça

123 - E : D'accord donc là à ce moment là tu regarderais dans le document vidéo

Dans l'extrait qui précède, on voit bien que KA ne conçoit pas d'être aidée dans ce qu'elle pense être obligatoirement et exclusivement une évaluation sommative c'est-à-dire le QCM. Quand on lui parle de besoin ou de possibilité, elle s'autocensure. En revanche, comme c'est une apprenante très appliquée et scrupuleuse, elle montre qu'elle a une méthodologie de travail qui relève de la remédiation.

Il faut dire, à sa décharge, que la pratique des QCM sur support papier implique rarement une aide. En revanche, dans les environnements multimédias, on rencontre des aides intégrées au QCM comme les indices dans *Chez Nous* ou l'extrait vidéo dans *LTV*.

Quant aux résultats du QCM, MIN a regretté que l'on ne fasse pas la distinction entre les questions correctes dès le premier essai et celles qui ont nécessité un deuxième essai.

Nous abordons maintenant la quatrième et dernière partie de cette expérimentation. Il s'agit là de questions diverses sur le prototype mais aussi sur l'ensemble de l'expérimentation.

4. Quatrième partie : questions diverses sur le prototype et l'expérimentation

Dans la dernière partie de notre expérimentation, nous avons posé des questions de diverses natures aux apprenants. Nous les avons présentées sous formes de tableaux. On peut bien sûr retrouver l'intégralité des réponses en annexes. Les réponses des sujets sont symbolisées soit par des croix (X), soit par les signes positif (+) ou négatif (-). Les réponses peuvent également être exprimées par des termes courts. Dans certains cas, nous n'avons pas hésité à ajouter des explications à partir des commentaires des sujets. Quand nous n'avions pas de réponse nette

et tranchée à notre question, nous nous sommes abstenue d'indiquer quoi que ce soit, ce qui explique la présence de cases restées vides.

4.1. L'interface

1-Que pensez-vous de l'ergonomie/ du design de l'interface ? (couleur, objets, organisation, taille ?)

	Taille de l'écran	Objets (boutons)	Icônes	Couleurs	Organisation	Commentaires
AK				-	-	Un peu triste, besoin de changements
MI		-			+	Flèches vertes pas significatives
SAH		-	-			Boutons à revoir dans le QCM ; interactivité à améliorer
IN					+	
LE	-		-	-	-	Organisation plutôt horizontale
RI	+	+	+	+	+	Interface satisfaisante
SA	-		-		-	Organisation plutôt horizontale
AN					+	
KA	+		-	+	-	Icônes plus amusantes ; Organisation plutôt horizontale
FLO	+				-	Organisation plutôt horizontale
MIN				-		N'aime pas la couleur du fond
SEN	-		-	-		Fond d'écran : couleur plus vive
SEL	-				-	Fond d'écran vert : triste
YV	-				+	Facile à comprendre

Tableau 48 - Avis sur l'interface

En général, les sujets ont trouvé l'interface triste du fait des couleurs utilisées et du "design". D'ailleurs, les boutons et les icônes d'aide sont à améliorer. Quant à leur disposition, il semble que les apprenants préféreraient qu'ils soient présentés suivant une ligne horizontale plutôt que verticale comme c'est le cas actuellement.

4.2. Le document vidéo

2-Que pensez-vous du document vidéo (qualité, longueur, son, rythme, thème, contenu, personnage) ?

	Qualité du son	Qualité de l'image	Durée	Thème	Contenu	Rythme	Personnage unique
AK	+	+					-
MI	-				+		+
SAH			-	+		+	
IN							
LE		+	+	+			+

RI	+	-	-	+			+
SA	+	+			+		+
AN	+	+	+	+			+
KA	+	+	+	+			+
FLO		+	+	+	+		-
MIN	+	+	+	+	-		+
SEN	+	-	-	+			+
SEL	+	-		+		+	+
YV			-	+		+	+

Tableau 49 - Avis sur le document vidéo

En ce qui concerne le document vidéo, les sujets semblent avoir trouvé l'image et le son de bonne qualité. On notera que les deux étudiantes aux Beaux-Arts sont pratiquement les seules à critiquer la qualité de l'image à laquelle elles sont sans doute plus sensibles que les autres car plus averties. La durée du document convient à 5 sujets sur les 9 qui se sont exprimés sur la question. Le thème choisi satisfait la majorité d'entre eux (10 sujets sur 14) mais la totalité de ceux qui se sont exprimés (10 sujets sur 10). Une seule personne ne semble pas satisfaite du contenu du document contre les 3 seuls autres sujets qui se sont exprimés. Trois personnes seulement se sont également exprimées favorablement pour le rythme de la vidéo. Enfin, la plupart des sujets (tous niveaux confondus) apprécie qu'il n'y ait qu'un seul personnage qui s'exprime à l'écran. Il semblerait que le monologue soit considéré comme plus facile ou en tout cas plus rassurant pour les apprenants que le dialogue.

3-Pensez-vous qu'il corresponde à votre niveau en français ?

	Facile	Adapté à votre niveau	Difficile	Commentaires
AK	X			Milieu ou fin débutant
MI		X		
SAH				
IN		X		
LE	X			Un peu facile
RI		X		Intermédiaire
SA		X		Intermédiaire
AN	X			
KA	X			Débutant à intermédiaire
FLO		X		Débutant
MIN		X		Facile - Débutant
SEN		X		
SEL				Pourrait être plus difficile
YV			X	Débutant

Tableau 50 - Avis sur l'adaptation du document vidéo au niveau de français de chaque sujet

Sur l'estimation du niveau du document, 12 sujets sur 14 se sont exprimés (nous n'avons pas les réponses d'un sujet intermédiaire et d'un sujet débutant). Un seul sujet de niveau débutant a trouvé le document difficile. 7 sujets ont estimé que le document correspondait à leur niveau. Il faut cependant nuancer ceci puisque parmi ces 7 sujets, 4 sont de niveau intermédiaire et 3 de niveau débutant. Le niveau intermédiaire étant peu homogène, on peut faire l'hypothèse que les sujets de ce niveau qui ont trouvé le document adapté sont peut-être des personnes qui dans une autre structure, plus grande avec des groupes de niveau démultipliés, seraient intégrées au niveau élémentaire (c'est-à-dire entre débutant et intermédiaire). Ainsi, parmi les 4 sujets qui ont trouvé le document facile, on retrouve logiquement le sujet avancé ainsi que 3 sujets intermédiaires qui seraient 3 "vrais" intermédiaires.

4.3. Les aides

4-Que pensez-vous des aides (nombre, utiles, inutiles) ?

	Que pensez-vous du nombre d'aides ?	Commentaires
AK	Bien	
MI	/	
SAH	Trop	
IN	Bien	Chacun choisit selon son besoin
LE	/	
RI	Trop	N'en sélectionner que quelques unes
SA	Trop	A formater
AN	Trop	Certaines sont utiles d'autres non
KA	/	
FLO	Trop	
MIN	Trop	
SEN	Bien	
SEL	Trop	
YV	Trop	Six aides au lieu de sept serait mieux

Tableau 51 - Nombre d'aides

Il est intéressant de constater que 8 sujets sur les 11 (tous niveaux confondus) qui se sont exprimés estiment qu'il y a trop d'aides. Ils ont remarqué que certaines aides (leur) étaient utiles et que d'autres non. Cette constatation vient conforter notre objectif qui est de proposer ces aides à l'apprenant de façon progressive et intégrée (gradation des aides). Même le sujet qui trouve que le nombre d'aide est correct pressent qu'il faut qu'il opère des choix dans ces aides.

5-Que pensez-vous de la disposition des aides à l'écran (icônes, jeu de couleurs, emplacement par rapport à l'écran vidéo)?

	Disposition des aides correcte	Disposition des aides à modifier	Commentaires
AK	X		Besoin de changements dans la présentation
MI			
SAH		X	Rapprochement spatial de DL, RO, IC et ICST
IN			
LE		X	Disposer à l'horizontale et au-dessous de l'écran toutes les aides et au-dessus de l'écran, les boutons Amalia, à l'horizontale également
RI	X		
SA			
AN			
KA			
FLO			
MIN	X		Présenter les aides verticalement
SEN			
SEL		X	Présenter les aides par ordre alphabétique. Pensait qu'il s'agissait d'aides par niveau
YV			

Tableau 52 - Avis sur la disposition des aides à l'écran

Sur les 6 sujets ayant donné leur avis, 3 sont satisfaits de la disposition des aides à l'écran, 3 autres pensent que des modifications sont nécessaires. La disposition actuelle a fait croire à un sujet qu'elles étaient agencées par niveau de difficulté (ce sujet a donc une idée de progression possible au niveau des aides). Sa proposition de présenter les aides par ordre alphabétique ne nous semble pas très pertinente, tout comme la suggestion de SAH de rapprocher spatialement les aides orales qui à notre avis sont déjà proches les unes des autres.

6-Classement des aides utiles/ aides inutiles

Les aides ont été classées par les sujets de la plus utile (rang 1 – 1^{ère} ligne du tableau) à la plus inutile (rang 7 – 7^{ème} ligne du tableau). Nous avons distingué ces classements par groupe de niveau (intermédiaire, débutant, avancé). L'ordre de présentation choisi des différents tableaux correspond au nombre de sujets dans chaque groupe de niveau. On peut ainsi supposer que les résultats du tableau des intermédiaires seront plus représentatifs (plus fiables ?) que ceux du niveau avancé, du fait que ce dernier tableau ne donne le classement que d'un sujet, ce qui peut difficilement rendre compte d'une quelconque réalité autre qu'individuelle (propre à ce sujet précis). En revanche, ce résultat est intéressant à intégrer à un classement comparatif entre les différents sujets.

Nous avons donc demandé à chaque sujet d'établir un classement des aides. Rappelons que toutes les aides ont été activées et vues par chaque sujet soit pour pallier un problème de compréhension, soit pour donner son avis et émettre des critiques. Nous présentons donc le

classement des aides selon différents niveaux d'analyse (sujet, groupe de niveau) sous forme de tableaux mais également sous forme d'histogrammes. Ces derniers ont, selon nous, l'avantage de montrer de façon plus directe que les tableaux, la hiérarchie qui a été établie entre les différentes aides, ainsi que la nature des aides choisies (orales ou écrites) par le jeu des couleurs (chaudes pour les aides orales et froides pour les aides écrites). Nous signalons que les quatorze histogrammes représentant le classement des aides établi par chaque sujet se trouvent en annexe. Nous ne présentons ici que les histogrammes concernant le classement des aides par groupe de niveau.

4.3.1. Classement des aides par sujet (niveau intermédiaire)

Les trois tableaux présentés ci-dessous visent à montrer comment nous avons pu établir, à partir des données de chaque sujet, un classement reflétant le groupe de niveau. Si l'on s'en tient à l'aide jugée la plus utile (rang 1 – 1^{ère} ligne du tableau), on constate que sur les 8 sujets de niveau intermédiaire, 3 ont choisi la DL, 3 autres ont opté pour le ST, 1 autre pour RO et 1 autre encore pour IC. On considèrera donc qu'au niveau intermédiaire, les aides jugées les plus utiles (car *ex aequo*) sont DL et ST (une aide orale et une aide écrite). Nous avons procédé ainsi pour chaque rang et pour niveau. Ce qui nous a fait aboutir au tableau 53 qui permet de comparer le classement général des trois niveaux.

	AK	MI	SAH	IN	LE	RI	SA	AN
1	RO	DL	IC	DL	ST	ST	ST	DL
2	IC	ST	ICST	ICST	DL	DL	DL	ICST
3	DL	IC	ST	RO	ICST	RO	RE	RO
4	MC	RO	MC	ST	IC	RE	MC	RE
5	ST	ICST	DL	MC	RO	IC	ICST	ST
6	RE	MC	RO	RE	MC	ICST	RO	IC
7	/	RE	RE	/	RE	MC	IC	MC

Tableau 53 - Classement des aides par sujet (niveau intermédiaire)

4.3.2. Classement des aides par sujet (niveau débutant)

	FLO	MIN	SEN	SEL	YV
1	DL	DL	ICST	DL	ICST
2	ST	IC	RE	ST	DL
3	RO	ST	MC	IC	IC
4	MC	RO	RO	MC	MC
5	IC	ICST	ST	ICST	RO
6	ICST	MC	DL	RE	ST
7	RE	RE	IC	RO	RE

Tableau 54 - Classement des aides par sujet (niveau débutant)

4.3.3. Classement des aides par sujet (niveau avancé)

	KA
1	ST
2	ICST
3	IC
4	DL
5	RO
6	MC
7	RE

Tableau 55 - Classement des aides par sujet (niveau avancé)

4.3.4. Classement des aides par niveau (tableau)

	Niveau Intermédiaire (8)	Niveau Débutant (5)	Niveau Avancé (1)
1	DL/ ST	DL	ST
2	DL/ ICST	ST	ICST
3	RO	IC	IC
4	MC	MC	DL
5	ST/ MC/ICST/RO/IC/DL	ICST	RO
6	MC/ RE	DL/ ST/ICST/MC/RE	MC
7	RE	RE	RE

Tableau 56 - Comparatif du classement des aides par niveau

Classement des aides par niveau (histogramme) : intermédiaire

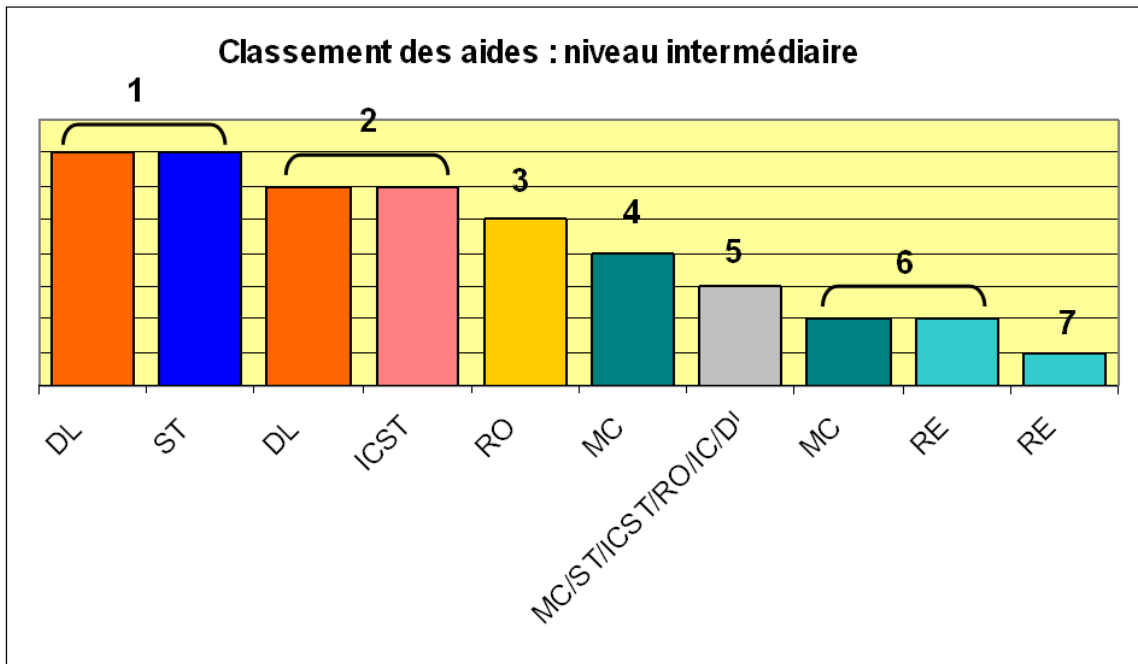


Figure 100 - Histogramme du classement des aides par niveau (niveau intermédiaire)

Classement des aides par niveau (histogramme) : débutant

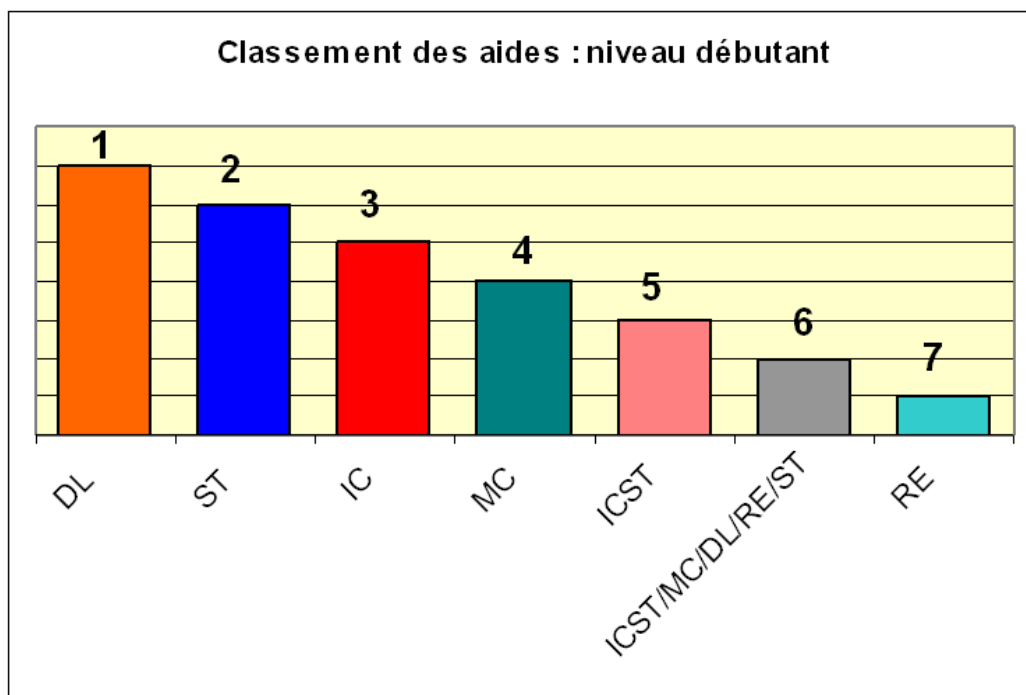


Figure 101 - Histogramme du classement des aides par niveau (niveau débutant)

Classement des aides par niveau (histogramme) : avancé

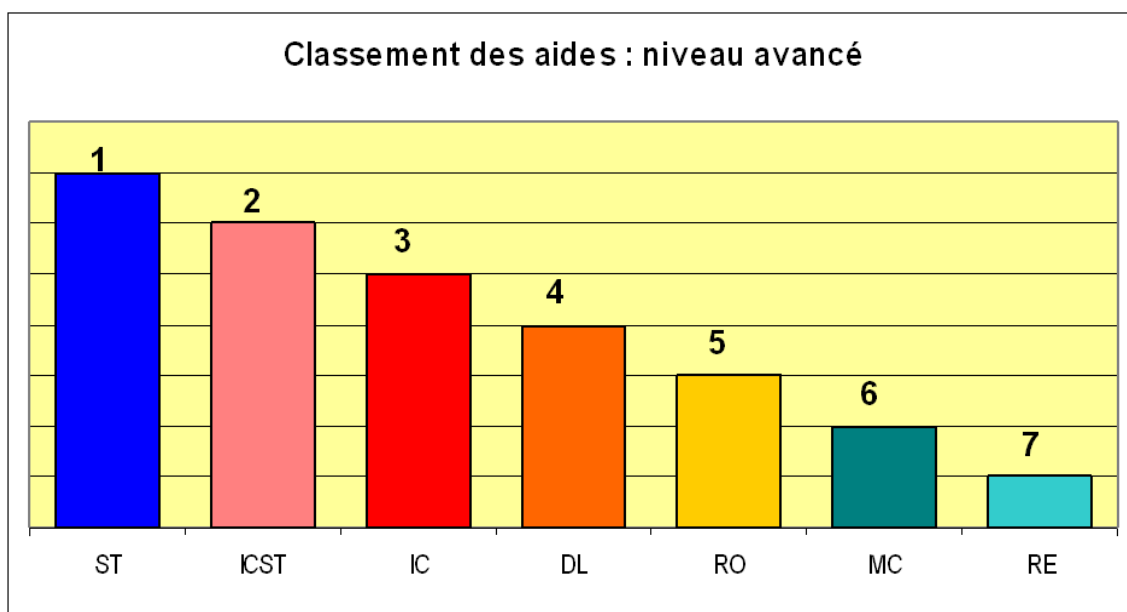


Figure 102 - Histogramme du classement des aides par niveau (niveau avancé)

Histogrammes comparatifs du classement des aides par niveau

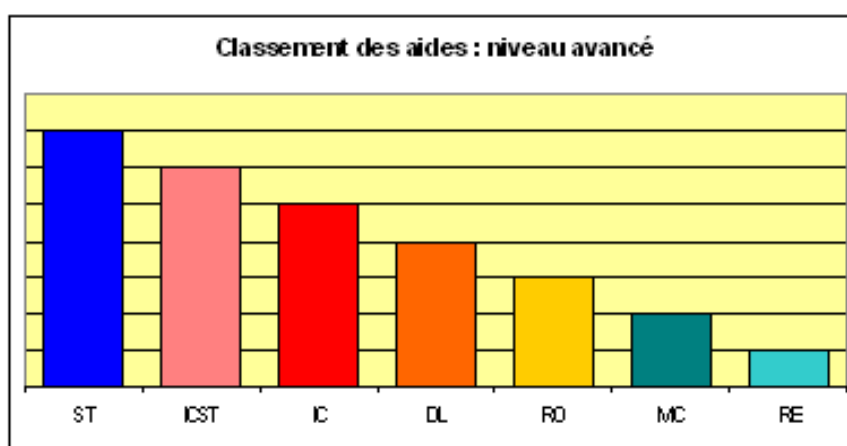
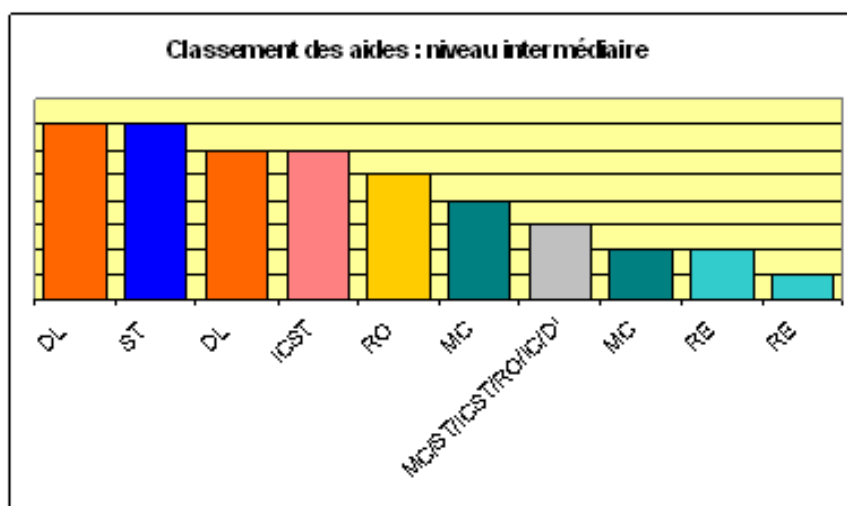
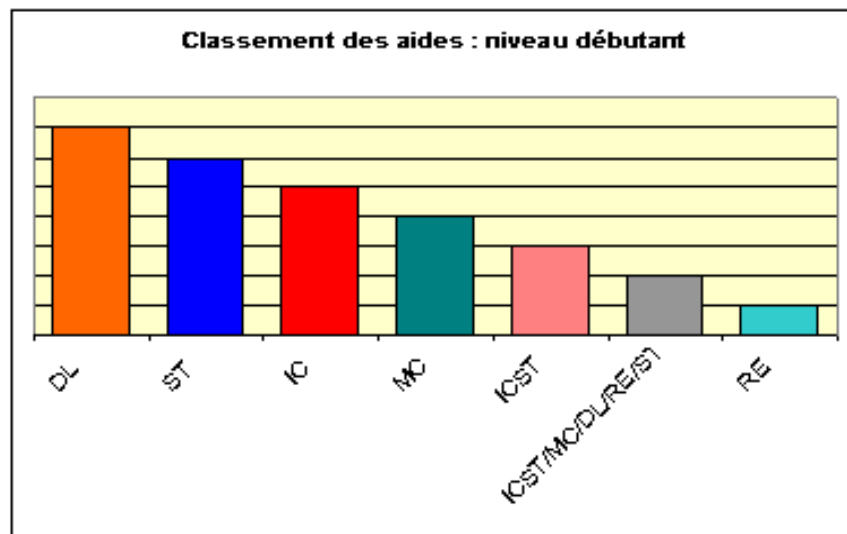


Figure 103 - Histogrammes comparatifs du classement des aides par niveau (3 niveaux)

Il ressort du classement des aides par niveau que les deux aides qui occupent le premier rang (donc considérées comme les plus utiles) sont la diction lente et le sous-titrage. Si l'on y regarde de plus près, on peut penser que quand le niveau en français est faible, c'est la diction

lente (aide orale) qui est privilégiée et que plus le niveau est fort, plus on s'achemine vers le sous-titrage (aide écrite). Cela peut signifier que les débutants préféreraient maîtriser le débit de la chaîne sonore plutôt que d'avoir recours à une transcription telle que le sous-titrage qui implique d'être capable de décoder et de comprendre l'écrit au rythme du débit oral. On peut donc supposer que pour un apprenant débutant, le sous-titrage constitue une charge mentale supérieure à celle de la diction lente. Tandis que les apprenants de niveau intermédiaire et avancé maîtrisent mieux le débit et peuvent comprendre de façon synchrone des informations orales et écrites. On peut également avancer comme explication que le sous-titrage est un outil de compréhension médiatisé standard (employé au cinéma, à la télévision, etc.) et que la diction lente est une stratégie de compréhension utilisée par les apprenants en langue en environnement naturel (ce que révèle le questionnaire 1 de notre expérimentation, cf. section Stratégies de compréhension), tout comme la reformulation orale qui n'est pas en mauvaise position, pour les débutants et les intermédiaires, dans notre classement.

À l'opposé, au bas du tableau, au septième et dernier rang, figure la reformulation écrite qui, tous niveaux confondus, est jugée inutile. Il est intéressant ici de considérer les commentaires qui correspondent à l'utilisation de cette aide. La plupart des sujets, quel que soit leur niveau en français, ressent, plutôt qu'une aide, une certaine gêne et une grande confusion, dues sans doute à une charge mentale importante. Le problème vient ici de l'effet de contiguïté spatiale et temporelle des informations orales et écrites qui ne sont pas redondantes. Le décalage entre les paroles et la transcription oblige les apprenants à un trop "grand écart" cognitif qui entraîne certainement une surcharge de la mémoire de travail. En effet, au niveau du traitement des informations, le sujet reçoit et perçoit des informations de deux sources visuelles (vidéo et texte) : le premier effet qu'il subit est donc le partage attentionnel. À cela s'ajoutent et se mêlent deux modalités distinctes pour délivrer le message linguistique (oral (parole) et écrit (sous-titrage)). Enfin, le texte et les paroles sont sensiblement différents (syntaxe et lexique différents), ce qui oblige l'apprenant à déployer des stratégies cognitives (inférences) qui viennent alourdir à leur tour la mémoire de travail. Tout ceci explique pourquoi, la reformulation écrite, telle que nous l'avons conçue, ne peut être considérée comme une aide. Nous nous en étions douté au moment de la conception des aides multimodales mais nous voulions le vérifier. Il est pourtant intéressant de constater que tous les sujets de l'expérimentation ne rejettent pas en bloc la reformulation écrite. Ce qui est d'autant plus étonnant, c'est que les sujets en question sont débutants ou intermédiaires et qu'ils classent cette aide entre la deuxième et la quatrième place. Notre interprétation de ce phénomène est que ces sujets doivent faire abstraction d'une des deux sources visuelles d'information. En d'autres termes, ils "oublient" l'image pour ne se focaliser que sur les messages linguistiques (oral et écrit). On peut même aller jusqu'à supposer que les sujets se contentent de lire la version reformulée (plus simple) en faisant cette fois abstraction de la source audiovisuelle suivant une sorte d'effet que l'on pourrait qualifier de sélection de l'attention. Cet effet serait consécutif à l'impossibilité pour l'apprenant de gérer cognitivement la multimodalité. Mais toutes ces réflexions ne sont que des hypothèses qui mériteraient d'être vérifiées.

L'écart cognitif que nous évoquons à propos de la reformulation écrite, n'est pas ressenti comme tel avec les images-clés sous-titrées (sauf pour quelques rares exceptions). En effet, les images-clés sous-titrées occupent la deuxième place pour les niveaux "supérieurs" (intermédiaire et avancé) et se retrouve seulement à la cinquième place pour les débutants. C'est sans doute la présence de l'écrit qui empêche les débutants de profiter pleinement de cette aide et qui leur fait préférer les images-clés (en troisième position).

Nous avons été surprise par le décalage entre l'engouement exprimé à la découverte des aides imagées (images-clés et images-clés sous-titrées) (cf. commentaires des sujets dans les transcriptions) et la place qui leur est finalement attribuée dans le classement, qui n'est pas vraiment "bonne" ni au niveau intermédiaire (cinquième et sixième positions), ni au niveau débutant (troisième et cinquième positions), mais bien meilleure au niveau avancé (deuxième et troisième positions).

Les apprenants ont peut-être besoin de se familiariser avec ces aides nouvelles. Leur enthousiasme premier suggère quand-même que l'image est *a priori* motivante...

4.4. Le QCM

7-Que pensez-vous des questions du QCM (difficiles/ faciles, trop nombreuses, inintéressantes) ?

	Difficulté			Nombre			Intérêt		Commentaires et suggestions
	Faciles	Difficiles	Adaptées au niveau	Pas assez nombreuses	Trop nombreuses	Suffisantes	Intéressantes	Inintéressantes	
AK							X		Donnent envie de répondre – Apprécie le feed back
MI				X				X	Proposer jusqu'à 25 questions - Apprécie le feed back
SAH	X					X		X	
IN									
LE			X				X		Suggère un bruitage pour le feed back
RI			X			X			
SA			X		X				Intégrer la vidéo aux questions
AN	X								A ressenti le besoin d'écrire
KA	X						X		Apprécie le feed back
FLO	X								
MIN			X				X		
SEN			X						
SEL	X	X		X					
YV	X					X			Aident à comprendre la vidéo

Figure 104 - Avis sur les questions du QCM

8-Souhaiteriez-vous avoir les aides dans le QCM (systématiquement, à la demande ?)

	Aimerait l'intégration d'aides au QCM	Commentaires
AK	/	/
MI	Non	
SAH	Oui	Éventuellement
IN	Non	
LE	Non	Ce serait trop facile
RI	Non	
SA	Oui	
AN	Non	Mais ce besoin peut dépendre de la difficulté du document/ des questions
KA	Oui	Seulement l'option "écoutez la question" mais pas vidéo sinon trop facile
FLO	Non	
MIN	Oui	Avoir la question et à la vidéo en même temps
SEN	Oui	
SEL	Oui	Pour le vocabulaire surtout
YV	Oui	

Tableau 57 - Avis sur la possibilité d'intégrer des aides au QCM

4.5. L'expérimentation

9- Que pensez-vous de l'expérimentation ? (trop longue, trop fatigante, inutile)

	A trouvé l'expérimentation :			
	Intéressante	Longue	Fatigante	Commentaires
AK	Oui	Non	Non	
MI	Oui	Non	Non	
SAH	Oui	Non	Non	
IN	Oui	Non	Non	
LE	Oui	Non	Non	Trop courte
RI	Oui	Non	Non	
SA	Oui	Non	Non	
AN	Oui	Oui	Non	Un peu longue
KA	Oui	Non	Non	
FLO	Oui	Non	Non	Énergisante
MIN	Oui	Non	Non	
SEN	Oui	Non	Non	
SEL	Oui	Non	Non	
YV	Oui	Non	Non	Variée

Tableau 58 - Avis sur l'expérimentation en général

L'expérimentation dans son ensemble a été appréciée. Tous les sujets l'ont trouvée intéressante. Aucun ne l'a trouvée fatigante malgré les deux heures de concentration et de travail qui leur étaient demandées dans une langue qui, de plus, n'est pas leur langue maternelle. Une seule personne a avoué trouver l'expérimentation trop longue. C'est cette même personne qui nous a confié qu'elle n'était pas férue de TIC.

4.6. L'outil

10-Aimeriez-vous travailler avec ce genre d'outil ?

	Aimerait travailler avec ce genre d'outil	Commentaires
AK	Oui	
MI	Oui	
SAH	Oui	L'enrichir de documents provenant d'autres sources (vidéo, télévision, Internet)
IN	Oui	
LE	Oui	L'enrichir de documents provenant d'autres sources (vidéo, télévision, Internet) et à concevoir pour des enfants aussi
RI	Oui	
SA	Oui	À concevoir pour des enfants aussi
AN	Non	Préfère le support papier pour lire et écrire
KA	Oui	L'enrichir d'une dictée
FLO	Oui	
MIN	Oui	
SEN	Oui	Apprécie l'activité de compréhension
SEL	Oui	
YV	Oui	

Tableau 59 - Avis sur l'utilisation éventuelle de ce type d'outil

Ce type d'outil consacré au travail de la compréhension à partir d'un document vidéo a rencontré un franc succès auprès des sujets de l'expérimentation. La manifestation de leur intérêt pour cet environnement n'a parfois pas attendu la question pour s'exprimer. Si tous les sujets, à part une acception, ont manifesté un véritable enthousiasme, certains ont même demandé si ce produit serait bientôt en vente ou nous ont conseillé de transformer le projet en site pour que l'environnement soit accessible en ligne. On ne peut nier que ce type de réaction soit agréable et encourageant.

Chapitre 6 - Synthèse des résultats

1. Croisement des données

Après ces différentes analyses détaillées des divers résultats, il est temps maintenant de construire une synthèse en croisant les données obtenues. Dans cette dernière partie, nous voudrions confronter ou plutôt croiser quelques résultats analysés dans les précédentes pages. Ce croisement des données permet d'affiner notre analyse et de tenter d'apporter des éléments de réponse quant aux objectifs visés.

1.1. Stratégies de compréhension habituelles et classement des aides

Nous voudrions tout d'abord comparer les stratégies utilisées habituellement par les apprenants dans différentes situations de compréhension d'une langue étrangère avec les aides multimodales que nous proposons aux sujets pour mener la tâche de compréhension dans le

prototype. À partir des réponses fournies par les sujets, nous avons établi un classement des stratégies de compréhension et un classement des aides multimodales.

Situations	Type de compréhension	Stratégies de compréhension	Nbre de sujets utilisant chaque stratégie				Classement des stratégies
			Int	Av	Déb	Total	
En présentiel	Compréhension orale et audiovisuelle	Fait reformuler	2	1	1	4	5a
		Fait répéter	4	1	3	8	2
		Demande des explications	4			4	5b
Lecture d'un texte	Compréhension écrite	Utilise un dictionnaire bilingue (papier)	8	1	5	14	1
Au téléphone	Compréhension orale	Demande de répéter lentement	2		3	5	4a
		Fait répéter	5			5	4b
		Demande de reformuler	1		3	4	5c
Ecoute de la radio	Compréhension orale	Laisse passer	3	1	3	7	3
Télévision et cinéma	Compréhension audiovisuelle	Laisse passer	3	1	1	5	4c

Tableau 60 - Principales stratégies de compréhension par niveau avec classement

	Niveau Intermédiaire (8)	Niveau Débutant (5)	Niveau Avancé (1)
1	DL/ ST	DL	ST
2	DL/ ICST	ST	ICST
3	RO	IC	IC
4	MC	MC	DL
5	ST/ MC/ICST/RO/IC/DL	ICST	RO
6	MC/ RE	DL/ ST/ICST/MC/RE	MC
7	RE	RE	RE

Tableau 60 bis – Classement des aides par niveau

Si l'on reprend le classement des stratégies de compréhension, on constate que la première aide stratégique à laquelle ont recours les apprenants est le dictionnaire bilingue. Parmi les aides multimodales, nous ne proposons aucun dictionnaire. Outre le fait qu'il est prévu que l'environnement Amalia soit doté d'un dictionnaire (ce qui nous a évité de nous interroger sur la question au cours de l'élaboration du prototype), nous pensons que dans la perspective d'une gradation des aides, celle du dictionnaire bilingue serait la dernière à proposer à l'apprenant. Parce qu'elle évite à l'apprenant de se confronter à la langue étrangère pour résoudre ces problèmes de compréhension. La stratégie du dictionnaire est bien compréhensible quand il y a urgence à comprendre dans une situation réelle. Mais lorsque l'on

s'entraîne à comprendre une langue dans un environnement multimédia, l'urgence n'est plus vitale. L'apprentissage est une activité qui demande de prendre (et non pas perdre) du temps pour pouvoir en gagner par la suite.

La deuxième stratégie utilisée en compréhension orale, c'est la répétition. Dans notre prototype cette aide peut être rendue par les outils de contrôle vidéo. En outre, chaque aide multimodale est une répétition, sous différentes formes, du document vidéo de départ.

En troisième et en quatrième positions du classement de stratégies, on trouve la stratégie "laisse passer". Cette réponse donnée par les sujets n'est pas à notre avis une non-stratégie mais bel et bien une stratégie qui correspond à une approche de compréhension globale.

Il y a deux autres "quatrième position" (classées *ex aequo* avec la précédente) : il s'agit de la répétition d'une part et de la répétition plus lente d'autre part.

La reformulation ainsi que la demande d'explications à l'oral (en présentiel ou au téléphone) occupent toutes deux la cinquième place des stratégies de compréhension adoptées par les sujets en situation.

Il est difficile d'établir un parallèle entre deux situations de compréhension (en milieu "naturel", pour la première, et dans un environnement multimédia d'apprentissage, pour la seconde) qui sont très différentes d'autant que les objectifs sont également très différents notamment dans un rapport au temps. La première situation correspond à du court terme, à un besoin immédiat de compréhension. Dans la deuxième situation c'est plus l'envie que le besoin qui demande à être satisfaite immédiatement (car l'immédiat ou l'immédiateté est le temps des TIC). Cependant le prototype sur lequel ont travaillé les sujets, propose des aides qui sont assez proches dans leur principe de ce dont peut avoir besoin un apprenant en langue.

1.2. Aides choisies et classement des aides

Dans cette section, nous voudrions voir s'il y a un rapport entre les aides que les apprenants ont choisies lors de la tâche de compréhension et le classement qu'ils ont fait de ces aides. Ceci permettrait éventuellement d'établir un lien entre l'aide qu'ils ont choisie en premier lieu pour résoudre un problème et l'aide qu'ils ont choisie de mettre en première place dans leur classement. Ce croisement des données consiste à comparer la colonne 2 du tableau (a) avec la colonne 1 du tableau (b), puis la colonne 3 de (a) avec la colonne 2 de (b), et ainsi de suite. Pour faciliter la lecture de cette comparaison entre les deux tableaux, nous avons surligné en vert dans le tableau b), les aides qui ont été choisies par les apprenants et notées dans le tableau a).

a)

	1	2	3	4	5	6	7
AK	DV	MC	DL	RE			
MI	DV	ST	DL				
SAH	DV						
IN	DV	ICST	IC	RE	ST	MC	
LE	DV	DV	DV				
RI	DV	DV	DL	IC	ICST		
SA	DV	ST					
AN	DV	IC					
KA	DV	ST					
FLO	DV						
MIN	DV	DL	IC	ICST	MC	RE	
SEN	DV	ICST	IC	DL			
SEL	DV	DL	IC	RO	ICST		
YV	DV	DV/DL	DV	IC	ICST	RE	MC

b)

	1	2	3	4	5	6	7
AK	RO	IC	DL	MC	ST	RE	/
MI	DL	ST	IC	RO	ICST	MC	RE
SAH	IC	ICST	ST	MC	DL	RO	RE
IN	DL	ICST	RO	ST	MC	RE	/
LE	ST	DL	ICST	IC	RO	MC	RE
RI	ST	DL	RO	RE	IC	ICST	MC
SA	ST	DL	RE	MC	ICST	RO	IC
AN	DL	ICST	RO	RE	ST	IC	MC
KA	ST	ICST	IC	DL	RO	MC	RE
FLO	DL	ST	RO	MC	IC	ICST	RE
MIN	DL	IC	ST	RO	ICST	MC	RE
SEN	ICST	RE	MC	RO	ST	DL	IC
SEL	DL	ST	IC	MC	ICST	RE	RO
YV	ICST	DL	IC	MC	RO	ST	RE

Tableaux 61 – Comparaison du parcours des sujets et de leurs choix d'aides (a) avec le classement des aides par les sujets (b)

Si l'on compare le premier choix (a) avec le premier rang (b), on constate que 5 sujets sur 14 reprennent à la première place de leur classement l'aide qu'ils avaient utilisée en premier lieu dans leur parcours. On peut remarquer que cette exacte correspondance dans les choix se retrouve chez 3 sujets débutants (sur un total de 5 sujets débutants) "contre" 1 sujet intermédiaire et 1 sujet avancé. Cette remarque nous amène à supposer que les sujets débutants avaient un réel besoin d'aide pour comprendre le document vidéo et que leur premier choix les a satisfaits. Cette réelle satisfaction a pu ensuite avoir été répercutée dans le classement.

Ce que nous venons de voir ne se vérifie pas dans la comparaison des colonnes suivantes. En revanche, on peut noter que lors du parcours des sujets, toutes les aides n'ont pas été activées. L'aide RE a été choisie 4 fois, le plus souvent en fin de parcours. Elle correspondait donc à une attente en matière d'aide de la part des sujets. Il semblerait que cette attente ait été déçue puisque ces mêmes sujets ont classé RE dans les derniers rangs (voire au dernier rang le plus souvent).

On peut donc conclure qu'il y a peu de liens entre les aides choisies lors de la tâche de compréhension et le classement qui en est fait ensuite, sauf peut-être au niveau débutant mais ces conclusions mériteraient d'être vérifiées dans une nouvelle expérimentation car les liens évoqués peuvent également être le fruit du hasard.

1.3. Avis sur les aides et classement des aides

Nous voulons voir maintenant s'il l'on peut faire des liens entre les avis émis par les sujets au moment de la découverte et de la manipulation des aides, avec le classement des aides qu'ils proposent ensuite. En comparant le tableau a) avec le tableau b) on constate, à quelques rares

exceptions près, que les aides qui avaient recueilli un avis favorable de la part des apprenants, se retrouvent en bonne place dans le classement (nous les avons surlignées en vert dans le tableau du classement des aides (b)).

a)

	DL	RO	IC	ICST	MC	RE	ST
AK	+		+	+	-	-	+
MI	+	+	+	-		-	+
SAH		+	+	+	+	-	+
IN		+		+	+		+
LE	+		-	-	-	-	+
RI	+	+		+	-	+	+
SA	+	-	+	+	-	+	+
AN	-		+	+	-	+	+
KA	-	-	+	+	-	-	+
FLO	+	-	-	+	-	-	+
MIN							
SEN	+			+		+	
SEL		-		+	+	+	
YV				+		-	

b)

	1	2	3	4	5	6	7
AK	RO	IC	DL	MC	ST	RE	/
MI	DL	ST	IC	RO	ICST	MC	RE
SAH	IC	ICST	ST	MC	DL	RO	RE
IN	DL	ICST	RO	ST	MC	RE	/
LE	ST	DL	ICST	IC	RO	MC	RE
RI	ST	DL	RO	RE	IC	ICST	MC
SA	ST	DL	RE	MC	ICST	RO	IC
AN	DL	ICST	RO	RE	ST	IC	MC
KA	ST	ICST	IC	DL	RO	MC	RE
FLO	DL	ST	RO	MC	IC	ICST	RE
MIN	DL	IC	ST	RO	ICST	MC	RE
SEN	ICST	RE	MC	RO	ST	DL	IC
SEL	DL	ST	IC	MC	ICST	RE	RO
YV	ICST	DL	IC	MC	RO	ST	RE

Tableaux 62 - Avis des sujets sur les aides (a) et classement des aides par les sujets (b)

On peut donc en conclure qu'il y aurait une correspondance assez forte entre les avis émis dans une phase de découverte des aides et le classement qui en est fait par les sujets après utilisation et/ ou simple activation. Les deux types de résultats semblent concorder.

1.4. Styles cognitifs des sujets et aides choisies par les sujets

Nous voulons croiser maintenant les données correspondant au style cognitif de chacun des différents sujets avec les aides qu'ils ont choisi selon les difficultés rencontrées durant leur tâche de compréhension.

a)

Sujet	Style dominant
AK	Auditif
MI	Auditif
IN	Visuel
LE	Visuel
RI	Visuel
SA	Visuel
AN	Visuel
SAH	Visuel
KA	Visuel
FLO	Auditif/ Tactile
MIN	Visuel
SEN	Visuel
SEL	Visuel
YV	Auditif/ Tactile

b)

	1	2	3	4	5	6	7
AK	DV	MC	DL	RE			
MI	DV	ST	DL				
SAH	DV						
IN	DV	ICST	IC	RE	ST	MC	
LE	DV	DV	DV				
RI	DV	DV	DL	IC	ICST		
SA	DV	ST					
AN	DV	IC					
KA	DV	ST					
FLO	DV						
MIN	DV	DL	IC	ICST	MC	RE	
SEN	DV	ICST	IC	DL			
SEL	DV	DL	IC	RO	ICST		
YV	DV	DV/DL	DV	IC	ICST	RE	MC

Tableau 63 - Style cognitif des sujets (a) et aides choisies par les sujets (b)

D'après nos deux tableaux, il semblerait que les sujets de style cognitif visuel privilégient davantage les aides visuelles. Alors que les sujets de style cognitif auditif, optent, en premier choix d'aide, pour une aide visuelle. Il est à noter que les aides visuelles sont plus nombreuses que les aides orales dans le prototype proposé. Cependant, il semblerait que dans leur choix d'aide, les sujets ne sont pas forcément "guidés" par leur style cognitif mais davantage par les difficultés rencontrées.

1.5. Styles cognitifs des sujets et classement des aides par les sujets

Croiser les résultats des styles cognitifs avec le classement des aides est une démarche qui consiste à voir si le style cognitif d'un sujet donné a une influence (ou à tout le moins un lien) sur son classement des aides. Pour le dire autrement, nous cherchons à savoir si un sujet auditif place dans les premiers rangs de son classement des aides de type oral et si un sujet visuel privilégie les aides écrites et/ou imagées. Si c'est le cas, déterminer un profil cognitif d'apprenant pourrait être utile pour orienter l'apprenant vers un gradation d'aides qui sont adaptées à son profil et éviter ainsi de surcharger l'interface, et par-là même son attention, avec des aides qui ne lui serviraient à rien en matière de compréhension.

a)

Sujet	Style dominant
AK	Auditif
MI	Auditif
IN	Visuel
LE	Visuel
RI	Visuel
SA	Visuel
AN	Visuel
SAH	Visuel
KA	Visuel
FLO	Auditif/ Tactile
MIN	Visuel
SEN	Visuel
SEL	Visuel
YV	Auditif/ Tactile

b)

	1	2	3	4	5	6	7
AK	RO	IC	DL	MC	ST	RE	/
MI	DL	ST	IC	RO	ICST	MC	RE
SAH	IC	ICST	ST	MC	DL	RO	RE
IN	DL	ICST	RO	ST	MC	RE	/
LE	ST	DL	ICST	IC	RO	MC	RE
RI	ST	DL	RO	RE	IC	ICST	MC
SA	ST	DL	RE	MC	ICST	RO	IC
AN	DL	ICST	RO	RE	ST	IC	MC
KA	ST	ICST	IC	DL	RO	MC	RE
FLO	DL	ST	RO	MC	IC	ICST	RE
MIN	DL	IC	ST	RO	ICST	MC	RE
SEN	ICST	RE	MC	RO	ST	DL	IC
SEL	DL	ST	IC	MC	ICST	RE	RO
YV	ICST	DL	IC	MC	RO	ST	RE

Tableau 64 - Styles cognitifs des sujets (a) et classement des aides par les sujets (b)

L'analyse de ces deux tableaux révèle que les sujets de style cognitif à dominante auditive (ou mixte auditif/ tactile), placent une aide orale au premier rang de leur classement des aides (pour 3 sujets auditifs sur 4). Du côté des 10 sujets dont le style cognitif est à dominante visuelle, 6 d'entre eux indiquent au premier rang de leur classement une aide visuelle.

Si l'on regarde, le deuxième rang du classement, 3 auditifs sur 4 placent une aide visuelle et 4 visuels sur 10 placent une aide orale. Il faut reconnaître à la décharge des sujets auditifs que le prototype présente plus d'aides visuelles (écrites et imagées) que d'aides orales.

On ne peut donc conclure sur un lien étroit entre le style cognitif et le classement des aides. L'utilité de la détermination d'un style cognitif de l'apprenant pour lui proposer des aides adaptées reste donc à prouver.

2. Les problèmes rencontrés

Une expérimentation de ce type se fait rarement sans quelques problèmes de différentes natures et qui sont surmontés ou non. Il nous semble nécessaire de les évoquer pour rendre compte au mieux du travail accompli mais également pour relativiser les résultats sur lesquels ces problèmes peuvent avoir une certaine portée.

Le premier point qui nous a posé problème a concerné le recrutement des sujets. Il nous semblait en effet que nous disposions d'un petit échantillon de personnes (14 sujets) et nous avons pour crainte qu'il ne soit pas représentatif. Heureusement, nous avons trouvé dans la littérature que pour ce type de recherche, de cinq à dix sujets suffisaient pour considérer les résultats comme valides.

Le deuxième type de problème rencontré fût d'ordre technique. Suite à un dysfonctionnement, de nature inconnue, du dictaphone numérique, deux enregistrements se sont avérés inaudibles.

Les discours des deux sujets n'ont donc pas pu faire l'objet d'une transcription. Et comme si cela ne suffisait pas, la deuxième moitié d'un troisième entretien n'a pas été enregistrée. Heureusement, en plus de l'enregistrement, nous prenions des notes des propos tenus et des actions effectuées tout au long de l'expérimentation. Cette garantie s'est révélée très utile pour pallier l'absence des enregistrements.

Enfin, au terme de l'expérimentation, SAH nous a expliqué qu'en fait elle devait être au niveau avancé mais qu'elle préférerait suivre les cours du niveau intermédiaire pour se perfectionner. Dans les résultats que nous livrons, SAH est maintenue au niveau intermédiaire. Les résultats par niveau mériteraient donc d'être nuancés. Les réponses de SAH pourraient être comparées à celles de KA au niveau avancé et affiner quelque peu les données se rapportant à ce niveau. Mais ce niveau ne correspondant pas à celui du document, cette modification ne changerait finalement pas grand-chose à l'expérimentation.

Parler ainsi des problèmes que l'on a rencontrés au cours de l'expérimentation amène à faire son autocritique.

3. Autocritique

Lorsque l'on mène une expérimentation pour la première fois, en étant seule à la conduire et à la gérer, on reconnaît rétrospectivement que l'on a fait quelques erreurs, en tout cas on peut reconnaître certains défauts. Comme nous sommes engagée dans une conception de type itératif, il est important de relever les points faibles et/ou négatifs de l'expérimentation pour éviter de les reproduire dans une situation similaire.

Nous reconnaissons que notre méthodologie d'expérimentation était assez lourde. Cela représente une élaboration et une gestion tout aussi lourdes. En effet, nous avons beaucoup de paramètres à gérer seule. Lorsque l'on souhaite que ce type de travail respecte objectivité et rigueur scientifiques, mieux vaut avoir un ou deux assistants pour le recueil des données, par exemple. Être concepteur du prototype et assurer la passation des tests n'est pas toujours très confortable. On est parfois tenté de passer outre la neutralité de rigueur indispensable à ce genre d'exercice. Par ailleurs, il s'agissait de notre première expérimentation ainsi que la première expérimentation pour le groupe Dilema sur l'environnement Amalia. Elle a donc sans doute souffert des erreurs de débutant.

Nous voudrions revenir sur certains points dont nous ne sommes pas satisfaite.

Sur l'interprétation des icônes

Pour savoir comment les sujets interprètent les icônes, peut-être aurait-il été préférable de leur présenter chacune d'elle en trois temps. D'abord, l'icône seule, ensuite les noms des aides seuls et enfin tous les boutons d'aide c'est-à-dire l'icône et le nom réunis.

Sur les types d'aides

La dichotomie que nous avons établie entre aides orales (sans écrit – boutons jaunes du prototype), et aides écrites (avec écrit – boutons orangés du prototype) n'est peut être pas la plus pertinente. Peut-être aurions-nous dû distinguer les aides orales avec les aides visuelles (écrites et imagées).

Sur le statut des aides ICST

Le statut de l'aide ICST nous a posé problème car elle se situe à la croisée des aides orales et des aides écrites. On pourra nous reprocher d'avoir mis les ICST du côté des aides orales alors que comportant des sous-titres, cette aide serait plus logiquement à sa place avec les aides écrites. C'est qu'elle occupe un statut intermédiaire, tout comme les IC d'ailleurs : celui d'aide imagée.

Sur le niveau des sujets

Il aurait été intéressant de considérer les intermédiaires selon qu'ils sont plus près du niveau débutant ou au contraire du niveau avancé. C'est le problème (également pédagogique) des petites structures qui ne peuvent proposer suffisamment de groupe de niveau faute de personnes.

Peut-être aurait-il été judicieux pour notre expérimentation de mettre en place des pré-tests afin de définir les niveaux des sujets selon nos critères qui ne sont pas forcément les mêmes que ceux de la structure d'accueil des apprenants.

Sur la question des problèmes de compréhension

Nous l'avons dit, les problèmes de compréhension n'ont sans doute pas été tous donnés (verbalisés) par les sujets. On peut imputer ce problème à un défaut dans le protocole d'expérimentation. Le recours à des tâches aurait sûrement permis de faciliter le constat.

Sur les défauts du prototype

Demander à un sujet de travailler la compréhension détaillée sans lui proposer d'aide au niveau du vocabulaire nous semble dommage au vu des attentes (et des problèmes) qu'avaient les sujets. Il conviendrait de leur apporter cette aide sous forme d'hypertexte. Par ailleurs, notre prototype manque peut-être d'une consigne claire sur les objectifs de l'activité de compréhension. Enfin, nous nous interrogeons sur la réelle utilité du QCM, sous la forme que nous lui avons donnée, par rapport à l'expérimentation.

4. Vers une gradation des aides

Au vu des résultats obtenus lors de l'expérimentation de notre prototype, il apparaît que certaines aides proposées aux sujets ont été jugées peu utiles voire inutiles. De plus, les sujets estiment qu'il y a trop d'aides proposées sur l'interface. Ces arguments vont dans le sens d'une intégration des aides à des micro-tâches, qui selon les difficultés de l'apprenant pourraient être ou non activées. Ce qui implique d'adapter les aides aussi bien au contenu qu'à l'apprenant. Mais adapter ne veut pas dire aller au plus facile. Les sujets de l'expérimentation ont estimé que le sous-titrage était l'aide la plus utile, c'est aussi sans doute l'aide la plus facilitatrice. Or si l'on veut respecter le principe de la ZPD, aider l'apprenant n'exclut pas qu'un effort doit être fourni par celui-ci pour apprendre. Nous pensons que l'aide doit être progressive et donnée au compte-goutte. Livrer la solution d'un problème n'est pas aider. Nous avons été très intéressée par la réflexion d'un des sujets. Cette personne (SEN) a évoqué, sans doute sans le savoir, le concept de ZPD puisqu'elle a élaboré son classement des aides en allant de la plus facile à la moins facile en expliquant qu'il fallait suggérer à l'apprenant de commencer par l'aide la moins facile, puis éventuellement de passer progressivement aux aides suivantes jusqu'à ce qu'il ait compris et résolu son problème. Selon nous, SEN est l'exemple même de l'apprenant

qui a compris les enjeux d'un EMAL tel qu'Amalia en faisant montre de stratégies métacognitives ce qui amène à penser qu'elle est capable d'apprendre en autonomie.

5. En guise de conclusion

Nous voudrions terminer cette troisième et dernière partie par deux citations qui nous semblent importantes vis-à-vis de nos orientations et de nos choix pour le présent travail de recherche. En didactique des langues, il est beaucoup question actuellement des méthodologies de recherche utilisées dans la conduite d'expérimentations. La rigueur scientifique des expérimentations qui relèvent du domaine de la didactique est parfois mise en doute parce qu'elle est comparée aux méthodologies utilisées dans des disciplines que l'on a l'habitude de qualifier de "dures" ou "exactes". On parle alors de "*quasi-expérimentation*" (Grosbois, 2007 ; Tricot, 2007). Pourtant, ce type d'expérimentation est important et nécessaire :

"l'innovation pédagogique requiert des recherches moins fondamentales, moins théoriques sans doute mais tout aussi indispensables (qu'en sciences fondamentales). On ne peut conduire d'innovation féconde sans un dispositif de description, tout d'abord, puis d'observation, de contrôle et d'évaluation (...). Sans doute dans ce domaine ne peut-on aller aussi loin dans l'exigence de la rigueur qu'une démarche proprement scientifique le voudrait (...). Cela n'empêche pas de se donner des critères d'évaluation et de contrôler les facteurs qui semblent les plus importants". (Prost, 1985, cité par Pasquier 2000b : 14)

Aussi, nous avons parfaitement conscience que les résultats que nous livrons dans ce travail de recherche, sont relatifs à la situation dans laquelle ils ont été obtenus, sont discutables voire critiquables. Mais comme le dit Van der Maren :

"La critique d'une enquête par rapport à ses données repose sur deux questions :

La première est : les instruments choisis étaient-ils ceux qui pouvaient fournir le matériel le plus pertinent et quelle est, en conséquence, la valeur des données ?(...)

La seconde est : les informateurs qui répondent sont-ils en nombre suffisant et ont-ils des points de vue suffisamment variés pour que l'information recueillie soit bien toute celle qui est nécessaire à l'éclairage intelligent du problème?

Aucune collecte de données n'est parfaite, il faut donc le reconnaître et en tirer les conséquences : être prudent et circonspect." (Van der Maren, 2005 : 142-143).

Et pour la suite de nos travaux dans cette voie qu'est l'aide multimodale dans les environnements multimédias d'apprentissage, nous sommes avertie par la mise en garde de F. Demaizière : "*Elle [l'aide] peut être utile ou stimulante pour le chercheur, le développeur ou le vendeur plus que pour l'apprenant.*" (Demaizière, 2007). Nous veillerons à ne pas nous tromper d'objectif.

Conclusion & perspectives

Le travail de recherche, que nous avons réalisé et que nous venons de présenter, partait de l'hypothèse que la multimodalité peut jouer un rôle en matière d'aide à l'apprentissage, et plus précisément à la compréhension, dans les environnements multimédias d'apprentissage des langues.

L'exploration et la consultation de la littérature concernant divers concepts et autant de champs disciplinaires, nous ont amenée à questionner des notions comme l'apprentissage, la compréhension, la mémorisation, pour bâtir notre cadre théorique. Nous nous sommes également intéressée aux spécificités des environnements multimédias et à leurs effets sur les processus que nous venons d'énumérer. Le recours aux connaissances issues de la recherche en psychologie cognitive nous a été d'une grande utilité. Cette contribution nécessaire et importante montre, s'il en était encore besoin, l'importance de l'interdisciplinarité et de la transdisciplinarité en didactique, en particulier, mais également dans la recherche en général. Et l'on ne fera jamais assez l'éloge de cette transdisciplinarité, car comme l'affirme Maguy Pothier :

"La didactique est d'abord interdisciplinaire : elle emprunte méthodes et concepts aux sciences de référence ; elle est ensuite pluridisciplinaire : elle demande le concours d'autres disciplines (on peut s'interroger sur la pertinence de " l'objet d'une seule et même discipline" car il ne semble pas que les questionnements soient exclusifs d'un seul champ). Elle est enfin et surtout transdisciplinaire. Confrontée à des résolutions de problèmes permanentes, engluée dans la complexité (...) du fait du nombre impressionnant de paramètres en jeu, la didactique ne peut se contenter du secours d'une science pour trouver des solutions adaptées aux problématiques qu'elle définit. Elle doit emprunter largement méthodes et concepts, en inventer, voire les croiser ensemble (...)." (Pothier, 2003, p. 39)

De plus, la multimodalité est un concept qui décuple les champs d'investigation, sans doute parce qu'il est "multi". Qu'à cela ne tienne, cette complexité est d'autant plus une promesse de richesse, ou à tout le moins, d'enrichissement au niveau des connaissances.

Et la notion d'aide n'est pas plus simple. Nous l'avons elle aussi interrogée et avons essayé d'en apporter un éclairage sous différents angles, encore contrasté de zones d'ombres. Mais il nous semblait important de mener ce travail pour contrer le discours un peu trop performatif qui entoure cette notion. En effet, nous avons souvent rencontré au cours de notre recherche, des écrits qui laissaient accroire qu'il suffisait de nommer l'aide pour qu'elle soit. Or l'aide ne se décrète pas : elle se construit. Elle peut naître à la croisée du travail d'un enseignant ou d'un

concepteur de situation d'apprentissage et de la volonté d'un apprenant. Mais même automatisée dans un environnement informatique, l'aide n'est pas automatique.

Nous avons essayé de voir s'il était possible de transférer les régulations pédagogiques que l'on peut rencontrer dans une situation d'apprentissage en présentiel vers un environnement multimédias d'apprentissage des langues avec toutes les modifications, les adaptations et les limites aussi que cela implique. Nous avons tâché d'examiner également dans les EMAL existants, ce que d'autres ont conceptualisé et produit sur ce point avec plus ou moins de réussite. Il nous a semblé, à l'issue de ce travail, que le champ de l'aide à l'apprentissage utilisant les potentialités du multimédia et de la multimodalité restait à défricher.

Nous avons donc tenté d'y apporter notre modeste contribution personnelle en conceptualisant et en développant des aides multimodales en vue d'une tâche de compréhension d'un document vidéo. Nous avons alors mesuré les difficultés d'effectuer un transfert de régulations pédagogiques propres à un environnement "naturel", ou tout au moins à une situation d'apprentissage en présentiel, vers un environnement médiatisé forcément moins souple que l'humain mais qui présente des spécificités intéressantes qui ne demandent qu'à être exploitées. L'un des buts de cette recherche est aussi de permettre et d'encourager l'apprenant à développer son autonomie au moyen d'outils qu'il utilise, déjà et par ailleurs, au quotidien. Car comme le dit Maguy Pothier : "*Ni miraculeuses, ni diaboliques, les TICE ont leur place dans la formation en langues et il paraît urgent de les positionner sans illusions ni rejet*" (Pothier, 2003 : 4).

Dans ces perspectives, le champ de l'ALAO a de l'avenir. Pour l'heure, nous nous contenterons d'envisager les perspectives ouvertes ou offertes (c'est selon) par notre travail. D'abord, si l'on considère les prolongements directs que l'on peut donner à notre recherche, on pourrait dans un premier temps mener une nouvelle expérimentation mais de plus grande ampleur cette fois, au niveau des enquêteurs (former une équipe) mais aussi au niveau des sujets, afin d'affiner les résultats. Par ailleurs, nous pouvons ouvrir notre analyse d'EMAL aux autres langues. Se cantonner à la production des EM d'apprentissage du FLE est bien loin de donner une vue représentative et satisfaisante de ce qui peut se faire dans ce domaine. Le domaine de l'anglais est bien plus prolifique et mériterait d'être examiné à son tour.

Nous avons également l'intention d'approfondir notre travail au sein de l'environnement Amalia. Nous avons en effet pour projet de créer des micro-tâches de compréhension et d'y intégrer une gradation des aides jugées utiles par les sujets de l'expérimentation, en tenant compte de leur classement. Dès lors, nous serons en mesure de mettre au point une version améliorée de notre prototype. L'expérimentation de notre prototype a montré qu'il y avait un véritable besoin d'aide chez les sujets en matière de vocabulaire. Nous pensons qu'il serait intéressant de travailler en collaboration avec une collègue de notre équipe qui s'est spécialisée dans l'aide au vocabulaire. Il serait également intéressant de développer un véritable module (avec les six phases de travail) autour du document vidéo.

Quant au développement du projet Amalia, nous estimons que l'heure n'est plus aux logiciels hors-ligne comme c'était le cas dans les années 90. Ce type d'environnement doit désormais être pensé pour Internet. Certains sujets de notre expérimentation nous l'ont d'ailleurs suggéré et nous le pensons volontiers. L'une des réussites à ce niveau nous paraît être le *Virtual Cabinet* développé par l'équipe pluridisciplinaire dirigée par Nicolas Guichon, à l'université Lyon 2, pour l'apprentissage de l'anglais. Ce logiciel en ligne est d'ailleurs adapté au FLE sous le titre *Agorafle*, par l'équipe d'Annick Rivens, à l'université de Lille 3. Et l'on reparle de la

pluridisciplinarité, dans le contexte d'une équipe de recherche cette fois. Cette pluridisciplinarité nous paraît fondamentale pour mener à bien des projets tels que ceux que nous venons d'évoquer et correspond à un gage de qualité. C'est également sans doute la condition d'une recherche-développement.

Quoi qu'il en soit, le domaine des aides médiatisées est loin d'être épuisé et cette piste de recherche intéressante pour la didactique des langues (entre autres) est à suivre...

Bibliographie

Achard-Bayle, G. (1984). "Lecture en Français Langue étrangère". In "Lecture et compréhension écrite", *Les Langues Modernes*, n° 6, Paris : APLV.

Adam, J.-M. (2001). "Entre conseil et consigne : les genres de l'incitation à l'action". In *Les textes de consignes. Pratiques* n° 111/ 112.

Albero, B. (1998). "Le centre de ressources : interfaces entre l'utilisateur et le savoir". In *Ressources pour l'apprentissage : excès et accès*, Barbot, M.-J. (dir.). *Études de Linguistique Appliquée (ÉLA)*, n° 112, pp. 469-482.

Albero, B. (1999). *L'autoformation des adultes en langue étrangère : interrelations entre les dispositifs et les apprenants*. Lille : Presses Universitaires du Septentrion, coll. Thèses à la carte.

Albero, B. (2000). *L'autoformation en contexte institutionnel - Du paradigme de l'instruction au paradigme de l'autonomie*. Paris : L'Harmattan, coll. Education et Formation, Série Références.

Albero, B. (coord., 2003). *Autoformation et enseignement supérieur*. Paris : Hermès sciences / Lavoisier, mai.

Albero, B. (nd). "L'autoformation des adultes en langue étrangère : interrelations entre les dispositifs et les apprenants". *Texte en discussion*. Consulté en octobre 2007 : <http://www.txtnet.com/ote/albero1.htm>

Alles-Jardel, M. (2000). "Quelles psychologies pour l'enseignement / apprentissage du français langue étrangère ?". *Les Cahiers de l'ASDIFLE*, n°12, pp. 57-63.

Amadiou, F. & Tricot, A. (2006). "Utilisation d'un hypermédia et apprentissage : deux activités concurrentes ou complémentaires ?" *Psychologie française*, n°51, Paris : Elsevier. Consulté en octobre 2007 : http://pagespersoorange.fr/andre.tricot/AmadiouTricot_PsyFrancaise.pdf

Anceaux, F., Ayling, R., Beuscart-Zephir, M., Lhomme, C. & Devos, P. (1993). "Hypertextes d'apprentissage : conception et évaluation, première approche". In "Hypermédiats et apprentissages", *Actes des deuxièmes journées scientifiques*, Lille, 24-25 mars, EPI-INRP, pp. 63-78.

André, B. (1992). "De l'autonomisation à l'autonomie en didactique des langues non maternelles". In Les auto-apprentissages, *Le Français dans le Monde*, n° spécial, février-mars, pp. 66-74.

André, B. (dir., 1989). *Autonomie et enseignement / apprentissage des langues étrangères*. Paris : Didier.

Andrianirina, H. (2005). *La rétroaction : aide à l'apprentissage d'un environnement multimédia d'apprentissage des langues*. Mémoire de DEA. Université Blaise Pascal, Clermont 2.

Annoot, E. (1996). *Les formateurs face aux nouvelles technologies : le sens du changement*. Paris : Ophrys, coll. Autoformation et enseignement Multimédia.

Arbiol, S. (nd). "Multimodalité et enseignement multimédia". Consulté en octobre 2007 : <http://langues.ups-tlse.fr/Arbiol/Recherche/Multimodalite.htm>

Artus, I. (1999). "Analyse de CAMILLE, À la recherche d'un emploi". *Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et de Communication (ALSIC)*, vol. 2, n°1, pp. 87-102. Consulté en octobre 2007 : <http://alsic.univ-fcomte.fr/Num3/artus/default.htm>

Atlan, J. (2000). "L'utilisation des stratégies d'apprentissage d'une langue dans un environnement des TICE". *Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et de Communication (ALSIC)* n°1, vol. 3, juin, pp. 109-123. Consulté en octobre 2007 : <http://alsic.u-strasbg.fr/Num5/atlan/default.htm>

Aumont, J. (1990). *L'image*, Nathan Université, coll. fac. Cinéma.

Babou, I. (1998). "Des discours d'accompagnement aux langages : les nouveaux médias", in Ressources pour l'apprentissage : excès et accès, *Études de Linguistique Appliquée (ELA)* n° 112, Paris : Didier Erudition, pp. 407-420.

Baddeley, A. D. (1990). *Human memory : Theory and Practice*. Hove : LEA.

Bailly, D. (1998). *Les mots de la didactique des langues - Le cas de l'anglais - Lexique*. Paris-Gap : Ophrys.

Baldry, A. P. & Thibault, P. J. (2006). *Multimodal Transcription & Text Analysis*. Equinox Publishing Limited.

Balpe, J.-L. (1990). *Hyperdocuments, hypertextes, hypermédias*. Paris : Eyrolles.

Balpe, J.-P., Lelu, A., Papy, F. & Saleh, I. (1996). *Techniques avancées pour l'hypertexte*, Paris : Hermès.

Barbot, M.-J. (1997a). "Cap sur l'autoformation : multimédias, des outils à s'approprier". In Multimédia, réseaux et formation, *Le Français dans le monde*, n° spécial, recherches et applications, Paris : Hachette, pp. 54-63.

Barbot, M.-J. (1997b). "Stratégie des auto-apprenants et multimédia". In Multimédia et français langue étrangère, *Les Cahiers de l'ASDIFLE*, n° 9, pp. 48-60.

Barbot, M.-J. (1997c). "L'opération Teddy Bear, apprendre une langue étrangère avec une BD sur CD-Rom". In Multimédia et français langue étrangère, *Les Cahiers de l'ASDIFLE*, n° 9, pp. 88-91.

Barbot, M.-J. (1998a). *Ressources pour l'apprentissage : excès et accès. Études de Linguistique Appliquée (ÉLA)*, n° 112.

Barbot, M.-J. (1998b). "Présentation : évolutions didactiques et diversification des ressources". In *Ressources pour l'apprentissage : excès et accès*, Barbot, M.-J. (dir.). *Études de Linguistique Appliquée (ÉLA)*, n° 112, pp. 389-395.

Barbot, M.-J. (2003). "Médiatisation dans l'enseignement supérieur : vers un nouveau paradigme éducatif ?". *Apprentissage des langues et systèmes d'information et de communication (ALSIC)*, vol. 6, 1. pp. 175-189. Consulté en octobre 2007 : <http://alsic.u-strasbg.fr/Menus/framerec.htm>

Barbot, M.-J. & Camatarri, G. (1999). *Autonomie et apprentissage - L'innovation dans la formation*. Paris : PUF, Pédagogie scientifique et théorique.

Barbot, M.-J. & Pugibet, V. (dir., 2002) "Apprentissage des langues et technologies : usages en émergence", *Le Français dans le monde, recherches et applications*, numéro spécial, Paris : CLE International, janvier.

Barbot, M.-J. & Lancien, T. (coord., 2003). *Médiation, médiatisation et apprentissages*. Notions en Questions (NEQ), n° 7, ENS Editions.

Baron, G.-L. & De La Passardièrre, B. (1991). "Médias, multi et hypermédias pour l'apprentissage : points de repère sur l'émergence d'une communauté scientifique". *Actes des Premières Journées scientifiques : Hypermédias et apprentissages*. Paris : INRP, pp. 7-15.

Baron, G.-L. & Bruillard, E. (1999). "Informatique, éducation et images : quelques éléments d'analyse". In *Image, langages : Recherches et pratiques enseignantes*, Paris : INRP, pp. 213-219.

Barth, B.-M. (1993). *Le savoir en construction : former à une pédagogie de la compréhension*, Paris : Retz.

Barthes, R. (1964). "Rhétorique de l'image". *Communications n°4*. Paris : Seuil, pp. 40-51.

Baylon, C. & Mignot, X. (1999). *La Communication*. Paris : Nathan, coll. Fac. Linguistique, 2^{ème} édition.

Beacco, J.-C. (2002). "Sur les fonctions de la notion de compétence en langue en didactique des langues". In Castellotti, V. & Py, B. (coord.). *La notion de compétence en langue. Notions en Questions (NEQ)*, n° 6, ENS Editions, pp. 105-113.

- Beatty, K.** (2003). *Teaching and researching Computer-Assisted Language Learning*. Harlow : Pearson Education
- Beaufils, A.** (1998). "Aide à la recherche d'informations dans les environnements hypermédias", *Hypermédias & Apprentissages* 4, actes du quatrième colloque, Poitiers, 15-16-17 octobre, EPI-INRP, pp. 73-86.
- Bélisle, C.** (1995). "L'émergence d'espaces médiatisés en formation : les enjeux de l'intégration technologique en télé-formation ". In Lacroix, J.-G. & Tremblay, G. (dir.), *Les autoroutes de l'information : un produit de la convergence*, Sainte-Foy, Québec : Presses de l'Université du Québec, pp. 377-390.
- Bélisle, C.** (1996). "Apprendre avec les nouvelles technologies d'information et de communication". *Clés à venir*, Metz : Éditions du CRDP de Lorraine.
- Bélisle, C.** (1997). "Enjeux et limites du multimédia en formation et en éducation". In Multimédia et français langue étrangère, *Les Cahiers de l'ASDIFLE* n° 9, pp. 7-24.
- Bélisle, C.** (1998). "Navigation et hypermédia", *Séminaire DAFCO "L'apprentissage médiatisé"*, 7-28 mai et 4 juin, Lyon : institut des sciences de l'homme : <http://www.ish-lyon.cnrs.fr/labo/LIRE/Nav&Hyper.htm> (lien non valide en octobre 2007).
- Bélisle, C.** (2003). "Médiations humaine et médiatisations technologiques. Médiatiser l'apprentissage aujourd'hui". In Barbot, M.-J. & Lancien, T. (coord.). *Médiation, médiatisation et apprentissages. Notions en Questions (NEQ)*, n°7, Lyon : ENS Editions, pp. 21-34.
- Bellik, Y & Teil, D.** (1992). "Définitions terminologiques pour la communication multimodale". Conférence IHM'92. Paris, 30 novembre – 02 décembre. Consulté en octobre 2007 : <http://www.limsi.fr/Individu/bellik/publications/ihm92.rtf>
- Beltran, T.** (1991). "Une architecture pour la surveillance et le guidage de l'apprenant dans un hypermédia éducatif", *Actes des Premières Journées scientifiques : Hypermédias et apprentissages*, INRP, Paris, pp. 95-110.
- Bernard, M.** (1999). *Penser la mise à distance en formation*. Paris : L'Harmattan, coll. Education et Formation, Série Références.
- Bertocchini, P. & Puren, C.** (2001). "Entre 'pédagogie différenciée' et 'apprentissage autonome'", *Les langues modernes* n°4, Paris : APLV, pp. 38-45.
- Besse, H.** (1974). "Signes iconiques, signes linguistiques", *Langue française* n°24, Larousse, pp. 27-54.
- Bétrancourt, M.** (1996). *Facteurs spatiaux et temporels dans le traitement cognitif des complexes texte-figure*, Thèse de doctorat, Sciences Cognitives, Grenoble, INPG.
- Bétrancourt, M. & Bisseret, A.** (1993). "Interaction texte / figure : effet de leur disposition spatiale relative sur l'apprentissage". In Baron, M., Gras, R, & Nicaud, J.-F. (dir.) *Environnements interactifs d'apprentissage avec ordinateur*. Troisièmes Journées EIAO de Cachan. Paris : Eyrolles. pp. 65-76.

Bétrancourt, M. & Caro, S. (1998). "Intégrer des informations en escamots dans les textes techniques : quels effets sur les processus cognitifs ?". In Tricot, A. & Rouet, J.-F. (dir.). *Hypertextes et Hypermédias : concevoir et utiliser les hypermédias : approches cognitives et ergonomiques*. Paris : Hermès. pp. 157-173.

Blanche-Benveniste, C. (1997). *Approches de la langue parlée en français*. Paris : Ophrys, coll. L'essentiel français.

Block, D. (2000). "Une vue depuis les coulisses : état des lieux de la linguistique appliquée". In Une didactique des langues pour demain. *Le Français dans le Monde*, numéro spécial, pp. 16-31.

Bonvalot, G. (1995). "Pour une autoformation 'permanente' des adultes". In *L'autoformation en chantiers. Éducation Permanente*, n° 122. pp. 139-146.

Bordier, J. (1991). "Hypermédias et enseignement à distance", *Actes des Premières Journées scientifiques : Hypermédias et apprentissages*, INRP, Paris, pp. 175-181.

Bouchard, R. (1994). "Profils, profil...Pour une conception cinétique des profils d'acquérant". In Pochard, J.-C. (Coord.). *Actes du IXème colloque international "Acquisition d'une langue étrangère : perspectives et recherches"*, Saint-Etienne : Publications de l'université de Saint-Etienne, pp. 397-409.

Bourg, A. (2001). "Aspect multidimensionnel du feed back intrinsèque : une appropriation des outils issus de l'Éducation Physique et Sportive vers le domaine de l'enseignement/apprentissage du piano est-elle possible ?" Thèse de doctorat. Université Paris Sorbonne, Document de recherche de l'Observatoire Musical français (OMF), n° 20. Consulté en octobre 2007 : http://www.omf.paris4.sorbonne.fr/gsem/bibliotheque/ABourg_feedback.pdf

Bouvet, E. & Bréelle, D. (2004). "Pistage informatisé des stratégies de lecture : une étude de cas en contexte pédagogique", *Apprentissage des langues et systèmes d'information et de communication (ALSIC)*, vol. 7, n° 1, pp. 85-106. Consulté en octobre 2007: http://alsic.u-strasbg.fr/v07/bouvet/alsic_v07_02-pra1.htm

Bresson, F. (1981). "Compétence iconique et compétence linguistique", *Communications* n°33, Paris : Seuil, pp. 185-196.

Brilhault, Y. & Duboue, M. (1993). "Aspects cognitifs d'un environnement hypermédia d'apprentissage de la programmation", *Actes des deuxièmes journées scientifiques : Hypermédias et apprentissages*, Paris : EPI-INRP, pp. 79-89. ?

Bruillard, É. (1997). *Les machines à enseigner*. Paris : Hermès.

Bruillard, É. & de La Passardière, B. (1994). "Hypermédias et éducation : des repères", *Sciences et techniques éducatives (STE)*, vol.1 n°1, Paris : Hermès, pp. 16-37.

Bruner, J. (1998). "Le rôle de l'interaction de tutelle dans la résolution de problème". *Savoir dire, savoir faire – Le développement de l'enfant*. Paris : PUF, 6^{ème} édition, coll. Psychologie d'aujourd'hui, pp. 260–279.

Bruner, J. (1998). "La conscience, la parole et la 'zone proximale' : réflexions sur la théorie de Vygotsky". *Savoir dire, savoir faire – Le développement de l'enfant*. Paris : PUF, 6^{ème} édition, coll. Psychologie d'aujourd'hui, pp. 280–292.

Bucher-Poteaux, N. (1998). "Des ressources... oui mais... pourquoi ?". In Ressources pour l'apprentissage : excès et accès, *Etudes de Linguistique Appliquée (ELA)*, n°112, Didier Erudition, pp. 483-494.

Canier, Y. (1994). "Le statut de l'image dans deux méthodes de Français Langue Etrangère". In Images et savoirs, *Les Cahiers du CRESLEF*, n°37, pp. 55-72.

Carette, E. (2001). "Mieux apprendre à comprendre l'oral en langue étrangère". In Oral : variabilité et apprentissages, *Le Français dans le monde*, n° spécial, recherches et applications, pp. 126-142.

Caro, S. (1995). Rôle des organisateurs paralinguistiques dans la consultation des documents électroniques. Thèse de doctorat. Université de Grenoble 3.

Caro, S. & Bétrancourt, M. (1998). "Ergonomie de la présentation des textes sur écran : guide pratique". In Tricot, A. & Rouet, J.-F. (dir.) *Hypertextes et Hypermédiats. Concevoir et utiliser les hypermédiats : approches cognitives et ergonomiques*. Paris : Hermès. pp.123-137.

Carré, P. (1999). " Les mythes de l'autoformation". *Cahiers pédagogiques*, n° 370, pp. 19-21.

Carré, P., Moisan, A. & Poisson, D. (2002). *L'autoformation - Psychopédagogie, ingénierie, sociologie*. Paris : PUF. 2^{ème} édition.

Carol, R., Griggs, P. & Bange, P. (2004). "Les exercices dans l'apprentissage de langue étrangère. Critique de l'approche communicative". *Marges Linguistiques*, juillet 2004.

Caron, S. (2003). *L'apport des images fixes, télévisées et multimédias à l'enseignement/ apprentissage des langues. Proposition pour une formation aux images intégrée à la formation initiale des enseignants*, Mémoire de thèse en sciences du langage, sous la direction d'Elisabeth Guimbretière, Université de Rouen.

Cartier, M. (1990). "La navigation à l'écran", *Communication et langages*, n°84, Retz, Paris, pp. 98-115.

Castellotti, V. & Py, B. (coord., 2002). *La notion de compétence en langue*. Notions en Questions (NEQ), n°6, Lyon : ENS Editions.

Cazade, A. (1999). "De l'usage des courbes sonores et autres supports graphiques pour aider l'apprenant en langues". *Apprentissage des langues et systèmes d'information et de communication (ALSIC)*, vol. 2, n° 2, pp. 3-32. Consulté en octobre 2007: <http://alsic.u-strasbg.fr/Menus/framerec.htm>

Cembalo, S. M. (2001). "Les TIC et l'oral". In Oral : variabilité et apprentissages, *Le Français dans le monde*, n° spécial, recherches et applications, pp. 143-152.

Challe, O. (1992). "Fonctionnalités linguistiques des nouvelles technologies de l'information et autoformation". In Les auto-apprentissages, *Le Français dans le Monde*, n° spécial, recherches et applications, février-mars, pp. 139-151.

Champy, P. & Etévé, C. (2002). *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*, Paris : Nathan/ VUEF, 2^{ème} édition.

Chanier, T. (1998). "Hypertexte, hypermédia et apprentissage dans des systèmes d'information et de communication". In Hypermédia et apprentissage des langues, *ELA* n°110, Paris : Didier érudition, pp. 137-146.

Chanier, T. & Vetter, A. (2006). "Multimodalité et expression en langue étrangère dans une plateforme audio-synchrone". *Apprentissage des langues et systèmes d'information et de communication (ALSIC)* vol. n°9, n°1, pp. 61-101. Consulté en octobre 2007 : http://alsic.u-strasbg.fr/v09/chanier/alsic_v09_08-rec3.htm

Chanquoy, L., Sweller, J. & Tricot, A. (2007). *La charge cognitive*. Paris : A. Colin, coll. U.

Chasseneuil, Collectif De (2001). *Accompagner des formations ouvertes*. Paris : L'Harmattan.

Chauminot, G. (2001). "L'intégration d'un outil multimédia dans une classe de FLE pour développer la compréhension orale : le cas d'apprenants américain en milieu endolingue institutionnel". In La recherche en FLE, *Les Cahiers de l'ASDIFLE*, n°12, pp. 79-82.

Chevalier, Y. (dir.,1996). *Outils multimédias et stratégies d'apprentissage du français langue étrangère*, Cahiers de la Maison de la recherche, Université Lille 3.

Chevalier, Y., Derville, B. & Perrin, D. (1997). "Vers une conceptualisation des apprentissages assistés ? 'Je vous ai compris', plate-forme pour une recherche". In Multimédia, réseaux et formation, *Le Français dans le monde*, n° spécial, recherches et applications, pp. 132-137.

Chevallard, Y. (1985). *La transposition didactique*. Grenoble : La pensée sauvage.

Chiss, J.-L., David, J. & Reuter, Y. (1995). *Didactique du français : état d'une discipline*. Paris : Nathan.

Chouinard, R. (1994). "L'effet des croyances et des attentes sur la motivation scolaire", *La revue l'AQEFLS*, 16.1 et 16.2, pp. 35-51.

Chun, D. M. & Plass, J. L. (1997). "Research on Text Comprehension in Multimedia Environments", *Language Learning & Technology (LLT)*, vol.1, n°1, pp. 60-81.

Clark, J. M. & Paivio, A. (1991). "Dual coding theory and education", *Educational Psychology Review*, n°3, pp. 149-210.

Conseil de l'Europe, Conseil de la Coopération Culturelle, Comité de l'éducation, Division des langues vivantes (2000). *Cadre européen commun de référence pour les langues*, Paris : Didier.

Collaud, G., Gurtner, J. L. & Coen, P. F. (1998). "Conception et utilisation d'un système hypermédia pour l'enseignement universitaire", *Actes des quatrièmes journées scientifiques : Hypermédias et apprentissages*, Paris : EPI-INRP, pp. 59-72.

Collinot, R. & Saustier, A. (1991). "Une approche des textes par l'hypertexte", *Actes des premières journées scientifiques : Hypermédias et apprentissages*, Paris : EPI-INRP, pp. 157-165.

Compte, C. (1988). "Un écran à qui parler". In *Nouvelles technologies et apprentissage des langues, Le Français dans le monde*, n° spécial, recherches et applications, pp. 181-189.

Compte, C. (1989). "L'image animée dans l'apprentissage du français langue étrangère". In *Langue française et nouvelles technologies*, *Langue française*, n°83, pp. 33-50.

Compte, C. (1993). *La vidéo en classe de langue*, coll. Autoformation, Hachette.

Cordier, F. & Gaonac'h, D. (2004). *Apprentissage et mémoire*, Nathan Université, coll. 128.

Cornaire, C. (1998). *La compréhension orale*, Paris : CLE International, coll. Didactique des langues étrangères.

Cornaire, C. (1999). *Le point sur la lecture*, Paris : CLE International, coll. Didactique des langues étrangères.

Cortes, J. & alii (1987). *Une Introduction à la Recherche scientifique en Didactique des langues*, Paris : Crédif / Hatier, coll. Essais

Coste, D. (1991). "Spéculations sur la relation langue décrite - langue enseignée en classe". In *Description, présentation et enseignement des langues, Actes du colloque de Berne 1980*, Richterich, R. & Widdowson, H.G. (éds., 1991). Paris : Didier/ Hatier, coll. Langues et apprentissage des langues (LAL), pp. 33-44.

Coste, D. (1998). "Avoir accès à l'excès des ressources : note sur de nouveaux rôles pour l'école". In *Ressources pour l'apprentissage : excès et accès, Etudes de linguistique Appliquée (ELA)* n°112, Didier Erudition, pp. 505-511.

Coste, J.-P. (1993). "Hypertexte : représentations et ...transferts", *Bulletin de l'EPI*, n°70, juin, Paris : EPI, pp. 67-80.

Coste, D. (dir., 1999). *Enseignement et formation à distance. Etudes de Linguistique Appliquée (ELA)*, n° 113.

Crinon, J. & Gautellier, C. (dir., 1997). *Apprendre avec le multimédia : où en est-on ?*, Paris, Retz.

Crinon, J. & Gautellier, C. (dir., 2001). *Apprendre avec le multimédia et Internet*. Paris : Retz, coll. Pédagogie.

Cros, F. (2002). "Tuteur, tutorat". In Champy, P. & Etévé, C., *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*, Paris : Nathan / VUEF, 2^{ème} édition, pp. 1069-1072.

Cuq, J.-P. (2003). *Dictionnaire didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris : CLE International.

Cyr, P. (1998). *Les stratégies d'apprentissage*, Paris : CLE International, coll. Didactique des langues étrangères.

Dabène, M. (1972). "Le CREDIF en 1972". *Le Français dans le Monde*, n° 92, octobre-novembre, pp.8-13.

De Lièvre, B. & Depover, C. (2002). "Apports d'une modalité de tutorat proactive ou réactive sur l'utilisation des aides dans un hypermédia de formation à distance". In De Vries, E., Pernin, J.-P. & Peyrin, J.-P. (éd.), *Hypermédias et apprentissages 5*". Grenoble : INRP, EPI. 323-330. Consulté en octobre 2007 : http://ute.umh.ac.be/site_ute2/menu.htm

De Margerie, C. & Porcher, L. (1981). "Des médias dans les cours de langues", Paris : CLE International, coll. Didactique des langues étrangères.

De Margerie, C. & Pelfrène A. (1990). *Parole d'ordinateur : Informatique & pédagogie*. Paris : CREDIF-HATIER, coll. Langues et apprentissage des langues.

De Pembroke, E. & Gavelle, G. (1999). "Formation à distance : de quelle(s) distance(s) s'agit-il ?". *Etudes de Linguistique Appliquée (ELA)*, n° 113, pp. 105-112.

De Saussure, F. (1974). *Cours de linguistique générale*, Lausanne-Paris : Payot.

De Vecchi, G. (1992). *Aider les élèves à apprendre*. Paris : Hachette Education.

Décuré, N. (1995). "Images et imagination". In *Les après-midi de LAIRDIL*, Séminaire n°5, Spécial Recherche, pp. 29-37.

Delannoy, C. (1994). *Une mémoire pour apprendre*, Centre National de Documentation Pédagogique, Hachette éducation.

Delannoy, C. (1997). *La motivation*, Centre National de Documentation Pédagogique, Hachette éducation.

Demaizière, F. (1996). "Autoformation, nouvelles technologies et didactique. Réflexions et propositions méthodologiques". *Les sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle*, vol. 29, 1-2. pp. 67-100.

Demaizière, F. (1999). "Éclatement des temps et lieux de la formation". *Conférence "Rencontres du multimédia et de la formation"*, Rennes. Consulté en mars 2004 : <http://www.sigu7.jussieu.fr/AEM/eclatrences.htm> (Lien non valide en octobre 2007).

Demaizière, F. (2004). "Ressources et guidage - Définition d'une co-construction". Develotte, C. & Pothier, M. (dir.). *Notions en questions - La notion de ressources à l'heure du numérique*. Ecole Normale Supérieure Lettres et Sciences Humaines, Lyon : ENS LSH, pp. 81-103. Consulté en octobre 2007 : http://didatic.net/article.php3?id_article=11

Demaizière, F. (2007). "Didactique des langues et TIC : les aides à l'apprentissage". *Apprentissage des langues et systèmes d'information et de communication (ALSIC)*, n° spécial colloque TIDILEM, vol. 10. Consulté en octobre 2007 : <http://alsic.u-strasbg.fr/Menus/framerec.htm>

Demaizière, F. & Achard-Bayle, G. (2003). "Gérer l'interface entre ingénierie, didactique, pédagogie et dispositifs ouverts". *Apprentissage des langues et systèmes d'information et de communication (ALSIC)*, vol. 6, n°1. pp. 151-173. Consulté en octobre 2007 : <http://alsic.u-strasbg.fr/Menus/framerec.htm>

Demaizière, F. & Buisson, C. (1992). *De l'EAO aux NTF : utiliser l'ordinateur pour la formation*, Paris, Ophrys, coll. "Autoformation et Enseignement Multimédia".

Demaizière, F. & Foucher, A.-L. (1998). "Individualisation et initiative de l'apprenant dans des environnements et des dispositifs d'apprentissage ouverts : une expérience d'autoformation guidée". *Études de Linguistique Appliquée (ELA)*, n° 110, Paris : Didier Erudition, pp. 227-236.

Demaizière, F. & Foucher, A.-L. (1999). "Autoformation : relations et dispositifs". *Le Français dans le Monde*, n° 305, pp. 39-41.

Demougin, F. & Dumont, P. (1999). *Cinéma et chanson : Pour enseigner le français autrement. Une didactique du français langue seconde*. CRDP Midi-Pyrénées, coll. Savoir et Faire en Français.

Denis, M. (1994). *Image et cognition*. Paris : Presses Universitaires de France.

Denise, M., Guerchon, M. & Massacret, M. (dirs., 1999). *La Formation Ouverte à Distance*. *Revue Internationale d'Education du CIEP*, n° 23, septembre.

Depover, C., Quintin, J.-J. & De Lièvre, B. (1993). "Éléments pour un modèle pédagogique adapté aux possibilités d'un environnement hypermédia", in Baron, G.-L., Baudé, J. & De La Passardière, B. (éd), *Hypermédias et Apprentissages 2, Actes des deuxièmes journées scientifiques Lille*, 24-25 mars 1993, Paris, INRP, pp. 49-62.

Depover, C., Giardina, M. & Marton, P. (1998). *Les environnements d'apprentissage multimédia : analyse et conception*. Paris : L'Harmattan, Série références, éducation et formation.

Derville, B. & Perrin, D. (1997). "Je vous ai compris : un outil multimédia pour l'autonomie", in Multimédia et français langue étrangère, *Les Cahiers de l'ASDIFLE* n°9, pp. 65-68.

Descayrac, C. (1992). "Les (auto) apprentissages culturels et langagiers". In Les auto-apprentissages, *Le Français dans le Monde*, n° spécial, février-mars, pp. 100-110.

Desmarais, L. (1998). *Les technologies et l'enseignement des langues*, les Editions Logiques.

Deuff, D., Mazière, M. & alii (2003). "Enrichissements de vidéos numériques : un outil pour les enseignants". *Environnements Informatiques pour l'Apprentissage Humain 2003*, Strasbourg, pp. 151-162.

Develay, M. (2004). *De l'apprentissage à l'enseignement*, Paris : ESF éditeur, Coll. "Pédagogie – recherche", 6^{ème} édition.

Develotte, C. (1997a). "Lecture et cyberlecture". In Multimédia, réseaux et formation, *Le Français dans le monde*, n° spécial, recherches et applications, pp. 94-104.

Develotte, C. (1997b). "Ecritures multimédia et nouvelle construction du savoir". In Multimédia et français langue étrangère, *Les Cahiers de l'ASDIFLE* n°9, pp. 36-47.

Develotte, C. (1998). "Nouvelles technologies / nouveaux discours dans l'enseignement / apprentissage des langues". In Ressources pour l'apprentissage : excès et accès, *Etudes de Linguistique Appliquée (ELA)* n°112, Didier Erudition, pp. 421-434.

Dieuzeide, H. (1994). *Les nouvelles technologies, outils d'enseignement*, Nathan Pédagogie, Coll. « Formation », Paris.

Dubois, M. & Tajariol, F. (2001). "Présentation multimodale de l'information et apprentissage". In "Hypermédias et apprentissages", *Préactes des cinquièmes journées scientifiques : Hypermédias et apprentissages*, pp. 299-308.

Dubois, M. & Vial, I. (1998). "Co-référentialité des informations dans une tâche d'apprentissage d'un vocabulaire étranger". *Actes du 7ème Colloque de l'Association pour la Recherche Cognitive*, Université Paris 8, 11-12 décembre, pp. 199-204.

Dubois, M., Vial, I. & Bollon, T. (1998). "Conception multimodale : quelques orientations possibles". In *Hypermédias et Apprentissages n°4*, *Actes du quatrième colloque*, Paris : INRP/EPI, pp. 217-229.

Dubois, V., Gyselinck, V. & Choplin, H. (2001). "Compréhension d'informations multimodales : influence du mode de présentation et de la mémoire de travail", *Préactes des cinquièmes journées scientifiques : Hypermédias et apprentissages*, Paris : INRP, pp. 309-319.

Dubois, V., Gyselinck V. & Choplin, H. (2003). "Multimodalité et mémoire de travail". *Environnements Informatiques pour l'Apprentissage Humain*. Strasbourg : ATIEF, pp. 187-198. Consulté en octobre 2007 : <http://edutice.archives-ouvertes.fr/edutice-00000136/en>

Dufresne, A. (1991). "Ergonomie cognitive, hypermédias et apprentissages", *Actes des Premières Journées scientifiques : Hypermédias et apprentissages*, Paris : INRP, pp. 121-131.

Dupré La Tour-Lauginie, A. (1993). "Compte-rendu d'expérience pédagogique : utilisation d'une méthode vidéo". In *Travaux de didactique du FLE n°31*, pp. 81-94.

Dupré La Tour-Lauginie, A. (1993). "L'image dans les méthodes de français langue étrangère". In *Travaux de didactique du FLE n°31*, pp. 67-80.

Duquette, L. & Laurier, M. (dir.) (2000). *Apprendre une langue dans un environnement multimédia*, Québec, Les Editions Logiques, coll. "Théories et pratiques de l'enseignement".

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

Fayol, M. (2002). "Les documents techniques : bilan et perspectives". In *Psychologie de la production et de l'utilisation de documents techniques, Psychologie française*, Grenoble : PUG, pp. 9-18.

Fenouillet, F. (2003a). *Motivation, mémoire et pédagogie*, Paris : L'Harmattan, coll. "Savoir et formation".

Fenouillet, F. (2003b). *La motivation*. Paris : Dunod, coll. Topos.

Florès, C. (1972). *La mémoire*. Paris : PUF.

Foucher, A.-L. (1997). "Images, NTF et enseignement des langues étrangères : remarques pour une intégration réelle de l'image dans les logiciels d'apprentissage des langues". In *L'usage des NT dans l'enseignement des langues étrangères, Actes du premier colloque UNTELE 97, UTC Compiègne*. Consulté en octobre 2006 : <http://www.utc.fr/~untele/untele97/foucher1.htm> (Lien non valide en octobre 2007).

Foucher, A.-L. (1998). *Didactique des Langues et Nouvelles Technologies pour la Formation : entre linguistique, sémiologie de l'image multimédia et enseignement / apprentissage des langues*, thèse de doctorat, Sciences du langage, Université Paris VII.

Foucher, A.-L. (2000). "Quoi de neuf en sémiologie ? Approches sémiologiques récentes et prolongements pédagogiques". In Carton, M. (coord.). *La Bande Dessinée. Les cahiers pédagogiques*, n°382.

Foucher, A.-L. (2004). "Quels usages les apprenants (f)ont-ils des ressources à leur disposition dans les dispositifs d'apprentissage des langues intégrant les TIC? Eléments pour un cadre conceptuel didactique". *Notions en Questions (NEQ)*, n°8, Lyon : ENS Editions.

Foucher, A.-L. & Pothier, M. (à paraître). "Aides stratégiques dans un environnement d'apprentissage en FLE". *Apprentissage des langues et systèmes d'information et de communication (ALSIC)*, n° spécial colloque TIDILEM.

François, F. (dir., 1980). *Linguistique*, PUF, Paris, coll. "Fondamental".

Furstenberg, G. (1988). "Quand une pédagogie rencontre une technologie". In *Nouvelles technologies et apprentissage des langues, Le Français dans le monde*, n° spécial, Recherches et applications, pp. 158-166.

Furstenberg, G. (1997). "Scénarios d'exploitation pédagogique". In Multimédia, réseaux et formation, *Le Français dans le monde*, n° spécial, recherches et applications, pp. 64-75.

Folz, P. W. (1996). "Comprehension, coherence and stratégies in hypertext and linear text". In Rouet, J.F. & al. *Hypertext and Cognition*, Mahwah, N.J., Lawrence Erlbaum Associates, pp 109-136.

Galisson, R. (1989). "Vers une didactique du français ?". *Langue Française*, n° 82, p. 103.

Galisson, R. (1990). "De la linguistique appliquée à la didactologie des langues cultures". *Études de linguistique appliquée (ELA)*, n° 79, juillet-septembre.

Galisson, R. & Coste, D. (dirs., 1976). *Dictionnaire de didactique des langues*. Paris : Hachette.

Ganier, F., Gombert, J.-E. & Fayol, M. (2001). "Discours procéduraux et activités mentales : de la compréhension d'instructions complexes à la planification de l'action". In *Les discours procéduraux*, Garcia-Debanc, C. (dir.). *Langages* n°141.

Ganier, F. & Heurley, L. (2003). "La compréhension des consignes écrites", In Gaonac'h, D. & Fayol, M. (coord.). *Aider les élèves à comprendre – du texte au multimédia*. Paris : Hachette Éducation, coll. "Profession Enseignant", pp. 114-136.

Gannac, N. (2001). "Travail autonome...pédagogie différenciée : d'où venons-nous ?", *Les langues modernes* n°4, pp. 26-31.

Gaonac'h, D. (1987). *Théories d'apprentissage et acquisition d'une langue étrangère*, Paris : Hatier / Didier, coll. Langues et apprentissage des langues (LAL).

Gaonac'h, D. & Larigauderie, P. (2000). *Mémoire et fonctionnement cognitif : la mémoire de travail*, Paris, Armand Colin, coll. "U Psychologie".

Gaonac'h, D. & Fayol, M. (coord., 2003). *Aider les élèves à comprendre – du texte au multimédia*. Paris : Hachette Éducation, coll. "Profession Enseignant".

Garcia-Debanc, C. (2001a). "L'étude des discours procéduraux aujourd'hui : travaux linguistiques et psycholinguistiques". In *Les discours procéduraux*, Garcia-Debanc, Claudine (dir.). *Langages* n°141.

Garcia-Debanc, C. (2001b). "Les consignes dans et hors l'école". In *Les textes de consignes. Pratiques* n° 111/ 112.

Garcia-Debanc, C. (2001c). "Les genres du discours procédural : invariants et variations". In *Les textes de consignes. Pratiques* n° 111/ 112.

Gardner, H. (1996), *Les intelligences multiples*, Paris, Retz, coll. "Psychologie".

Gauthier, G. (1984). "Image et texte : le récit sous le récit". In *Langage* n°75, Larousse, pp. 9-21.

Gauthier, M.-T. (1990). "Pédagogie, le flou de l'image", *Les Langues modernes*, n°4, APLV, LYON, pp. 35-39.

Giardina, M. (1999). *L'interactivité, le multimédia et l'apprentissage : une dynamique complexe*, Paris, L'Harmattan : Education et Formation, coll. "Références"

Ginet, A. & alii (1997). *Du laboratoire de langues à la salle de cours multimédia*, Paris, Nathan.

Giordan, A. (1998). *Apprendre !* Paris : Belin, coll. Débats.

Girard, D. (1972). *Linguistique appliquée et didactique des langues*. Paris : Armand Colin / Longman.

Glikman, V. (2002). "Apprenants et tuteurs : une approche européenne des médiations humaines", *Éducation permanente*, n° 152, pp. 54-69.

Gremmo, M.-J. & Holec, H. (1990). "La compréhension orale : un processus et un comportement". In *Acquisitions et utilisation d'une langue étrangère : l'approche cognitive, Le Français dans le monde, recherches et applications*, pp. 30-40.

Gremmo, M.-J. (1995). "Conseiller n'est pas enseigner : le rôle du conseiller dans l'entretien de conseil". *Mélange CRAPEL*, n°22, spécial "Centre de ressource", pp. 33-62.

Gremmo, M.-J. (à paraître). "Des ressources d'apprentissage et de leurs usages par les apprenants". *Notions en Questions (NEQ)*. Lyon : ENS Editions.

Griselin, M., Masselot-Girard, M. & alii (Ed) (2000). *Actes du colloque "Multimédia et construction des savoirs"*, Besançon, Belfort, Montbéliard, 25-28 mai 1999, Presses Universitaires Franc-Comtoises.

Grosbois, M. (2007). "Didactique des langues et recherche expérimentale", Journées NEQ, La méthodologie de recherche en didactique des langues, *Les Cahiers de l'ACEDLE*, n°4, janvier, pp 65-83.

Gueye, O. & Teutsch, P. (2001). "Spécification de profil d'apprenant dans une situation de tutorat à distance", *ICDE' 2001, 20th World Conference on Open Learning and Distance education*, Düsseldorf, Germany, April, pp. 01-06.

Guichon, N. (2006). *Langues et Tice – Méthodologie de conception multimédia*. Paris : Ophrys, coll. Autoformation et enseignement multimédia.

Guichon, N. (2007). "Recherche-développement et didactique des langues", 37-54.

Guir, R. (1996). "Nouvelles compétences des formateurs et nouvelles technologies". *Education Permanente*, n°127, pp. 61-72.

Guyénot, B. (2001). "Multimédias hors ligne didactisés : potentialités". *Les dossiers de l'ingénierie éducative*, n°35, Paris : CNDP, pp. 44-50.

Gyselinck, V., Ehrlich, M.-F., Cornoldi, C., De Beni, R. & Dubois, V. (1999). "L'intégration d'informations verbales et iconiques dans la compréhension de notions scientifiques : prendre en compte les contraintes cognitives des apprenants". In Rouet, J.-F. & De La Passardière, B. (Dir), *Hypermédiats et Apprentissages*, Paris, INRP/EPI, pp. 187-197.

Hamon, L. (2002). "Analyse de *Apprentissage des langues et technologies : usages en émergence*". *Apprentissage des langues et systèmes d'information et de communication (ALSIC)*, vol. 5, n°2, pp. 231-243. Consulté en octobre 2007 : <http://alsic.u-strasbg.fr/Menus/framerec.htm>

Hamon, L. (2003). "Multimodalité et aide : quels rapports dans les logiciels multimédias d'apprentissage du FLE ?" *Actes du colloque international : Études françaises en Slovaquie*, vol. 8, septembre, Bratislava : Institut français/ Univerzita Komenskéo.

Hamon, L. (2003). "Analyse de *Tell Me More – français*". *Apprentissage des langues et systèmes d'information et de communication (ALSIC)*, vol. 6, n°2, pp. 141-155. Consulté en octobre 2007 : <http://alsic.u-strasbg.fr/Menus/framerec.htm>

Hamon, L. & Renard, C. (2006). "Analyse de Aider les élèves à comprendre - Du texte au multimédia". *Apprentissage des langues et systèmes d'information et de communication (ALSIC)*, vol. 9, n° 1. pp. 245-258. Consulté en octobre 2007 : http://alsic.u-strasbg.fr/v09/hamon/alsic_v09_06-liv3.htm

Hamon, L. (2007). "Aides multimodales pour la compréhension en français langue étrangère dans un environnement multimédia d'apprentissage des langues : compte rendu d'expérimentation". *Actes du colloque international Didcog 2007*, septembre, Toulouse-Le Mirail.

Hamon, L. (à paraître). "Inventaire d'aides dans les environnements multimédias d'apprentissage et propositions d'aides multimodales". *Actes du colloque international Tidilem 2005*, université Blaise Pascal, Clermont 2, septembre. Clermont-Ferrand : PUBP, Les Cahiers du LRL.

Hamon, L. (à paraître). "Inventaire d'aides dans les environnements multimédias d'apprentissage et propositions d'aides multimodales". *Apprentissage des langues et systèmes d'information et de communication (ALSIC)*, numéro spécial Tidilem 2006.

Heidt, E. U. (1981). "La taxonomie des médias". *Communications*, n°33, pp. 51-75.

Heurley, L. (1994). *Traitement de textes procéduraux. Etude de psycholinguistique cognitive des processus de production et de compréhension chez des adultes non experts*. Thèse de doctorat. Université de Bourgogne.

Heurley, L. (2001a). "Du langage à l'action : le fonctionnement des textes procéduraux". In *Les discours procéduraux*, Garcia-Debanc, Claudine (dir.). *Langages* n°141.

Heurley, L. (2001b). "Cinq approches différentes du texte procédural". In *Les textes de consignes. Pratiques* n° 111/ 112.

Heurley, L. (Dir, 2002). Psychologie de la production et de l'utilisation de documents techniques, *Psychologie française*, Grenoble : PUG, tome 47, n° 1, mars.

Hidrion, C. & Jamet, E. (2002). "Compréhension d'un dispositif technique : apports d'une illustration dynamique et de traitements multiples". In Psychologie de la production et de l'utilisation de documents techniques, *Psychologie française*, Grenoble : PUG, pp. 61-68.

Hirschsprung, N. (2005). *Apprendre et enseigner avec le multimédia*, Paris : Hachette français langue étrangère, coll. Formation.

Holec, H. (1990). "Autonomie et apprentissage autodirigé : quelques sujets de réflexion". In Les auto-apprentissages, *Actes des 6èmes rencontres de l'ASDIFLE*. Paris.

Hoven, D. (1999). "A Model for Listening and Viewing Comprehension in Multimedia Environments", *Language Learning & Technology (LLT)*, vol.3, n°1, pp 88-103.

Huberman, M. & Miles, M. (1991). *Analyse des données qualitatives – Recueil de nouvelles méthodes*. Bruxelles : De Boeck Université.

Hubéterne-Poinssac, B. (2000). *L'image éducatrice ?* Paris : PUF, coll. Éducation et formation – Technologies de l'éducation et de la formation.

Hulstinj, J. H. (1993), "When do foreign language readers look-up the meaning of unfamiliar words? The influence of tasks and learner variables ", *The Modern Language Journal*, 77, pp. 139-147.

Hymes Dell, H. (1984). *Vers la compétence de communication*. Paris : Crédif Hatier, coll. LAL. (trad. F. Mugler).

Jacobi, D. (1985). "Références iconiques et modèles analogiques dans des discours de vulgarisation scientifique". *Informations sur les sciences sociales*, 4, 24 : 848.

Jacquinot, G. (1974). "Image et langage ou comment ne pas parler avec des images". In *Langue française n°24*, Larousse, pp 75-90.

Jacquinot, G. (1977). *Image et pédagogie*. Paris : PUF coll. "L'éducateur".

Jacquinot, G. (1981). "On demande toujours des inventeurs...". In *Communications n°33*, Seuil, pp 05-23.

Jacquinot, G. (1985). *L'école devant les écrans*, Les éditions ESF coll. "Science de l'éducation".

Jacquinot, G. (1993). "Apprivoiser la distance et supprimer l'absence ? ou les défis de la formation à distance". *Revue Française de Pédagogie*, n° 102, janvier-février-mars, pp 55-67.

Jacquinot, G. (1997). "Les NTIC : écrans du savoir ou écrans au savoir", *Enseignement, formation et nouvelles technologies, Dossiers de l'audiovisuel*, n°75, Paris, INA/ Documentation Française,

Jacquinet, G. (1999). "Comment être à la hauteur de nos drôles de machines". In *2èmes Rencontres Internationales du Multimédia et de la Formation*, Actes du CAFOC de Bordeaux, 17-18-19 novembre.

Jacquinet-Delaunay, G. (2003). "Médiation, médiatisation, un entre-deux : pour une automatisation de l'apprentissage". In Barbot, M.-J. & Lancien, T. (coord.). *Médiation, médiatisation et apprentissages. Notions en Questions (NEQ)*, n°7, Lyon : ENS Editions, pp. 127-135.

Jamet, E. (2002). "L'apport des nouvelles technologies de l'information et de la communication dans la conception des documents techniques". In *Psychologie de la production et de l'utilisation de documents techniques, Psychologie française*, Grenoble : PUG, pp.33-40.

Jamet, E. (2002). "La compréhension des documents techniques : quels effets du format de présentation ?". *Actes de la conférence Ergo IA 2002 "L'homme et les nouvelles technologies de l'information et de la communication : usages et usagers"*. Biarritz. Octobre.

Jézégou, A. (1998). *La formation à distance : enjeux, perspectives et limites de l'individualisation*. Paris : L'Harmattan.

Johnson-Laird, P. N. (1983). *Mental models*. Cambridge : Cambridge University Press.

Joly, M. (1994). *L'image et les signes : approche sémiologique de l'image fixe*, Nathan Université.

Joly, M. (1999). *Introduction à l'analyse de l'image*, Paris, Nathan Université, coll. « image 128 ».

Kramsch, C. & Andersen, R. W. (1999). "Teaching Text and Context Through Multimedia", *Language Learning & Technology (LLT)*, vol.2, n°2, pp. 31-42.

Kintsch, W. & Van Dijk, T. A. (1978). "Toward a model of text comprehension and production", *Psychological Review*, n° 85 : 363-394.

Koulayan, N., Detey, S. & Sagaz, M. (2003). "Les escamots d'aide sur cédéroms sont-ils bien perçus par les apprenants de langue étrangère ? Enquête préliminaire en France, en Angleterre et au Japon". *Apprentissage des langues et systèmes d'information et de communication (ALSIC)*, vol. 6, n°2, pp. 101-115. Consulté en octobre 2007 : <http://alsic.u-strasbg.fr/Menus/framerec.htm>

La Borderie, R. (1997). *Education à l'image et aux médias*, Nathan pédagogie coll. "Les repères pédagogiques".

Lambert, F. (1994). "Images Langues Etrangères". In *Médias : Faits et effets, Le Français dans le monde*, n° spécial, recherches et applications, pp 35-39.

Lambert, M. (1994). "Les profils d'apprenants comme mode de description et d'explication à la variabilité des apprentissages en langue étrangère", *AILE (Acquisition et Interaction en langue Etrangère) n°4*, pp 81-108.

Lamy, M.-N. & Hampel, R. (2007). *Online Communication in Language Learning and Teaching*. Hampshire : PalgraveMacmillan

Lancien, T. (1986). *Le document vidéo dans la classe de langues*, CLE international, coll. Techniques de classe.

Lancien, T. (1994). "Problématique actuelle de l'usage des médias audiovisuels dans l'apprentissage d'une langue étrangère". In *Mélanges offerts à René Richerich*, ELA n°94, pp 57-64.

Lancien, T. (1997). "Les supports multimédia dans l'apprentissage des langues étrangères : attributs et potentialités". In *Multimédia et français langue étrangère, Les Cahiers de l'ASDIFLE n°9*, pp 25-35.

Lancien, T. (1998). *Le multimédia*, Paris, CLE international, coll. "Didactique des langues étrangères".

Lancien, T. (1998a). "Images mobiles et multimédia". In *Hypermédia et apprentissage des langues, Etudes de Linguistique Appliquée (ELA)*, n°110, Paris : Didier érudition, pp 170-180.

Lancien, T. (1998b). "La question des usages des NTIC". In *Ressources pour l'apprentissage : excès et accès, Etudes de Linguistique Appliquée (ELA) n°112*, Paris : Didier Erudition, pp 397-406.

Laufer, R. & Scavetta, D. (1992). *Texte, hypertexte, hypermédia*, PUF, coll. Que sais-je ?.

Laurier, M. (1993). "L'informatisation d'un test de classement en langue seconde". Québec, Université Laval, *CIRAL*, publication B-190.

Le Bray, J.-E. (2000). "La recherche en FLE : l'exemplarité des études sur les Nouvelles Technologies Educatives (NTICE)". In *Les Cahiers de l'ASDIFLE n°12*, pp 37-43.

Le Gall, M. (1994). *Inférer pour comprendre*. Mémoire de DEA Sciences de l'homme et technologie. Directeur de recherche : Narcy, J.-P., Université technologique de Compiègne.

Le Meur, G. (coord., 2002). *Université ouverte, formation virtuelle et apprentissage*. Paris : L'Harmattan.

Le Roux, P. (1990). "Langues étrangères, œil étranger", *Les Langues modernes*, n°4, Lyon : APLV, pp 41-48.

Leclercq, D. (1991). "Hypermédias et tuteurs intelligents : vers un compromis", *Actes des Premières Journées scientifiques : Hypermédias et apprentissages*, INRP, Paris, pp 19-35.

Legros, D. & Crinon, J. (dir., 2002). *Psychologie des apprentissages et multimédia*, Paris : Armand Colin, coll. U.

Legros, D. (1997). "La construction des connaissances par le multimédia". In Crinon, J. & Goutellier, C. (dir., 1997), *Apprendre avec le multimédia : où en est-on ?*, Paris : Retz, pp 181-191.

Lehmann, D. (1986). "Linguistique et didactique : pièces à conviction". *Études de linguistique appliquée (ELA)*, n° 63, juillet-septembre, pp. 6-15.

Levy, P. (1990). *Les technologies de l'intelligence*. Paris : La Découverte.

Lieury, M. (1996). *Manuel de psychologie de l'éducation et de la formation*. Paris : Dunod.

Linard, M. (1995). "L'image interactive dans les processus d'apprentissage". *Les cahiers de l'ADMES*, n°9.

Linard, M. (1996). *Des machines et des hommes : apprendre avec les nouvelles technologies*, ré-édition avec Postface sur les théories de l'activité, Paris : L'Harmattan.

Linard, M. (2001). "L'autonomie de l'apprenant et les TIC". *Actes des Deuxièmes Rencontres Réseaux Humains / Réseaux Technologiques*. Poitiers, 24 juin 2000. "Documents, Actes et Rapports pour l'Education", CNDP, p. 41-49. Consulté en octobre 2007 : <http://edel.univ-poitiers.fr/rhrt/document431.php>

Lomicka Lara, L. (1998). "'To Gloss or Not to Gloss' : An Investigation of Reading Comprehension Online", *Language Learning & Technology (LLT)*, vol.1, n°2, pp 41-50.

Lyster, R. (1999). « La négociation de la forme : la suite...mais pas la fin ». *Canadian Modern Language Review*. Vol.55, n° 3, mars. Consulté en juin 2006 : <http://www.utpjournals.com/jour.ihtml?lp=product/cmlr/553/553-Lyster.html> (Lien non valide en octobre 2007)

Maître De Pembroke, E. & Legros, D. (2001). "Multimédias, multimodalité et construction des connaissances". In Crinon, J. & Gautellier, C. (dir.). *Apprendre avec le multimédia et Internet*. Paris : Retz, coll. Pédagogie, pp. 193-202.

Maître De Pembroke, E. & Legros, D. (2002), "Les TICE et l'aide à la compréhension de textes en langue étrangère : quelles perspectives ?" In Barbot, M.-J. & Pugibet, V. (dirs) "Apprentissage des langues et technologies : usages en émergence" *Le Français dans le monde, recherches et applications*, numéro spécial Paris : CLE International, janvier 2002, pp. 76-83

Mangenot, F. (1997a). "Le trésor de San Diego". In *Multimédia et français langue étrangère, Les Cahiers de l'ASDIFLE* n°9, pp 92-97.

Mangenot, F. (1997b). "Multimédia et activités langagières". In *Multimédia, réseaux et formation, Le Français dans le monde*, n° spécial, recherches et applications, pp 6-84.

Mangenot, F. (1997c). "Synthèse de trois cours de FLE sur CD-Rom". In *Multimédia et français langue étrangère, Les Cahiers de l'ASDIFLE* n°9, pp 79-87.

Mangenot, F. (1998). "Classification des apports d'Internet à l'apprentissage des langues". *Apprentissage des langues et systèmes d'information et de communication (ALSIC)*, vol. 1, n°2, pp. 133-146. Consulté en octobre 2007 : <http://alsic.u-strasbg.fr/Menus/framerec.htm>

Mangenot, F. (2002). "Forums et formation à distance : une étude de cas". In *Les TIC au service des nouveaux dispositifs de formation*, Choplin, H. (dir.). *Éducation permanente*, n° 152, décembre. pp. 109-119.

Mangenot, F. (2003). "Tâches et coopération dans deux dispositifs universitaires de formation à distance". *Apprentissage des langues et systèmes d'information et de communication (ALSIC)*, vol. 6, n°1, pp. 109-125. Consulté en octobre 2007 : <http://alsic.u-strasbg.fr/Menus/framerec.htm>

Mangenot, F. & Potolia, A. (2001). "Ressources en ligne pour l'enseignement / apprentissage du français et d'autres langues européennes : étude typologique et comparative". Consulté en octobre 2007 : http://www.u-grenoble3.fr/espace_pedagogique/etude.rtf

Marsollier, C. (2004). *Créer une véritable relation pédagogique*. Paris : Hachette, coll. Profession Enseignant.

Martinand, J.-L. (2002). "Laboratoire". In Champy, P. & Etévé, C. (dir.). *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*, Paris : Nathan / VUEF, 2^{ème} édition, pp. 615-616.

Martinez, P. (1998). *La didactique des langues étrangères*. Paris : PUF, coll Que sais-je ?, n° 3199, 2ème édition.

Masselot-Girard, M. (1994). "Le manuel : un livre à part". In Images et savoirs, *Les cahiers du CRESLEF* n°37, pp 3-14.

Masselot-Girard, M. (1999). "L'image entre oral et écrit". In *Image, langages : Recherches et pratiques enseignantes*, INRP, pp 137-144.

Masselot-Girard, M. (2000). "Éduquer à l'image, éduquer au multimédia : comprendre et lire". In Les TICE et l'école, *Les dossiers de l'ingénierie éducative* n°33, CNDP Réseau, pp 16-19.

Masselot-Girard, M. & Jouvenot, Y. (1994). "Les savoirs des manuels littéraires". In Images et savoirs, *Les cahiers du CRESLEF* n°37, pp 15-54.

Mayer R. E. & Sims V. K. (1994). "For whom is a picture worth thousand words ? Extensions of dual-coding theory of multimedia learning". *Journal of Educational Psychology*, n° 86, pp. 389-401.

Mayer, R. E. & Chandler, P. (2001). "When learning is just a click away : Does simple user interaction foster deeper understanding of multimedia messages ?". *Journal of Educational Psychology*, n°93, pp. 390-397.

Mayer, R. E. & Moreno, R. (2002). "Animation as an Aid to Multimedia Learning". *Educational Psychology Review*, vol.14, n°1, mars, pp 87-99.

Mayer, T. (1993). "Hypermédiatools et outils cognitifs". In Baron, G.-L., Baudé, J. & De La Passardière, B. (éd.), *Hypermédiatools et Apprentissages 2, Actes des deuxièmes journées scientifiques*, Lille, 24-25 mars, Paris : INRP, pp 39-48.

Meirieu, P. (1987). *Apprendre...oui, mais comment ?*, Paris, ESF éditeur.

Mercer, N. (1995). *The Guided Construction of Knowledge*. Clevedon (UK) : Multilingual Matters Ltd.

Merlet, S. (1994). "Peut-on exercer les compétences stratégiques en langue étrangère ?". In Pochard, J.-C. (Coord.). *Actes du IXème colloque international "Acquisition d'une langue étrangère : perspectives et recherches"*, Saint-Etienne : Publications de l'université de Saint-Etienne, pp. 323-333.

Merlet, S. (1998a). "Effet de deux types d'aide préalable sur la compréhension orale en langue étrangère". In *Hypermédiatools et Apprentissages n°4, Actes du quatrième colloque*, INRP/EPI, pp 199-216.

Merlet, S. (1998b). "Niveaux de traitement et intégration des informations multimédias : l'exemple de la compréhension orale en langue étrangère". In *Les Hypermédiatools : approches cognitives et ergonomiques*, Hermès, pp 141-156.

Metz, C. (1970). "Au-delà de l'analogie, l'image". In *Communications n°15*, Seuil, pp 01-10.

Metz, C. (1970). "Images et pédagogie". In *Communications n°15*, Seuil, pp 162-168.

Metz, K. (2005). "Comparaison of feedback in a multimedia environment", *Colloque usages des nouvelles technologies dans l'Enseignement des Langues Etrangères (UNTELE) Input, Interaction, Feedback, Evaluation, Acquisition des Langues Secondes et les environnements multimédia*, Compiègne.

Meunier, C. (1997). *Points de vue sur le multimédia interactif en éducation : entretiens avec 13 spécialistes européens et nord-américains*, Chenelière/ Mc Graw-Hill, Montréal, Toronto.

Meunier, J.-P. (1999). "Connaître par l'image", *Recherches en communication*, n°10, pp 35-75.

Michinov, N. (2003). "Travailler et comprendre ensemble". In Gaonac'h, D. & Fayol, M. (coord.). *Aider les élèves à comprendre – du texte au multimédia*. Paris : Hachette Éducation, coll. Profession Enseignant : 233-255.

Moirand, S. (1979). *Situations d'écrit : compréhension, production en langue étrangère*, CLE international.

Montandon, C. (2002). *Approches systémiques des dispositifs pédagogiques. Enjeux et méthodes*. Paris : L'Harmattan, coll. Savoir et Formation.

Morandi, F. (1997). *Modèles et méthodes en pédagogie*, Paris, Nathan Université, Coll. « 128 », Education.

Moreira, A. (1991). "Didactique et hypermédias en situation de résolution de problème : principes de conception des didacticiels hypermédias", *Actes des Premières Journées scientifiques : Hypermédias et apprentissages*, Paris : INRP, pp. 37-44.

Mounin, G. (1967). *Histoire de la linguistique, des origines au XX ème*. Paris : PUF.

Mousavi, S. Y., Low, R. & Sweller, J. (1995). "Reducing cognitive load mixing auditory and visual presentation modes", *Journal of Educational Psychology*, n° 87, pp. 319-334.

Mucchielli, A. (2001). *Les motivations*, Paris : PUF, coll. Que sais-je ?, 6ème édition.

Muhlstein-Joliette, C., Guyot-Clément, C. (1997). "Présentation du CD-Rom "LTV Français" version grand public". In Multimédia et français langue étrangère, *Les Cahiers de l'ASDIFLE* n°9, pp. 69-78.

Nanard, M. (1995). "Les hypertextes : au-delà des liens la connaissance". In *Sciences et techniques éducatives*, vol.2 n°1, Hermès, pp. 31-59.

Narcy, J.-P. (1991) *Comment mieux apprendre l'anglais*. Paris : Les éditions d'organisation, coll. Méthod' Sup.

Noël, B. (1995). "La métacognition : l'art d'évaluer ses performances", *Sciences humaines*, décembre, n°56, Auxerre, pp. 23-25.

Noël, B. (1997). *La métacognition*. 2e édition. Bruxelles : De Boeck Université.

Ollivier, B. (dir., 1993). *Le tutorat dans l'enseignement à distance : perspectives et pistes de réflexion*. Paris : INRP.

Ollivier, B. (1999). "Eléments d'histoire : image et médias ; culture et enseignement". In *Image, langages : Recherches et pratiques enseignantes*, INRP, pp. 11-20.

Oxford, R. L. (1990). *Language Learner Strategies : What Every Teacher Should Know*. Rowley, Massachusetts : Newbury House.

Oxford, R. L. (dir., 1996). *Language Learning Strategies Around the World : Crosscultural Perspectives*. Honolulu : The University of Hawaiï Press.

Paivo, A. (1986). *Mental representations : A dual coding approach*. New York : Oxford University Press.

Papen, R. A. (1993). "Le rôle des stratégies d'apprentissage dans le processus d'appropriation d'une langue seconde", *La revue de l'AQEFLS*, 14.4, pp. 11-26.

Pasquier, F. (2000a). *La vidéo à la demande – Pour l'apprentissage des langues*. Paris : L'Harmattan, coll. Savoir et formation.

Pasquier, F. (2000b). *La vidéo numérique : techniques, usages pédagogiques et enjeux*. Communication et civilisation. Paris : L'Harmattan, coll. Communication et civilisation.

Pasquier, F. (2000c). "Du support analogique au document informatisé pour l'apprentissage : les 'désappports' de la numérisation", *Revue de l'Enseignement Public et Informatique (EPI)*, n°100, pp. 109-116.

Pendanx, M. (1998). *Les activités d'apprentissage en classe de langue*, Paris : Hachette FLE, coll. Autoformation.

Penney, C. G. (1989). "Modality effects and the structure of short term verbal memory". *Memory and Cognition*, n°17, pp. 348-422.

Peraya, D. (1994). "Formation à distance et formation médiatisée". *Recherches en Communication*, n°1. Louvain-la-Neuve, pp 147-168. Consulté en mars 2004 : <http://www.comu.ucl.ac.be:16080/reco/grems/jpweb/peraya/formadis.pdf> (Lien non valide en octobre 2007).

Peraya, D. (1995). "Vers une théorie des paratextes : images mentales et images matérielles". *Recherches en Communication*, n°4. Louvain-la-Neuve, pp. 1-37.

Peraya, D. (1998). "Image(s) et cognition". *Recherches en Communication*, n°10. Louvain-la-Neuve, pp. 1-13.

Peraya, D. (2000). "Internet, un nouveau dispositif de médiation des savoirs et des comportements?", *Actes des Journées d'études "Eduquer aux médias à l'heure du multimédia"*, Conseil de l'éducation aux médias, 8 et 9 décembre, Bruxelles. Consulté en octobre 2004 : http://intif.francophonie.org/colloque/fad/documentation/documents/cem_dpere-Contents.html (Lien non valide en octobre 2007).

Peraya, D. & Meunier, J.-P. (1999). "Vers une sémiotique cognitive". *In Cognito*, n°14, pp. 1-16.

Perrenoud, P. (1997). *Pédagogie différenciée : des intentions à l'action*, Paris : ESF éditeur.

Plass Jan, L. (1998). "Design and Evaluation of the User Interface of Foreign Language Multimedia Software : Cognitive Approach", *Language Learning & Technology (LLT)*, vol.2, n°1, pp 35-45.

Pochard, J.-C. (1994). *Profils d'apprenants*, Actes du IXe colloque international "Acquisition d'une langue étrangère : perspectives et recherches", Saint-Etienne, Publications de l'Université de Saint-Etienne.

Poirier, B. (1999). "Psychologie(s) des images : application à l'enseignement de l'histoire". *In Image, langages : Recherches et pratiques enseignantes*, INRP, pp 145-157.

Poisson, Y. (1991). *La recherche qualitative en éducation*. Québec : Presses de l'Université du Québec.

Poisson, D. (2003). "Modélisation des processus de médiation-médiatisation : vers une biodiversité pédagogique". In Barbot, M.-J. & Lancien, T. (coord.). *Médiation, médiatisation et apprentissages. Notions en Questions (NEQ)*, n°7, Lyon : ENS Editions, pp. 89-101.

Porcher, L. (1981). "Les chemins de la liberté", *Études de linguistique appliquée (ÉLA)*, n°41, Paris : Didier Érudition.

Porcher, L. (1991). "Incertitudes subjectives sur la linguistique et la didactique". In Description, présentation et enseignement des langues, *Actes du colloque de Berne 1980*, Richterich, R. & Widdowson, H.G. (éds., 1991). Paris : Didier/ Hatier, coll. Langues et apprentissage des langues (LAL), pp. 19-32.

Porcher, L. (1992). "Omniprésence et diversité des auto-apprentissages", *Le Français dans le Monde*, n° spécial, février-mars, pp 6-14.

Porcher, L. (1998). "Quelques interrogations sur le métier". In Ressources pour l'apprentissage : excès et accès, *Études de Linguistique Appliquée (ELA)* n°112, Didier Erudition, pp 461-468.

Pothier, M. (1996). "Développer l'autonomie de l'apprenant grâce au multimédia ?". *Études françaises en Slovaquie*. Bratislava : Pedagogicka Fakulta Univerzity Komenského, pp. 113-122.

Pothier, M. (1997a). "CAMILLE : un CD-Rom interactif de français des affaires". In Multimédia et français langue étrangère, *Les Cahiers de l'ASDIFLE* n°9, pp 61-63.

Pothier, M. (1997b). "Hypermédia et autonomie". In Multimédia, réseaux et formation, *Le Français dans le monde*, n° spécial, recherches et applications, pp. 85-93.

Pothier, M. (1998). "Didactique des langues et hypermédias : quelles tâches pour optimiser l'apprentissage autonome ?". In *Hypermédia et apprentissage des langues*, ELA n°110, Didier érudition, pp 147-158.

Pothier, M. (2003). *Multimédias, dispositifs d'apprentissage et acquisition des langues*. Paris : Ophrys, coll. Autoformation et Enseignement Multimédia (AEM).

Pothier, M. (à paraître). "Approche de la notion de ressources". *Notions en Questions (NEQ)*. Lyon : ENS Editions.

Pothier, M., Iotz, A. & Rodrigues, C. (2000). "Les outils multimédia d'aide à l'apprentissage des langues : de l'évaluation à la réflexion prospective", *Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et de Communication (ALSIC)* n°1, vol. 3, juin, pp 137-153. Consulté en octobre 2007 : <http://alsic.u-strasbg.fr/Num5/pothier/default.htm>

Pothier, M. & Foucher, A.-L. (2005). "L'aide à l'apprentissage dans le multimédia : médiation et médiatisation". *Synergies Pologne*, n°2, pp.31-38.

Poussard, C. (2000). *Compréhension de l'anglais oral et technologies éducatives*. Thèse de doctorat. Université Paris 7.

Poussard, C. (2003). "Guider des stratégies de compréhension de l'oral en ALAO : le cas de l'inférence". *Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et de Communication (ALSIC)*, n°1, vol. 6, juin, pp 143-150.

Pouzard, G. (1995). *Les images numériques*. CNDP-DIE

Poyet, F. (1998). "Formats de présentation et complémentarité modale dans les logiciels éducatifs", in *Sciences et techniques éducatives*, vol.5 n°3, Hermès, pp 245-262.

Prost, A. (1985). *Éloge des pédagogues*. Paris : Le Seuil.

Puren, C. (1994). *La didactique des langues étrangères à la croisée des méthodes. Essai sur l'éclectisme*. Paris : Didier, coll. CREDIF Essais.

Puren, C. (1988). *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*. Paris : CLE International.

Puren, C. (2001). "Observation, conception et mise en œuvre de séquences de pédagogie différenciée", *Les langues modernes n°4*, pp 10-25.

Puren, C. (2004). "Quels modèles didactiques pour la conception de dispositifs d'enseignement / apprentissage en environnement numérique?" *ELA 113*, pp. 235-249.

Rabardel, P. (1995). *Les hommes & les technologies : approche cognitive des instruments contemporains*, Paris, Armand Colin.

Reboul, O. (2001). *Qu'est-ce qu'apprendre ?* Paris : PUF, coll. Education & formation, 9^{ème} édition.

Rézeau, J. (1999). "Profils d'apprentissage et représentations dans l'apprentissage des langues en environnement multimédia", *Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et de Communication (ALSIC) n°1, vol. 2*, juin, pp 27-49. Consulté en octobre 2007 : <http://alsic.u-strasbg.fr/Num3/rezeau2/default.htm>

Rézeau, J. (2001). *Médiatisation et médiation pédagogique dans un environnement multimédia : le cas de l'apprentissage de l'anglais en Histoire de l'art à l'université*. Thèse de doctorat. Université Bordeaux 2. Consulté en octobre 2007 : <http://perso.orange.fr/joseph.rezeau/recherche/theseNet/>

Rheume, J. (1991). "Hypermédias et stratégies pédagogiques", *Actes des Premières Journées scientifiques : Hypermédias et apprentissages*, Paris : INRP, pp 45-58.

Rivière, M. (1993). "L'énoncé de problème : un récit particulier". *Cahiers pédagogiques n°316*.

Richard, J.-F. (1999). *Les activités mentales : comprendre, raisonner, trouver des solutions*, Paris : A. Colin, coll. U, 3^{ème} édition.

Richterich, R. & Widdowson, H. G. (éds., 1991). *Description, présentation et enseignement des langues*, Actes du Colloque de Berne 1980. Paris : Hatier/ Didier, coll. Langues et Apprentissage des Langues (LAL).

Rodet, J. (2000). « La rétroaction, support d'apprentissage ? ». *Distances. Revue du CQFD (Conseil Québécois de la Formation à distance)*. Vol. 4, n°2, automne. Consulté en octobre 2007 : http://cqfd.telug.quebec.ca/distances/D4_2_d.pdf

Rodrigues, C. (2005). *L'aide à l'apprentissage du vocabulaire dans un environnement hypermédia en Français Langue Etrangère*. Thèse de doctorat. Université Blaise Pascal, Clermont 2.

Rouet, J.-F. (1997). "Le lecteur face à l'hypertexte". In Crinon, J. & Goutellier, C. (dir.), *Apprendre avec le multimédia : où en est-on ?*, Paris : Retz, pp. 165-179.

Rouet, J.-F. (2000). "Hypermédiats et individualisation des apprentissages : quels prérequis cognitifs ?". In Ordinateur et textes : une nouvelle culture ? *Le Français aujourd'hui* n°129, pp 9-18.

Rouet, J.-F., Tricot, A. (1995). "Recherches d'informations dans les systèmes hypertextes : des représentations de la tâche à un modèle de l'activité cognitive". In *Sciences et techniques éducatives*, vol.2 n°3, Paris : Hermès, pp 307-331.

Rouet, J.-F., Choplin, H. & Dubois, V. (2001). "Effets de l'imagerie et du contexte de tâche sur l'apprentissage à partir de séquences multimédias". In Rouet, J.-F. & De La Passardière, B. (Dir) *Préactes du Cinquième Colloque Hypermédiats et Apprentissages*, Paris : INRP/ EPI, pp 289-298.

Roulin, J.-L. & alii (1998). *Psychologie cognitive*, Paris, Bréal, coll. Grand Amphi.

Roumette, S. (1974). "Images de textes, textes en images". *Langue française* n°24, Paris : Larousse, pp 55-63.

Sabiron, J. (1996). *Langue anglaise et étudiants scientifiques*. Thèse de doctorat. Université Bordeaux 2.

Saint-Pierre, M. (1998). "Une approche pragmatique cognitive de l'interaction personne/système informatisé", *Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et de Communication (ALSIC)* n°1, vol.1, juin, pp. 27-36. Consulté en octobre 2007 : <http://alsic.u-stasbg.fr/Num1/stpierre/default.htm>

Saussure (de), F. (1974). *Cours de linguistique générale*. Lausanne-Paris : Payot.

Schmidt, A. (1991). "Utilisation/conception pédagogique des hypertextes et hypermédiats", *Actes des Premières Journées scientifiques : Hypermédiats et apprentissages*, Paris : INRP, pp. 89-94.

Schneidecker, C. (1996). "Lire et produire des consignes". *Pratiques* n°90.

Schneider, D., Borcic, B., Dillenbourg, P., Hilario, M. & Mendelsohn, P. (1993). "Intégration d'un hypertexte dans un environnement d'apprentissage à initiative mixte". In Baron, G.-L., Baudé, J. & De La Passardière, B. (éd.), *Hypermédiat et Apprentissages 2, Actes des deuxièmes journées scientifiques*, Lille, 24-25 mars, Paris : INRP, pp. 13-20.

Scotto, M. (1989). *Texte/ image : lecture et écran*. In *Lectures et technologies*, ELA n°76, pp. 49-73.

Slama-Cazacu, T. (1984). *Linguistique appliquée : une introduction*. Editrice La Scuola.

Sonine, A. & Chanquoy, L. (2007). "Proposition de modélisation de la compréhension de textes multimédias de type 'bandes dessinées' : analyse de l'impact des composantes verbales et imagées". *L'année psychologique*, vol. 107, pp. 181-210.

Sperandio, J.-C. (dir) (1995). "Ergonomie cognitive", *Psychologie Française*, Tome 40-1, Paris, Dunod, pp. 3-11.

Springer, C. (1996). *La didactique des langues face aux défis de la formation des adultes*. Paris : Ophrys, coll. Autoformation et Enseignement Multimédia.

Stark, H. (1990). "Pop-up windows and memory for text". In Diaper, D., Gilmore, D.J., Cokton, G. & Shackleton, B. (dir.). *Human-computer interaction : INTERACT'90. Proceedings of the International Federation for Information Processing Technical Committee 13. Third international Conference on Human-Computer Interaction*, Cambridge, UK. Amsterdam / New-York : North Holland.

Storrer, A. (2002). "Coherence in text and hypertext". *Document Design*, n°3, pp 156-168.

Surel, J. (1990). "Image et civilisation", *Les Langues modernes*, n°4, Lyon : APLV, pp 61-66.

Sullerot, N. & alii (1994). *Aider à apprendre : quelles stratégies ?* Lille : CRDP.

Sweller, J. (1999). "Instructional design in technical areas". *Australian Journal of Psychology*, n°45, pp.1-8.

Sweller, J. & Chandler, P. (1994). "Why some material is difficult to learn". *Cognition & Instruction*, n°12, pp. 185-233.

Tagliante, C. (1994). *La classe de langue*. Paris, CLE international, coll. Techniques de classe.

Tardif, J. & Meirieu, P. (1996). "Stratégies afin de favoriser le transfert des connaissances", *Vie pédagogique*, n°98, pp 4-7.

Tardif, J. (1998). *Intégrer les nouvelles technologies de l'information : quel cadre pédagogique ?*, Paris : ESF, coll. Pratiques et enjeux pédagogiques.

Tardy, M. (1966). *Le professeur et les images*, Paris, PUF, coll. L'éducateur.

Tardy, M. (1990). "Pédagogie de l'image : réflexion sur les compétences du lecteur", *Les Langues modernes*, n°4, Lyon : APLV, pp. 29-34.

Tea, E. & Dejean, C. (2002). "Types d'auto-apprentissage, modes d'accompagnement et usages des TICE". In Barbot, M.-J. & Pugibet, V. (dirs) "Apprentissage des langues et technologies : usages en émergence" *Le Français dans le monde, recherches et applications*, numéro spécial Paris : CLE International, janvier 2002, pp. 144-152.

Tricot, A. (1993). "Stratégies de navigation et stratégies d'apprentissage : pour l'approche expérimentale d'un problème cognitif". In *Hypermédiat et apprentissages 2, Actes des deuxièmes journées francophones*. Paris : INRP / EPI, pp. 21-38.

Tricot, A. (1994). "A quels types d'apprentissages les logiciels hypermédia peuvent-ils être utiles ?", EPI, n°76, décembre, Paris, pp. 97-112.

Tricot, A. (1995). "Un point sur l'ergonomie des interfaces hypermédiat", *Le travail humain*, vol.58, 1, pp. 17-45.

Tricot, A. (1998). "Définitions d'aides spécifiques en fonction des situations d'apprentissages dans des environnements hypermédiat". *Séminaire de didactique des mathématiques*, Université de Rennes I, 18 novembre 1998. Consulté en octobre 2007 : http://perso.orange.fr/andre.tricot/Tricot_IREM.pdf

Tricot, A. (2007). "L'expérimentation et la démarche scientifique". Journées NEQ, La méthodologie de recherche en didactique des langues, *Les Cahiers de l'ACEDLE*, n°4, janvier, pp 85-92.

Tricot, A. (2007). *Apprentissages et documents numériques*. Paris : Belin, coll. Belin Sup Psychologie.

Tricot, A. & Bastien, C. (1996). "La conception d'hypermédiat pour l'apprentissage : structurer des connaissances rationnellement ou fonctionnellement ?". In Bruillard, E., Baldner, J.-M. & Baron, G.-L. (éd.), *Hypermédiat et Apprentissages 3, Actes des troisièmes journées scientifiques 1996*, Paris : INRP / EPI, pp. 57-72.

Tricot, A. & Chanquoy, L. (dir., 1996). "La charge mentale". *Psychologie française*, 41,4, pp. 313-318.

Tricot, A., Pierre-Demarcy, C. & El Boussarghini, R. (1998). "Définitions d'aides en fonction des types d'apprentissages dans des environnements hypermédiat". In Rouet, J.-F. & De La Passardière, B. (éd.), *Hypermédiat et Apprentissages 4, Actes du quatrième colloque*, Poitiers, 15-16-17 octobre. Paris : INRP / EPI, pp. 41-58.

Vacherand-Revel, J. (1992). *Interaction cognitive et interface graphique : le cas de la conception-réalisation de logiciels de formation*, Thèse de doctorat, Psychologie, Lyon 2.

Valentin, D. (1993). "Conception de documents hypermédiat à des fins didactiques". In Baron, G.-L., Baudé, J. & De La Passardière, B. (éd.), *Hypermédiat et Apprentissages 2, Actes des deuxièmes journées scientifiques Lille*, 24-25 mars, Paris : INRP, pp. 107-121.

- Vallerand, R. & Thill, E.** (1993). *Introduction à la psychologie de la motivation*. Paris : Vigot.
- Van der Maren, J.-M.** (2003). *La recherche appliquée en pédagogie – Des modèles pour l'enseignement*. Bruxelles : De Boeck, coll. Méthodes en sciences humaines, 2^{ème} édition.
- Vandendorde, C.** (1999). *Du papyrus à l'hypertexte : essai sur les mutations du texte et de la lecture*, Paris, La Découverte, coll. Sciences & société.
- Vernier, F.** (1997). *Usage de la multimodalité pour rendre perceptible un espace d'informations de grande taille*. Mémoire de DEA en Informatique. Université Joseph Fournier Grenoble 1. Consulté en octobre 2007 : <http://iihm.imag.fr/vernier/Publis/DEA.pdf>
- Véronique, D.** (1994). "Quel profil d'apprenant ? Réflexions méthodologiques", *Acquisition et Interaction en langue Etrangère (AILE) n°4*, pp. 109-129.
- Verreman, A.** (1999). "Le film en classe d'allemand, ou la vidéo au service de la didactique des langues". *Les langues modernes*, n°4, Paris : APLV, pp. 29-37.
- Veyrac, H.** (1998). *Approche ergonomique des représentations de la tâche pour l'analyse d'utilisations de consignes dans des situations de travail à risques*. Thèse de doctorat. Université de Toulouse le Mirail.
- Viau, R.** (1998). "La motivation". In Ruano-Borbalan, J.-C. (dir., 1998). *Éduquer et former*. Auxerre : Editions Sciences Humaines : 227-233.
- Vignaux, G.** (1992). *Les sciences cognitives : une introduction*, Paris, la Découverte, coll. Textes à l'appui/ sciences cognitives.
- Vincent-Durroux, L. & Poussard, C.** (1998). "Dispositifs de formation en anglais à l'espace multimédia (Montpellier III). Description et approche critique". *Apprentissage des langues et systèmes d'information et de communication (ALSIC)*, vol. 1, 1. pp. 37-49. Consulté en octobre 2007 : http://alsic.u-strasbg.fr/Num1/vincent/alsic_n01-pra1.htm
- Vygotski, L.** (1985). *Pensée et langage*, Paris : Editions sociales.
- Walski, J.** (1993). "Du guidage en autonomie guidée". *Les langues modernes*, n° 1. pp. 57-66.
- Wentland Forte, M.** (1996). "Outils d'aide à la génération automatique d'hypertextes pédagogiques". In Bruillard, E., Baldner, J.-M. & Baron, G.-L. (éd.), *Hypermédiat et Apprentissages 3, Actes des troisièmes journées scientifiques*, Paris : INRP / EPI, pp. 47-53.
- Widdowson, H. G.** (1991). "Description et présentation pédagogique des langues. Introduction". In Description, présentation et enseignement des langues, *Actes du colloque de Berne 1980*, Richterich, R. & Widdowson, H. G. (éds., 1991). Paris : Didier/ Hatier, coll. Langues et apprentissage des langues (LAL), pp. 9-18.

Wullen, M.-L. (1996). *Hypertextes, hypermédia et multimédia en didactique du Français Langue Etrangère*, Thèse de doctorat, Linguistique, Rouen.

Zacaria, M. (1990). "Les écrans : une pédagogie de l'assistance", *Communication et langages*, n°86, Paris, pp. 114-118.

Zakhartchouck, J.-M. (1995a). *Comprendre les énoncés et les consignes*. Amiens : Cahiers pédagogiques.

Zakhartchouck, J.-M. (1995b). "Lecture de consignes : où en est-on ?". *Cahiers pédagogiques* n°336.

Zakhartchouck, J.-M. (1996). "Consignes : aider les élèves à décoder". In *Des méthodes en français. Pratiques* n° 90.

Zakhartchouck, J.-M. (2001a). "Justifiez, Expliquez..." In *Les textes de consignes. Pratiques* n° 111/ 112.

Zakhartchouck, J.-M. (2001b). "Pédagogie différenciée : une indispensable clarification", *Les langues modernes* n°4, pp. 32-37.

Dictionnaire A. Quillet de la langue française, (1975)

Grand Larousse de la langue française (1971)

Le Petit Robert (1991)

Le Trésor de la langue française (1973)

Le Trésor de la langue française informatisé. Consulté en octobre 2007 : <http://atilf.atilf.fr/tlf.htm> :

Références du corpus

d'environnements multimédias d'apprentissage du FLE

Logiciels

Auralog (2002). *Tell Me More - français*, niveau débutant 1, version 6.0. Hachette multimédia.

Filliolet, J., Godin-MacCarron, D., Martin, A. & alii (2001). *Pas de problème !* Méthode d'auto-formation au français des affaires, niveau intermédiaire, 1^{ère} partie, 2 CD-Roms, Ifrale.

Muhlstein-Joliette C. & Guyot-Clément C. (1996). *LTV français*, Jériko.

Sites Internet

Valdman, A. & Pons, C. (1999). *Chez nous : branché sur le monde francophone*. Prenhall
Consulté en octobre 2007 : <http://cwx.prenhall.com/valdman/>

Forum (nd). Editions Hachette FLE.
Consulté en octobre 2007 : http://www.club-forum.com/s_exos.asp?rub=6

Perrot A. & Perrot T. (nd). *Polar FLE*
Consulté en octobre 2007 : <http://www.polarfle.com/>

Index des auteurs

A

Adam, 115, 357
Albero, 104, 357
Amadiou, 152, 154, 357
Andrianirina, 129, 240
Arnheim, 42
Atlan, 12, 13, 14, 21
Aumont, 41, 42, 64, 358
Austin, 110

B

Baccino, 82, 265
Baddeley, 80, 81, 148
Bailly, 95, 358
Bally, 109
Bannert, 156, 164
Barbot & Camatarri, 67
Barsch, 16, 268, 269, 285, 287
Bélisle, 131, 132, 134, 135, 145, 146
Bellick, 136, 137
Bernard, 132, 135
Bertocchini, 98, 99, 360
Besse, 46, 54, 56, 57, 109, 360
Bianco, 95, 96
Blanche-Benveniste, 175, 361
Bouchard, 15
Bourg, 123
Bozec, 116
Breuleux, 115
Bruner, 234
Bunico, 20
Bush, 144

C

Canier, 53, 54, 55, 56, 57, 73, 362
Caron, 63, 64, 66, 67, 362
Carpenter, 82

Cazade, 174, 212, 362

Chamot, 18

Chandler, 149

Chanier, 2, 138, 139, 140, 214, 231, 363

Chanquoy, 148, 155, 156, 165, 166, 167, 363, 383, 384

Choplin, 137

Clark, 156

Coménius, 33, 50

Cordier, 10

Cornaire, 83, 84, 85, 101, 364

Coste, 33, 34, 35, 36, 111

Crinon, 102, 364, 365, 374, 375, 382

Cuq, 122, 365

D

Dabène, 33, 365

Dale, 46, 47, 48

De Lièvre, 100, 365, 366

De Montmollin, 116

De Vecchi, 118, 365

Décuré, 157, 158, 365

Dejean, 207, 384

Demaizière, 24, 25, 168, 169, 353, 365, 366

Denis, 79, 87, 88, 89, 90, 91, 92, 93, 94, 366

Depover, 100, 180, 365, 366

Detey, 176, 177, 373

Deuff, 51, 367

Deuff, Mazière & al., 51

Develay, 12

Dien, 116

Dillon, 171

Doughty, 128

Dubois, 137

Dupré La Tour-Lauginie, 52, 367, 368

E

Ellis, 237

F

Fayol, 82, 95, 120, 368, 369, 377
 Fenouillet, 67, 68, 368
 Filliolet, 199
 Flower, 115
 Foltz, 153
 Foucher, 61, 68, 133, 236, 238, 239, 240, 366,
 368, 380
 Fraisse, 79, 165
 François, 55, 368

G

Galisson, 33, 38, 111, 112
Ganier, 120, 225, 369
 Gaonac'h, 10, 81, 82, 95
 Garcia-Debanc, 115, 116, 118, 369, 371
 George, 115
 Giardina, 180, 366, 370
 Ginet, 104, 370
 Giordan, 8, 9, 20
 Girard, 33, 38, 39, 56, 71, 370, 376
 Glikman, 100, 370
Gombert, 120, 369
 Gremmo, 84, 85, 86, 100, 101, 370
 Grosbois, 353, 370
 Guichon, 52, 112, 113, 114, 133, 235, 237,
 238, 250, 262, 263, 265, 267, 268, 327, 355,
 370, 391, 392
 Guyot-Clément, 185, 186, 195, 196, 197, 199,
 213, 378
 Gyselinck, 137, 156

H

Heurley, 116, 118, 119, 225, 369, 371, 372
 Heurley,, 119
 Hirschprung, 106
 Hirschsprung, 109, 111
 Holec, 20, 84, 85, 86
 Hulstinj, 173
 Hymes, 78, 110

I

Iotz, 232, 233

J

Jacquinot, 21, 46, 69, 70, 131, 132, 134, 135,
 139, 140, 141, 143, 145
 Jamet, 160, 162, 163
 Johnson-Laird, 82, 92, 156
 Joly, 43, 45, 46, 63, 65, 66, 73, 373
 Just, 82

K

Kintsch, 82, 92, 119, 373
 Kosslyn, 93
 Koulayan, 176, 177, 373
 Krashen, 10

L

Lamarre, 116
 Lambert, 15
 Lancien, 64, 66, 138, 139, 140, 141, 142, 143,
 144, 146, 242
 Laufer, 139
 Laurier, 232
 Le Bohec, 149, 150, 151
 Le Gall, 95, 374
 Legros, 102, 137, 172, 173
 Lehmann, 32, 375
 Lewin, 3
 Lieury, 79, 80, 81, 95, 375
 Linard, 9, 10, 14, 131, 132
 Lotin, 231
 Lyster, 125, 128

M

Mackey, 33
 Maître de Pembroke, 137, 172, 173
 Mangenot, 237
 Marsollier, 122, 125, 127
 Martin, 199
 Martinez, 13, 33, 34, 38, 97, 103, 105, 106,
 107, 108, 109, 110, 111, 112, 376
 Marton, 180, 366
 Mayer, 149, 155, 156, 159, 160, 161, 162, 164,
 244, 248
 Mazière, 51, 367
 Mc Luhan, 133
 Meirieu, 122
 Merlet, 11, 12, 54, 82, 156, 157, 158, 159, 377
 Metz, 62, 65, 66, 73, 128
 Michinov, 101, 377
 Moirand, 84, 86, 377
 Montmayeul, 116
 Moreno, 155, 156, 159, 160, 161, 162, 164,
 377
 Muhlstein-Joliette, 185, 186, 195, 196, 197,
 199, 213, 378

N

Narcy, 15, 16, 268
 Nelson, 140, 144
 Nielsen, 265
 Noël, 96, 378

O

O'Malley, 18, 19
Oxford, 16, 17, 18, 19, 368, 378

P

Paivio, 79, 363
Paivo, 89, 90, 156
Pasquier, 21, 51, 52, 353, 378, 379
Peirce, 43, 44
Pendanx, 10, 78
Peraya, 75, 76, 133, 134, 135
Piaget, 112
Pochard, 14, 15
Poisson, 67, 266, 268
Porcher, 20, 34, 35, 48, 49, 70, 72, 73, 74, 75, 76, 77, 110, 111
Pothier, 2, 3, 4, 10, 29, 30, 31, 33, 34, 99, 100, 107, 109, 111, 133, 140, 141, 169, 170, 214, 231, 232, 233, 234, 236, 238, 239, 240, 354, 355, 366, 368, 380, 390, 391
Poussard, 95, 96, 381, 385
Pouzard, 52, 381
Poyet, 81, 148
Prost, 353, 381
Puren, 33, 34, 97, 98, 99, 105, 109, 360, 381
Py, 15

R

Reboul, 8, 9
Resweber, 3
Revaz, 115
Rézeau, 14, 16, 129, 180, 381
Ribière, 117, 381
Rodrigues, 232, 233, 262
Rouet, 148, 153, 361, 362, 369, 371, 382, 384

S

Sabiron, 96, 382
Sagaz, 176, 177, 373
Saussure, 32, 33, 43, 44, 108, 109, 365, 382
Scavetta, 139
Schnedecker, 118, 382
Schnotz, 156, 164
Searle, 110
Slama-Cazacu, 32
Sonine, 155, 156, 165, 166, 167, 383
Storrer, 152, 383
Stubbs, 52
Sweller, 148, 149, 151

T

Tagliante, 13, 56, 57, 58, 59, 78, 97, 106, 110, 111, 383
Tea, 207, 384
Teil, 136, 137
Thill, 67, 68, 385
Tricot, 11, 61, 62, 147, 148, 152, 153, 154, 160, 161, 163, 164, 169, 171, 172, 353, 357, 361, 362, 363, 382, 384, 390

V

Vallerand, 67, 68, 385
Van der Maren, 4, 5, 265, 266, 267, 353, 385
Van Dijk, 82, 92, 373
Vernier, 136, 137
Veyrac, 115, 116, 385
Viau, 67, 68, 385
Virbel, 115
Vygotski, 99, 100, 185, 234, 263, 385

Z

Zakhartchouk, 116, 117, 118, 386

Index des figures

Figure 1 - Un schéma d'apprentissage des langues (Atlan, 2000 : 112).....	13
Figure 2 - Les composants des TICE (Atlan, 2000 : 116).....	21
Figure 3 - Arbre étymologique d' "aider"	23
Figure 4 - Les disparités de la zone proximale de développement (d'après Pothier & Foucher)	29
Figure 5 - Première échelle d'implication des différents types de langue (Coste, 1991)	35
Figure 6 - Deuxième échelle d'implication des différents types de langue (Coste, 1991)	36
Figure 7 - Représentation du signe d'après Saussure	42
Figure 8 - Représentation du signe d'après Peirce.....	43
Figure 9 - Le cône de Dale (<i>Dale's Cone of Experience</i>) (Dale, 1969)	46
Figure 10 - Adaptation du cône de Dale (2004).....	47
Figure 11 - Exemple de scriptural iconisé (Camille, 1996)	53
Figure 12 - Images codées de la méthode <i>Le Français et la vie</i> . Paris : Hachette, 1971 (Tagliante,1994 : 160).	57
Figure 13 - Images illustrations de la méthode <i>De vive voix</i> . Paris : CREDIF-Didier, 1972 (Tagliante,1994 : 162).	58
Figure 14 - Images situations de la méthode <i>C'est le Printemps</i> . Paris : CLE International, 1976 (Tagliante,1994 : 164).	58
Figure 15 - Le document numérique (Tricot, 2007 : 19)	60
Figure 16 - Un modèle du rapport dénotation/ connotation (d'après Joly, 1994 : 134)	62
Figure 17 - La dynamique motivationnelle (d'après R. Viau, 1998 : 229).....	67
Figure 18 - Les modules de la mémoire (Lieuury, 1996 : 31)	79
Figure 19 - Le modèle de la mémoire de travail (Gaonac'h & Larigauderie, 2000,	80
Figure 20 - Schéma sémantique des acceptions de "représentation" (Denis, 1994 : 16)	87
Figure 21 - Le modèle du double codage	89
Figure 22 - Typologie des tuteurs (Glickman, 2002 : 64).....	100
Figure 23 - Schéma de la rétroaction en cybernétique	123
Figure 24 - Schéma de la rétroaction en situation d'apprentissage	123
Figure 25 - Médiation et médiatisation dans la conception didactique d'un environnement multimédia (Pothier & Foucher 2005)	132
Figure 26 - Les diverses sources de charge cognitive influençant la qualité de l'apprentissage (Le Bohec, 2003 : 75).....	150
Figure 27 - Quatre sources de variation du coût cognitif impliqué par l'utilisation d'un hypermédiat d'apprentissage (Amadiou & Tricot, 2006 : 8).....	153
Figure 28 - Le modèle de Mayer (Mayer, 2001 ; Mayer & Moreno, 2002 : 92)	155
Figure 29 - Le modèle de Schnotz & Bannert (2003)	164
Figure 30 - Un modèle de compréhension du texte multimédia proposé par Sonine & Chanquoy (2007 : 206).....	166
Figure 31 - Interface présentant les activités vidéos et la rubrique "Expressions"	186
Figure 32 - Ecran vidéo et outils d'aide (<i>LTV français</i>)	187
Figure 33 - Texte introductif à la vidéo avec traduction possible (<i>LTV français</i>)	189
Figure 34 - Deux exemples de présentation de bouton d'aides (<i>LTV français</i>).....	189

Figure 35 - L'aide "Vocabulaire" recouvre intégralement l'écran avec la vidéo (<i>LTV français</i>)	191
Figure 36 - Ecran du QCM (<i>LTV français</i>)	196
Figure 37 - Extrait vidéo comme aide pour répondre au QCM (<i>LTV français</i>)	197
Figure 38 - Page d'accueil avec entrées par scène ou par habileté (<i>Pas de problème !</i>)	199
Figure 39 - Un écran-scène dans <i>Pas de problème !</i>	201
Figure 40 - Hyperlien donnant activant une définition illustrée (<i>Pas de problème !</i>)	202
Figure 41 - Hyperlien donnant accès à une explication (<i>Pas de problème !</i>)	202
Figure 42 - Traits graphiques résolument humoristiques (<i>Pas de problème !</i>)	203
Figure 43 - Tâche de compréhension orale (<i>Pas de problème !</i>)	204
Figure 44 - Tâche de compréhension écrite (<i>Pas de problème !</i>)	205
Figure 45 - Aide animée sur l'écran en cours (<i>Tell Me More français</i>)	210
Figure 46 - Reconnaissance vocale avec graphe vocal (en vert), courbe de la fréquence fondamentale (en bleu) et score (<i>Tell Me More français</i>)	211
Figure 47 - L'animation en 3 D (<i>Tell Me More français</i>)	212
Figure 48 - Le diaporama vidéo (<i>Tell Me More français</i>)	213
Figure 49 - Illustration de l'expression de la surprise dans le diaporama-vidéo de <i>Tell Me More français</i>	214
Figure 50 - Image illustrant un point de grammaire : la négation (<i>Tell Me More français</i>)	215
Figure 51 - Liste des thèmes proposés sur le site <i>Chez nous : branché sur le monde francophone</i>	216
Figure 52 - L'indice (<i>hint</i>) proposé dans le QCM du site <i>Chez nous</i>	217
Figure 53 - Correction et feed back du QCM dans <i>Chez nous</i>	217
Figure 54 - Le modèle animé sur le site <i>Forum</i>	218
Figure 55 - Une consigne sur le site <i>Jaser 2</i>	219
Figure 56 - Présentation de l'interface d'accueil (reconstituée) de <i>Polar FLE</i> (montage de copies d'écran)	220
Figure 57 - Interface d'une tâche de compréhension écrite avec aide imagée - niveau élémentaire - (<i>Polar FLE</i>)	220
Figure 58 - Problème de représentation de la couleur (chevelure) (<i>Polar FLE</i>)	221
Figure 59 - Problème de représentation de la couleur (vêtements) (<i>Polar FLE</i>)	221
Figure 60 - Que représente cette image censée être une aide ? (<i>Polar FLE</i>)	222
Figure 61 - Détail d'un texte avec aide imagée (<i>Polar FLE</i>)	222
Figure 62 - Une image-codée dans un environnement multimédia d'apprentissage des langues (<i>Polar FLE</i>)	223
Figure 63 - Exemple d'une aide démonstrative au niveau de la consigne d'un exercice (<i>Tell Me More français</i>)	224
Figure 64 - Exemple d'une aide démonstrative au niveau de la consigne d'un exercice (<i>Forum</i>)	225
Figure 65 - Exemple d'une aide démonstrative au niveau de la prononciation (image de synthèse) avec texte explicatif (<i>Tell Me More français</i>)	226
Figure 66 - Aide par différentes formes de texte (<i>LTV français</i>)	227
Figure 67 - Aide par l'hypertextualité (<i>Pas de problème</i>)	227
Figure 68 - Aide par l'image fixe (<i>Polar FLE</i>)	227
Figure 69 - Le " <i>hint</i> " ou indice textuel (<i>Chez nous</i>)	228
Figure 70 - L'extrait vidéo comme indice dans le QCM (<i>LTV français</i>)	229
Figure 71 - L'extrait vidéo comme indice dans le QCM (<i>Pas de problème !</i>)	229
Figure 72 - Schéma des étapes d'une recherche-action (Guichon, 2006)	234
Figure 73 - Bandeau des phases dans Amalia (Phase <i>Se préparer</i> activée)	235
Figure 74 - Interface d'une micro-tâche dans la phase <i>Comprendre</i> d'Amalia (juin 2006)	238

Figure 75 - Schématisation des aides stratégiques dans Amalia (Foucher & Pothier, à paraître)	239
Figure 76 - Dernière version de l'interface d'Amalia (septembre 2007)	240
Figure 77 - L'aide images-clés	243
Figure 78 - L'aide images-clés sous-titrées	244
Figure 79 - L'aide mots-clés	245
Figure 80 - L'aide reformulation écrite	246
Figure 81 - L'aide sous-titrage	247
Figure 82 - Répartition des rôles et dialogue collaboratif entre didacticien et médiatiseur dans le processus itératif de conception (Guichon, 2004)	249
Figure 83 - Interface d'accueil du prototype	250
Figure 84 - Autre exemple de traces informatiques (YV)	252
Figure 85 - Interface avec document vidéo et aides	252
Figure 86 - Interface du QCM	253
Figure 87 - Exemple de feed back linguistique	254
Figure 88 - Exemple de feed back chromatique	255
Figure 89 - Exemple de grille présentant le bilan des résultats	256
Figure 90 - Repérage des éléments de l'interface d'Amalia	257
Figure 91 - Organisation des interfaces de <i>Pas de Problème !</i> et d'Amalia	258
Figure 92 - Organisation des interfaces de <i>LTV</i> et d'Amalia	258
Figure 93 - Les quatre icônes reprenant l'ergonomie de l'interface	259
Figure 94 - Icône de l'aide diction lente	260
Figure 95 - Icône de l'aide reformulation orale	260
Figure 96 - Icône de l'aide reformulation écrite	260
Figure 97 - Icônes des aides dans <i>LTV français</i>	260
Figure 98 - Schéma de la conception itérative, d'après Guichon (2006 : 117)	261
Figure 99 - Diagramme en secteurs de la répartition des styles cognitifs du groupe	286
Figure 100 - Histogramme du classement des aides par niveau (niveau intermédiaire)	336
Figure 101 - Histogramme du classement des aides par niveau (niveau débutant)	336
Figure 102 - Histogramme du classement des aides par niveau (niveau avancé)	337
Figure 103 - Histogrammes comparatifs du classement des aides par niveau (3 niveaux)	338
Figure 104 - Avis sur les questions du QCM	340

Index des tableaux

Tableau 1 - Différentes constructions et différents sens d'"apprendre" (Reboul, 2001 : 10).....	8
Tableau 2 - Les profils d'apprentissage adapté du questionnaire de Narcy (Rézeau, 1999 : 29)	16
Tableau 3 - Les stratégies d'apprentissage d'après R. Oxford (1990)	18
Tableau 4 - Les stratégies d'apprentissage d'après O'Malley, Chamot & al. (1985), cités par Cyr (1998)	19
Tableau 5 - Correspondance entre niveau d'analyse et désignation appropriée (d'après Peraya, 1995 : 36)	75
Tableau 6 - Relations complexes entre méthodologies d'enseignement et méthodologies d'apprentissage (Bertocchini & Puren, 2001 ; Puren, 2004)	97
Tableau 7 - Présentation des logiques d'enseignement et d'apprentissage (Bertocchini & Puren, 2001 : 39)	98
Tableau 8 - Typologie des régulations pédagogiques (Guichon, 2006 : 102).....	113
Tableau 9 - Aides à la compréhension des différentes formes de consignes	120
Tableau 10 - les types de rétroaction, leurs fonctions et leurs effets (Marsollier, 2004 : 162)	126
Tableau 11 - Les rétroactions en ALAO et en situation de classe (Rézeau, 2001 : 360, cité et traduit par Andrianirina, 2005 : 21)	128
Tableau 12 - Comparaison des aspects liés à la cohérence dans les textes linéaires et les hypertextes (d'après Amadiou, cité par Tricot : 2007)	151
Tableau 13 - Récapitulatif des principes et de leurs effets sur l'apprentissage et la compréhension (Jamet, 2002 : 294)	162
Tableau 14 - Spécificités du multimédia et leurs effets sur l'apprentissage (d'après Tricot, 2002 : 40-58)	163
Tableau 15 - Approche de l'aide par l'EIAO et par les hypermédias (d'après Tricot, 1998)..	171
Tableau 16 - Types d'aide, fonction et application pour la compréhension d'un texte dans un EMAL (d'après Maître de Pembroke & Legros, 2002).....	172
Tableau 17 - Dialogue et reformulation correspondante (<i>LTV français</i>)	190
Tableau 18 - Dialogue et informations données par l'outil "Vocabulaire" (<i>LTV Français</i>)...	192
Tableau 19 - Correspondance des aides textuelles pour la compréhension orale dans <i>LTV français</i>	193
Tableau 20 - Tableau d'association des aides dans <i>LTV français</i>	194
Tableau 21 - Types d'exercice proposés dans <i>Pas de problème !</i>	200
Tableau 22 - Types d'activités et d'ateliers dans <i>Tell Me More français</i>	208
Tableau 23 - Présentation des phases (d'après Pothier & Foucher (2005)).....	235
Tableau 24 - Taxonomie de formats de tâches fermées (Guichon, 2006 : 92, adaptée de Beatty, 2003 : 213-214).....	237
Tableau 25 - Exemple de traces informatiques et leur explication (RI).....	251
Tableau 26 - Codage pour la désignation des sujets	269
Tableau 27 - Codage pour la désignation des aides	270
Tableau 28 - Répartition par pays d'origine	271

Tableau 29 - Présentation des sujets	271
Tableau 30 - Langues parlées par les sujets	273
Tableau 31 - Compétences pour lesquelles les sujets éprouvent des difficultés en français..	274
Tableau 32 - Classement des compétences pour lesquelles les sujets éprouvent des difficultés en français	274
Tableau 33 - Stratégies de compréhension choisies par les sujets selon les situations.....	280
Tableau 34 - Utilisation des TIC par les sujets	282
Tableau 35 - Utilisation des aides informatisées par les sujets	284
Tableau 36 - Présentation du style cognitif dominant pour chaque sujet.....	285
Tableau 37 - Répartition des styles cognitifs dans le groupe.....	285
Tableau 38 - Répartition des styles cognitifs dominants par niveau.....	286
Tableau 39 - Parcours des sujets et choix d'aides.....	300
Tableau 40 - Décompte des visionnages des vidéos par sujet et par niveau	301
Tableau 41 - Parcours des sujets et choix d'aides avec distinction entre aides orales et écrites	302
Tableau 42 - Problèmes de compréhension rencontrés et aides choisies pour y remédier	304
Tableau 43 - Avis des apprenants sur les aides.....	323
Tableau 44 - Résultats des sujets au QCM.....	324
Tableau 45 - Questions posant principalement problème	325
Tableau 46 - Questions posant problème à chaque sujet	327
Tableau 47 - Écart entre le nombre des problèmes rencontrés par les sujets et le nombre final de réponses incorrectes.....	328
Tableau 48 - Avis sur l'interface	330
Tableau 49 - Avis sur le document vidéo.....	331
Tableau 50 - Avis sur l'adaptation du document vidéo au niveau de français de chaque sujet	331
Tableau 51 - Nombre d'aides.....	332
Tableau 52 - Avis sur la disposition des aides à l'écran.....	333
Tableau 53 - Classement des aides par sujet (niveau intermédiaire)	334
Tableau 54 - Classement des aides par sujet (niveau débutant).....	334
Tableau 55 - Classement des aides par sujet (niveau avancé).....	335
Tableau 56 - Comparatif du classement des aides par niveau.....	335
Tableau 57 - Avis sur la possibilité d'intégrer des aides au QCM	341
Tableau 58 - Avis sur l'expérimentation en général.....	342
Tableau 59 - Avis sur l'utilisation éventuelle de ce type d'outil.....	343
Tableau 60 - Principales stratégies de compréhension par niveau avec classement.....	344
Tableaux 61 – Comparaison du parcours des sujets et de leurs choix d'aides (a) avec le classement des aides par les sujets (b)	346
Tableaux 62 - Avis des sujets sur les aides (a) et classement des aides par les sujets (b)	347
Tableau 63 - Style cognitif des sujets (a) et aides choisies par les sujets (b).....	348
Tableau 64 - Styles cognitifs des sujets (a) et classement des aides par les sujets (b).....	349

Sigles et acronymes

A : niveau Avancé
ALAO : Apprentissage des Langues Assisté par Ordinateur
ALSIC : Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et de Communication
AMALIA : Aide Multimédia à l'Apprentissage des Langues Interactif et Autonomisant
DILEMA : Didactique des Langues étrangères et Environnements Multimédias pour l'Apprentissage
CAMILLE : *Computer Assisted Multimedia Interactive Language Learning Environment*
CAVILAM : Centre Audio-VISUEL des LANGUES Modernes
CÉ : Compréhension crite
CECR : Cadre Européen Commun de Référence
CMO : Communication médiatisée par ordinateur. En anglais : *CMC, Computer mediated communication*).
CO : Compréhension Orale
D : niveau Débutant
DALF : Diplôme Approfondi de Langue Française
DELF : Diplôme d'Études en Langue Française
DL : Diction Lente
DV : Document Vidéo
EAO : Enseignement Assisté par Ordinateur
EE : Expression Écrite
EIAH : Environnement Informatique pour l'Apprentissage Humain
EO : Expression Orale
EM : Environnement(s) Multimédia(s)
EMAL : Environnement(s) Multimédia(s) d'Apprentissage des Langues
FLE : Français Langue Étrangère
FAD : Formation À Distance
FOAD : Formation Ouverte À Distance
I : niveau Intermédiaire
IA : Intelligence Artificielle
IHM : Interactivité Homme-Machine
IMEP : Institut Municipal d'Éducation Permanente
IC : Images-Clés
ICST : Images-Clés Sous-Titrées
LE : Langue Étrangère
LM : Langue Maternelle
LRL : Laboratoire de Recherche sur le Langage
LTV : *Language TéléVision*
L2 : Langue Seconde
MAO : Méthode Audio-Orale ou *Audiolingual Method*

MAV : Méthode Audio-Visuelle
MC : Mots-Clés
MCT : Mémoire à Court Terme
MLT : Mémoire à Long Terme
RE : Reformulation Écrite
RO : Reformulation Orale
SAM : Stratégies d'Apprentissage dans le Multimédia
SGAV : Méthode Structuro-Globale Audio-Visuelle
ST : Sous-Titrage
TIC : Technologies de l'Information et de la Communication
TICE : Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Éducation (ou l'Enseignement)
TIDILEM : TICE et DIIdactique des Langues Étrangères et Maternelles
QCM : Questionnaire à Choix Multiple(s)
VNI : Vidéo Numérique Interactive

Table des annexes

Annexe 1 : Liste des environnements multimédias d'apprentissage des langues consultés	2
Annexe 2 : Grilles d'analyse des logiciels du corpus	10
Annexe 3 : Différentes transcriptions du document vidéo	23
Annexe 4 : Questionnaire 1 – L'entretien individuel	28
Annexe 5 : Questionnaire 2 – L'inventaire de Barsch : <i>Grilles</i>	78
Annexe 6 : Questionnaire 2 – L'inventaire de Barsch : <i>Résultats du questionnaire et histogrammes des styles d'apprentissage</i>	97
Annexe 7 : Comptes rendus de l'expérimentation	112
Annexe 8 : Questionnaire à choix multiple et explications des réponses proposées	167
Annexe 9 : Transcriptions du discours des sujets	171
Annexe 10 : Traces informatiques	300
Annexe 11 : Fiches-contact destinées à l'informaticien pour la conception du prototype	347
Annexe 12 : Etapes intermédiaires de conception de l'interface	364
Annexe 13 : Présentation de l'expérimentation à l'IMEP de Bourges	367

Table des matières

Sommaire	1
Introduction	2
Partie 1 : Cadre théorique	7
Chapitre 1 – Qu’est-ce qu’apprendre ?	7
1. Éclaircissements terminologiques	7
2. Apprentissage et acquisition	10
3. Différents types d’apprentissage	11
3.1. L’apprentissage par l’action	11
3.2. L’apprentissage par exploration	11
3.3. L’apprentissage par instruction	11
4. Apprendre une langue étrangère	11
5. L’apprenant	13
5.1. La centration sur l’apprenant	13
5.2. Profil d’apprenant	14
5.2.1. La notion de profil	14
5.2.2. Les instruments de mesure des profils d’apprenant	15
5.3. Les stratégies d’apprentissage	16
5.3.1. Le système de classement établi par R. Oxford	16
5.3.2. Le système de classement proposé par O’Malley, Chamot & al.	18
6. Autonomie, autonomisation et apprentissage des langues	20
7. Les TIC (ou TICE)	20
Chapitre 2 – La notion d’aide : première approche	22
1. Où l’on apprend que l’aide et la Joconde ont la même racine : explication étymologique	22
2. Travail de définition à l’aide des dictionnaires	24
3. La notion d’aide en didactique des langues	24
4. L’aide à l’apprentissage en psychologie : deux concepts intéressants	28
4.1. La zone proximale de développement de L. Vygotski	28
4.2. L’étayage (<i>scaffolding</i>) de J. Bruner	30
Chapitre 3 – Linguistique, linguistique appliquée et didactique des langues : de quelques considérations sur la langue	32
1. Rapports entre linguistique et linguistique appliquée	32

1.1. Bref rappel historique	32
1.2. Différentes définitions	33
2. Rapports entre linguistique et didactique des langues	33
2.1. Historique du terme <i>didactique</i> et quelques dates	33
2.1.1. Petit rappel terminologique : didactique, méthodologie, pédagogie	33
2.1.2. Caractéristiques de la didactique : interdisciplinaire, pluridisciplinaire, transdisciplinaire	34
2.1.3. Le point commun entre la linguistique et la didactique des langues : la langue	34
3. La langue et les supports didactiques	35
4. La langue et la classe de langue	35
5. Description linguistique et description pédagogique	37
6. Linguistique appliquée et didactique des langues : la même chose ?	38
6.1. Les apports d'une telle contribution	39
6.2. Les limites de cette contribution	40
7. Conclusion	40
Chapitre 4 – L'image	40
1. Mise au point terminologique	41
2. Valeur de l'image	42
3. L'approche sémiotique	43
3.1. Saussure, la linguistique et la science générale des signes	43
3.2. Peirce et la théorie des signes	44
4. La notion d'image	45
5. Image et apprentissage d'une langue	46
5.1. Le cône de Dale	46
5.2. Retour rapide sur l'approche audiovisuelle	48
5.3. Les principaux types d'images	49
5.3.1. L'image fixe	50
5.3.2. L'image mobile ou animée : de la télévision à la vidéo	50
5.3.3. L'image vidéo : de la vidéo analogique à la vidéo numérique	51
5.3.4. L'image vidéo numérique	51
5.4. Quelques typologies des fonctions de l'image en didactique des langues	53
5.4.1. La typologie de Canier	53
5.4.2. La typologie de Masselot-Girard	56
5.4.3. La typologie de Tagliante	56
5.4.4. La typologie de Compte	60
5.5. Un concept intéressant : l'image multimédia (ou médiateur intersémiotique)	61
5.6. Nature de l'image : présupposés et poncifs	62
5.6.1. Une image universelle	62
5.6.2. Une image facile	63
5.6.3. Une image facilitatrice plutôt que facile	64
5.6.4. Une image polysémique	65
5.6.5. Une image motivante	66
6. La lecture de l'image	69
7. Le lien texte/ image	71

7.1. Pourquoi parle-t-on de lien ?	71
7.2. L'image en relation avec le texte	72
7.3. Interaction et complémentarité	72
7.4. Quand l'image est l'équivalent du texte : la redondance	73
7.5. L'image et le texte sont dans une relation de complémentarité	74
7.6. La théorie des paratextes	75
8. Distinction image mentale/ image visuelle	77
Chapitre 5 – Comprendre et mémoriser	77
1. La compréhension en didactique des langues	78
1.1. Une habileté	78
1.2. Les activités de compréhension	78
1.3. Évaluation de la compréhension	78
2. Mémoire et compréhension : l'apport des sciences cognitives	79
2.1. Les différents aspects de la mémoire	79
2.1.1. Mémoire visuelle, mémoire auditive	79
2.1.2. Mémoire à long terme, mémoire à court terme, mémoire de travail	80
2.2. La compréhension langagière	81
2.2.1. La compréhension écrite	82
2.2.2. La compréhension orale	84
2.3. Processus de compréhension et de mémorisation liés au traitement de l'image	87
2.3.1. La notion de représentation	87
2.3.2. Une forme de représentation : l'image	89
2.3.3. Le modèle du double codage	90
2.3.4. Imagerie, compréhension et mémorisation d'énoncés	90
2.3.5. Imagerie, résolution de problèmes et raisonnement	92
2.3.6. Image et charge mnémonique	93
2.3.7. Conclusion	94
2.4. L'inférence : une stratégie de compréhension	95
Chapitre 6 – L'aide et la classe de langue	97
1. Aide apportée par les personnes	97
1.1. L'enseignant	97
1.1.1. Être enseignant : un jeu de rôles	99
1.1.2. Moment d'intervention de l'aide enseignante	99
1.2. Le tuteur	100
1.3. Les pairs et le travail coopératif/ collaboratif ou travail de groupe	101
2. Aide relayée par des outils ou dispositifs	102
2.1. Dans et/ ou hors de la classe de langue	102
2.1.1. Le manuel (ou méthode)	102
2.1.2. Adjuvants (dictionnaire, grammaire, conjugaison, mémos/ aide-mémoire) : pour un travail sur la langue	102
2.2. En dehors mais en complément de la classe de langue	103
2.2.1. Le laboratoire de langue	103
2.2.2. Centre de ressources, bibliothèques, médiathèques	104
3. Conclusion	105
Chapitre 7 – L'interaction humaine	105

1. Méthodologies et choix méthodologiques	105
1.2. La méthodologie ou le comment enseigner	106
1.2.1. La méthodologie traditionnelle dite grammaire-traduction	106
1.2.2. La méthodologie directe	106
1.2.3. La méthodologie audio-orale (MAO)	107
1.2.4. La méthodologie audio-visuelle (MAV) – SGAV	109
1.2.5. L’approche communicative	110
1.3. Conclusion	111
2. Les régulations pédagogiques	112
2.1. Définition	112
2.2. Observation des régulations	112
2.3. Typologie des régulations	113
3. La consigne	115
3.1. Caractéristiques linguistiques des textes procéduraux	116
3.2. Les spécificités des textes procéduraux	116
3.3. Consigne et apprentissage	116
3.4. Les composantes d’une consigne	117
3.5. Ce qu’il faut éviter	118
3.6. Processus de compréhension mis en jeu dans le traitement cognitif des signes	118
3.6.1. Le modèle de Heurley ou les trois phases intervenant dans le processus de transformation du texte à l’action	118
3.6.2. Le modèle de Ganier, Gombert & Fayol	120
3.7. Les signes dans les environnements multimédias	120
3.8. Conclusion	120
4. La rétroaction	122
4.1. Définitions	122
4.2. Types de rétroaction	122
4.3. Rétroaction dans le cadre d’une situation d’apprentissage en présentiel : rétroaction en interaction	123
4.3.1. Les formes de rétroaction en classe émanant de l’enseignant	125
4.3.2. Les formes de rétroaction en classe émanant de l’apprenant	128
4.3.3. Les moments de la rétroaction	128
4.4. Rétroaction et TIC	
4.4.1. Les avantages des rétroactions sur support multimédia	128
4.4.2. Les contraintes du multimédia au niveau des rétroactions	129
4.4.3. Ce que peut être une rétroaction dans un EMAL	130
4.4.4. Conclusion	130
5. Conclusion	131
Chapitre 8 – De l’interaction à l’interactivité	131
1. Médiation et médiatisation	131
1.1. Une origine commune	131
1.2. Un terme unique en anglais : <i>mediation</i>	131
1.3. Définitions de "médiation"	131
1.4. Définitions de "médiatisation"	132
1.5. Rapports complexes entre médiation et médiatisation	134
1.6. Complémentarité entre médiation et médiatisation	134

1.7. Conclusion : pour une réunification conceptuelle (à défaut d'être terminologique) des deux notions	135
2. Le multimédia et la multimodalité	136
2.1. Points de vue en communication homme-machine	136
2.1.1. Mode, modalité, média	136
2.1.2. Communication multimodale, multimodalité, multimédia	137
2.2. Points de vue en psychologie cognitive et en sciences du langage	137
2.3. La galaxie du multimédia	138
2.3.1. Multimédia, hypermédia, hypertexte : éclaircissements et distinctions terminologiques	138
2.3.2. Définition du multimédia (ou ce qu'il est et ce qu'il n'est pas)	140
2.3.3. Le multimédia : support, système, outil ou pratique ?	141
2.3.4. Du multi-média au multimédia	141
2.4. La multimodalité : une des spécificités du multimédia	143
2.4.1. La multimodalité (ou multicanalité)	143
2.4.2. L'hypertexte et l'hypermédia	144
2.4.3. La multiréférentialité	144
2.4.4. L'interactivité	145
2.5. Conclusion	146
Chapitre 9 – Apprentissage des langues en environnements multimédias	147
1. La compréhension de textes multimédias	147
2. Les effets du format de présentation sur la compréhension	147
2.1. Présentation de la théorie de la charge cognitive (<i>Cognitive load</i>)	147
2.1.1. La charge cognitive intrinsèque (<i>Intrinsic cognitive load</i>)	148
2.1.2. La charge cognitive extrinsèque (<i>Extrinsic cognitive load</i>)	149
2.2. Spécificités des hypertextes et coût cognitif engendré	151
2.2.1. Différences entre textes linéaires et non linéaires	151
2.2.2. La non-linéarité et ses effets sur l'apprentissage	153
2.3. Présentation de la théorie générative de l'apprentissage multimédia (<i>Cognitive Theory of Multimedia Learning</i>)	155
2.4. Les recherches en compréhension de textes multimédias	156
2.5. Quelques expérimentations menées sur les apports des liens de la langue et de l'image en compréhension	157
2.5.1. Une expérimentation de l'équipe de LAIRDIL	157
2.5.2. Une expérimentation du Laboratoire Langage et Cognition	158
2.5.3. Conclusion sur ces deux expériences	159
2.6. Les principes de présentation multimédia et leurs effets sur la compréhension et l'apprentissage	159
2.6.1. Le principe multimédia (<i>Multimedia Principle</i>)	159
2.6.2. Le principe de contiguïté spatiale (<i>Spatial Contiguity Principle</i>)	159
2.6.3. Le principe de contiguïté temporelle (<i>Temporal Contiguity Principle</i>)	160
2.6.4. Le principe de cohérence (<i>Coherence Principle</i>)	161
2.6.5. Le principe de modalité (<i>Modality Principle</i>)	161
2.6.6. Le principe de redondance (<i>Redundancy Principle</i>)	161
2.6.7. Le principe de personnalisation (<i>Personalization Principle</i>)	162
2.7. Le modèle de Schnotz & Bannert	164

2.8. Vers d'autres modèles de compréhension du texte multimédia : le modèle de Sonine et Chanquoy	165
2.9. Conclusion	168
Chapitre 10 – Aide et environnements multimédias	168
1. Distinction entre les notions d'aide et de ressource	168
2. Individualisation et aides multimédias	169
2.1. La notion d'aide doit être envisagée selon trois points de vue	169
2.2. Les aides sont variables	169
2.3. Le paradoxe de la notion d'aide	169
2.4. Typologies de l'aide en EMAL	170
2.5. De l'EIAO aux hypermédias	171
2.6. Les aides à la compréhension dans les EMAL	172
2.6.1. Apport des aides imagées	173
2.6.2. Apport des aides textuelles	174
2.6.3. Ecueils à éviter	174
2.6.4. Conclusion	174
3. Les formes de l'aide	175
3.1. Le sous-titrage et la transcription	175
3.1.1. Difficultés liées à la transcription	175
3.1.2. Le sous-titrage : une forme d'aide	176
3.1.3. Différentes présentations de la transcription dans les EMAL	176
3.2. Les escamots	176
Conclusion de la partie 1	178
Partie 2 : Analyse d'environnements multimédias d'apprentissage du FLE	179
Chapitre 1 – L'aide dans les environnements multimédias d'apprentissage du FLE	179
1. Les environnements d'apprentissage des langues	179
1.1. Définition d'un environnement multimédia d'apprentissage	179
1.2. Différents types d'environnements multimédias existants	180
1.2.1. Les cédéroms	180
1.2.2. Les sites Internet	180
2. L'analyse des environnements multimédias d'apprentissage du FLE	181
2.1. Objectifs de l'analyse	181
2.2. Méthodologie de travail	181
2.3. Constitution d'un corpus	181
2.3.1. Le principal critère de sélection : l'aide visible (ou explicite)	181
2.3.2. Remarques sur l'absence d'aide	182
2.4. Présentation de la grille d'analyse	182
3. Conclusion	185
Chapitre 2 – Description et analyse des environnements multimédias d'apprentissage des langues de notre corpus	185
1. Les logiciels hors-ligne	185
1.1. Analyse de <i>LTV français</i>	185
1.1.1. Présentation du logiciel	185
1.1.2. Structure du logiciel	186
1.1.3. Public visé	186

1.1.4. Travail de la compréhension orale avec la vidéo	186
1.1.5. Conclusion	198
1.2. Analyse de <i>Pas de problème !</i>	199
1.2.1. Présentation du logiciel	199
1.2.2. Structure du logiciel	199
1.2.3. Public visé	200
1.2.4. Compétences travaillées	200
1.2.5. Types d'exercices	200
1.2.6. Travail de la compréhension	201
1.2.7. Tâche de compréhension orale	204
1.2.8. Tâche de compréhension écrite	205
1.3. Analyse de <i>Tell Me More français</i>	206
1.3.1. Public visé	206
1.3.2. Trois modes de travail	206
1.3.3. Types d'activités	206
1.3.4. Outils pédagogiques et outils de communication	210
1.3.5. Les aides	210
1.3.6. Apports technologiques = apports pédagogiques ?	212
1.3.7. Conclusion	216
2. Les sites Internet	216
2.1. Analyse de <i>Chez nous : branché sur le monde francophone</i>	216
2.2. Analyse de <i>Forum</i>	218
2.3. Analyse de <i>Polar FLE</i>	220
2.3.1. L'inexactitude des dessins	222
2.3.2. L'apprenant ne peut obtenir le dessin ou la définition de tous les termes	223
2.3.3. Une "seconde jeunesse" pour l'image codée	223
2.3.4. Conclusion	224
3. Conclusion de l'analyse du corpus d'EMAL	224
Chapitre 3 – Synthèse des résultats : proposition d'une typologie des aides dans les environnements multimédias actuels	224
1. Les aides à la navigation	224
2. Les aides démonstratives	225
2.1. Au niveau de la consigne	225
2.2. Au niveau de la prononciation	226
3. Les aides à la compréhension d'un contenu (document ou QCM)	227
3.1. À partir d'un document de travail	227
3.2. À partir d'un QCM	229
3.2.1. Indice textuel	229
3.2.2. Indice vidéo	229
Conclusion de la partie 2	230
Partie 3 : Cadre de recherche, conception et expérimentation	231
<hr/>	
Chapitre 1 – Le projet Amalia : cadre de recherche	231
1. Camille (<i>Computer Assisted Multimedia Interactive Language Learning Environment</i>) : le didacticiel	231
2. Sam (Stratégies d'Apprentissage dans le Multimédia) : une évaluation de Camille	232

3. D'Amal à Amalia (Aide Multimédia à l'Apprentissage des Langues Interactif et Autonomisant) : l'élaboration d'un environnement d'aide à l'apprentissage	233
3.1. Principes de base	233
3.2. Principal fondement théorique : le paradigme constructiviste	234
3.3. Hypothèses de travail	234
4. L'environnement Amalia	235
4.1. Les phases de travail	236
4.2. Les tâches	237
4.3. Les types de tâche	237
4.4. Les différents niveaux d'aide dans Amalia	239
4.5. L'aide dans Amalia	239
5. Réalisation de l'équipe Dilema pour Amalia	240
6. Projets et perspectives pour Amalia	241
Chapitre 2 - Conception d'un document vidéo et d'aides multimodales	241
1. Contribution personnelle au développement d'Amalia	241
1.1. Premières tentatives de réalisation vidéo	242
1.2. Nouvelle tentative : le métier de fleuriste	242
1.3. Un document vidéo didactisé mais assez authentique	243
1.4. Mise au point des sept aides multimodales : description	243
1.4.1. Les aides orales	243
1.4.2. Les aides écrites	245
1.4.3. Le concept d'image-clé	248
Chapitre 3 - Conception d'un prototype	249
1. Une conception à distance grâce aux TIC	250
2. Dialogue collaboratif	250
3. Structure du prototype	250
3.1. Interface 1	250
3.2. Interface 2	253
3.3. Interface 3	255
3.4. Interface 4	256
4. Considérations ergonomiques (et néanmoins didactiques)	257
4.1. Première question : où placer l'écran vidéo et quelle taille lui donner ?	258
4.2. Deuxième question : comment représenter l'accès aux aides ?	259
5. Une conception itérative	262
Chapitre 4 - Expérimentation	262
1. Objectifs de recherche	263
2. Objectifs d'expérimentation	263
3. Contexte de l'expérimentation	264
3.1. Le lieu de l'expérimentation	264
3.2. Le recrutement des sujets	264
3.3. Les sujets	265
3.4. Le dispositif humain et matériel	265
4. L'observation des sujets : l'entrevue clinique	266
4.1. Position de l'expérimentatrice	266
4.2. Nature des données recueillies	266

4.3. Support de recueil des données	267
5. Méthodologie de recueil	268
5.1. Première partie : les questionnaires	268
5.2. Deuxième partie : le test du prototype	269
5.3. Troisième partie : le QCM	269
5.4. Quatrième partie : questions diverses sur le prototype et l'expérimentation	270
Chapitre 5 – Analyse des résultats	270
1. Première partie : profil des sujets (questionnaires)	270
1.1. Origine géographique	271
1.2. Genre	272
1.3. Statut socio-professionnel	273
1.4. Âge	273
1.5. Apprentissage des langues	273
1.6. Difficultés en français	274
1.7. Compréhension	275
1.8. TIC	282
1.9. Aides	284
1.10. Inventaire des styles cognitifs (Inventaire de Barsch)	285
2. Deuxième partie : le test du prototype	288
2.1. Interprétation des icônes d'aide	288
2.1.1. Diction lente	288
2.1.2. Images-clés	290
2.1.3. Reformulation orale	292
2.1.4. Images-clés sous-titrées	293
2.1.5. Mots-clés	295
2.1.6. Reformulation écrite	297
2.1.7. Sous-titrage	298
2.1.8. Conclusion	299
2.2. Procédure de découverte du document et des aides : travail de compréhension du document vidéo	300
2.2.1. Parcours des sujets et leurs choix d'aides	300
2.2.2. Longueurs des parcours	302
2.3. Types d'aides utilisés	303
2.4. Problèmes de compréhension rencontrés par les sujets	304
2.5. Aides utilisées pour résoudre ces problèmes	305
2.5.1. Avis sur les aides	305
2.5.2. Diction lente	305
2.5.3. Reformulation orale	308
2.5.4. Images-clés	311
2.5.6. Images-clés sous-titrées	314
2.5.7. Mots-clés	316
2.5.8. Reformulation écrite	319
2.5.9. Sous-titrage	322
3. Troisième partie : les résultats du QCM	325
3.1. Réussite	325
3.2. Questions posant problème	325
3.3. Relativiser l'exercice	329
4. Quatrième partie : questions diverses sur le prototype et l'expérimentation	330

4.1. L'interface	331
4.2. Le document vidéo	331
4.3. Les aides	333
4.3.1. Classement des aides par sujet (niveau intermédiaire)	335
4.3.2. Classement des aides par sujet (niveau débutant)	335
4.3.3. Classement des aides par sujet (niveau avancé)	336
4.3.4. Classement des aides par niveau (tableau)	336
4.4. Le QCM	341
4.5. L'expérimentation	342
4.6. L'outil	343
Chapitre 6 – Synthèse des résultats	344
1. Croisement des données	344
1.1. Stratégies de compréhension habituelles et classement des aides	344
1.2. Aides choisies et classement des aides	346
1.3. Avis sur les aides et classement des aides	347
1.4. Styles cognitifs des sujets et aides choisies par les sujets	348
1.5. Styles cognitifs des sujets et classement des aides par les sujets	349
2. Les problèmes rencontrés	350
3. Autocritique	351
4. Vers une gradation des aides	352
5. En guise de conclusion	353
Conclusion et perspectives	354
Bibliographie	357
Références du corpus d'environnements multimédias d'apprentissage du FLE	387
Index des auteurs	388
Index des figures	391
Index des tableaux	394
Sigles et acronymes	396
Table des annexes	398
Table des matières	399


Résumé

Ce travail de recherche en sciences du langage s'intéresse, d'un point de vue didactique principalement, au rôle et aux éventuels apports de la multimodalité en matière d'aide à l'apprentissage d'une langue, en vue de la conception d'aides multimodales dans un environnement multimédia d'apprentissage du français langue étrangère (FLE).

Le cadre théorique définit les notions d'apprentissage, d'aide et de multimodalité. Notre réflexion se fonde sur des théories et des concepts émanant de différents domaines : la zone proximale de développement empruntée à Vygotski et au socio-constructivisme, le concept d'échafaudage de Bruner, les modèles de compréhension issus de la psychologie cognitive, la théorie de la charge mentale selon Sweller et le modèle d'apprentissage multimédia assorti de ses différents principes énoncés par Mayer.

Partant d'un inventaire et d'une typologie des aides présentes dans un corpus d'environnements multimédias d'apprentissage du français langue étrangère, nous avons élaboré un document vidéo accompagné de sept aides multimodales. Cet ensemble intègre l'environnement *Amalia* (Aide Multimédia à l'Apprentissage des Langues Interactif et Autonomisant), qui s'adresse aux adultes de niveau A1 à B2 et qui est destiné à la compréhension et à l'apprentissage du FLE en autonomie.

Enfin, nous présentons une expérimentation, de type recherche qualitative, dont l'objectif est de connaître, par l'observation et le questionnement, sur quelles aides précises les sujets portent leur choix, avec quelles intentions et quelles attentes, avec quelle satisfaction et quel jugement. De plus, nous leur avons demandé de classer les aides multimodales (de la plus utile à la moins utile). Ceci afin d'établir à terme une gradation des aides proposées à l'apprenant c'est-à-dire une intégration progressive des aides à des tâches de compréhension.

Mots-clés : Aide – Multimodalité – Compréhension – Français langue étrangère – Environnements multimédias d'apprentissage

Aid to comprehension in multimedia learning environments for French as a foreign language : the role of multimodality



Abstract

This research work in language science is interested, mainly from a didactic point of view, in the role and the eventual contribution of multimodality as regards aid in the learning of a language, with a view to the conception of multimodal aids in a multimedia environment for French as a foreign language.

The theoretic framework defines the notions of learning, aid and multimodality. Our reflections are founded on theories and concepts emanating from different domains : the proximal zone of development taken from Vygotski and social-constructivism, Bruner's scaffolding concept, comprehension models coming from cognitive psychology, the theory of mental load according to Sweller and the model of assorted multimedia learning and its different principles set out by Mayer.

Starting out from an inventory and a typology of aids present in a corpus of multimedia learning environments for foreign learners of French, we made a video document accompanied by seven multimodal aids. This collection integrates the *Amalia* (Multimedia aid to interactive and autonomising language learning) environment, which is for adults of level A1 to B2 and, which is destined to the autonomous comprehension and learning of French as a foreign language.

In other words, we are presenting a qualitative research experimentation, whose objective is to get to know, through observation and questioning, precisely which aids the subjects choose, with what intentions and what expectations, what satisfaction and what judgement. Moreover, we asked them to rank the multimodal aids (from the most useful to the least useful). This was to establish fully a gradation of aids proposed to the learner, that's to say, a progressive integration of aids to comprehension tasks.

Keywords : Aid – Multimodality – Comprehension – French as a foreign language – Multimedia – Multimedia learning environments

Discipline : Sciences du langage



Université Blaise Pascal



Université Clermont 2 - Blaise Pascal

UFR Lettres, langues & sciences humaines

École doctorale de rattachement : Lettres, sciences humaines & sociales

Thèse pour le doctorat de l'université Blaise Pascal
Spécialité : Sciences du langage

Année 2007

N° attribué par la bibliothèque :

ANNEXES

L'aide à la compréhension
dans les environnements multimédias d'apprentissage
du français langue étrangère : le rôle de la
multimodalité

Présentée par : Laurence HAMON
Sous la direction de Maguy POTHIER

Vendredi 14 décembre 2007

Membres du Jury :

Françoise DEMAIZIÈRE : *Ingénieur de recherche HDR*, université Denis Diderot - Paris 7

Thierry LANCIEN : *Professeur*, université Michel de Montaigne - Bordeaux 3

Maguy POTHIER : *Professeur*, université Blaise Pascal - Clermont 2

André TRICOT : *Professeur*, université Toulouse - Le Mirail

Volume 2/ 2

Table des annexes

Annexe 1 : Liste des environnements multimédias d'apprentissage des langues consultés	2
Annexe 2 : Grilles d'analyse des logiciels du corpus	10
Annexe 3 : Différentes transcriptions du document vidéo	23
Annexe 4 : Questionnaire 1 – L'entretien individuel	28
Annexe 5 : Questionnaire 2 – L'inventaire de Barsch : <i>Grilles</i>	78
Annexe 6 : Questionnaire 2 – L'inventaire de Barsch : <i>Résultats du questionnaire et histogrammes des styles d'apprentissage</i>	97
Annexe 7 : Comptes rendus de l'expérimentation	112
Annexe 8 : Questionnaire à choix multiple et explications des réponses proposées	167
Annexe 9 : Transcriptions du discours des sujets	171
Annexe 10 : Traces informatiques	300
Annexe 11 : Fiches-contact destinées à l'informaticien pour la conception du prototype	347
Annexe 12 : Etapes intermédiaires de conception de l'interface	364
Annexe 13 : Présentation de l'expérimentation à l'IMEP de Bourges	367

Annexe 1

Listes des environnements multimédias d'apprentissage des langues consultés

Liste des logiciels consultés

Auralog (1999). *Parle-Moi*, niveau 1 Débutant - Moyen, Hachette multimédia.

Auralog (2002). *Tell Me More - français*, niveau débutant 1, version 6.0. Hachette multimédia.

Bérard, E., Canier, Y., Lavenne, C. & Vetter, A. (2000). *Tempo 1 – méthode de français*, niveau débutants complets, Didier (version démo – sélection d'activités)

Chanier, T., Pothier, M. & Lotin, P. (1996). "À la recherche d'un emploi", module 1 de *CAMILLE Travailler en France*, CLE International/ Nathan.

Chanier, T., Pothier, M. & Lotin, P. (1996). "L'acte de vente", module 2 de *CAMILLE Travailler en France*, CLE International/ Nathan.

Chevalier, Y., Derville, B. & Perrin, D. (1997). *Je vous ai compris 3*, Neuroconcept.

Filliolet, J., Godin-MacCarron, D., Martin, A. & alii (2001). *Pas de problème !* Méthode d'auto-formation au français des affaires, niveau intermédiaire, 1^{ère} partie, 2 CD-Roms, Ifrale.

Gimenez Sanz, A. M., Navarro Laboulais, C. & alii (1997). *CAMILLE Español Interactivo*. Editorial Difusion.

Muhlstein-Joliette C. & Guyot-Clément C. (1996). *LTV français*, Jériko.

(1999) *English Plus*, niveau 5, anglais courant, version 1999, Emme

(1995) "Le monde de Nicolas", module 1 d'*Une journée bien remplie*, Confluence Multimédia Publishing/ INA.

(1995) "Nicolas au travail", module 2 d'*Une journée bien remplie*, Confluence Multimédia Publishing/ INA.

Liste des sites Internet consultés

Tous les sites répertoriés dans cette liste sont d'accès gratuit. Les liens étaient valides en octobre 2007.



Accord

Site d'exercices interactifs correspondant au manuel du même nom.

<http://www.didieraccord.com/>



Adodoc

Site destiné aux adolescents, 3 niveaux (B1 à B2), qui propose des documents sonores et audiovisuels (avec aide : version lente du discours de la vidéo) liés à des activités corrigées

<http://www.adodoc.net>



Bonjour de France

Cyber magazine éducatif réalisé par l'école de langue *Azurlingua*. On y trouve des jeux et des exercices classés par compétence puis par thème.

<http://www.bonjourdefrance.com/>



Bon voyage !

Site américain. Site d'exercices interactifs correspondant au manuel du même nom.

<http://www.glencoe.com/sec/worldlanguages/french/bonvoyagelevel1/index.html#>



1, 2, 3... Bravo !

Sur le site de Canal Rêve. Vidéos

<http://babelnet.sbg.ac.at/canalreve/bravo/index2.htm>



Bravo !

Site d'exercices interactifs correspondant au manuel du même nom.

<http://www.didierbravo.com/index.htm>



Chez nous : branché sur le monde francophone

Valdman, A. & Pons, C. (1999)

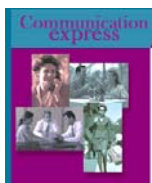
Companion Website est un site élaboré par des universitaires américains. Il vise à apprendre le français au niveau débutant. La langue de communication est l'anglais.

<http://cwx.prenhall.com/valdman/>



Chloé ou les aventures d'une parisienne

http://www.ur.se/ur/sok/frameset_web.html?/chloe/index.html



Communication express

Site de CLE International. Proposition de thèmes et d'exercices. Site d'exercices interactifs correspondant au manuel du même nom.

http://www.comexpress.net/index_exo.asp



Connexions

Exercices autocorrectifs correspondant au manuel du même nom paru aux éditions Didier.

<http://www.didierconnexions.com/>



Cyber Dupont

2003. Réalisé par le *Center for language studies*, Singapour. Trois niveaux proposés. Le menu est un village qui donne accès à différents thèmes et activités.

<http://courseware.nus.edu.sg/cyberdupont/begin.asp>



En bons termes

Site canadien d'exercices interactifs avec "hint".

http://wpscqa.prenhall.com/ca_ph_parmentier_enbons_7/0,5582,1783340-,00.html



Ensuite

Cours intermédiaire de français. Exercices autocorrectifs correspondant au manuel du même nom.

http://highered.mcgraw-hill.com/sites/0072402601/student_view0/chapitre1/paroles__1.html



Forum

Site d'exercices interactifs correspondant au manuel du même nom. Editions Hachette FLE.

http://www.club-forum.com/s_exos.asp?rub=6



Le français en (première) ligne

Projet franco-australien. Création et tutorat d'activités multimédias pour des apprenants à distance.

<http://w3.u-grenoble3.fr/fle-1-ligne/prestaches.htm>



Le français interactif

<http://www.laits.utexas.edu/fi/index.html>



BBC languages – French

Le site de la BBC propose quelques cours ou jeux en ligne à base de vidéos et d'animations pour apprendre le français. Ces cours sont classés par niveau (débutant, intermédiaire, confirmé)

<http://www.bbc.co.uk/languages/french/>

French steps

Site de la BBC. Pour débutants.

<http://www.bbc.co.uk/languages/french/lj/>

Talk French

Sur le site de la BBC. S'adresse aux débutants.

<http://www.bbc.co.uk/languages/french/talk/>

Ma France

Sur le site de la BBC. Site proposant 24 vidéos interactives.

<http://www.bbc.co.uk/languages/french/mafrance/>



Initial

Site d'exercices autocorrectifs correspondant à la méthode du même nom parue aux éditions CLE International.

http://www.webinitial.net/index_exo.asp



Jeux de français

Jeux réalisés par des élèves et des professeurs de l'institut *La Providence*.

<http://www.jeuxdemots.providence.learningtogether.net/>



Lexique FLE

Site axé sur l'apprentissage du vocabulaire. Classement par thème. Élaboré par un couple de formateurs en FLE.

<http://lexiquefle.free.fr/>



La maison de quartier

Portail de FLE qui propose des cours.

<http://www.maisondequartier.com/>



Site pour la rédaction d'un carnet de bord

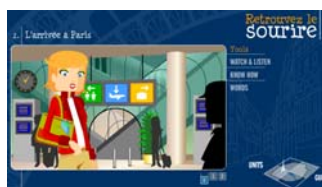
<http://www.rezogeneve.ch/~sandrine/>



Polar FLE

Apprendre le FLE tout en menant une enquête policière avec l'inspecteur Roger Duflair. Par les mêmes concepteurs que le site *Lexique FLE*.

<http://www.polarfle.com/>



Retrouvez le sourire !

Sur le site du CIEP.

http://www.magelis.com/ciep/f_episode_01.html



Tour du monde

Cours de FLE faisant partie du campus virtuel de l'université de León en Espagne, pour internauts (espagnols) de niveau débutant.

<http://flenet.rediris.es/cours/uni1y2.html#unite1>



La valise rouge

http://www.ur.se/ur/sok/frameset_web.html?lavaliserouge/index.html



Vis-à-vis

<http://higherred.mcgraw-hill.com/sites/0072560320/sitemap.html>

Annexe 2

Grilles d'analyse des logiciels du corpus

Grille d'analyse de *LTV français*

1. Présence d'une aide visible/ explicite	OUI
2. Type d'aide (navigation ;compréhension)	Compréhension
3. Contenu de l'aide	Pour la compréhension : transcription, reformulation Pour l'évaluation : extrait vidéo
4. Type de compétence concerné par l'aide	Compréhension orale
5. Type d'activité concerné par l'aide	Déchiffrage, décodage, compréhension orale d'un dialogue
6. Différence d'aide selon le niveau de l'apprenant	NON
7. Langue utilisée "dans"/ "pour" l'aide	Selon les aides : le français ou une des 9 langues de travail
8. Signalisation d'accès à l'aide sur l'interface	Boutons et icônes
9. Appellation choisie	Chaque bouton d'aide est spécifié dans la langue de travail
10. Activation de l'aide (déclenchement de l'aide)	Clic sur le bouton ou l'icône
11. Emplacement* de l'aide une fois activée sur l'interface (*aide visuelle)	Pour la compréhension : dans le champ prévu pour le sous-titrage Pour l'évaluation : l'écran vidéo remplace la page-écran du questionnaire
12. Respect du principe de contiguïté spatiale	Pour la compréhension : OUI sauf pour l'aide "Vocabulaire" Pour l'évaluation : NON
13. Distinction d'apparence/ de présentation de l'aide par rapport à l'activité	Pour la compréhension : la distinction entre tâche et aides n'est pas forcément nettement marquée Pour l'évaluation : OUI
14. Durée d'activation de l'aide	Pour la compréhension :
15. Respect du principe de contiguïté temporelle	Pour la compréhension OUI Pour l'évaluation
16. Mode de présentation de l'aide à l'apprenant	Visuel et sonore
17. Modalité de l'aide	Visuel (transcription – sous-titrage, mots-clés -, traduction, lexique, extrait vidéo) Sonore (reformulation)
18. Multimodalité associée à l'aide	OUI car aides visuelles et aides sonores
19. Interactivité de l'apprenant avec l'aide	L'apprenant choisit, déclenche, contrôle, répète, associe
20. Possibilité de répéter l'aide	OUI

21. Conservation de l'aide	NON pas dans la version grand public
22. Association possible de différentes aides	OUI mais non explicite
23. Gradation des aides	NON ou alors de façon implicite (et subjective) selon leur disposition à l'écran. Non prévue dans la version grand public mais possible (paramétrable) dans la version spéciale " formateurs".
24. Nombre d'aides liées à une activité	Pour la compréhension : 6 Pour l'évaluation : 1

Grille d'analyse de *Pas de problème !*

1. Présence d'une aide visible/ explicite	OUI
2. Type d'aide (navigation ;compréhension)	Compréhension
3. Contenu de l'aide	Transcription, image fixe, extrait animé
4. Type de compétence concerné par l'aide	CO, CE
5. Type d'activité concerné par l'aide	Découverte (compréhension) d'une animation, CO, CE
6. Différence d'aide selon le niveau de l'apprenant	Analyse pour le niveau intermédiaire seulement
7. Langue utilisée "dans"/ "pour" l'aide	Français
8. Signalisation d'accès à l'aide sur l'interface	Boutons, icônes, hyperliens
9. Appellation choisie	/
10. Activation de l'aide (déclenchement de l'aide)	Clic sur bouton, icône, hyperlien
11. Emplacement de l'aide une fois activée sur l'interface	Variable selon l'activité (à côté ou superposée à l'image ou au texte)
12. Respect du principe de contiguïté spatiale	OUI
13. Distinction d'apparence/ de présentation de l'aide par rapport à l'activité	Fenêtre (escamot)
14. Durée d'activation de l'aide	Variable, contrôlée par l'apprenant
15. Respect du principe de contiguïté temporelle	OUI
16. Mode de présentation de l'aide à l'apprenant	Visuel et sonore
17. Modalité de l'aide	Visuelle (sous-titrage, explications textuelles ou imagées, extrait animée)
18. Multimodalité associée à l'aide	OUI car aides visuelles et sonores
19. Interactivité de l'apprenant avec l'aide	L'apprenant choisit, déclenche, contrôle, répète
20. Possibilité de répéter l'aide	OUI à volonté
21. Conservation de l'aide	NON
22. Association possible de différentes aides	NON
23. Gradation des aides	NON

24. Nombre des aides liées à une activité	Variable selon l'activité. 1 dans les tâches de compréhension E et O. Plusieurs pour la découverte de l'animation.
--	--

Grille d'analyse de *Tell Me More français*

1. Présence d'une aide visible/ explicite	OUI
2. Type d'aide (navigation ;compréhension)	Navigation, compréhension, démonstrative
3. Contenu de l'aide	Animation, image fixe, texte
4. Type de compétence concerné par l'aide	CO, CE, PO, PE
5. Type d'activité concerné par l'aide	Compréhension (QCM), prononciation
6. Différence d'aide selon le niveau de l'apprenant	Analyse pour le niveau débutant seulement
7. Langue utilisée "dans"/ "pour" l'aide	Langue de travail choisie
8. Signalisation d'accès à l'aide sur l'interface	Icônes (avec bulles d'aide)
9. Appellation choisie	/
10. Activation de l'aide (déclenchement de l'aide)	Clic sur icône
11. Emplacement de l'aide une fois activée sur l'interface	Variable selon l'activité
12. Respect du principe de contiguïté spatiale	OUI
13. Distinction d'apparence/ de présentation de l'aide par rapport à l'activité	Variable, pour démonstration : interface grisée Escamots
14. Durée d'activation de l'aide	Variable selon l'aide
15. Respect du principe de contiguïté temporelle	OUI
16. Mode de présentation de l'aide à l'apprenant	Visuel (image et écrit)
17. Modalité de l'aide	Visuelle (animation)
18. Multimodalité associée à l'aide	OUI car aides visuelles (image et écrit)
19. Interactivité de l'apprenant avec l'aide	Certaines aides peuvent être paramétrées (démonstration) pour être déclenchée automatiquement ou à la demande
20. Possibilité de répéter l'aide	Oui à volonté
21. Conservation de l'aide	NON
22. Association possible de différentes aides	NON

23. Gradation des aides	NON
24. Nombre des aides liées à une activité	Variable selon l'activité.

Grille d'analyse de *Chez nous*

1. Présence d'une aide visible/ explicite	OUI
2. Type d'aide (navigation ;compréhension)	1 type de QCM uniquement
3. Contenu de l'aide	<i>Hint</i> (indice)
4. Type de compétence concerné par l'aide	CE
5. Type d'activité concerné par l'aide	QCM écrit
6. Différence d'aide selon le niveau de l'apprenant	1 seul niveau étudié
7. Langue utilisée "dans"/ "pour" l'aide	Anglais
8. Signalisation d'accès à l'aide sur l'interface	bouton
9. Appellation choisie	<i>Hint</i> (indice)
10. Activation de l'aide (déclenchement de l'aide)	Clic sur bouton
11. Emplacement de l'aide une fois activée sur l'interface	Fenêtre (escamot) déplaçable
12. Respect du principe de contiguïté spatiale	OUI
13. Distinction d'apparence/ de présentation de l'aide par rapport à l'activité	Escamots (petite fenêtre qui se superpose à la grande)
14. Durée d'activation de l'aide	Variable selon le temps de lecture nécessaire à l'apprenant
15. Respect du principe de contiguïté temporelle	OUI
16. Mode de présentation de l'aide à l'apprenant	Visuel (écrit)
17. Modalité de l'aide	Ecrit
18. Multimodalité associée à l'aide	NON
19. Interactivité de l'apprenant avec l'aide	Déclenchement et fermeture
20. Possibilité de répéter l'aide	OUI à volonté
21. Conservation de l'aide	NON
22. Association possible de différentes aides	NON
23. Gradation des aides	NON

24. Nombre d' aides liées à une activité	Un seul type d'aide. Un seul <i>hint</i> par question
---	---

Grille d'analyse de *Forum*

1. Présence d'une aide visible/ explicite	OUI
2. Type d'aide (navigation ;compréhension)	Démonstration (consigne)
3. Contenu de l'aide	Image d'un texte
4. Type de compétence concerné par l'aide	CE
5. Type d'activité concerné par l'aide	QCM
6. Différence d'aide selon le niveau de l'apprenant	1 seul niveau étudié
7. Langue utilisée "dans"/ "pour" l'aide	Français
8. Signalisation d'accès à l'aide sur l'interface	Aide en permanence à l'écran
9. Appellation choisie	"Modèle"
10. Activation de l'aide (déclenchement de l'aide)	Pas de déclenchement car en permanence à l'écran
11. Emplacement de l'aide une fois activée sur l'interface	Fenêtre/ cadre intégré€au QCM (en haut à droite)
12. Respect du principe de contiguïté spatiale	OUI
13. Distinction d'apparence/ de présentation de l'aide par rapport à l'activité	OUI (cadre)
14. Durée d'activation de l'aide	Tout au long du QCM
15. Respect du principe de contiguïté temporelle	OUI
16. Mode de présentation de l'aide à l'apprenant	Visuel
17. Modalité de l'aide	Ecrit
18. Multimodalité associée à l'aide	NON
19. Interactivité de l'apprenant avec l'aide	Aucune
20. Conservation de l'aide	NON
21. Association possible de différentes aides	NON
22. Gradation des aides	NON
23. Gradation des aides	NON

24. Nombre des aides liées à une activité	Un seul type d'aide.
--	----------------------

Grille d'analyse de *Polar FLE*

1. Présence d'une aide visible/ explicite	OUI
2. Type d'aide (navigation ;compréhension)	Compréhension
3. Contenu de l'aide	Image et texte ou texte seul
4. Type de compétence concerné par l'aide	CE
5. Type d'activité concerné par l'aide	CE (découverte d'un texte)
6. Différence d'aide selon le niveau de l'apprenant	OUI image pour débutant et texte pour les autres niveaux
7. Langue utilisée "dans"/ "pour" l'aide	Français
8. Signalisation d'accès à l'aide sur l'interface	Hyperlien souligné et bleu contrastant avec le texte en noir
9. Appellation choisie	Aucune
10. Activation de l'aide (déclenchement de l'aide)	Clic sur hyperlien
11. Emplacement de l'aide une fois activée sur l'interface	Se superpose au texte (sur une petite portion)
12. Respect du principe de contiguïté spatiale	OUI
13. Distinction d'apparence/ de présentation de l'aide par rapport à l'activité	Escamot (vignette)
14. Durée d'activation de l'aide	Temps nécessaire à l'apprenant pour la comprendre
15. Respect du principe de contiguïté temporelle	OUI
16. Mode de présentation de l'aide à l'apprenant	Visuel (écrit et image fixe)
17. Modalité de l'aide	Visuelle (écrit)
18. Multimodalité associée à l'aide	NON
19. Interactivité de l'apprenant avec l'aide	NON
20. Possibilité de répéter l'aide	OUI
21. Conservation de l'aide	NON
22. Association possible de différentes aides	NON
23. Gradation des aides	NON

24. Nombre d' aides liées à une activité	Variable selon le texte et le niveau de l'apprenant
---	---

Annexe 3

Différentes transcriptions du document vidéo

Transcription du discours de la vidéo

(Italiques : voix off)

- *Bonjour!*
- Bonjour !
Alors d'abord je vais me présenter. Je suis donc Elisabeth Campagne et je tiens depuis trente ans le magasin Fleurs Campagne.
- *Que faites vous dans l'atelier ?*
- La fleur, il faut la nettoyer, il faut enlever des feuilles, il faut couper la tige... On a souvent nos poubelles à côté de nous parce qu'il faut quand-même essayer de travailler le plus proprement possible. Donc l'atelier permet de s'étaler aussi un peu et d'être plus à l'aise que dans le magasin.
Le magasin il faut toujours quand-même qu'il soit net pour donner une belle apparence. Je crois qu'on a envie d'acheter quand toutes les choses sont bien mises en place.
- *Quand travaillez-vous le plus ?*
- Alors, je vais dire que notre plus grosse période, c'est mai-juin, c'est deux mois très chargés. Mai parce que nous avons la fête des mères et c'est la plus grosse fête. De juin à septembre, on reçoit beaucoup les mariés qui viennent deux-trois semaines avant pour se renseigner. Ils pensent plutôt à la décoration de la salle, décoration de l'église de temps en temps, décoration de voiture... Il y a le baptême. Là ça se résume à un décor de table parce que les baptêmes, c'est souvent en petit comité.
Bon, on fait plein de choses diverses aussi, on peut toujours varier. Je trouve que c'est merveilleux, on amène du bonheur avec la fleur.

Reformulation du discours de la vidéo

- *Bonjour!*
- Bonjour !
Je me présente : Elisabeth Campagne. Je dirige ce magasin depuis trente ans.
- *Dans l'atelier*
- Nous nettoyons la fleur, nous enlevons les feuilles, nous coupons la tige...Nous utilisons des poubelles pour travailler proprement. Dans l'atelier nous avons de la place pour travailler.
Le magasin doit toujours être propre, être beau et bien rangé pour donner aux clients l'envie d'acheter.
- *Le travail dans l'année*
- En mai et en juin, nous avons beaucoup de travail parce qu'il y a la fête des mères. Entre mai et septembre, les gens viennent nous voir avant leur mariage. Ils ont besoin de fleurs pour la décoration. Le baptême est une fête moins importante, les gens veulent seulement décorer les tables avec des fleurs.
Le fleuriste peut faire beaucoup de choses très différentes. Les fleurs sont merveilleuses, elles donnent du bonheur.

Mots-clés du discours de la vidéo

Transcription du discours	Mots-clés/ Thèmes-clés
- <i>Bonjour!</i>	} Salutations
- Bonjour ! Alors d'abord je vais me présenter. Je suis donc Elisabeth Campagne et je tiens depuis trente ans le magasin Fleurs Campagne.	
- <i>Que faites vous dans l'atelier ?</i>	} Présentation
- La fleur, il faut la nettoyer, il faut enlever des feuilles, il faut couper la tige...On a souvent nos poubelles à côté de nous parce qu'il faut quand-même essayer de travailler le plus proprement possible. Donc l'atelier permet de s'étaler aussi un peu et d'être plus à l'aise que dans le magasin.	
Le magasin il faut toujours quand-même qu'il soit net pour donner une belle apparence. Je crois qu'on a envie d'acheter quand toutes les choses sont bien mises en place.	} Préparation de la fleur
- <i>Quand travaillez-vous le plus ?</i>	
- Alors, je vais dire que notre plus grosse période, c'est mai-juin, c'est deux mois très chargés. Mai parce que nous avons la fête des mères et c'est la plus grosse fête. De juin à septembre, on reçoit beaucoup les mariés qui viennent deux-trois semaines avant pour se renseigner. Ils pensent plutôt à la décoration de la salle, décoration de l' église de temps en temps, décoration de voiture... Il y a le baptême . Là ça se résume à un décor de table parce que les baptêmes, c'est souvent en petit comité. Bon, on fait plein de choses diverses aussi, on peut toujours varier. Je trouve que c'est merveilleux , on amène du bonheur avec la fleur.	} L'apparence du magasin La fête des mères Le mariage La décoration / L'église Le baptême Merveilleux

Association des images-clés et du discours de la vidéo

Transcription du discours	Images-clés
<p>- <i>Bonjour!</i></p> <p>- Bonjour ! Alors d'abord je vais me présenter. Je suis donc Elisabeth Campagne et je tiens depuis trente ans le magasin Flours Campagne.</p>	<p>Image 1 (fixe)</p>
<p>- <i>Que faites vous dans l'atelier ?</i></p> <p>- La fleur, il faut la nettoyer, il faut enlever des feuilles, il faut couper la tige...On a souvent nos poubelles à côté de nous parce qu'il faut quand-même essayer de travailler le plus proprement possible. Donc l'atelier permet de s'étaler aussi un peu et d'être plus à l'aise que dans le magasin. Le magasin il faut toujours quand-même qu'il soit net pour donner une belle apparence. Je crois qu'on a envie d'acheter quand toutes les choses sont bien mises en place.</p>	<p>Image 2 (animée)</p> <p>Image 3 (animée)</p> <p>Image 4 (animée)</p>
<p>- <i>Quand travaillez-vous le plus ?</i></p> <p>- Alors, je vais dire que notre plus grosse période, c'est mai-juin, c'est deux mois très chargés. Mai parce que nous avons la fête des mères et c'est la plus grosse fête. De juin à septembre, on reçoit beaucoup les mariés qui viennent deux-trois semaines avant pour se renseigner. Ils pensent plutôt à la décoration de la salle, décoration de l'église de temps en temps, décoration de voiture... Il y a le baptême. Là ça se résume à un décor de table parce que les baptêmes, c'est souvent en petit comité. Bon, on fait plein de choses diverses aussi, on peut toujours varier. Je trouve que c'est merveilleux, on amène du bonheur avec la fleur.</p>	<p>Image 5 (fixe)</p> <p>Image 6 (fixe)</p> <p>Image 7 (fixe)</p> <p>Image 8 (fixe)</p>

Annexe 4

Questionnaire 1 L'entretien individuel

Questionnaire de l'entretien individuel : AK

NOM : M.

Prénom : Aksana (AK)

Âge : 31 ans

Nationalité : Biélorusse

Pays d'origine : Biélorussie

Profession/ Formation : Professeur de musique (piano), en Biélorussie

Situation familiale : mariée à un Français

Niveau estimé par l'institution : Intermédiaire

Apprentissage des langues

Depuis combien d'années étudiez-vous le français ?

- Module de 4 mois à l'université en 2002

- À Bourges depuis février 2006

Où avez-vous étudié le français ?

Université, IMEP, maison

Avec quelle méthode/manuel/livre avez-vous appris le français ?

Livre biélorusse

Qu'est-ce que vous avez aimé et pas aimé dans cette méthode ? Pas de réponse

Quelle est votre langue maternelle ?

Biélorusse

Quelles autres langues parlez-vous ?

Russe, anglais, français

Depuis combien de temps ?

Russe (langue seconde), anglais (depuis l'âge de 11-12 ans), français

Quel est votre niveau dans ces différentes langues ?

Intermédiaire pour les 3

Quel est l'ordre d'apprentissage de ces différentes langues ?

1) Russe, 2) anglais, 3) français

Difficultés en français

Qu'est-ce qui vous pose le plus de problème en français ?

- Compréhension orale
- Compréhension écrite
- Expression orale
- Expression écrite
- Grammaire → problèmes à l'écrit
- Orthographe → problèmes à l'écrit
- Vocabulaire
- Aspects culturels

Compréhension

Quand vous avez un problème de compréhension : que faites-vous ?

Problème de compréhension dans le quotidien (administration, achats...) :

Pose des questions, fait reformuler

Problème de compréhension d'un texte (journal, livre, Internet) :

Utilise son dictionnaire (bilingue, papier), suit son intuition, demande à son mari

Problème de compréhension au téléphone :

Problème de rapidité, écoute attentive

Problème de compréhension à l'écoute de la radio :

Ça parle trop vite

Problème de compréhension à l'écoute de la télévision :

Les images aident beaucoup, utilise le dictionnaire ou demande à quelqu'un

Problème de compréhension au cinéma :

Essaie de comprendre globalement

TIC

Utilisez-vous l'ordinateur ? Oui

- Internet
- Cédéroms
- DVD
- Word → Ne connaît pas, n'utilise pas
- Excel → Ne connaît pas, n'utilise pas

Autres (Préciser)

Fréquence d'utilisation ? Tous les jours

Pour quel usage ? Tchat sur Windows Live Messenger avec famille et amis

- Travail
- Loisirs
- Jeux
- Achats

Avez-vous déjà utilisé l'ordinateur pour apprendre le français ? (Préciser) Non

Variante : Avez-vous déjà utilisé une méthode multimédia pour apprendre le français ?

Méthode vidéo (magnétoscope) "Apprendre le français en trois semaines"

Avez-vous déjà utilisé l'ordinateur pour communiquer en français ? (Préciser)

Oui pour des achats mais pas d'échange de méls avec des Français

Aide

Quand vous êtes devant un ordinateur, utilisez-vous l'aide ou les aides proposées ? Oui

- Souvent
- Parfois
- Jamais

Si jamais, pourquoi ?

- Trop difficile à comprendre
- Trop longue à lire
- Ne répond pas à votre question

Si souvent, quelle aide vous paraît importante/ utile ? Pas de réponse

Quelle aide aimeriez-vous trouver ? Pas de réponse

Autres remarques

* * *

Questionnaire de l'entretien individuel : MI

NOM : D.

Prénom : Mihaela *alias* Miky (MI)

Âge : 30 ans

Nationalité : Roumaine

Pays d'origine : Roumanie

Profession/ Formation : Commerçante (épicerie), en Roumanie

Situation familiale : Mariée à un Français

Niveau estimé par l'institution : Intermédiaire

Apprentissage des langues

Depuis combien d'années étudiez-vous le français ?

- Août 2005 (= 20 mois)

Où avez-vous étudié le français ?

IMEP, maison

Avec quelle méthode/manuel/livre avez-vous appris le français ?

Se rappelle seulement l'éditeur : Didier

Qu'est-ce que vous avez aimé et pas aimé dans cette méthode ?

Elle a aimé avoir les réponses dans le livre pour pouvoir travailler et se corriger seule mais elle a aussi apprécié de pouvoir travailler avec quelqu'un.

Quelle est votre langue maternelle ?

Roumain

Quelles autres langues parlez-vous ?

Anglais

Depuis combien de temps ?

Anglais (appris à l'école entre 11 et 17 ans)

Quel est votre niveau dans ces différentes langues ?

Pense que son niveau en français est meilleur que son niveau d'anglais (élémentaire ?)

Quel est l'ordre d'apprentissage de ces différentes langues ?

///

Difficultés en français

Qu'est-ce qui vous pose le plus de problème en français ?

- Compréhension orale
- Compréhension écrite
- Expression orale
- Expression écrite
- Grammaire
- Orthographe
- Vocabulaire
- Aspects culturels

Compréhension

Quand vous avez un problème de compréhension : que faites-vous ?

Problème de compréhension dans le quotidien (en présentiel : administration, achats...) :

Fait répéter, demande des explications avec des synonymes (fait reformuler)

Problème de compréhension d'un texte (journal, livre, Internet) :

Relit, utilise son dictionnaire (français ou bilingue roumain/ français, papier), demande des explications en français

Problème de compréhension au téléphone :

Demande de répéter ou d'expliquer mieux

Problème de compréhension à l'écoute de la radio :

Pas de réponse

Problème de compréhension à l'écoute de la télévision :

Arrive à comprendre grâce aux images, avec un DVD elle repasse plusieurs fois la séquence qu'elle ne comprend pas

Problème de compréhension au cinéma :

Pas de réponse

TIC

Utilisez-vous l'ordinateur ? Oui à domicile

- Internet
- Cédéroms

- DVD
- Word
- Excel
- Autres (Préciser)

Fréquence d'utilisation ? Tous les jours et plusieurs fois par jour

Pour quel usage ?

- Travail → fait des exercices de français
- Loisirs
- Jeux → joue au solitaire
- Achats

Avez-vous déjà utilisé l'ordinateur pour apprendre le français ? (Préciser)

Oui, sites Internet (a oublié les noms) 2-3 fois par semaine

Variante : Avez-vous déjà utilisé une méthode multimédia pour apprendre le français ?

Seulement méthode audio

Avez-vous déjà utilisé l'ordinateur pour communiquer en français ? (Préciser)

Oui, méls en français, utilise Windows Live Messenger

Aide

Quand vous êtes devant un ordinateur, utilisez-vous l'aide ou les aides proposées ? Oui

- Souvent
- Parfois
- Jamais

Si jamais, pourquoi ?

Ne trouve pas d'aide

- Trop difficile à comprendre
- Trop longue à lire
- Ne répond pas à votre question

Si souvent, quelle aide vous paraît importante/ utile ?

Pas de réponse

Quelle aide aimeriez-vous trouver ?

- Pour la grammaire : des règles de grammaire
- Pour le vocabulaire : des synonymes

Autres remarques

* * *

Questionnaire de l'entretien individuel : SAH

NOM : P.

Prénom : Sarah (SAH)

Âge : 30 ans

Nationalité : Anglaise

Pays d'origine : Angleterre

Profession/ Formation : Maîtrise en sciences biologiques, biologiste généticien, a travaillé dans un hôpital pour un laboratoire chargé du diagnostic génétique, en Angleterre

Situation familiale : Mariée à un Anglais, formateur en anglais à MBDA, à Bourges

Niveau estimé par l'institution : Avancé (mais préfère suivre les cours au niveau intermédiaire)

Apprentissage des langues

Depuis combien d'années étudiez-vous le français ?

- 5 ans de français au collège
 - 1 module à l'université
- (= 6ans)

Où avez-vous étudié le français ?

En Angleterre et en France, à l'IMEP depuis mai 2006

Avec quelle méthode/manuel/livre avez-vous appris le français ?

"Tricolore" (méthode anglaise)

Qu'est-ce que vous avez aimé et pas aimé dans cette méthode ?

Pas de réponse

Quelle est votre langue maternelle ?

Anglais

Quelles autres langues parlez-vous ?

Espagnol, allemand, latin

Depuis combien de temps ?

Espagnol (pendant 2 ans), allemand (pendant 1 an), latin (pendant 4 ans)

Quel est votre niveau dans ces différentes langues ?

Allemand (vrai débutant), espagnol (débutant), latin (intermédiaire), français (avancé)

Quel est l'ordre d'apprentissage de ces différentes langues ?

///

Difficultés en français

Qu'est-ce qui vous pose le plus de problème en français ?

- Compréhension orale
- Compréhension écrite
- Expression orale
- Expression écrite
- Grammaire
- Orthographe
- Vocabulaire
- Aspects culturels

Compréhension

Quand vous avez un problème de compréhension : que faites-vous ?

Problème de compréhension dans le quotidien (en présentiel : administration, achats...) :

Demande des explications, demande la traduction à son mari

Problème de compréhension d'un texte (journal, livre, Internet) :

Utilise un dictionnaire bilingue français/ anglais en ligne, utilise rarement le dictionnaire papier.

Problème de compréhension au téléphone :

Demande de répéter et d'expliquer

Problème de compréhension à l'écoute de la radio :

Laisse passer

Problème de compréhension à l'écoute de la télévision :

Ne regarde pas la télévision française

Problème de compréhension au cinéma :

Laisse passer, regarde les bandes-annonces (sur Internet ? avant ou après avoir vu le film ?) pour comprendre l'histoire.

TIC

Utilisez-vous l'ordinateur ? Oui

- Internet
- Cédéroms → pas souvent
- DVD
- Word
- Excel
- Autres (Préciser)

Fréquence d'utilisation ? Tous les jours et plusieurs fois par jour

Pour quel usage ?

- Travail
- Loisirs
- Jeux
- Achats

Avez-vous déjà utilisé l'ordinateur pour apprendre le français ? (Préciser)

Oui, avec le site Polar Fle (qu'elle a connu par une amie)

Variante : Avez-vous déjà utilisé une méthode multimédia pour apprendre le français ?

Non

Avez-vous déjà utilisé l'ordinateur pour communiquer en français ? (Préciser)

Oui, méls en français mais pas tchats

Aide

Quand vous êtes devant un ordinateur, utilisez-vous l'aide ou les aides proposées ?

- Souvent
- Parfois
- Jamais

Si jamais, pourquoi ?

Préfère trouver la solution par elle-même, parfois déçue par l'aide

- Trop difficile à comprendre

- Trop longue à lire
- Ne répond pas à votre question

Si souvent, quelle aide vous paraît importante/ utile ?

Pas de réponse

Quelle aide aimeriez-vous trouver ?

Pas de réponse

Autres remarques

* * *

Questionnaire de l'entretien individuel : IN

NOM : A.

Prénom : Inessa (IN)

Âge : 39 ans

Nationalité : Ukrainienne

Pays d'origine : Ukraine

Profession/ Formation : Institutrice en école primaire, en Ukraine

Situation familiale : Mariée à un Ukrainien, mère de famille

Niveau estimé par l'institution : Intermédiaire

Apprentissage des langues

Depuis combien d'années étudiez-vous le français ?

- Arrivée en France, à Bourges, en décembre 2001
- Inscrite à l'IMEP en 2005 (mois ?) : niveau débutant

Où avez-vous étudié le français ?

IMEP

Avec quelle méthode/manuel/livre avez-vous appris le français ?

Grammaire française progressive, niveau débutant, CLE International

Qu'est-ce que vous avez aimé et pas aimé dans cette méthode ?

Pas de réponse

Quelle est votre langue maternelle ?

Ukrainien

Quelles autres langues parlez-vous ?

Russe

Depuis combien de temps ?

Depuis l'enfance

Quel est votre niveau dans ces différentes langues ?

Langue seconde

Quel est l'ordre d'apprentissage de ces différentes langues ?

///

Difficultés en français

Qu'est-ce qui vous pose le plus de problème en français ?

- Compréhension orale
- Compréhension écrite
- Expression orale
- Expression écrite
- Grammaire
- Orthographe
- Vocabulaire
- Aspects culturels

Compréhension

Quand vous avez un problème de compréhension : que faites-vous ?

Problème de compréhension dans le quotidien (en présentiel : administration, achats...) :

Fait répéter, fait écrire

Problème de compréhension d'un texte (journal, livre, Internet) :

Utilise son dictionnaire (bilingue, papier)

Problème de compréhension au téléphone :

Demande de répéter lentement

Problème de compréhension à l'écoute de la radio :

Pas de réponse

Problème de compréhension à l'écoute de la télévision :

Demande une traduction à sa famille

Problème de compréhension au cinéma :

Pas de réponse

TIC

Utilisez-vous l'ordinateur ? Oui

- Internet
- Cédéroms
- DVD
- Word

- Excel
- Autres (Préciser)

Fréquence d'utilisation ? Tous les jours

Pour quel usage ?

- Travail
- Loisirs
- Jeux
- Achats

Avez-vous déjà utilisé l'ordinateur pour apprendre le français ? (Préciser)

Oui, sites Internet (a oublié les noms) 2-3 fois par semaine

Variante : Avez-vous déjà utilisé une méthode multimédia pour apprendre le français ?

Seulement méthode audio

Avez-vous déjà utilisé l'ordinateur pour communiquer en français ? (Préciser)

Oui, méls en français, utilise Windows Live Messenger

Aide

Quand vous êtes devant un ordinateur, utilisez-vous l'aide ou les aides proposées ?

- Souvent
- Parfois
- Jamais

Si jamais, pourquoi ?

- Trop difficile à comprendre
- Trop longue à lire
- Ne répond pas à votre question

Si souvent, quelle aide vous paraît importante/ utile ?

Pas de réponse

Quelle aide aimeriez-vous trouver ?

Pas de réponse

* * *

Questionnaire de l'entretien individuel : LE

NOM : V.

Prénom : Leïla (LE)

Âge : 35 ans

Nationalité : Tchétchène

Pays d'origine : Tchétchénie

Profession/ Formation : a fait 5 ans d'études pour être institutrice et a finalement exercé le métier de bibliothécaire

Situation familiale : Mariée à un Tchétchène, mère de famille

Niveau estimé par l'institution : Intermédiaire

Apprentissage des langues

Depuis combien d'années étudiez-vous le français ?

- En France, depuis août 2003, à Vierzon. Elle a commencé à apprendre le français au centre de réfugiés.
- En 2005-2006, elle suit des cours de français, au niveau élémentaire, à l'association "Accueil et promotion", à Bourges
- Inscrite à l'IMEP, depuis février 2007, niveau intermédiaire (= 3 ans et demi)

Où avez-vous étudié le français ?

Au centre de réfugiés de Vierzon, à l'association "Accueil et promotion" de Bourges, à l'IMEP

Avec quelle méthode/manuel/livre avez-vous appris le français ?

Pas de réponse

Qu'est-ce que vous avez aimé et pas aimé dans cette méthode ?

Pas de réponse

Quelle est votre langue maternelle ?

Kumik, tchéchène (langue paternelle)

Quelles autres langues parlez-vous ?

Russe

Depuis combien de temps ?

Depuis l'école primaire

Quel est votre niveau dans ces différentes langues ?

Langue seconde

Quel est l'ordre d'apprentissage de ces différentes langues ?

///

Difficultés en français

Qu'est-ce qui vous pose le plus de problème en français ? → les conjugaisons

- Compréhension orale
- Compréhension écrite
- Expression orale
- Expression écrite
- Grammaire
- Orthographe
- Vocabulaire
- Aspects culturels

Compréhension

Quand vous avez un problème de compréhension : que faites-vous ?

Problème de compréhension dans le quotidien (en présentiel : administration, achats...) :

Demande des explications

Problème de compréhension d'un texte (journal, livre, Internet) :

Utilise un dictionnaire bilingue français/ russe (papier) et un dictionnaire unilingue français (papier)

Problème de compréhension au téléphone :

Demande de répéter et d'expliquer

Problème de compréhension à l'écoute de la radio :

Vérifie dans un dictionnaire quand elle le peut sinon, elle laisse passer

Problème de compréhension à l'écoute de la télévision :

Vérifie dans un dictionnaire quand elle le peut sinon, elle laisse passer

Problème de compréhension au cinéma :

Pas de réponse

TIC

Utilisez-vous l'ordinateur ? Oui

- Internet
- Cédéroms
- DVD
- Word
- Excel
- Autres (Préciser)

Fréquence d'utilisation ? Tous les 3 jours

Pour quel usage ?

- Travail
- Loisirs
- Jeux
- Achats

Avez-vous déjà utilisé l'ordinateur pour apprendre le français ? (Préciser)

Oui, sites Internet, test de Fle <www.fle.fr>

Variante : Avez-vous déjà utilisé une méthode multimédia pour apprendre le français ?

Pas de réponse

Avez-vous déjà utilisé l'ordinateur pour communiquer en français ? (Préciser)

Pas réponse

Aide

Quand vous êtes devant un ordinateur, utilisez-vous l'aide ou les aides proposées ?

- Souvent
- Parfois
- Jamais

Si jamais, pourquoi ?

Laisse passer

- Trop difficile à comprendre
- Trop longue à lire

Ne répond pas à votre question

Si souvent, quelle aide vous paraît importante/ utile ?

Pas de réponse

Quelle aide aimeriez-vous trouver ?

Expliquer la langue de manière plus facile

Autres remarques

* * *

Questionnaire de l'entretien individuel : RI

NOM : S.

Prénom : Rimma (RI)

Âge : 39 ans

Nationalité : Russe

Pays d'origine : Russie

Profession/ Formation : Professeur de littérature et d'histoire russe (au collège), en Russie et a également été comptable, en Russie

Situation familiale : Mariée à un Français

Niveau estimé par l'institution : Intermédiaire

Apprentissage des langues

Depuis combien d'années étudiez-vous le français ?

Depuis septembre 2005 (arrivée en France en août 2005)

(= 1 an et demi)

Où avez-vous étudié le français ?

IMEP, maison

Avec quelle méthode/manuel/livre avez-vous appris le français ?

Pas de réponse

Qu'est-ce que vous avez aimé et pas aimé dans cette méthode ?

Pas de réponse

Quelle est votre langue maternelle ?

Russe

Quelles autres langues parlez-vous ?

Anglais, allemand

Depuis combien de temps ?

Anglais (depuis 3 ans), allemand (appris à l'école à partir de 10 ans)

Quel est votre niveau dans ces différentes langues ?

Intermédiaire

Quel est l'ordre d'apprentissage de ces différentes langues ?

Allemand, anglais, français

Difficultés en français

Qu'est-ce qui vous pose le plus de problème en français ?

- Compréhension orale
- Compréhension écrite
- Expression orale
- Expression écrite
- Grammaire
- Orthographe
- Vocabulaire
- Aspects culturels

Compréhension

Quand vous avez un problème de compréhension : que faites-vous ?

Problème de compréhension dans le quotidien (en présentiel : administration, achats...) :

Fait répéter

Problème de compréhension d'un texte (journal, livre, Internet) :

Utilise son dictionnaire (bilingue français/ russe, papier)

Problème de compréhension au téléphone :

Demande de répéter lentement

Problème de compréhension à l'écoute de la radio :

Utilise quelque fois son dictionnaire (bilingue français/ russe, papier)

Problème de compréhension à l'écoute de la télévision :

Laisse passer

Problème de compréhension au cinéma :

Pas de réponse

TIC

Utilisez-vous l'ordinateur ? Oui

- Internet
- Cédéroms
- DVD

- Word
- Excel
- Autres (Préciser)

Fréquence d'utilisation ? De 2 à 4 fois par semaine

Pour quel usage ?

- Travail
- Loisirs → culture, psychologie
- Jeux
- Achats

Avez-vous déjà utilisé l'ordinateur pour apprendre le français ? (Préciser)

Non, préfère travailler avec des livres

Variante : Avez-vous déjà utilisé une méthode multimédia pour apprendre le français ?

Pas de réponse

Avez-vous déjà utilisé l'ordinateur pour communiquer en français ? (Préciser)

Pas réponse

Aide

Quand vous êtes devant un ordinateur, utilisez-vous l'aide ou les aides proposées ?

- Souvent
- Parfois
- Jamais

Si jamais, pourquoi ?

- Trop difficile à comprendre
- Trop longue à lire
- Ne répond pas à votre question

Si souvent, quelle aide vous paraît importante/ utile ?

Pas de réponse

Quelle aide aimeriez-vous trouver ? *Pas de réponse*

* * *

Questionnaire de l'entretien individuel : SA

NOM : B.

Prénom : Sara (SA)

Âge : 36 ans

Nationalité : Anglaise

Pays d'origine : Angleterre

Profession/ Formation : Institutrice (enfants de 3 à 7 ans), en Angleterre

Situation familiale : Mariée à un Anglais, mère de famille

Niveau estimé par l'institution : Intermédiaire

Apprentissage des langues

Depuis combien d'années étudiez-vous le français ?

- A étudié le français pendant 5 ans à l'école en Angleterre
- Inscrite à l'IMEP depuis septembre 2006

Où avez-vous étudié le français ?

En Angleterre et en France à l'IMEP

Avec quelle méthode/manuel/livre avez-vous appris le français ?

Pas de réponse

Qu'est-ce que vous avez aimé et pas aimé dans cette méthode ?

Pas de réponse

Quelle est votre langue maternelle ?

Anglais

Quelles autres langues parlez-vous ?

Russe, italien, latin

Depuis combien de temps ?

Russe (pendant 5 ans), italien (pendant 1 an), latin (pendant 5 ans)

Quel est votre niveau dans ces différentes langues ?

Français (intermédiaire), Russe (avancé, niveau bac), italien (intermédiaire, fin collège)

Quel est l'ordre d'apprentissage de ces différentes langues ?

1) Français, 2) Russe, 3) Italien

Difficultés en français

Qu'est-ce qui vous pose le plus de problème en français ?

- Compréhension orale
- Compréhension écrite
- Expression orale
- Expression écrite
- Grammaire
- Orthographe
- Vocabulaire
- Aspects culturels

Compréhension

Quand vous avez un problème de compréhension : que faites-vous ?

Problème de compréhension dans le quotidien (en présentiel : administration, achats...) :

Demande d'expliquer, fait écrire

Problème de compréhension d'un texte (journal, livre, Internet) :

Utilise son dictionnaire (bilingue anglais/ français, papier) et une grammaire française (papier)

Problème de compréhension au téléphone :

Demande de répéter, et de parler lentement

Problème de compréhension à l'écoute de la radio :

Laisse passer

Problème de compréhension à l'écoute de la télévision :

Utilise le sous-titrage quand c'est possible

Problème de compréhension au cinéma :

Laisse passer

TIC

Utilisez-vous l'ordinateur ? Oui

- Internet
- Cédéroms
- DVD

- Word
- Excel
- Autres (Préciser)

Fréquence d'utilisation ? Tous les jours

Pour quel usage ?

- Travail
- Loisirs
- Jeux
- Achats

Avez-vous déjà utilisé l'ordinateur pour apprendre le français ? (Préciser)

Oui, site de la BBC : "Ma France" <http://www.bbc.co.uk/languages/french/mafrance/>
(Site qui propose 24 vidéos)

Variante : Avez-vous déjà utilisé une méthode multimédia pour apprendre le français ?

Pas de réponse

Avez-vous déjà utilisé l'ordinateur pour communiquer en français ? (Préciser)

Oui, méls en français

Aide

Quand vous êtes devant un ordinateur, utilisez-vous l'aide ou les aides proposées ?

- Souvent
- Parfois → s'il y a des vidéos
- Jamais

Si jamais, pourquoi ?

- Trop difficile à comprendre
- Trop longue à lire
- Ne répond pas à votre question

Si souvent, quelle aide vous paraît importante/ utile ?

Pas de réponse

Quelle aide aimeriez-vous trouver ? Vidéo, haut-parleur

Questionnaire de l'entretien individuel : AN

NOM : C.

Prénom : Angelica (AN)

Âge : 36 ans

Nationalité : Russe

Pays d'origine : Russie

Profession/ Formation : Pédicure/ manucure en Russie

Situation familiale : Mariée à un Français

Niveau estimé par l'institution : Intermédiaire

Apprentissage des langues

Depuis combien d'années étudiez-vous le français ?

- Cours particuliers en Russie
- Vit depuis 8 ans en France
- Depuis 2000 à l'IMEP niveau débutant

Où avez-vous étudié le français ?

IMEP, maison

Avec quelle méthode/manuel/livre avez-vous appris le français ?

Pas de réponse

Qu'est-ce que vous avez aimé et pas aimé dans cette méthode ?

Pas de réponse

Quelle est votre langue maternelle ?

Russe

Quelles autres langues parlez-vous ?

Anglais, polonais, français

Depuis combien de temps ?

Anglais (depuis l'âge de 6 ans), polonais (pendant 3 ans)

Quel est votre niveau dans ces différentes langues ?

Anglais (débutant à intermédiaire), polonais (intermédiaire), français (intermédiaire)

Quel est l'ordre d'apprentissage de ces différentes langues ?

1) Anglais, 2) Polonais, 3) français

Difficultés en français

Qu'est-ce qui vous pose le plus de problème en français ?

- Compréhension orale
- Compréhension écrite
- Expression orale
- Expression écrite
- Grammaire → problème d'utilisation des temps et des articles
- Orthographe
- Vocabulaire
- Aspects culturels

Compréhension

Quand vous avez un problème de compréhension : que faites-vous ?

Problème de compréhension dans le quotidien (en présentiel : administration, achats...) :

Fait répéter et expliquer

Problème de compréhension d'un texte (journal, livre, Internet) :

Utilise son dictionnaire (bilingue français/ russe, papier)

Problème de compréhension au téléphone :

Fait répéter

Problème de compréhension à l'écoute de la radio :

Ça dépend de l'intérêt

Problème de compréhension à l'écoute de la télévision :

Ça dépend

Problème de compréhension au cinéma :

Ça dépend

TIC

Utilisez-vous l'ordinateur ? Oui

- Internet
- Cédéroms
- DVD
- Word

- Excel
- Autres (Préciser)

Fréquence d'utilisation ? *Pas de réponse*

Pour quel usage ?

- Travail
- Loisirs
- Jeux
- Achats

Avez-vous déjà utilisé l'ordinateur pour apprendre le français ? (Préciser)

Non

Variante : Avez-vous déjà utilisé une méthode multimédia pour apprendre le français ?

Pas de réponse

Avez-vous déjà utilisé l'ordinateur pour communiquer en français ? (Préciser)

Non

Aide

Quand vous êtes devant un ordinateur, utilisez-vous l'aide ou les aides proposées ?

Pas de réponse

- Souvent
- Parfois
- Jamais

Si jamais, pourquoi ?

Pas de réponse

- Trop difficile à comprendre
- Trop longue à lire
- Ne répond pas à votre question

Si souvent, quelle aide vous paraît importante/ utile ?

Pas de réponse

Quelle aide aimeriez-vous trouver ? *Pas de réponse*

Questionnaire de l'entretien individuel : KA

NOM : L.

Prénom : Karina (KA)

Âge : 28 ans

Nationalité : Slovaque

Pays d'origine : Slovaquie

Profession/ Formation : Diplôme universitaire en marketing et management, obtenu en Slovaquie. Assistante marketing, à Bourges, depuis octobre 2006

Situation familiale : Mariée à un Français

Niveau estimé par l'institution : Avancé

Apprentissage des langues

Depuis combien d'années étudiez-vous le français ?

- Cours privés : 5 séances (1h), en juillet 2004
- Depuis septembre 2004 à l'IMEP de Bourges : niveau débutant

Où avez-vous étudié le français ?

En France, à l'IMEP

Avec quelle méthode/manuel/livre avez-vous appris le français ?

Méthode slovaque

Qu'est-ce que vous avez aimé et pas aimé dans cette méthode ?

Problème quand on travaille seul car méthode pas assez explicite

Quelle est votre langue maternelle ?

Slovaque

Quelles autres langues parlez-vous ?

Anglais, allemand, russe

Depuis combien de temps ?

Anglais (depuis l'âge de 16 ans), allemand (pendant 2 ans), russe (pendant 3 ans, à l'école primaire)

Quel est votre niveau dans ces différentes langues ?

Anglais (Intermédiaire), allemand (débutant), russe (débutant)

Quel est l'ordre d'apprentissage de ces différentes langues ?

Russe, anglais, allemand

Difficultés en français

Qu'est-ce qui vous pose le plus de problème en français ?

- Compréhension orale
- Compréhension écrite
- Expression orale
- Expression écrite
- Grammaire
- Orthographe
- Vocabulaire
- Aspects culturels

Compréhension

Quand vous avez un problème de compréhension : que faites-vous ?

Problème de compréhension dans le quotidien (en présentiel : administration, achats...) :

Demande de répéter et de reformuler

Problème de compréhension d'un texte (journal, livre, Internet) :

Continue à lire même quand elle ne comprend pas un mot, relit, utilise un dictionnaire des synonymes, vérifie dans un dictionnaire bilingue français/ slovaque (papier).

Problème de compréhension au téléphone :

Compréhension globale, pose des questions pour vérifier si elle a bien compris

Problème de compréhension à l'écoute de la radio :

Laisse passer quand elle est seule (et en voiture)

Problème de compréhension à l'écoute de la télévision :

Compréhension globale, laisse passer quand elle est seule, si c'est un mot qui revient souvent, elle le note et le vérifie dans un dictionnaire

Problème de compréhension au cinéma :

Laisse passer

TIC

Utilisez-vous l'ordinateur ? Oui

- Internet
- Cédéroms → pas souvent
- DVD → pas souvent
- Word
- Excel
- Autres (Préciser)

Fréquence d'utilisation ? Tous les jours et plusieurs fois par jour

Pour quel usage ?

- Travail
- Loisirs
- Jeux
- Achats

Avez-vous déjà utilisé l'ordinateur pour apprendre le français ? (Préciser)

Oui, avec le site *Polar Fle* et avec le cédérom *Tell me more français*

Variante : Avez-vous déjà utilisé une méthode multimédia pour apprendre le français ?

Oui, avec le cédérom *Tell me more français*

Avez-vous déjà utilisé l'ordinateur pour communiquer en français ? (Préciser)

Oui, méls en français mais pas tchats

Aide

Quand vous êtes devant un ordinateur, utilisez-vous l'aide ou les aides proposées ?

- Souvent
- Parfois
- Jamais

Si jamais, pourquoi ? → Ne sait pas poser les questions pour que l'ordinateur comprenne donc n'utilise pas

- Trop difficile à comprendre
- Trop longue à lire
- Ne répond pas à votre question

Si souvent, quelle aide vous paraît importante/ utile ?

Pas de réponse

Quelle aide aimeriez-vous trouver ?

Guide sous forme de livre ou aide humaine

Autres remarques

* * *

Questionnaire de l'entretien individuel : FLO

NOM : A.

Prénom : Florin (FLO)

Âge : 22 ans

Nationalité : Roumain

Pays d'origine : Roumanie

Profession/ Formation : Lycée, baccalauréat. A travaillé pendant 5 ans comme serveur, réceptionniste, barman dans un hôtel-restaurant, en Roumanie.

Situation familiale : Célibataire

Niveau estimé par l'institution : Débutant

Apprentissage des langues

Depuis combien d'années étudiez-vous le français ?

- 8 ans au lycée
- Arrivé en France en janvier 2007
- Inscrit à l'IMEP depuis avril 2007 : au niveau débutant (3^{ème} module)

Où avez-vous étudié le français ?

En Roumanie, au lycée et en France, à l'IMEP

Avec quelle méthode/manuel/livre avez-vous appris le français ?

Méthode française (?) édition Didier/ Hatier

Qu'est-ce que vous avez aimé et pas aimé dans cette méthode ?

Pas de réponse

Quelle est votre langue maternelle ?

Roumain

Quelles autres langues parlez-vous ?

Anglais, espagnol, français

Depuis combien de temps ?

Français (8 ans), anglais (depuis 6 ans, à l'école et au travail), espagnol (*pas de réponse*)

Quel est votre niveau dans ces différentes langues ?

Anglais (avancé), espagnol (débutant), Français (débutant),

Quel est l'ordre d'apprentissage de ces différentes langues ?

1) Français, 2) anglais, 3) espagnol

Difficultés en français

Qu'est-ce qui vous pose le plus de problème en français ?

- Compréhension orale
- Compréhension écrite
- Expression orale
- Expression écrite
- Grammaire
- Orthographe → pas bonne
- Vocabulaire → limité
- Aspects culturels

Compréhension

Quand vous avez un problème de compréhension : que faites-vous ?

Problème de compréhension dans le quotidien (en présentiel : administration, achats...) :

Fait des gestes, parle en anglais, (écrire ne l'aide pas)

Problème de compréhension d'un texte (journal, livre, Internet) :

Selon la situation, utilise un dictionnaire bilingue français/ anglais (papier) ou dictionnaire unilingue français ou laisse passer

Problème de compréhension au téléphone :

Demande de répéter lentement ou d'exprimer les idées différemment

Problème de compréhension à l'écoute de la radio :

N'écoute pas la radio en France

Problème de compréhension à l'écoute de la télévision :

Comprend mieux les actualités que les films mais préfère les films anglais (doublés en français) car ils lui permettent de pratiquer la lecture labiale de l'anglais (ce que ne permettent pas les films français !)

Problème de compréhension au cinéma :

Ne va pas au cinéma en France

TIC

Utilisez-vous l'ordinateur ? Oui

- Internet
- Cédéroms
- DVD
- Word
- Excel
- Autres (Préciser)

Fréquence d'utilisation ? Tous les jours et plusieurs fois par jour

Pour quel usage ?

- Travail → ANPE
- Loisirs
- Jeux
- Achats

Avez-vous déjà utilisé l'ordinateur pour apprendre le français ? (Préciser)

- Oui, avec le DVD *Tell me more français*, 1 à 2h, 3 fois par semaine depuis janvier 2007
- Aime particulièrement le QCM avec illustrations et l'activité d'association image/mot
- N'utilise pas les aides
- Utilise le dictionnaire

Variante : Avez-vous déjà utilisé une méthode multimédia pour apprendre le français ?

Oui, *Tell me more français* et une méthode sur le site de la BBC

Avez-vous déjà utilisé l'ordinateur pour communiquer en français ? (Préciser)

Oui, méls et Windows Live Messenger

Aide

Quand vous êtes devant un ordinateur, utilisez-vous l'aide ou les aides proposées ?

- Souvent
- Parfois
- Jamais

Si jamais, pourquoi ? → car "*more confusing*", distrait, compliqué, gêne

- Trop difficile à comprendre

- Trop longue à lire
- Ne répond pas à votre question

Si souvent, quelle aide vous paraît importante/ utile ?

Pas de réponse

Quelle aide aimeriez-vous trouver ?

N'en a pas besoin

Autres remarques

* * *

Questionnaire de l'entretien individuel : MIN

NOM : K.

Prénom : Seong-Min (MIN)

Âge : 42 ans

Nationalité : Coréenne

Pays d'origine : Corée du Sud

Profession/ Formation :

- Editrice de littérature coréenne, à Séoul
- A travaillé dans une agence de voyage, à Mehun s/ Yèvre (18), en 2004

Situation familiale : Mariée à un Français

Niveau estimé par l'institution : Débutant

Apprentissage des langues

Depuis combien d'années étudiez-vous le français ?

- Février à mars 2005 : IMEP, niveau débutant
- 2006 : Cours de français au GRETA
- Février 2007 : IMEP, niveau débutant

Où avez-vous étudié le français ?

En France, à l'IMEP et au GRETA

Avec quelle méthode/manuel/livre avez-vous appris le français ?

Pas de réponse

Qu'est-ce que vous avez aimé et pas aimé dans cette méthode ?

Pas de réponse

Quelle est votre langue maternelle ?

Coréen

Quelles autres langues parlez-vous ?

Anglais

Depuis combien de temps ?

Anglais (de 14 à 19 ans, à l'école)

Quel est votre niveau dans ces différentes langues ?

Anglais (intermédiaire)

Quel est l'ordre d'apprentissage de ces différentes langues ?

1) Anglais, 2) français

Difficultés en français

Qu'est-ce qui vous pose le plus de problème en français ?

- Compréhension orale (CO) → CO plus difficile que CE, problème d'écoute
- Compréhension écrite (CE)
- Expression orale (EO) → EO et EE même niveau de difficulté, problème de prononciation
- Expression écrite (EE)
- Grammaire → conjugaisons, articles, pronoms, COD
- Orthographe
- Vocabulaire
- Aspects culturels

Compréhension

Quand vous avez un problème de compréhension : que faites-vous ?

Problème de compréhension dans le quotidien (en présentiel : administration, achats...) :

Demande de parler doucement (lentement ?), de répéter. Ecrit pour se faire comprendre

Problème de compréhension d'un texte (journal, livre, Internet) :

Utilise un dictionnaire bilingue français/ coréen (papier) quand a un problème de vocabulaire

Problème de compréhension au téléphone :

N'aime pas le téléphone car c'est difficile de se faire comprendre

Problème de compréhension à l'écoute de la radio :

Laisse passer

Problème de compréhension à l'écoute de la télévision :

Se sert du sous-titrage, recherche parfois dans le dictionnaire ou laisse passer

Problème de compréhension au cinéma :

Laisse passer

TIC

Utilisez-vous l'ordinateur ? Oui

- Internet
- Cédéroms
- DVD
- Word
- Excel
- Autres (Préciser)

Fréquence d'utilisation ? Tous les jours et plusieurs fois par jour

Pour quel usage ?

- Travail → pour étudier
- Loisirs
- Jeux
- Achats

Avez-vous déjà utilisé l'ordinateur pour apprendre le français ? (Préciser)

- Oui, avec le DVD *Tell me more français (débutant)*

- avec *Zut !* sur le site de la BBC : <<http://www.zut.org.uk/index.html>>

Variante : Avez-vous déjà utilisé une méthode multimédia pour apprendre le français ?

Oui, *Tell me more français* et une méthode sur le site de la BBC

Avez-vous déjà utilisé l'ordinateur pour communiquer en français ? (Préciser)

Pas de réponse

Aide

Quand vous êtes devant un ordinateur, utilisez-vous l'aide ou les aides proposées ?

- Souvent
- Parfois
- Jamais

Si jamais, pourquoi ?

- Trop difficile à comprendre
- Trop longue à lire
- Ne répond pas à votre question

Si souvent, quelle aide vous paraît importante/ utile ?

Pas de réponse

Quelle aide aimeriez-vous trouver ?

Aide avec la langue maternelle (coréen). Pas de coréen sur *Tell me more*

Autres remarques

* * *

Questionnaire de l'entretien individuel : SEN

NOM : S.

Prénom : Sena (SEN)

Âge : 21 ans

Nationalité : Turquie

Pays d'origine : Turquie

Profession/ Formation :

- Études d'éducation à l'art, à Samsun
- Étudiante à l'École des Beaux-Arts de Bourges, depuis octobre 2006 (Erasmus)

Situation familiale : Célibataire

Niveau estimé par l'institution : Débutant

Apprentissage des langues

Depuis combien d'années étudiez-vous le français ?

- En 2006 : 1 mois de conversation en français avec une amie turque pour acquérir les bases
- Octobre 2006 : IMEP, niveau débutant

Où avez-vous étudié le français ?

En France, à l'IMEP

Avec quelle méthode/manuel/livre avez-vous appris le français ?

Pas de réponse

Qu'est-ce que vous avez aimé et pas aimé dans cette méthode ?

Pas de réponse

Quelle est votre langue maternelle ?

Turc

Quelles autres langues parlez-vous ?

Anglais

Depuis combien de temps ?

Anglais (depuis l'âge de 10 ans, à l'école)

Quel est votre niveau dans ces différentes langues ?

Anglais (intermédiaire B2 depuis 3 ans)

Quel est l'ordre d'apprentissage de ces différentes langues ?

///

Difficultés en français

Qu'est-ce qui vous pose le plus de problème en français ?

- Compréhension orale
- Compréhension écrite
- Expression orale
- Expression écrite
- Grammaire
- Orthographe
- Vocabulaire
- Aspects culturels

Compréhension

Quand vous avez un problème de compréhension : que faites-vous ?

Problème de compréhension dans le quotidien (en présentiel : administration, achats...) :

Demande de répéter, demande d'expliquer avec des gestes ou des dessins

Problème de compréhension d'un texte (journal, livre, Internet) :

Utilise un dictionnaire bilingue français/ turc (papier) ou utilise le dictionnaire multifonctions sur TV5 : <<http://dictionnaire.tv5.org/dictionnaires.asp>>

Problème de compréhension au téléphone :

Elle annonce : "Je ne sais pas parler français"

Problème de compréhension à l'écoute de la radio :

Laisse passer

Problème de compréhension à l'écoute de la télévision :

A emprunté le DVD du film "Bagdad Café" à la médiathèque et a pratiqué le zapping entre les versions française et anglaise

Problème de compréhension au cinéma :

Pas de réponse

TIC

Utilisez-vous l'ordinateur ? Oui

- Internet
- Cédéroms
- DVD
- Word
- Excel
- Autres (Préciser) → Photoshop, Illustrator, Freehand

Fréquence d'utilisation ? Tous les jours et plusieurs fois par jour

Pour quel usage ?

- Travail
- Loisirs
- Jeux
- Achats

Avez-vous déjà utilisé l'ordinateur pour apprendre le français ? (Préciser)

- Oui, site franco-turc dont elle a oublié le nom
- Utilise le dictionnaire multifonctions sur TV5 :
<<http://dictionnaire.tv5.org/dictionnaires.asp>>

Variante : Avez-vous déjà utilisé une méthode multimédia pour apprendre le français ?

Oui, *Tell me more français* et une méthode sur le site de la BBC

Avez-vous déjà utilisé l'ordinateur pour communiquer en français ? (Préciser)

Pas de réponse

Aide

Quand vous êtes devant un ordinateur, utilisez-vous l'aide ou les aides proposées ?

- Souvent
- Parfois
- Jamais

Si jamais, pourquoi ?

- Trop difficile à comprendre
- Trop longue à lire

Ne répond pas à votre question

Si souvent, quelle aide vous paraît importante/ utile ?

Pas de réponse

Quelle aide aimeriez-vous trouver ?

Pas de réponse

Autres remarques

* * *

Questionnaire de l'entretien individuel : SEL

NOM : K.

Prénom : Selma (SEL)

Âge : 21 ans

Nationalité : Turquie

Pays d'origine : Turquie

Profession/ Formation :

- Études d'éducation à l'art, à Samsun
- Étudiante à l'École des Beaux-Arts de Bourges, depuis octobre 2006 (Erasmus)

Situation familiale : Célibataire

Niveau estimé par l'institution : Débutant

Apprentissage des langues

Depuis combien d'années étudiez-vous le français ?

- Octobre 2006 : IMEP, niveau débutant

Où avez-vous étudié le français ?

En France, à l'IMEP

Avec quelle méthode/manuel/livre avez-vous appris le français ?

Pas de réponse

Qu'est-ce que vous avez aimé et pas aimé dans cette méthode ?

Pas de réponse

Quelle est votre langue maternelle ?

Turc

Quelles autres langues parlez-vous ?

Anglais

Depuis combien de temps ?

Anglais (pendant 7 ans au lycée)

Quel est votre niveau dans ces différentes langues ?

Anglais (intermédiaire)

Quel est l'ordre d'apprentissage de ces différentes langues ?

///

Difficultés en français

Qu'est-ce qui vous pose le plus de problème en français ?

- Compréhension orale (CO) → CO meilleure que CE
- Compréhension écrite (CE)
- Expression orale
- Expression écrite
- Grammaire → Genre
- Orthographe
- Vocabulaire
- Aspects culturels

Compréhension

Quand vous avez un problème de compréhension : que faites-vous ?

Problème de compréhension dans le quotidien (en présentiel : administration, achats...) :

Demande de parler plus lentement, fait reformuler, demande la traduction en anglais

Problème de compréhension d'un texte (journal, livre, Internet) :

Utilise un dictionnaire bilingue français/ turc (papier)

Problème de compréhension au téléphone :

Demande de répéter plus lentement, fait reformuler, demande la traduction en anglais

Problème de compréhension à l'écoute de la radio :

N'écoute pas la radio en France

Problème de compréhension à l'écoute de la télévision :

N'aime pas et donc ne regarde pas la télévision y compris en Turquie

Problème de compréhension au cinéma :

Ne va pas au cinéma en France

TIC

Utilisez-vous l'ordinateur ? Oui

- Internet
- Cédéroms
- DVD

- Word
- Excel
- Autres (Préciser) → Photoshop, Freehand, Coral

Fréquence d'utilisation ? Tous les jours et plusieurs fois par jour

Pour quel usage ?

- Travail → arts graphiques
- Loisirs
- Jeux
- Achats

Avez-vous déjà utilisé l'ordinateur pour apprendre le français ? (Préciser)

- Oui, site *Polar Fle*

Variante : Avez-vous déjà utilisé une méthode multimédia pour apprendre le français ?

Oui, *Tell me more français* et une méthode sur le site de la BBC

Avez-vous déjà utilisé l'ordinateur pour communiquer en français ? (Préciser)

Oui, méls et Windows Live Messenger

Aide

Quand vous êtes devant un ordinateur, utilisez-vous l'aide ou les aides proposées ?

- Souvent
- Parfois
- Jamais

Si jamais, pourquoi ? → préfère demander à quelqu'un

- Trop difficile à comprendre
- Trop longue à lire
- Ne répond pas à votre question

Si souvent, quelle aide vous paraît importante/ utile ?

Pas de réponse

Quelle aide aimeriez-vous trouver ? *Pas de réponse*

* * *

Questionnaire de l'entretien individuel : YV

NOM : S.

Prénom : Yvonne (YV)

Âge : 34 ans

Nationalité : Allemande

Pays d'origine : Allemagne (ex-RDA)

Profession/ Formation : Infirmière pédiatrique en hôpital

Situation familiale : Vit maritalement avec un Suisse

Niveau estimé par l'institution : Débutant

Apprentissage des langues

Depuis combien d'années étudiez-vous le français ?

Septembre 2006 : IMEP, niveau débutant

Où avez-vous étudié le français ?

En France, à l'IMEP

Avec quelle méthode/manuel/livre avez-vous appris le français ?

Pas de réponse

Qu'est-ce que vous avez aimé et pas aimé dans cette méthode ?

Pas de réponse

Quelle est votre langue maternelle ?

Allemand

Quelles autres langues parlez-vous ?

Anglais, russe

Depuis combien de temps ?

Anglais (pendant 3 ans), russe (pendant 5ans)

Quel est votre niveau dans ces différentes langues ?

Anglais (débutant), Russe (débutant)

Quel est l'ordre d'apprentissage de ces différentes langues ?

1) Russe, 2) anglais

Difficultés en français

Qu'est-ce qui vous pose le plus de problème en français ?

- Compréhension orale
- Compréhension écrite
- Expression orale → prononciation
- Expression écrite
- Grammaire
- Orthographe
- Vocabulaire
- Aspects culturels

Compréhension

Quand vous avez un problème de compréhension : que faites-vous ?

Problème de compréhension dans le quotidien (en présentiel : administration, achats...) :

Fait répéter ou fait écrire

Problème de compréhension d'un texte (journal, livre, Internet) :

Utilise un dictionnaire bilingue français/ allemand (papier) ou un dictionnaire sur Internet

Problème de compréhension au téléphone :

Demande de répéter plus lentement, fait reformuler

Problème de compréhension à l'écoute de la radio :

Laisse passer

Problème de compréhension à l'écoute de la télévision :

Demande à son ami

Problème de compréhension au cinéma :

Pas de réponse

TIC

Utilisez-vous l'ordinateur ? Oui

- Internet
- Cédéroms
- DVD
- Word
- Excel

Autres (Préciser)

Fréquence d'utilisation ? 1 à 2 fois par semaine

Pour quel usage ?

- Travail
- Loisirs → recherche d'informations, méls
- Jeux
- Achats

Avez-vous déjà utilisé l'ordinateur pour apprendre le français ? (Préciser)

Non

Variante : Avez-vous déjà utilisé une méthode multimédia pour apprendre le français ?

Non mais a utilisé une méthode composée de 2 CD audio français/ allemand

Avez-vous déjà utilisé l'ordinateur pour communiquer en français ? (Préciser)

Oui, méls de temps en temps

Aide

Quand vous êtes devant un ordinateur, utilisez-vous l'aide ou les aides proposées ?

- Souvent
- Parfois
- Jamais

Si jamais, pourquoi ?

- Trop difficile à comprendre
- Trop longue à lire
- Ne répond pas à votre question

Si souvent, quelle aide vous paraît importante/ utile ?

Pas de réponse

Quelle aide aimeriez-vous trouver ?

Pas de réponse

Autres remarques

* * *

Annexe 5

Questionnaire 2 L'inventaire de Barsch *Barsch Inventory*

Grilles

Barsch Inventory : *Learning styles Inventory*

N°	Question	Often	Sometimes	Seldom
1	I can remember best about a subject by listening to a lecture that includes information, explanations and discussion.			
2	I prefer to see information written on a chalkboard and supplemented by visual aids and assigned readings.			
3	I like to write things down or to take notes for visual review.			
4	I prefer to use posters, models, or actual practice and other activities in class.			
5	I require explanations of diagrams, graphs, or visual directions.			
6	I enjoy working with my hands or making things.			
7	I am skillful with and enjoy developing and making graphs and charts.			
8	I can tell if sounds match when presented with pairs of sounds.			
9	I remember best by writing things down several times.			
10	I can easily understand and follow directions on maps.			
11	I do best in academic subjects by listening to lectures and tapes.			
12	I play with coins or keys in my pockets.			
13	I learn to spell better by repeating words out loud than by writing the words on paper.			
14	I can understand a news article better by reading about it in the newspaper than by listening to a report about it on the radio.			
15	I chew gum, smoke, or snack while studying.			
16	I think the best way to remember something is to picture it in your head.			
17	I learn the spelling of words by "finger spelling" them.			
18	I would rather listen to a good lecture or speech than read about the same material in a textbook.			
19	I am good at working and solving jigsaw puzzles and mazes.			
20	I grip objects in my hands during learning periods.			
21	I prefer listening to the news on the radio rather than reading about it in the			

	newspaper.			
22	I prefer obtaining information about an interesting subject by reading about it.			
23	I feel very comfortable touching others, hugging, handshaking, etc.			
24	I follow oral directions better than written ones.			

Inventaire de Barsch : *Inventaire des styles d'apprentissage*

N°	Question	Souvent	Parfois	Rarement
1	Je me souviens mieux d'un sujet en écoutant une conférence qui comprend des informations, des explications et une discussion.			
2	Je préfère voir une information écrite sur un tableau (noir) accompagnée d'aides visuelles et des lectures imposées/ obligatoires.			
3	J'aime écrire ou prendre en notes des choses pour pouvoir les revoir.			
4	Je préfère utiliser des affiches, des modèles/ maquettes, avoir une pratique concrète, ou faire des activités en classe.			
5	J'ai besoin d'explications sous forme de diagrammes, de graphiques, d'indications/ instructions visuelles.			
6	J'adore travailler avec mes mains et fabriquer des choses.			
7	Je suis habile et apprécie de faire/ tracer des graphiques et des courbes.			
8	Je peux dire si des sons sont identiques s'ils sont présentés par paires.			
9	Je me souviens mieux des choses que j'écris plusieurs fois.			
10	Je peux facilement comprendre et suivre des indications/ directions sur des cartes.			
11	Je réussis mieux les activités universitaires/ scolaires.			
12	Je joue avec les pièces de monnaie ou les clés qui sont dans mes poches.			
13	J'arrive mieux à orthographier en répétant des mots à voix haute plutôt qu'en écrivant les mots sur papier.			
14	Je comprends mieux une information d'actualité en la lisant dans un journal plutôt qu'en l'écoutant sous forme de reportage à la radio.			
15	Pendant que j'étudie, je mâche du chewing-gum, je fume ou je mange/ grignote.			
16	Je pense que la meilleure façon pour mémoriser quelque chose c'est de se la représenter mentalement (image mentale).			
17	J'apprends mieux à orthographier les mots en les suivant du doigt à la lecture.			
18	Je préfère écouter une bonne conférence			

	ou un discours plutôt que lire le même contenu dans un livre.			
19	J'arrive bien à résoudre/ trouver la solution des puzzles et des labyrinthes.			
20	J'agrippe, je serre des objets (dans mes mains) pendant mes périodes d'apprentissage.			
21	Je préfère écouter les actualités à la radio plutôt que de les lire dans un journal.			
22	Je préfère obtenir des informations sur un sujet intéressant par la lecture.			
23	Je suis à l'aise dans les contacts physiques avec les autres comme les serrer dans mes bras, leurs serrer la main, etc.			
24	J'arrive mieux à suivre des indications orales plutôt qu'écrites.			

Inventaire de Barsch : AK

N°	Question	Souvent	Parfois	Rarement
1	Je me souviens mieux d'un sujet en écoutant une conférence qui comprend des informations, des explications et une discussion.		X	
2	Je préfère voir une information écrite sur un tableau (noir) accompagnée d'aides visuelles et des lectures imposées/ obligatoires.		X	
3	J'aime écrire ou prendre en notes des choses pour pouvoir les revoir.			X
4	Je préfère utiliser des affiches, des modèles/ maquettes, avoir une pratique concrète, ou faire des activités en classe.			X
5	J'ai besoin d'explications sous forme de diagrammes, de graphiques, d'indications/ instructions visuelles.			X
6	J'adore travailler avec mes mains et fabriquer des choses.	X		
7	Je suis habile et apprécie de faire/ tracer des graphiques et des courbes.	X		
8	Je peux dire si des sons sont identiques s'ils sont présentés par paires.	X		
9	Je me souviens mieux des choses que j'écris plusieurs fois.	X		
10	Je peux facilement comprendre et suivre des indications/ directions sur des cartes.		X	
11	Je réussis mieux les activités universitaires/ scolaires.	X		
12	Je joue avec les pièces de monnaie ou les clés qui sont dans mes poches.			X
13	J'arrive mieux à orthographier en répétant des mots à voix haute plutôt qu'en écrivant les mots sur papier.			X
14	Je comprends mieux une information d'actualité en la lisant dans un journal plutôt qu'en l'écoutant sous forme de reportage à la radio.			X
15	Pendant que j'étudie, je mâche du chewing-gum, je fume ou je mange/ grignote.			X
16	Je pense que la meilleure façon pour mémoriser quelque chose c'est de se la représenter mentalement (image mentale).	X		
17	J'apprends mieux à orthographier les mots en les suivant du doigt à la lecture.			X
18	Je préfère écouter une bonne conférence ou un discours plutôt que lire le même contenu dans un livre.	X		
19	J'arrive bien à résoudre/ trouver la solution des puzzles et des labyrinthes.		X	
20	J'agrippe, je serre des objets (dans mes mains) pendant mes périodes d'apprentissage.			X
21	Je préfère écouter les actualités à la radio plutôt que de les lire dans un journal.	X		
22	Je préfère obtenir des informations sur un sujet intéressant par la lecture.		X	
23	Je suis à l'aise dans les contacts physiques avec les autres comme les serrer dans mes bras, leurs serrer la main, etc.		X	
24	J'arrive mieux à suivre des indications orales plutôt qu'écrites.	X		

Inventaire de Barsch : MI

N°	Question	Souvent	Parfois	Rarement
1	Je me souviens mieux d'un sujet en écoutant une conférence qui comprend des informations, des explications et une discussion.	X		
2	Je préfère voir une information écrite sur un tableau (noir) accompagnée d'aides visuelles et des lectures imposées/ obligatoires.	X		
3	J'aime écrire ou prendre en notes des choses pour pouvoir les revoir.		X	
4	Je préfère utiliser des affiches, des modèles/ maquettes, avoir une pratique concrète, ou faire des activités en classe.			X
5	J'ai besoin d'explications sous forme de diagrammes, de graphiques, d'indications/ instructions visuelles.	X		
6	J'adore travailler avec mes mains et fabriquer des choses.	X		
7	Je suis habile et apprécie de faire/ tracer des graphiques et des courbes.			X
8	Je peux dire si des sons sont identiques s'ils sont présentés par paires.	X		
9	Je me souviens mieux des choses que j'écris plusieurs fois.		X	
10	Je peux facilement comprendre et suivre des indications/ directions sur des cartes.	X		
11	Je réussis mieux les activités universitaires/ scolaires.	X		
12	Je joue avec les pièces de monnaie ou les clés qui sont dans mes poches.			X
13	J'arrive mieux à orthographier en répétant des mots à voix haute plutôt qu'en écrivant les mots sur papier.	X		
14	Je comprends mieux une information d'actualité en la lisant dans un journal plutôt qu'en l'écoutant sous forme de reportage à la radio.			X
15	Pendant que j'étudie, je mâche du chewing-gum, je fume ou je mange/ grignote.	X		
16	Je pense que la meilleure façon pour mémoriser quelque chose c'est de se la représenter mentalement (image mentale).	X		
17	J'apprends mieux à orthographier les mots en les suivant du doigt à la lecture.	X		
18	Je préfère écouter une bonne conférence ou un discours plutôt que lire le même contenu dans un livre.	X		
19	J'arrive bien à résoudre/ trouver la solution des puzzles et des labyrinthes.			X
20	J'agrippe, je serre des objets (dans mes mains) pendant mes périodes d'apprentissage.		X	
21	Je préfère écouter les actualités à la radio plutôt que de les lire dans un journal.	X		
22	Je préfère obtenir des informations sur un sujet intéressant par la lecture.		X	
23	Je suis à l'aise dans les contacts physiques avec les autres comme les serrer dans mes bras, leurs serrer la main, etc.	X		
24	J'arrive mieux à suivre des indications orales plutôt qu'écrites.	X		

Inventaire de Barsch : SAH

N°	Question	Souvent	Parfois	Rarement
1	Je me souviens mieux d'un sujet en écoutant une conférence qui comprend des informations, des explications et une discussion.	X		
2	Je préfère voir une information écrite sur un tableau (noir) accompagnée d'aides visuelles et des lectures imposées/ obligatoires.	X		
3	J'aime écrire ou prendre en notes des choses pour pouvoir les revoir.	X		
4	Je préfère utiliser des affiches, des modèles/ maquettes, avoir une pratique concrète, ou faire des activités en classe.	X		
5	J'ai besoin d'explications sous forme de diagrammes, de graphiques, d'indications/ instructions visuelles.	X		
6	J'adore travailler avec mes mains et fabriquer des choses.	X		
7	Je suis habile et apprécie de faire/ tracer des graphiques et des courbes.	X		
8	Je peux dire si des sons sont identiques s'ils sont présentés par paires.	X		
9	Je me souviens mieux des choses que j'écris plusieurs fois.	X		
10	Je peux facilement comprendre et suivre des indications/ directions sur des cartes.	X		
11	Je réussis mieux les activités universitaires/ scolaires.	X		
12	Je joue avec les pièces de monnaie ou les clés qui sont dans mes poches.			X
13	J'arrive mieux à orthographier en répétant des mots à voix haute plutôt qu'en écrivant les mots sur papier.			X
14	Je comprends mieux une information d'actualité en la lisant dans un journal plutôt qu'en l'écoutant sous forme de reportage à la radio.	X		
15	Pendant que j'étudie, je mâche du chewing-gum, je fume ou je mange/ grignote.	X		
16	Je pense que la meilleure façon pour mémoriser quelque chose c'est de se la représenter mentalement (image mentale).		X	
17	J'apprends mieux à orthographier les mots en les suivant du doigt à la lecture.	X		
18	Je préfère écouter une bonne conférence ou un discours plutôt que lire le même contenu dans un livre.			X
19	J'arrive bien à résoudre/ trouver la solution des puzzles et des labyrinthes.	X		
20	J'agrippe, je serre des objets (dans mes mains) pendant mes périodes d'apprentissage.			X
21	Je préfère écouter les actualités à la radio plutôt que de les lire dans un journal.			X
22	Je préfère obtenir des informations sur un sujet intéressant par la lecture.	X		
23	Je suis à l'aise dans les contacts physiques avec les autres comme les serrer dans mes bras, leurs serrer la main, etc.		X	
24	J'arrive mieux à suivre des indications orales plutôt qu'écrites.		X	

Inventaire de Barsch : IN

N°	Question	Souvent	Parfois	Rarement
1	Je me souviens mieux d'un sujet en écoutant une conférence qui comprend des informations, des explications et une discussion.		X	
2	Je préfère voir une information écrite sur un tableau (noir) accompagnée d'aides visuelles et des lectures imposées/ obligatoires.	X		
3	J'aime écrire ou prendre en notes des choses pour pouvoir les revoir.	X		
4	Je préfère utiliser des affiches, des modèles/ maquettes, avoir une pratique concrète, ou faire des activités en classe.		X	
5	J'ai besoin d'explications sous forme de diagrammes, de graphiques, d'indications/ instructions visuelles.		X	
6	J'adore travailler avec mes mains et fabriquer des choses.		X	
7	Je suis habile et apprécie de faire/ tracer des graphiques et des courbes.			X
8	Je peux dire si des sons sont identiques s'ils sont présentés par paires.	X		
9	Je me souviens mieux des choses que j'écris plusieurs fois.		X	
10	Je peux facilement comprendre et suivre des indications/ directions sur des cartes.		X	
11	Je réussis mieux les activités universitaires/ scolaires.		X	
12	Je joue avec les pièces de monnaie ou les clés qui sont dans mes poches.			X
13	J'arrive mieux à orthographier en répétant des mots à voix haute plutôt qu'en écrivant les mots sur papier.		X	
14	Je comprends mieux une information d'actualité en la lisant dans un journal plutôt qu'en l'écoutant sous forme de reportage à la radio.			X
15	Pendant que j'étudie, je mâche du chewing-gum, je fume ou je mange/ grignote.			X
16	Je pense que la meilleure façon pour mémoriser quelque chose c'est de se la représenter mentalement (image mentale).	X		
17	J'apprends mieux à orthographier les mots en les suivant du doigt à la lecture.			X
18	Je préfère écouter une bonne conférence ou un discours plutôt que lire le même contenu dans un livre.			X
19	J'arrive bien à résoudre/ trouver la solution des puzzles et des labyrinthes.	X		
20	J'agrippe, je serre des objets (dans mes mains) pendant mes périodes d'apprentissage.		X	
21	Je préfère écouter les actualités à la radio plutôt que de les lire dans un journal.		X	
22	Je préfère obtenir des informations sur un sujet intéressant par la lecture.	X		
23	Je suis à l'aise dans les contacts physiques avec les autres comme les serrer dans mes bras, leurs serrer la main, etc.			X
24	J'arrive mieux à suivre des indications orales plutôt qu'écrites.	X		

Inventaire de Barsch : LE

N°	Question	Souvent	Parfois	Rarement
1	Je me souviens mieux d'un sujet en écoutant une conférence qui comprend des informations, des explications et une discussion.			X
2	Je préfère voir une information écrite sur un tableau (noir) accompagnée d'aides visuelles et des lectures imposées/ obligatoires.	X		
3	J'aime écrire ou prendre en notes des choses pour pouvoir les revoir.	X		
4	Je préfère utiliser des affiches, des modèles/ maquettes, avoir une pratique concrète, ou faire des activités en classe.	X		
5	J'ai besoin d'explications sous forme de diagrammes, de graphiques, d'indications/ instructions visuelles.		X	
6	J'adore travailler avec mes mains et fabriquer des choses.			X
7	Je suis habile et apprécie de faire/ tracer des graphiques et des courbes.			X
8	Je peux dire si des sons sont identiques s'ils sont présentés par paires.			X
9	Je me souviens mieux des choses que j'écris plusieurs fois.	X		
10	Je peux facilement comprendre et suivre des indications/ directions sur des cartes.		X	
11	Je réussis mieux les activités universitaires/ scolaires.	X		
12	Je joue avec les pièces de monnaie ou les clés qui sont dans mes poches.			X
13	J'arrive mieux à orthographier en répétant des mots à voix haute plutôt qu'en écrivant les mots sur papier.			X
14	Je comprends mieux une information d'actualité en la lisant dans un journal plutôt qu'en l'écoutant sous forme de reportage à la radio.	X		
15	Pendant que j'étudie, je mâche du chewing-gum, je fume ou je mange/ grignote.	X		
16	Je pense que la meilleure façon pour mémoriser quelque chose c'est de se la représenter mentalement (image mentale).		X	
17	J'apprends mieux à orthographier les mots en les suivant du doigt à la lecture.			X
18	Je préfère écouter une bonne conférence ou un discours plutôt que lire le même contenu dans un livre.			X
19	J'arrive bien à résoudre/ trouver la solution des puzzles et des labyrinthes.			X
20	J'agrippe, je serre des objets (dans mes mains) pendant mes périodes d'apprentissage.			X
21	Je préfère écouter les actualités à la radio plutôt que de les lire dans un journal.			X
22	Je préfère obtenir des informations sur un sujet intéressant par la lecture.	X		
23	Je suis à l'aise dans les contacts physiques avec les autres comme les serrer dans mes bras, leurs serrer la main, etc.			X
24	J'arrive mieux à suivre des indications orales plutôt qu'écrites.	X		

Inventaire de Barsch : RI

N°	Question	Souvent	Parfois	Rarement
1	Je me souviens mieux d'un sujet en écoutant une conférence qui comprend des informations, des explications et une discussion.			X
2	Je préfère voir une information écrite sur un tableau (noir) accompagnée d'aides visuelles et des lectures imposées/ obligatoires.	X		
3	J'aime écrire ou prendre en notes des choses pour pouvoir les revoir.			X
4	Je préfère utiliser des affiches, des modèles/ maquettes, avoir une pratique concrète, ou faire des activités en classe.	X		
5	J'ai besoin d'explications sous forme de diagrammes, de graphiques, d'indications/ instructions visuelles.		X	
6	J'adore travailler avec mes mains et fabriquer des choses.		X	
7	Je suis habile et apprécie de faire/ tracer des graphiques et des courbes.			X
8	Je peux dire si des sons sont identiques s'ils sont présentés par paires.		X	
9	Je me souviens mieux des choses que j'écris plusieurs fois.	X		
10	Je peux facilement comprendre et suivre des indications/ directions sur des cartes.			X
11	Je réussis mieux les activités universitaires/ scolaires.	X		
12	Je joue avec les pièces de monnaie ou les clés qui sont dans mes poches.			X
13	J'arrive mieux à orthographier en répétant des mots à voix haute plutôt qu'en écrivant les mots sur papier.			X
14	Je comprends mieux une information d'actualité en la lisant dans un journal plutôt qu'en l'écoutant sous forme de reportage à la radio.	X		
15	Pendant que j'étudie, je mâche du chewing-gum, je fume ou je mange/ grignote.			X
16	Je pense que la meilleure façon pour mémoriser quelque chose c'est de se la représenter mentalement (image mentale).	X		
17	J'apprends mieux à orthographier les mots en les suivant du doigt à la lecture.			X
18	Je préfère écouter une bonne conférence ou un discours plutôt que lire le même contenu dans un livre.			X
19	J'arrive bien à résoudre/ trouver la solution des puzzles et des labyrinthes.		X	
20	J'agrippe, je serre des objets (dans mes mains) pendant mes périodes d'apprentissage.			X
21	Je préfère écouter les actualités à la radio plutôt que de les lire dans un journal.			X
22	Je préfère obtenir des informations sur un sujet intéressant par la lecture.	X		
23	Je suis à l'aise dans les contacts physiques avec les autres comme les serrer dans mes bras, leurs serrer la main, etc.		X	
24	J'arrive mieux à suivre des indications orales plutôt qu'écrites.			X

Inventaire de Barsch : SA

N°	Question	Souvent	Parfois	Rarement
1	Je me souviens mieux d'un sujet en écoutant une conférence qui comprend des informations, des explications et une discussion.		X	
2	Je préfère voir une information écrite sur un tableau (noir) accompagnée d'aides visuelles et des lectures imposées/ obligatoires.	X		
3	J'aime écrire ou prendre en notes des choses pour pouvoir les revoir.	X		
4	Je préfère utiliser des affiches, des modèles/ maquettes, avoir une pratique concrète, ou faire des activités en classe.		X	
5	J'ai besoin d'explications sous forme de diagrammes, de graphiques, d'indications/ instructions visuelles.			X
6	J'adore travailler avec mes mains et fabriquer des choses.	X		
7	Je suis habile et apprécie de faire/ tracer des graphiques et des courbes.	X		
8	Je peux dire si des sons sont identiques s'ils sont présentés par paires.	X		
9	Je me souviens mieux des choses que j'écris plusieurs fois.		X	
10	Je peux facilement comprendre et suivre des indications/ directions sur des cartes.	X		
11	Je réussis mieux les activités universitaires/ scolaires.			X
12	Je joue avec les pièces de monnaie ou les clés qui sont dans mes poches.			X
13	J'arrive mieux à orthographier en répétant des mots à voix haute plutôt qu'en écrivant les mots sur papier.			X
14	Je comprends mieux une information d'actualité en la lisant dans un journal plutôt qu'en l'écoutant sous forme de reportage à la radio.			X
15	Pendant que j'étudie, je mâche du chewing-gum, je fume ou je mange/ grignote.			X
16	Je pense que la meilleure façon pour mémoriser quelque chose c'est de se la représenter mentalement (image mentale).			X
17	J'apprends mieux à orthographier les mots en les suivant du doigt à la lecture.			X
18	Je préfère écouter une bonne conférence ou un discours plutôt que lire le même contenu dans un livre.		X	
19	J'arrive bien à résoudre/ trouver la solution des puzzles et des labyrinthes.		X	
20	J'agrippe, je serre des objets (dans mes mains) pendant mes périodes d'apprentissage.			X
21	Je préfère écouter les actualités à la radio plutôt que de les lire dans un journal.			X
22	Je préfère obtenir des informations sur un sujet intéressant par la lecture.		X	
23	Je suis à l'aise dans les contacts physiques avec les autres comme les serrer dans mes bras, leurs serrer la main, etc.			X
24	J'arrive mieux à suivre des indications orales plutôt qu'écrites.			X

Inventaire de Barsch : AN

N°	Question	Souvent	Parfois	Rarement
1	Je me souviens mieux d'un sujet en écoutant une conférence qui comprend des informations, des explications et une discussion.		X	
2	Je préfère voir une information écrite sur un tableau (noir) accompagnée d'aides visuelles et des lectures imposées/ obligatoires.	X		
3	J'aime écrire ou prendre en notes des choses pour pouvoir les revoir.		X	
4	Je préfère utiliser des affiches, des modèles/ maquettes, avoir une pratique concrète, ou faire des activités en classe.			X
5	J'ai besoin d'explications sous forme de diagrammes, de graphiques, d'indications/ instructions visuelles.		X	
6	J'adore travailler avec mes mains et fabriquer des choses.	X		
7	Je suis habile et apprécie de faire/ tracer des graphiques et des courbes.		X	
8	Je peux dire si des sons sont identiques s'ils sont présentés par paires.	X		
9	Je me souviens mieux des choses que j'écris plusieurs fois.	X		
10	Je peux facilement comprendre et suivre des indications/ directions sur des cartes.		X	
11	Je réussis mieux les activités universitaires/ scolaires.		X	
12	Je joue avec les pièces de monnaie ou les clés qui sont dans mes poches.			X
13	J'arrive mieux à orthographier en répétant des mots à voix haute plutôt qu'en écrivant les mots sur papier.		X	
14	Je comprends mieux une information d'actualité en la lisant dans un journal plutôt qu'en l'écoutant sous forme de reportage à la radio.	X		
15	Pendant que j'étudie, je mâche du chewing-gum, je fume ou je mange/ grignote.			X
16	Je pense que la meilleure façon pour mémoriser quelque chose c'est de se la représenter mentalement (image mentale).		X	
17	J'apprends mieux à orthographier les mots en les suivant du doigt à la lecture.			X
18	Je préfère écouter une bonne conférence ou un discours plutôt que lire le même contenu dans un livre.		X	
19	J'arrive bien à résoudre/ trouver la solution des puzzles et des labyrinthes.			X
20	J'agrippe, je serre des objets (dans mes mains) pendant mes périodes d'apprentissage.			X
21	Je préfère écouter les actualités à la radio plutôt que de les lire dans un journal.		X	
22	Je préfère obtenir des informations sur un sujet intéressant par la lecture.	X		
23	Je suis à l'aise dans les contacts physiques avec les autres comme les serrer dans mes bras, leurs serrer la main, etc.			X
24	J'arrive mieux à suivre des indications orales plutôt qu'écrites.			X

Inventaire de Barsch : KA

N°	Question	Souvent	Parfois	Rarement
1	Je me souviens mieux d'un sujet en écoutant une conférence qui comprend des informations, des explications et une discussion.			X
2	Je préfère voir une information écrite sur un tableau (noir) accompagnée d'aides visuelles et des lectures imposées/ obligatoires.		X	
3	J'aime écrire ou prendre en notes des choses pour pouvoir les revoir.	X		
4	Je préfère utiliser des affiches, des modèles/ maquettes, avoir une pratique concrète, ou faire des activités en classe.	X		
5	J'ai besoin d'explications sous forme de diagrammes, de graphiques, d'indications/ instructions visuelles.		X	
6	J'adore travailler avec mes mains et fabriquer des choses.			X
7	Je suis habile et apprécie de faire/ tracer des graphiques et des courbes.		X	
8	Je peux dire si des sons sont identiques s'ils sont présentés par paires.		X	
9	Je me souviens mieux des choses que j'écris plusieurs fois.	X		
10	Je peux facilement comprendre et suivre des indications/ directions sur des cartes.	X		
11	Je réussis mieux les activités universitaires/ scolaires.	X		
12	Je joue avec les pièces de monnaie ou les clés qui sont dans mes poches.			X
13	J'arrive mieux à orthographier en répétant des mots à voix haute plutôt qu'en écrivant les mots sur papier.			X
14	Je comprends mieux une information d'actualité en la lisant dans un journal plutôt qu'en l'écoutant sous forme de reportage à la radio.		X	
15	Pendant que j'étudie, je mâche du chewing-gum, je fume ou je mange/ grignote.	X		
16	Je pense que la meilleure façon pour mémoriser quelque chose c'est de se la représenter mentalement (image mentale).	X		
17	J'apprends mieux à orthographier les mots en les suivant du doigt à la lecture.			X
18	Je préfère écouter une bonne conférence ou un discours plutôt que lire le même contenu dans un livre.	X		
19	J'arrive bien à résoudre/ trouver la solution des puzzles et des labyrinthes.		X	
20	J'agrippe, je serre des objets (dans mes mains) pendant mes périodes d'apprentissage.			X
21	Je préfère écouter les actualités à la radio plutôt que de les lire dans un journal.			X
22	Je préfère obtenir des informations sur un sujet intéressant par la lecture.			X
23	Je suis à l'aise dans les contacts physiques avec les autres comme les serrer dans mes bras, leurs serrer la main, etc.			X
24	J'arrive mieux à suivre des indications orales plutôt qu'écrites.		X	

Inventaire de Barsch : FLO

N°	Question	Souvent	Parfois	Rarement
1	Je me souviens mieux d'un sujet en écoutant une conférence qui comprend des informations, des explications et une discussion.	X		
2	Je préfère voir une information écrite sur un tableau (noir) accompagnée d'aides visuelles et des lectures imposées/ obligatoires.	X		
3	J'aime écrire ou prendre en notes des choses pour pouvoir les revoir.			X
4	Je préfère utiliser des affiches, des modèles/ maquettes, avoir une pratique concrète, ou faire des activités en classe.	X		
5	J'ai besoin d'explications sous forme de diagrammes, de graphiques, d'indications/ instructions visuelles.	X		
6	J'adore travailler avec mes mains et fabriquer des choses.	X		
7	Je suis habile et apprécie de faire/ tracer des graphiques et des courbes.		X	
8	Je peux dire si des sons sont identiques s'ils sont présentés par paires.			X
9	Je me souviens mieux des choses que j'écris plusieurs fois.			X
10	Je peux facilement comprendre et suivre des indications/ directions sur des cartes.			X
11	Je réussis mieux les activités universitaires/ scolaires.		X	
12	Je joue avec les pièces de monnaie ou les clés qui sont dans mes poches.	X		
13	J'arrive mieux à orthographier en répétant des mots à voix haute plutôt qu'en écrivant les mots sur papier.			X
14	Je comprends mieux une information d'actualité en la lisant dans un journal plutôt qu'en l'écoutant sous forme de reportage à la radio.		X	
15	Pendant que j'étudie, je mâche du chewing-gum, je fume ou je mange/ grignote.	X		
16	Je pense que la meilleure façon pour mémoriser quelque chose c'est de se la représenter mentalement (image mentale).	X		
17	J'apprends mieux à orthographier les mots en les suivant du doigt à la lecture.			X
18	Je préfère écouter une bonne conférence ou un discours plutôt que lire le même contenu dans un livre.	X		
19	J'arrive bien à résoudre/ trouver la solution des puzzles et des labyrinthes.			X
20	J'agrippe, je serre des objets (dans mes mains) pendant mes périodes d'apprentissage.	X		
21	Je préfère écouter les actualités à la radio plutôt que de les lire dans un journal.	X		
22	Je préfère obtenir des informations sur un sujet intéressant par la lecture.			X
23	Je suis à l'aise dans les contacts physiques avec les autres comme les serrer dans mes bras, leurs serrer la main, etc.		X	
24	J'arrive mieux à suivre des indications orales plutôt qu'écrites.	X		

Inventaire de Barsch : MIN

N°	Question	Souvent	Parfois	Rarement
1	Je me souviens mieux d'un sujet en écoutant une conférence qui comprend des informations, des explications et une discussion.	X		
2	Je préfère voir une information écrite sur un tableau (noir) accompagnée d'aides visuelles et des lectures imposées/ obligatoires.		X	
3	J'aime écrire ou prendre en notes des choses pour pouvoir les revoir.	X		
4	Je préfère utiliser des affiches, des modèles/ maquettes, avoir une pratique concrète, ou faire des activités en classe.		X	
5	J'ai besoin d'explications sous forme de diagrammes, de graphiques, d'indications/ instructions visuelles.			X
6	J'adore travailler avec mes mains et fabriquer des choses.	X		
7	Je suis habile et apprécie de faire/ tracer des graphiques et des courbes.			X
8	Je peux dire si des sons sont identiques s'ils sont présentés par paires.		X	
9	Je me souviens mieux des choses que j'écris plusieurs fois.	X		
10	Je peux facilement comprendre et suivre des indications/ directions sur des cartes.	X		
11	Je réussis mieux les activités universitaires/ scolaires.		X	
12	Je joue avec les pièces de monnaie ou les clés qui sont dans mes poches.			X
13	J'arrive mieux à orthographier en répétant des mots à voix haute plutôt qu'en écrivant les mots sur papier.			X
14	Je comprends mieux une information d'actualité en la lisant dans un journal plutôt qu'en l'écoutant sous forme de reportage à la radio.	X		
15	Pendant que j'étudie, je mâche du chewing-gum, je fume ou je mange/ grignote.			X
16	Je pense que la meilleure façon pour mémoriser quelque chose c'est de se la représenter mentalement (image mentale).		X	
17	J'apprends mieux à orthographier les mots en les suivant du doigt à la lecture.	X		
18	Je préfère écouter une bonne conférence ou un discours plutôt que lire le même contenu dans un livre.	X		
19	J'arrive bien à résoudre/ trouver la solution des puzzles et des labyrinthes.		X	
20	J'agrippe, je serre des objets (dans mes mains) pendant mes périodes d'apprentissage.		X	
21	Je préfère écouter les actualités à la radio plutôt que de les lire dans un journal.	X		
22	Je préfère obtenir des informations sur un sujet intéressant par la lecture.	X		
23	Je suis à l'aise dans les contacts physiques avec les autres comme les serrer dans mes bras, leurs serrer la main, etc.		X	
24	J'arrive mieux à suivre des indications orales plutôt qu'écrites.		X	

Inventaire de Barsch : SEN

N°	Question	Souvent	Parfois	Rarement
1	Je me souviens mieux d'un sujet en écoutant une conférence qui comprend des informations, des explications et une discussion.		X	
2	Je préfère voir une information écrite sur un tableau (noir) accompagnée d'aides visuelles et des lectures imposées/ obligatoires.	X		
3	J'aime écrire ou prendre en notes des choses pour pouvoir les revoir.	X		
4	Je préfère utiliser des affiches, des modèles/ maquettes, avoir une pratique concrète, ou faire des activités en classe.	X		
5	J'ai besoin d'explications sous forme de diagrammes, de graphiques, d'indications/ instructions visuelles.		X	
6	J'adore travailler avec mes mains et fabriquer des choses.	X		
7	Je suis habile et apprécie de faire/ tracer des graphiques et des courbes.	X		
8	Je peux dire si des sons sont identiques s'ils sont présentés par paires.			X
9	Je me souviens mieux des choses que j'écris plusieurs fois.	X		
10	Je peux facilement comprendre et suivre des indications/ directions sur des cartes.	X		
11	Je réussis mieux les activités universitaires/ scolaires.			X
12	Je joue avec les pièces de monnaie ou les clés qui sont dans mes poches.			X
13	J'arrive mieux à orthographier en répétant des mots à voix haute plutôt qu'en écrivant les mots sur papier.		X	
14	Je comprends mieux une information d'actualité en la lisant dans un journal plutôt qu'en l'écoutant sous forme de reportage à la radio.		X	
15	Pendant que j'étudie, je mâche du chewing-gum, je fume ou je mange/ grignote.			X
16	Je pense que la meilleure façon pour mémoriser quelque chose c'est de se la représenter mentalement (image mentale).	X		
17	J'apprends mieux à orthographier les mots en les suivant du doigt à la lecture.			X
18	Je préfère écouter une bonne conférence ou un discours plutôt que lire le même contenu dans un livre.		X	
19	J'arrive bien à résoudre/ trouver la solution des puzzles et des labyrinthes.		X	
20	J'agrippe, je serre des objets (dans mes mains) pendant mes périodes d'apprentissage.		X	
21	Je préfère écouter les actualités à la radio plutôt que de les lire dans un journal.		X	
22	Je préfère obtenir des informations sur un sujet intéressant par la lecture.		X	
23	Je suis à l'aise dans les contacts physiques avec les autres comme les serrer dans mes bras, leurs serrer la main, etc.	X		
24	J'arrive mieux à suivre des indications orales plutôt qu'écrites.	X		

Inventaire de Barsch : SEL

N°	Question	Souvent	Parfois	Rarement
1	Je me souviens mieux d'un sujet en écoutant une conférence qui comprend des informations, des explications et une discussion.			X
2	Je préfère voir une information écrite sur un tableau (noir) accompagnée d'aides visuelles et des lectures imposées/ obligatoires.		X	
3	J'aime écrire ou prendre en notes des choses pour pouvoir les revoir.			X
4	Je préfère utiliser des affiches, des modèles/ maquettes, avoir une pratique concrète, ou faire des activités en classe.	X		
5	J'ai besoin d'explications sous forme de diagrammes, de graphiques, d'indications/ instructions visuelles.		X	
6	J'adore travailler avec mes mains et fabriquer des choses.	X		
7	Je suis habile et apprécie de faire/ tracer des graphiques et des courbes.	X		
8	Je peux dire si des sons sont identiques s'ils sont présentés par paires.		X	
9	Je me souviens mieux des choses que j'écris plusieurs fois.	X		
10	Je peux facilement comprendre et suivre des indications/ directions sur des cartes.	X		
11	Je réussis mieux les activités universitaires/ scolaires.		X	
12	Je joue avec les pièces de monnaie ou les clés qui sont dans mes poches.		X	
13	J'arrive mieux à orthographier en répétant des mots à voix haute plutôt qu'en écrivant les mots sur papier.			X
14	Je comprends mieux une information d'actualité en la lisant dans un journal plutôt qu'en l'écoutant sous forme de reportage à la radio.	X		
15	Pendant que j'étudie, je mâche du chewing-gum, je fume ou je mange/ grignote.			X
16	Je pense que la meilleure façon pour mémoriser quelque chose c'est de se la représenter mentalement (image mentale).		X	
17	J'apprends mieux à orthographier les mots en les suivant du doigt à la lecture.			X
18	Je préfère écouter une bonne conférence ou un discours plutôt que lire le même contenu dans un livre.			X
19	J'arrive bien à résoudre/ trouver la solution des puzzles et des labyrinthes.	X		
20	J'agrippe, je serre des objets (dans mes mains) pendant mes périodes d'apprentissage.			X
21	Je préfère écouter les actualités à la radio plutôt que de les lire dans un journal.			X
22	Je préfère obtenir des informations sur un sujet intéressant par la lecture.	X		
23	Je suis à l'aise dans les contacts physiques avec les autres comme les serrer dans mes bras, leurs serrer la main, etc.		X	
24	J'arrive mieux à suivre des indications orales plutôt qu'écrites.	X		

Inventaire de Barsch : YV

N°	Question	Souvent	Parfois	Rarement
1	Je me souviens mieux d'un sujet en écoutant une conférence qui comprend des informations, des explications et une discussion.	X		
2	Je préfère voir une information écrite sur un tableau (noir) accompagnée d'aides visuelles et des lectures imposées/ obligatoires.	X		
3	J'aime écrire ou prendre en notes des choses pour pouvoir les revoir.	X		
4	Je préfère utiliser des affiches, des modèles/ maquettes, avoir une pratique concrète, ou faire des activités en classe.		X	
5	J'ai besoin d'explications sous forme de diagrammes, de graphiques, d'indications/ instructions visuelles.	X		
6	J'adore travailler avec mes mains et fabriquer des choses.	X		
7	Je suis habile et apprécie de faire/ tracer des graphiques et des courbes.			X
8	Je peux dire si des sons sont identiques s'ils sont présentés par paires.		X	
9	Je me souviens mieux des choses que j'écris plusieurs fois.	X		
10	Je peux facilement comprendre et suivre des indications/ directions sur des cartes.	X		
11	Je réussis mieux les activités universitaires/ scolaires.		X	
12	Je joue avec les pièces de monnaie ou les clés qui sont dans mes poches.			X
13	J'arrive mieux à orthographier en répétant des mots à voix haute plutôt qu'en écrivant les mots sur papier.			X
14	Je comprends mieux une information d'actualité en la lisant dans un journal plutôt qu'en l'écoutant sous forme de reportage à la radio.		X	
15	Pendant que j'étudie, je mâche du chewing-gum, je fume ou je mange/ grignote.		X	
16	Je pense que la meilleure façon pour mémoriser quelque chose c'est de se la représenter mentalement (image mentale).			X
17	J'apprends mieux à orthographier les mots en les suivant du doigt à la lecture.			X
18	Je préfère écouter une bonne conférence ou un discours plutôt que lire le même contenu dans un livre.		X	
19	J'arrive bien à résoudre/ trouver la solution des puzzles et des labyrinthes.			X
20	J'agrippe, je serre des objets (dans mes mains) pendant mes périodes d'apprentissage.	X		
21	Je préfère écouter les actualités à la radio plutôt que de les lire dans un journal.		X	
22	Je préfère obtenir des informations sur un sujet intéressant par la lecture.		X	
23	Je suis à l'aise dans les contacts physiques avec les autres comme les serrer dans mes bras, leurs serrer la main, etc.	X		
24	J'arrive mieux à suivre des indications orales plutôt qu'écrites.	X		

Annexe 6

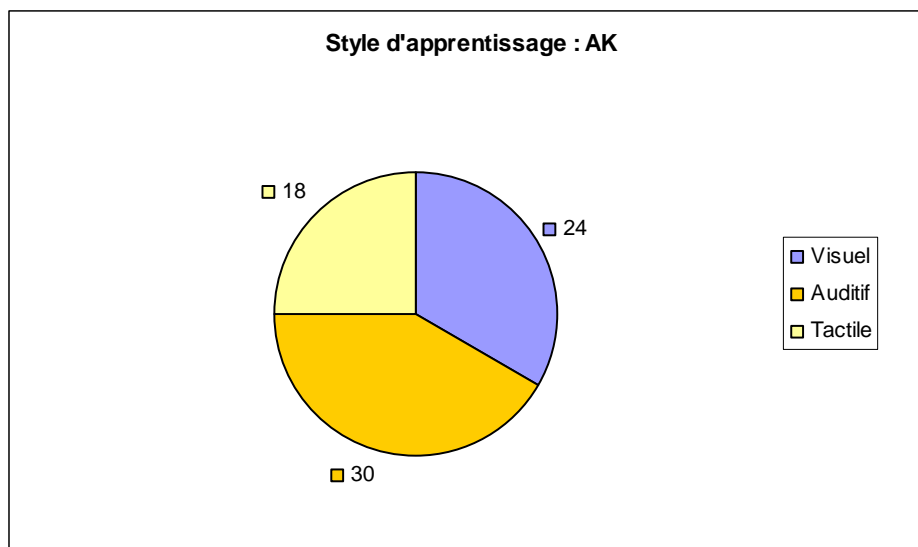
Questionnaire 2 L'inventaire de Barsch

*Résultats du questionnaire et
histogrammes des styles d'apprentissage*

**Inventaire de Barsch :
Résultats du questionnaire et diagramme en secteurs : AK**

Sujet : AK

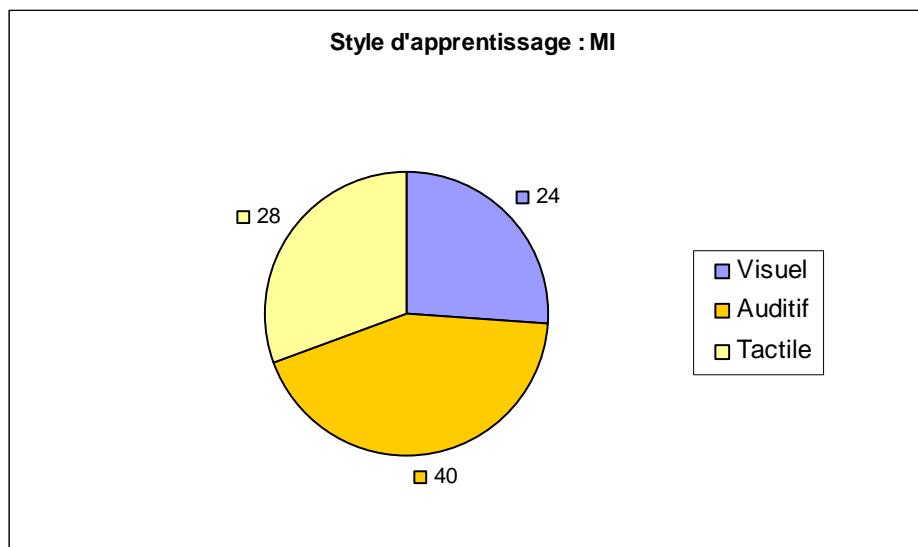
Question n°	Points /40	Question n°	Points /40	Question n°	Points /40
2	3	1	3	4	1
3	1	5	1	6	5
7	5	8	5	9	5
10	3	11	5	12	1
14	1	13	1	15	1
16	5	18	5	17	1
19	3	21	5	20	1
22	3	24	5	23	3
VISUEL	24	AUDITIF	30	TACTILE	18



**Inventaire de Barsch :
Résultats du questionnaire et diagramme en secteurs : MI**

Sujet : MI

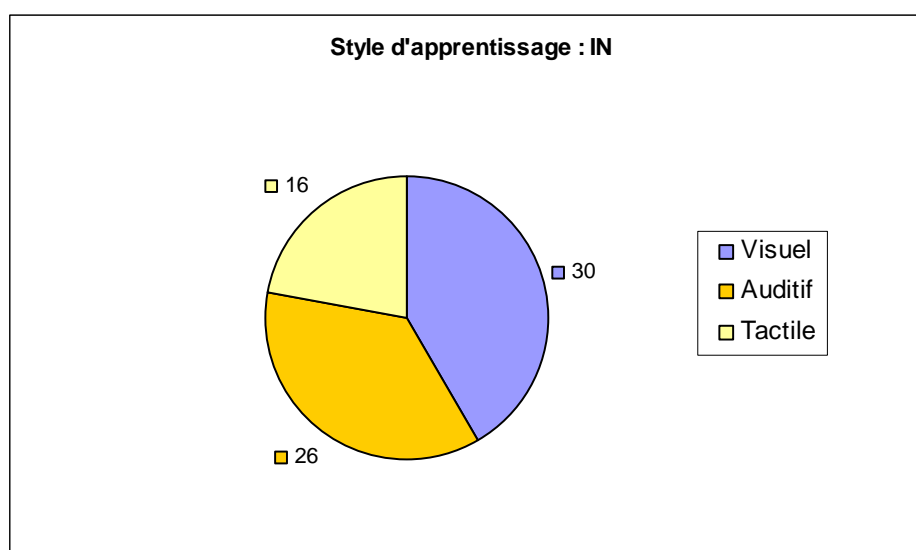
Question n°	Points /40	Question n°	Points /40	Question n°	Points /40
2	5	1	5	4	1
3	3	5	5	6	5
7	1	8	5	9	3
10	5	11	5	12	1
14	1	13	5	15	5
16	5	18	5	17	5
19	1	21	5	20	3
22	3	24	5	23	5
VISUEL	24	AUDITIF	40	TACTILE	28



Inventaire de Barsch :
Résultats du questionnaire et diagramme en secteurs : IN

Sujet : IN

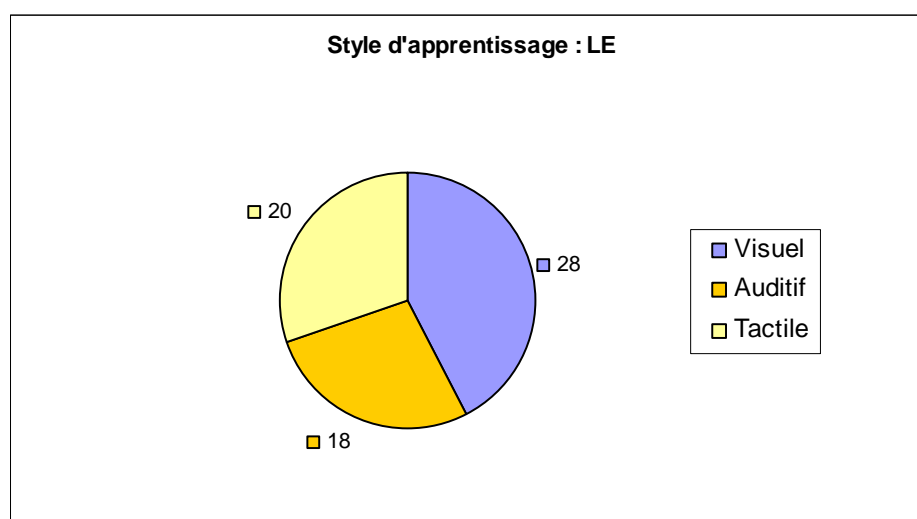
Question n°	Points /40	Question n°	Points /40	Question n°	Points /40
2	5	1	3	4	3
3	5	5	3	6	3
7	1	8	5	9	3
10	3	11	3	12	1
14	1	13	3	15	1
16	5	18	1	17	1
19	5	21	3	20	3
22	5	24	5	23	1
VISUEL	30	AUDITIF	26	TACTILE	16



**Inventaire de Barsch :
Résultats du questionnaire et diagramme en secteurs : LE**

Sujet : LE

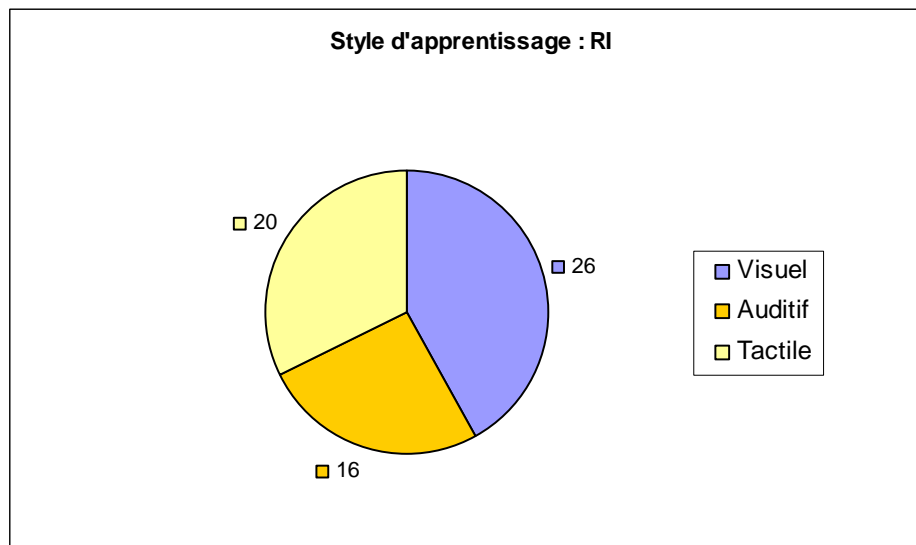
Question n°	Points /40	Question n°	Points /40	Question n°	Points /40
2	5	1	1	4	5
3	5	5	3	6	1
7	1	8	1	9	5
10	3	11	5	12	1
14	5	13	1	15	5
16	3	18	1	17	1
19	1	21	1	20	1
22	5	24	5	23	1
VISUEL	28	AUDITIF	18	TACTILE	20



Inventaire de Barsch :
Résultats du questionnaire et diagramme en secteurs : RI

Sujet : RI

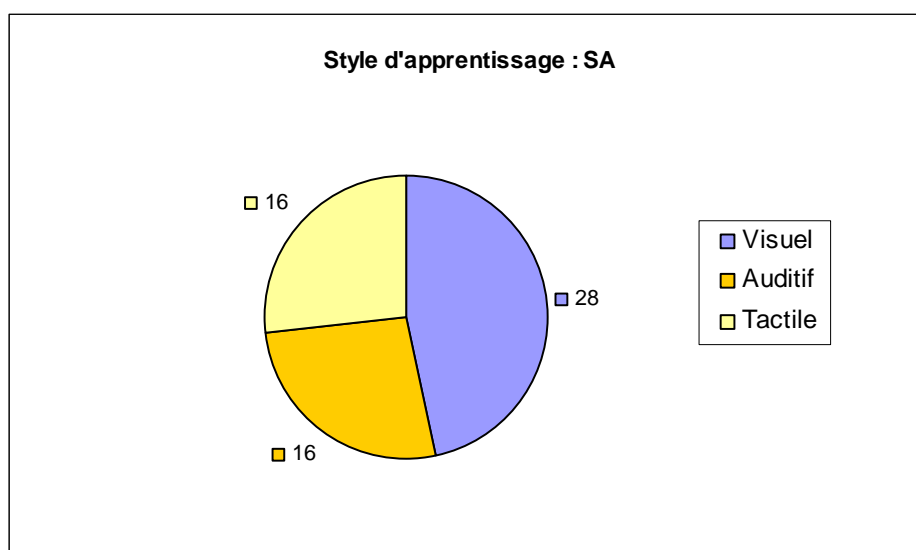
Question n°	Points /40	Question n°	Points /40	Question n°	Points /40
2	5	1	1	4	5
3	1	5	3	6	3
7	1	8	3	9	5
10	1	11	5	12	1
14	5	13	1	15	1
16	5	18	1	17	1
19	3	21	1	20	1
22	5	24	1	23	3
VISUEL	26	AUDITIF	16	TACTILE	20



**Inventaire de Barsch :
Résultats du questionnaire et diagramme en secteurs : SA**

Sujet : SA

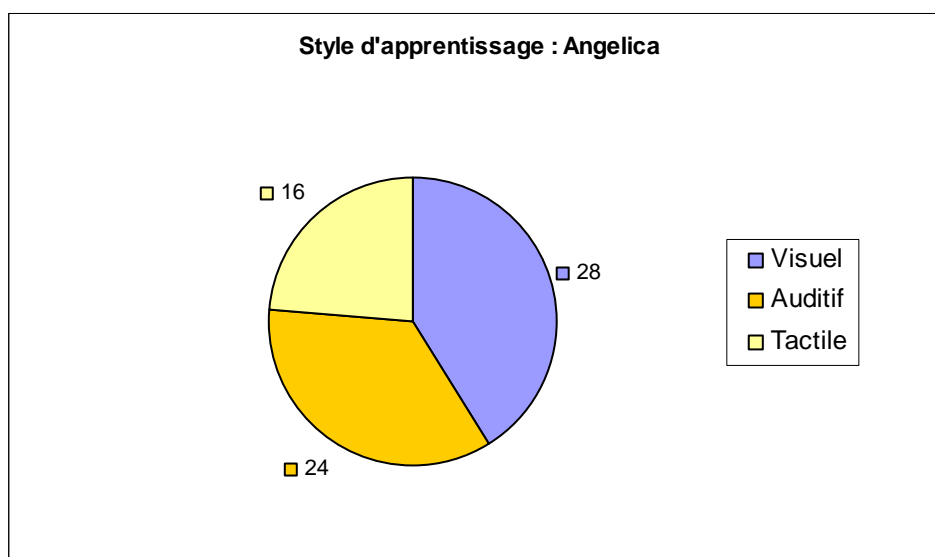
N°	Points /40	N°	Points /40	N°	Points /40
2	5	1	3	4	3
3	5	5	1	6	5
7	5	8	5	9	3
10	5	11	1	12	1
14	1	13	1	15	1
16	1	18	3	17	1
19	3	21	1	20	1
22	3	24	1	23	1
VISUEL	28	AUDITIF	16	TACTILE	16



Inventaire de Barsch :
Résultats du questionnaire et diagramme en secteurs : AN

Sujet : AN

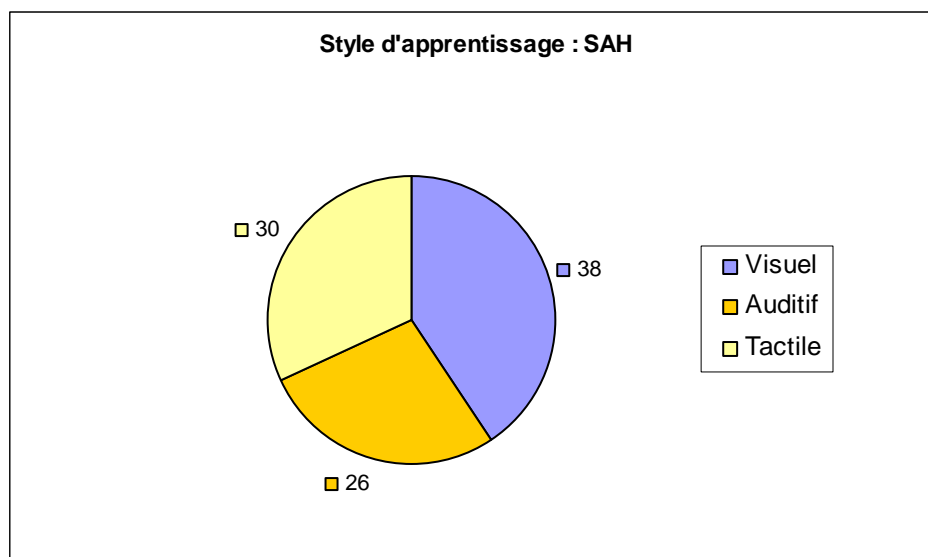
Question n°	Points /40	Question n°	Points /40	Question n°	Points /40
2	5	1	3	4	1
3	3	5	3	6	5
7	3	8	5	9	5
10	3	11	3	12	1
14	5	13	3	15	1
16	3	18	3	17	1
19	1	21	3	20	1
22	5	24	1	23	1
VISUEL	28	AUDITIF	24	TACTILE	16



**Inventaire de Barsch :
Résultats du questionnaire et diagramme en secteurs : SAH**

Sujet : SAH

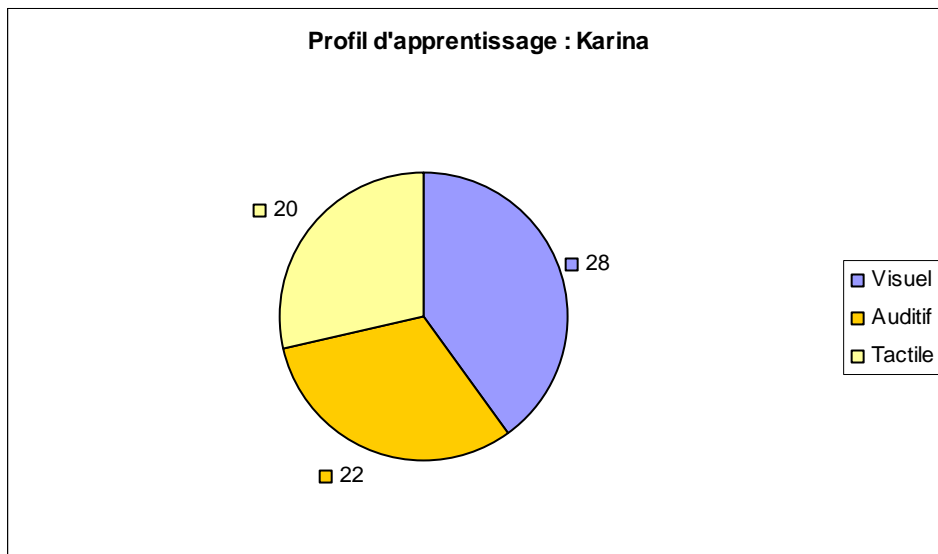
Question n°	Points /40	Question n°	Points /40	Question n°	Points /40
2	5	1	5	4	5
3	5	5	5	6	5
7	5	8	5	9	5
10	5	11	5	12	1
14	5	13	1	15	5
16	3	18	1	17	5
19	5	21	1	20	1
22	5	24	3	23	3
VISUEL	38	AUDITIF	26	TACTILE	30



**Inventaire de Barsch :
Résultats du questionnaire et diagramme en secteurs : KA**

Sujet : KA

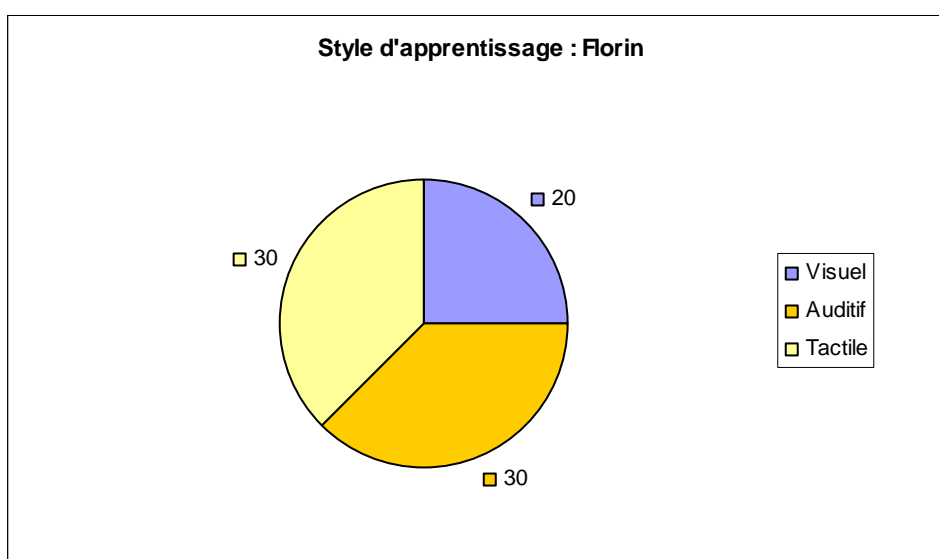
Question n°	Points /40	Question n°	Points /40	Question n°	Points /40
2	3	1	1	4	5
3	5	5	3	6	1
7	3	8	3	9	5
10	5	11	5	12	1
14	3	13	1	15	5
16	5	18	5	17	1
19	3	21	1	20	1
22	1	24	3	23	1
VISUEL	28	AUDITIF	22	TACTILE	20



**Inventaire de Barsch :
Résultats du questionnaire et diagramme en secteurs : FLO**

Sujet : FLO

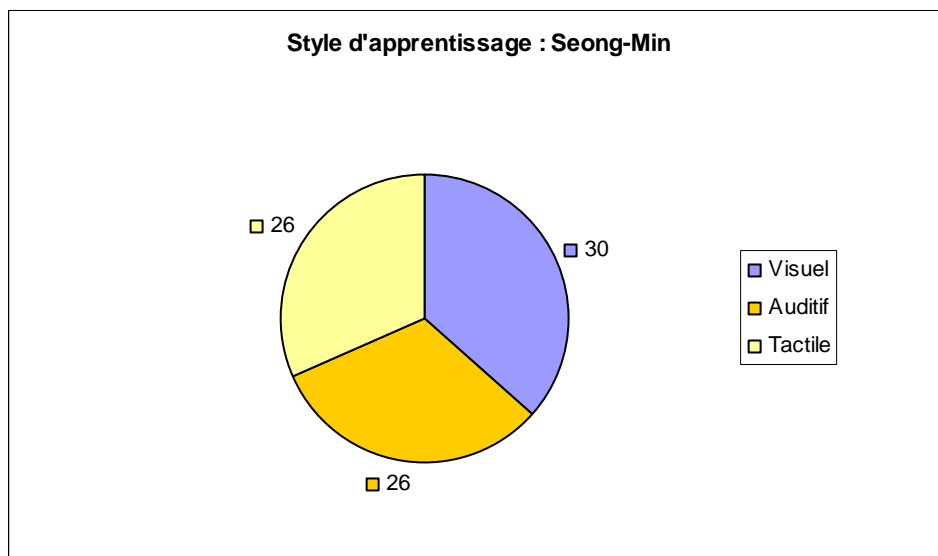
Question n°	Points /40	Question n°	Points /40	Question n°	Points /40
2	5	1	5	4	5
3	1	5	5	6	5
7	3	8	1	9	1
10	1	11	3	12	5
14	3	13	1	15	5
16	5	18	5	17	1
19	1	21	5	20	5
22	1	24	5	23	3
VISUEL	20	AUDITIF	30	TACTILE	30



**Inventaire de Barsch :
Résultats du questionnaire et diagramme en secteurs : MIN**

Sujet : MIN

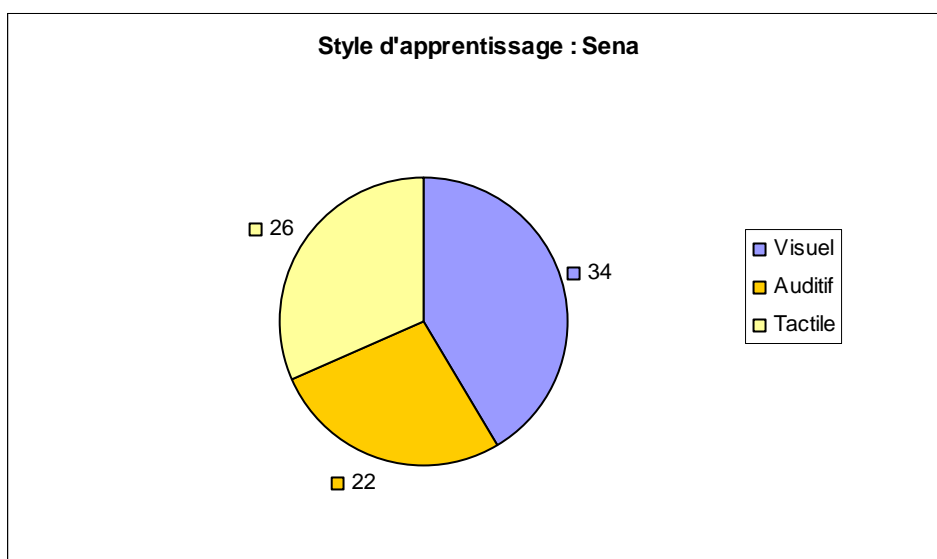
Question n°	Points /40	Question n°	Points /40	Question n°	Points /40
2	3	1	5	4	3
3	5	5	1	6	5
7	1	8	3	9	5
10	5	11	3	12	1
14	5	13	1	15	1
16	3	18	5	17	5
19	3	21	5	20	3
22	5	24	3	23	3
VISUEL	30	AUDITIF	26	TACTILE	26



**Inventaire de Barsch :
Résultats du questionnaire et diagramme en secteurs : SEN**

Sujet : SEN

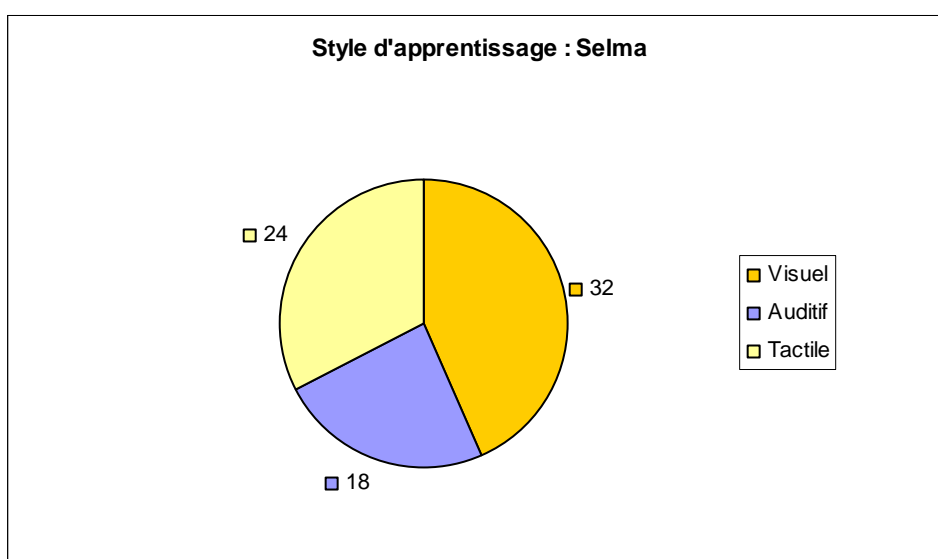
Question n°	Points /40	Question n°	Points /40	Question n°	Points /40
2	5	1	3	4	5
3	5	5	3	6	5
7	5	8	1	9	5
10	5	11	1	12	1
14	3	13	3	15	1
16	5	18	3	17	1
19	3	21	3	20	3
22	3	24	5	23	5
VISUEL	34	AUDITIF	22	TACTILE	26



**Inventaire de Barsch :
Résultats du questionnaire et diagramme en secteurs : SEL**

Sujet : SEL

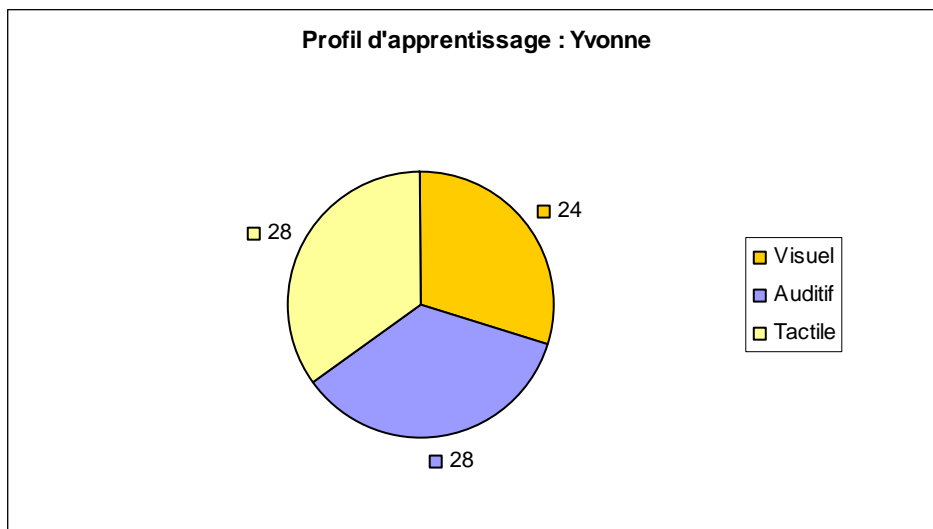
Question n°	Points /40	Question n°	Points /40	Question n°	Points /40
2	3	1	1	4	5
3	1	5	3	6	5
7	5	8	3	9	5
10	5	11	3	12	3
14	5	13	1	15	1
16	3	18	1	17	1
19	5	21	1	20	1
22	5	24	5	23	3
VISUEL	32	AUDITIF	18	TACTILE	24



Inventaire de Barsch :
Résultats du questionnaire et diagramme en secteurs : YV

Sujet : YV

Question n°	Points /40	Question n°	Points /40	Question n°	Points /40
2	5	1	5	4	3
3	5	5	5	6	5
7	1	8	3	9	5
10	5	11	3	12	1
14	3	13	1	15	3
16	1	18	3	17	1
19	1	21	3	20	5
22	3	24	5	23	5
VISUEL	24	AUDITIF	28	TACTILE	28



Annexe 7

Comptes rendus de l'expérimentation

Compte rendu de l'expérimentation : AK 04 avril 2007

E présente oralement à AK le déroulement de la séance.

Questionnaire de l'entretien individuel

Inventaire de Barsch

Interprétation des icônes d'aide

Diction lente : pas très vite

Images-clés : retrouver quelque chose, image qui ouvre quelque chose

Reformulation orale : dit quelque chose d'une autre façon

Images-clés sous-titrée : ?

Mots-clés : Si on ne comprend pas quelque chose, il suffit d'un seul mot pour comprendre

Reformulation : comme la reformulation orale mais à l'écrit

Sous-titrage :

AK avoue ne pas comprendre ni deviner ce qui l'attend malgré la présentation du déroulement de la séance.

AK trouve que la première page écran (l'interface de travail Amalia) est triste, elle juge le fond un peu trop neutre et estime que les touches de contrôle vidéo sont trop petites, notamment la flèche "Lecture".

Premier visionnage :

AK demande à augmenter le volume de la vidéo.

Elle regarde le document vidéo intégralement

AK a un problème de compréhension du mot "diverses". Elle choisit donc d'utiliser l'aide "Mots-clés" qu'elle visionne du début à la fin.

AK estime que le personnage de la vidéo ne parle pas trop vite. En outre, elle fait remarquer que la qualité médiocre du son demande un effort pour écouter plutôt que pour comprendre

AK apprécie de pouvoir réécouter le document de manière variée.

AK essaye Diction lente pour "voir", elle le joue intégralement. Elle trouve que le rythme et la qualité de la voix sont meilleurs et que c'est plus clair.

AK choisit ensuite Reformulation écrite par curiosité. Elle préfère avoir le même texte à l'oral et à l'écrit. Elle trouve que la présente aide est étonnante et qu'elle gêne son attention.

Je lui demande d'essayer Images-clés. AK trouve que c'est très bien même si parfois les images ne pas bien adaptées à la situation présentée dans la vidéo.

QCM

5) arbre lui pose problème

6) chiffre

7) question intéressante mais à compliquer davantage selon AK

8) AK reconnaît l'expression "à l'aise" mais ne la comprend pas

9) AK ne comprend pas le mot "s'étaler" pour répondre, elle hésite d'ailleurs entre "préparer les fleurs" et "s'étaler"

15) Question à rendre plus compliquée

17) AK n'a pas remarqué dans un premier temps la forme négative de la question par conséquent ses réponses sont incorrectes. Ensuite elle reconnaît qu'il faut lire attentivement les questions pour ne pas tomber dans ce type de piège.

19) AK se sent fatiguée et dit répondre au hasard

20) Répond au hasard

Résultat QCM : AK

20 réponses correctes – 1 réponse incorrecte

C = réponse correcte – 0 = réponse incorrecte

Questions	Essai 1	Essai 2	Résultats
1	C		C
2	C		C
3	C		C
4	C		C
5	C		C
6	C		C
7	C		C
8	C		C
9	0	C	C
10	C		C
11	C		C
12	C		C
13	C		C
14	C		C
15	C		C
16	C		C
17	0	C	C
18	C		C
19	C incomplet	C	C
20	0	0	0
21	C		C

* * *

Compte rendu de l'expérimentation : MI 04 avril 2007

E présente oralement à MI le déroulement de la séance.

Questionnaire de l'entretien individuel

Inventaire de Barsch

Interprétation des icônes d'aide

Diction lente : parle plus lentement

Images-clés : images importantes pour comprendre le texte

Images-clés sous-titrées : images importantes sous-titrées pour comprendre le texte

Reformulation orale : répétition

Reformulation écrite : répétition écrite

Sous-titrage : texte, sous-titre

Mots-clés : mots importants

Test

Premier visionnage :

MI joue le document vidéo intégralement. Elle trouve le rythme de la vidéo rapide mais pense qu'elle a compris globalement le document. MI dit que ce serait mieux si l'image était plus grande et le son meilleur. MI suggère une amélioration dans la façon de filmer : elle pense que ce serait bien que quand le personnage parle du magasin, on voit en même temps le magasin.

MI veut revoir le document avec le Sous-titrage.

MI joue Diction lente intégralement ce qui lui permet d'apprécier la différence de rythme entre le document vidéo et l'aide (DL)

QCM

MI ressent la nécessité de lire la question à voix haute et serait favorable à la présence d'un bouton pour pouvoir entendre la question.

1. Hésitation, MI répond au hasard
2. MI dit que l'expression est la même en roumain : "tenir le magasin" = "diriger le magasin"

7. Question pas facile à comprendre

9. MI éprouve le besoin d'avoir recours à des synonymes pour comprendre le sens de la question et des réponses

10. MI a bien compris le système de représentation de réponses unique ou multiples (cases carrées ou rondes)

12. MI a besoin de vocabulaire car elle a un problème pour définir "morceaux" et "parts"

Exploration des icônes (après le QCM)

Images-clés :

MI trouve que c'est une bonne idée et que cette aide aurait pu l'aider à répondre au questionnaire. E lui demande pourquoi elle ne l'a pas essayée dans la phase de travail de compréhension, est-ce que c'est en raison du nombre trop important d'aides. MI répond que sa façon de travailler c'est d'être le plus efficace possible. MI pense que IC est une aide utile pour approfondir.

Reformulation orale :

MI pense qu'elle peut être utile

Images-clés sous-titrées :

MI trouve que c'est une aide en trop car elle la juge moins utile que les images-clés seules

Mots-clés :

MI ne l'estime pas comme une aide par rapport au sous-titrage qu'elle trouve bien plus utile.

Reformulation écrite : MI est gênée par le fait que l'écrit ne corresponde pas l'oral. En comparaison, les Mots-clés sont mieux.

Sous-titrage :

MI aime beaucoup cette aide.

Questions diverses

Interface

MI pense que l'écran de la vidéo gagnerait à être par confort mais pas pour les besoins d'une lecture labiale comme E le lui suggère.

L'impression générale quant à l'organisation de l'interface est bonne

MI fait cependant remarquer que les flèches vertes (flèches de changement d'écran, cf. charte Amalia) ne sont pas très significatives.

Document vidéo

MI juge que le son du document vidéo n'est pas de bonne qualité. Elle ressent le besoin d'écouter plus fort.

Elle trouve le contenu intéressant. Elle aime bien la vidéo avec un personnage mais pense que pour varier on pourrait aussi proposer des dialogues.

Les aides

Ordre de préférence :

Diction lente

Sous-titrage

Images-clés

A supprimer car inutiles :

Reformulation écrite

Mots-clés

Images-clés sous-titrées

Le QCM

Les questions ont paru intéressantes à MI. Elle ne pense pas qu'il y en a trop car elle estime qu'on pourrait en proposer jusqu'à 25 (il y en a 21 actuellement).

MI apprécie le feed back qui donne envie et encouragement, bref est motivant. MI fait remarquer qu'elle n'aime pas être sérieuse quand elle travaille.

Elle pense qu'il serait bien d'avoir une fonction permettant d'écouter les questions au choix et non automatiquement.

MI trouve que c'est bien de répondre au QCM après avoir travaillé la compréhension du document et ne pense pas qu'il soit nécessaire d'intégrer les aides au QCM.

Expérimentation

MI l'a trouvée intéressante pas trop longue ni trop fatigante

Outil

MI aimerait travailler avec ce type d'outil

Résultat QCM : MI

17 réponses correctes – 4 réponses incorrectes

C = réponse correcte – 0 = réponse incorrecte

Questions	Essai 1	Essai 2	Résultats
1	0	0	0
2	0	0	0
3	C		C
4	0	C	C
5	C		C
6	C		C
7	C		C
8	C		C
9	0	0	0
10	C		C
11	C		C
12	0	C	C
13	C		C
14	C		C
15	C		C
16	C		C
17	C incomplet	C	C
18	C		C
19	C		C
20	0	0	0
21	C		C

* * *

Compte rendu de l'expérimentation : SAH

06 avril 2007

E présente oralement à SAH le déroulement de la séance.

Le questionnaire de l'entretien individuel

L'inventaire de Barsch

L'interprétation des icônes d'aide

Diction lente : quelqu'un parle lentement

Images-clés : images essentielles, points principaux

Reformulation orale : synonymes

Images-clés sous-titrées : images-clés accompagnées de mots-clés

Mots-clés : mots importants utilisés

Reformulation écrite : même chose avec des mots différents

Sous-titrage : texte

Le test

Premier visionnage :

SAH visionne le document vidéo intégralement. Elle estime qu'elle a une bonne compréhension du document et souhaite seulement utiliser les aides pour "voir" et non pour résoudre un problème.

E lui indique que dans ce cas précis, l'exploration des aides est prévu mais seulement après le QCM.

Le QCM

SAH ne ressent pas la nécessité d'avoir un bouton qui permette d'écouter la question.

2. SAH pense qu'il pourrait y avoir éventuellement des retours au document vidéo pour pouvoir répondre à certaines questions.

QCM réussi.

L'exploration des icônes (après le QCM)

Mots-clés :

SAH trouve qu'il s'agit plutôt de thèmes-clés que de mots-clés

Reformulation orale :

SAH remarque que le rythme est plus lent que dans le document vidéo.

Reformulation écrite :

SAH n'aime pas la différence entre la parole et l'écrit, estime que cela n'aide pas.

Images-clés :

Le parallèle entre images et paroles ne la gêne pas, SAH trouve que cette aide est bonne pour comprendre.

Images-clés sous-titrées :

SAH trouve que cette aide est bien pour comprendre les nouveaux mots

Diction lente :

SAH trouve que cette version n'est pas beaucoup plus lente que l'originale et confie qu'elle pensait entendre la voix du personnage au ralenti.

Sous-titrage :

Cette aide n'est pas commentée par SAH.

Questions diverses

L'interface

SAH pense que dans le QCM, le bouton "Question suivante" n'est pas utile, elle suggère d'enchaîner directement sur la question suivante après le feed back.

Si le bouton "Question suivante" doit être conservé, SAH estime qu'il vaudrait mieux qu'il se trouve au même emplacement que le bouton "correction" pour éviter des mouvements inutiles.

SAH indique qu'un double clic sur l'aide choisie serait préférable à la sélection de l'aide dans un premier temps suivi d'un clic sur le bouton "Lecture".

SAH trouve la taille des icônes un peu petite.

Pour l'icône de l'aide "Images-clés", SAH suggère de mettre une image ou un dessin à la place du simple rectangle gris qui figure l'image-clé.

Le document vidéo

SAH trouve le thème de la vidéo intéressant. Elle apprécie que le personnage parle naturellement. Cependant, elle pense que la durée pourrait être rallongée (passer de 1 min 30 à 3 voire 4 min).

SAH ne trouve pas le niveau du document trop difficile

Les aides

SAH pense qu'il y a trop d'aides pour elle concernant ce document mais imagine qu'elles pourraient peut-être lui être utiles avec un document plus compliqué à comprendre.

Quant à la disposition des aides à l'écran, SAH suggère que pour les aides orales, il y ait un rapprochement spatial de Diction lente avec Reformulation orale et de Images-clés et images-clés sous-titrées.

Classement des aides (ordre de préférence) :

Aides utiles :

Images-clés

Images-clés sous-titrées

Sous-titrage

Mots-clés

Diction lente } Selon les besoins
Reformulation orale }

Inutiles :

Reformulation écrite

Le QCM

SAH n'a pas trouvé les questions difficiles mais intéressantes et en nombre suffisant. Elle pense qu'il serait éventuellement utile de pouvoir consulter le document vidéo dans le/ à partir du questionnaire.

L'expérimentation

SAH a trouvé l'expérimentation intéressante ni trop longue ni trop fatigante

L'outil

SAH aimerait travailler avec ce type d'outil et suggère de l'enrichir de documents provenant d'autres sources (vidéo, télévision, Internet...)

Pas d'autres informations prises en notes.

* * *

Résultats QCM : SAH

20 réponses correctes – 0 réponse incorrecte

C = réponse correcte – 0 = réponse incorrecte

Questions	Essai 1	Essai 2	Résultats
1	C		C
2	C		C
3	C		C
4	C		C
5	C incomplet	C	C
6	C		C
7	C		C
8	C		C
9	C		C
10	C		C
11	C		C
12	C		C
13	C		C
14	0	C	C
15	C		C
16	C		C
17	C		C
18	C		C
19	C		C
20	0	C	C
21	C		C

* * *

Compte rendu de l'expérimentation : IN 10 avril 2007

E présente oralement à IN le déroulement de la séance.

Le questionnaire de l'entretien individuel

L'inventaire de Barsch

L'interprétation des icônes d'aide

Diction lente : parler lentement

Images-clés : petites images c'est petit cadeau pour réfléchir

Images-clés sous-titrées : petites images c'est petit cadeau pour réfléchir avec texte

Reformulation orale : 2^{ème} cadeau écrire

Mots-clés : un mot besoin d'utiliser

Reformulation écrite : pas très clair

Sous-titrage : tout écrit

Le test

1-Document vidéo (intégralement)

2-Aide ICST

3-IC

4-RE

5-ST (préfère ST à RE)

6-Mots-clés

Le QCM

///

L'exploration des icônes (après le QCM)

Diction lente : bien

Reformulation orale : ///

Questions diverses

L'interface

IN trouve qu'il n'y a pas beaucoup de couleurs (c'est trop pâle).

Le document vidéo

IN trouve le thème de la vidéo intéressant. Elle apprécie qu'il y ait un personnage unique. Impression de face-à-face. IN ne trouve pas le niveau du document trop difficile

Les aides

IN trouve leur disposition à l'écran bonne et a compris le jeu des couleurs (jaune –oral et oranger-écrit)

Ordre de préférence :

- 1-Diction lente
- 2-Images-clés sous-titrées
- 3-Reformulation orale
- 4-Sous-titrage
- 5-Mots-clés
- 6-Reformulation écrite

Le QCM

IN n'a pas trouvé les questions difficiles mais intéressantes et à son niveau. Elle n'a pas besoin de la vidéo dans le QCM.

L'expérimentation

IN a trouvé l'expérimentation intéressante ni trop longue ni trop fatigante

L'outil

IN trouve que c'est un bon outil et aimerait travailler avec.

Résultats QCM : IN

20 réponses correctes – 1 réponse incorrecte

C = réponse correcte – 0 = réponse incorrecte

Questions	Essai 1	Essai 2	Résultats
1	0	C	C
2	C		C
3	C		C
4	C		C
5	C incomplet	C	C
6	C		C
7	C		C
8	C		C
9	0	C	C
10	0	C	C
11	C incomplet	C	C
12	C		C
13	C		C
14	C		C
15	C		C
16	C		C
17	C incomplet	C	C
18	C		C
19	0	C	C
20	0	0	
21	0	C	C

Compte rendu de l'expérimentation : LE 10 avril 2007

E présente oralement à LE le déroulement de la séance.

Le questionnaire de l'entretien individuel

L'inventaire de Barsch

L'interprétation des icônes d'aide

Diction lente : une personne explique plus lentement

Images-clés : image qui peut expliquer ce qui se passe

Reformulation orale : réexpliquer

Images-clés sous-titrées : images avec texte

Mots-clés : mots qui peuvent expliquer

Reformulation écrite : écrire les questions

Sous-titrage : écrire tout ce qui se passe sous l'image

Le test

Premier visionnage :

LE visionne le document vidéo intégralement.

LE visionne une deuxième fois le document vidéo. Elle estime qu'elle a une bonne compréhension du document et ne souhaite pas utiliser d'aide.

Le QCM

Problème technique à la question 2.

LE préfère lire la question elle-même plutôt que de l'entendre lire.

L'exploration des icônes (après le QCM)

Diction lente : Bien. Si elle avait su LE n'aurait pas fait un deuxième visionnage mais aurait utilisé cette aide.

Images-clés :

Inutile. Cela gêne LE de regarder deux images en même temps

Reformulation orale : Bien pour les débutants car cela explique

Images-clés sous-titrées :

Inutile. LE préfère cependant les Images-clés avec le texte plutôt que sans.

Mots-clés : Inutile. Les mots-clés choisis ne l'aide pas elle particulièrement.

Reformulation écrite :

Inutile. LE n'aime pas la différence entre l'écrit et l'oral.

Diction lente :

SAH trouve que cette version n'est pas beaucoup plus lente que l'originale et confie qu'elle pensait entendre la voix du personnage au ralenti.

Sous-titrage :

Utile. Préfère le sous-titrage à ?

Aides utiles : Diction lente et sous-titrage

Classement :

2. ST
3. DL
4. ICST
5. IC
6. RO
7. MC
8. RE

Questions diverses

L'interface

LE pense que le dessin est à améliorer : plus grand, plus remarquable, revoir la couleur.

Elle suggère de choisir une autre icône que le clap pour symboliser le document vidéo.

Elle suggère également que l'écran vidéo soit plus grand.

Le document vidéo

LE trouve le thème de la vidéo intéressant, la durée lui convient, elle trouve l'image de bonne qualité. Elle apprécie qu'il n'y ait qu'un personnage.

LE estime que le document est un peu facile.

Les aides

LE pense que les Mots-clés sont inutiles.

Pour la disposition des aides à l'écran, LE pense qu'il faut mettre toutes les aides en ligne au bas de l'écran et toutes les images fixes Amalia en haut de l'écran sur une ligne.

Le QCM

LE a trouvé les questions bien et intéressantes. Elle suggère qu'au niveau du feed back soit ajouter un bruitage (sonnette/ sonnerie)

LE pense que des aides dans le QCM ne serait pas utile car trop facile.

L'expérimentation

LE a trouvé l'expérimentation intéressante mais trop courte.

L'outil

LE aimerait travailler avec ce type d'outil et suggère de l'enrichir d'autres vidéos. Elle pense que ce serait bien aussi pour des enfants.

Résultats QCM : LE

19 réponses correctes – 2 réponses incorrectes

C = réponse correcte – 0 = réponse incorrecte

Questions	Essai 1	Essai 2	Résultats
1	0	C	C
2	0	0	0
3	C		C
4	C		C
5	C		C
6	C		C
7	C		C
8	0	0	0
9	C		C
10	0	C	C
11	C		C
12	C		C
13	C		C
14	0	C	C
15	C		C
16	C		C
17	C incomplet	C	C
18	C		C
19	C		C
20	0	C	C
21	C		C

Compte rendu de l'expérimentation : RI 10 avril 2007

E présente oralement à RI le déroulement de la séance.

Le questionnaire de l'entretien individuel

L'inventaire de Barsch

L'interprétation des icônes d'aide

Diction lente : prononciation → très lente (après l'exemple de l'escargot)

Images-clés : images très simples qui peuvent aider à comprendre quelque chose

Reformulation orale : prononciation, écriture

Images-clés sous-titrées : quelques images sont expliquées

Mots-clés : mots qui aident à comprendre les phrases

Reformulation écrite : phrases qui aident à comprendre quelque chose (garçon qui écrit phrase)

Sous-titrage : /

Le test

1. RI visionne le document vidéo intégralement sans interruption → démarche de compréhension globale.
2. Deuxième visionnage : interruption avant la fin du document à "*choses diverses*" et là RI passe à Diction lente.
3. RI ne comprend pas le mot "baptême":
 - E lui suggère d'essayer l'aide Images-clés → pas suffisant.
 - E lui suggère d'essayer l'aide Images-clés sous-titrées → RI a compris la signification du terme.

Le QCM

Question 1 : RI n'a pas entendu le nom du personnage : elle répond au hasard.

RI ne juge pas nécessaire de revenir à la vidéo ni d'entendre la question.

L'exploration des icônes (après le QCM)

Diction lente :

Aide plus efficace que RO car elle favorise la mémorisation.

Images-clés :

Utile mais préfère ICST. IC ne facilite pas la concentration

Reformulation orale :

Aide intéressante, la commentatrice parle plus clairement et plus lentement, discours énoncé sans émotion donc plus facile à comprendre. De plus la prononciation est correcte.

Images-clés sous-titrées :

Aide efficace si on ne comprend pas quelques mots pour des problèmes de vocabulaire (au niveau débutant).

Mots-clés :

Aide pas nécessaire car trop globale.

Reformulation écrite :

Efficace quelque fois pour les synonymes. Un peu gênant mais moins qu'images-clés.

Sous-titrage :

Très bien.

Questions diverses

L'interface

RI trouve l'interface satisfaisante.

Le document vidéo

Document pas assez long par rapport au QCM.

Qualité du son bonne

Qualité de l'image : un peu trop claire

Taille de l'écran : devrait être plus grande

Thème : intéressant

Personnage : unique c'est bien car s'il y en a plusieurs c'est plus difficile à suivre.

Le document convient bien au niveau intermédiaire.

Les aides

RI pense qu'il y a trop d'aides, il faudrait n'en sélectionner que quelques unes.

Classement :

1. Sous-titrage
 2. Diction lente
 3. Reformulation orale
 4. Reformulation écrite
 5. Images-clés
 6. Images-clés sous-titrées
 7. Mots-clés
- } plus utiles
- } moins utiles

Remarque : il est étonnant que ICST soit placée au sixième rang

Disposition des aides à l'écran : correcte

Le QCM

RI n'a pas trouvé les questions difficiles et pense que le questionnaire est suffisamment long.

L'expérimentation

RI a trouvé l'expérimentation intéressante ni trop longue ni trop fatigante

L'outil

RI aimerait travailler avec ce type d'outil.

Résultats QCM : RI

18 réponses correctes – 3 réponses incorrectes

C = réponse correcte – 0 = réponse incorrecte

Questions	Essai 1	Essai 2	Résultats
1	C		C
2	C		C
3	C		C
4	0	0	0
5	0 incomplet	C	C
6	0	C	C
7	C		C
8	0	0	0
9	0	C	C
10	0 incomplet	C	C
11	0	C	C
12	C		C
13	C		C
14	0	C	C
15	C		C
16	C		C
17	C		C
18	C		C
19	C		C
20	0	0	0
21	C		C

* * *

Compte rendu de l'expérimentation : SA 13 avril 2007

E présente oralement à SA le déroulement de la séance.

Le questionnaire de l'entretien individuel

L'inventaire de Barsch

L'interprétation des icônes d'aide

Diction lente : très utile, répète lentement pour mieux comprendre

Images-clés : pas d'idée

Reformulation orale : mêmes idées dans les autres mots

Images-clés sous-titrées : petite image qui apparaît. Morceau important. Zoom sur détails

Mots-clés : mots importants qui aident à comprendre

Reformulation écrite : mots sur l'écran

Sous-titrage : mots dits par le personnage sur l'écran

Le test

1. SA visionne le document vidéo intégralement sans interruption.
2. SA choisit le Sous-titrage car selon elle c'est plus facile pour se souvenir.

Le QCM

Hésitations pour répondre aux questions 9, 10 et 11

Question 11, SA aurait besoin de retourner au document vidéo

Résultats : 20 réponses correctes sur 21

L'exploration des icônes (après le QCM)

Diction lente :

Aide qui pose des difficultés. Pas trop de différence mais bien car reste naturelle

Images-clés :

Image animée déconcentre. L'image fixe est plus facile en deuxième écoute. Trop chargé.

Reformulation orale :

Aide trop facile. SA ne sent pas qu'elle apprend avec ça car c'est trop simplifié pour elle.

Images-clés sous-titrées :

Image animées avec les sous-titres ne déconcentre pas pareil (que l'image animée seule) car on ne regarde pas l'image en détail.

Mots-clés :

Aide pour répondre à des questions mais pas pour comprendre la vidéo. Diviser la vidéo en séquences n'ajoute rien.

Reformulation écrite :

Plus utile que RO car on entend ce que le personnage dit et on trouve le sens avec des mots différents. Ça aide à la compréhension mais SA préfère le "vrai" Sous-titrage. La différence entre les paroles et le texte ne la gêne pas car le texte est plus simple et elle peut lire vite alors que l'image (clé) il faut la regarder en détail.

Sous-titrage :

/

Questions diverses

L'interface

Agrandir l'écran et les icônes

Colorer davantage les icônes

Organisation claire

Pour chaque icône, SA a pu associer l'image avec les mots en-dessous

SA suggère que les icônes soient toutes du même côté et plutôt à l'horizontale

Le document vidéo

Document intéressant

Vocabulaire d'un bon niveau, pas trop facile : le document vidéo correspond bien au niveau intermédiaire.

Qualité du son : bonne

Qualité de l'image : bonne

Personnage : unique c'est bien car il est plus facile d'écouter une seule personne.

Les aides

SA pense qu'il y a trop d'aides, à formater.

Classement :

- 8. Sous-titrage
 - 9. Diction lente
 - 10. Reformulation écrite
 - 11. Mots-clés
 - 12. Images-clés sous-titrées
 - 13. Reformulation orale
 - 14. Images-clés
- } inutiles

Remarque :

Pour les IC et les ICST, SA a remarqué que dans la première partie du document les images-clés sont animées et dans la deuxième partie, elles sont fixes. Nous tenons à préciser que cette remarque est juste mais que nous ne l'avons pas fait exprès.

Le QCM

SA trouve que 21 questions c'est beaucoup pour une vidéo aussi courte.

SA n'a pas trouvé les questions difficiles. Comme les questions sont nombreuses, il conviendrait d'intégrer la vidéo aux questions.

La distinction entre ronds pour réponse unique et carrés réponses multiples est trop compliquée.

SA ne lit pas les questions à voix haute.

L'expérimentation

SA a trouvé l'expérimentation intéressante ni trop longue ni trop fatigante

L'outil

SA aimerait travailler avec ce type d'outil. Elle pense que ce serait également bien pour des enfants.

Résultats QCM : SA

20 réponses correctes – 1 réponse incorrecte

C = réponse correcte – 0 = réponse incorrecte

Questions	Essai 1	Essai 2	Résultats
1	0	C	C
2	C		C
3	C		C
4	C		C
5	0 incomplet	C	C
6	C		C
7	C		C
8	C		C
9	0	C	C
10	0 incomplet	C	C
11	0	C	C
12	C		C
13	C		C
14	C		C
15	C		C
16	C		C
17	C		C
18	C		C
19	0	C	C
20	0	0	0
21	C		C

* * *

Compte rendu de l'expérimentation : AN

13 avril 2007

E présente oralement à AN le déroulement de la séance.

Le questionnaire de l'entretien individuel

L'inventaire de Barsch

L'interprétation des icônes d'aide

Diction lente : Pas d'idée

Images-clés : images qui montrent ce qu'il faut comprendre

Reformulation orale : /

Images-clés sous-titrées : images + mots

Mots-clés : mots exacts

Reformulation écrite : /

Sous-titrage : /

Le test

AN visionne le document vidéo intégralement. Elle n'a pas compris "on reçoit beaucoup les mariés"

E lui suggère d'essayer avec Images-clés mais cela n'aide pas AN à mieux comprendre.

Le QCM

AN lit les questions à voix haute.

Résultats : 20 questions justes sur 21

L'exploration des icônes (après le QCM)

Diction lente :

Inutile pour AN à réserver plutôt aux débutants.

Images-clés :

Utile, ça l'aide d'autant qu'elle n'est pas gênée par la double image.

Reformulation orale :

AN suggère d'ajouter à cette version la petite image des Images-clés.

Images-clés sous-titrées :

Mieux que IC parce qu'il y a les mots.

Mots-clés :

Inutile

Reformulation écrite :

Bien, ça aide à comprendre. AN n'est pas gênée par le décalage entre oral et écrit. Cette version permet de chercher et de se poser des questions.

Sous-titrage :

Très bien, tout est clair.

Questions diverses

L'interface

AN trouve l'écran vidéo trop petit. Les couleurs ainsi que l'organisation lui conviennent.

Le document vidéo

Qualité du son et de l'image correctes.

Longueur : suffisante

Thème : utile

Préfère un personnage réel plutôt qu'un acteur (en l'occurrence une actrice)

Apprécie autant d'avoir un ou plusieurs personnages.

AN estime que le document est facile pour elle.

Les aides

AN estime que certaines aides sont utiles et d'autres non.

Ordre de préférence :

Aides utiles :

Diction lente

Images-clés sous-titrées

Reformulation orale

Reformulation écrite

Sous-titrage

Inutiles :

Images-clés

Mots-clés

Le QCM

AN trouve qu'il y a beaucoup de questions faciles.

Elle lit la question à voix haute mais ne ressent pas le besoin de cliquer pour l'entendre.

Elle ne voit pas l'utilité de retourner au document vidéo à partir du QCM mais pense que ce besoin peut dépendre de la difficulté.

AN a ressenti le besoin d'écrire.

L'expérimentation

AN a trouvé l'expérimentation intéressante, un peu trop longue mais pas fatigante.

L'outil

AN préfère écrire et travailler à partir de méthodes papier

Résultats QCM : AN

20 réponses correctes – 1 réponse incorrecte

C = réponse correcte – 0 = réponse incorrecte

Questions	Essai 1	Essai 2	Résultats
1	C		C
2	C		C
3	C		C
4	C		C
5	C		C
6	C		C
7	C		C
8	C		C
9	C		C
10	C		C
11	C		C
12	0	C	C
13	C		C
14	0	C	C
15	C		C
16	C		C
17	0	C	C
18	C		C
19	0	C	C
20	0	0	0
21	0	C	C

* * *

Compte rendu de l'expérimentation : KA 20 avril 2007

E présente oralement à KA le déroulement de la séance.

Le questionnaire de l'entretien individuel

L'inventaire de Barsch

L'interprétation des icônes d'aide

Diction lente : répéter lentement

Images-clés : images qui vont aider à comprendre

Reformulation orale : reconstruction de la phrase, dire autrement

Images-clés sous-titrées : images plus sous-titres

Mots-clés : un autre mot pour aider/ un synonyme

Reformulation écrite : même chose qu'oral

Sous-titrage : sous-titres

Le test

Premier visionnage du document vidéo intégralement et sans interruption (compréhension globale).

KA fait un geste de la main après fête des mères.

KA se demande quel est le nom du magasin : elle choisit l'aide Sous-titrage

Le QCM

KA aime le QCM.

Elle pense qu'il serait bien d'avoir l'option lecture de la question

Elle dit également que ce serait bien de pouvoir vérifier les réponses au moyen du document vidéo.

Expliquer la différence entre les questions précédées de carrés et celles précédées de ronds.

L'exploration des icônes (après le QCM)

Diction lente :

Pas très lent (pour des débutants) par rapport au document vidéo → faire plus lent.

Nécessité de lire les cartons.

C'est bien articulé.

Images-clés :

Bien : images qui peuvent surtout aider par rapport au QCM.

C'est bien quand les cartons sont lus

Le parallèle des deux images (la petite et la grande) n'est pas gênant.

Reformulation orale :

Domage qu'il n'y ait pas d'animation vidéo.

Effet bizarre : ça n'est pas elle qui parle et l'image ne bouge pas.

KA préfère DL ou IC

Images-clés sous-titrées :

Bien aide à comprendre et à mémoriser

Mots-clés :

Aide beaucoup pour le questionnaire

Pas utile

Parle de chaque étape.

Reformulation écrite :

Pas bien : on écoute et on lit quelque chose de différent.

Pas bonne idée.

Sous-titrage :

Bien. KA préfère la version fidèle du sous-titrage plutôt que RE.

Questions diverses

L'interface

Changer les icônes pour comprendre l'image et les rendre plus amusantes

Petit ?

Plutôt organisation horizontale

Préciser qu'il s'agit d'icônes d'aide

Bouton du Document vidéo bien placé

Le code couleur est bien et est à conserver.

Prévoir une bulle d'aide sur chaque aide (pour savoir à quoi ça sert).

Exemple : l'icône Diction lente se comprend directement ce qui n'est pas le cas pour Images-clés.

Le document vidéo

Le thème est intéressant surtout pour les femmes.

Le son est de bonne qualité malgré un souffle (schuint)

L'image est de bonne qualité.

La durée (1 min 30) est suffisante.

Une vidéo avec un seul personnage c'est bien.

KA apprécie le fait que ce soit une personne réelle.

KA estime le document vidéo de niveau débutant à intermédiaire (élémentaire ?)

Les aides

Classement :

- | | | |
|------------------------------|---|------------------|
| 15. Sous-titrage | } | les plus utiles |
| 16. Images-clés sous-titrées | | |
| 17. Images-clés | | |
| 18. Diction lente | | |
| 19. Reformulation orale | | |
| 20. Mots-clés | } | les moins utiles |
| 21. Reformulation écrite | | |

Le QCM

Bonnes questions bien posées.

Feed back : supporte bien. Les mots suffisent, pas besoin de bruitage.

Questions faciles

L'expérimentation

KA a trouvé l'expérimentation intéressante ni trop longue ni trop fatigante.

L'outil

KA aimerait travailler avec ce type d'outil.

KA se renseigne pour savoir si une dictée est prévue.

Résultats QCM : KA

20 réponses correctes – 0 réponses incorrectes

C = réponse correcte – 0 = réponse incorrecte

Questions	Essai 1	Essai 2	Résultats
1	C		C
2	C		C
3	C		C
4	C		C
5	C		C
6	C		C
7	C		C
8	C		C
9	C		C
10	0	C	C
11	C		C
12	0	C	C
13	C		C
14	C		C
15	C		C
16	C		C
17	0	C	C
18	C		C
19	0	C	C
20	C		C
21	C		C

* * *

Compte rendu de l'expérimentation : FLO 04 mai 2007

E présente oralement à FLO le déroulement de la séance.

Le questionnaire de l'entretien individuel

L'inventaire de Barsch

L'interprétation des icônes d'aide

Diction lente : parler lentement

Images-clés : petite image qui représente

Reformulation orale : répéter avec des mots différents

Images-clés sous-titrées : écrit dans le même temps

Mots-clés : pour découvrir le mot, comme synonymes

Reformulation écrite : écrit avec des synonymes

Sous-titrage : écrit la même, pareil

Le test

Visionnage intégral du document vidéo.

Le QCM

Question 8 : n'a pas compris.

Question 12 : pose une question sur "morceaux"

Question 13 : Comprend la question mais pas les réponses proposées. Répond au hasard (2 essais)

Question 16 : répond au hasard (2 essais)

Question 17 : répond au hasard

Question 18 : répond au hasard

Question 20 : répond oui au 2^{ème} essai, choix par élimination

Question 21 : choix par élimination

Résultat : 17 réponses justes et 4 réponses incorrectes

L'exploration des icônes (après le QCM)

Diction lente :

C'est bon, c'est plus clair.

Images-clés :

Préfère sans les petites images.

Le mot "poubelle" existe en roumain.

Reformulation orale :

Non

Images-clés sous-titrées :

Un peu facile. Trop d'aide. Mais apporte au niveau de la grammaire.

Mots-clés :

N'aide pas, c'est un peu facile.

Reformulation écrite :

Non, très gênant. Vous ne pouvez pas vous concentrer.

Sous-titrage :

Mieux que l'aide d'avant (RE).

Questions diverses

L'interface

Interface facile à comprendre, pas trop chargée.

Les aides seraient mieux en ligne horizontale, au-dessus de l'écran.

La taille de l'écran est bonne.

Le document vidéo

Durée : bonne

Qualité du son : bonne

Qualité de l'image : bonne

Thème : intéressant

Contenu : intéressant

Personnage : ce serait bien de voir les deux personnages (intervieweur et interviewé).

FLO estime que le document correspond à son niveau de français.

Les aides

Les aides sont utiles (sauf RE) mais il y en a trop.

Classement :

- 22. Diction lente
 - 23. Sous-titrage
 - 24. Reformulation orale
 - 25. Mots-clés
 - 26. Images-clés
 - 27. Images-clés sous-titrées
 - 28. Reformulation écrite → la plus inutile
- } aides utiles
- } inutiles

Le QCM

Questions faciles.

Pas nécessité d'aides dans le QCM pour réfléchir plus.

L'expérimentation

C'est intéressant pas trop long, pas trop fatigant mais au contraire énergisant.

L'outil

FLO aimerait travailler avec ce type d'outil.

Résultat QCM : FLO

18 réponses correctes – 3 réponses incorrectes

C = réponse correcte – 0 = réponse incorrecte

Questions	Essai 1	Essai 2	Résultats
1	0	0	0
2	0	C	C
3	C		C
4	C		C
5	0 incomplet	C	C
6	0	C	C
7	C		C
8	0	0	0
9	0	C	C
10	0	0	0
11	0 incomplet	C	C
12	C		C
13	0	C	C
14	C		C
15	C		C
16	0	C	C
17	0 incomplet	0	0
18	C		C
19	C		C
20	0	C	C
21	C		C

* * *

Compte rendu de l'expérimentation : MIN 04 mai 2007

E présente oralement à MIN le déroulement de la séance.

Le questionnaire de l'entretien individuel

L'inventaire de Barsch

L'interprétation des icônes d'aide

Diction lente : doucement

Images-clés : ne sait pas

Reformulation orale : mots différents à l'oral

Images-clés sous-titrées : petite image sur une image avec sous-titre.

Mots-clés : ne sait pas

Reformulation écrite : mots différents à l'écrit

Sous-titrage : mêmes mots

Le test

Premier visionnage du document vidéo : comprend dans la globalité

1^{ère} aide : Diction lente : image fixe donc MIN regarde à côté pour se concentrer sur les paroles. Trouve que ce n'est pas assez lent.

Ne comprend pas le mot "tige".

2^{ème} aide : Images-clés : MIN passe de DL à IC, voit "tige" et comprend le sens.

3^{ème} aide : Images-clés sous-titrées : MIN estime que ce n'est pas une aide.

Remarque : Min n'a pas vu que IC et ICST présentent les mêmes images. Elle pense que IC illustre les verbes d'action et ICST les substantifs.

4^{ème} aide : Mots-clés : aide bien. Min pense qu'on peut croiser ICST avec MC.

5^{ème} aide : Reformulation écrite : Min pense qu'avec cette aide, on n'a pas besoin de MC ou d'ICST. (confus)

6^{ème} aide : c'est bien

Le QCM

Question 9 : Ne comprend pas "s'étaler" et "être à l'aise" donc répond au hasard. Essai 1 : incorrect; Essai 2 : correct. MIN se souvient qu'elle a rencontré l'expression "être à l'aise" dans la vidéo.

Question 14 : toujours problème avec "à l'aise"

Résultat : 21 réponses correctes.

Pour le bilan, MIN souhaiterait que les différents essais apparaissent et qu'on fasse la distinction entre les réponses correctes dès le 1^{er} essai et celles qui nécessitent un essai supplémentaire.

L'exploration des icônes (après le QCM)

MIN a exploré et commenté toutes les aides avant le QCM (cf. le test)

Diction lente :

/

Images-clés :

/

Reformulation orale :

/

Images-clés sous-titrées :

/

Mots-clés :

/

Reformulation écrite :

/

Sous-titrage :

/

Questions diverses

L'interface

Barres des phases trop pâles donc illisibles

MIN n'aime pas la couleur du fond d'écran

Avant l'utilisation, MIN ne comprenait pas bien les icônes ni la signification des couleurs des icônes.

Le document vidéo

Durée : bonne

Qualité du son : bonne

Qualité de l'image : bonne

Taille de l'écran : prévoir un peu plus grand (proposer au choix de l'utilisateur).

Thème : intéressant

Contenu : pas vraiment intéressant

Personnage : ce serait bien d'avoir aussi deux personnages (ça dépend du document).

MIN estime que le document correspond à son niveau de français bien que facile.

Les aides

Il y en a trop.

Les présenter plutôt verticalement

Remarque : MIN est asiatique : habitude de lecture ?

Classement :

29. Diction lente

30. Images-clés

31. Sous-titrage

32. Reformulation orale

33. Images-clés sous-titrées

34. Mots-clés

35. Reformulation écrite

} inutiles

Le QCM

MIN lit les questions à voix haute mais ne souhaite pas avoir une option "entendre la question".

Elle aimerait revenir à la vidéo pour avoir la question et la vidéo en même temps. Exemple : MIN se souvient qu'elle a rencontré l'expression "être à l'aise" dans la vidéo mais de retour au QCM, elle en a oublié le contexte.

Plutôt que d'avoir des ronds et des carrés pour indiquer le nombre de réponses attendu, écrire "choisir plusieurs réponses" quand ça doit être le cas.

Questions pas trop difficiles et intéressantes quand on les comprend.

Prévoir d'intégrer l'aide aux questions.

L'expérimentation

MIN a trouvé l'expérimentation intéressante ni trop longue ni trop fatigante.

L'outil

MIN aimerait travailler avec ce type d'outil.

Résultats QCM : MIN

21 réponses correctes – 0 réponse incorrecte

C = réponse correcte – 0 = réponse incorrecte

Questions	Essai 1	Essai 2	Résultats
1	C		C
2	C		C
3	C		C
4	C		C
5	C		C
6	C		C
7	C		C
8	C		C
9	0	C	C
10	0	C	C
11	C		C
12	C		C
13	C		C
14	0	C	C
15	C		C
16	C		C
17	0 incomplet	C	C
18	C		C
19	0	C	C
20	0	C	C
21	C		C

* * *

Compte rendu de l'expérimentation : SEN 09 mai 2007

E présente oralement à SEN le déroulement de la séance.

Le questionnaire de l'entretien individuel

L'inventaire de Barsch

L'interprétation des icônes d'aide

Diction lente : Interview, 2 personnes, Une personne pose une question à une autre personne.

Images-clés : Seulement la peinture sur le sujet. Comprendre avec image.

Reformulation orale : Personne qui explique à l'oral

Images-clés sous-titrées : Images plus des écrits sous la peinture pour mieux comprendre.

Mots-clés : Mots très importants pour comprendre.

Reformulation écrite : Comme RO qui écrit.

Sous-titrage : Ecrit

Le test

1^{er} visionnage du document vidéo intégralement et sans interruption.

2^{ème} visionnage (intégral) : Images-clés sous-titrées, SEN suit les mots avec la souris.

3^{ème} visionnage (intégral) : Images-clés (suivant ma proposition)

4^{ème} visionnage : Diction lente

SEN demande si elle peut prendre des notes. E répond non.

Le QCM

SEN chuchote les phrases et lit en suivant avec la souris : elle décode.

SEN est très lente à répondre au questionnaire.

Elle ne pensait pas que les questions étaient aussi précises.

Elle pense que ce serait bien d'avoir au moins des images dans le questionnaire pour aider à se souvenir.

Sur 21 questions, elle aurait eu besoin du dictionnaire à trois reprises.

Question 9 : "aise" pose un problème de vocabulaire.

Question 13 : SEN répond correctement car elle se souvient de l'image.

Question 16 : image comme aide.

Résultat : 17 réponses correctes et 4 réponses incorrectes (6-7-8-19)

L'exploration des aides (après le QCM)

Diction lente :

Vue avant le QCM

Images-clés :

Vue avant le QCM

Reformulation orale : (visionnage intégral)

SEN n'a pas remarqué la différence entre DL et RO.

Images-clés sous-titrées :

Vue avant le QCM

Mots-clés : (visionnage intégral)

Situe

Reformulation écrite : (visionnage intégral)

Très bon. Aide à mieux comprendre. Décalage entre écrit et oral pas gênant.

Sous-titrage :

Le personnage parle vite et l'écrit change trop vite.

Questions diverses

L'interface

Les icônes peuvent être améliorées pour être plus compréhensibles (exemple : DL)

Taille de l'écran vidéo : donner la possibilité d'agrandir

Fond d'écran : choisir une couleur plus vive

Le document vidéo

Durée : peut augmenter selon les modules

Qualité du son : bonne

Qualité de l'image : choisir un cadrage plus proche du personnage, les couleurs ne sont pas bonnes (tristes, fades).

Thème : intéressant, simple

Personnage : préfère un seul personnage pour le premier module.

SEN estime que le document correspond bien à son niveau.

Les aides

Nombre d'aides : bien

Besoin de regarder à nouveau. SEN fait des commentaires pour chaque aide.

Classement :

36. Images-clés sous-titrées → va avec tous les documents

37. Reformulation écrite

38. Mots-clés

39. Reformulation orale

40. Sous-titrage

41. Diction lente

42. Images-clés → pas trop/ ne sait pas de quoi elle parle exactement.

} ça dépend du document

Le QCM

Questions courtes et simples, compréhensibles, pas trop difficiles.

L'expérimentation

SEN a trouvé l'expérimentation intéressante ni trop longue ni trop fatigante

L'outil

SEN aimerait travailler avec ce type d'outil. Elle apprécie l'activité de compréhension.

Résultat QCM : SEN

17 réponses correctes – 4 réponses incorrectes

C = réponse correcte – 0 = réponse incorrecte

Questions	Essai 1	Essai 2	Résultats
1	C		C
2	0	C	C
3	C		C
4	0	C	C
5	C		C
6	0	0	0
7	0		0
8	0	0	0
9	0	C	C
10	0 incomplet	C	C
11	0 incomplet	C	C
12	C		C
13	C		C
14	C		C
15	C		C
16	C		C
17	0 incomplet	C	C
18	C		C
19	0	0	0
20	0	C	C
21	C		C

* * *

Compte rendu de l'expérimentation : SEL

14 mai 2007

E présente oralement à SEL le déroulement de la séance.

Le questionnaire de l'entretien individuel

L'inventaire de Barsch

L'interprétation des icônes d'aide

Diction lente : Parle pas vite

Images-clés : Image pour expliquer le mot

Reformulation orale : Mots moins difficiles

Images-clés sous-titrées : ///

Mots-clés : Pour mémoire

Reformulation écrite : Utilise d'autres mots plus simples à l'écran

Sous-titrage : ///

Le test

Document vidéo → diction lente

Images-clés : voit ce qu'elle écoute

Reformulation orale : aime moins que images-clés

Images-clés sous-titrées : veut les voir par curiosité

Le QCM

SEL lit certaines questions à voix haute.

SEL pourrait avoir besoin d'entendre la question et pourrait avoir besoin de revenir à la vidéo.

Question 9 : comprend 3^{ème} donc déduit

Résultat : 15 réponses correctes et 6 réponses incorrectes (6-7-8-11-17-20)

L'exploration des icônes (après le QCM)

Diction lente :

Vue avant le QCM

Images-clés :

Vue avant le QCM

Reformulation orale :

Vue avant le QCM

Images-clés sous-titrées :

SEN trouve cette aide plus facile que Images-clés mais pense que Images-clés est mieux pour apprendre.

Mots-clés :

Plus difficile car pas d'images

Reformulation écrite :

Plus difficile que Images-clés car mots. SEL n'est pas gênée par la différence entre paroles et sous-titrage

Sous-titrage :

///

Questions diverses

L'interface

Présentation de l'écran à améliorer.

Jaune : couleur qui donne confiance

Orange : dynamique/ actif

Vert : triste et pastel → endort

Taille de l'écran : plus grande

Le document vidéo

Qualité de l'image : pas professionnelle → à améliorer

Qualité du son : bon mais peut être mieux

Thème intéressant, compréhensible

Dialogue : bien

Rythme : parle bien

SEL estime que le document correspond à son niveau et qu'il pourrait être plus difficile.

Les aides

Trop d'aides, vidéo pas très difficile (fin du 1^{er} module)

SEL pensait que ce qui était en bas est plus facile et que c'était des aides par niveau :

Ex. mots-clés (avancé), reformulation écrite (intermédiaire), sous-titrage (débutant)

SEL suggère de présenter les aides par ordre alphabétique.

Classement :

- 43. Diction lente
 - 44. Sous-titrage
 - 45. Images-clés
 - 46. Mots-clés
 - 47. Images-clés sous-titrées
 - 48. Reformulation écrite
 - 49. Reformulation orale → la plus facile
- } ça dépend

Originalité du sujet : SEL classe les aides de la moins facile à la plus facile pour selon elle aider à l'apprentissage (idée de gradation).

Le QCM

Questions parfois faciles, parfois difficiles

Correspond à son niveau

Bon pour le nombre de questions (SEL aurait même continué pour en faire plus)

SEL aurait eu besoin d'aide dans le QCM : vocabulaire surtout

L'expérimentation

SEL a trouvé l'expérimentation intéressante ni trop longue ni trop fatigante

L'outil

SEL aimerait travailler avec ce type d'outil.

Résultats QCM : SEL

15 réponses correctes – 6 réponses incorrectes

C = réponse correcte – 0 = réponse incorrecte

Questions	Essai 1	Essai 2	Résultats
1	C		C
2	C		C
3	0	C	C
4	C		C
5	0 incomplet	C	C
6	0	0	0
7	0		0
8	0	0	0
9	0	C	C
10	0 incomplet	C	C
11	0 incomplet	0	0
12	C		C
13	C		C
14	0	C	C
15	C		C
16	C		C
17	0	0	0
18	C		C
19	0 incomplet	C	C
20	0	0	0
21	C		C

Compte rendu de l'expérimentation : YV 29 mai 2007

E présente oralement à YV le déroulement de la séance.

Le questionnaire de l'entretien individuel

L'inventaire de Barsch

L'interprétation des icônes d'aide

Diction lente : escargot – actrice – spectacle – main micro – un homme parle avec un escargot

Images-clés : réponse pour une importante question

Reformulation orale : dire une phrase avec d'autres mots

Images-clés sous-titrées : texte magique/ secret

Mots-clés : mots importants pour une chose

Reformulation écrite : d'autres mots écrits

Sous-titrage : document

Le test

- 1) Visionnage intégral du document vidéo
- 2) 2^{ème} visionnage du document vidéo jusqu'à "atelier" puis passe à diction lente
- 3) 3^{ème} écoute du document vidéo jusqu'à "couper des feuilles",
puis passe à images-clés jusqu'à "acheter",
puis passe à images-clés sous-titrées jusqu'à "varier",
puis finit par reformulation écrite.
- 4) 4^{ème} écoute mots-clés

YV trouve les images-clés sous-titrées très bien, la reformulation écrite difficile et la reformulation orale plus difficile.

YV trouve qu'on ne comprend pas bien ce que dit le personnage de la vidéo.

YV a eu des problèmes de compréhension.

Le QCM

Résultat : 20 réponses correctes et 1 réponse incorrecte (6)

YV pense qu'il serait utile d'avoir une fonction de lecture de la question.

Elle pense qu'il serait également utile de retourner à la vidéo à partir du QCM

L'exploration des icônes (après le QCM)

Diction lente :

Vue avant le QCM

Images-clés :

Vue avant le QCM

Reformulation orale :

Vue avant le QCM

Images-clés sous-titrées :

Vue avant le QCM

Mots-clés :

Vue avant le QCM

Reformulation écrite :

Vue avant le QCM

Sous-titrage :

Vue avant le QCM

Questions diverses

L'interface

Facile à comprendre

Organisation bonne

Taille de l'écran : un peu petite

Le document vidéo

Bon rythme

YV apprécie le parler "normal" (pas vite) du personnage dans le document vidéo

Durée : 1 min 30 → un peu court, pourrait durer plus longtemps

Thème : intéressant

Pour les débutants, un seul personnage (ou 2 mais pas plus) c'est mieux pour comprendre.

Un peu difficile pour le niveau débutant.

YV a mieux compris le document à partir du 3^{ème} visionnage

Les aides

Bon nombre mais seulement 6 ce serait mieux.

YV a une préférence pour les aides orales.

Elle pense qu'il ne faut pas mélanger les aides

YV trouve que les icônes ne sont pas faciles à comprendre.

Classement :

50. Images-clés sous-titrées → + utile

51. Diction lente

52. Images-clés

53. Mots-clés

54. Reformulation orale

55. Sous-titrage

56. Reformulation écrite → - utile

Le QCM

YV a trouvé les questions faciles (parfois problèmes de vocabulaire)

Nombre de questions : 21 c'est bien

Questions sont intéressantes et aident à comprendre la vidéo

L'expérimentation

YV a trouvé l'expérimentation intéressante ni trop longue ni trop fatigante car c'est varié et qu'il y a plusieurs périodes.

YV estime que le test a permis de faire travailler trois choses : le visuel, l'auditif et le tactile.

L'outil

YV trouve que ce type d'outil est utile et aimerait travailler avec éventuellement.

Résultats QCM : YV

20 réponses correctes – 1 réponse incorrecte

Questions	Essai 1	Essai 2	Résultats
1	0	C	C
2	0	C	C
3	C		C
4	C		C
5	C		C
6	0	0	0
7	C		C
8	0	C	C
9	0	C	C
10	0	C	C
11	0	C	C
12	C		C
13	C		C
14	C		C
15	C		C
16	C		C
17	0	C	C
18	C		C
19	C		C
20	C		C
21	C		C

Annexe 8

Questionnaire à choix multiple et explications des réponses proposées

Questionnaire à choix multiple et explications des réponses proposées

Question + choix de réponses	Explications du choix des réponses proposées
1. Comment s'appelle la personne qui parle ?	
Flore Compagne	Proximité phonétique avec le nom du magasin "Fleurs Campagne"
Elisette Montagne	Proximité phonétique entre les prénoms Elisette et Elisabeth + proximité phonétique et sémantique entre Montagne et Campagne
Elisabeth Campagne	Réponse correcte
2. Quel est le nom de son magasin ?	
Fleurs de campagne	Ajout d'une préposition entre les 2 termes
Fleurs Campagne	Réponse correcte. Vu à l'image et prononcé.
Fleurs et campagne	Ajout d'une conjonction de coordination entre les 2 termes
3. Que signifie l'expression "je tiens le magasin" ?	
Elle est très attachée au magasin.	Nuance sémantique entre v. transitif (tenir qqc) et v. intransitif (tenir à qqc)
Elle nettoie le magasin.	Nuance sémantique avec "tenir propre"
Elle dirige le magasin.	Réponse correcte
4. Quel est le métier de cette femme ?	
Décoratrice	Le fleuriste est proche du décorateur mais ce sont des métiers très différents.
Fleuriste	Réponse correcte. Le mot n'est pas explicitement employé dans la vidéo mais apparaît dans le titre et se construit sur le radical "fleur" (inférence).
Flûtiste	Proximité phonétique (cf. thème Famille : mari fleuriste)
5. Quels produits vend-elle ?	
Des fleurs	Réponse correcte. Elle utilise ce terme plusieurs fois.
Des plantes	Elle ne le dit pas mais on peut en voir à l'image.
Des arbres	Ils sont vendus plutôt par un pépiniériste ou horticulteur (cf. Aller plus loin ?)
6. Depuis combien d'années travaille-t-elle dans ce magasin ?	
Trente ans	Réponse correcte
Treize ans	Chiffres souvent confondus (3 premières lettres identiques)
Vingt ans	Jeu sur l'âge (50 - 30 = 20) et la durée.
7. Quand cette femme dit "Depuis trente ans", cela signifie :	
Depuis l'âge de trente ans	Distinction entre âge et durée

D'une durée de trente ans	Réponse exacte
8. À quoi sert l'atelier ?	
À exposer les fleurs	Réservé au magasin
À être à l'aise pour travailler	Réponse correcte
À recevoir les clients	Réservé au magasin
9. Quelle expression est synonyme d' "être à l'aise pour travailler" ?	
S'étaler	Réponse correcte
Être net	Expression également utilisée dans la vidéo.
Préparer les fleurs	Expression également utilisée dans la vidéo.
10. À quoi sert le magasin ?	
À la vente	Réponse correcte
À l'exposition	Réponse correcte
À la préparation	Réservée à l'atelier
11. Qu'est-ce qui fait partie de la préparation des fleurs, selon cette femme ?	
Nettoyer la fleur	Réponse correcte
Enlever les feuilles	Réponse correcte
Couper les tiges	Réponse correcte
Tremper les tiges dans l'eau tiède	Action possible mais non indiquée dans la vidéo
Faire sécher les feuilles	Action possible mais non indiquée dans la vidéo
12. Autour de cette femme, on voit :	
Des bouquets de fleurs	Réponse correcte
Des morceaux de fleurs	
Des parts de fleurs	
Des poignées de fleurs	
13. Quel objet permet de garder l'atelier propre :	
Le balai	Objet propre au nettoyage
Le sécateur	Objet utilisé par les fleuristes
Les poubelles	Réponse correcte. Vu avec aide <i>Images-clés</i>
14. D'après cette femme, quand un magasin est bien rangé :	
Cela attire l'œil	Vrai mais non mentionné dans la vidéo.
Cela donne envie d'acheter	Réponse correcte
Cela met les gens à l'aise	Vrai mais non mentionné dans la vidéo. Proximité avec "être plus à l'aise" utilisé pour parler de l'atelier.
15. À quelle période cette femme travaille-t-elle le plus ?	
Printemps - Été	Réponse correcte. EC parle de mai-juin (inférence mois/ saison)
Automne - Hiver	Distracteur
16. Pour quelle fête a-t-elle le plus de travail ?	
Noël	On offre des fleurs à cette fête mais non

	mentionnée dans la vidéo.
Pâques	On offre des fleurs à cette fête mais non mentionnée dans la vidéo.
La Saint Valentin	On offre des fleurs à cette fête mais non mentionnée dans la vidéo.
La Fête des mères	Réponse correcte
La Toussaint	On offre des fleurs à cette fête mais non mentionnée dans la vidéo.
17. De quelles cérémonies ne parle-t-elle pas ?	
Le baptême	Mentionnée dans la vidéo (donc elle en parle !)
La communion	Réponse correcte
Les fiançailles	Réponse correcte
Le mariage	Mentionnée dans la vidéo (donc elle en parle !)
L'enterrement	Réponse correcte
18. Quand a lieu la Fête des mères ?	
Mars-Avril	Distracteur
Mai-Juin	Réponse correcte
Août-Septembre	Distracteur. Le mois de septembre est évoqué pour les mariages
19. Pour les mariages, elle s'occupe de :	
La décoration de l'église	Réponse correcte
La décoration de la mairie	En France, les mariages sont officialisés en mairie.
La décoration de la salle	Réponse correcte
La décoration de la maison	Possible mais non mentionnée dans la vidéo.
La décoration du véhicule	Réponse correcte (Inférence véhicule/voiture → prononcé dans la vidéo)
20. Pour les baptêmes, elle s'occupe de :	
La décoration de l'église	Possible mais non mentionnée dans la vidéo.
La décoration de la table	Réponse correcte
La décoration de la salle	Possible mais non mentionnée dans la vidéo.
La décoration de la maison	Possible mais non mentionnée dans la vidéo.
La décoration du véhicule	Possible mais non mentionnée dans la vidéo.
21. Elle dit que la fleur :	
Rapporte de l'argent	Vrai mais non mentionnée dans la vidéo
Donne beaucoup de travail	Vrai mais non mentionnée dans la vidéo
Apporte du bonheur aux gens	Réponse correcte

Annexe 9

Transcriptions du discours des sujets

Transcription 1 : AK

Durée totale de l'enregistrement : 47 min 35

Des explications de fonctionnement ont été données avant le début de l'enregistrement. Le début de l'enregistrement est annoncé.

1- **Expérimentatrice (E)** : Aksana c'est à vous, c'est parti...et vous me dites ce que vous faites à chaque fois.

2- **Aksana (AK)** : Je commence...

Problème technique.

3- AK : Je ne commence pas !

4- E : Cliquez bien...

5- AK : Ah ça marche!

6- E : C'est bon

Le document vidéo Chez la fleuriste passe (1 min 30) (0'21 à 1'43)

7- AK : Puis-je faire plus fort ?

8- AK : C'est tout ?

9- E : Voilà, ça dure 1 minute 30. Est-ce que vous avez compris ?

10- AK : Je n'ai pas compris le mot "divers".

11- E : Alors, il faut que vous arriviez à comprendre...

12- AK : Alors, je vais voir Mots-clés parce que je ne connais pas le mot.

13- E : Appuyez sur Lecture

AK clique sur le bouton Mots-clés. La version mots-clés joue/ passe à l'écran. Elle écoute la version entièrement. 2' 15 à 3'37

14- E : Alors, est-ce que vous ... ?

15- AK : Moi, je trouve qu'elle parle pas très vite. Elle parle normal.

16- E : Est-ce que c'est compréhensible ce qu'elle dit ?

17- AK : Oui mais je pense que le qualité de voix, de son, oui, il est pas très clair.

18- E : Oui, je vais augmenter [le volume], je mets au maximum

19- AK : Parce que pour écouter, je faire un effort

20- E : Oui

21- AK : Pour écouter qu'est-ce qu'il dit, c'est pas pour comprendre, pour écouter.

22- E : D'accord

23- AK : Il y a des...un petit peu des... des fonds, c'est comme des ...

24- E : des parasites, des bruits parasites

25- AK : Des bruits parasites, oui

26- E : Alors est-ce que vous pensez que vous avez tout compris euh du document ? Est-ce que...ou est-ce que vous voulez essayer d'autres choses ? Est-ce que vous avez compris le mot "divers" alors ?

27- AK : Divers ça c'est euh comme j'ai écouté qu'est-ce qu'il dit après, je pense que divers c'est quelque chose très différent, oui? Divers, c'est les activités différence, différents, non ?

28- E : Oui, c'est ça alors euh (rires)

29- AK : Oui mais ça, ça explique après cet mot euh qu'est ce que il dit

30- E : Donc en fait ça n' vous a pas servi ?

31- AK : Non ça m'a pas servi

32- E : Simplement, ce qu'elle dit vous l'avez réécouté une autre fois

33- AK : Mots de clés c'est comment comme, il y a certains mots comme baptême, de mariage, oui ? Après euh qu'est-ce qu'il dit encore ? fête de mère, oui ? Mais ça ça ne m'aide pas beaucoup les mots que je vois ici.

34- E : Ca n' vous est pas utile, vous les comprenez. Vous comprenez le sens de chacun ?

35- AK : Plutôt comme divers, je voulais comprendre, comprendre le sens, plutôt que le voir sur le, sur le ...

36- E : Oui, vous ne vouliez pas forcément le voir écrit, vous vouliez le comprendre, comprendre le sens.

37- AK : Oui mais ça pourrait être intéressant pour les personnes qui...quand ils lire ils comprend mieux...Ca pourrait être intéressant.

38- E : Oui. Bon, est-ce que vous voulez répondre au questionnaire tout de suite ou est-ce que vous voulez essayer autre chose ?

39- AK : Non, je voudrais voir qu'est-ce qu'il y a...

40- E : Allez-y

41- AK : Diction lente, je pourrais voir mais je n'ai pas besoin mais...

42- E : Vous faites comme vous voulez, vous êtes libre...

43- AK : parce que moi je trouve que il parle pas très vite

44- E : Bon alors essayez peut-être autre chose, je ne sais pas si...

AK clique sur le bouton lecture mais a quelques difficultés techniques

45- E : Alors il faut...

46- AK : Moi je trouve que cette petite touche elle est très très petite

47- E : Oui

48- AK : Peut-être pour commencer, euh je ne sais pas, euh, ça doit être quelque chose plus grand par exemple, une ronde comme ça...

AK désigne la flèche qui permet de passer à l'écran suivant, en l'occurrence celui du QCM

49- E : Alors attendez...Voilà, c'était pas appuyé assez fort...une seule fois, je pense

50- AK : Mais ça ne marche pas, j'ai déjà essayé ! des fois ça marche mais il faut faire très vite

AK joue Diction lente (7'00 à 8'27)

51- AK : Ah ça c'est très bien ! oui ! Moi je trouve que ça c'est très bien ! C'est vous qui p[arlez]? (Rires)

52- E : Oui, c'est moi, c'est ma voix ! (Rires) . Qu'est-ce qui est très bien alors dans cette aide ? Qu'est-ce vous trouvez très bien ?

53- AK : Euh, la qualité de voix, il est très bon, on écoute encore beaucoup mieux

54- E : Le rythme était meilleur alors ?

55- AK : Oui, rythme meilleur pour comprendre, meilleur oui

56- E : Est-ce que vous avez l'impression que vous avez compris plus de choses là...qu'avant ?

57- AK : Oui, il y a des moments, oui, il y a les moments, oui

58- E : D'accord

59- AK : C'est plus clair, c'est...oui

60- E : Est-ce que vous voulez essayer autre chose ? C'est pas une obligation, hein. Vous faites comme vous voulez

61- AK : Pour...non, peut-être par curiosité mais...

62- E : Oui bien sûr allez-y, il faut en profiter...Donc vous cliquez fort

63- AK : Mais je pourrai arrêter comme [quand ?] je veux, oui ?

64- E : Oui voilà c'est ce que...

65- AK : En appuyant sur ici, oui ?

66- E : Voilà, c'est ce que je voulais vous dire même...tenez regardez...si vous commencez la diction lente ici... voilà

AK joue Diction lente (9'37 à 9'39)

67- E : Voilà, ça ça vous suffit...Vous passez directement aux Mots-clés...et puis vous passez euh ici

68- AK : Ah d'accord, j'ai compris...ici ?

69- E : Vous pouvez faire comme vous voulez, c'est assez souple....Donc par curiosité voilà reformulation

AK joue Reformulation écrite (10'13 à 10'42)

70- AK : Et pour recommencer, il faut retoucher encore une fois ?

71- E : Alors, allez-y appuyez sur pause là...Voilà, vous voulez recommencer quoi ? sur ce même film là ou revenir au document vidéo ? Si vous voulez revenir au début vous mettez votre souris ici et puis vous la replacez à gauche mais vous lâchez pas par contre..allez-y là...Euh non parce qu'il faut pas appuyer là, faut appuyer là sur la touche gauche, voilà, c'est peut-être pour ça que ça démarrait pas tout à l'heure, j'avais pas bien regardé.

72- AK : Oui, oui

AK joue Reformulation écrite (11'06 à 11'17)

73- AK : Bon, on va voir le questionnaire

74- E : Allez, on va vers le questionnaire. Les autres par curiosité ça vous intéresse ou pas ?

75- AK : J'ai vu déjà ça ça ça et images euh

76- E : Ca vous en pensez quoi ? Le fait que ...

77- AK : Il y a une petite différence entre qu'est-ce qu'il parle et qu'est qu'il écrit

78- E : Oui et ça vous gêne ou pas ?

79- AK : Moi je préfère avoir directement qu'est-ce qu'il dit sur le ...

80- E : Oui vous préférez avoir carrément le même texte

81- AK : Oui parce que comme vous ne connais pas les langues vous écoutez, vous écoutez une chose et euh il y a différents mots qui est écrit

82- E : C'est trop difficile

83- AK : Non c'est pas trop difficile mais c'est un peu étonnant

84- E : Est-ce que vous croyez que ça peut être utile ?

85- AK : Utile que ?

86- E : D'avoir l'oral d'un côté et puis l'écrit mais qui soit différent de l'oral

87- AK : Oui parce que comme moi je suis euh dans le texte j'écoute je suis très attention...il y a quelque chose qui par exemple euh qui ça va pas je vais voir d'autres choses c'est comme un petit peu euh dérange mon attention, c'est ça

88- E : Oui d'accord. Alors est-ce que vous voulez bien regarder ça pour me dire ce que vous en pensez ? Alors par contre il faut revenir en arrière là peut-être...voilà

AK joue Images-clés intégralement (13'00 à 14'24)

89- AK : Ca c'est très bien je trouve

90- E : Oui ?

91- AK : Oui, ça explique un peu qu'est-ce qu'il dit...Il y a des images qui correspond qu'est-ce qu'il dit... disent...moi, je trouve que c'est très très bon

92- E : Mais est-ce que c'est utile pour vous ?

93- AK : Oui

94- E : Ou est-ce que vous compreniez les mots qui sont montrés en image

95- AK : Oui je comprends...Uniquement pour le magasin, oui ? Comme il dit que...Il faut avoir le magasin propre oui, nettoyer, laver les tiges...Et après je compris que bien ranger le magasin parce que pour avoir beaucoup plus de clients...pour qu'il a envie d'entrer, oui ? Euh, il faut avoir un magasin propre. Ca cette petite nuance, je ne l'ai pas compris sur image, ça un

peu, parce qu'il y a un fond noir qui se retournait derrière la fenêtre ou c'est un peu partout, il y a des fleurs, il y a des pots, c'est pas vraiment...

96- E : L'image vous aide pas là ?

97- AK : Oui, je pense que si, s'il dit pour arranger des choses, faire nettoyer, ça pourrait être peut-être d'autres images qui correspondent plus de

98- E : D'accord

99- AK : Sinon après c'est bel magasin, c'est bien tout bien rangé, des clients, ça c'est bien, à mon avis

100- E : D'accord. Alors euh on va faire le questionnaire et peut-être qu'on reviendra après pour que vous me disiez tout ce que vous pensez des autres aides.

101- AK : D'accord

102- E : Enfin je...

103- AK : Non non c'est pas...

104- E : Vous vouliez passer au questionnaire tout à l'heure vous pensez que c'est bon ou vous voulez encore... ?

105- AK : On va essayer

106- E : Oui on essaye ? A moins que vous ne soyez pas sûre de vous et que vous vouliez encore... ?

107- AK : Non j'ai compris le texte mais je ne connais pas quelles questions m'attendent, vous savez...

108- E : Eh oui voilà c'est ça ! Bon vous allez cliquer sur cette petite flèche, voilà et vous avez la 1^{ère} question qui apparaît...alors quand vous avez des ronds comme ça, c'est que vous n'avez qu'une seule réponse à donner...et vous verrez tout à l'heure on aura des carrés et vous aurez euh plusieurs réponses à donner

109- AK : Ca cette dame, c'est vraiment le propriétaire de cette boutique ?

110- E : Oui, oui, qui habite à Bourges...je vous dirai où tout à l'heure (Rires) Alors euh ce que vous faites, vous répondez à la question, vous passez à la correction tout de suite, voilà

111- AK : Ah c'est bien ! (Rires)

112- E : Voilà, et puis vous suivez vraiment ce qu'on...vous suivez les flèches

AK commence à lire la première question du QCM

113- AK : Fleurs de Campagne...Oh ça c'est des questions...(Rires). Moi je pense Fleurs Campagne...(Réponse juste: feedback Bravo !)

114- AK : Mais ça c'était quand j'ai suivi mon intuition

115- E : Oui. Est-ce que là vous auriez eu besoin d'une aide, par exemple

116- AK : Normalement c'est très bien fait parce qu'il y avait une grand euh vitrine

117- E : Oui

118- AK : Plusieurs fois...oui mais on ne ne pas regardé qu'est-ce qu'il y a : Fleurs de Campagne ou Fleurs Campagne...Ca c'est bon question

119- E : Ca vous connaissiez cette expression ?

120- AK : Oui mais ça c'est aussi un peu difficile

121- E : Pourquoi c'est difficile ?

122- AK : Ca pourrait être différence euh...Pour les personnes qui ne...elles débutent si j'ai vu cette question par exemple avant maintenant je sais le sens de cet mot parce que j'ai rencontré dans ma vie des situations où il y a des personnes qui...

123- E : Oui mais par exemple ça aurait été au début de l'année, vous pensez que ça aurait été plus difficile de répondre ?

124- AK : Ca me...je peut-être poserais des questions

125- E : Oui, d'accord

126- AK : Ca aussi intéressant

127- E : Oui, pourquoi, dites-moi tout ?

128- AK : Ah ça parce que c'est un femme surtout pour les personnes qui n'ont pas compris la question qui était avant, parce que il parle que faire beaucoup de choses, oui ? Après et ça pourrait être quelqu'un qui comprend qu'elle est aussi décoratrice, oui. Euh, flûtiste, moi je ne sais pas qu'est-ce que c'est.

129- E : Eh bien vous qui êtes musicienne, ça devrait vous intéresser...

130- AK : Ah oui, oui !(Rires)

131- E : C'est quelqu'un qui joue de la flûte. Alors question 5 que vend-elle ? alors là vous avez plusieurs réponses à donner, d'accord ? C'est des carrés donc plusieurs réponses.

132- AK : Des fleurs sûrement, pas des arbres...Des plantes ? Ca, il faut savoir la différence un peu (Rires). Mais, j'ai vu dans le magasin, euh, des arbres de décoration, dans le magasin mais je sais pas est-ce qu'ils vendent ça ou pas

133- E : Non, il n'y a pas d'arbres dans le magasin

134- AK : Dans le pot

135- E : On regardera...ben oui mais c'est pas un arbre justement

136- AK : Oui mais....C'est les plantes, les plantes c'est...les plantes. Ca pourrait être pas des fleurs, oui ?

137- E : Vous connaissez la différence entre fleurs et plantes ou pas ?

138- AK : Pas

139- E : Vous avez entendu les deux mots déjà ?

140- AK : Pas comme fleuriste, mais fleurs pour moi je comprends qu'est-ce que ça pourrait être. Le plante c'est comme euh Ficus, c'est pas le fleur, c'est plante

141- E : Voilà, exactement. Et est-ce qu'elle en vend alors ?

142- AK : Quoi ?

143- E : Est-ce qu'elle en vend ?

144- AK : Moi je pense que oui

145- E : Oui parce que je pense que c'est ça que vous avez vu en fait

146- AK : Oui, peut-être c'est pas un arbre oui

147- E : Voilà.

148- AK : Et c'est tout ?

149- E : Oui

150- AK : Ah non question suivante

151- E : Oui (Rires). Alors là ça veut dire que c'est la sixième question sur vingt et une...Il y a vingt et une questions en tout

152- AK : Ah il faut dépêcher

153- E : Bah vous faites comme vous voulez

154- AK : Cliquer devant...Trente ans...Treize ans. Ca aussi intéressante question...pour savoir bien les chiffres

155- E : Oui

156- AK : Ça c'est aussi intéressant mais on pourrait mettre encore quelque chose pour encore un petit peu euh

157- E : Compliquer?

158- AK : Compliquer

159- E : Bon d'accord...Donc là une seule réponse

160- AK : Ca c'est une question compliquée

161- E : A quoi sert l'atelier ?

162- AK : Oui

163- E : Oui

164- AK : Parce qu'elle utilise le mot à l'aise, pour le, pour le, moi je pense que c'est ça, oui

165- E : C'est le mot à l'aise qui vous a fait, qui vous a aidé à répondre

166- AK : Oui, c'est ça. Comme il y a dans le d'une de réponse, moi j'ai répondu comme ça

167- E : Ah, voilà (Rires) question 9

168- AK : Etre net, préparer la fleur, euh, je ne comprends pas le mot s'étaler

169- E : Hmm. Je ne peux pas vous aider

170- AK : Non, non, c'est pas grave mais (Rires).Etre net parce que le mot net c'est un peu il a différents sens, oui ? oui (Rires). Sur lequel sens on l'utilise

171- E : Eh oui

172- AK : Etre net c'est comme être franche, oui ? avec les personnes

173- E : Je n'peux pas vous aider, là c'est à vous...je vous l' dirai après

174- AK : Ou préparer les fleurs, bon, peut-être c'est ça

175- E : regardez bien la question, et puis...

176- AK : Parce que ça c'est les questions pour euh, c'est pas vraiment pour euh comprendre qu'est-ce qu'il dit c'est pour réfléchir

177- E : Hmm hmm, eh oui ! Mais tout à l'heure à l'aise ça vous a aidée à reconnaître le...

178- AK : Etre à l'aise c'est bien pour travailler mais si je connais le mot s'étaler (rires)

179- E : Ce serait mieux ?

180- AK : Bon bah je va faire comme ça ! Et préparer les fleurs ça corresponde aussi parce que pour nettoyer, pour laver des tiges, des choses comme ça qu'il ne peut pas faire dans le magasin, ça serait ça...Bon bah...Nooon, c'est pas ça (rires)

181- E : Alors rappuyez une fois sur correction, vous avez droit à un nouvel essai

182- AK : Ah ? Comme ça ?

183- E : Alors ça, ça veut dire c'est pas bon, quand vous avez le message rouge alors mettez une autre réponse, voilà

184- AK : Oh, bravo !

185- E : Vous avez hésité entre les deux

186- AK : Mais ce n'est pas parce que je ne connais pas s'étaler... mais sinon puis-je savoir qu'est-ce que c'est maintenant ?

187- E : C'est euh alors lequel ?

188- AK : Etaler

189- E : S'étaler c'est prendre toute la place

190- AK : Pour préparer les fleurs

191- E : Voilà

192- AK : Mais comment ça pourrait être s'étaler pour préparer les fleurs ?

193- E : Eh ben ça veut dire, je vais prendre cette table, je vais préparer les fleurs ici et puis...

194- AK : Non, non, non, non, non, pour les réponses mais c'est aussi s'étaler pour préparer les fleurs

195- E : Eh oui mais euh, la réponse la plus exacte, c'est celle-ci

196- AK: Ah bon

197- E : D'accord ? et pis là on vous demande une expression qui est synonyme...être à l'aise pour travailler mais être à l'aise pour travailler c'est pas forcément en rapport avec les fleurs

198- AK : Ah d'accord

199- E : C'est-à-dire si j'étais par exemple libraire, j'aurais des livres et euh

200- AK : J'ai compris, la différence, j'ai compris maintenant

201- E : Et être net alors, vous voulez que je vous donne la réponse, ce que c'est être net ?

202- AK : Oui

203- E : C'est...je pense que quand vous disiez être franc c'est que vous confondez avec être honnête

204- AK : Oui

205- E : Sauf que là c'est être net, c'est être propre, voilà

206- AK : Ca je ne comprends pas un peu, elle est exposition des fleurs aussi et la vente

207- E : Alors comme c'est des carrés, vous pouvez en mettre plusieurs...voilà

208- AK : D'accord

209- E : Donc là pareil, plusieurs réponses à donner

210- AK : Faire sécher les feuilles (rires). Ca existe nettoyer les fleurs ?

211- E : Je ne peux rien dire...Alors là qu'est-ce qui vous fait hésiter ? Pourquoi vous avez déjà répondu ça ? Vous êtes sûre de vous ?

212- AK : Je suis sûre de ça

213- E : Parce que vous vous en souvenez ?

214- AK : Oui je souviens

215- E : Et là qu'est-ce qui vous fait hésiter entre les 3 autres réponses

216- AK : Non, je pense faire sécher des feuilles ce n'est pas nécessaire dans cet magasin, tremper les tiges dans l'eau tiède, c'est un peu bizarroïde, nettoyer la fleur, ça j'écoute première fois l'expression comme ça nettoyer les fleurs, pour moi c'est non...Mais ça pourrait être parce que je sais pas en France

217- E : Ben, oui, non, je...(rires) Là je n'peux pas faire de commentaire...Si vous pensez que c'est bon

218- AK : Non avant le vendre euh parce que je suis pas fleuriste, il faut nettoyer les fleurs ?

219- E : Tout ça je peux vous le dire après...après le questionnaire

220- AK : Parce que com...

221- E : Allez-y, allez-y

222- AK : Parce que comme moi je réécoute un peu, parce que moi j'ai dans ma tête, oui ? un peu le lecture de cet texte, moi je pense qu'il est dit quelque chose pour avant enlever les feuilles et couper les tiges

223- E : On reviendra sur le document si vous voulez tout à l'heure

224- AK : Mais si je réfléchis, c'est un peu euh il faut écouter bien le texte

225- E : Eh oui...Là c'est une seule réponse

226- AK : (Rire)

227- E : Est-ce que vous sentiez qu'il y avait un piège là ou pas, non ?

228- AK : Ici ?

229- E : Oui sur cette question là

230- AK : Non

231- E : Non, pas de difficulté

232- AK : Oui parce que je vois les bouquets de fleurs et il y a en plus une table, un mur derrière et ne vois rien plus, tout est propre, il est peut-être dans l'atelier mais c'est une place propre

233- E : D'accord...la question 13

234- AK : Les poubelles

235- E : Pourquoi ?

236- AK : Euh parce qu'il parle de poubelle

237- E : C'est parce qu'elle le dit ?

238- AK : Elle le dit "parce qu'on a les poubelles auprès de nous" pour ranger ça, pour avoir...J'espère !...(Feed back) Oui (Rires). Il y a toujours un petit doute...Même si j'ai écouté moi je suis sûre de qu'est-ce que j'ai écouté

239- E : Oui, c'est tout le problème de la mémoire

240- AK : Oui parce qu'il y a des questions avec des pièges aussi

241- E : Ben oui ! (Rires)

242- AK : Ca je pense qu'il parle aussi de ça, parce que euh il y a une phrase comme ça dans le texte "ça donne envie d'acheter"...(Feed back) Oui.

243- AK : Ca aussi à mois de mai jusqu'à mois de septembre c'est le temps plus compliqué plus difficile pour elle...ça c'est simple

244- E : Ca, ça va...comme question ça vous va ?

245- AK : Non, je pense qu'on pourrait même un petit peu compliquer les questions
246- E : Oui
247- AK : Non mais pas très fort parce qu'avant c'était des questions un peu difficiles...pour un petit peu reposer peut-être...Pour la fête des mères elle a plus de travail parce que il parle que c'est la fête la plus importante
248- E : Et là vous ne retenez en fait que ce que vous avez entendu ou est-ce que ce que vous avez vu ça vous a aidé ?
249- AK : Les deux, qu'est-ce que j'ai entendu et qu'est-ce que j'ai vu
250- E : D'accord. Et là pour la fête de mères c'est plus ce que vous avez entendu
251- AK: Oui
252- E : D'accord
253- AK : Moi je suis pas sûre que il parle de l'enterrement...euh mais il a parlé de différents...euh les mots que je n'ai pas compris
254- E : Oui
255- AK : Oh que s'appelle comment ? Divers ?...Je suis pas sûre pour enterrement. Je pense qu'il est parlé plus de fête des mères, de mariage, pour euh décorer de l'église et baptême surtout et après il parle de euh il y a beaucoup d'autres activités à faire, il n'a pas précisé l'enterrement...J'espère...Non
256- E : Alors vous pouvez faire un nouvel essai...Pour faire un nouvel essai, il faut décocher donc vous appuyez dessus et sur celui aussi comme vous savez que ça c'est pas les bonnes réponses...Alors non parce que comme ça c'est pas la bonne réponse vous l'enlevez et pis vous choisissez la bonne réponse...donc dans ce qui reste.
257- AK : Oh, j'ai pas écouté bien la, j'ai pas lire bien la question
258- E : Parce que ? (Rires)
259- AK : Bon ben, je suis peut-être fatiguée un peu (Rires)
260- E : Aussi, peut-être parce que qu'est ce que vous découvrez là en relisant la question ?
261- AK : Non parce que je me trompé complètement, je n'ai pas vu le forme négociation
262- E : C'est la forme négative en fait
263- AK : Eh oui, c'est ça qu'il fallait faire (Rires)...Mois de mai-juin...quand a lieu fête de mères, il faut maintenant lire très bien les questions (Rires). Vous savez que c'est les questions de se bien fixer sur le travail parce que s'il y a petite fatigue, il y a des fautes...C'est pas parce que on ne comprend pas
264- E : Exact et puis on ne lit pas pareil non plus sur un écran et sur du papier
265- AK : Non je pense que c'est bien réussi les questions et le questionnaire après. C'est intéressant, ça pourrait être très intéressant. Mais il faut préciser peut-être ce qu'il y a de différent réponses quand il y a des carrés parce que je n'ai pas vu les...
266- E : Alors là donc c'est bon ? Là, plusieurs réponses à donner d'un coup, hein ?
267- AK : Décoration de mairie. Ca des petites nuances comme ça qu'il fait écouter...peut-être non...oui
268- E : Donc il faut décocher le rouge là
269- AK : Pour les mariages elle s'occupe de décoration de l'église
270- E : Bon ça c'est juste
271- AK : Décoration de salle
272- E : Ca c'est juste
273- AK : Décoration de la maison et la décoration du véhicule. Ca il faut écouter bien moi je ...dans ma mémoire des choses...parce que moi ici si je prends faire des croix je vais jouer un peu avec mon intuition parce que...ou peut-être je suis un peu fatiguée
274- E : Oui aussi, ben bien sûr oui
275- AK : Je vais mettre décoration du véhicule...Ah c'était... ! (Rires)
276- E : Au hasard

277- AK : Oui (Rires)

278- E : De toute façon elle ne dit pas véhicule, elle dit voiture

279- AK : Oui...elle s'occupe de...

280- E : Donc là une seule réponse puisque ce sont des ronds

281- AK : Décoration de l'église...C'est dernière partie... parce que euh je n'ai pas peut-être écouté très attentivement qu'est-ce qu'elle dit euh mais la personne qui par exemple connaît un petit peu des traditions ici il pourrait répondre même ne pas écouter mais moi je ne connais pas vraiment parce que je n'ai pas jamais participé à cette

282- E : Oui bien sûr

283- AK : Parce que pour moi ce serait difficile répondre si je ne connais pas

284- E : Oui bien sûr

285- AK : Décoration de table et décoration de la salle...je pourrais essayer mais je ne connais pas la réponse, je ne garde pas dans ma tête la réponse de ça

286- E : D'accord donc c'est au hasard

287- AK : Oui...de table ?

288- E : Oui il faut le décocher, pardon, avant...non ben alors pourtant ça devrait prendre...Alors allez-y donnez la réponse que vous voulez donner

289- AK : Maintenant on doit/voit (?) un petit peu...décoration de la table, oui ?

290- E : C'était la bonne réponse oui...Alors dernière question

291- AK : Ca je pense que ça serait comme ça...On finit bien encore par bravo (Rires).

292- E : Bon ben c'est bien alors, voilà, appuyez sur la suite, on va continuer, voilà

293- AK : Bilan des questions

294- E : Il n'y a que la question 20 pour laquelle vous n'avez pas réussi à répondre

295- AK : Une seule question ?

296- E : Oui toutes les autres vous avez pu répondre

297- AK : Ah c'est bien !

298- E : Soit par hasard soit euh soit pas par hasard, soit au premier alors là on n'a pas la nuance entre le premier et le deuxième essai, hein ? donc c'est le résultat final. Voilà ben vous pouvez cliquer sur cette petite flèche encore, voilà

299- AK : Et merci pour vous aussi (Rires). Excusez-moi je dois partir en ce moment

300- E : Oui bien sûr

301- AK : Ca a été très intéressant euh pour le programme comme je vous dis tout ça peut-être au début un petit peu la... c'est quoi, décoration ? On peut parler comme ça ? un peu triste, on n'a pas envie de , on n'a pas une petite flèche pour savoir qu'est-ce que c'est, parce que c'était au début, peut-être on peut changer un peu de décoration mais sinon on peut euh débrouiller pendant le petit dialogue avec la personne, c'est ça

302- E : Ca vous a gêné ?

303- AK : Oui pour moi oui parce que

304- E : Les bruits parasites ?

305- AK : Oui

306- E : Donc ce que vous pensez de l'interface c'est un peu triste, c'est ça ? couleurs aussi ? Qu'est-ce que vous pensez du document vidéo ? Est-ce que c'est bien filmé ou est-ce que c'est pas bien filmé ?

307- AK : C'est bien filmé mais euh pour la femme...peut-être s'il était dans le situation plus...comment je parlais euh comme XXX sur le chaise Quelque chose qui euh

308- E : plus dynamique

309- AK : Peut-être plus dynamique, peut-être comme un dialogue vous savez comme ça ça a été plus...c'est mon avis

310- E : D'accord...Est-ce que..qu'est-ce que vous pensez de ce document vidéo sur sa longueur ? Est-ce que c'est une longueur suffisante ?

311- AK : C'est bien, oui et pour le niveau c'est pas le débutant c'est plutôt le fin de débutant
312- E : Oui d'accord
313- AK : Ou fin ou milieu...plutôt fin
314- E : C'est-à-dire, vous le trouvez trop facile pour vous, le document peut-être ?
315- AK : Non pour moi c'était pas difficile mais il y a vraiment des questions avec certains pièges, il faut réfléchir, il faut écouter très bien. Mais au général pour moi...
316- E : Mais dans la compréhension globale vous comprenez, d'accord. Qu'est-ce que vous avez pensé des aides ?
317- AK : Les aides c'est bien surtout cette aide ...visionnelle, oui, avec un petit écran à droite. Et voilà. Après je vous dit pour le sous-titre que pour que ça correspond qu'est-ce que
318- E : Oui, c'est pas toujours évident de savoir
319- AK : Sinon ça pourrait aider, c'est tout et ce qu'il y a dedans ça pourrait aider, c'est bien.
320- E : D'accord. Leur disposition à l'écran, est-ce que vous trouvez que c'est bien ?
321- AK : Le texte vidéo ?
322- E : Euh, la disposition des aides ? Euh si je fais comme ça...Oh mince...Euh est-ce que les jaunes à gauche et les
323- AK : Non, ça je trouve que c'est normal mais peut-être changer quelque chose dans la présentation de... Moi je pense qu'il y a besoin de changements.
324- E : D'accord. Les questions du QCM, vous les trouvez comment ?
325- AK : Questions bien. J'ai bien aimé les questions (Rires). Surtout après, "Bravo !" ou "Non, c'est pas ça !", des choses comme ça.
326- E : Le feed back vous aimiez bien ?
327- AK : Les questions intéressants moi je trouve que ça...il faut réfléchir, ça donne envie de répondre.
328- E : D'accord.
329- AK : Moi j'ai bien aimé.
330- E : Alors les questions est-ce que vous les trouvées de niveau débutant ou pas ?
331- AK : Euh, peut-être la fin de débutant...peut-être début intermédiaire.
332- E : Parce que comme j'ai venu ici, j'ai eu un peu niveau de français, vous savez.
333- E : Oui, oui
334- AK : J'ai pas venu au niveau 0
335- E : Qu'est-ce que vous pensez de l'expérimentation en général, le fait d'avoir des questionnaires, d'avoir...
336- AK : Moi je pense que c'est très bien, le idée c'est...
337- E : Est-ce que c'est trop long ?
338- AK : Non, c'est pas long.
339- E : Est-ce que c'est fatigant ?
340- AK : Non c'est pas fatigant, c'est parce qu'on a vu des questionnaires avant
341- E : Oui, c'est ça qui fait beaucoup
342- AK : Si on avait commencé par ça [le test], c'est pas fatigant
343- E : Euh, je vous libère après...Est-ce que vous aimeriez travailler, alors si c'était amélioré, si c'était plus joli tout ça, est-ce que vous aimeriez travailler avec ça [Amalia]
344- AK : Oui ça serait intéressant
345- E : Est-ce que vous pensez, par exemple, que chez vous pour euh, pour comprendre, ça pourrait être utile ?
346- AK : Oui ça pourrait être utile, oui.
347- E : D'accord.
348- AK : Mais surtout pour les personnes qui comprend déjà quelque chose, qui pourraient bien lire. Parce que si vous ne savez pas bien lire. Vous jamais ne pouvez pas répondre
349- E : Il y a certaines aides, oui, qui ne sont pas utiles si on ne sait pas lire, c'est vrai

350- AK : Parce que c'est pour les personnes, peut-être oui, qui déjà ont petit niveau de français, qui pourraient bien lire et comprend qu'est-ce qu'ils euh

351- E : Oui donc c'est forcément fin débutant ou début intermédiaire

352- AK : Ca dépend de la personne

353- E : En plus, oui, c'est vrai. D'accord, euh attendez je regarde si j'ai d'autres questions. Alors parmi les aides que je vous ai proposées, lesquelles vous avez trouvées utiles et lesquelles vous avez trouvées inutiles ? Parmi toutes ces aides là lesquelles sont utiles à votre avis ?

354- AK : Je vous parle de utiles, reformulation orale, euh mots de clés je trouve pas vraiment utiles, pour moi mais je pense que quand la personne ne comprend pas, oui ? chaque aide ce serait utile. Peut-être qu'il trouvera quelque chose dans cette aide aussi, parce que ils ne savent pas, ils ne comprend pas...

355- E : Oui mais pour vous ?

356- AK : Pour moi personnellement non

357- E : Voilà

358- AK : Reformulation écrite ça uniquement mais il faut euh écrire tout ce qu'il dit correctement, sous-titrage pour moi non parce que je comprends ce qu'il dit, je n'ai pas besoin de lire après, ça c'est pour les personnes qui n'ont pas compris, qui voudraient encore euh, qui comprend le langage lire, oui, vous comprenez ? Plus que l'écoute. Euh, images clés, images clés c'était très bien aussi, très bon

359- E : Mais est-ce que c'est utile, à votre avis ?

360- AK : Oui, ça pourrait être utile, oui c'est utile. On ne pas essayé diction lente mais ce serait aussi pour être utile.

361- E : Oui, aussi

362- AK : Mais lent c'est le cas d'autres personnes d'autres personnes par exemple qui parle qu'à d'autre 45 53 pour bien prononcer les mots ça pourrait être très utile.

363- E : Et puis alors qu'est ce qu'on n'avait...celle là vous ne l'aviez peut-être pas vue...on la regarde vite fait pour que vous me disiez ce que vous en pensez, voilà

AK joue Images-clés sous-titrées

364- E : Vous voyez la différence avec les autres

365- AK : Oui

366- E : Alors là j'ai pas réécrit parce que c'était marqué là

367- E : Vous voyez la différence ?

368- AK : C'est pour les personnes qui euh à un niveau plus petit, plus bas, ça pourrait aider, je pense que oui

369- E : Mais il faut savoir lire là aussi

370- AK : Il ne comprend pas par exemple pas beaucoup, ça pourrait être utile aussi moi je pense. Mais pour les personnes qui comprend déjà. Peut-être encore garder dans sa tête certain mémoire pour après répondre sur plusieurs questions. Moi je pense que ça pourrait être aussi utile. C'est ça qui est un peu m... et ça, parce que moi je ...

371- E : Oui, vous en voyez moins l'utilité finalement, oui, d'accord ! Eh bien écoutez, est-ce que vous avez d'autres questions ?

372- AK : Non, cet programme il est bien, moi je pense, ça pourrait être très intéressant. Bon je vous souhaite bon courage pour ça.

FIN

Transcription 2 : MI

Durée totale de l'enregistrement : 59'36

- 1- **Expérimentatrice (E)** : Bon voilà, Miky, ça enregistre hein, je mets ça [le dictaphone] là. Ce que je voudrais que vous me disiez, c'est, les petites icônes là, c'est des icônes d'aides, j'aimerais savoir comment vous les comprenez, ces icônes. La première ? Quand vous regardez le dessin et que vous lisez le mot, qu'est-ce que...à votre avis qu'est-ce que ça peut être comme aide ?
- 2- **Miky (MI)** : Ca veut dire qu'il parle euh plus lentement.
- 3- E : Hmm. La deuxième ? Est-ce que vous voyez ce que ça peut être ?
- 4- MI : Moi, je comprends qu'il y a des images importants
- 5- E : Hmm. Importantes pour quoi ?
- 6- MI : Pour le texte.
- 7- E : Euh, oui pour comprendre en fait le texte.
- 8- MI : Oui
- 9- E : Ensuite, l'image suivante ?
- 10- MI : Des images sous-titrées
- 11- E : Hmm. Pareilles que les précédentes mais sous-titrées, c'est ça ? Euh, celle-là
Reformulation orale
- 12- MI : Un répétition, je pense que c'est ça...des mots ou peut-être un expression.
- 13- E : Alors répétition avec les mêmes mots ou répétition avec des mots différents ?
- 14- MI : Ca peut être aussi avec des mots différents...
- 15- E : A l'écrit ou à l'oral d'après vous ?
- 16- MI : A l'oral
- 17- E : OK. Euh à droite ?
- 18- MI : Alors, la même chose écrite
- 19- E : Hmm, ensuite ?
- 20- MI : Il y a du texte qui est sous-titré
- 21- E : D'accord, et puis ?
- 22- MI : Et après on trouve des mots importants pour le texte.
- 23- E : D'accord. Alors par contre je vais faire juste une petite modif'. Euh, ici, voilà, ça reste là, oh, viens par là toi. Et puis ici, ça je le mets là, oups, voilà, parce qu'en fait, ce sera mieux comme ça. Alors ce que vous avez à gauche en jaune, c'est tout ce qui est aides orales et à droite c'est tout ce qui est aides écrites, hein si ça peut vous aider. Euh à votre avis, on commence par où ?
- 24- MI : Avec le Document vidéo, je pense.
- 25- E : Quand vous avez ce trait noir c'est que le...c'est ce qui est sélectionné en fait et c'est ce qui va être joué. Alors ce qu'il faut savoir c'est que : vous sélectionnez, vous cliquez sur le petit triangle de lecture et vous avez le film qui déroule. Si, par exemple, vous voulez comprendre un peu mieux une phrase qui vient d'être dite, soit, pour avoir exactement les mêmes mots vous ce petit rond et puis vous revenez en arrière ou vous allez en avant comme vous voulez, soit vous pouvez cliquer directement sur une des aides. Et vous cliquez sur les aides dans l'ordre que vous voulez, hein ? C'est-à-dire vous n'êtes pas obligée de faire celle-là en premier, hein, celle-ci en deuxième...Vous prenez selon ce qui va vous aider à votre avis, hein ?
- 26- MI : Oui
- 27- E : Est-ce que c'est clair ?
- 28- MI : Oui

- 29- E : Voilà. Alors vous n'êtes pas obligée de les utiliser toutes, hein ? C'est-à-dire que si vous avez compris du premier coup, vous n'avez pas besoin d'aide, ben c'est bien vous passez directement au questionnaire, et le questionnaire ce sera cette flèche-là. Euh, et puis vous n'êtes pas non plus obligée de les écouter du début à la fin, hein ? C'est-à-dire que si par exemple vous utilisez une aide parce qu'à un moment donné, vous avez mal compris quelque chose, vous ne l'utilisez qu'au moment où vous en avez besoin, vous n'êtes pas obligée de revoir tout le film, d'accord ? Est-ce que vous avez des questions ? Est-ce qu'il y a des choses qui ne sont pas claires pour l'instant ou est-ce que...
- 30- MI : Pour l'instant, non.
- 31- E : Bon, ben écoutez, à vous de jouer ! Alors par compte hein j'attends que vous soyez bavarde !
- 32- MI : donc ça va ici ?
- 33- E : Voilà exactement
- MI joue le Document vidéo principal (4'40 -6'00)**
- 34- E : Voilà
- 35- MI : OK
- 36- E : Est-ce que... alors qu'est-ce que vous avez à dire d'abord sur ce document vidéo ? Est-ce que le rythme est rapide ? Est-ce que...
- 37- MI : Le rythme il est un petit peu rapide pour moi, euh
- 38- E : est-ce que vous avez compris dans la globalité ? Au niveau général ?
- 39- MI : Oui bien sûr ! Euh, eh ben je pense que ça va mieux si par exemple euh l'image elle est plus grande et le sono il est euh meilleur
- 40- E : D'accord. Sur le, la façon dont c'est filmé, est-ce que vous trouvez que c'est bien filmé ?
- 41- MI : Euh, elle parle de magasin. Au moment qu'elle parle de magasin, euh, peut-être que c'est bien, peut-être que c'est bien, de, de voir en même temps le magasin...dans ce moment quand elle parle de magasin. Euh ça veut dire euh bon l'idée c'est de, comment on dit, comment on dit ça ?
- 42- E: Illustrer ?
- 43- MI : Euh illustrer et en même temps les images euh de quel elles parlent
- 44- E : hmm, d'accord
- 45- MI : Donc elle parle de poubelles peut-être que c'est bien si on voit des poubelles...mais ça c'est technique (Rires).
- 46- E : Non mais c'est bien de le dire, oui
- 47- MI : Sinon c'est bon, X
- 48- E : D'accord, alors ce que j'ai oublié de vous dire tout à l'heure, ça c'est inactif, c'est seulement des images, tout ça c'est des boutons qui sont inactifs qui existent dans le vrai logiciel mais là pour l'expérience on s'occupe que de ça, c'est-à-dire la vidéo et puis les autres petits boutons d'aide hein ? Euh, alors est-ce que vous voulez, qu'est-ce que vous voulez faire maintenant ? dites-moi.
- 49- MI : Euh
- 50- E : Le but du jeu c'est de comprendre dans le détail le film. Alors, est-ce que vous voulez le revoir, est-ce que vous voulez utiliser des aides, est-ce que...Vous faites ce que vous voulez.
- 51- MI : Oui je pense que je voudrais bien le revoir avec le sous-titrage
- 52- E : Oui, pourquoi ?
- 53- MI : Pour lire et écouter dans le même temps
- 54- E : Hmm. Ca vous aide en général le sous-titrage ?
- 55- MI : Oui, beaucoup

- 56- E : Dans les autres aides là avant le sous-titrage, est-ce qu'il y a des choses qui pourraient vous intéresser ?
- 57- MI : Peut-être ça [Diction lente ?], si il y a un mot
- 58- E : Oui ben allez-y cliquez dessus
- MI joue Diction lente (9'28 à 10'55)**
- 59- E : Alors, qu'est-ce que vous en pensez de ça ?
- 60- MI : Ca va mieux. Euh, c'est vrai que...
- 61- E : Qu'est-ce qui va mieux ?
- 62- MI : Comment dire ? Diction lente, ça. Ca m'a aidé c'est vrai
- 63- E : Qu'est-ce qui vous posait problème dans le document euh dans le document euh de départ ?
- 64- MI : Bien sûr elle parle trop vite
- 65- E : Oui, donc ça c'est une aide intéressante en fait. Vous trouvez que c'est beaucoup plus lent ?
- 66- MI : Beaucoup plus, je sais pas mais c'est sûr que...
- 67- E : Enfin, est-ce que vous sentez la différence ?
- 68- MI : Ah oui, bien sûr, bien sûr, bien sûr
- 69- E : D'accord. Est-ce que vous voulez euh essayer une autre aide ?
- 70- MI : Euh, j' pense pas que j'ai...j'ai besoin, j'crois pas
- 71- E : Bon ben écoutez...Alors...Donc on va passer au QCM, ici [*indique la flèche pour passer au QCM*]
- 72- MI : Ici ?
- 73- E : Voilà
- 74- MI : OK
- 75- E : Alors vous avez la question qui s'affiche ici, les réponses possibles. Alors quand vous avez des ronds comme ça, c'est une seule question possible, si vous avez des carrés c'est que vous avez plusieurs réponses à donner, d'accord ? Alors vous répondez, ensuite vous cliquez sur correction et euh et à partir de là vous allez avoir le feed back, hein, euh qui vous dira si c'est j...bon ou pas bon et si vous avez le droit de recommencer ou pas, d'accord ? Alors je vous laisse faire
- 76- MI : (Rires) Oh j'ai déjà oublié !
- 77- E : (Rires)...Alors vous hésitez ?
- 78- MI : Oui parce que j'ai oublié donc euh. On va voir si j'ai d'la chance ou pas
- 79- E : Oui. C'est assez proche là hein quand-même [*les réponses à choisir*]
- 80- MI : On verra bien...maintenant ici [*désigne la touche Correction*]
- 81- E : Voilà
- 82- MI : Désolée !
- 83- E : C'était le hasard
- 84- MI : 'Nouvel essai', ah !
- 85- E : Oui, une nouvelle chance
- 86- MI : [*Rires car le feed back est négatif*]
- 87- E : Alors voilà vous avez en violet la réponse correcte...Alors vous faites...ben vous allez à la question suivante hein, c'est pas bien grave
- 88- MI : Moi j'ai compris ça et je me rappelle de ça...Non c'est pas ça...Ah si...C'est la chance !
- 89- E : Bon, ah c'est dur hein !
- 90- MI : Bon
- 91- E : Donc la question 3...Bien, c'était le hasard ou pas ? Non, vous vous êtes souvenue...oui ?
- 92- MI : On a la même expression en roumain, donc...

93- E : Ah bon d'accord...Alors la question 4

MI clique sur "décoratrice" mais la correction lui indique que ce n'est pas la bonne réponse

94- MI : Oh !

95- E : Non c'est pas décoratrice...

96- MI : Bon

97- E : Pourquoi vous avez répondu décoratrice, vous av... ?

98- MI : Parce que elle a dit que elle fait aussi décoration pour euh pour euh du baptême pour de

MI clique sur "fleuriste"

99- E : Oui d'accord, OK. Bon vous voyez la deuxième fois est la bonne...Donc là attention hein carrés donc plusieurs réponses possibles. Très bien !

100- MI : XXX

101- E : C'est dur là ce type de question ? C'est difficile ou pas, non ?

102- MI : Pas vraiment

103- E : Non pas pour vous

104- MI : Pas vraiment

105- E : Vous avez hésité là, sur cette question ?

106- MI : Bah, j'ai pas bien compris la question

107- E : Ah alors c'était un peu le hasard la réponse ?

108- MI : Non pas du tout pas du tout...Je je...

109- E : Vous aviez besoin de la lire plusieurs fois

110- MI : Oui la question

111- E : Alors question huit

112- MI : (rires). T'es vilain ! *[Miky s'adresse à l'ordinateur qui n'accepte pas sa réponse]*

113- E : Vous auriez besoin là d'aide dans quand vous répondez aux questions ? Est-ce que vous ressentez le besoin ?

114- MI : Ici par exemple ?

115- E : ...de retrouver, de retourner au document ?

116- MI : Euh pour certains questions oui, pour certains questions non mais par exemple ici j'aurais besoin de quelques synonymes

117- E : D'accord...Alors question 11

118- MI : Hmm maintenant j'ai compris quelque chose

119- E : Oui

120- MI : Je crois que euh ça peut être euh bien d'avoir les questions avec un voix haute

121- E : Ah les questions lues

122- MI : Oui

123- E : D'accord

124- MI : Parce que moi j'ai j'ai toujours envie de lire avec un voix haute

125- E : Eh bien faites-le si vous voulez faut pas que je vous gêne !

126- MI : *[Rires]* Oh non !

127- E : Ou si vous voulez que moi je vous les lise à voix haute je peux le faire aussi si vous préférez

128- MI : Non non mais j'ai compris maintenant que ça ça peut aider

129- E : Et là qu'est-ce qui vous empêche alors de lire à voix haute ?

130- MI : C'est maintenant que je...

131- E : Oui que vous le pensez

132- MI : 'Qu'est-ce qui fait partie de la préparation de fleurs selon cette femme ?' C'est une bonne question, parce que moi j'ai envie de mettre tout !

- 133- E : (*Rires*). Ben allez-y hein, cliquez pis vous verrez bien ! On pourrait peut-être mettre un peu de lumière. C'est mieux comme ça !
- 134- MI : Merci !
- 135- E : Voilà. Bonne mémoire !
- 136- MI : Ah j'ai oublié
- 137- E : Alors c'est la question douze...Qu'est-ce qui vous pose problème là ?
- 138- MI : J' vois pas quelle est la différence des 'morceaux de fleurs' des 'parts de fleurs'
- 139- E : Hmm... Là par exemple vous auriez besoin de revenir à la vidéo ou pas ?
- 140- MI : Euh non, j'ai besoin d'une synonyme parce que j'arrive pas à comprendre qu'est-ce que ça veut dire
- 141- E : D'accord
- 142- MI : Je sup... je peux supposer mais je suis pas sûre donc comme je suis pas sûre euh...Bon merci, t'es gentil ! [*Miky s'adresse à l'ordinateur qui accepte sa réponse*]
- 143- E : La question treize...Vous pouvez lire à voix haute hein les questions si ça vous aide...Vous aimeriez avoir j'sais pas moi une petite touche où vous pourriez entendre la question
- 144- MI : Oui
- 145- E : Oui ça serait bien ?
- 146- MI : Oui
- 147- E : Vous pouvez lire XXX si ça vous aide
- 148- MI : Ah j'oublie hein (*rires*) j'ai oublié qu'est-ce qu'elle a dit...Merci ! [*Répond au feed back*]
- 149- E : Alors question quinze...question seize
- 150- MI : Il y a une seule réponse ?
- 151- E : Là ici oui...Question dix-sept
- 152- MI : je ne sais plus, j'laisse comme ça
- 153- E : Ah ben c'est bien vous avez déjà deux réponses bonnes...alors il faut décocher là en fait vous recliquez dessus voilà comme ça...Question dix-huit...Bien question dix-neuf donc...alors la question vingt baptême
- 154- MI : Je sais plus...ouais je sais plus...par hasard...oh non c'est pas ça bon c'est pas grave
- 155- E : Oui c'était décoration de la table. Et puis question vingt-et-une...C'était le hasard ou c'était euh ?
- 156- HI : Euh non
- 157- E : Vous vous souveniez ?
- 158- MI : Pas vraiment c'est la mémoire oui
- 159- E : C'est la mémoire oui de ce que vous aviez entendu...Alors encore suite...Alors là vous avez le bilan des questions auxquelles vous avez euh répondu...Donc on tient compte du résultat final, c'est-à-dire qu'on ne tient pas compte des essais hein donc
- 160- MI : Ah oui
- 161- E : Vous n'avez que quatre réponses d'incorrect toutes les autres vous avez trouvé la solution par vous-même d'accord ? Alors vous cliquez sur cette petite flèche-là maintenant...Voilà et encore une fois sur la flèche...Voilà. Alors je vais...pardon...vous demandez...voilà euh...je vais vous interroger maintenant sur les icônes parce que j'ai regardé celles dont vous vous étiez servies maintenant je voudrais que vous les regardiez toutes et que vous me disiez ce que vous en pensez en les activant, d'accord ?
- 162- MI : Oui
- 163- E : Donc Diction lente on l'a vu hein donc vous pouvez passer aux autres
- 164- MI : XXX là ?
- 165- E : Par contre oui

166- MI : OK

MI active une icône (31'17 à 32'42) lecture intégrale

167- E : Alors qu'est-ce que vous pensez de ?

168- MI : Je trouve que c'est c'est un très bonne idée !

169- E : Oui pourquoi ?

170- MI : Parce que c'est comme je disais elle montre des images en même temps

171- E : Oui ça correspond à ce que vous disiez tout à l'heure oui effectivement

172- MI : Donc ça aide beaucoup ça aide beaucoup

173- E : Ouais ? vous pensez que ça vous aurait aidé à répondre au questionnaire ?

174- MI : Oui parce que comme ça euh comment on dit ? c'est la mémoire des yeux qui peut m'aider qui peut m'aider

175- E : Alors pourquoi vous ne l'avez pas essayée cette aide avant ?

176- MI : Euh pff parce que hmm parce que !

177- E : Est-ce que à votre avis il y a trop d'aides ?

178- MI : Ah je sais pas parce que je sais pas exactement comment ça marche les autres donc je sais pas mais...trop d'aides

179- E : Non je vous dis ça parce que si vous n'avez pas essayé cette aide-là peut-être que vous vous êtes dit euh y'en a trop

180- MI : Euh ma façon de travailler c'est euh d'essayer de euh comprendre de faire un exercice euh pas très vite mais le plus vite possible et de comprendre

181- E : Oui d'être plus efficace

182- MI : Ooui et après bon je veux/ vais ? voir ce que j'ai pas compris pourquoi et bon, ça ça peut m'aider vraiment mais après

183- E : Après d'accord pour approfondir

184- MI : Oui

185- E : D'accord

186- MI : reformulation orale

187- E : Alors oui par contre vous êtes obligée de...

L'aide ne démarre pas car il faut d'abord la sélectionner puis la faire jouer. Cette double manipulation est en effet un peu "lourde".

188- MI : Oui j'oublie toujours

189- E : Oui c'est vrai que ça pourrait être modifié ça

Reformulation orale (35'00 à 35'58) lecture intégrale

190- E : Alors ?

191- MI : Je pense que ça peut nous aider pour euh l'expression orale, ça peut apporter du vocabulaire

192- E : Est-ce que là justement vous n'auriez pas les synonymes que vous cherchiez tout à l'heure parce que une reformulation c'est euh c'est un sens identique mais avec des mots différents

193- MI : Oui

194- E : Hmm ?

195- MI : Oui

196- E : Est-ce que ça vous paraît utile ça ? cette aide

197- MI : Ça peut être utile

198- E : A vous ?

199- MI : Euh oui

200- E : Oui. D'accord

MI clique sur une aide (36'59 à 37'51) interruption

201- E : Vous n'êtes pas obligée d'aller jusqu'au bout hein

202- MI : Donc euh ?

MI veut savoir sur quel bouton appuyer pour arrêter

203- E : Pause

204- MI : OK. Je pense que bon pour moi c'est pas très utile parce que comme je... les images-clés là euh comment dire Diction lente euh sous titrage donc

205- E : Donc ça [images clés sous-titrées] c'est en trop à votre avis

206- MI : Oui pour moi moi je crois pas que j'utilise

207- E : Ca vous paraît moins utile que ça ? (*images clés*)

208- MI : Oui beaucoup moins

209- E : D'accord. Alors on peut passer à celle-ci

(39'08) MI re clique sur l'aide RO qui continue après avoir été interrompue

210- MI : Bon. Euh je pense pas que ça peut m'aider beaucoup parce que comme j'ai le sous-titrage euh j'ai la même chose en sous-titrage

211- E : D'accord. Et si vous n'aviez pas le sous-titrage ? Ca changerait sans doute les choses ? Oui ?

212- MI : Oui

213- E : Là si vous n'aviez pas le sous-titrage, vous pensez que vous aimeriez les aides écrites comme celle-ci ? Vous auriez besoin de ces aides écrites davantage ?

214- MI : J'aime bien le sous-titrage

215- E : Oui vous aimez bien le sous titrage, d'accord

216- MI : Oui

217- E : D'accord

MI joue une aide Reformulation écrite (40'03 à 40'35) interrompue

218- E : Alors qu'est-ce que vous pensez de celle-ci ?

219- MI : C'est un petit peu l'idée c'est un petit peu la même chose la même chose que j'ai avec le télé à la maison

220- E : Oui

221- MI : Parce que presque tout le temps ils euh inscrivent pas la même chose qu'ils parlent donc euh

222- E : Ca vous gêne ou ça ne vous gêne pas ?

223- MI : Ca me gêne

224- E : Ca vous gêne

225- MI : Ca me gêne ça me gêne parce qu'... ça me gêne parce que ils changent la personne

226- E : Oui hmm hmm

227- MI : S'ils changent pas la personne ça me gêne pas du tout

228- E : Oui c'est gênant de lire une chose et d'écouter une autre chose

229- MI : Oui mais par contre s'il y a des synonymes ou des phrases plus courtes euh ça me gêne pas du tout.

230- E : D'accord donc euh à la limite les mots-clés ça vous dérange moins que parce que les mots-clés finalement c'est ça c'est des synonymes ou des résumés d'accord

231- MI : Et bon le sous-titrage euh je l'aime bien

232- E : Oui ben ça vous connaissez (*Rires*)

233- MI : Oui on ne le fait pas marcher

234- E : Ca vous aimez bien d'accord

MI joue le sous-titrage (42'05 à 42'14) version entamée et interrompue

235- MI : Ah oui ça c'est parfait

236- E : Ah oui d'accord ça vous aimez bien...Je voulais savoir est-ce que l'icône qui est là euh qui comprend enfin vous voyez quoi là ici sur l'icône c'est plus simple que ce soit moi qui vous demande ?

E désigne l'icône de la Diction lente

- 237- MI : Ah ah ah! (*Rires*) Un microphone et...
- 238- E : Oui et puis ?
- 239- MI : Et c'est quoi ça ? c'est un animal (*Rires*) ?
- 240- E : Oui est-ce que vous voyez lequel ?
- 241- MI : (*à voix basse*) je sais pas comment il s'appelle
- 242- E : Oui vous savez pas c'est un escargot
- 243- MI : Ah oui !
- 244- E : Voilà un escargot
- 245- MI : Ah oui c'est vrai !
- 246- E : Voilà est-ce qu'en roumain l'idée d'escargot c'est l'idée de lenteur aussi ?
- 247- MI : C'est l'idée de ?
- 248- E : Lenteur ce qui est très lent
- 249- MI : Ah oui
- 250- E : Oui aussi bon donc ça marche (*Rires*)
- 251- MI : Ouais
- 252- E : Vous comprenez ça OK
- 253- MI : Ouais (*Rires*)
- 254- E : Est-ce que cette icône là vous paraît assez claire le dessin ?
- 255- MI : Hmm oui
- 256- E : Le fait de voir une petite bonne femme comme ça, oui ?

E montre l'icône Reformulation orale

- 257- MI : Oui oui
- 258- E : Oui d'accord. Là vous voyez quoi aussi ?

E montre l'icône Document vidéo

- 259- MI : Euh une préparation pour euh pour un film
- 260- E : Oui c'est le clap
- 261- MI : Oui c'est évident
- 262- E : OK Bon ben c'est bien c'est ce que je voulais savoir. Alors dernières petites questions et puis après...vous serez tranquille. Alors euh qu'est-ce que vous pensez de l'interface en général ? Alors allez-y hein vous s'il ya des chose que vous voulez critiquer vous n'hésitez pas !
- 263- MI : Euh...Ca le petit écran euh si possible un petit peu plus grand
- 264- E : Oui d'accord
- 265- MI : Mais sinon...
- 266- E : Est-ce que vous ressentez le besoin de lire sur les lèvres du personnage?
- 267- MI : Non
- 268- E : Non
- 269- MI : Non
- 270- E : D'accord. Et sinon est-ce que vous avez d'autres... ? est-ce que vous auriez besoin d'une consigne pour vous expliquer ce qu'il faut faire ? ou est-ce que à votre avis ce bouton là devrait être ailleurs ? ou est-ce que les aides devraient être organisées différemment ?
- 271- MI : Euh ?
- 272- E : Quelle impression vous avez quand vous voyez cet écran est-ce que c'est agréable est-ce que c'est pas agréable est-ce que... ?
- 273- MI : C'est bien euh
- 274- E : Est-ce que vous verriez des choses à changer ?
- 275- MI : La seule chose qui est pas évident pour moi...
- 276- E : Les flèches d'accord
- 277- MI : Parce que je peux penser qu'elles sont pour euh pour le texte

- 278- E : D'accord oui parce qu'elles sont plus grosses que que que Lecture par exemple ici ?
- 279- MI : Oui je peux penser que ça peut ça peut servir pour le texte ou pas euh c'est c'est pas très clair
- 280- E : D'accord
- 281- MI : Mais sinon pour moi c'est bien
- 282- E : Sinon pour le reste c'est vrai pas de critique ?
- 283- MI : C'est bien
- 284- E : Non ? Bon d'accord OK. Alors deuxièmement euh qu'est-ce que vous pensez du document vidéo ? Euh qu'est-ce que vous pensez je sais pas de sa forme alors vous disiez que vous aimeriez que ce soit tourné différemment finalement avec plus d'illustrations ?
- 285- MI : Mais les illustrations on les retrouve ici [avec les images-clés] donc euh ça va
- 286- E : Donc ça ça va
- 287- MI : Le son non
- 288- E : Le son pas bon
- 289- MI : Le son pardon le son
- 290- E : Pas bon le son pas bon
- 291- MI : Si on parle le son...
- 292- E : Dans diction lente, ça va très bien ?
- 293- MI : Oui
- 294- E : Mais c'est dans le document vidéo qu'il est pas bon ?
- 295- MI : Enfin c'est bon pour moi (rires)
- 296- E : Qu'est-ce que vous pensez comment dire du contenu ? Est-ce que c'est intéressant ou pas ? Est-ce que euh ça pourrait être fait autrement ?
- 297- MI : Je trouve que c'est c'est intéressant et j'aime bien
- 298- E : Oui ? d'accord. Est-ce que vous avez l'impression d'être euh d'entendre une vraie entre guillemets française. Est-ce que là c'est euh ? C'est pas une actrice
- 299- MI : C'est pas pour moi c'est pas comment dire euh je sais pas comment dire exactement en français, c'est pas quelque chose de...
- 300- E : D'important ?
- 301- MI : Non
- 302- E : C'est pas ça que vous voulez dire
- 303- MI : Non. Euh L'idée c'est que je vois pas vraiment un actrice je vois quelqu'un qui qui parle...C'est bien fait c'est bien fait
- 304- E : D'accord bon OK. Est-ce que vous pensez que ce serait mieux plutôt que d'avoir un personnage d'en avoir deux qui dialoguent ? est-ce que ça vous paraîtrait plus intéressant ?
- 305- MI : Bien sûr
- 306- E : Oui vous préféreriez un dialogue ?
- 307- MI : Euh c'est bien comme ça mais ça peut être bien avec d'autres personnages
- 308- E : Oui voilà on peut varier
- 309- MI : Oui oui
- 310- E : D'accord. Qu'est-ce que vous pensez des aides ? Est-ce que... est-ce qu'elles aident vraiment ? Est-ce qu'elles font leur travail ?
- 311- MI : Euh Diction lente les images clés...
- 312- E : Est-ce qu'il y en a à votre avis qu'on pourrait supprimer, pour vous ?
- 313- MI : Ca
- 314- E : D'accord
- 315- MI : Les mots-clés
- 316- E : Oui
- 317- MI : Euh...et ça
- 318- E : Images-clés sous-titrées

- 319- MI : Ouais
- 320- E : Et vos préférées dans l'ordre ?
- 321- MI : Euh Diction lente
- 322- E : Oui
- 323- MI : Et le sous-titrage
- 324- E : D'accord. C'est dans l'ordre hein c'est-à-dire que si vous aviez à répondre aux questions, ce serait d'abord Diction lente et ensuite sous-titrage, d'accord. Euh leur disposition à l'écran, est-ce que c'est bien d'avoir les aides orales à gauche et les aides écrites à droite ? ou est-ce que vous trouvez que ce serait mieux si c'était sur une seule ligne ou sur un seul côté ou en rond autour de l'écran ?
- 325- MI : Je trouve que c'est mieux comme ça parce qu'elles sont bien délimitées
- 326- E : D'accord, hmm, OK. Euh qu'est-ce que vous pensez des questions du QCM, du questionnaire ? Est-ce qu'il y en a trop est-ce qu'il y en a pas assez est-ce qu'elles sont difficiles est-ce qu'elles sont faciles euh est-ce qu'elles sont intéressantes pas intéressantes ?
- 327- MI : Euh elles sont intéressants et...bon il y avait vingt et un questions euh ça peut être plus peut-être vingt cinq ou euh je pense que c'est bien
- 328- E : Qu'est-ce que vous avez pensé du feed back vous savez les champs oranges qui disaient 'Bravo !' euh 'Nouvel essai' 'Bonne réponse'
- 329- MI : (*Rires*) C'est euh je sais pas comment on dit ça donne de courage ça donne envie euh c'est rigolo euh j'aime bien parce que quand je travaille j'aime bien euh être pas très très sérieux
- 330- E : Oui (*Rires*)
- 331- MI : Parce que si je suis pas très...si je suis très sérieuse après euh...
- 332- E : Vous vous ennuyez (*Rires*)
- 333- MI : Oui c'est ça c'est ça.
- 334- E : D'accord. Euh donc vous m'avez dit quand-même dans le QCM que ce qui serait bien ce serait qu'on puisse éventuellement entendre les questions ?
- 335- MI : Oui
- 336- E : Oui mais que ce soit au choix ou que ce soit automatique ?
- 337- MI : Au choix
- 338- E : Au choix d'accord. Euh qu'est-ce que vous avez à dire sur l'expérimentation en général ? C'est-à-dire tout ce qu'on a fait depuis le début là
- 339- MI : C'était intéressant j'aime bien euh j'espère que un jour je vais trouver cet logiciel pour euh pour puisse travailler avec lui
- 340- E : Oui vous aimeriez éventuellement avoir quelque chose comme ça pour euh travailler chez vous par exemple ?
- 341- MI : Oui
- 342- E : Pour l'expérimentation je reviens c'est pas trop long c'est pas trop fatigant ?
- 343- MI : Non pas du tout
- 344- E : Non ça va ?
- 345- MI : Ca va
- 346- E : Qu'est-ce que vous avez pensé des questionnaires en début ?
- 347- MI : Avant de commencer ?
- 348- E : Oui
- 349- MI : Euh j'ai trouvé j'ai trouvé que ça ça peut ça pourra être intéressant et
- 350- E : Oui voilà ça vous a pas gêné
- 351- MI : Ah non pas du tout pas du tout
- 352- E : D'accord. Est-ce que vous pensez que c'est mieux de commencer par les questionnaires et puis après de travailler là-dessus ou l'inverse ? Est-ce que par exemple

- vous pensez que ce serait mieux que je vous donne le questionnaire maintenant en vous demandant votre nom, votre prénom, votre façon de travailler ?
- 353- MI : Ah ah non euh je pense que c'est bien de répondre aux questionnaires avant
- 354- E : Hmm d'accord OK. Euh une chose à laquelle je pense euh est-ce que vous pensez que ce serait bien quand on est dans le QCM euh dans le questionnaire ici euh est-ce que ce serait bien de pouvoir revenir sur le document vidéo et de pouvoir le regarder avec des aides ? Quand on est dans le questionnaire, c'est-à-dire vous bloquez à la question dix huit, je dis ça au hasard euh est-ce que vous pensez que ce serait bien de pouvoir revenir à la vidéo ?
- 355- MI : Dans la vie quotidienne on ne peut pas faire ça
- 356- E : Oui c'est vrai
- 357- MI : Je crois pas que ça peut nous...bon l'idée c'est que...on a beaucoup des aides ici donc euh c'est trop
- 358- E : Oui ça ferait trop...c'est mieux de faire en deux temps c'est-à-dire qu'on comprend d'abord et on voit si on a compris après
- 359- MI : Oui
- 360- E : Oui d'accord. Donc c'est bien de répondre après et de ne pas mélanger quoi. D'accord ! Est-ce que vous avez des questions ?
- 361- MI : Euh on va avoir l'occasion de...Quand on va pouvoir acheter cet logiciel ?
- 362- E : Oui alors je ne sais absolument pas parce que là c'est vraiment le début hein on met ça en place pour l'instant il est pas du tout question de le vendre hein c'est il faudrait euh il faudrait encore pas mal de travail dessus en fait oui parce que c'est du travail universitaire donc ça demande beaucoup de temps en fait
- 363- MI : C'est vrai que vous faites aussi pour les débutants
- 364- E : Alors je voulais vous demander ça est-ce que vous trouvez que c'est un document et des questions qui correspondent à votre niveau ou pas ?
- 365- MI : Bien sûr bien sûr
- 366- E : Oui vous avez quand-même éprouvé un peu de difficultés ?
- 367- MI : Un petit peu
- 368- E : Oui voilà d'accord. Alors parce que j'aimerais tester le même document avec des débutants parce que je me j'imagine enfin je fais l'hypothèse que euh les débutants n'auront pas besoin des mêmes aides
- 369- MI : Peut-être
- 370- E : Et je me dis que peut-être par exemple un débutant aimera mieux avoir les images-clés que le sous-titrage parce que quand on est débutant on lit moins bien mais c'est des hypothèses hein je sais pas alors je me dis que peut-être que je le testerai avec des débutants parce que ça peut
- 371- MI : Ca peut être intéressant Ce que je peux vous dire c'est que depuis que je suis en France euh presque chaque jour je même quand je regarde la télé pour voir un film des nouvelles des choses comme ça des émissions et euh maintenant après presque deux ans euh je pense que j'ai vu au minimum des centaines de films et des émissions et je sais que ça ça m'a aidé vraiment
- 372- E : Oui d'accord, donc l'image
- 373- MI : L'image
- 374- E : Vous aide beaucoup
- 375- MI : L'image et le son fort (*Rires*)
- 376- E : Ben oui ça aide
- 377- MI : Donc toujours quand il y avait quelqu'un à... quand j'avais du monde à la maison je dois baiser...b...(Rires)
- 378- E : Baisser (*Rires*). Je pense que c'est ça c'est baisser le volume hein c'est ça ?

- 379- MI : Oui donc...parce que c'est vrai quand on regarde un film ou une émission en autre langue on a besoin d'écouter plus fort
- 380- E : Ah oui vous ressentez ça ?
- 381- MI : Plus fort toujours ?
- 382- E : C'est important ça
- 383- MI : Et je fais la même chose avec mon mari en roumain
- 384- E : D'accord
- 385- MI : Plus fort plus fort plus fort. Bon maintenant j'ai pas besoin d'écouter tout le temps plus fort mais ça dépend
- 386- E : D'accord c'est intéressant ça
- 387- MI : Ca je sais que ça aide beaucoup les images et le son
- 388- E : Et est-ce que ça vous arrive en cours de demander par exemple à Emmanuelle [Prénom de l'enseignante de FLE à l'IMEP] de parler plus fort ?
- 389- MI : Non parce qu'elle parle assez fort
- 390- E : Oui donc c'est plutôt sur des films, des choses comme ça
- 391- MI : Oui
- 392- E : D'accord bon c'est bien. Est-ce que vous avez des questions ?
- 393- MI : Non
- 394- E : Non ça va ?
- 395- MI : Ca va !
- 396- E : Bon je vous ai pas trop fatiguée
- 397- MI : Oh pas du tout !
- 398- E : Bon c'est encore mieux !
- FIN

Transcription 3 : SAH

Durée totale de l'enregistrement : 49'30

- 1- **Expérimentatrice (E):** Donc vous allez me dire comment vous comprenez les différentes icônes hein qui sont présentées ici. Je vais vous expliquer ensuite à quoi elles correspondent et puis ben je vous laisserai regarder le document après, d'accord ? Alors la p...on va prendre dans l'ordre hein de gauche à droite. La première vous la...vous imaginez que c'est quoi ?
- 2- **Sarah (SAH) :** C'est quelqu'un qui parle lentement des mots
- 3- E : D'accord ensuite, allez-y
- 4- SAH : Euh euh les images-clés des images essentielles euh des points principal
- 5- E : Voilà oui
- 6- SAH : Euh Reformulation orale euh je pense que je comprends mais pour expliquer (Rires)
- 7- E : Oui c'est pas évident
- 8- SAH : Peut-être que ça explique l'oral utilise l'oral dans un différent sens
- 9- E : Oui c'est ça. Enfin, le sens est le même mais les mots sont différents plus exactement avec la reformulation, on doit la même chose mais autrement avec d'autres mots
- 10- SAH : OK avec les synonymes
- 11- E : Voilà d'une certaine façon oui
- 12- SAH : Images-clés avec les sous-titres dont c'est les images et les mots ensemble
- 13- E : Voilà
- 14- SAH : Les mots-clés euh les mots principal les mots utilisés
- 15- E : Hmm
- 16- SAH : Reformulation écrite c'est écrire les mêmes choses avec les différents mots
- 17- E : Voilà c'est ça
- 18- SAH : Et sous-titrage voir les mots sous l'écran
- 19- E : C'est ça. Alors ben je vais pas réexpliquer euh l'escargot ça évoque la lenteur aussi pour ? Donc euh Parce que c'est assez difficile à représenter (Rires)
- 20- SAH : Non c'est bon là
- 21- E : Oui ça va ? Bon alors donc pour mots-clés vous avez donc comme vous avez dit les mots principaux c'est on va dire les grands thèmes hein qui sont abordés dans le dans la vidéo. Alors euh vous avez ici le document vidéo principal que vous aller regarder...vous l'aviez compris comme ça d'ailleurs que c'était le document vidéo ?
- 22- SAH : Oui
- 23- E : Euh donc vous allez déclencher ce document avec cet outil et soit vous regardez le document du début à la fin comme ça soit vous dès que vous avez un petit problème de compréhension vous utilisez une aide euh celle qui vous semble correspondre à votre besoin et euh dans tous les cas vous me dites pourquoi enfin c'que vous faites et pourquoi vous le faites, d'accord ? qu'on puisse le retrouver après euh
- 24- SAH : En premier au début je regarde le document
- 25- E : Voilà alors vous pouvez si vous voulez vous pouvez interrompre le document c'est-à-dire là euh vous allez le lire à partir de là et puis si par exemple vous avez besoin euh à un moment donné de je sais pas d'une diction lente vous cliquez directement là-dessus et ça revient un petit peu en arrière
- 26- SAH : Pendant la vidéo ?
- 27- E : Voilà ça revient un petit peu en arrière. Bah vous me dites quand vous êtes prête et puis vous utilisez les aides euh qui vous semblent utiles pour vous et puis une fois que

- vous avez bien compris le document dans le détail c'est ça qui est important c'est le détail euh vous passez au QCM ici avec cette flèche droite
- 28- SAH : OK
- 29- E : D'accord alors je vous laisse faire puis je vous laisse parler
- 30- SAH : Alors je vais aller voir les mots-clés pour voir euh le thème
- 31- E : Oui. Alors par contre voilà vous sélectionnez comme ça mais il faut à chaque fois...
SAH n'a pas compris qu'il fallait d'abord sélectionner une icône et cliquez sur Lecture pour la faire jouer.
- 32- SAH : On peut pas regarder les mots-clés avant de ?
- 33- E : Si vous pouvez, c'est votre choix
- 34- SAH : XXX les mots-clés commence avec ça ?
- 35- E : Alors ça dépend vous voulez voir le document avec ou sans les mots-clés ?
- 36- SAH : Euh j'avais l'intention de voir les mots-clés avant de regarder le...
- 37- E : Alors pour savoir si vous aurez besoin d'aide, il vaut peut-être mieux commencer hein par le document vidéo
- 38- SAH : OK
- 39- E : Voilà alors vous cliquez là voilà ça revient directement et puis lecture
Le document vidéo choisi démarre mais sans le son.
- 40- E : Tiens tiens qu'est-ce qui se passe ? Attendez. Normalement il n'y a pas de problème...Pourtant c'est [le volume] au maximum.
Problème technique. E. effectue diverses manipulations pour obtenir le document vidéo avec le son et fait divers commentaires d'ordre technique que nous ne reproduisons pas ici car ils ne présentent aucun intérêt par rapport aux objectifs de notre expérimentation. Au bout de quelques minutes, la solution technique est trouvée et l'expérimentation reprend son cours. Le document vidéo joue (15'20 à 16'41) intégralement
- 41- E : Alors déjà est-ce que...?
- 42- SAH : J'ai assez bien compris
- 43- E : Vous avez assez bien compris
- 44- SAH : C'est vrai que on peut aller chez un fleuriste trois semaines avant un mariage pour avoir des fleurs ? Parce qu'en Angleterre faut aller plus loin (rires)
- 45- E : Ben apparemment pour elle et ici à Bourges... Vous êtes de quelle ville en Angleterre ?
- 46- SAH : Sheffield
- 47- E : D'accord donc c'est une plus grande ville qu'ici
- 48- SAH : Oui mais je pense que pour les mariages il faut avoir tous les choses XXX commande
- 49- E : Ca dépend peut-être des mariages aussi peut-être qu'il y a des mariages plus importants, oui, je sais pas
- 50- SAH : Non c'est intéressant
- 51- E : Donc euh est-ce que vous avez besoin d'aide pour comprendre plus en détail ou ?
- 52- SAH : Euh je pense pas mais je suis intéressée pour voir les autres aides
- 53- E : Alors
- 54- SAH : Mais je pense que j'ai presque parfaitement bien compris
- 55- E : Bon d'accord. Alors vous voulez qu'o passe au QCM tout de suite ? Et puis après vous pouvez regarder les aides si vous voulez
- 56- SAH : OK
- 57- E : Alors allez-y cliquez euh cliquez là-dessus. Voilà alors vous avez euh vingt-et-une questions voilà

SAH commence à répondre au questionnaire

- 58- SAH : 'Fleur Campagne' je pense parce que c'est pas ???...oui c'est vraiment les détails (Rires)
- 59- E : Ah oui oui
- 60- SAH : Euh Elle dirige
- 61- E : Est-ce que tout à l'heure là pour la question sur le magasin le nom du magasin Fleurs Campagne vous auriez eu besoin éventuellement de retourner euh au document vidéo ou pas ?
- 62- SAH : Pour ?
- 63- E : Ben pour réécouter par exemple pour vérifier
- 64- SAH : Euh oui peut-être X regarder deux fois X
- SAH continue de répondre au QCM**
- 65- SAH : Elle est fleuriste bien sûr
- 66- E : Alors j'ai oublié de vous précisez quand vous avez des boutons carrés ici vous avez plusieurs réponses à donner
- 67- SAH : Hmm...Elle vend des plantes aussi. Les fleurs c'est que les fleurs coupées ?
- 68- E : Eh ben non c'est tout ce qui est fleur ça peut être fleurs coupées ou des fleurs en pot
- 69- SAH : Euh je laisse comme ça.[le feed back lui indique que ça réponse est incomplète] (Rires) Et des plantes.
- 70- E : Voilà vous les avez toutes trouvées c'est bon
- 71- SAH : Euh
- 72- E : Ça donc c'est la question 6
- 73- SAH : J'ai compris mais j'ai oublié de X...Trente treize ou vingt...euh trente hein ? parce qu'elle est assez âgée hein (Rires)
- 74- E : Ah c'est pas toujours évident hein. Question 7
- 75- SAH : Euh d'une durée de trente ans
- 76- E : Est-ce que vous ressentez le besoin d'entendre les questions quand elles s'affichent. Est-ce que vous pensez que ce serait bien d'avoir une option par exemple pour écouter la question ?
- 77- SAH : Euh non
- 78- E : Non c'est pas utile...Alors question 8
- 79- SAH : Hmm 'A quoi sert l'atelier ? A exposer'. Bon XXX
- 80- E : Là vous n'avez qu'une réponse à donner de toute façon
- 81- SAH : Comment ?
- 82- E : Là vous n'avez qu'une réponse à donner
- 83- SAH : Ah OK
- 84- E : Pour cet exercice-là
- 85- SAH : C'est pour faire le travail donc 'être à l'aise pour travailler' c'est le mieux
- 86- E : Voilà
- 87- SAH : Hmm. L'atelier c'est pour préparer les fleurs mais ça c'est pas synonyme d'être à l'aise...Être net, s'étaler...Je sais pas les mots, là je vais...
- 88- E : Vous hésitez entre s'étaler et être net ?
- 89- SAH : S'étaler et être net...Je pense ça peut-être parce que XXX. [Feed back] Ah !
- 90- E : Alors question 9...Alors la question 10 là plusieurs réponses
- 91- SAH : C'est la vente et l'exposition et l'atelier c'est pour la préparation
- 92- E : Hmm. Bien
- 93- SAH : Nettoyer, enlever les feuilles, couper les tiges, tremper les tiges dans l'eau tiède, je sais pas, faire sécher les feuilles, hmm je suis pas sûre...[feed back] Ah ! OK
- 94- E : Vous avez bien raison (Rires)

- 95- SAH : Je pense que c'est mieux si les boutons sont à la même place pour pas faire ça mais je sais pas si c'est nécessaire pour avoir bouton pour question suivante. Prochain peut venir après XXX
- 96- E : D'accord une fois qu'on a lancé le feed back voilà
- 97- SAH : Des bouquets de fleurs, des morceaux de fleurs...Hmm bon des bouquets je sais pas qu'est-ce qu'il a des poignées mais je ne comprends pas un morceau donc
- 98- E : Les poignées c'est avec les poings en fait [démonstration]. C'est euh quand on prend une poignée de je sais pas moi une poignée de riz, on prend comme ça, une poignée hein?
- 99- SAH : Oh OK ! Donc c'est bouquet...Les poubelles...Hmm, le sens est XX mais qu'est-ce qu'elle a dit exactement ? Attire l'œil, donne envie d'acheter...Je pense 'attire l'œil' [feed back] Non...OK
- 100- E : Voilà...Alors question 15
- 101- SAH : Euh...'Printemps-Été'
- 102- E : Oui...Question 16
- 103- SAH : Euh 'Fêtes des mères'...Euh elle ne parlait pas de communion de fiançailles...c'est quand on était fiancés...
- 104- E : Oui c'est ça
- 105- SAH : Je pense pas...Euh enterrement...Elle a parlé de mariage et de baptême
- 106- E : c'est bien vous avez bien retenu...Donc question 18
- 107- SAH : Fête des mères, c'est mai-juin, en Angleterre c'est mars
- 108- E : Ah oui, c'est plus tôt ? Et c'est tout le temps à la même date ? A peu près
- 109- SAH : Hmm c'est pas la même date c'est toujours dimanche
- 110- E : Ah d'accord
- 111- SAH : Euh la décoration de la salle c'est qu'est-ce qu'elle a dit exactement. Elle a dit église et salle, je sais pas si elle a dit mairie, et le véhicule...Hmm OK
- 112- E : Bien
- 113- SAH : Hmm pour les baptêmes...peut-être les mêmes...l'église et la salle
- 114- E : Là vous n'avez qu'une seule réponse à donner comme les boutons sont ronds
- 115- SAH : OK donc c'est l'église [Feed back] Non (Rires)
- 116- E : Alors pour répondre enfin pour faire votre nouveau choix vous allez décocher ici ah ben non ça va décocher automatiquement pardon...oui c'est avec les boutons carrés
- 117- SAH : Décoration de la maison, véhicule...Non c'est pas avec véhicule...Peut-être que c'est table [Feed back] OK
- 118- E : Alors question 21
- 119- SAH : 'Apporte du bonheur aux gens'...Je pense qu'elle a dit 'donne beaucoup de travail' [Feed back] Non donc : 'Apporte du bonheur' [Feed back] OK
- 120- E : Bon d'accord. Alors que je vous explique le bilan des questions, on retient le dernier essai
- 121- SAH : Ah OK
- 122- E : C'est-à-dire euh avec...vous vous êtes contentée de deux essais donc euh toutes les réponses sont bonnes. Voilà donc vous pouvez cliquer ici, voilà et encore cliquer, voilà bon. Alors euh je vais vous poser des petites questions qui concernent le logiciel en lui-même. Alors qu'est-ce que vous avez à me dire sur euh l'interface ce que vous en pensez alors on va peut-être revenir sur l'interface de départ...Vous vouliez peut-être aussi euh, mince pourquoi je fais ça, euh revenir sur les aides pour les pour voir un petit peu ?
- 123- SAH : Oui. Oui je pense que j'ai utilisé XXXXle document vidéo et là j'ai bien compris donc j'ai pas utilisé les aides parce que j'ai compris mais pour mémoriser tous les détails c'est une différente chose
- 124- E : Oui voilà maintenant que vous avez vu le questionnaire...

- 125- SAH : J'ai compris le sens oui. Peut-être que si j'ai vu les mots-clés peut-être je peux les XXX soutir plus. Si je fais ça et puis commencer...
- 126- E : Vous pouvez toutes les regarder et me dire ce que vous en pensez
- SAH démarre aide (30'11 à 31'37) Mots-clés intégralement**
- 127- E : Alors celle-là qu'est-ce que vous en pensez ?
- 128- SAH : C'est intéressant j'ai pensé que ce serait les mots que elle utilise mais c'est...
- 129- E : Mais c'est plus général, plutôt que mots c'est plutôt des thèmes
- 130- SAH : Je regarde avec la Reformulation orale
- SAH regarde Reformulation orale (32'12 à 33'10) Intégrale**
- 131- E : Alors qu'est-ce que ... ?
- 132- SAH : Oui c'est si j'ai pas trop bien compris ce serait utile pour...c'est presque la même que elle a dit mais oui c'est reformulé, c'est plus clair
- 133- E : Vous trouvez que cette version là est plus claire que le que la précédente ou pas ?
- 134- SAH : C'est plus lente
- 135- E : Oui
- 136- SAH : Euh peut-être pas plus clair parce que j'ai compris...
- 137- E : Est-ce que les mots sont plus simples ?
- 138- SAH : Hmm non
- 139- E : Non pas forcément
- 140- SAH : Mais c'est le même chose mais parce que c'est reformulé si j'ai pas bien compris dans l'autre sens...XXX je vais voir Reformulation écrite
- SAH regarde Reformulation écrite (34'05 à 34'46) jusqu'à "belle apparence"**
- 141- SAH : C'est euh parce que ça qui est en sous-titre c'est pas XXX j'aime pas ça, ça m'aide pas parce qu'il faut écouter et regarderai les choses différentes c'est un peu confus. Euh je vais voir les images-clés
- SAH regarde Images-clés (35'07 à 35'52) de "je crois qu'on a envie d'acheter" à la fin**
- 142- SAH : Ça c'est bon pour mieux comprendre si j'ai pas compris le mot baptême ou mariage...Oui c'est bon
- 143- E : Et là c'est pas difficile de suivre ce qu'elle dit et de regarder l'image en même temps, non ?
- 144- SAH : Non non
- 145- E : Vous n'avez pas la même différence en fait entre euh ? Parce que tout à l'heure pour la reformulation écrite vous disiez c'est difficile de suivre et les paroles et le texte et là c'est moins difficile de suivre les paroles et les images
- 146- SAH : Oui parce que les images c'est pas les mêmes que le texte on peut comprendre l'image sans penser oui pour comprendre les textes il faut lire et en même temps écouter
- 147- E : Exactement, oui
- 148- SAH : Et juste Images-clés avec sous-titres c'est X
- 149- E : Allez-y et puis dites-moi ce que vous en pensez de ça justement c'est intéressant
- SAH joue Images-clés sous-titrées (36'47 à 38'12)**
- 150- SAH : Oui ça c'est bon aussi si c'était les nouveaux mots
- 151- E : Pour les oui pour les nouveaux mots, d'accord
- 152- SAH : Mais pour moi ce n'était pas les nouveaux mots. Si c'était les nouveaux mots ça serait...
- 153- E : D'avoir l'illustration c'est intéressant ? D'accord. Est-ce que vous voulez regarder une autre ? ou c'est bon vous avez fait le tour je pense
- 154- SAH : Euh oui sous-titrage
- 155- E : Oui vous connaissez...vous n'en avez pas besoin
- 156- SAH : Quand je regarde les films au cinéma ça sera très utile (Rires)
- 157- E : Oui quand-même

- 158- SAH : Mais je vais regarder ça [Diction lente] si elle parle comme ça [le prononce lentement comme un robot] ça sera amusant
- SAH joue Diction lente (39'03 à 39'40) jusqu'à "belle apparence" et parle en même temps**
- 159- SAH : C'est pas beaucoup moins
- 160- E : C'est pas beaucoup moins ?
- 161- SAH : Oui c'est un peu plus lentement mais pas
- 162- E : Là par contre il n'y a plus la vidéo...C'est pas [prononciation excessivement lente]
- 163- SAH : (Rires) OK [(39'40) SAH arrête la vidéo à "belle apparence"] Oui les aides que je trouve le plus utile c'est Images-clés avec sous-titres
- 164- E : Alors ben tiens, on va faire un classement alors. Dites-moi celles que vous trouvez utiles et celles que vous trouvez inutiles.
- 165- SAH : Utiles...Images-clés sous-titres et images-clés euh
- 166- E : Sous-titre comme ça ou sous-titre comme ça ?
- 167- SAH : Images-clés avec sous-titre et images-clés et aussi sous-titrage euh euh diction lente et mots-clés et reformulation orale aussi. Mais j'ai pas aimé c'est reformulation écrite que j'ai pas aimé
- 168- E : D'accord. Et alors dans l'ordre diction lente reformulation écrite [Erreur de la part de E puisque SAH vient de dire qu'elle n'avait pas aimé cette aide. Il faut donc comprendre ici Reformulation orale] et mots-clés qu'est-ce que vous trouvez le mieux et le moins bien ?
- 169- SAH : Mots-clés puis euh c'est pour les différentes choses si j'ai pas bien entendu diction lente ça sera utile. Si j'ai pas compris le sens la reformulation sera plus utile
- 170- E : Oui donc vous les mettez à peu près au même niveau mais c'est selon les besoins
- 171- SAH : Même niveau oui
- 172- E : D'accord OK. Alors pour ce qui est de l'interface alors...vous me dites
- 173- SAH : Il y a beaucoup de cliques sur 'question suivante' et je pense que c'est pas nécessaire
- 174- E : Alors voilà c'est ce que j'avais noté 'Pas nécessité d'un bouton pour 'question suivante'.
- 175- SAH : Ici je préfère double-cliquer
- 176- E : Ah oui
- 177- SAH : Si je double-clique et ça commence. Pas cliquer là-bas et puis là-bas [SAH fait un mouvement de va-et-vient]. Euh...
- 178- E : Je peux vous aider peut-être
- 179- SAH : Ça c'est Document vidéo toute seule et ça c'est avec Diction lente
- 180- E : Oui hmm est-ce que c'est suffisamment clair ou pas forcément ?
- 181- SAH : Pas au début je pense
- 182- E : Pour celui-là vous voulez dire précisément ?
- 183- SAH : Euh bon maintenant je comprends l'entreprise...
- 184- E : Le fonctionnement
- 185- SAH : Mais si vous n'aviez pas expliqué peut-être euh...
- 186- E : Il faudrait...
- 187- SAH : Peut-être voir le document vidéo toute seule ou voir avec Diction lente avec Images-clés
- 188- E : Hmm d'accord. Euh est-ce qu'il est bien placé là le bouton [Document vidéo] d'après vous ou est-ce qu'il faudrait le mettre ailleurs ?
- 189- SAH : Euh non ça va

- 190- E : Alors là normalement là pour l'instant ça ce sont des images euh mais c'est actif hein dans le logiciel dans le vrai logiciel. C'est-à-dire que bon ça vous les avez utilisées mais ça ce sont des aides des ressources
- 191- SAH : Ah oui des ressources
- 192- E : Là c'est un bloc-notes pour noter enfin noter... taper ce qu'on veut retenir, là c'est le menu et pis là c'est la sortie
- 193- SAH : Hmm
- 194- E : Et là c'est les six phases que je vous avais présentées l'autre jour... Au niveau de la couleur, de la disposition, tout ça qu'est-ce que vous pensez... de la taille de l'écran aussi ?
- 195- SAH : La taille ça va euh les ic... on dit icônes ?
- 196- E : Oui c'est ça oui
- 197- SAH : Icônes euh peut être mieux je pense. Je peux pas regarder les noms aussi
- 198- E : Oui vous voulez dire les mots qui sont en dessous là qui sont pas visibles ?
- 199- SAH : Non dans le dessin
- 200- E : Les autres [ceux du dessin] c'est exprès (Rires)
- 201- SAH : Au début j'ai pas compris pourquoi l'image pour Images-clés mais maintenant j'ai compris c'est parce que c'est...
- 202- E : Oui voilà
- 203- SAH : Peut-être on peut avoir un dessin dans le petit cadre
- 204- E : D'accord
- 205- SAH : Avec ça aussi. Maintenant oui je comprends
- 206- E : Oui c'est trop schématisé là quand on ne l'a pas vu une fois, c'est ça ? Oui je peux tout à fait mettre un mini film
- 207- SAH : Hmm
- 208- E : D'accord. Alors qu'est-ce que vous pensez du document vidéo alors sa longueur, le son, alors le son pas celui de la première fois (Rires), euh longueur, son, rythme, thème, contenu, personnage, tout ça ? Qu'est-ce que vous pensez du document vidéo en lui-même ?
- 209- SAH : Euh oui c'était bon
- 210- E : Oui est-ce que c'est intéressant, est-ce que... ?
- 211- SAH : Oui oui j'étais intéressée pour apprendre qu'on peut aller trois semaines en avance du mariage
- 212- E : Oui voilà (Rires)
- 213- SAH : Commander des fleurs... impossible à Sheffield
- 214- E : Et c'est une vraie fleuriste à Bourges, vous pouvez aller la voir
- 215- SAH : Ah OK. Oui elle a parlé clairement mais c'était naturel
- 216- E : Et ça c'est bien ou c'est pas bien ?
- 217- SAH : Oui c'est bon qu'elle parle comme ça normal
- 218- E : D'accord
- 219- SAH : Mais clairement pas comme les Français dit XXXX et commencer une phrase et pas finir oui elle a parlé clairement mais
- 220- E : En fait je dois vous avouer on l'a filmée pendant deux heures
- 221- SAH : Oh (Rires)
- 222- E : Et en fait on a fait beaucoup de coupures au montage donc parce que comme tous les Français elle commence ses phrases et elle ne les finit pas donc euh donc là c'est vraiment parce qu'on l'a formatée... c'est exprès
- 223- SAH : Oui c'est évident que c'est coupé X Mais il faut comprendre comme ça
- 224- E : Mais voilà c'est l'intérêt

- 225- SAH : C'est le même en anglais, on commence les phrases et puis on commence une autre
- 226- E : Et euh par exemple le fait que ce soit un personnage unique qui parle ça vous plaît ou vous préférez plutôt les documents avec des dialogues ?
- 227- SAH : Euh non ça me plaît
- 228- E : Ça va comme ça oui ? parce que ça pourrait aussi être une vraie interview avec euh...
- 229- SAH : Ouais
- 230- E : Non comme ça c'est pas gênant ?
- 231- SAH : Non c'est bon
- 232- E : D'accord. Euh le rythme ça va pour le rythme ?
- 233- SAH : Il y a une autre personne qui a demandé les questions en français XXXXXXXXX
- 234- E : Au niveau de la longueur 1'30 c'est suffisant ?
- 235- SAH : Oui
- 236- E : Il y a assez d'informations en 1'30 ?
- 237- SAH : Euh le but c'est d'apprendre de nouveaux mots oui
- 238- E : Oui mais par exemple est-ce que vous pensez qu'on pourrait mettre un document beaucoup plus long ?
- 239- SAH : Oui ça peut être plus long
- 240- E : C'est-à-dire plus long ?celui-ci fait 1'30. Le double ou plus encore ?
- 241- SAH : Euh oui trois quatre minutes ça va
- 242- E : D'accord
- 243- SAH : Oui parce que ça c'est intéressant
- 244- E : Est-ce que vous pensez que ça correspond à votre niveau de français?
- 245- SAH : Euh
- 246- E : Ou bien c'est trop facile ?
- 247- SAH : Peut-être oui
- 248- E : Oui
- 249- SAH : Oui j'ai pas appris des nouveaux mots
- 250- E : Oui il n'y a pas eu de difficulté particulière parce que je pense qu'effectivement vous êtes plus d'un niveau avancé qu'intermédiaire aussi c'est pour ça
- 251- SAH : Oui (Rires)
- 252- E : Donc ils [l'équipe pédagogique de l'IMEP] ont eu raison de vous mettre au niveau avancé.
- 253- SAH : Oui mais j'apprends plus dans le classe intermédiaire ou bon c'est pour réviser
- 254- E : Oui ben c'est bien c'est bien. Euh qu'est-ce que alors les aides oui le nombre d'aides est-ce que vous pensez qu'il y a trop d'aides ou pas assez ?
- 255- SAH : Peut-être trop. Oui c'est pas nécessaire d'utiliser toutes mais parce qu'il y a un choix peut-être ça sera difficile pour quelle aide est plus utile. Mais si maintenant je fais une autre plus difficile euh je comprends ça qu'il euh quelles sont les aides dans euh oui peut-être qu'en premier je sera avec Images-clés sous-titrées et si c'est très difficile je peux aussi utiliser le sous-titrage
- 256- E : Carrément. Et au niveau de la disposition comme ça gauche droite euh c'est bien ou ce serait mieux positionné autrement ?
- 257- SAH : Euh non ça va comme ça. Au droite c'est les mots
- 258- E : Voilà c'est exactement la question que je voulais vous poser donc vous avez compris qu'en fait jaune c'est oral et droite écrit C'est assez clair enfin ça... ?
- 259- SAH : Je pense que Images-clés

Coupage du dictaphone pour raison inconnue. Nous n'avons donc pas l'enregistrement de la fin de cet échange.*****

Transcription 4 : IN

Durée totale de l'enregistrement : 47'40

- 1- **Expérimentatrice (E):** Voila Inessa donc diction lente donc c'est parler lentement donc si vous appuyez ici en fait
- 2- **Inessa (IN) :** Parler pas très vite parler XXXXX
- 3- E : Voila mais c'est pas quelque chose qui est demandé à vous c'est si vous appuyez ici le document il va aller lentement
- 4- IN : D'accord
- 5- E : D'accord alors celle là comment vous comprenez
- 6- IN : Images clés
- 7- E : Hmm
- 8- IN : C'est petit image
- 9- E : Oui il y a des petites images
- 10- IN : Tableaux images oui
- 11- E : Hmm
- 12- IN : Tableaux euh mots clés c'est la clé euh c'est euh petit euh image euh c'est petit cadeau pour réfléchir
- 13- E : Très bien oui exactement c'est joli comme vous le dites petit cadeau pour réfléchir
- 14- IN : Oui
- 15- E : C'est bien ça c'est bien l'idée euh reformulation orale comment vous comprenez
- 16- IN : Reformulation c'est peut-être euh c'est obligatoire après euh parler oral est-ce que tu réfléchis écoute et après tu euh hmm total total
- 17- E : Hmm
- 18- IN : C'est déjà tu regardes déjà tu travailles et après réfléchir et après total obligatoire que quelque chose cette réponse parler parler non reformulation non obligatoire
- 19- E : C'est une aide c'est une aide qu'on vous donne c'est que des aides hein tout ça qu'on vous donne donc à votre avis le document il va être comment
- 20- IN : Est-ce que c'est aide c'est euh est-ce que j'ai pas bien parlé
- 21- E : Hmm
- 22- IN : Ou tu regardes et parle bien non oral répète
- 23- E : C'est pas alors c'est répété d'une certaine façon mais pas avec les mêmes mots c'est avec des mots différents d'accord
- 24- IN : Hmm
- 25- E : Images clés sous titrées comment vous comprenez
- 26- IN : C'est deuxième cadeau
- 27- E : Oui (rises)
- 28- IN : C'est cadeau écrire c'est images plus avec titres
- 29- E : Voila exactement
- 30- IN : C'est pareil que XXXXX une mot
- 31- E : Hmm
- 32- IN : C'est pareil troisième cadeau
- 33- E : Mais c'est mais c'est oui voila mais c'est un mot c'est un mot qui
- 34- IN : Peut-être besoin utiliser
- 35- E : Oui
- 36- IN : Ah oui
- 37- E : Ensuite ça
- 38- IN : C'est comment c'est ça écrire reformulation

- 39- E : Oui
- 40- IN : Euh peut-être ça te cherche comment c'est ça écrire a o i e c'est
- 41- E : D'accord
- 42- IN : Peut-être celui-ci euh c'est peut-être c'est euh derrière tu caches ce titre comment c'est ça écrire
- 43- E : Oui c'est ça oui
- 44- IN : C'est dernière question
- 45- E : Oui bon et ben alors diction lente c'est-à-dire si vous avez un problème parce que ça trop vite vous cliquez là si vous ne comprenez pas vraiment ce qu'elle dit que vous avez besoin d'une image
- 46- IN : Hmm
- 47- E : Vous cliquez ici si en plus l'image vous la comprenez pas bien il vous faut du texte vous cliquez ici si les mots qu'elle utilise sont difficiles
- 48- IN : Hmm
- 49- E : Vous avez besoin d'autres mots vous cliquez ici
- 50- IN : D'accord
- 51- E : D'accord tout ce qui est jaune c'est oral tout ce qui est orange c'est écrit d'accord
- 52- IN : D'accord
- 53- E : Donc les mots clés vous avez compris hein c'est les mots importants reformulation écrite ça va être comme ça c'est-à-dire elle va utiliser d'autres mots mais à l'écrit et puis sous-titrage c'est comme au cinéma c'est comme pour les films donc la manipulation c'est on sélectionne et après on appuie sur lecture d'accord donc je vous laisse commencer et puis vous regardez autant de fois que vous voulez et puis vous utilisez les aides d'accord et après on passera là il y aura un questionnaire
- 54- IN : D'accord c'est ça
- 55- E : Et alors surtout ce que je vous demande c'est de bien me dire ce que vous faites pourquoi vous faites ça ce que vous attendez quelles difficultés vous avez et quelles aides vous choisissez d'accord donc maintenant vous pouvez faire lecture voilà c'est bon
- IN joue le document vidéo (4'50-6'09)**
- 56- E : Alors
- 57- IN : Hmm
- 58- E : Le rythme est-ce qu'elle parle vite
- 59- IN : Pour moi c'est bon
- 60- E : C'est bon
- 61- IN : Non euh pour moi difficile tout de suite pourquoi parce que je ne sais pas cette mot parce que pas utilisé ici en France
- 62- E : Oui d'accord
- 63- IN : Et magazine de fleurs c'est non magasin j'ai acheté et c'est tout et est-ce que je vous voudrais acheter j'ai acheté ici
- 64- E : Oui voilà oui
- 65- IN : Non pas utilisé comment ça s'appelle couper non je sais pas
- 66- E : Hmm
- 67- IN : Pour moi c'est difficile
- 68- E : D'accord
- 69- IN : Et c'est tout non euh c'est normal j'ai compris bon moi oui
- 70- E : D'accord alors à votre avis de quelle aide vous auriez besoin pour comprendre mieux
- 71- IN : Hmm non peut-être utiliser cette mouvement là
- 72- E : Lequel dites moi
- 73- IN : Hmm images clés peut-être
- 74- E : Essayez dites moi ce que vous en pensez

75- IN : Ici c'est celui-ci

76- E : Oui voilà exactement

IN joue Images-clés sous-titrées (7'22-8'45)

77- E : Alors est-ce que ça vous a aidé

78- IN : Oui très bien parce que euh plus euh plus bien comprendre

79- E : Oui vous avez mieux compris euh

80- IN : Parce que j'ai compris non pas tout

81- E : Oui hmm

82- IN : Euh avec cette image clé c'est déjà cette euh question c'est très bien

83- E : Oui

84- IN : Parce que euh différence une dame parler une dame parler questions et est-ce que tu écoutes une dame un petit peu te dire quelque chose

85- E : Hmm

86- IN : Comment c'est écrire l'autre tu regardes et tu vu plus bien et plus cette image petite image ici c'est bien écrire

87- E : Oui c'était c'était bien que ce soit écrit

88- IN : Pour moi c'était très très bien

89- E : Parce que par exemple vous avez ça regardez et vous allez me dire ce que vous en pensez en comparaison

90- IN : Hmm

IN joue Images-clés (9'42-10'10)

91- E : Vous voyez y a pas le texte

92- IN : Y a pas le texte non pourquoi c'est possible oui regarde qui qu'est ce que c'est non pour moi c'est avec

93- E : Vous préférez

94- IN : Je préfère celui-ci parce que il est plus exercice je regarde comment ça s'écrit

95- E : Hmm

96- IN : Et j'écoute et plus je je vois comment c'est fait

97- E : Hmm

98- IN : Et pour moi je préfère celui-ci

99- E : Vous préférez voilà le deuxième

100- IN : Oui (rires)

101- E : Alors maintenant euh vous me parliez tout à l'heure il y avait un mot que vous ne compreniez pas

102- IN : Ah déjà oui je comprends comment c'est

103- E : C'était quel mot c'était quel mot est-ce que vous vous souvenez à quel endroit c'était

104- IN : C'était le mot atelier je comprends des fleurs là-bas euh atelier je comprends atelier non comment pour moi difficile parce que je ne sais pas ce travail

105- E : Oui

106- IN : Et oui comment euh pourquoi utiliser cette mot et c'est là-bas comment ça s'appelle

107- E : Oui d'accord

108- IN : Et pour moi comme je regarde regarde comment ça s'écrit pour moi c'est

109- E : Ca aide

110- IN : Oui ça aide c'est bien pour moi

111- E : Est-ce que vous voulez essayer une autre aide est-ce que vous avez euh ou est-ce qu'on passe tout de suite aux questions qu'est-ce que vous voulez faire euh je vous laisserai après le questionnaire je peux vous laisser regarder toutes les aides pour que vous me disiez ce que vous en pensez mais là est-ce que vous pensez que vous avez suffisamment compris ou est-ce qu'il y a encore des choses que vous voudriez revoir sous une autre forme

- 112- IN : Pourquoi c'est possible ici comment ça s'écrit
113- E : Oui si vous voulez alors voilà vous cliquez
114- IN : C'est possible XXXX (rires) non pour moi ça intéresse je voudrais regarder
115- E : Alors allez-y

IN joue Reformulation écrite (12'13-13'24)

- 116- IN : C'est possible euh je voudrais écoute celui-ci parce que c'est pas beaucoup
117- E : Oui allez y vous pouvez automatiquement ça passe c'est bon

IN joue Sous-titrage (13'35-14'13)

- 118- IN : Hmm
119- E : Vous voyez une différence entre les deux
120- IN : Hmm c'est pour moi non euh c'est bien et celui-ci est bien euh comme est-ce que bien compris est-ce que pas bien compris
121- E : Oui
122- IN : Oui et c'est intérêt travail avec celui-ci parce que tu regardes
123- E : Avec lequel avec lequel
124- IN : Avec celui-ci tu regardes comment ça écrire oui quelque chose et ce que tu pas compris quelque chose
125- E : Oui voilà
126- IN : Est-ce que tu veux regardes tout parce que comme tu lis celui-ci quelque chose perdu et attends attends peut-être j'ai oublié quelque chose j'ai pas compris quelque chose ah celui-ci c'est tout les titres et bien doucement doucement tout lis et puis tu regardes déjà
127- E : Hmm et alors vous préférez lequel lequel est le plus utile
128- IN : Euh plus utile pour pratique pour moi celui-ci
129- E : Oui euh on essaiera les autres après ou vous voulez encore
130- IN : Je regarde
131- E : Allez-y
132- IN : Un petit peu regarde

IN joue mots clés

- 133- IN : L'apparence qu'est-ce que c'est ça l'apparence
134- E : Paraître c'est ce qui est extérieur
135- IN : Ah et c'est combien de fois j'écoute là-bas j'ai écoute l'apparence non j'ai écoute une fois belle parance
136- E : Oui ah oui
137- IN : Et déjà XXX mais par contre déjà ce qui est fort l'apparence comment j'ai vu écrire l'apparence
138- E : Ah oui
139- IN : Et je voudrais parler c'est bon bon et plus bon
140- E : Ah oui
141- IN : Oui c'est tout lire obligatoire c'est quelle question pour vous donner qu'est-ce que vous voulez écoute ou voulez mon réponse je ne sais pas
142- E : Hmm
143- IN : Mais c'est bien c'est ça ça et ça
144- E : Et là vous comprenez que c'est vraiment général hein
145- IN : Oui c'est général c'est présentation
146- E : Voilà et c'est suffisamment clair
147- IN : Ah oui et c'est bien
148- E : Alors par contre ça donne pas de détails
149- IN : Oui et c'est bien parce que ça oui présentation tout les ateliers et après quelque chose c'est bien c'est bien
150- E : Oui

- 151- IN : Parce que c'est tout les XXX utiliser bien utiliser est-ce que tu regardes oui c'est bien
- 152- E : Vous voulez en essayer une autre ou on passe aux questions qu'est-ce que vous voulez faire
- 153- IN : Questions
- 154- E : Allez questions alors je vous laisse cliquer sur cette sur cette petite alors voilà vous avez alors que je vous explique quand même une chose si c'est des ronds ici il y a une seule réponse à donner d'accord si c'est des carrés il y a plusieurs réponses à donner
- 155- IN : XXX je ne sais pas elle s'appelle cette dame présenter et parler comment ça s'appelle cette magasin
- 156- E : Ah oui
- 157- IN : Oui ça s'appelle pas cette dame peut-être celui-ci je ne sais pas
- 158- E : Alors correction ici
- 159- IN : Hmm non ce n'est pas ça
- 160- E : Vous avez droit à un nouvel essai
- 161- IN : Elisabeth Campagne hmm bravo c'est intéressant
- 162- E : (rires) voilà il y a vingt-et une questions hein
- 163- IN : Quel est le nom de son hmm magasin hmm
- 164- E : Alors une question est-ce que vous auriez besoin de l'entendre la question est-ce que si vous aviez le choix par exemple vous choisiriez de de l'écouter la question
- 165- IN : Non c'est très bien question parce que quand écoute cette dame pas bien écoute et c'est intéresse
- 166- E : Oui
- 167- IN : C'est plus attention besoin regarde besoin écoute de voir et c'est très bien
- 168- E : D'accord
- 169- IN : Diriger c'est direction
- 170- E : Hmm
- 171- IN : Peut-être je ne sais pas hmm
- 172- E : Donc la question 4
- 173- IN : Et fleuriste pourquoi parce que fleur comment ça s'écrit je sais pas
- 174- E : Oui donc là attention carrés donc plusieurs réponses à donner il y en a plusieurs
- 175- IN : Nouvel essayer plus encore les plantes les fleurs et c'est un français très intéressant oui parce que peut-être une réponse peut-être deux je ne sais pas (rires) depuis l'âge de cette dame j'ai pas compris quelque chose celui-ci (rires)
- 176- E : Il faut donner une réponse
- 177- IN : Depuis trente ans depuis l'âge de trente ans non durée de trente ans je sais pas (rires)
- 178- E : C'est bien alors la question 9
- 179- IN : Je ne sais pas ce que c'est être net non ce n'est pas ça s'étaler oui c'est ça
- 180- E : Donc là plusieurs réponses
- 181- IN : A la vente et à la préparation c'est possible de hmm
- 182- E : Il y en a une de bonne et une de pas bonne alors celle là il faut la décocher voilà et puis il faut prendre ah
- 183- IN : Non
- 184- E : Non il faut donner l'autre réponse parce que ça c'est la réponse fausse d'accord donc comme il en faut plusieurs voyez c'est des carrés
- 185- IN : Pourquoi pas préparation préparation c'est comme quand tu es petit et après regarde c'est pas ça ah d'accord
- 186- E : Hmm
- 187- IN : Parce que préparation peut-être préparation d'un bouquet

- 188- E : Oui mais non
- 189- IN : Non moi je disais c'est préparation commençait avant et après préparation a bouquet atelier oui exposition parce que regarde le magasin
- 190- E : Hmm donc là aussi des carrés alors
- 191- IN : Plus encore
- 192- E : Oui les deux réponses sont justes mais il manque encore vous auriez besoin là dans ces moments là de revenir au document vidéo
- 193- IN : Peut-être
- 194- E : Oui
- 195- IN : C'est bon
- 196- E : Il fallait repenser aux petites images (rires) alors la question 14 c'est bien le hasard fait bien les choses
- 197- IN : Ah une
- 198- E : Oui une seule
- 199- IN : Parce que c'est pas parler donc déjà
- 200- E : Oui, elle n'en a pas parlé exactement
- 201- IN : Je ne sais pas ça
- 202- E : les fiançailles
- 203- IN : Je ne sais pas ce que c'est
- 204- E : Alors c'est bon mais il y en a d'autres
- 205- IN : Parce que baptême oui mariage oui
- 206- E : Oui vous vous en souvenez donc question 18 vous avez bien retenu
- 207- IN : C'est tout les possibles décoration
- 208- E : C'est seulement ce qu'elle dit elle
- 209- IN : Décoration de la salle hmm
- 210- E : Alors il faut décocher attendez il faut décocher avant celui-ci voilà
- 211- IN : Peut-être parce que décoration de voiture
- 212- E : Il n'y a qu'une réponse à donner
- 213- IN : Décoration de table
- 214- E : Oui c'était ça ce qu'elle disait pour le baptême oui hmm qu'est-ce qu'elle dit des fois il faut répondre au hasard quand on se souvient plus
- 215- IN : Argent je ne vois pas d'argent
- 216- E : Voilà alors là en fait c'est le bilan hein des réponses que vous avez donné et on retient ce que ce que vous avez euh répondu juste hein c'est-à-dire on retient pas les différents essais c'est-à-dire je sais pas la question 8 peut-être que vous avez fait une erreur ou je sais pas mais vous avez finalement trouvé la réponse donc voilà il n'y a que la 20 sur laquelle vous avez bloqué, mais c'est bien c'est un bon score donc vous pouvez cliquer là maintenant voilà et cliquez encore sur la flèche
- 217- IN : Ici
- 218- E : Voilà c'est bien alors j'ai une petite question à vous poser euh qu'est-ce que vous pensez de alors on va peut-être par contre revenir dans le logiciel voilà euh je voulais quand même vous montrer vous avez donc essayé images clés sous-titrées images clés seules, reformulation écrite sous titres mots clés vous n'avez pas essayé diction lente alors maintenant je vais vous demander de regarder
- 219- IN : Hmm
- 220- E : Pour voir ce que vous en pensez
IN joue diction lente (31'13-31'57)
- 221- E : Alors qu'est ce que vous en pensez de celle-ci
- 222- IN : Ah très parce que euh doucement doucement
- 223- E : Vous trouvez que c'est beaucoup plus lent

- 224- IN : Oui oui
- 225- E : On sent la différence oui et puis alors qu'est-ce que vous n'avez pas essayé
- 226- IN : Mots clés
- 227- E : Oui celle-ci je crois que vous ne l'avez pas essayé oui
- IN joue reformulation orale (32'25-33'05)**
- 228- E : Vous voyez ce que c'est qu'est-ce que vous en pensez alors de celle-ci la reformulation orale
- 229- IN : Hmm
- 230- E : Qu'est ce que vous en pensez de celle-ci
- 231- IN : C'est très bien je non j'ai utilisé XXX celui-ci parce que c'est vite écoute et regarde et c'est bien c'est oui c'est utilisé pour moi c'est XXX c'est bien c'est très bien et c'est très bien tous les cinq petits cadeaux oui
- 232- E : Petits cadeaux j'aime bien (rires)
- 233- IN : Petit travail aujourd'hui c'est utilisé celui-ci c'est commence un texte plus difficile
- 234- E : Oui
- 235- IN : Oui est-ce que c'est plus difficile peut-être celui-ci parce que c'est lente doucement et vite vite bien comprendre première fois vite vite et après bien comprendre et c'est
- 236- E : Oui d'accord alors je vais vous demander maintenant ce que vous pensez de l'écran alors vous me dites tout ce que vous pensez si vous aimez pas vous me le dites
- 237- IN : Non c'est travail pour moi c'est normal parce que je travaille avec ordinateur pour moi c'est ici c'est pas là bas je regarde ici je travaille ici c'est normal oui individuel c'est normal est-ce que c'est un petit peu dur XXX c'est oui
- 238- E : Qu'est-ce que vous pensez de la couleur des dessins des choses comme ça est-ce que vous trouvez ça bien ou pas bien ou moche
- 239- IN : Non pour moi ça va
- 240- E : Ca va
- 241- IN : C'est pas beaucoup de couleurs c'est normal parce que beaucoup de couleurs tu regardes après tu es fatigué c'est normal
- 242- E : Qu'est ce que pourrait être amélioré améliorer c'est ce qui est rendu meilleur mieux qu'est ce qu'on pourrait faire mieux là dans l'apparence justement
- 243- IN : Je ne sais pas
- 244- E : Non le fait qu'il y ait des icônes à gauche à droite ça est-ce que
- 245- IN : Non c'est bien parce que je comprends celui-ci c'est icône qui est possible utiliser est-ce que je vais aider c'est icône c'est comme France c'est vous écrire est-ce que je travaille donc celui-ci c'est pas besoin chercher parce que ordinateur tous les fois c'est l'icône qui est l'ordinateur XXX c'est l'autre et tout normal pour moi c'est normal
- 246- E : Bon d'accord est-ce que la taille de l'écran est suffisamment grande
- 247- IN : Possible un petit peu plus est possible non euh besoin de euh cette thème qui est où est-ce que c'est oui c'est beaucoup de fleurs c'est comprendre c'est magasin c'est bien non peut-être quelque chose d'autre est pas bien
- 248- E : Oui d'accord oui
- 249- IN : Peut-être un petit peu plus est-ce que changer vite vite vite tous les pages c'est pas bon hein est-ce que regarde un petit peu non celui-ci c'est bien
- 250- E : Bon d'accord euh qu'est-ce que vous pensez du document vidéo seulement celui-là au niveau de la longueur il fait 1'30 euh au niveau du rythme au niveau de l'image qu'est-ce que vous pensez du document vidéo
- 251- IN : Non pour moi parce que c'est bien parce que c'est en français utiliser a personne qu'elle parlait très très vite et est-ce que tu écoutes cette femme qu'elle parle euh un petit peu pas XXX diction lente et cette dame un petit peu plus c'est bien parce que beaucoup de personnes qu'elles parlent très très vite et obligatoire possible j'ai écoute je comprends

- pas exercice à disque à cassette non j'ai pas compris comme j'expliquais avec personne c'est important et c'est bien
- 252- E : Oui parce que elle elle parle naturellement elle ne parle pas euh le lent c'est moi qui l'ai fait
- 253- IN : Nous déjà travaille ici écoute le film regarde quel euh beaucoup de quelque chose musique beaucoup de danse en magasin et c'est difficile de XXX c'est très bien pour nous écoute normalement
- 254- E : Et est-ce que vous auriez aimé qu'il y ait un dialogue avec deux personnages
- 255- IN : Non c'est bien
- 256- E : Comme ça c'est bien
- 257- IN : Comme ça c'est bien
- 258- E : C'est face à face
- 259- IN : Oui c'est question qui est donnée cette pas vu non j'ai vu cette question écoute cette question et l'autre terme c'est pas trop pour moi c'est pas difficile c'est normalement
- 260- E : D'accord est-ce que le thème est intéressant
- 261- IN : Intéressant oui pour moi ça intéresse et est-ce que c'est possible travaille dans la maison avec celui-ci pour moi c'est plus bien
- 262- E : D'accord
- 263- IN : Il y a beaucoup de thèmes oui pour moi c'est très intéresse c'est vrai
- 264- E : Bon est-ce que vous pensez que ça correspond à votre niveau de français est-ce que c'est trop facile trop difficile ou c'est bien par rapport aux difficultés
- 265- IN : Pour moi non pour moi c'est pas difficile c'est pas facile c'est normal c'est un petit peu plus facile pour moi non je comprends
- 266- E : D'accord qu'est-ce que vous pensez des aides maintenant est-ce que il y en a trop il y en a beaucoup trop
- 267- IN : Non c'est bien pourquoi parce que euh vous faites cette programme c'est pour image c'est pour beaucoup de images beaucoup de thèmes beaucoup de euh c'est tout les personnes possible utiliser qu'ils préféreraient XXX et c'est bien oui pour moi c'est bien
- 268- E : Bon donc il n'y en a pas trop c'est chacun choisit selon son besoin
- 269- IN : Et si je travaille avec cette leçon à la maison je sais pour moi j'ai pas compris attends j'ai pas compris j'ai utilisé cette aide non j'ai pas bien écoute l'autre quelque chose regarde et j'ai pas compris grammaire
- 270- E : Oui la grammaire
- 271- IN : Et je regarde comment ça s'écrit
- 272- E : D'accord oui
- 273- IN : Est-ce que pour moi obligatoire très très vite comprendre utiliser celui-ci
- 274- E : D'accord
- 275- IN : Utiliser le programme pour moi c'est intéresse
- 276- E : Alors pour vous quelles sont les aides qui sont utiles et les aides qui sont inutiles pour vous
- 277- IN : Non pour moi
- 278- E : On va faire un classement la meilleure et la moins bien
- 279- IN : Non pour moi une utilise celui-ci non je regarde après celui-ci oui non utiliser celui-ci
- 280- E : Alors la première la première la préférée c'est celle-là c'est ça
- 281- IN : Non peut-être parce que je comprends un peu beaucoup des compris cette dame est-ce que je pas comprend quelque chose oui j'ai utilisé celui-ci
- 282- E : Ah diction lente
- 283- IN : Oui et tout de suite j'ai compris pour moi c'est
- 284- E : D'accord donc diction lente ça

- 285- IN : Oui et celui-ci possible parce que écoute euh mot spécifique qu'il je ne sais pas image parce que j'ai pas compris première fois images j'ai utilisé parce que j'ai pas compris comment et après image et écrire très bien non c'est intéressé
- 286- E : Bon et dans les aides écrites
- 287- IN : Oui c'est bien
- 288- E : Lesquelles sont bien lesquelles sont pas bien
- 289- IN : Pour moi sous titrage (rires)
- 290- E : Sous titrages c'est votre préféré
- 291- IN : Oui préféré oui
- 292- E : Reformulation écrite
- 293- IN : Oui oui pourquoi non oui ici parce que c'est intéressé
- 294- E : Et entre les deux lequel est le mieux pour vous
- 295- IN : Première
- 296- E : Vous préférez mots clés
- 297- IN : Oui préféré parce que je sais cette présentation
- 298- E : Vous comprenez bien comme ça est-ce que ça vous a gêné pour cette aide là [reformulation écrite] le décalage entre ce que la dame dit et ce qui est écrit qui est différent est-ce que ça vous a gêné pour écouter
- 299- IN : Non je sais pas
- 300- E : Parce que là dans cette version là [sous-titrage] elle dit un mot et c'est exactement ce qu'elle dit qui est en dessous et là elle dit quelque chose et c'est une reformulation
- 301- IN : C'est ce que j'ai bien compris oui et j'ai utilisé celui-ci
- 302- E : Oui
- 303- IN : Est-ce que j'ai pas bien compris j'ai utilisé celui-ci parce que bien comprendre comment ça s'écrit comme c'est utilisé
- 304- E : Mais alors moi ce que je veux savoir c'est ça ça vous gêne pas c'est pas gênant pour vous pour la compréhension
- 305- IN : Non pour moi c'est bien non pratique pour moi utiliser celui-ci
- 306- E : D'accord ok euh
- 307- IN : Est-ce que c'est vous proposez pour moi après utiliser tu parles quelque chose tout complet tout XXX j'ai utilisé ces mots clés présentation XXX c'est bon est-ce que oui après question pour moi utiliser une fois celui-ci vite vite vite c'est possible celui-ci non parce que quelque chose
- 308- E : D'accord euh le fait que les aides soient là et là sur l'écran c'est bien ou bien ce serait mieux qu'elles soient ici tout en longueur ou qu'elles soient autour
- 309- IN : Non garde ici XXX c'est très bien
- 310- E : C'est bien oui ok le fait que on ait les aides orales en jaune et les aides écrites en orange c'est clair
- 311- IN : Non parce que c'est aide celui-ci aide et celui-ci aide pourquoi non un petit peu oui pour écrire et oui écoute
- 312- E : C'est clair euh maintenant pour le QCM qu'est-ce que vous avez pensé des questions du QCM
- 313- IN : QCM qu'est ce que c'est
- 314- E : C'est le questionnaire pardon QCM c'est questionnaire à choix multiple voilà vous avez plusieurs réponses possibles enfin vous avez plusieurs réponses qui sont données et vous choisissez la bonne qu'est-ce que vous en avez pensé il est difficile pas difficile
- 315- IN : Pas difficile
- 316- E : Pas difficile
- 317- IN : C'est intéressé c'est vrai
- 318- E : A votre niveau oui

- 319- IN : Oui
- 320- E : Donc vous m'avez dit que euh dans le QCM vous ne ressentiez pas forcément le besoin de regarder de nouveau la vidéo hein c'est bon pas besoin de la vidéo alors maintenant ben les deux questions finales qu'est ce que vous avez pensé de cette expérimentation en général les questions le test est-ce que c'est trop difficile trop fatigant
- 321- IN : Non pas difficile pas trop difficile et pas trop fatigant c'est intéresse et c'est bien à utiliser pour l'étranger et plus ici très intéresse pourquoi parce que en français magasin c'est la même chose pour nous et pareil et personne qui travaille à magasin de fleurs c'est utiliser autre phrase et faire quelque chose d'autre et c'est très intéresse aujourd'hui c'est magasin de fleur demain c'est possible magasin de chaussures après-demain c'est utiliser bibliothèque comment s'expliquer comment tu bien utiliser ces nouveaux mots je sais pas c'est intéresse oui réfléchir et pour regarder
- 322- E : D'accord et est-ce que si ça ça existait cet outil là s'il était en vente est-ce que vous trouvez que ce serait intéressant d'acheter
- 323- IN : Oui
- 324- E : Ce serait utile
- 325- IN : Oui oui pour moi c'est intéresse oui parce que
- 326- E : Pour travailler par exemple chez soi tout seul
- 327- IN : C'est pas beaucoup de travail non euh écoute il répète il lit c'est très intéresse et c'est
- 328- E : C'est un travail agréable
- 329- IN : C'est travail peut-être 15 30 minutes tous les jours et c'est très bien c'est peut-être la gare ou quelque chose préparé à la gare comment c'est acheter des billets de train
- 330- E : Oui parce que on peut faire tout un tas de thèmes
- 331- IN : Oui et c'est plus intéresse pour les étrangers parce que comment ça marche
- 332- E : Oui voilà bon ben est-ce que vous avez d'autres choses à dire
- 333- IN : Non pas tout de suite peut-être parce que là je vais mourir non pour moi ça intéresse c'est vrai est-ce que vous donnez après est-ce que c'est possible que je utiliser pratiquement à la maison oui au travail un petit peu est-ce que c'est possible parce que ça intéresse pour moi

FIN

Transcription 5 : LE

Durée totale de l'enregistrement : 41'40

- 1- **Expérimentatrice (E)**: Alors c'est Leïla qui nous parle.
- 2- **Leïla (LE)** : Diction lente ça veut dire pour que personne nous explique un peu plus lentement
- 3- E : Hmm
- 4- LE : Euh Images-clés non ça je sais pas
- 5- E : Mais vous pouvez de je sais pas d'imaginer ce que ça peut être...avec le petit dessin [icône]
- 6- LE : Images-clés peut-être que ça veut dire euh voir une image qui peut nous expliquer qu'est-ce qui se passe
- 7- E : Hmm
- 8- LE : Et Reformulation orale ça veut dire pour réexpliquer
- 9- E : Voilà
- 10- LE : Images-clés sous-titres images avec les euh écrit écriture en bas
- 11- E : Hmm
- 12- LE : Euh Mots-clés ça veut dire les mots qui peut nous...qui peut nous expliquer
- 13- E : Oui
- 14- LE : Euh Reformulation écrite ça veut dire euh écrire les questions qu'on n'a pas compris en oral
- 15- E : Je comprends pas
- 16- LE : Ça veut dire qui euh si on comprend pas qu'est-ce que nous ont dit ils peuvent écrire les questions
- 17- E : Ah voilà d'accord
- 18- LE : Et Sous-titrage euh écrire tout ce qui se passe euh sous l'image
- 19- E : D'accord. Alors donc euh là vous voyez quoi sur cette image sur cette petite image ? [Icône diction lente]
- 20- LE : La main avec le microphone et une un escargot
- 21- E : Oui c'est ça. Est-ce que pour vous l'escargot ça symbolise la lenteur
- 22- LE : Oui
- 23- E : Oui aussi c'est bon c'est assez parlant ?
- 24- LE : Oui
- 25- E : D'accord euh là vous voyez ? [Icône Reformulation orale]
- 26- LE : Euh Reformulation orale euh elle est une femme et devant elle la bulle
- 27- E : Hmm la bulle oui
- 28- LE : La bulle avec l'écriture dedans
- 29- E : D'accord oui. Et là par exemple ce petit personnage ? [Icône Reformulation écrite]
- 30- LE : C'est un tableau sur lequel un garçon il écrit quelque chose
- 31- E : D'accord oui c'est bien. OK alors euh donc grosso modo je vous redis ce que c'est. Diction lente c'est-à-dire que euh c'est le même film vidéo mais la voix est lente d'accord ? Ça a été ralenti. Euh Images-clés c'est ce que vous avez dit en fait c'est des images qui vont aider à comprendre en principe. Reformulation orale c'est on dit on garde le même sens hein la même signification mais on change les mots d'accord ? On dit la même chose mais avec des mots différents
- 32- LE : Hmm d'accord
- 33- E : Images-clés sous-titrées ben c'est comme les images ici mais avec en plus du texte pour expliquer la petite image

- 34- LE : Hmm
- 35- E : Mots-clés ce sont les mots qui sont euh c'est des mots qui résument un ensemble de phrases d'accord ? Reformulation écrite ben ça va être un peu comme ça [Reformulation orale] c'est-à-dire on redonne comment dire c'est pas expliquer
- 36- LE : Plusieurs variantes ?
- 37- E : Mais voilà c'est une variante exactement du texte de cette vidéo et puis sous-titrage vous connaissez hein c'est comme ce qu'on a à la télé c'est exactement ce qui est écrit c'est exactement ce qui est dit par le personnage. Donc vous pouvez passer c'est-à-dire vous regardez le document vidéo et si vous avez envie de, je sais pas moi, d'aller plus lentement vous cliquez directement sur ce bouton et vous aurez une diction lente tout de suite et puis voilà vous pouvez changer à n'importe quel moment
- 38- LE : Mais si je veux pas je choisis aucun
- 39- E : Ah si vous ne voulez pas vous pouvez très bien rester sur le document vidéo seulement si vous estimez que vous n'avez pas besoin d'aide on n'utilise pas les aides vous allez au questionnaire vous répondez aux questions et puis par contre après on reviendra ici pour que je sache ce que vous pensez quand-même hein des aides
- 40- LE : D'accord
- 41- E : Alors ce que je vais faire par contre parce que il [l'ordinateur] a pas démarré comme je voulais donc je vais recommencer mon p'tit truc parce que normalement je dois écrire votre nom...voilà ce sera peut-être mieux comme ça [Manipulations diverses de E.]. C'est bien c'est ça que je voulais alors je vais écrire Leïla oups il y a un tréma normalement non ? C'est ça ?
- 42- LE : Hmm
- 43- E : Voilà comme ça c'est votre session de travail à vous. Donc je vous laisse faire.
- 44- LE : Euh avec la souris ?
- 45- E : Voilà oui oui
- 46- LE : D'accord et pour commencer ?
- 47- E : Alors pour commencer et ben on commence par le document vidéo et puis vous cliquez sur la petite flèche qui est là
- 48- LE : Oh j'appuie ici et ici
- 49- E : Voilà il faut toujours sélectionner d'abord et puis faire lire ensuite. Voilà et vous pouvez avancer et reculer comme vous voulez
- LE joue le document vidéo (06'45 à 8'03) intégralement**
- 50- E : Voilà. Alors est-ce que vous avez tout compris d'un coup ou est-ce que vous avez besoin de précisions ?
- 51- LE : J'ai presque tout compris
- 52- E : Est-ce que vous avez envie de prendre une aide ou pas ?
- 53- LE : Non
- 54- E : Non alors on va prendre directement le...
- 55- LE : Et après qu'est-ce que je devais faire avec pour les répondre tout ce que j'ai compris
- 56- E : Alors on va passer à un questionnaire justement
- 57- LE : D'accord
- 58- E : Vous êtes sûre vous avez pas envie de le revoir une fois, c'est bon ?
- 59- LE : Peut-être une fois (Rires)
- 60- E : C'est comme vous voulez hein
- 61- LE : D'accord. Peut-être encore une fois.
- 62- E : D'accord alors allez-y ! ben il est sélectionné alors vous avez juste à faire Lecture...ici
- LE joue encore une fois le Document vidéo (9'01 à 10'22) intégralement**
- 63- E : D'accord ? Alors allez-y ben si vous n'avez pas besoin d'aide voilà cliquez sur cetteXX et puis on va répondre aux questions, enfin vous (Rires). Alors la première question, vous

choisissez la réponse, vous avez correction et puis vous avez une petite réponse qui vous sera donnée

LE commence à répondre au questionnaire.

64- E : Vous avez un deuxième essai à chaque fois

65- LE : Et après ? Question suivante ?

66- E : Question suivante et ainsi de suite il y en a vingt et une comme ça

67- LE : Oh non [le feed back est négatif]

68- E : Je crois que vous avez cliqué trop vite. Vous aviez cliqué sur "Fleurs Campagne" hein c'est ça ?

69- LE : Oui

70- E : Oui mais il n'a pas pris parce que je crois que vous l'avez fait trop vite après

71- LE : Mais c'était ça ?

72- E : Mais c'était ça c'est bien c'est juste

LE continue de répondre au questionnaire

73- E : Là quand vous avez des carrés c'est que vous avez plusieurs réponses à donner

74- LE : Alors je peux prendre deux

75- E : Voilà. Est-ce que vous ressentiriez le besoin par exemple de retourner à la vidéo quand vous avez à répondre aux questions ?

76- LE : Euh non

77- E : Là non

LE lit à voix basse les questions et les réponses

78- LE : Étaler ça me pose problème étaler

79- E : Oui moi je ne peux pas vous aider donc vous répondez au hasard si...Bien joué !

80- LE : Et si je réponds qu'à une seule question ?

81- E : Ce sera incomplet. Alors par contre il faut décocher voilà il faut voilà et là vous pouvez faire correction

82- LE : Alors ici c'est possible encore troisième ?

83- E : Oui. Mais si vous vous estimez que c'est tout vous cliquez sur correction vous verrez bien. Est-ce que vous pensez que ce serait bien si on avait l'option de choisir que la question soit lue ? Est-ce que ce serait intéressant ?

84- LE : Non

85- E : Non vous préférez lire vous-même ?

86- LE : Hmm

87- E : C'est bien mais il manque autre chose

88- LE : XXX ? [LE murmure]

89- E : Oui vous les laissez les autres c'est simplement quand c'est rouge...Alors là il n'y a qu'une seule réponse à donner comme c'est des boutons ronds

90- LE : Ah d'accord ! Je crois qu'elle a dit XXX [LE murmure]

91- E : Attendez [le feed back] voilà...Alors vous avez le bilan des questions donc les questions 2 et 8 alors la 2 non parce que c'était un problème technique mas la 8 vous n'avez pas trouvé la réponse

92- LE : Euh 8 questions

93- E : Oui la question 8 mais tout le reste c'est bon, vous avez bien compris

94- LE : C'est beaucoup huit

95- E : Oui ?

96- LE : Oui c'était vingt-et-un questions et huit c'est pas bon

97- E : Bien donc je vais vous demander de cliquer là maintenant voilà et de re cliquer encore. Alors ce que je vais faire, pardon, je vais revenir voilà sur les icônes et je vais vous demander de les tester selon ce que cela vous inspire hein si ça vous intéresse et de me

dire ben ce que vous en pensez si vous trouvez ça euh bien pas bien euh utile inutile d'accord ?

98- LE : Oui oui c'est bien

99- E : Alors je vous laisse découvrir

100- LE : Hmm alors j'essaye tout

101- E : Soit vous les essayez dans l'ordre soit dans le désordre enfin comme vous le sentez

102- LE : Je devais appuyer ici

103- E : Alors voilà et après

104- LE : Mais ça je crois que pour moi c'est inutile

LE joue Diction lente (21'11 à 21'30)

105- LE : Je peux...

106- E : Oui oui vous pouvez arrêter

107- LE : Oui ça c'est bien je crois que... ah pour arrêter ?

108- E : On peut arrêter là

109- LE : D'accord ça je trouve bien

110- E : Oui parce que c'est ?

111- LE : XXX prendre cette aide pour bien comprendre parce qu'elle parle un peu vite

112- E : Et vous sentez bien la différence entre son rythme à elle et le rythme là ?

113- LE : Oui et si je prendrais cette aide je n'aurais pas besoin encore répéter une fois...XXX le prendre ça

114- E : Eh oui quand on les connaît pas bien on sait pas ce qui va nous servir effectivement

LE joue Images-clés qu'elle prend en cours (22'12 à 22'48) "il faut quand-même travailler le plus proprement possible" à "les mariés"

115- LE : Ça je crois que inutile

116- E : Inutile pour vous ? D'accord. Pourquoi inutile alors ?

117- LE : Parce que moi je peux pas regarder deux images en même temps (Rires)

118- E : Ça vous gêne oui voilà

LE joue Reformulation orale qu'elle prend en cours (23'07 à 23'24) "ils ont besoin de fleurs" à la fin

119- LE : Euh je crois que c'est un niveau un peu pour les débutants ça serait bien

120- E : Oui la Reformulation orale ?

121- LE : Oui

122- E : Pourquoi d'après vous c'est pour les débutants ?

123- LE : Je crois que c'est un peu...

124- E : Que ça explique davantage ?

125- LE : Hmm

LE joue Images-clés sous-titrées (23'45 à 24'14) Du début à "s'étaler"

126- LE : Pour moi c'est pas ...

127- E : Non vous n'aimez pas les images-clés. Et par exemple entre celle-ci et celle-ci vous voyez une différence ?

128- LE : Euh images-clés oui je crois que ça c'est mieux

129- E : Vous préférez avec le texte

130- LE : Entre deux je préfère ça

LE joue Mots-clés (24'36 à 25'05) "que dans le magasin" à "pour se renseigner"

131- LE : Je crois que c'est inutile aussi

132- E : Oui

133- LE : Pour moi

134- E : Alors dites-moi est-ce que vous pouvez expliquer ?

135- LE : Parce que les mots qu'ils ont écrits ça me posait pas de problème pour comprendre

136- E : Oui donc en fait ça vous aide pas particulièrement ?

137- LE : Non

LE joue Reformulation écrite (25'32 à 25'46) " ils pensent plutôt à la décoration de la salle" à "petit comité"

138- LE : Parce qu'il y a pas beaucoup d'informations...Pour moi ça aide pas beaucoup

139- E : Oui pour vous c'est pas utile non plus

LE joue Sous-titrage (25'59 à 26'09)"bon on fait plein de choses" à la fin

140- LE : Oui ça c'est

141- E : Vous préférez ?

142- LE : Parce que quand si je entende pas bien je peux regarder en même temps XXX

143- E : Oui alors que là [Reformulation écrite] c'est pas du tout les mêmes mots qui sont écrits

LE joue encore Sous-titrage (26'15 à 26'27) du début à "le magasin Fleurs Campagne".

144- LE : Oui ça c'est bien

145- E : Oui parce que là est-ce que vous avez une difficulté...?

146- LE : Pour arrêter qu'est-ce que je fais ?

147- E : Voilà comme ça. Est-ce que vous avez une difficulté au niveau de la Reformulation écrite à entendre quelque chose et à lire autre chose ? Est-ce que c'est gênant ?

148- LE : Euh ici non

149- E : Là [Sous-titrage] c'est pareil c'est exactement les mêmes mots qui sont dits mais pour l'autre aide Reformulation écrite les mots sont différents c'est-à-dire que la dame dit quelque chose et ce qui est en bas est écrit...

150- LE : Hmm oui en même temps XXXXXXXX

151- E : Oui non ça ne vous plaît pas

152- LE : Alors je choisis la Diction lente et Sous-titrage

153- E : D'accord vous faites une sélection alors justement c'est ce que je voulais vous demander. Donc Diction lente et Sous-titrage donc ça pour vous c'est les plus utiles

154- LE : Oui

155- E : Alors si vous deviez faire un classement un classement de toutes les aides dans quel ordre vous les mettriez alors ? Alors il y aurait Diction lente en premier ou Sous-titrage ?

156- LE : Sous-titrage

157- E : D'accord. Ensuite Diction lente j'imagine ?

158- LE : Euh

159- E : Alors allez-y parce que je vais...à vous de me dire

160- LE : Ouais ouais alors Diction lente Sous-titrage après c'est les euh Images-clés

161- E : Hmm

162- LE : Après c'est Images-clés sous-titrées d'abord après c'est Images-clés

163- E : Ah oui sous-titrées d'abord

164- LE : mais Reformulation les Mots-clés Reformulation écrite c'est le tout dernier XXXX
(Rires)

165- E : D'accord celle-là non. Mots-clés aussi vous la mettez...

166- LE : Ah oui c'est le trois

167- E : Alors j'ai Sous-titrage Diction lente

168- LE : Hmm

169- E : C'est ça ?

170- LE : Oui

171- E : Images-clés sous-titrées

172- LE : Euh oui

173- E : Ensuite Images-clés

174- LE : Images-clés après c'est les Reformulation orale

175- E : Hmm

- 176- LE : Après c'est Mots-clés
- 177- E : Voilà
- 178- LE : Et dernière c'est Reformulation écrite
- 179- E : Voilà c'est vraiment celle que vous n'aimez pas (Rires)
- 180- LE : Oui
- 181- E : OK. D'accord. Alors maintenant je vais vous demander ce que vous pensez de l'interface de l'écran. Qu'est-ce que vous avez à dire ? Soyez critique hein
- 182- LE : Oui oui
- 183- E : N'ayez pas peur de dire ce que ...
- 184- LE : Je crois que si vous voulez intéresser les enfants aussi
- 185- E : Alors ça s'adresse à des adultes
- 186- LE : Ah les adultes d'accord euh je crois que je sais pas les dessins il faut je crois qu'un peu changer améliorer
- 187- E : Oui bien sûr à améliorer dans quel sens ?
- 188- LE : Améliorer je crois qu'on peut trouver des autres dessins pour que ça soit plus
- 189- E : Plus transparent ?
- 190- LE : Plus grand
- 191- E : Plus grand vous dites ?
- 192- LE : Plus grand peut-être
- 193- E : Ah oui
- 194- LE : Plus euh pour moi
- 195- E : Oui oui c'est bien c'est ce qui est intéressant
- 196- LE : Plus euh comment dire remarquable dans la couleur
- 197- E : dans la couleur oui
- 198- LE : Ça aussi ça me plaît pas [L'icône Document vidéo]
- 199- E : Oui parce que ? Dites-moi oui
- 200- LE : Parce que euh je sais pas je crois qu'il fallait trouver autre image
- 201- E : Autre chose que le clap. Parce que pour vous ça veut pas forcément dire que c'est le document vidéo
- 202- LE : Voilà
- 203- E : D'ailleurs est-ce que la place est bien ici ou est-ce qu'il faudrait le mettre ailleurs
- 204- LE : Oui on peut le laisser là
- 205- E : On peut le laisser là ?
- 206- LE : Oui mais à mon avis ce sera mieux si ça ce sera en bas et tout ça là-haut
- 207- E : D'accord. OK L'écran est-ce que vous pensez qu'il faudrait qu'il soit plus grand ?
- 208- LE : Plus grand oui
- 209- E : Est-ce que vous auriez besoin d'un zoom par exemple pour avoir la dicton des lèvres ?
- 210- LE : Ça veut dire ?
- 211- E : Un zoom pour pouvoir voir l'articulation des sons
- 212- LE : Non
- 213- E : Non pas besoin. D'accord. Qu'est-ce que vous pensez du document vidéo uniquement le document vidéo sur sa qualité sa longueur le son le rythme le thème tout ça ?
- 214- LE : Ça va
- 215- E : Alors au niveau de la durée c'est bon ?
- 216- LE : Oui c'est bon
- 217- E : Pas besoin d e plus long ?
- 218- LE : Non non. Et ce sera que ça le questionnaire
- 219- E : Oui oui
- 220- LE : Et c'est tout ?

- 221- E : Oui c'est tout
- 222- LE : D'accord
- 223- E : Mais bon c'est un ensemble il y a plusieurs activités. Pour l'activité que moi je teste c'est seulement ça
- 224- LE : D'accord oui c'est bien
- 225- E : C'est de la compréhension uniquement
- 226- LE : Oui oui
- 227- E : Il n'y a pas après d'exercice de réutilisation. Ce sera peut-être prévu un jour je sais pas mais moi pour ce que j'ai fait je travaille uniquement sur la partie compréhension
- 228- LE : Mais ça c'est bien vous avez trouvé le bon endroit pour XXX je pense que c'est bien
- 229- E : Alors le thème est-ce que vous le trouvez intéressant le fleuriste ? Là c'était un peu imposé parce que dans le reste du logiciel on parlait des métiers donc il fallait qu'on parle d'un fleuriste. Donc voilà c'est une vraie dame d'ici qui a été gentille qui a été volontaire. Euh alors sur la qualité de l'image et sur la qualité du son
- 230- LE : oui ça c'est très bien
- 231- E : C'est bon ? Est-ce que vous pensez que ça aurait été mieux s'il y avait eu un dialogue entre deux personnages ou est-ce que c'est bien qu'elle s'adresse à nous ?
- 232- LE : Ça je crois que monologue c'est bien
- 233- E : Oui pourquoi vous trouvez que c'est mieux ?
- 234- LE : Je sais pas j'aime bien écouter
- 235- E : Voilà vous trouvez que ça vous intéresse plus directement sans doute ? Est-ce que vous pensez que ça correspond à votre niveau de français ?
- 236- LE : Oui. C'est pas trop facile ? Euh je crois que maintenant je sais ce sera encore mieux pour euh oui c'est un peu facile
- 237- E : Oui d'accord donc un peu facile mais pas trop en fait
- 238- LE : Euh non. Parce que ce matin moi je me sentais pas bien et je crois que si j'étais en forme c'était facile pour moi
- 239- E : D'accord ça va ? C'est bon c'est pas trop fatigant ?
- 240- LE : Non non
- 241- E : Ça va ? Donc un peu facile. Qu'est-ce que vous pensez des aides ? Alors le nombre, est-ce qu'il y en a trop ?
- 242- LE : Je crois que les Mots-clés ça c'est inutile.
- 243- E : Oui d'accord. Bon là je regarderai le classement que vous m'avez donné. Euh la disposition des aides à l'écran est-ce que c'est bien d'avoir fait des aides orales à gauche en jaune et des aides écrites en orange à droite ? ou est-ce qu'il aurait fallu les mélanger ? ou est-ce qu'il faudrait les mettre sur une seule ligne ?
- 244- LE : A mon avis XXX en bas et tout ça là
- 245- E : Donc qu'est-ce que je mets en bas ?
- 246- LE : Changer tout ça en bas et tout ça en haut
- 247- E : Oui d'accord
- 248- LE : Et laisser les deux côtés
- 249- E : Libres
- 250- LE : Libres
- 251- E : Donc les aides en bas...donc ça ça comme ça sur une ligne et ça en haut ? Tout ça.
- 252- LE : Oui tout ça là-haut
- 253- E : D'accord. Qu'est-ce que vous avez pensé des questions du QCM ?
- 254- LE : Oui j'ai trouvé bien
- 255- E : Bien c'était intéressant ? Facile ? Difficile ? Trop facile ?
- 256- LE : Non ça va

- 257- E : C'est OK ? Là c'est votre niveau ? D'accord. Qu'est-ce que vous avez pensé du feed back c'est-à-dire vous savez "Bravo !" "Il reste encore"
- 258- LE : C'est bien c'est comme le test de FLE
- 259- E : Vous trouvez que c'est bien un feed back
- 260- LE : Oh oui
- 261- E : Est-ce que vous pensez qu'il faudrait que le feed back soit amélioré c'est-à-dire qu'il y ait du son de la musique ?
- 262- LE : Je crois que lorsqu'on rentre à la maison comment ça euh on entend le son
- 263- E : Oui
- 264- LE : Euh je sais pas je crois que ça je crois qu'il faut ajouter un peu de son
- 265- E : Un peu de son
- 266- LE : Ding dong quelque chose comme ça [Pour se faire comprendre LE imite le bruit de la sonnette]
- 267- E : Ah une sonnette d'accord !
- 268- LE : Oui c'est ça (Rires)
- 269- E : Ah oui pour euh exact. Donc voilà. Est-ce que donc ça je voulais vous poser la question est-ce que vous pensez que ce serait bien d'avoir les aides dans le QCM dans le questionnaire ?
- 270- LE : Euh non...ça sera trop facile
- 271- E : D'accord voilà. Alors maintenant qu'est-ce que vous pensez de l'expérimentation en général ? Est-ce que vous trouvez ça intéressant pas intéressant ?
- 272- LE : Je trouve ça très intéressant
- 273- E : Trop long ? Trop fatigant ?
- 274- LE : Non non je trouve un peu
- 275- E : Un peu court ?
- 276- LE : Un peu court (Rires)
- 277- E : D'accord. Bon ben je reviendrai alors. Mais quand en fait quand on doit après relire tous les résultats c'est pas trop court je vous jure parce qu'en fait il y a tellement de possibilités de réponses qu'en fait sur une petite activité on a plein de choses à dire en fait et on apprend plein de choses sur les gens en fait. Et puis alors est-ce que vous vous aimeriez travailler avec ce genre d'outil ?
- 278- LE : Oui bien sûr
- 279- E : Par exemple je sais pas ce serait commercialisé est-ce que c'est quelque chose qui vous intéresserait ?
- 280- LE : Oui bien sûr mais ça sera aller encore plusieurs vidéos
- 281- E : Alors ben oui oui le but c'est d'avoir des vidéos sur plusieurs thèmes sur la famille là c'est les métiers
- 282- LE : La famille aussi j'aimerais bien acheter cet XXX pour mon fils pour les enfants. Je crois que ce serait intéressant pour les enfants
- 283- E : Oui parce qu'il y a pas grand-chose en fait pour les enfants en multimédia je pense ?
- 284- LE : Vous allez vendre ?
- 285- E : Ben non enfin il n'en est pas question pour l'instant parce que nous vraiment c'est le début quoi. Il y a les activités pour les débutants que je vous ai montrées l'autre jour là en cours. Et puis il y a ça mais c'est vraiment très long en fait à développer.
- 286- LE : Parce qu'il y a mon mari il y a un mois qu'il est ici
- 287- E : Oui
- 288- LE : Pour lui j'aimerais bien avoir pour les débutants
- 289- E : Avoir oui quelque chose comme ça
- 290- LE : Je crois que ça sera bien pour lui apprendre avec l'image avec l'écriture oui je crois que c'est bien

- 291- E : Votre mari aussi est tchéchène ? Oui donc lui il arrive c'est tout nouveau.
- 292- LE : Oui oui il dit que bonjour et au revoir
- 293- E : Et il a trouvé ben non il n'a pas de travail j'imagine
- 294- LE : Pour l'instant il attend pour les papiers tout ça
- 295- E : Oui donc c'est pas facile
- 296- LE : Mais je crois que ça sera mieux que ce sera un peu grande
- 297- E : Oui plus grand alors là c'est parce qu'en fait l'informaticien l'a préparé sur un MAC et moi je le présente sur un PC donc c'est la différence qui fait que mais bon ça va être développé parce que non seulement il y aura plusieurs vidéos mais en plus tout ça c'est des phases différentes. Donc là on est que dans cette phase Comprendre mais il y aura certainement des vidéos dans la phase Apprendre et mémoriser donc je ne sais pas quand est-ce que ce sera fini. C'est vraiment c'est un gros travail mais c'est intéressant. Bon ben écoutez je vous remercie d'avoir participé.

Transcription 6 : RI

Durée totale de l'enregistrement : 56'17

- 1- **Expérimentatrice (E):** Alors Rimma c'est à vous. On y va. Alors vous me dites. Euh on peut les [les icônes] prendre dans l'ordre hein et vous me dites ce que vous imaginez que ça peut être en tenant compte du dessin et puis de ce qui est écrit en dessous.
- 2- **Rimma (RI) :** Alors qu'est-ce que je dois faire maintenant ?
- 3- **E :** Vous devez me dire ce que ça peut être comme aide
- 4- **RI :** Ah ici ?
- 5- **E :** Oui voilà
- 6- **RI :** Hmm
- 7- **E :** Comment vous le comprenez... à première vue
- 8- **RI :** (Rires)
- 9- **E :** Vous pouvez décrire ce que vous voyez
- 10- **RI :** Prononciation
- 11- **E :** Oui
- 12- **RI :** Euh les images
- 13- **E :** Alors attendez le premier c'est prononciation c'est ça ?
- 14- **RI :** Oui je pense je sais pas...les images
- 15- **E :** Oui alors images euh images-clés vous comprenez comment avec ce petit schéma ?
- 16- **RI :** Images-clés ? je ne sais pas comment expliquer je ne sais pas
- 17- **E :** Oui
- 18- **RI :** Images-clés
- 19- **E :** Expliquez le plus simplement possible avec vos mots
- 20- **RI :** Quelque chose qui aide comprendre quelque chose image ressemble
- 21- **E :** Quelque chose qui une image vous voulez dire qui
- 22- **RI :** Les images très simples qui peut aider à comprendre quelque chose
- 23- **E :** Oui oui c'est bien
- 24- **RI :** Diction lente ...[suite murmurée] c'est peut-être première c'est pas bon c'est pas correct qu'est-ce que j'ai dit
- 25- **E :** Vous disiez ?
- 26- **RI :** Je dis que peut-être première j'ai dit pas correctement
- 27- **E :** prononciation vous m'avez dit ?
- 28- **RI :** Oui
- 29- **E :** ben il faut me dire ce que vraiment vous avez...
- 30- **RI :** Qu'est-ce que je pense
- 31- **E :** Oui c'est ça qui nous intéresse
- 32- **RI :** Parce que ici aussi reformulation orale
- 33- **E :** Oui à votre avis c'est quoi ?
- 34- **RI :** C'est de la prononciation aussi (Rires)
- 35- **E :** C'est de la prononciation aussi alors c'est de l'oral oui mais est-ce que ça n'est que de la prononciation à votre avis ?
- 36- **RI :** Ah oui peut-être il y a écriture
- 37- **E :** Oui...Bon c'est pas très clair en gros ?
- 38- **RI :** Oui
- 39- **E :** Pour vous c'est pas très très
- 40- **RI :** Ecriture et prononciation
- 41- **E :** Ecriture et prononciation...on verra après ce que c'est. Images-clés sous-titrées ?

- 42- **RI** : Images-clés sous-titrées
- 43- **E** : Comment vous le voyez ?
- 44- **RI** : (Rires) Je sais pas c'est Images-clés...Quelques images sont explication
- 45- **E** : Oui
- 46- **RI** : Clés...clés [*dit à voix basse*]
- 47- **E** : Alors mots-clés à votre avis c'est quoi ?
- 48- **RI** : Mots-clés c'est les mots qui qui aident de comp...à comprendre ?
- 49- **E** : Hmmm
- 50- **RI** : les phrases
- 51- **E** : Oui
- 52- **RI** : Reformulation écrite...C'est les phrases qui aident à comprendre quelque chose
- 53- **E** : hmmm
- 54- **RI** : Sous-titrage... Sous-titrage [*dit à voix basse*]
- 55- **E** : D'accord et puis sous-titrage
- 56- **RI** : Sous-titrage c'est les je ne sais pas (Rires) c'est les titres qu'il y a en-dessous quelque chose
- 57- **E** : oui voilà oui ben c'est le texte
- 58- **RI** : Oui
- 59- **E** : Vous voyez quoi là sur cette image ? [*E désigne l'icône Diction lente*]
- 60- **RI** : je ne sais pas comment ça...
- 61- **E** : un escargot en français
- 62- **RI** : Ah oui escargot oui bien sûr
- 63- **E** : est-ce que c'est le signe de la lenteur en Russie ?
- 64- **RI** : Signe de quoi ?
- 65- **E** : De lenteur quelque chose de très lent
- 66- **RI** : Ah oui oui oui
- 67- **E** : Oui aussi ?
- 68- **RI** : Oui
- 69- **E** : Bon d'accord euh là vous voyez quoi ?
- 70- **RI** : Ah peut-être c'est celui-là c'est prononciation très lente
- 71- **E** : Voilà (Rires). Là vous voyez quoi sur cette image ?
- 72- **RI** : Deuxième ?
- 73- **E** : Euh celle-ci pardon Reformulation orale...c'est petit hein
- 74- **RI** : Oui c'est une femme qui prononce
- 75- **E** : Oui une femme qui prononce d'accord. Sur cette image-là vous voyez quoi ?
Reformulation écrite
- 76- **RI** : Un garçon qui écrit une phrase
- 77- **E** : Hmm d'accord. Et puis là vous voyez...? [*icône Document vidéo*]
- 78- **RI** : Commence
- 79- **E** : Oui voilà ça commence, il y a un clap exactement. Alors je vais vous expliquer maintenant les différentes aides dans le détail. Donc vous avez vu les aides en jaune ici qui sont des aides orales
- 80- **RI** : Hmm
- 81- **E** : Et les aides en orange qui sont écrites hein. Alors ici le petit escargot est censé représenter la diction lente c'est-à-dire on va parler à un rythme moins rapide que dans le document vidéo principal
- 82- **RI** : Hmm
- 83- **E** : Les images-clés vous m'avez dit des images très simples qui peuvent aider à comprendre quelque chose c'est un peu ça c'est des images qui apparaissent en même

- temps que le personnage parle et qui servent à décrire ce que le personnage dit, d'accord ?
- 84- **RI** : Hmm
- 85- **E** : Et d'ailleurs Images-clés sous-titrées c'est la même chose mais en plus de l'image on a aussi le texte qui vient expliquer la petite image
- 86- **RI** : Hmm
- 87- **E** : Reformulation orale c'est euh c'est une comment dire on dit la même chose mais avec des mots différents c'est-à-dire le sens est le même que ce qui est dit dans le document principal sauf qu'on a changé les mots
- 88- **RI** : Hmm
- 89- **E** : En principe ce sont des mots plus simples en principe
- 90- **RI** : Hmm
- 91- **E** : A droite les mots-clés ce sont les mots euh c'est les mots principaux c'est des mots qui vont résumer plusieurs phrases
- 92- **RI** : Hmm
- 93- **E** : Vous verrez dans l'exemple. Reformulation écrite c'est on a le personnage qui parle dans le document principal
- 94- **RI** : Hmm
- 95- **E** : Et en-dessous apparaît à l'écrit une des mots différents mais qui sont censés être plus simples en même temps
- 96- **RI** : Hmm
- 97- **E** : Et puis sous-titrage c'est comme à la télé ou au cinéma c'est-à-dire c'est exactement les mêmes mots que ceux qui sont prononcés par le personnage qui sont écrits en-dessous exactement les mêmes
- 98- **RI** : Hmm
- 99- **E** : D'accord ? Alors donc maintenant ce que je vais vous demander ben c'est de regarder le document vidéo il est sélectionné ici vous voyez il est entouré d'un trait noir donc vous le regardez si à un moment donné vous ne comprenez pas certaines choses vous pouvez utiliser une aide alors vous pouvez soit attendre que tout le document soit passé soit euh au moment où vous avez vraiment un besoin précis vous cliquez sur une icône
- 100- **RI** : Hmm
- 101- **E** : Alors c'est là que je c'est là que c'est important pour moi que vous me disiez pourquoi vous cliquez sur telle ou telle ou telle aide
- 102- **RI** : Hmm
- 103- **E** : Et ce que vous attendez et ce que ça donne est-ce que vous êtes content ou pas du résultat
- 104- **RI** : Hmm
- 105- **E** : D'accord voilà vous y passez autant de temps que vous voulez si vous ne comprenez pas vous répétez alors vous pouvez aussi simplement répéter certains passages avec le petit rond là vous revenez en arrière si vous n'avez pas bien entendu un mot voilà et puis après une fois que vous avez l'impression que vous avez bien compris que vous êtes prête on passe au questionnaire
- 106- **RI** : Hmm
- 107- **E** : Ça va ?
- 108- **RI** : Oui
- 109- **E** : Ça marche bon alors je vous laisse faire donc là c'est le document principal qui est sélectionné vous n'avez plus qu'à cliquer sur la petite flèche qui est là
- 110- **RI** : Ici ?
- 111- **E** : Oui voilà exactement

RI joue le Document vidéo : du début à "on peut toujours varier" 8'17- 9 '32

RI enchaîne avec Diction lente de " on peut toujours varier" à la fin 9'33 à 9'42

112- E : Alors là apparemment il y a un mot qui que vous ne compreniez pas ou une expression

113- RI : Ah oui

114- E : Ça allait trop vite

115- RI : Oui

116- E : Et est-ce que ça a été utile de cliquer sur Diction lente ?

117- RI : Oui

118- E : C'était quel mot que vous ne compreniez pas ?

119- RI : J'ai pas compris les phrases peut-être il faut cliquer avant (Rires)

120- E : Et vous pouvez revenir en arrière hein si vous voulez un petit peu bon allez en avant comme ça vous allez vous n'êtes pas obligée de tout réécouter voilà peut-être là

RI joue Diction lente : "Décoration de l'église de temps en temps" jusqu'à la fin

121- RI : Si je ne comprends pas les mots je dois cliquer ici ?

122- E : Eh ben il faut essayer oui de voir les reformulations

123- RI : J'ai pas compris le mot baptême

124- E : Baptême alors ben ce que vous pouvez essayer c'est euh essayer images-clés peut-être images-clés voilà peut-être que vous comprendrez un petit peu mieux

125- RI : Et maintenant ?

126- E : Vous pouvez peut-être mettre la bille [outil de contrôle vidéo sous l'écran] un peu plus au milieu voilà stop et puis faites euh lecture maintenant

127- RI : Ici ?

128- E : Voilà

RI joue Images-clés de 11'22 "pour donner une belle apparence" à "comité"

129- E : Est-ce que ça va mieux ?

130- RI : Hmm

131- E : Vous voyez ce que c'est

132- RI : Hmm ?

133- E : Vous voyez ce que c'est baptême est-ce que vous avez vu l'explication là pour baptême ?

134- RI : Baptême

135- E : Est-ce que vous avez compris ? Alors essayez peut-être ici les images-clés sous-titrées. Vous remettez la boule [outil de contrôle vidéo sous l'écran] au milieu là à peu près voilà stop bah là c'est bon et refaites lecture maintenant voilà vous allez voir peut-être

RI joue Images-clés sous-titrées de 11'32 "alors je vais dire que " jusqu'à "comité"

136- RI : Oui

137- E : Est-ce que c'est plus clair ?

138- RI : Oui bien sûr (Rires)

139- E : vous pouvez arrêter une fois que

140- RI : Euh comment ?

141- E : Alors euh pause

142- RI : Ici ?

143- E : Voilà est-ce que c'est mieux avec les images-clés sous-titrées comme ça ?

144- RI : Oui

145- E : Là vous ne l'aviez pas vu quand il y avait juste les images-clés ? Vous n'aviez pas vu baptême ?

146- RI : Non

147- E : Vous n'aviez pas fait le lien entre il a fallu que vous lisiez en fait c'est ça ?

148- RI : Hmm

- 149- **E** : D'accord euh est-ce que vous voulez revoir la vidéo une fois ou revoir avec d'autres aides ou ?
- 150- **RI** : Non ça va peut-être
- 151- **E** : C'est bon ? Alors allez-y ben on va cliquer sur cette flèche voilà et puis voilà vous avez les questions alors juste une petite précision quand vous avez des ronds ici c'est que vous n'avez qu'une seule réponse à donner et si vous avez des carrés vous avez plusieurs réponses à donner d'accord
- 152- **RI** : Hmm
- 153- **E** : Vous verrez à la place des ronds il peut y avoir des carrés à certains moments
- 154- **RI** : XXX
- 155- **E** : et vous prenez le temps que vous voulez pour répondre
- 156- **RI** : (Rires à propos de la 1ère question du QCM) Je n'ai pas entendu XXX peut-être
- 157- **E** : oui ben si c'est le hasard c'est pas grave et puis après donc vous faites Correction ben voilà et puis question suivante
- 158- **RI** : Ah oui (Rires)
- 159- **E** : Bien
- RI répond à plusieurs questions en silence**
- 160- **RI** : (Rires) Flûtiste qu'est-ce ?
- 161- **E** : (Rires) Il n'y a que l'ordinateur moi je ne suis pas là
- 162- **RI** : Oh (RI réagit au feed back)
- 163- **E** : Alors vous avez le droit à un deuxième essai
- 164- **RI** : (Rires) Fleuriste
- 165- **E** : Voilà c'était la bonne réponse. Oui ben c'est là comme c'est des carrés vous avez plusieurs réponses à donner. Très bien. Est-ce que par exemple là dans le questionnaire ce serait utile pour vous de revenir à la vidéo ?
- 166- **RI** : Si je ne comprends pas quelque chose ?
- 167- **E** : Oui
- 168- **RI** : (RI soupire)
- 169- **E** : Non pas forcément ?
- 170- **RI** : Non. Depuis combien d'années travaille-t-elle dans ce magasin ? Trente ans treize ans vingt ans
- 171- **E** : Le piège. Euh autre question est-ce que vous pensez que ce serait bien si on pouvait écouter la question ? Si on pouvait je sais pas cliquer sur une icône et puis entendre
- 172- **RI** : Ne (Non en russe) pour moi c'est pas nécessaire
- 173- **E** : C'est pas nécessaire ?
- 174- **RI** : Non
- 175- **E** : Oui alors il faut pas aller trop vite attendez oui voilà non voilà c'était l'autre
- 176- **RI** : à l'aise
- 177- **E** : être à l'aise pour travailler
- 178- **RI** : (RI chuchote) Synonyme d'être à l'aise pour travailler XXXX Pourquoi pas préparer les fleurs ?
- 179- **E** : Ben c'est pas l'équivalent c'est pas pareil que être à l'aise donc là attention hein plusieurs réponses à donner
- 180- **RI** : (Rire)
- 181- **E** : Alors attendez avant de répondre il faut décocher ici vous recliquez en fait là voilà et puis vous changez
- 182- **RI** : Ah il faut deux
- 183- **E** : Oui voilà ici oui
- 184- **RI** : Hmm (RI clique plusieurs fois sans faire de commentaires) Une seule seulement
- 185- **E** : Oui ici oui voilà c'est la bonne

- 186- **RI** : XXX
- 187- **E** : Là vous n'avez pas besoin de décocher comme il n'y a qu'une seule réponse ça va revenir automatiquement voilà
- 188- **RI** : Il faut trouver quelqu'un ? il y a une ?
- 189- **E** : Une seule oui vous avez des petits ronds là [Boutons radio à cocher]...Et là plusieurs...Donc là plusieurs
- 190- **RI** : C'est une ?
- 191- **E** : Oui une seule
- 192- **RI** : Ah oui...Je clique ici
- 193- **E** : comme vous voulez
- 194- **RI** : Je sais pas... Non c'est pas ça
- 195- **E** : C'était voilà là la bonne réponse elle est en violet [feed back]
- 196- **RI** : Oui...C'est tout ?
- 197- **E** : bon c'est bon vous avez trouvé la bonne réponse donc vous pouvez cliquer sur Suite. Donc là vous voyez en fait le bilan de vos réponses donc tout ce qui est en vert c'est ce qui est bon alors on ne compte pas les essais c'est-à-dire si c'est au bout de deux essais c'est pas grave on compte l'essai final en fait hein il n'y a que lui qui est retenu donc apparemment ce sont les questions 1 4 8 et 20 que vous n'avez pas su répondre.
- 198- **RI** : Hmm
- 199- **E** : Alors vous pouvez cliquer sur cette petite flèche voilà et puis encore une fois voilà et puis ce qu'on va faire maintenant on va retourner je vais prendre pardon la souris on va retourner à notre premier écran voilà et on va voir ensemble les aides que vous n'avez pas utilisées alors ce que je vais vous demander c'est de ben voilà d'aller un petit peu voir chaque aide et me dire ce que vous en pensez
- 200- **RI** : Maintenant ?
- 201- **E** : Voilà celle que vous voulez soit dans l'ordre soit dans le désordre
- 202- **RI** : si je veux regarder celle-ci je va
- 203- **E** : Alors celle-là vous l'avez déjà regardée
- 204- **RI** : Ah oui Images-clés j'ai vu aussi
- 205- **E** : Hmm
- 206- **RI** : Reformulation orale
- 207- **E** : Alors par contre est-ce que oui voilà il faut cliquer sur la petite flèche
- RI joue Reformulation orale du début jusqu'à "travailler " de 26' 03 à 26'28 appuie sur avance rapide**
- 208- **RI** : C'est assez ? Je peux...
- 209- **E** : oui oui c'est assez c'est vous qui me dites si ça vous suffit par contre je veux bien que vous me disiez ce que vous en pensez de Reformulation orale
- 210- **RI** : Il faut arrêter ?
- 211- **E** : oui faites Pause. Alors la première vous en pensez quoi Reformulation orale?
- 212- **RI** : ce sont des images ?
- 213- **E** : Euh Reformulation orale non c'est l'image fixe
- 214- **RI** : Ah image fixe c'est les formes ne bougent pas il ne parle pas c'est quelqu'un qui
- 215- **E** : Voilà exactement est-ce que ça vous trouvez que c'est une aide utile
- 216- **RI** : Ah oui je pense oui
- 217- **E** : Oui vous la trouvez intéressante ?
- 218- **RI** : Oui
- 219- **E** : Est-ce que vous pouvez me dire pourquoi ?
- 220- **RI** : Parce que la commentateur la commentatrice
- 221- **E** : oui
- 222- **RI** : parle plus clairement

- 223- E : Oui
- 224- RI : Plus lentement
- 225- E : Hmm
- 226- RI : Sans émotion
- 227- E : Oui
- 228- RI : Alors c'est plus facile comprendre
- 229- E : D'accord c'est intéressant ce que vous dites
- 230- RI : Le temps de comment prononciation
- 231- E : Oui
- 232- RI : C'est comment expliquer très correct
- 233- E : Oui
- 234- RI : Sont la comme ça
- 235- E : oui hmm d'accord euh pour le Diction lente et les images-clés est-ce que vous pourriez revenir dessus et me dire ce que vous en pensez si vous trouvez que ça aide vraiment
- RI joue Diction lente de 28'04 à 28'27 de "le magasin Fleurs Campagne" à "s'étaler aussi"**
- 236- RI : Je pense c'est euh on a écouté aussi
- 237- E : Oui alors on a écouté Reformulation orale
- 238- RI : Oui euh c'est presque pareil pour moi
- 239- E : Oui alors la différence c'est que là [Reformulation orale] les mots de sont pas les mêmes euh ici pour Reformulation orale la personne qui double hein qui parle euh n'utilise pas les mêmes mots que dans la vidéo alors que dans Diction lente c'est exactement les mêmes mots mais prononcés plus lentement
- 240- RI : Oui oui j'ai compris.
- 241- E : d'accord
- 242- RI : Peut-être celui-là [Diction lente] c'est mieux parce que ici il y a écrit encore les questions question qu'est-ce que cette femme peut faire en atelier et plus tard explication qu'est-ce qu'elle fait et c'est plus efficace je pense celui-là [Diction lente] que celui-là [Reformulation écrite] mais c'est pas mal aussi je trouve que
- 243- E : Oui
- 244- RI : Je trouve que c'est pas mal aussi (Rires)
- 245- E : Donc vous pensez que Diction lente est plus efficace que Reformulation orale
- 246- RI : Oh oui
- 247- E : Pourquoi c'est plus efficace
- 248- RI : Ah parce qu'ici il y a les questions et euh par exemple je vois les questions
- 249- E : Hmm
- 250- RI : Et je peux trouver les réponses dans cette phrase
- 251- E : D'accord
- 252- RI : Et dans ma tête c'est mieux rangé tous les choses qu'est-ce que
- 253- E : C'est plus facile à mémoriser
- 254- RI : Oui c'est plus facile de me resX
- 255- E : D'accord ben ensuite Images-clés comme ça vous allez me dire
- RI joue Images-clés de 30'18 à De "plus proprement possible" à 30'44 "mai-juin"**
- 256- RI : Qu'est-ce que je pense ?
- 257- E : Hmm est-ce que vous pensez que ça peut être est-ce que ça peut aider ? Est-ce que vous ça vous aide ?
- 258- RI : Oh pour moi c'est mieux celui-là ou celui-là ici à cause de femme parle c'est plus vite alors les images aident bien sûr et si possible comprendre je crois elle parle si tu ne comprends pas les mots par exemple

- 259- **E** : Oui voilà
- 260- **RI** : Mais je pense c'est efficace aussi et pour moi c'est plus celui-là [Diction lente] c'est plus
- 261- **E** : Vous préférez Diction lente
- 262- **RI** : Oui parce que pour moi c'est plus difficile comprendre quand j'écoute
- 263- **E** : Les images vous trouvez que c'est bien ou vous trouvez que ça donne trop d'informations et que ça vous empêche d'écouter
- 264- **RI** : Et peut-être c'est euh qu'est-ce que je ici il y a deux/ des images qui premières images qui font parler deuxième comme ça alors les gens regardent comme ça comme ça ici un petit peu euh oh comment expliquer un petit peu difficile et euh parfois être très concentré comme ça
- 265- **E** : Oui d'accord alors Reformulation orale on l'a vu est-ce que vous pouvez cliquer sur celle-ci maintenant
- RI joue Images-clés sous-titrées de 32'22 à 32'52 du début à "plus à l'aise que dans le magasin"**
- 266- **E** : Alors qu'est-ce que vous en pensez ?
- 267- **RI** : c'est efficace si les gens ne comprend pas comment qu'est-ce que c'est couper et c'est pour les gens qui ne connaît pas beaucoup de vocabulaire plus ??? c'est niveau très bas peut-être et les gens qui comprend pas
- 268- **E** : Donc ça à votre avis c'est utile plutôt pour des débutants
- 269- **RI** : Oui je pense parce que c'est couper expliquer qu'est-ce que c'est couper qu'est-ce que c'est
- 270- **E** : Oui voilà ça vous aviez compris
- 271- **RI** : j'ai compris mais peut-être quelques personnes elles peuvent pas comprendre
- 272- **E** : Là ça vous a juste aidé pour baptême
- 273- **RI** : Oui pour moi j'ai pas compris baptême qu'est-ce que c'est alors j'ai vu les images et j'ai compris tout de suite
- 274- **E** : D'accord
- 275- **RI** : C'est aussi peut-être pour les gens qui ne connaît pas...
- 276- **E** : Certains mots
- 277- **RI** : Oui pour certains mots
- 278- **E** : Hmm alors on va regarder maintenant les aides écrites les mots-clés
- RI joue Mots-clés de 34'00 à 34'30 du début à "s'étaler"**
- 279- **RI** : Pour moi euh je pense que c'est pas nécessaire celui-là
- 280- **E** : D'accord pas nécessaire pourquoi c'est pas nécessaire pour vous ?
- 281- **RI** : Ici il y a l'explication des certains choses qu'est-ce qu'il faut faire pour préparer les fleurs tous les étapes et pour moi c'est pas nécessaire
- 282- **E** : Oui d'accord c'est pas utile
- 283- **RI** : Oui c'est pas utile parce que en général je comprends qu'est-ce que les gens fait avec les fleurs pour préparer les bouquets
- 284- **E** : Sauf que là dans cette version-là elle ne donne pas le détail elle dit "la préparation des fleurs" ça c'est les mots-clés
- 285- **RI** : Oui la préparation elle n'a pas de vocabulaire autre
- 286- **E** : Voilà
- 287- **RI** : C'est en général
- 288- **E** : Oui voilà on reste trop global
- 289- **RI** : Oui ici je pense que pas beaucoup d'aide pour moi
- 290- **E** : Pour vous oui oui bien sûr c'est ça qui compte. D'accord alors la reformulation écrite
- RI joue Reformulation écrite de 35'40 à "un peu" à "mises en place"**

- 291- **RI** : C'est écrit quelques mots de phrase pour comprendre plus facilement qu'est-ce qu'elle dit
- 292- **E** : Et alors en fait c'est écrit voilà avec d'autres mots que ceux qui sont dits par la dame
- 293- **RI** : Ah oui c'est d'autres mots oui
- 294- **E** : Voilà elle dit quelque chose et en dessous c'est écrit avec quelques nuances c'est plutôt des synonymes
- 295- **RI** : Hmm oui je pense c'est efficace quelque fois euh parce que comment si tu ne comprends pas les phrases euh tu lis les synonymes et tu comprends les situations qu'est-ce que au sujet quoi la femme parlait je crois c'est efficace
- 296- **E** : Ça ne vous gêne pas le fait de lire quelque chose qui est différent de ce qui est dit ?
- 297- **RI** : Oh oui c'est un petit peu plus travaillé pour comprendre
- 298- **E** : Oui parce que tout à l'heure vous m'avez dit le fait d'avoir deux images ça me gêne
- 299- **RI** : Oui
- 300- **E** : Et là le fait d'avoir euh comment dire un son et puis des mots qui sont différents là ça vous gêne moins ?
- 301- **RI** : Oui ça gêne mais c'est peut-être pour moi c'est moins gênant que les images
- 302- **E** : C'est moins pour vous d'accord et puis alors la dernière la plus connue
- RI joue Sous-titrage de 37'37 à 37'56 de "alors je vais dire" à "décoration de voiture"**
- 303- **RI** : Oui ici c'est très bien parce que je vois les mots et je comprends mieux c'est pour moi c'est très bien ici
- 304- **E** : D'accord alors si je devais vous demander de les classer dans l'ordre de préférence
- 305- **RI** : Ah (Rires)
- 306- **E** : Qu'est-ce que vous mettriez en premier et ensuite en dernier dans l'ordre de ce qui est utile pour vous
- 307- **RI** : Je pense celle-là premier pour moi
- 308- **E** : Sous-titrage d'accord
- 309- **RI** : Après Diction lente
- 310- **E** : Hmm
- 311- **RI** : Reformulation orale
- 312- **E** : Oui
- 313- **RI** : XXX j'ai dit que c'est pas très bon euh Mots-clés Images-clés Images-clés c'était image ici ?
- 314- **E** : Voilà tout seule sans
- 315- **RI** : Oui
- 316- **E** : Il y a Images-clés et puis Images-clés sous titrées
- 317- **RI** : Hmm euh peut-être celui-là
- 318- **E** : Reformulation écrite
- 319- **RI** : Oui XXX Retard ??? c'est oral ?
- 320- **E** : Mots-clés ?
- 321- **RI** : Oh j'ai oublié ici qu'est-ce que c'était ici
- 322- **E** : Mots-clés c'est il y avait euh elle dit je me présente na na na et elle dit "présentation" voilà
- 323- **RI** : (Dit en même temps que E) Présentation ah oui non pas très bien euh Images-clés
- 324- **E** : Oui Images-clés seules ?
- 325- **RI** : Oui Images-clés sous-titres et Mots-clés dernière
- 326- **E** : D'accord et après ce classement alors quelles sont pour vous les [aides] plus utiles et les plus inutiles ?
- 327- **RI** : Plus utile pour moi c'est celui-là je pense
- 328- **E** : Oui
- 329- **RI** : Ou celui-là je ne sais pas

- 330- **E** : Les deux on peut mettre les deux hein
- 331- **RI** : Oui parce que moins utile c'est celui-là et celui-là
- 332- **E** : Images-clés et Mots-clés
- 333- **RI** : Hmm
- 334- **E** : Voilà les deux dernières
- 335- **RI** : Hmm
- 336- **E** : D'accord alors qu'est-ce que je voulais vous demander d'autre euh qu'est-ce que vous pensez de l'allure générale de l'écran euh la présentation si vous préférez la présentation générale
- 337- **RI** : C'est pas mal
- 338- **E** : Les couleurs, les dessins la vidéo tout ça qu'est-ce que vous en pensez
- 339- **RI** : Je pense que c'est pas mal
- 340- **E** : Ça va
- 341- **RI** : Oui ça va
- 342- **E** : L'organisation des aides comme ça à gauche et à droite de l'écran est-ce que ça va ou est-ce que ce serait mieux disposé autrement
- 343- **RI** : Autrement c'est quoi ?
- 344- **E** : Ben autrement ça pourrait être par exemple en ligne tout en ligne en rond autour ou bien en-dessous ou bien que sur le côté
- 345- **RI** : Je pense que ça va comme ça si ici les images
- 346- **E** : Oui tout ce qui est oral
- 347- **RI** : Et ici
- 348- **E** : Ce qui est écrit oui ça me paraît clair
- 349- **RI** : Oui je pense que ça va
- 350- **E** : Oui d'accord est-ce que cette icône-là on la voit bien est-ce qu'on comprend à quoi elle sert
- 351- **RI** : Comment elle sert
- 352- **E** : Oui celle-ci est-ce qu'on comprend
- 353- **RI** : Oui pour moi oui
- 354- **E** : Oui ça c'est clair euh qu'est-ce que vous pensez maintenant du document vidéo de la vidéo seulement euh au niveau de la durée elle fait 1 min 30 est-ce que c'est trop court trop long euh au niveau de la qualité du son de l'image est-ce que c'est bon est-ce que c'est pas bon euh au niveau du rythme est-ce que ça va trop vite est-ce que c'est pas assez vite alors la durée trop long ou pas assez long
- 355- **RI** : Je sais pas c'est possible que le XXXXX. je pense que ça dépend du début je pense que pour pour cette questionnaire c'est bon
- 356- **E** : Oui d'accord d'accord au niveau de la qualité de l'image du son c'est bon
- 357- **RI** : Euh son ça va
- 358- **E** : Hmm
- 359- **RI** : Qualité d'image peut-être plus un petit peu plus grosse
- 360- **E** : Oui
- 361- **RI** : C'est tout euh couleur c'est normal
- 362- **E** : Hmm
- 363- **RI** : Oui c'est possible plus grand
- 364- **E** : Plus grand ?
- 365- **RI** : Plus grand plus clair
- 366- **E** : Oui
- 367- **RI** : Un tout petit peu plus clair plus vivant
- 368- **E** : D'accord au niveau du thème est-ce que c'est intéressant le thème du fleuriste
- 369- **RI** : Oui pour moi oui j'aime beaucoup les fleurs

- 370- **E** : Est-ce que euh le fait qu'il y ait un seul personnage c'est bien ou vous préférez quand il y a deux personnages ou plusieurs
- 371- **RI** : Qui parlent
- 372- **E** : Oui
- 373- **RI** : Si ça va parce que si tu vois deux personnages c'est un petit peu XXXXX et un petit peu pas très bien
- 374- **E** : Hmm
- 375- **RI** : Pour concentration aussi
- 376- **E** : Donc là ça vous gêne pas qu'il y ait un seul personnage
- 377- **RI** : Non
- 378- **E** : Qui parle directement
- 379- **RI** : Non
- 380- **E** : D'accord est-ce que vous pensez que ça correspond à votre niveau de français ou c'est trop facile ou trop difficile
- 381- **RI** : Pas très difficile euh je pense ça va pour moi quelques euh quelques mots je ne comprends pas mais c'est seulement le baptême peut-être
- 382- **E** : D'accord
- 383- **RI** : Alors ça va
- 384- **E** : OK euh donc les aides est-ce que vous trouvez qu'il y en a trop de proposées ou pas assez
- 385- **RI** : Euh je pense que je pense que c'est trop (rires)
- 386- **E** : Oui vous trouvez d'accord
- 387- **RI** : Il faut choisir les quelques
- 388- **E** : Hmm
- 389- **RI** : Et euh c'est comme ça
- 390- **E** : Hmm d'accord donc leur disposition à l'écran vous avez dit comme ça ça allait
- 391- **RI** : Euh oui pour moi oui
- 392- **E** : Hmm d'accord qu'est ce que vous pensez des questions du QCM
- 393- **RI** : QCM
- 394- **E** : Alors c'est ce que c'est ce qu'il y avait à partir de cette flèche là QCM ça veut dire questionnaire à choix multiple c'est-à-dire qu'on vous donne le choix de plusieurs réponses
- 395- **RI** : Ah oui je
- 396- **E** : Voilà c'est pour ça qu'on appelle ça un QCM
- 397- **RI** : Hmm
- 398- **E** : Euh donc ce QCM est-ce que vous le trouviez euh intéressant est-ce que c'est trop facile au niveau des questions trop difficile
- 399- **RI** : Euh non
- 400- **E** : Très bien
- 401- **RI** : Pas très difficile
- 402- **E** : Hmm
- 403- **RI** : Assez assez grand questionnaire
- 404- **E** : Assez long
- 405- **RI** : Si possible peut être moins
- 406- **E** : Moins long
- 407- **RI** : Peut-être
- 408- **E** : Oui euh bon le classement des aides ça je vous l'ai demandé déjà c'est bon qu'est-ce que vous pensez maintenant de l'expérience en général est-ce que vous trouvez que c'est intéressant de tester ce genre de choses
- 409- **RI** : Oui

- 410- **E** : Oui est-ce que vous trouvez que c'est trop long trop fatigant
- 411- **RI** : Non non c'est pas fatigant c'est intéressant
- 412- **E** : Bon tant mieux (rires) et puis alors dernière question est-ce que si toutefois un outil comme ça existait vraiment parce que pour l'instant c'est un projet hein de laboratoire est-ce que vous trouvez enfin vous aimeriez travailler avec ça
- 413- **RI** : Ah oui
- 414- **E** : Si vous étiez chez vous par exemple
- 415- **RI** : Oui
- 416- **E** : Pour vous entraîner par exemple
- 417- **RI** : Oui c'est intéressant
- 418- **E** : D'accord est-ce que vous avez d'autres questions
- 419- **RI** : Non (rires)
- 420- **E** : C'est bon
- 421- **RI** : C'est bon
- 422- **E** : C'est moi qui en ai posé beaucoup des questions bon ben très bien ben écoutez je vous remercie
- *****

Transcription : SA

Durée totale de l'enregistrement : 6'35 (fichier son 1) + 38'49 (Fichier son 2)

- 1- **Expérimentatrice (E)** : Donc Sara
- 2- **Sara (SA)** : D'accord euh le Diction lente lente
- 3- E : Oui c'est ça
- 4- SA : Je pense ce sera très utile pour moi (rires)
- 5- E : Oui
- 6- SA : Oui je comprend que c'est quelque chose qui répète les mots lentement pour mieux comprendre
- 7- E : Hmm
- 8- SA : Les images-clés non je ne suis pas sûre
- 9- E : Dites ce que vous pensez justement
- 10- SA : Non non je n'ai pas une idée (rires) à ce moment euh reformulation orale c'est euh le même idée dans les autres mots
- 11- E : Exactement
- 12- SA : Images-clés sous-titrées c'est images-clés avec sous-titres
- 13- E : Oui voilà exactement
- 14- SA : Mais
- 15- E : Est-ce que cette icône-là est plus facile à comprendre que l'autre
- 16- SA : C'ah oui si je comprends si j'ai
- 17- E : Compris
- 18- SA : Si j'ai compris qu'est-ce que c'est le image-clé c'est une petite image qui pop au coin
- 19- E : Alors petite image
- 20- SA : Qui
- 21- E : Alors je suis d'accord jusqu'à petite image (rires) et après c'est pop qui apparaît
- 22- SA : Qui apparaît oui c'est ça
- 23- E : Et quelle est la particularité de cette image à votre avis
- 24- SA : C'est quelque chose dans le grosse image
- 25- E : Oui alors elle est incrustée dans la grande image mais qu'est-ce qu'elle apporte à votre avis pourquoi elle s'appelle image clé
- 26- SA : Hmm parce que c'est une morceau très important dans le grande image peut-être
- 27- E : Quand vous dites morceau important ce serait comme un zoom sur un détail*
- 28- SA : Oui oui c'est ça parce que je comprends mots clés
- 29- E : Oui ben justement alors mots clés
- 30- SA : Mot clé c'est un mot très important
- 31- E : Oui
- 32- SA : Qui qui vous aiderait à comprendre un peu
- 33- E : Oui d'accord
- 34- SA : Reformulation écrit c'est comme reformulation orale mais en mot
- 35- E : Oui c'est ça
- 36- SA : Et sous titrage c'est les mots qui euh qui sont dites par les personnes sous l'écran
- 37- E : OK euh ça vous le comprenez comment
- 38- SA : Oui c'est le document vidéo c'est le
- 39- E : OK c'est clair
- 40- SA : Oui pour celui là
- 41- E : Alors donc diction lente vous voyez quoi dessus sur l'image c'est quoi pour vous

- 42- SA : C'est une microphone et lente parce que c'est une escargot
- 43- E : Oui (rires) c'est bien ça donc vous avez donné la bonne définition pour diction lente les images clés alors ce ne sont pas des zooms ce sont plutôt des illustrations de ce que dit le personnage
- 44- SA : OK
- 45- E : De la vidéo c'est-à-dire c'est effectivement des moments importants dans ce qu'il dit
- 46- SA: En images
- 47- E : Voilà mais en images c'est illustré alors reformulation orale vous avez très bien vu c'est-à dire que ce sont des des euh le sens est le même mais les mots sont différents images clés sous titrées ben ça va être un petit peu comme les images clés c'est-à-dire qu'on va avoir des images qui illustrent ce que dit le personnage et en plus il va y avoir le mot clé qui correspond à cette image à la petite image mots clés là ce sont les mots importants qui synthétisent qui résumant euh ce que dit la personne de la vidéo reformulation écrite vous l'avez bien compris c'est le même sens mais les mots sont différents alors que sous titrage c'est même sens mêmes mots hein exactement les mêmes voila donc euh vous allez regarder le document vidéo si vous le comprenez du premier coup tant mieux on passe aux questions si par contre vous avez envie de préciser certaines choses ben vous utilisez le petit curseur qui est ici pour revenir en arrière ou bien vous utilisez les aides qui vous semblent importantes donc ici en jaune c'est aides orales et ce qui est en orange aides écrites à vous de jouer
- 48- SA : OK merci
- 49- E : Alors là c'est sélectionné et après il faut faire lecture c'est en deux fois par contre vous pouvez passer d'une aide à l'autre quand le document a commencé voila

SA joue le document vidéo (6'00-7'13)

- 50- SA : OK
- 51- E : Qu'est-ce que euh est-ce que vous avez compris
- 52- SA : Oui j'ai compris beaucoup
- 53- E : Beaucoup de choses dans la globalité
- 54- SA : Oui mais je peux pas les souvenir
- 55- E : Vous en souvenir (rires) donc vous voulez essayer de revoir je sais pas ou d'utiliser une aide
- 56- SA : Oui
- 57- E : Alors laquelle
- 58- SA : Hmm sous titrage je pense
- 59- E : Oui sous titrage pourquoi
- 60- SA : Parce que si si je si je veux les mots c'est plus facile pour moi euh en souvenir pour
- 61- E : De vous en souvenir
- 62- SA : Oui
- 63- E : D'accord alors allez y vous sélectionnez et après vous faites lecture
- 64- SA : OK

SA joue sous titrage (8'17-9'42)

- 65- E : Est-ce que vous avez compris plus de choses
- 66- SA : Oui euh et j'ai trouvé que j'avais compris
- 67- E : Pas mal de choses
- 68- SA : Beaucoup hmm mais le sous titrage m'aide à euh à remarquer les petits détails que j'ai manqué oui c'est bien
- 69- E : D'accord est-ce que vous voulez essayer autre chose ou passer tout de suite au questionnaire sachant que après le questionnaire vous pourrez essayer toutes les aides pour les voir
- 70- SA : OK oui

71- E : Vous voulez le questionnaire tout de suite allez-y alors vous cliquez sur la flèche droite et vous avez les questions alors quand vous avez les ronds vous n'avez qu'une seule réponse à donner si ce sont des carrés vous avez plusieurs réponses à donner

72- SA : OK

73- E : D'accord et puis vous aurez un feed back qui vous dira si c'est juste ou faux si vous pouvez réessayer une fois voila c'est fait pour être utilisé seul

SA répond au QCM sans lire les questions à voix haute et sans faire beaucoup de commentaires

74- SA : OK (rires) je n'ai pas aucune idée

75- E : Après c'est le hasard

76- SA : Oui hmm non ce n'est pas ça

77- E : Donc là vous avez plusieurs réponses à donner...[*Quelques minutes s'écoulent*] Est-ce que là par exemple vous ressentiriez le besoin de regarder de nouveau le document

78- SA : Hmm maintenant peut-être oui je pense vingt-et-un vingt-et-un questions c'est beaucoup

79- E : Oui

80- SA : Pour un petit

81- E : Pour un petit film

82- SA : Oui [*Quelques minutes s'écoulent*]

83- E : [17'24] Voilà alors c'est le bilan de ce que vous avez fait alors on ne compte pas les essais c'est-à-dire si vous avez fait un premier essai faux et puis le deuxième juste on garde que ce qui est juste donc c'est un bon bilan (rires) euh donc vous allez cliquer sur cette flèche voila et puis on va retourner voila ici pour que vous puissiez voir les différentes aides et me dire ce que vous en pensez hein donc vous pouvez les prendre dans l'ordre ou dans le désordre comme vous voulez

SA joue diction lente (18'08-19'37)

84- SA : Si j'ai des difficultés euh j'utiliserais ça

85- E : Oui

86- SA : Beaucoup

87- E : Il y a une vraie différence entre les deux rythmes

88- SA : Oui pas beaucoup pas trop euh je pensais que la diction est peut-être plus lent plus lent mais c'est bien

89- E : C'est bien ce rythme

90- SA : C'est bien oui parce que ce n'est pas naturel

91- E : Oui mais oui voila oui

92- SA : OK euh est-ce que vous pouvez quand la vidéo

93- E : Tourne

94- SA : Tourne est-ce que vous pouvez euh

95- E : Oui on peut passer d'une aide à l'autre hein c'est-à dire

96- SA : Non non non non

97- E : Ah c'est pas ça

98- SA : Est-ce que vous pouvez euh

99- E : Stopper revenir

100- SA : Stopper et oui oui OK

101- E : Oui oui vous pouvez faire exactement les mêmes manipulations

SA joue images clés (20'14-21'00)

102- E : Vous pouvez interrompre hein si

103- SA : Je pense euh c'est utile après avoir entendu quelques fois peut-être mais c'est un peu euh je ne peux pas euh écoute parce que il y a l'image

104- E : L'image ça vous déconcentre

- 105- SA : Euh si c'était une image euh
106- E : Fixe
107- SA : Oui voila c'est plus facile
108- E : D'accord donc l'image animée vous déconcentre
109- SA : Mais si on avait déjà entendu
110- E : Oui
111- SA : Hmm
112- E : C'est-à-dire vous avez voila vous écoutez d'abord le document et puis hop vous passez
113- SA : Mais par aide peut-être non pour moi parce que j'ai déjà compris et ça ne
114- E : Ca ne vous aide pas
115- SA : Oui
116- E : Oui parce que vous avez compris ce qu'elle disait vous avez pas besoin des images pour ça
117- SA : Et euh pour utilise ça j'ai besoin de compris avant parce que c'est trop
118- E : Ca fait trop
119- SA : Hmm
120- E : Hmm d'accord
121- SA : OK mais peut-être avec les sous titrés aussi c'est différent
122- E : Oui alors
SA joue images clés sous-titrées (22'28-23'45)
123- SA : C'est plus facile mais c'est avec les images fixées
124- E : Non les images sont c'est exactement les mêmes images
125- SA : Oui mais parce que c'est c'était la fin
126- E : Ah oui c'était la suite
127- SA : Donc c'est différent oui non c'est plus plus facile avec les sous titres je préfère parce que je ne peux pense qu'est ce qu'on fait qu'est ce que oui ça c'est plus facile OK
128- E : Donc alors dans la première partie avec les images animées vous trouvez que c'est mieux quand elles ont en plus le sous-titre
129- SA : Oui oui
130- E : Et là ça ne vous déconcentre pas
131- SA : Oui
132- E : C'est vrai
133- SA : Oui parce que je n'ai pas besoin de euh regarder très
134- E : En détail l'image d'accord
SA joue reformulation orale (24'24-24'52)
135- SA : Non je n'aime pas ça
136- E : Vous n'aimez pas
137- SA : Non
138- E : Alors pourquoi
139- SA : Parce que c'est trop facile
140- E : C'est trop facile
141- SA : Je pense c'est trop facile après avoir entendu l'autre
142- E : Oui
143- SA : C'est trop facile et je ne sens pas que j'apprendre avec ça
144- E : D'accord
145- SA : Oui c'est comme c'était trop difficile d'abord et maintenant j'ai l'autre pour les bêtes
146- E : D'accord et alors par exemple ça c'est beaucoup plus facile que le sous titrage
147- SA : Oui mais le sous-titrage m'aide à comprendre euh le vrai français et c'est plus important pour moi euh à mon niveau

- 148- E : Là aussi c'est du vrai français
 149- SA : Oui mais non j'aime les mots parce que ça me montre euh comment le français est construit
 150- E : Alors ce que je veux dire c'est que c'est aussi du français c'est aussi construit mais les mots sont différents
 151- SA : Oui oui
 152- E : Alors c'est vrai que c'est simplifié
 153- SA : Oui et
 154- E : Et c'est ça que vous n'aimez pas
 155- SA : Non
 156- E : Non d'accord
 157- SA : OK

SA joue mots clés (26'45-28'08)

- 158- SA : Hmm non je pense que les mots clés peut aide en hmm répondre des questions mais pas à comprendre le vidéo
 159- E : D'accord alors hmm tout à l'heure vous disiez pour la reformulation orale c'est fait pour c'est trop simple c'est fait pour les bêtes est-ce que vous diriez la même chose pour les mots clés ou pas
 160- SA : Hmm
 161- E : Parce qu'on a "salutations" "présentation"
 162- SA : Oui mais ce n'est pas la même chose parce que les mots clés hmm divisent
 163- E : Divisent
 164- SA : Divisent le film dans des petits morceaux hmm mais
 165- E : Et alors le fait que ça divise en petits morceaux qu'est-ce que ça fait
 166- SA : On peut pense à une petit part de vidéo
 167- E : D'accord
 168- SA : Mais ce n'est euh les mots clés pour moi ne n'ajoute quelque chose
 169- E : N'ajoutent rien d'accord oui parce que vous avez bien compris
 170- SA : Oui
 171- E : A la base d'accord

SA joue reformulation écrite (30'34-31'18)

- 172- SA : OK ça c'est pour moi c'est plus utile que ça
 173- E : Que le
 174- SA : Que l'oral parce que je pense que on peut entendre ce qu'elle dit mais en lisant les mots qui sont un peu différents on peut trouve le sens mais c'est simple donc on peut encore non on peut écoute mais vraiment et ça aide la compréhension
 175- E : D'accord
 176- SA : OK mais je préfère les vrais sous-titrages oui
 177- E : Ce que je voulais savoir c'est le fait que elle dise quelque chose et qu'il soit écrit des mots différents ça ne vous gêne pas là
 178- SA : Euh un peu mais parce que c'est plus simple
 179- E : Oui voila
 180- SA : Hmm je peux lit les mots et à la même temps écouter
 181- E : Ecouter oui d'accord mais par exemple ça ça vous gêne moins que les images clés par exemple au niveau de la déconcentration
 182- SA : Oui parce que je peux lire très vite mais quand j'ai une image j'ai envie de regarder
 183- E : Tous les détails
 184- SA : Oui tous les détails oui
 185- E : D'accord
 186- SA : Mais c'est tout très très bien

- 187- E : Alors justement
- 188- SA : OK (rires)
- 189- E : Je vais vous demander quelque chose maintenant je vais vous demander de me faire un classement de l'aide qui vous semble la plus utile à l'aide qui vous semble la plus inutile
- 190- SA : OK
- 191- E : Même l'aide qu'on pourrait retirer vous allez me dire ça vous allez me les classer dans l'ordre de la préférée à celle que vous aimez le moins
- 192- SA : OK
- 193- E : Alors je vous écoute
- 194- SA : OK la première pour moi c'est le sous-titrage euh
- 195- E : D'accord
- 196- SA : Avec la diction lente après puis la reformulation (rires) écrite hmm
- 197- E : Oui
- 198- SA : Et après ça les mots clés les images clés sous titrées orales et les images clés
- 199- E : Hmm et en dernier
- 200- SA : C'est tout
- 201- E : Sous-titrage diction lente reformulation écrite mots clés non j'ai oublié quelque chose après mots clés images clés sous titrées ensuite images clés et reformulation orale en dernier
- 202- SA : Non euh avant images clés
- 203- E : Avant images clés d'accord euh avant images clés sous-titrées euh alors entre images clés sous titrées et images clés c'est ça
- 204- SA : Oui
- 205- E : D'accord OK donc celles qui à votre avis ne sont pas utiles du tout
- 206- SA : Pour moi euh les trois
- 207- E : Ces trois là les trois dernières d'accord alors je vais vous poser maintenant des petites questions sur le questionnaire alors qu'est-ce que vous pensez de l'ergonomie du design de l'interface l'apparence de l'interface de l'écran
- 208- SA : C'est bien
- 209- E : Alors soyez critique hein n'hésitez pas
- 210- SA : Hmm plus grande serait mieux
- 211- E : Tout ça ou que l'écran
- 212- SA : Hmm oui peut-être l'écran et peut-être les en anglais c'est icons
- 213- E : Oui c'est ça les icônes
- 214- SA : Les icônes
- 215- E : Icônes aussi plus grandes
- 216- SA : Oui un peu
- 217- E : D'accord
- 218- SA : Et peut-être tous les icônes dans le même chose place
- 219- E : Alors ça c'était une question prévue justement alors icônes d'un même côté euh vertical horizontal
- 220- SA : Horizontal
- 221- E : Voilà horizontal euh d'accord au niveau des couleurs est-ce que ça va est-ce que
- 222- SA : Euh je pense si les icônes sont un peu plus couleurs
- 223- E : Colorées
- 224- SA : Oui
- 225- E : OK au niveau de l'organisation c'est-à-dire l'écran les aides de chaque côté ici est-ce que c'est suffisamment clair
- 226- SA : Oui

- 227- E : Oui
- 228- SA : Oui
- 229- E : D'accord
- 230- SA : Pour quelqu'un a une
- 231- E : Un niveau
- 232- SA : Un niveau intermédiaire mais si c'était quelqu'un qui n'a pas beaucoup de français
- 233- E : Oui
- 234- SA : Hmm plus clair serait sera
- 235- E : Serait bien une organisation plus claire
- 236- SA : Et et aussi les icônes plus grands parce que je comprends les mots mais s'il ne comprend pas donc les
- 237- E : Oui voilà oui vous avez pu associer l'image aux mots
- 238- SA : Oui
- 239- E : OK qu'est-ce que vous pensez du document vidéo maintenant uniquement euh sur sa qualité sa longueur le rythme le son euh le thème le contenu le personnage bon je vais reprendre tout mais c'est pour vous donner des idées
- 240- SA : Euh c'était intéressant
- 241- E : Oui
- 242- SA : Euh c'était peut-être un peu un peu lent pour les questions alors c'est les questions mais le document oui mais le document
- 243- E : Le document il fait 1 minute trente
- 244- SA : Oui c'était bien pour regarder
- 245- E : Oui
- 246- SA : Et je peux dire l'autre après après les questions oui (rires) mais c'était intéressant euh le vocabulaire était à une bonne niveau euh pas trop facile
- 247- E : D'accord donc vous pensez que ça correspond à un niveau intermédiaire
- 248- SA : Oui pour moi (rires)
- 249- E : Oui d'accord le thème le fait de parler d'un fleuriste c'est bien
- 250- SA : Oui c'était bien pour moi mais ça c'est quelque chose qui
- 251- E : De personnel
- 252- SA : Qui m'intéresse oui
- 253- E : OK au niveau de la qualité du son et de l'image ça allait
- 254- SA : Oui bien c'était bien
- 255- E : Le fait que ce ne soit qu'un seul personnage est-ce que ça vous gêne ou vous préférez quand il y a deux personnages que ce soit un dialogue
- 256- SA : Non non non non c'est plus facile de d'écouter une personne
- 257- E : Oui d'accord euh donc pensez-vous qu'il corresponde à votre niveau de français vous m'avez répondu
- 258- SA : Hmm
- 259- E : Ce que vous pensez des aides alors utiles inutiles on a fait le classement je voulais savoir si vous trouviez que c'était elles étaient trop nombreuses est-ce qu'il y a trop d'aides
- 260- SA : Hmm pour moi oui mais mais je sais que différentes personnes ont besoin de différentes choses euh peut-être si on peut choisir des aides avant
- 261- E : Oui voilà sélectionner les aides dont on a besoin soi et puis voilà oui d'accord donc leur disposition à l'écran on en a parlé plutôt horizontale alors maintenant on en vient au questionnaire
- 262- SA : Ah
- 263- E : Que pensez-vous du QCM alors est-ce qu'il est difficile facile

- 264- SA : Hmm il y en a non ils ne sont pas difficiles mais hmm il y avait quelques questions et quand je n'ai pas compris si je choisis une réponse ou deux réponses et
- 265- E : Oui voilà c'est ce côté ronds ou carrés
- 266- SA : Oui et si je savais ça euh avant je peux non je pouvais répondre correctement oui
- 267- E : D'accord oui OK
- 268- SA : Et aussi je pensais que les questions sont nombreuses et si on peut regarde la vidéo et après regarde peut-être vingt secondes et répondre peut-être cinq questions
- 269- E : Ah oui d'accord donc intégrer la vidéo aux questions hmm
- 270- SA : Oui parce que je savais les répondre correctes mais j'ai oublié
- 271- E : Oui voilà alors je dois vous dire que oui c'est ce qui est prévu
- 272- SA : Oui ? (rires)
- 273- E : Euh le classement des aides vous me l'avez donné euh et puis maintenant ben des questions plus générales qu'est-ce que vous pensez de l'expérimentation en général est-ce que vous trouvez que c'est
- 274- SA : C'est très bien oui c'est mieux que les autres choses que j'ai fait avec le vidéo
- 275- E : Euh oui ah oui parce que euh qu'est-ce que euh sur la BBC par exemple vous voulez dire
- 276- SA : Oui parce que euh d'habitude on n'a pas le choix d'aides
- 277- E : Oui voilà
- 278- SA : Oui c'est bien
- 279- E : Oui d'accord et c'est pas trop long ni trop fatigant comme euh SA : Non non c'était intéressant
- 280- E : Au niveau de la concentration euh est-ce que vous aimeriez travailler sur ce genre d'outil si ça existait
- 281- SA : Oui
- 282- E : C'est quelque chose qui vous intéresserait sur Internet par exemple
- 283- SA : Oui
- 284- E : D'accord très bien est-ce que vous avez des choses à ajouter des remarques
- 285- SA : Hmm non (rires)
- 286- E : Bon ben très bien

Transcription 8 : AN

Durée totale de l'enregistrement : 45'39

- 1- **Expérimentatrice (E):** Je vous dirai après mais avant
- 2- **Angelica (AN):** Je pensais que c'est dictionnaire
- 3- E : Non diction lente c'est pas dictionnaire
- 4- AN : Je sais pas qu'est ce que c'est que ça
- 5- E : Donc diction lente pas d'idée je vous dirai après hein mais avant je veux savoir ce que vous arrivez à deviner
- 6- AN : Sur l'image c'est quelqu'un parle
- 7- E : Oui alors là il y a un micro et puis à côté
- 8- AN : La personne qui parle ou
- 9- E : Un escargot
- 10- AN : Oui c'est un escargot oui escargot signifie quoi
- 11- E : C'est ça la question
- 12- AN : Je comprends pas trop à quoi ça sert escargot ben c'est quelqu'un qui comprend doucement ou qui
- 13- E : Voilà il y a l'idée de doucement et en fait le micro c'est pour montrer qu'on parle doucement d'accord donc diction lente c'est ça c'est parler doucement mais c'est pas vous qui parlez doucement ici c'est le document qui parle doucement
- 14- AN : D'accord
- 15- E : Alors après
- 16- AN : Images clés ben c'est compréhension si on comprend pas ce qu'est-ce qu'ils disent ça veut dire c'est les images qui montrent
- 17- E : Voilà
- 18- AN : Et reformulation c'est une répétition peut-être
- 19- E : Euh
- 20- AN : Puisque qu'on a n'a pas compris en première ben compris en deuxième en troisième ça se répète peut-être
- 21- E : Est-ce que ça se répète de la même façon
- 22- AN : Orale oui je pense orale parce que normalement ici c'est quelqu'un parle ça veut dire reformulation orale ça veut dire répète
- 23- E : Alors effectivement c'est à l'oral mais reformulation c'est on garde le même sens mais on change les mots et on prend des mots plus simples
- 24- AN : D'accord
- 25- E : D'accord images clés
- 26- AN : C'est l'image avec les mots
- 27- E : Voilà ok les mots clés
- 28- AN : Les mots clés euh c'est les mots exacts
- 29- E : Alors mots exacts alors en réalité les mots clés ce sont les mots qui vont résumer un ensemble de phrases
- 30- AN : Ah c'est parce que c'est la phrase d'accord
- 31- E : Voilà il y a plusieurs phrases et puis on dit ben toutes ces phrases là ça correspond à ça
- 32- AN : Ah bon c'est les phrases ben je pensais que ça sera par les mots
- 33- E : Alors ce sont des mots il y a un mot unique
- 34- AN : Non mais je pensais que ça sera pas une phrase ce sera un mot qui XXX
- 35- E : Oui vous verrez reformulation écrite

- 36- AN : Ce sera pas écrite qu'est ce que vous dites
- 37- E : Alors reformulation écrite en fait euh
- 38- AN : Le mot clé
- 39- E : Alors c'est pas reformulation écrite de mot clé c'est euh on dit on écrit des choses qui ont le même sens mais qui ne sont pas les mêmes mots qu'à l'oral c'est-à-dire le personnage va dire un certain nombre de choses et en-dessous on aura des mots plus simples
- 40- AN : D'accord
- 41- E : Et puis sous titrage c'est exactement les mêmes mots hein
- 42- AN : Et ça c'est quoi ça
- 43- E : Alors tout ça ça sert dans le vrai logiciel mais ici si on clique dessus ça donne rien alors dans le logiciel ce sont encore des aides là ce sont des ressources vocabulaire civilisation culture etc. là c'est un carnet de bord pour noter des choses là c'est pour aller au menu et là c'est pour sortir mais bon ici c'est pas actif et puis là c'est les phases je ne sais pas si vous vous rappelez ce que je vous avais présenté donc il y avait la phase se préparer découvrir donc là on est dans comprendre apprendre s'évaluer etc. et puis le QCM donc questionnaire à choix multiple vous connaissez QCM
- 44- AN : Non
- 45- E : QCM donc c'est vous avez une question et puis vous avez plusieurs réponses au choix
- 46- AN : D'accord
- 47- E : Donc ce sera à partir de cette flèche mais on a le temps alors vous prenez tout le temps que vous voulez
- 48- AN : Et maintenant je vais aller où
- 49- E : Alors maintenant vous allez aller où vous voulez vous allez regarder une fois le document vidéo et après l'avoir vu une fois soit vous avez très bien compris et on passe au questionnaire de compréhension soit il y a des choses que vous voulez revoir alors vous remettez en arrière ou bien vous prenez une des aides
- 50- AN : D'accord
- 51- E : D'accord et alors vous me dites pourquoi vous choisissez cette aide et si vous êtes contente de ce qu'elle vous apporte si elle vous apporte quelque chose et puis de toute façon euh si vous n'utilisez pas toutes les aides rassurez vous après le questionnaire je vais vous demander de les regarder toutes et de me dire ce que vous en pensez
- 52- AN : D'accord
- 53- E : Donc ne vous sentez pas obligée de les regarder toutes maintenant
- 54- AN : D'accord
- 55- E : Prenez seulement celles qui vous sont utiles alors ça le cadre noir sert à sélectionner et appuyez sur le petit triangle ici pour démarrer d'accord
- 56- AN : Je clique deux fois ici
- 57- E : Alors c'est bon là c'est sélectionné vous pouvez cliquer ici c'est bon
- AN joue document vidéo (5'25-6'44)**
- 58- E : Voilà alors soit vous avez tout compris d'un coup
- 59- AN : Ben alors j'ai tout compris sauf une chose beaucoup de XXX (maille) c'est quoi ça beaucoup de XXX (maille)
- 60- E : Alors moi normalement je ne suis pas là alors vous cherchez pour trouver la réponse alors soit vous réécoutez soit
- 61- AN : Réécouter les ce qu'il a dit
- 62- E : Oui soit vous reprenez vous prenez une aide peut-être qu'une aide pourra aider à comprendre ce que vous n'avez pas compris
- 63- AN : Je sais pas qu'est ce que je dois faire

- 64- E : Vous faites comme vous voulez
- 65- AN : Parce que moi j'ai tout compris sauf cette maille beaucoup de maille elle reçoit beaucoup de maille qu'est ce que c'est beaucoup de maille images clés peut-être c'est deux fois
- 66- E : Alors oui une fois là et puis une fois là
- AN joue images clés (7'48-8'35) : "on reçoit beaucoup les mariés"**
- 67- AN : Ca j'ai pas compris
- 68- E : L'image ne vous aide pas l'image ne vous a pas aidé
- 69- AN : Beaucoup de maille c'est les mariages
- 70- E : Hmm alors essayez les images clés voilà mettez un peu en arrière encore un petit peu en arrière voilà
- 71- AN : Elle a dit mariés
- 72- E : Oui
- 73- AN : Elle dit maille
- 74- E : Oui elle le dit vite
- 75- AN : Elle dit pas mariés elle dit maille
- 76- E : (rires)
- 77- AN : D'accord les mariages oui ah ben dis donc on peut aller dictionnaire non pas dictionnaire questionnaire
- 78- E : Oui questionnaire alors faites stop parce que je ne sais pas si ça va marcher non c'est bon ça fait stop tout seul donc le questionnaire
- 79- AN : Comment s'appelle bon il faut que je le réécoute parce que j'ai pas fait attention comment je m'appelle comment elle appelle
- 80- E : Ah oui mais non parce qu'on ne peut pas revenir en arrière (rires)
- 81- AN : D'accord
- 82- E : Donc il faut répondre au hasard
- 83- AN : Parce que comme moi j'ai Elisabeth ça me semble
- 84- E : Alors vous faites ensuite correction et après vous allez être guidée (rires)
- AN lit les questions à voix haute et clique pour répondre**
- 85- E : Alors quand vous avez des carrés vous pouvez mettre plusieurs réponses
- 86- AN : Ah je sais pas qu'est-ce que c'est "s'étaler" je vais où
- 87- E : Vous choisissez une réponse celle que vous voulez au hasard si vous ne savez pas
- 88- AN : S'étaler peut-être quand même
- 89- E : Bravo donc là plusieurs réponses
- AN lit la question 11**
- 90- AN : Bon j'ai entendu que trois trucs
- AN lit la question 12**
- 91- AN : Qu'est-ce qu'on voit des bouquets on voit pas non ce n'est pas ça des bouquets c'est pas un bouquet il y avait quelques trucs derrière
- 92- E : Oui mais c'est des bouquets quand même (rires)
- 93- AN : Bon d'accord
- AN lit la question 13**
- 94- AN : La poubelle elle a précisé tout de suite la poubelle elle est tout à côté
- AN lit la question suivante 14**
- 95- AN : Ah ben je ne me souviens pas qu'est ce qu'elle a dit
- 96- E : Oui hasard
- 97- AN : Moi je dirais les deux ça et ça
- 98- E : Oui mais ce qu'elle dit c'est ça c'est le deuxième oui
- AN lit les autres questions sans commentaire**
- 99- AN : Je sais pas qu'est ce que c'est "fiançailles"

- 100- E : Je vous le dirai après (rires)
101- AN : Je sais pas qu'est ce que c'est "fiançailles"
102- E : Donc c'est bien il y a ces deux réponses là mais il y a encore une réponse à donner supplémentaire

AN lit les questions suivantes

AN lit la dernière question

- 103- AN : Oh ça j'ai pas fait attention
104- E : Alors voilà ça c'est le bilan des questions donc il n'y a qu'à la question 20 que vous n'avez pas réussi à répondre toutes les autres on compte les questions même si vous avez eu besoin de deux essais ou trois essais on compte comme juste donc c'est bien bon score
105- AN : D'accord
106- E : Alors fiançailles en fait c'est avant le mariage
107- AN : Ah c'était fiançailles
108- E : Fiançailles oui
109- AN : Oh je sais qu'est-ce que c'est fiançailles
110- E : Ah oui en plus vous savez ben c'est bon (rires) alors euh maintenant que on a vu tout ça je vais vous demander de regarder chaque aide dans le détail et de me dire ce que vous en pensez si vous trouvez ça bien utile inutile vous n'êtes pas obligée de les regarder jusqu'au bout si vous en avez assez vous stoppez

AN joue diction lente (20'05- 21'25 ?)

- 111- AN : Et ça c'est fait pour débutant ou pour nous
112- E : Justement c'est la question que je veux vous poser si vous pensez que c'est de votre niveau ou pas
113- AN : Ici non
114- E : Vous n'avez pas besoin de diction lente
115- AN : Non
116- E : Est-ce que vous trouvez qu'il y a une différence entre les deux rythmes entre le rythme de la vidéo et celui-ci
117- AN : Ben là-bas il parle plus comme on dit dans la vie ben ici avec les espaces pour qu'on puisse cogiter
118- E : Hmmm
119- AN : Bon pour débutant oui peut-être ça va aider parce que c'est XXX qui rentre dans magasin
120- E : Donc pour les débutants d'accord

AN joue images-clés (22'00-23'20)

- 121- AN : Ca c'est bon indice comme ça
122- E : Vous dites quoi
123- AN : Là quand il y a des mots qu'ils connaissent pas avec les images c'est bien ça
124- E : Donc ça vous semble plutôt utile
125- AN : Euh oui ça aide
126- E : Et utile pour vous aussi ou pour des débutants
127- AN : Euh ben moi pour le mot que j'ai pas compris parce que prononcer "fiançailles" oui ça m'a aidé
128- E : Vous n'êtes pas gênée par le fait qu'il y ait une grande image et puis une petite image à regarder en même temps
129- AN : Non pas du tout
130- E : C'est pas gênant

AN joue reformulation orale (24'00- 24'41)

- 131- AN : Et si je rajoutais ce petit

- 132- E : Image
- 133- AN : L'image qui est là
- 134- E : D'accord pourquoi
- 135- AN : Ben parce que c'est un peu répétitif comme ça elle dit moi bon vous dites que moins vite et ça répète ce qu'on a vu dans précédent
- 136- E : D'accord
- 137- AN : parce que là on a vu mais là ici ça ajoute d'autres choses ici en l'atelier là-bas on a vu que ça coupe et ici en l'atelier maintenant c'est en oral qu'on coupe mais je pense que là un petit image je pense que ça serait bien
- 138- E : Ce serait bien oui c'est une bonne idée d'accord
- 139- AN : Parce que ça forme en même temps deux parties ça les réunit
- 140- E : Oui parce que là en plus l'image est fixe donc on peut oui
- 141- AN : Image-clés sous-titre ah peut-être c'est là
- 142- E : Ah c'est pas la même chose vous allez voir
- AN joue Images-clés sous-titrées (25'44-)**
- 143- AN : Ah non c'est bon XXX il me semble que celle-là et celle-là c'est la même chose
- 144- E : Il y a une petite différence c'est que là il y a des c'est sous-titré les petites images sont sous-titrées c'est-à-dire non seulement on illustre ce qu'elle dit mais en plus on ajoute le sous-titrage
- 145- AN : Ici c'est bon c'est pas la peine ici
- 146- E : Comment vous le trouvez ça vous le trouvez mieux que
- 147- AN : Celle-là
- 148- E : Hmm
- 149- AN : Oui
- 150- E : Parce qu'il y a les mots
- 151- AN : Ben c'est-à-dire ici sûrement pour les débutants il y a des mots qu'ils connaissent pas et ici il faut qu'ils aillent chercher ici ils comprennent pas tout de suite c'est-à-dire qu'il faut qu'il aille chercher à l'extérieur tout ce qui est signifié ici il a la réponse tout de suite et il comprend moitié tout ce qu'il entend ben ça pour moi ce sera comme ça
- 152- E : Oui
- AN joue mots clés (27'38-)**
- 153- AN : Inutile pour moi ce n'est pas utile ça
- 154- E : Oui pourquoi c'est pas utile alors je baisse un peu [le volume]
- 155- AN : Tout est déjà tout est vu et lu si vous voulez donc
- 156- E : Oui mais on peut les [aides] utiliser dans le désordre et selon le besoin
- 157- AN : Oui mais moi je pense euh ça ça donne déjà beaucoup de choses
- 158- E : Oui d'accord
- 159- AN : Ici c'est
- 160- E : Qu'est ce que vous n'aimez pas là
- 161- AN : Ben parce que ça la première ça se répète ça ça se répète tout ça ça se répète tout ça ça se répète déjà c'est répété déjà quatre fois la différence c'est la cinquième fois
- 162- E : Oui mais vous n'êtes pas obligée de les regarder dans l'ordre c'est ça c'est par exemple vous regardez le document et puis vous vous dites tiens euh je veux repérer quelque chose et vous cliquez sur mots clés et dans ce cas là vous n'avez pas vu les autres aides
- 163- AN : Est-ce qu'il y a d'autres images peut-être non vous avez que un document
- 164- E : Oui pour l'instant
- 165- AN : Bon je mais pour moi c'est un peu facile
- 166- E : Oui
- 167- AN : Oui c'est pour ça je pense que si pour moi c'est pas utile

- 168- E : Oui voilà si peut-être que si c'était plus difficile peut-être que ce serait utile dans ce cas-là
- 169- AN : J'en suis pas sûre
- 170- E : Vous n'êtes pas sûre hmm oui mais bon
- 171- AN : Qu'est-ce que ça a en plus celle là celle là je pensais répondre tout ce que j'ai besoin
- 172- E : D'accord alors reformulation écrite
- AN joue reformulation écrite (30'39-32'03)**
- 173- AN : Pour moi ça c'est bien parce que euh il y a des mots qui à mon avis ça ça nous permet euh voir exact et entendre dans le même temps qu'est ce que c'est ce mot
- 174- E : Mais là c'est pas les mots exacts de ce qu'elle dit
- 175- AN : Oui mais au moins ça bon
- 176- E : Ça peut aider à comprendre
- 177- AN : Ça aide comprendre oui ici on lit déjà euh les on voit bien et on entend bien que c'est pas tout écrit
- 178- E : Et alors justement ça vous gêne pas le décalage
- 179- AN : Non non non
- 180- E : OK alors le sous titrage vous connaissez vous voyez ce que c'est
- AN joue le sous-titrage (32'12-33'09)**
- 181- E : Là c'est exactement les mêmes mots
- 182- AN : Oui bon c'est-à-dire ici ça permet de poser des questions pas de chercher parce que ici c'est plus clair
- 183- E : Oui oui d'accord bon on peut arrêter c'est bon
- 184- AN : Oui
- 185- E : Alors je vais vous demander maintenant qu'on vient de voir les aides de les classer dans l'ordre que celle que vous trouvez la plus utile celle que vous préférez à celle que vous trouvez la moins utile d'accord
- 186- AN : C'est celle là que je préfère
- 187- E : Alors la première
- 188- AN : La première peut-être voir tout sans titre sans rien comme ça
- 189- E : D'accord
- 190- AN : Après avec les images clés
- 191- E : Alors d'abord diction lente ensuite images clés sous titrées d'accord
- 192- AN : Ca je sais pas pour moi c'est je trouve que c'est pas nécessaire
- 193- E : C'est inutile bon on le met en dernier
- 194- AN : Et la reformulation orale c'est tout doucement
- 195- E : Oui
- 196- AN : Ici on a vu ici on a compris ici on répète
- 197- E : D'accord donc en troisième position la reformulation orale oui après
- 198- AN : Ben ici pour moi ce n'est pas utile du tout
- 199- E : Donc mots clés non
- 200- AN : Et comme ici ça me permet d'aller chercher comme j'ai déjà dit encore juste pour revoir et après pour comprendre et ça c'est pour corriger nous-mêmes peut-être
- 201- E : Hmm
- 202- AN : Si on a tout bien compris
- 203- E : D'accord et alors donc j'ai mis l'ordre diction lente images clés sous titrées reformulation orale reformulation écrite sous titrages et entre images clés et mots clés laquelle vous aimez le moins
- 204- AN : Moi euh je ne sais pas celle là peut-être

- 205- E : Oui celui là d'accord bon alors on va passer maintenant aux questions plus générales alors qu'est-ce que vous pensez de l'interface de l'écran est-ce que au niveau des couleurs au niveau des objets au niveau de l'organisation de la taille vous avez des choses à dire
- 206- AN : Ben c'est tout petit
- 207- E : C'est petit
- 208- AN : Parce que peut-être vous voulez ajouter quelque chose c'est pour ça
- 209- E : Non non en fait c'est que l'informaticien a conçu ça sur un Mac et là on est sur un PC donc il y a un problème de d'accord entre les deux mais sinon sur son ordinateur à lui c'est c'est plus joli c'est vraiment, ça a la taille de l'écran
- 210- AN : Oui d'accord trop petit peut-être
- 211- E : Oui trop petit
- 212- AN : Mais c'est aussi pas mal quand-même je pense parce qu'en grande image on regarde partout
- 213- E : Oui ben oui
- 214- AN : Et que dans le petite image on concentrer que dans ce coin là
- 215- E : Oui au niveau des couleurs qu'est-ce que vous en pensez ça va
- 216- AN : Oui ça gêne pas
- 217- E : Oui et l'organisation le fait qu'il y ait à gauche des aides à droite des aides
- 218- AN : Non non ça gêne pas
- 219- E : Ca ne vous gêne pas bon OK alors deuxième question qu'est-ce que vous pensez du document vidéo alors le que ça quoi euh au niveau de la qualité du son de la qualité de l'image
- 220- AN : Bah j'ai déjà dit c'est bien c'est
- 221- E : Oui ça vous va
- 222- AN : Clair net (rires)
- 223- E : Oui la longueur c'est pas trop court pas trop long
- 224- AN : Non ça va
- 225- E : Euh le thème est-ce que vous trouvez que c'est intéressant
- 226- AN : Peut-être c'est pas souvent que on fait dans la vie mais on rencontre quand-même assez souvent
- 227- E : Oui donc
- 228- AN : Ni oui ni non c'est utile
- 229- E : On va dire ça comme ça OK euh pour le personnage est-ce que vous aimez bien qu'il y ait un seul personnage ou bien vous vous préférez les dialogues
- 230- AN : Les deux
- 231- E : Les deux OK
- 232- AN : Parce que les deux bien sûr ne parlent pas la même façon
- 233- E : Exactement donc oui si on faisait un autre document on pourrait varier et puis
- 234- AN : Oui parce qu'on peut comprendre une personne comme moi j'avais je comprenais depuis à début ça durait quand-même assez longtemps deux trois ans je comprenais mon mari [*son mari est français*] mais les autres je les comprenais parce que j'avais l'habitude de entendre que lui
- 235- E : Que lui oui c'est vrai hmm ça joue euh et d'ailleurs je ne vous ai pas demandé mais le fait que ce ne soit pas une actrice mais c'est une personne réelle est-ce que c'est bien
- 236- AN : Ben bien sûr que c'est mieux qu'une actrice
- 237- E : Hmm d'accord est-ce que vous pensez que le document correspond à votre niveau de français ou c'est trop facile
- 238- AN : Facile
- 239- E : Facile

- 240- AN : Hmm
- 241- E : Euh qu'est-ce que vous pensez des aides est-ce que vous trouvez que c'est bien d'avoir des aides est-ce que
- 242- AN : Utile
- 243- E : Oui est-ce qu'il y en a trop
- 244- AN : Non
- 245- E : Non donc en fait il faut toutes les garder mais chacun choisi selon besoin
- 246- AN : Voilà
- 247- E : D'accord euh qu'est-ce que vous pensez de leur disposition à l'écran est-ce que vous pensez qu'on pourrait les disposer autrement
- 248- AN : Et comment est-ce que vous voulez les disposer autrement
- 249- E : Ben par exemple les mettre toutes sur une ligne en haut ou bien toutes sur une ligne sur la droite ou autour [*de l'écran du document vidéo*]
- 250- AN : Ben je sais pas ça c'est peut-être habitude dans l'ordinateur que on fait comme ça ou comme ça je pense
- 251- E : Ben finalement c'est la personne qui conçoit qui fabrique qui fait comme elle veut finalement donc
- 252- AN : Et pourquoi là c'est jaune et là c'est
- 253- E : Parce qu'ici c'est des aides orales et ici des aides écrites mais on n'est pas obligé de faire comme ça on pourrait très bien tout mettre ensemble ou mélanger
- 254- AN : J'ai pas réfléchi mais moi ça ne me gêne pas trop
- 255- E : Vous ça ne vous gêne pas d'accord euh qu'est-ce que vous avez pensé des questions du QCM est-ce qu'elles étaient faciles pas assez faciles
- 256- AN : Il y en a beaucoup
- 257- E : Oui il y en a trop beaucoup ça veut dire trop ou pas
- 258- AN : Beaucoup c'est pas trop (rires)
- 259- E : C'est une remarque hein c'est juste ça (rires)
- 260- AN : Oui (rires)
- 261- E : Beaucoup de questions oui est-ce qu'elles étaient difficiles
- 262- AN : Pour moi non
- 263- E : Apparemment non donc plutôt faciles j'ai remarqué que vous lisiez à voix haute les questions est-ce que vous pensez qu'il faudrait qu'on puisse les entendre
- 264- AN : Les questions
- 265- E : Oui par exemple cliquer et puis qu'une voix lise la question
- 266- AN : Moi c'est plutôt c'est moi qui lit
- 267- E : Oui vous préférez lire c'est un besoin
- 268- AN : Ben c'est-à-dire je comp c'est pas parce que je comprends mieux ça aussi mais comme moi euh ça me tient plus quand j'écris et je lis
- 269- E : Oui c'est pour mémoriser davantage
- 270- AN : Voilà
- 271- E : OK et l'autre question que je voulais vous poser voilà est-ce que dans le questionnaire vous auriez eu besoin à un moment donné de retourner au document vidéo
- 272- AN : Non
- 273- E : Non
- 274- AN : C'est parce que j'étais pas trop attentive
- 275- E : Pas retour au document donc il y a le document vidéo et puis après il y a le questionnaire mais on ne mélange pas les deux c'est ça euh le classement
- 276- AN : Parce que ça c'est facile pour moi si ça sera peut-être un peu plus difficile peut-être j'aurais besoin

- 277- E : Oui voilà ça dépend de la difficulté d'accord et puis maintenant des questions plus générales qu'est-ce que vous avez pensé de l'expérimentation en général est-ce que c'est trop long est-ce que c'est trop fatigant est-ce que c'est pas intéressant est-ce que c'est pas utile euh
- 278- AN : Ben non on a tout regardé c'est pour ça ça me semblait un petit peu long sur le même sujet euh mais si euh je sais pas
- 279- E : Vous ne savez pas
- 280- AN : Je ne sais pas parce que comme ça ne correspond pas un petit peu pas trop à mon niveau je sais pas dire pour les débutants peut-être quand c'est répétitif répétitif c'est à cause de ça ça rentre bien que pour moi c'est un peu je sais pas comment je peux dire
- 281- E : Oui ça fait trop
- 282- AN : Pour moi c'est un peu long
- 283- E : Parce que vous avez compris dès le départ
- 284- AN : Voilà
- 285- E : Oui d'accord mais est-ce que vous trouvez que le fait d'essayer de comprendre c'est utile
- 286- AN : Mais c'est pas ce comment dire c'est pas ce document comment je choisirais
- 287- E : Oui d'accord est-ce que alors avec un autre document un document de votre niveau en fin un peu plus difficile est-ce que vous aimeriez travailler avec ça avec un outil comme ça chez vous
- 288- AN : Moi il faut que j'écris
- 289- E : Il faut que vous écriviez ça vous manque là de ne pas écrire
- 290- AN : Oui il faut que j'écris
- 291- E : D'accord
- 292- AN : Même si je tape c'est déjà
- 293- E : Oui donc par exemple vous seriez chez vous vous n'aimeriez pas forcément trouver ça
- 294- AN : Ben euh pour moi comme moi c'est le grammaire plutôt qui manque et moi les exercices de grammaire par exemple les questions qu'il pose écrivez ça en français ça par exemple ou les réponses écrivez ça réponses en français
- 295- E : D'accord oui vous avez moins besoin au niveau de la compréhension
- 296- AN : Oui
- 297- E : Oui c'est ça c'est carrément l'exercice de compréhension qui n'est pas utile pour vous
- 298- AN : Non
- 299- E : Oui d'accord
- 300- AN : Ca c'est plutôt comme moi j'aperçois plus par écrit ou lire moi les exercices comme ça ce sera plus
- 301- E : Et alors par exemple imaginez vous retournez en Russie ou vous allez vivre à l'étranger vous n'êtes plus en France est-ce que ça ça vous serait utile
- 302- AN : Je ne sais pas
- 303- E : Pas forcément oui c'est difficile en plus de répondre (rires)
- 304- AN : Je ne sais pas peut-être si je pars pas quelques temps pour réviser
- 305- E : Oui voilà hmm c'est à ça que je pensais
- 306- AN : Pour réviser oui peut-être
- 307- E : D'accord est-ce que vous avez d'autres choses à ajouter d'autres remarques d'autres critiques
- 308- AN : Ben non je pense c'est quand-même c'est bien utile mais vous allez faire que ça ou toutes les niveaux
- 309- E : Ah ben il faudrait qu'on fasse tous les niveaux mais justement on teste à chaque fois pour savoir ben si euh si ce qu'on fait c'est bien

310- AN : Ben même pour les débutants je trouve comme déjà il y a sous-titré il faut peut-être ajouter des programmes écrits un petit peu là-dedans parce que quand les débutants ils déjà lire bien ou mal mais lit et vous donnez ça il faut peut-être avec ça il faut quelque chose écrit qu'il tape

311- E : Ben je vais le tester justement avec les débutants maintenant que j'ai fait les intermédiaires je vais essayer avec les débutants pour voir ce qui s'il y a des différences je pense qu'il y en a ils auront besoin d'autres aides que les intermédiaires je pense

312- AN : Sûrement

313- E : Mais bon ça c'est des hypothèses je ne sais pas encore on verra voilà eh bien je vous remercie d'avoir participé

Transcription 9 : KA

Durée totale de l'enregistrement : 52'27

- 1- **Expérimentatrice (E)**: Première chose c'est l'exploration des aides donc tu me dis comment tu les comprends si tu comprends pas tu
- 2- **Karina (KA)** : Donc c'est première ça veut dire que diction lente euh ça va répéter mais lentement ce texte je sais pas images clés ça veut dire que ça va être image qui va m'aider comprendre cette chose reformulation orale ça veut dire que vont reconstruire la phrase à l'oral
- 3- E : Qu'est ce que tu entends par reconstruire la phrase
- 4- KA : Reformuler la phrase dire autrement
- 5- E : Hmm
- 6- KA : Images clés sous titrées donc je vais avoir images avec des sous titres
- 7- E : Oui
- 8- KA : Et mots clés ça c'est euh oral et ça c'est écrit
- 9- E : Oui écrit
- 10- KA : Donc il y avait un autre mot
- 11- E : Comment tu comprends mots clés
- 12- KA : Euh un autre mot qui peut m'aider synonyme
- 13- E : Alors si tu peux me donner le détail un synonyme d'accord
- 14- KA : Reformulation écrite c'est la même chose pour oral ça va être la même chose pour écrit
- 15- E : Oui
- 16- KA : Et sous tirage
- 17- E : Sous titrage
- 18- KA : (rires) Ca va être le sous titre
- 19- E : Comme au cinéma
- 20- KA : Comme au cinéma
- 21- E : Bon ben écoute tu as à peu près tout compris je vais quand même préciser donc diction lente c'est répéter lentement c'est-à-dire que ça va être exactement le même document vidéo mais à un rythme beaucoup plus lent donc c'est bien ça les images clés c'est des petites images qui illustrent ce qu'est en train de dire la personne de la vidéo euh reformulation orale tu as compris ce que c'était c'est-à-dire on utilise des mots différents mais pour donner la même idée donc à l'oral et ici à l'écrit donc sous-titrés euh images clés sous titrées c'est non seulement tu as les petites images mais en plus tu as un mot qui explique le contenu de la petite image voilà euh les mots clés c'est des mots qui vont résumer une séquence de la vidéo tu vois euh par exemple au début de la séquence elle dit bonjour ça va être résumé par "salutations" par exemple reformulation écrite on en a parlé sous titrage c'est classique c'est-à-dire c'est exactement euh les mêmes mots à l'écrit que ce qui est dit dans la vidéo donc voilà je te laisse commencer et puis tu peux très bien interrompre quand tu veux et si par exemple à un moment donné tu as mal compris tu cliques directement sur une aide et normalement ça déclenche tu peux passer d'une aide à l'autre et tu me dis ce que tu fais voilà c'est ce qui est important
- 22- KA : Euh tu dis que c'est une minute
- 23- E : Oui une minute trente
- 24- KA : Donc je peux parce que ce qu'on a fait toujours on a d'abord écouté tout et euh je vais réessayer une deuxième fois

- 25- E : Oui tu es libre de faire ce que tu veux tu me dis simplement ce que tu fais et pourquoi tu le fais
- 26- KA : Hmm
- 27- E : D'accord vas-y c'est bon c'est parti
- KA joue document vidéo (3'38-4'58)**
- 28- E : Voilà tu as tout compris d'un coup
- 29- KA : Oui
- 30- E : Parfait (rires) tu es bien au niveau avancé euh à un moment donné tu as fait un geste ça voulait dire quoi
- 31- KA : Euh parce qu'il y a aussi le jour des valentins et ça marche bien
- 32- E : Tu t'attendais à ce qu'elle dise ça
- 33- KA : Euh il y a aussi euh en novembre tu mets des fleurs tu sais sur les tombes
- 34- E : Oui euh la toussaint
- 35- KA : C'est pas que mai juin je sais pas ou que la fête des mères c'est
- 36- E : Oui ça te paraît réducteur
- 37- KA : Oui
- 38- E : Euh est-ce que tu as besoin de réécouter
- 39- KA : Euh seulement une chose c'était comment s'appelle cette magasin c'est campagne
- 40- E : Ah ben alors il faut que tu euh tu prends l'aide qui te semble la plus utile pour ton besoin là
- 41- KA : Hmm
- 42- E : Et après il faut que tu cliques sur lecture parce que ça c'est juste la sélection
- KA joue XXX (6'02-)**
- 43- E : Tu n'es pas obligée de tout réécouter si tu n'as besoin que de ça voilà c'est bon
- 44- KA : Hmm
- 45- E : Tu peux répondre aux questions maintenant
- 46- KA : Hmm
- 47- E : Alors on va passer au questionnaire le QCM
- 48- KA : Ah d'accord c'est bien comment s'appelle la personne c'est Elisabeth Campagne
- 49- E : Voilà tu as la correction tu passes à la correction toujours tu as bien fait de vérifier
- 50- KA : Fleurs campagne ah j'aime ça (rires)
- 51- E : Quoi les QCM oui
- 52- KA : Oui surtout quand c'est bravo tu sais (rires)
- KA lit à voix haute la question 3**
- 53- KA : Euh alors c'est décoratrice pas que le fleuriste je sais pas ah là j'hésite
- 54- E : Tu hésites
- 55- KA : Je sais pas qu'est ce que c'est "flûtiste"
- 56- E : Je te le dirai après bien flûtiste c'est celui qui joue de la flûte
- 57- KA : Je m'en suis douté tu vois hein
- 58- E : Alors une petite précision que je ne t'ai pas donné tout à l'heure quand c'est des ronds tu as une seule réponse à donner et tu vas voir il va y avoir des carrés et là tu auras plusieurs réponses à donner d'accord
- 59- KA : Hmm
- 60- E : Voilà les carrés
- 61- KA : Ah d'accord ah c'est des plantes des arbres je ne pense pas
- 62- E : C'est bon (rires)
- KA lit à voix haute la question 6**
- 63- KA : Là c'est trente tu vois je n'ai même pas besoin de
- 64- E : Tu n'as pas besoin de lire la suite
- KA lit à voix haute la question 7**

- 65- E : Est-ce que tu ressentirais le besoin de pouvoir écouter la question est-ce que si l'ordinateur te la disait euh
- 66- KA : Oui c'est oui
- 67- E : Tu aimerais ou
- 68- KA : J'ai pas besoin de ça mais ça sera pour oral pour que tu puisses
- 69- E : Donc ça serait une option par exemple tu pourrais écouter les mots
- 70- KA : Oui
- 71- E : Parce que je vois que toi tu lis à voix haute c'est ce que tu fais habituellement sans doute
- 72- KA : Oui parce que ça
- 73- E : Ca t'aide à
- 74- KA : Euh je ne peux pas euh si je ne dis pas ce que je lis après je suis ailleurs avec euh
- 75- E : D'accord ça te permet de te concentrer
- 76- KA : Oui euh même avant j'ai appris toujours à voix haute
- 77- E : A voix haute oui
- KA lit à voix haute la question 8**
- KA lit à voix haute la question 9**
- 78- KA : S'étaler non elle a utilisé ce mot je sais donc je pense que c'est ça (rires)
- 79- E : Bien tu penses bien
- 80- KA : Etaler c'est quelque chose j'étale quelque chose sur la table
- 81- E : C'est prendre toute la place
- 82- KA : Oui euh
- KA lit à voix haute la question 10**
- 83- KA : Pour tout ça je vais mettre tout ça (rires)
- 84- E : Tu as droit à un nouvel essai donc là les réponses vertes c'est les réponses correctes les réponses rouges c'est les réponses fausses donc pour le nouvel essai tu as juste à décocher
- 85- KA : Hmm XXX je les efface
- 86- E : Non non juste la mauvaise puis tu remets voilà et puis là il te dit c'est bon
- 87- KA : Hmm
- 88- E : Parce que avant tu en avais une en trop tu avais donné une réponse de trop
- 89- KA : D'accord elle ne prépare pas
- 90- E : Et non elle ne prépare pas dans le magasin dans ce qu'elle dit
- 91- KA : Atelier
- 92- E : Voilà elle fait tout dans l'atelier
- 93- KA : Ah oui c'était magasin bon d'accord euh
- KA lit à voix haute la question 11**
- 94- KA : C'est pas ça donc ce sont les bouquets
- 95- E : Pour ça non parce que tu n'as qu'une seule réponse qui est retenue donc il change automatiquement
- 96- KA : Ca veut dire que ce sont des poignées
- 97- E : Des poignées comme ça la quantité c'est le poing
- 98- KA : Hmm j'hésite
- 99- E : Tu hésites entre quoi et quoi
- 100- KA : Entre "ça attire l'œil" et "ça donne envie"
- 101- E : Hmm
- 102- KA : Attends c'est pour magazine
- 103- E : Magasin
- 104- KA : Magasin donc
- 105- E : (rires)

KA lit à voix haute la question 15

- 106- KA : Printemps été bien sûr comme c'est la fête des mères
- 107- E : Euh est-ce que tu ressentirais le besoin pour la question 14 la question précédente de revenir au document pour répondre à la question
- 108- KA : Hmm
- 109- E : Est-ce que si par exemple tu avais une touche retour au document vidéo ça t'aiderait non
- 110- KA : Ca c'est le questionnaire si j'ai bien compris donc dans ce cas si je réécoute c'est pas une bonne idée
- 111- E : Parce que pourquoi je veux dire
- 112- KA : Parce que c'est faux ça peut m'aider
- 113- E : Ca fausse oui voilà
- 114- KA : Soit tu as compris pour une fois comme je t'ai dit j'ai compris soit non euh dans ce cas pour moi non parce que euh
- 115- E : Tu penses que ça fausserait le test
- 116- KA : Hmm
- 117- E : Mais est-ce que ça pourrait pas t'aider à apprendre justement apprendre à comprendre
- 118- KA : Je ferai ça euh après cette questionnaire
- 119- E : D'accord en vérification
- 120- KA : Oui
- 121- E : D'accord
- 122- KA : Ou je noterai que la question ou il peut me montrer je sais pas quelles questions sont été pas bien cochées donc après je vérifierai pourquoi c'était ça comme ça
- 123- E : D'accord donc là à ce moment là tu regarderais dans le document vidéo

KA lit à voix haute la question 16

- 124- E : Tu vois tu les a d'indiquées les autres fêtes
- 125- KA : Oui ça je pense pas qu'elle parle d'enterrement
- 126- E : Alors tu as deux réponses qui sont justes il en manque une ou plusieurs je sais pas
- 127- KA : Euh
- 128- E : C'est bien
- 129- KA : Toup' ça je sais par cœur quand je préparais les cadeaux pour la fête des mères (rires) ah mais c'est en juin non
- 130- E : voilà ça dépend du calendrier
- 131- KA : Ah d'accord
- 132- E : Oui ça varie
- 133- KA : Non ah j'ai plusieurs essais mairie ça ici hmm hmm hmm véhicule non la maison si c'est église ça peut être aussi la mairie (rires)
- 134- E : Donc la réponse que tu as donnée est juste mais tu as d'autres réponses à donner
- 135- KA : Hmm vous [les Français] êtes pas trop catholiques (rires) donc on va mettre euh est-ce que vous décorez la voiture je sais pas non alors voilà tu me décoches
- 136- E : Voilà tu décoches celle-ci et tu vas en cocher une autre ah c'est bon tu les as toutes trouvées
- 137- KA : Vous faites comme chez nous [la Slovaquie]
- 138- E : Ah tu vois on est quand-même catholiques (rires) on décore la voiture cela dit c'est par rapport à ce qu'elle dit elle au niveau culturel rien n'empêche un fleuriste de décorer une mairie par exemple

KA lit à voix haute la question 20

- 139- KA : Là c'était la table ça je me souviens
- 140- E : Très bien (rires)

- 141- KA : Est-ce que quelque part on voit expliqué que les carrés tu peux choisir plusieurs fois ça va être expliqué ou pas
- 142- E : Euh il faudrait que ce soit expliqué tu crois qu'il faudrait que je l'explique à chaque fois ou
- 143- KA : Euh non mais je sais pas une fois ce sera bien
- 144- E : Euh mais te l'expliquer quand tu dis l'expliquer enfin je te l'ai expliqué oralement
- 145- KA : Hmm
- 146- E : Est-ce que tu penses qu'il faut l'écrire
- 147- KA : Non non non
- 148- E : Non
- 149- KA : Mais s'il est quelqu'un qui va utiliser ça je sais pas comment
- 150- E : Tout seul
- 151- KA : Tout seul ce serait bien
- 152- E : Oui que ce soit expliqué avant
- KA lit à voix haute la question 21**
- 153- KA : Suite
- 154- E : Tu suis le guide voilà tu as répondu correctement à toutes les questions on ne retient pas les essais c'est-à-dire enfin on ne retient en tout cas que tes réponses au deuxième essai donc comme certaines tu as répondu bien au deuxième essai ben voilà tout est bon donc tu as bien compris le document c'est bien Karine donc tu peux cliquer sur cette flèche voilà et recliquer encore voilà alors on va rentrer pardon hop et là je vais te demander de consulter chacune des aides dans l'ordre que tu veux et dans la durée que tu veux d'ailleurs tu n'es pas obligée de faire toute la longueur une minute trente et me dire ce que tu en penses si tu trouves que c'est pas bien inutile bien
- 155- KA : Bon d'accord donc d'abord je choisis ça et après je commente
- 156- E : Voilà
- KA joue diction lente (19'38-20'00)**
- 157- KA : Hmm c'est vraiment lent ça
- 158- E : Alors si tu me poses la question c'est que tu ne trouves pas
- 159- KA : Oui parce que je ne trouve pas par rapport à euh je ne sais pas peut-être moi je suis déjà habituée XXX parce que dans la vie quotidienne les gens vont parler au début lentement et après ils vont commencer parler normalement
- 160- E : Donc là toi tu trouves que c'est pas très lent
- 161- KA : Ben pour les débutants non pour les débutants je ne pense pas hmm
- 162- E : Est-ce que tu penses que c'est une aide qui peut être utile
- 163- KA : Ben déjà quand je te dis que c'est pas assez lent donc ça peut être peut-être pour les débutants plus lent que ça
- 164- E : Oui
- 165- KA : Par contre tu ne poses pas les questions tu les écris oui
- 166- E : Je pose pas la question de quoi ah oui quand il y a le passage là oui
- 167- KA : C'est toi qui écris
- 168- E : Oui c'est écrit mais je le dis pas
- 169- KA : D'accord
- 170- E : Tu trouves que ce serait mieux
- 171- KA : Tu peux dire et aussi écrire en même temps je sais pas si par contre elle articule assez bien
- 172- E : Oui
- 173- KA : C'est bien pour comprendre
- 174- E : D'accord mieux que dans le document original
- 175- KA : Oui

KA joue images clés (21'10-22'12)

- 176- KA : Il y avait pas de bouquet de fleurs là c'était le bouquet que à gauche
- 177- E : Dans le magasin si si il y avait un bouquet à gauche
- 178- KA : Mais là c'était les fleurs individuelles
- 179- E : Dans les attend oui vas-y fais le mais peu importe en fait on dit jamais en français une part de fleurs on dit pas des poignées de fleurs donc c'est forcément bouquet la réponse
- 180- KA : D'accord
- 181- E : Tu vois
- 182- KA : Chez nous on peut dire les fleurs coupées individuelles
- 183- E : Nous on dira pas des morceaux de fleurs tu ne vas pas chez un fleuriste tu ne demandes pas des morceaux de fleurs tu ne demandes pas des parts de fleurs c'est des parts de gâteaux des morceaux de sucre tu vois et qu'est-ce que parts morceaux euh poignées tu vas demander par exemple enfin tu parleras d'une poignée de sable une poignée c'est vraiment quelque chose qui se met facilement dans la main
- 184- KA : Hmm
- 185- E : Alors des fleurs ça ne se met pas facilement dans la main tu vois c'est
- 186- KA : Donc ça
- 187- E : Tu dois pouvoir refermer ton poing dessus en fait quand tu parles d'une poignée donc tu vas prendre une poignée de sable une poignée de café en poudre enfin tu vois des choses comme ça
- 188- KA : Hmm
- 189- E : Donc les images clés qu'est-ce que tu en penses
- 190- KA : Il faut que je les voie
- 191- E : Il faut que tu causes attends il faut que tu me commentes vas-y voilà (rires) il faut que tu me commentes à chaque fois ce que tu en penses
- 192- KA : Ah oui d'accord j'ai pas dit euh les images clés je trouve c'est bien parce que il y a des images qui peuvent aider bien sûr surtout pour cette questionnaire à retenir les questions et euh oui c'est bien mais tu as posé la question c'était écrit et c'était aussi oral
- 193- E : C'est-à-dire
- 194- KA : Qu'est ce que vous faites
- 195- E : Ah oui pour le carton là enfin ce que j'appelle le carton oui et tu trouves ça mieux
- 196- KA : Oui je trouve ça bien
- 197- E : Euh c'est pas gênant pour toi d'avoir l'image principale et puis à côté une petite image tu arrives à bien voir les deux ou
- 198- KA : C'est-à-dire si elle parle des mariages ça euh
- 199- E : Oui voilà quand elle parle de mariages et que tu vois la petite photo de mariage
- 200- KA : Ca me dérange pas
- 201- E : Ca ne te dérange pas c'est pas trop d'information c'est pas
- 202- KA : Non
- 203- E : C'est pas agaçant ou je sais pas moi ou ça ne t'empêche pas de l'écouter
- 204- KA : Non mais par contre quelques gens peuvent oublier à écouter et plutôt regarder les photos
- 205- E : Oui
- 206- KA : Donc ça peut euh je sais pas comment dire ça
- 207- E : Ca peut distraire
- 208- KA : Oui
- 209- E : Distraire l'attention
- 210- KA : Oui (rires) c'est ça
- 211- E : D'accord je te laisse t'occuper de la suite

KA joue reformulation orale (25'28-

212- KA : Je n'aime pas ça

213- E : Oui pourquoi

214- KA : Parce que euh c'est l'image qui est en fait elle ne parle pas donc c'est que euh c'est elle qui parle mais c'est pas

215- E : Alors c'est même pas elle c'est moi qui parle par dessus

216- KA : C'est toi d'accord

217- E : Parce que euh si tu veux ça demandait des moyens techniques un peu compliqués de la faire reparler et de lui faire reformuler ses propres phrases donc euh c'est moi qui reparle en fait qui reformule mais toi tu ne trouves pas ça

218- KA : Mais c'est la même chose mais c'est toi qui

219- E : Non c'est des mots différents c'est une reformulation c'est-à-dire que si tu écoutes le document vidéo

220- KA : Attends ah oui

221- E : Il y a des nuances en principe c'est simplifié

222- KA : Euh oui mais j'aime pas quand je sais pas c'est un petit peu bizarre que c'est pas elle qui parle alors on voit que l'image qui ne bouge pas et tu n'es pas c'est le mouvement même si photo c'était bien parce que ça changeait un petit peu euh

223- E : Alors l'idée aussi c'est que tu utilises l'aide à un moment donné où tu ne comprends pas le document vidéo c'est-à-dire tu arrives à un moment donné du document et puis hop il y a quelque chose que tu ne comprends pas tu reviens un petit peu en arrière tu mets reformulation orale et ça te reformule la séquence avec d'autres mots

224- KA : Hmm

225- E : Donc c'est pas non plus fait pour être écouté en continu en principe c'est vraiment pour t'aider à un moment donné ou tu ne comprends pas bien

226- KA : Euh non je préférerais soit cette diction lente ou images clés mais pas ça

227- E : Oui d'accord

KA joue images-clés sous-titrées (27'55-28'35)

228- KA : J'aime beaucoup celle-là

229- E : Oui

230- KA : Oui tu comprends mieux euh quand elle parle les tiges comment vous dites

231- E : Les tiges

232- KA : Les tiges je sais pas ce que c'est donc oui c'est bien

233- E : Donc là tu as compris du coup les tiges

234- KA : Je sais pas ce euh oui ça c'est important parce que tu peux vois comment ça s'écrit donc c'est bien euh

235- E : Et alors tu préfères images-clés sous-titrées à images-clés seules

236- KA : Oui

237- E : Tu penses que c'est

238- KA : Oui parce que si il y a quelqu'un qui ne sait pas comment écrire le mot tu le vois

239- E : Hmm mais est-ce que tu penses que ça aide davantage à comprendre et à mémoriser ?

240- KA : Oui

241- E : Oui d'accord alors et ben oui parce qu'en fait tu vois tu peux passer d'une aide à l'autre donc à chaque fois il faut revenir au début

KA joue mots-clés (29'59-)

242- KA : Et tu aides beaucoup avec ça euh pour le questionnaire en fait

243- E : Avec cette aide-là ?

244- KA : Hmm et je sais pas si c'est bien ou pas bien parce que quand on ne comprend pas après on s'appuie sur ça et après quand tu as par exemple atelier donc tu sais que

- maintenant tu vas écouter après tu sais que là j'ai déjà la réponse tu oublies ce qui est après
- 245- E : Tu crois qu'on se concentre beaucoup sur le mot-clé et pas sur ce qu'elle dit
- 246- KA : Attends je vais t'expliquer
- 247- E : Je ne vois pas la différence entre l'aide que peuvent apporter les mots-clés et puis l'aide que peuvent apporter les images-clés sous-titrées ça fait finalement là aussi tu as les mots qui sont indiqués
- 248- KA : Oui mais après c'est cette questionnaire qui euh hmm attends il faut que je regarde ça
- 249- E : Oui
- 250- KA : Euh je ne vois pas la fonction de cette touche là
- 251- E : C'est pour comprendre la globalité plutôt que dans le détail tu vois
- 252- KA : Ah d'accord
- 253- E : Par exemple ben tu vois au début les personnes se saluent donc c'est "salutations" ensuite elle va parler de l'apparence du magasin donc ce serait comme un titre tu vois un titre de paragraphe
- 254- KA : Oui d'accord donc moi je préfère celui-là
- 255- E : Tu préfères images-clés sous-titrées
- 256- KA : Oui
- 257- E : Et celui-ci tu ne le trouves pas utile ?
- 258- KA : Non
- 259- E : D'accord
- 260- KA : Ben si ça doit aider à quelqu'un donc ça doit aider beaucoup visuellement aussi tu vois comment il y a plus de mots comment ça s'écrit mais là vraiment comme tu dis ça représente chaque étape ou elle parle d'abord d'elle ou du magasin elle parle des préparations je sais pas
- 261- E : Tu n'en vois pas l'utilité non mais après c'est très personnel
- 262- KA : Hmm
- 263- E : Alors reformulation écrite
- KA joue reformulation écrite (34'27-34'49)**
- 264- KA : C'est pas bien (rires)
- 265- E : Alors vas-y dis moi
- 266- KA : Tu sais pourquoi parce que tu écoutes et tu lis quelque chose différent
- 267- E : Oui je sais oui
- 268- KA : Donc ça c'est d'abord je me suis dit ouah c'est bien parce que euh c'est comme les sous-titres au cinéma mais bon c'est complètement soit tu t'es concentré ce qu'elle dit ou ce qui est écrit donc je ne trouve pas ça comme une bonne idée
- 269- E : Oui alors sous-titrage
- KA joue sous titrages (35'22-35'43)**
- 270- KA : Ça je préfère oui
- 271- E : Oui tu te retrouves mieux
- 272- KA : Ça j'aime bien si je ne comprends pas je regarde tout de suite ce qu'elle a dit
- 273- E : Et même toi qui a un bon niveau par exemple la reformulation écrite ça te demande trop d'efforts
- 274- KA : Non non non mais euh en fait quand je comprends je préfère plutôt écouter que regarder
- 275- E : Oui d'accord
- 276- KA : Donc je ne lis pas après
- 277- E : Ok bon ben voilà tu vois les aides mises en place
- 278- KA : C'est tout

- 279- E : J'ai quand même des petites questions à te poser plus générales alors je sors mon questionnaire alors ce que je voudrais que tu me dises d'abord c'est ce que tu penses de l'interface
- 280- KA : Ca va être comme ça
- 281- E : Pour l'instant c'est comme ça après euh j'attends les critiques les idées éventuellement
- 282- KA : Je changerais les icônes
- 283- E : Oui
- 284- KA : Les icônes bien sûr que ce soit plus drôle ou comment je peux dire plus plus par exemple la première j'aime ça je dis que c'est un escargot qui est lent
- 285- E : Oui donc tu comprends le
- 286- KA : L'image plutôt l'image que voilà et après ça ça me dit plutôt rien
- 287- E : D'accord
- 288- KA : Donc euh
- 289- E : Là par exemple l'icône Reformulation orale elle ne te parle pas assez si tu n'avais pas si tu n'avais pas Reformulation ça ça te gênerait
- 290- KA : Peut-être plus grand (rires)
- 291- E : Oui en plus c'est petit mais bon les icônes c'est souvent petit
- 292- KA : Mais là c'est je le change si je peux
- 293- E : Alors changer les icônes c'est ça
- 294- KA : Hmm les icônes plus amusants en fait plus et ça après tu vas les ça c'est rond ça j'ai compris ça c'est entrée
- 295- E : Ca c'est la sortie
- 296- KA : Oui
- 297- E : Ca c'est l'aide aide en général alors pour l'instant il n'y a rien de prévu pour ce document à part celle que je t'ai montré ça ce sont les ressources donc ressources grammaticales vocabulaire
- 298- KA : C'est comme la bibliothèque
- 299- E : Voilà exactement ça c'est un bloc-notes c'est pour pouvoir noter ce qu'on a envie de noter si tu as besoin de prendre des notes
- 300- KA : Tu ne peux pas écrire aussi quelque chose dessus
- 301- E : Je l'ai pas fait parce que
- 302- KA : Au début je pensais que c'était un ordinateur
- 303- E : Oui c'est un peu le problème de cette icône on dirait un ordinateur portable oui euh mais je le fais pas parce que ça n'a pas été prévu par notre équipe euh ça ça n'a pas été testé en tant que tel cette interface mais éventuellement ça peut être fait oui on peut envisager de marquer
- 304- KA : Aussi ici je marquerais que ce sont les aides en fait
- 305- E : Oui
- 306- KA : Donc euh on peut les changer ou je sais pas si ça va être
- 307- E : Alors justement est-ce que tu penses qu'au niveau de l'organisation il faudrait euh mélanger c'est-à-dire euh mélanger aides orales aides écrites est-ce qu'il faudrait les mettre toutes sur une ligne en haut ou toutes sur une ligne en bas ou toutes sur une ligne à gauche à droite
- 308- KA : Comment on lit on lit comme ça ou on lit comme ça
- 309- E : Ca dépend des gens (rires) les asiatiques je pense qu'ils vont lire davantage comme ça [à la verticale]
- 310- KA : Moi je préférerais comme ça
- 311- E : Tu préférerais horizontal oui

- 312- KA : Et je mettrais que ce sont les icônes d'aide parce que au début je ne sais pas s'ils vont bien comprendre que ce que tu veux dire par ça
- 313- E : Oui
- 314- KA : Donc par contre ça c'est bien des images avec euh ça j'ai compris
- 315- E : Tu as compris donc document vidéo est-ce que ce bouton là il est bien placé est-ce que à cet endroit là c'est suffisamment clair ou il faudrait le mettre à gauche ou
- 316- KA : Non non non parce que tu cliques ici pour écouter
- 317- E : Oui d'accord la taille de l'écran est suffisante
- 318- KA : Pour moi suffisante je sais pas pour les gens qui ont des lunettes même les sous titres ça va
- 319- E : Est-ce que tu trouves que c'est bien de faire un code couleur pour différencier les aides orales et les aides écrites
- 320- KA : Hmm
- 321- E : Ca c'est bien d'accord pour ce qui est du document oui pardon tu voulais ajouter
- 322- KA : Ce que j'aimerais bien faire par exemple ils peuvent cliquer et aussi ils peuvent avoir l'explication à quoi ça sert ces touches là
- 323- E : Oui d'accord
- 324- KA : Donc
- 325- E : Une bulle d'aide
- 326- KA : Oui si elle veut cliquer ici pour plus d'informations cliquer ici pour plus je sais pas tu peux avoir après ce que tu veux ici tu sais il y a quelqu'un qui va comprendre ça j'ai compris tout de suite euh par contre après j'ai ça ça me disait rien images clés
- 327- E : D'accord donc diction lente tu l'as compris euh comprise directement alors que images clés c'est plus difficile à se représenter
- 328- KA : Oui
- 329- E : D'accord euh pour ce qui est du document vidéo maintenant euh est-ce que tu trouves que le thème est intéressant
- 330- KA : Hmm surtout pour les femmes (rires) et pour Alexandre (rires) oui oui
- 331- E : Hmm
- 332- KA : Tu peux avoir plusieurs plusieurs choix c'est comme cette comment ça s'appelle "Tell Me More" c'est soit travailler voyager euh acheter donc là on achète on est dans le magasin magazine magasin
- 333- E : Magasin
- 334- KA : Dans le magasin oui c'est bien
- 335- E : Est-ce que tu trouves que l'image est de bonne qualité le son de bonne qualité
- 336- KA : Le son bon euh
- KA joue XXXX 41'55**
- 337- KA : Ca peut déranger quand avant ça euh avant quand j'étais débutant je pense que
- 338- E : Ca t'aurait dérangé
- 339- KA : Ca m'aurait dérangé mais maintenant non
- 340- E : Oui parce que tu as l'oreille habituée au niveau de la durée est-ce que tu trouves que c'est bien trop court trop long une minute trente
- 341- KA : C'est bien c'est bien
- 342- E : Oui
- 343- KA : Oui parce que quand même tu dois te rappelle comment il s'appelle combien parce que tu regardes tout parce que tu sais que après c'est une question qui va te demander combien de fleurs tu as dans le
- 344- E : Oui donc tu as besoin d'être très attentive
- 345- KA : Si tu ne peux pas noter si tu peux noter je sais pas si on peut noter euh
- 346- E : Pour le test non

- 347- KA : Non
- 348- E : Après euh je ne sais pas plus tard si ça c'est activé tu pourras noter sur ton bloc notes si tu veux tu vois ou noter sur du papier personne t'interdit de noter sur du papier
- 349- KA : Parce que je sais que à l'IMEP je sais qu'on a pu donc c'est pour ça
- 350- E : Hmm oui d'accord
- 351- KA : Oui mais c'était plus long que ça en plus donc
- 352- E : Euh au niveau le fait qu'il n'y ait qu'un personnage ça te gêne tu préfères quand c'est des dialogues
- 353- KA : Après ça dépend
- 354- E : Ou je sais pas une interview ou
- 355- KA : Mais c'était un petit peu une interview
- 356- E : Mais une interview où tu ne vois que la personne qui répond aux questions finalement
- 357- KA : Ca ne me gêne pas mais ça dépend ce que tu choisis donc
- 358- E : Et est-ce que le fait que ce soit pas une actrice ça te gêne c'est une personne réelle qui est vraiment fleuriste à Bourges
- 359- KA : Non parce que chaque jour on ne voit que des personnes réelles (rires)
- 360- E : Des gens vrais des personnes réelles oui
- 361- KA : Non en fait c'est souvent on a les les vidéos comment ça s'appelle avec tu sais c'est quoi
- 362- E : C'est ces vidéos des documents vidéos
- 363- KA : Des de la vie quotidienne donc c'est pas quelque chose euh ça raconte chaque jour avec avec tout ça donc
- 364- E : Hmm donc ça te paraît bien hmm d'accord au niveau des aides euh est-ce que tu pourrais me donner un classement de l'aide que tu trouves la plus utile la plus intéressante à l'aide que tu trouves la moins utile la moins intéressante
- 365- KA : Euh je t'ai déjà dit mots clés moins intéressants
- 366- E : Alors donne-moi l'ordre la première que tu trouves qu'il faut absolument garder jusqu'à la dernière qu'à la limite on n'a pas besoin de donner
- 367- KA : Ah
- 368- E : Ou si tu préfères de ta préférée à ta moins préférée
- 369- KA : Euh sous titrages première euh images clés sous titrées deuxième euh troisième c'est euh images je sais pas euh images clés j'ai dit images clés euh diction lente après
- 370- E : Oui
- 371- KA : Après c'est reformulation orale
- 372- E : Hmm
- 373- KA : Euh mots clés et reformulation écrite
- 374- E : D'accord et euh quelles sont euh celles que tu trouves les plus utiles et quelles sont celles qui sont les plus inutiles
- 375- KA : Plus inutiles c'est reformulation écrite qui
- 376- E : Qui te plaît pas du tout qu'il faut pas garder
- 377- KA : Et euh aussi mots clés je sais pas pour moi
- 378- E : Hmm
- 379- KA : Et plus utile c'est images clés sous titrées et sous titrages
- 380- E : Oui d'accord donc les deux premières les deux dernières d'accord euh
- 381- KA : Ca va être blanc tout ça
- 382- E : Euh le fond il est là c'est vert clair euh
- 383- KA : Dans ce cas tu peux un petit peu élargir l'écran et

- 384- E : En fait oui il y a une grande marge de chaque côté parce que euh ça a été fabriqué sur Mac et ça c'est un PC donc en fait c'est la différence entre les deux qui fait cette interface un peu bizarre euh pour ce qui est du QCM comment tu as trouvé les questions
- 385- KA : QCM c'est quoi
- 386- E : Le questionnaire pardon à choix multiples
- 387- KA : Bien posées
- 388- E : Oui c'est des bonnes questions euh qu'est-ce que tu as pensé du feed-back c'est euh "bravo" "c'est bien"
- 389- KA : Oui ça ça supporte un petit peu
- 390- E : Hmm est-ce que tu penses que ça pourrait avoir une autre forme est-ce que tu crois qu'il faudrait de la musique des bruits euh
- 391- KA : Non si c'est le bruit euh je sais pas que bravo ça me suffit
- 392- E : OK est-ce que tu penses que c'est des questions qui correspondent à ton niveau de français ou qui sont trop faciles
- 393- KA : Faciles
- 394- E : Faciles d'accord OK euh qu'est-ce que tu as pensé de l'expérimentation en général est-ce qu'elle est trop longue ce qu'on vient de faire en fait est-ce que c'est trop long est-ce que c'est fatigant est-ce que c'est pas intéressant
- 395- KA : C'est intéressant c'est pas du tout fatigant (rires) et je sais pas ça ça prend le temps donc je ne peux pas dire que c'est long
- 396- E : D'accord
- 397- KA : Non c'est bien
- 398- E : Si euh si un outil comme ça existait est-ce que toi tu l'utiliserais en labo par exemple en labo de langues ou chez toi
- 399- KA : Hmm si je suis à l'école oui
- 400- E : Alors un outil comme ça qui correspond à ton niveau hein avec des différents thèmes par exemple parce que c'est ce qui est prévu
- 401- KA : Oui euh tu vas avoir quelque chose après pour comme la dictée euh par exemple
- 402- E : Ca correspond à chaque phase donc
- 403- KA : Ah d'accord
- 404- E : Tu vois il y a des choses différentes mais je vais te présenter ce qui a été fait
- 405- KA : Oui donc c'est bien parce que là je dirais c'est au mois de juin et c'est mai juin
- 406- E : Oui
- 407- KA : C'est bien parce que je vois la grammaire comment ça s'écrit c'est très bien ça tu sais pour moi donc c'est la dictée ce sont les questions et c'est moi qui doit répondre faire les choix tu sais ça facilite beaucoup de choses pour ça c'était très simple donc si il n'y a pas de questions ça va être plus difficile pour moi de te répondre
- 408- E : Oui d'accord
- 409- KA : Donc voilà hmm ou aussi de te dire euh de te répéter ce qu'elle vient de dire donc ça veut dire elle s'appelle Elisabeth euh
- 410- E : Campagne (rires)
- 411- KA : Oui fleuriste campagne euh elle tient ce magasin depuis trente ans et tout ça donc euh c'est vrai que tu as posé la question depuis ses trente ans ou c'est aussi moi qui peut dire une bêtise par contre moi je sais que c'est depuis trente ans qu'elle a ce magasin donc après ça sera plus difficile de répéter ce qu'elle a dit comme ça c'était trop trop simple
- 412- E : C'est facile oui mais si la difficulté est plus grande tu penses que
- 413- KA : Euh si tu tu assimiles quelque chose à mon niveau je peux te dire que si ça m'aide ou pas parce que je ne peux pas euh je ne euh
- 414- E : Tu peux pas évaluer ce qui aide actuellement par rapport à ton niveau d'accord

- 415- KA : Mais c'est bien ça me rappelle XXX (rires) donc j'étais comme ça tu sais je regardais ce qu'elle dit les images tout ça pour m'aider et c'est bien qu'il y ait du bruit derrière parce que euh ça ça coupe la parole un petit peu tu sais ça
- 416- E : Ca te met dans l'ambiance
- 417- KA : Oui donc voilà tu as d'autres questions
- 418- E : Est-ce que toi tu as d'autres choses à dire là-dessus donc oui t'aimerais bien travailler sur un outil comme ça si ça t'étais proposé
- 419- KA : Plus difficile
- 420- E : Oui voilà à ton niveau
- 421- KA : Mais il y a quelque chose comme ça non
- 422- E : Non
- 423- KA : Non
- 424- E : Non ça n'existe pas pour l'instant
- 425- KA : Je sais que c'est pour les débutants c'est pour les intermédiaires mais après c'est
- 426- E : Disons que ce qui n'existe pas actuellement à ma connaissance c'est un outil qui ait développé autant les aides
- 427- KA : Ah d'accord oui
- 428- E : Tu vois les aides à la compréhension
- 429- KA : Hmm
- 430- E : Euh une question que j'ai oublié de te poser tout à l'heure le document vidéo tu trouves qu'il correspond à hmm à quel niveau à peu près tu pourrais dire
- 431- KA : Euh ça déjà débutant ou intermédiaire euh qui a commencé comment je peux te dire intermédiaire
- 432- E : Fin intermédiaire
- 433- KA : Non
- 434- E : Non milieu intermédiaire
- 435- KA : Non début
- 436- E : Début intermédiaire
- 437- KA : Je pense tu peux déjà comprendre ce qu'elle veut te dire bien sûr que les mots moins quelques comme les tiges litiges non c'est les tiges
- 438- E : Les tiges
- 439- KA : Les tiges c'est quelque chose de XXX donc j'ai appris ça déjà
- 440- E : Bon ben tu vois bon ben tu vois voilà c'est fini
- *****

Transcription 10 : FLO

Pas de transcription car pas d'enregistrement pour cause de problème technique.

Transcription 11 : MIN

Pas de transcription car pas d'enregistrement pour cause de problème technique.

Transcription 12 : SEN

Durée totale de l'enregistrement : 28'09

- 1- **Expérimentatrice (E):** Donc Sena c'est à vous alors vous allez prendre les aides dans l'ordre que vous voulez ou les unes après les autres comme vous voulez et vous me dites comment vous comprenez les petites icônes
- 2- **Sena (SEN) :** D'accord
- 3- E : D'accord alors je vous écoute alors sans les toucher pour l'instant juste comme ça l'apparence
- 4- SEN : Hmm maintenant je vais expliquer j'ai compris quoi
- 5- E : Voila exactement
- 6- SEN : Hmm le première dessin euh je pense c'est une interview
- 7- E : Interview
- 8- SEN : Il y a deux personnes euh une personne pose une question une personne répond
- 9- E : D'accord
- 10- SEN : C'est ça
- 11- E : Hmm
- 12- SEN : Images-clés je pense il y a euh seulement le peinture sur le sujet
- 13- E : Hmm
- 14- SEN : Et j'avais compris avec le peinture
- 15- E : Oui
- 16- SEN : Reformulation orale je pense il y a une personne qui expliquait oral
- 17- E : Hmm
- 18- SEN : Images-clés sous-titres euh je pense il y a des images mais euh plus images-clés il y a des écrites sous le peinture
- 19- E : Hmm
- 20- SEN : Et je peux compris mieux je pense (rires)
- 21- E : Oui
- 22- SEN : Euh Mots-clés je pense il y a des mots qui est très importantes pour le compris pour comprendre euh par exemple le mot très important sur le sujet s'écrit comme ça
- 23- E : Hmm
- 24- SEN : Reformulation écrite euh je pense reformulation orale comme reformulation orale mais il y a une personne qui est écrit sur la table euh quelque chose pas oral avec écrit
- 25- E : Hmm
- 26- SEN : Sous-titrage euh c'est ça seulement quelque chose qui est écrit
- 27- E : Hmm d'accord alors on va revoir ça ensemble donc diction lente ici la c'est un eptit escargot
- 28- SEN : Hmm
- 29- E : Et alors je sais pas en Turquie si un escargot c'est lent (rires)
- 30- SEN : Euh c'est long ?
- 31- E : Lent très très lent ça avance très lentement
- 32- SEN : Ah d'accord
- 33- E : Donc diction lente la diction c'est parler
- 34- SEN: Hmm
- 35- E : C'est pour ça qu'il y a un micro
- 36- SEN : Hmm
- 37- E : Et donc diction lente c'est parler lentement donc si vous appuyez ici vous aurez la personne de la vidéo qui parle très lentement

- 38- SEN : Ah oui
- 39- E : Images-clés euh c'est la vidéo avec dans le coin une petite image qui euh illustre vous comprenez le mot illustrer
- 40- SEN : Illustrer oui
- 41- E : Oui qui explique en image
- 42- SEN : Hmm
- 43- E : Ce que la dame ce que le personnage dit d'accord reformulation orale c'est euh des mots qui sont utilisés mais qui sont différents de ce que le personnage a dit le sens est le même mais les mots sont différents c'est-à-dire que le personnage parle utilise des mots
- 44- SEN : Hmm hmm
- 45- E : Et comme aide on a une reformulation c'est-à-dire d'autres mots qui veulent dire la même chose
- 46- SEN : Ah d'accord
- 47- E : D'accord alors des mots peut-être un peu plus simples
- 48- SEN : Hmm
- 49- E : Images clés sous titrées ben c'est un peu comme ça avec en plus les mots importants sous l'images sous la petite image mots clés c'est comme vous avez dit ce sont les mots importants c'est-à-dire ce sont des mots qui résument plusieurs phrases c'est-à-dire le personnage dit plusieurs phrases et vous avez une sorte de titre hein d'accord reformulation écrite c'est euh c'est d'autres mots que ceux qui sont utilisés par le personnage et qui ont le même sens c'est-à-dire le personnage parle et en dessous on a des mots qui veulent dire la même chose mais qui sont différents quand même hein des synonymes des choses comme ça
- 50- SEN : Ah d'accord
- 51- E : Sous titrage c'est exactement les mots qui sont utilisés par le personnage mais écrits d'accord
- 52- SEN : D'accord
- 53- E : D'accord voila donc maintenant je vous laisse découvrir le document vidéo vous essayer de comprendre le plus de choses possibles dans le détail d'accord et puis euh après on vérifiera si vous avez bien compris à l'aide d'un questionnaire
- 54- SEN : D'accord
- 55- E : D'accord est-ce que vous avez oui une question
- 56- SEN : (rires) oui j'ai une question euh j'ai combien de temps
- 57- E : Tout le temps que voulez d'accord il y a pas de limite
- 58- SEN : D'accord
- 59- E : Alors là c'est sélectionné voila et on appuie sur lecture
- SEN joue le document vidéo (6'44-8'04)**
- 60- E : Alors est ce que vous avez compris un petit peu
- 61- SEN : Oui j'ai compris quelque chose j'ai compris mais je ne comprends pas bien
- 62- E : Dans le détail
- 63- SEN : Dans le détail hmm après vous posez questions toutes les choses parce que je veux euh écrire quelques notes
- 64- E : Alors non on prend pas de notes c'est l'expérience c'est comme ça il faut comprendre comme ça alors vous utilisez le plus de choses possibles d'aides si vous avez besoin mais pas de notes
- 65- SEN : D'accord
- 66- E : D'accord euh est-ce qu'elle parle vite
- 67- SEN : Un peu
- 68- E : Oui pour vous un petit peu d'accord
- 69- SEN : Un peu

70- E : Alors voila vous pouvez le rejouer hein autant de fois que vous voulez

SEN joue images-clés sous-titrées (8'58-10'23)

71- E : Alors est-ce que ça...

72- SEN : Oui j'ai compris bien

73- E : Vous avez mieux compris plus de choses

74- SEN : Oui plusieurs choses c'est très bon (rires)

75- E : Oui d'accord est-ce que vous avez envie de et ben est-ce que vous voulez pas regarder ça et me dire ce que vous en pensez comme vous venez de voir images clés sous titrées on va essayer images clés pour que vous voyez la différence tout de suite

76- SEN : D'accord

SEN joue images-clés (10'50-12'11)

77- SEN : Hmm mais avec sous-titrées c'est

78- E : C'est mieux vous préférez

79- SEN : Oui c'est mieux

80- E : Oui d'accord alors choisissez ce que vous voulez ou passez aux questions si vous pensez avancer

81- SEN : J'ai compris mais je vais regarder quelque chose (rires)

82- E : Allez y allez y

83- SEN : D'accord

84- E : Alors diction lente

SEN joue diction lente (12'42-14'10)

85- SEN : C'est bon aussi

86- E : Ça aide oui hmm

87- SEN : Oui c'est bon

88- E : Vous comprenez enfin vous trouvez que c'est beaucoup plus lent

89- SEN : Hmm par exemple le première fois euh la femme parle très vite mais je ne comprends pas toutes les mots mais j'ai compris elle a dit quoi j'ai compris mais je comprends pas toutes les mots mais maintenant j'ai compris toutes les mots

90- E : D'accord

91- SEN : Elle a dit comme ça

92- E : Hmm

93- SEN : Euh

94- E : Ah vous êtes libre vous faites ce que vous voulez si vous voulez encore essayer d'autres aides vous faites de toutes façon on les verra toutes après après les questions

95- SEN : D'accord

96- E : Mais si vous pensez que vous avez suffisamment compris on peut faire les questions tout de suite

97- SEN : Euh oui je peux faire je pense

98- E : Vous pouvez essayer

99- SEN : Je pense

100- E : Et puis après on regardera tout et puis vous me direz d'accord

101- SEN : D'accord

102- E : Vous me direz ce que vous en pensez

103- SEN : D'accord et c'est très intéressant c'est bon

104- E : Bon d'accord alors pour les questions voila vous avez bien compris c'est la flèche alors vous avez vingt et une question en tout vous avez alors ici trois propositions mais ça peut changer d'une question à l'autre euh quand vous avez des ronds vous n'avez qu'une question à donner d'accord et quand vous avez des carrés c'est plusieurs réponses pardon

105- SEN : Oui hmm

- 106- E : D'accord là vous êtes en train de chercher c'est ça pour la première question (rires)
- 107- SEN : (rires)
- 108- E : Bon alors sinon ben alors vous avez droit à deux essais
- 109- SEN : Ah deux essais
- 110- E : D'accord
- 111- SEN : Euh si je mets euh je cliqué
- 112- E : Voila alors vous cliquez par exemple ici vous faites correction on vous dit si c'est bon ou pas bon et on vous dit deuxième essai et puis vous avez une autre chance
- 113- SEN : Hmm
- SEN remplit le QCM sans lire les questions à haute voix et sans faire beaucoup de commentaires (16'22-21'42)**
- 114- E : (Question 8) Est-ce que vous auriez besoin dans au cours du questionnaire de d'avoir de pouvoir retourner à la vidéo
- 115- SEN : Je peux faire
- 116- E : Non c'est pas possible mais je vous demande si ça serait bien pour vous
- 117- SEN : Ah d'accord comment
- 118- E : Là pour l'instant c'est pas possible mais imaginons est-ce que ça vous aiderait de pouvoir retourner à la vidéo si c'était possible
- 119- SEN : Ah si c'était possible euh
- 120- E : Est-ce que vous aimeriez la revoir pour répondre aux questions
- 121- SEN : Oui parce que je ne pense pas euh les questions très euh
- 122- E : Très précises
- 123- SEN : Oui trente ans treize ans depuis trente ans comme ça euh je ne pense pas comme ça euh oui
- 124- E : Oui ce serait utile
- 125- SEN : Oui hmm
- 126- E : Et autre question est-ce que vous auriez besoin ici de pouvoir réentendre euh pas réentendre entendre la question par exemple en cliquant sur un petit haut-parleur et que la question soit lue
- 127- SEN : Euh non
- 128- E : Non vous n'avez pas besoin de ça
- 129- SEN : Non mais par exemple il y a petit carré pour aider l'image
- 130- E : Ah oui avoir une image
- 131- SEN : Et comme elle parle ses phrases les images comme ça
- 132- E : Ah oui des images pour aider à se souvenir oui d'accord
- SEN reprend le questionnaire à la question 9**
- 133- SEN : Ou bien je peux
- 134- E : Oui allez-y
- 135- SEN : On peut avoir par exemple euh ça peut être vingt et un questions dans trois X par exemple
- 136- E : Dans trois ?
- 137- SEN : Par exemple le XX il y a un dictionnaire et je peux (rires)
- 138- E : Ah oui d'accord
- 139- SEN : Tu peux utiliser le dictionnaire (rires)
- 140- E : Ah oui la troisième fois au troisième essai
- 141- SEN : Non par exemple euh dans vingt et un questions
- 142- E : Hmm
- 143- SEN : Je euh
- 144- E : Ah oui vous pouvez utiliser trois fois le dictionnaire
- 145- SEN : Oui

146- E : Sur les vingt et une questions

147- SEN : Oui

148- E : D'accord

149- SEN : Oui parce que essaye je sais pas maintenant le deuxième fois euh essaye oui je sais pas c'est quoi ça

150- E : Ah oui alors dans ce cas-là vous êtes obligée de répondre par hasard (rires)

SEN continue de répondre au QCM

151- E : Donc là plusieurs réponses hein

152- SEN : Hmm

153- E : Alors cette réponse est juste et cette réponse est fautive donc là il faut décocher voilà enlever voilà très bien donc question 10 le deuxième essaye est bon question 11 donc là aussi plusieurs réponses possibles

Fin de la transcription car enregistrement du fichier son interrompu (problème technique)

Transcription 13 : SEL

Durée totale de l'enregistrement : 1 heure 15

Dès le début, Selma a demandé à être tutoyée car la deuxième personne du singulier est plus facile à comprendre pour elle que la deuxième personne du pluriel, forme de politesse.

- 1- **Expérimentatrice (E)**: Alors Selma vas-y euh images-clés sous-titrées alors d'après le petit dessin comment tu le comprends
- 2- **Selma (SEL)** : Euh mais je comprends pas sous-titrées
- 3- E : Alors tu comprends images-clés
- 4- SEL : Oui
- 5- E : C'est comme ça et est-ce que tu vois la différence entre les deux dessins tu vois là ici qu'il y a un mot
- 6- SEL : Ah OK
- 7- E : Tu vois c'est ça sous-titre
- 8- SEL : Comme "translate"
- 9- E : Voilà alors c'est pas une traduction c'est écrit
- 10- SEL : Oui et il parle et écrit la même mot si je comprends pas quand j'écoute je peux lire ça
- 11- E : Oui ça c'est le sous titrage et c'est ça c'est cette aide d'accord c'est-à-dire que là tu as le document vidéo et en dessous tu as les mots exacts qui sont dits par le personnage ici images clés sous titrées tu as la petite image comme tu me disais tout à l'heure pendant que le personnage parle il y a une petite image qui explique euh ce dont il parle et puis sous titré c'est qu'en plus on t'écrit le mot on écrit le mot qu'il est en train de dire
- 12- SEL : Ah OK
- 13- E : Mais seulement un mot pas toutes ces phrases là tu vois c'est toutes les phrases
- 14- SEL : OK
- 15- E : Là c'est seulement un mot de temps en temps d'accord mots clés comment tu le comprends
- 16- SEL : Je euh je comprends ça mais
- 17- E : Hmm c'est difficile à expliquer
- 18- SEL : Oui c'est mot que je comprends pas il y a un mot quand j'écoute ah j'ai dis ça mais euh c'est pour mon "memory"
- 19- E : Oui pour la mémoire
- 20- SEL : Oui et c'est ça et par exemple j'ai oublié ça c'est quoi et il y a un mot que ça et après je peux memory ça comme
- 21- E : Toi tu parles de synonyme encore non non c'est pas ça
- 22- SEL : Synonyme
- 23- E : Alors je vais t'expliquer après on va passer à reformulation écrite est-ce que tu vois ce que c'est la reformulation écrite
- 24- SEL : Si je comprends pas il écrit
- 25- E : Voilà il écrit il utilise d'autres mots
- 26- SEL : Oui mais c'est
- 27- E : Plus simple voilà exactement
- 28- SEL : C'est pas facile
- 29- E : D'autres mots plus simples et à l'écrit alors sous titrage tu as compris hein c'est le personnage qui parle et on a exactement à l'écrit ses mots
- 30- SEL : Comme au cinéma

- 31- E : Voilà comme au cinéma ou comme à la télé des fois et donc mots clés c'est le personnage dit plusieurs phrases et en bas de l'écran un mot s'affiche qui résume tout tu vois c'est comme un titre
- 32- SEL : Oui
- 33- E : Donner un titre à plusieurs choses d'accord ça résume c'est pour avoir une idée de ce qui est dit
- 34- SEL : Oui
- 35- E : D'accord alors donc là diction lente tu as compris si tu as besoin de parler plus lentement pas de parler mais d'écouter le document vidéo plus lentement tu appuies sur cette aide si tu as besoin seulement de comprendre ce qui est dit mais sans utiliser la langue tu regardes l'image là reformulation orale c'est des mots plus simples en principe euh images clés sous titrées c'est des images qui t'expliquent un petit peu ce que dit le personnage avec en plus le mot qui correspond mots clés c'est une idée qui est résumée qui résume un ensemble de mots
- 36- SEL : Oui
- 37- E : Reformulation écrite c'est on utilise d'autres mots à l'écrit et puis sous titrage c'est exactement les mêmes d'accord bon écoute je te laisse la souris tu utilises les aides que tu veux tu me dis pourquoi tu les utilises d'accord pourquoi tu les utilises et puis euh après on les regardera toutes comme ça tu verras celles que tu n'as pas choisies ben tu pourras quand même les voir après d'accord
- 38- SEL : OK et je peux regarder rapide
- 39- E : Ah oui oui alors tu fais tu sélectionnes là quand il y a le trait noir c'est que c'est sélectionné d'accord donc tu sélectionnes et après tu fais lecture
- 40- SEL : Pour commencer oui
- 41- E : D'accord et si par exemple le film arrive ici la vidéo arrive ici tu peux très bien changer d'aide tu passes comme ça tu cliques directement et tu as reformulation écrite donc ça revient un tout petit peu en arrière voilà et puis si tu as envie de changer encore tu vas à diction lente etc.
- 42- SEL : OK (rires)
- 43- E : Voilà alors c'est sélectionné tu peux faire lecture maintenant
- SEL joue le document vidéo (5'14-5'45)**
- 44- SEL : Je peux passer
- SEL joue diction lente (5'45-**
- 45- SEL : Euh je comprends pas ça je clique ça et c'est deux et après je veux revenir
- 46- E : Si tu veux revenir alors il faut cliquer là-dessus
- 47- SEL : Ah OK parce que j'ai fait la même chose
- 48- E : D'accord alors tu remets en arrière ici voilà et si tu veux regarder le document vidéo normal tu remets là
- 49- SEL : OK et je XXX qu'est ce que je comprends
- 50- E : Alors en fait ce que tu vas faire plutôt c'est de regarder tout le document vidéo en une fois et puis après si tu veux pour rentrer dans le détail tu cliques sur les aides
- 51- SEL : OK
- 52- E : D'accord sur les autres versions en fait voilà mais regarde tout peut-être la première fois pour comprendre
- SEL joue le document vidéo (7'39-9'00)**
- 53- E : Voilà est-ce que tu as tout compris
- 54- SEL : Je comprends beaucoup de choses mais peut-être que il y a quelques détails
- 55- E : Détails voilà
- 56- SEL : Que j'ai perdu peut-être

- 57- E : Alors d'après toi comment tu vas pouvoir comprendre les détails avec quelle aide tu peux utiliser quelle aide
- 58- SEL : Je pense que je comprend quelques mots et j'ai perdu mais j'écoute et après c'est passé et j'ai pas entendu mais je veux utilise ça
- 59- E : Oui vas-y si tu veux donc tu veux utiliser les images clés c'est ça alors tu sélectionnes tu cliques dessus tu cliques dessus voila tu sélectionne et après tu fais lecture
- 60- SEL : Waouh (rires)
- 61- E : (rires)
- 62- SEL : Je pense que si je comprends pas je peux clique ça
- SEL joue images-clés (9'56-11'19)**
- 63- SEL : Euh je comprends beaucoup mais c'est plus euh facile avec ça
- 64- E : Avec les images-clés
- 65- SEL : Mais euh maintenant je comprends beaucoup de choses
- 66- E : Oui beaucoup plus qu'avant
- 67- SEL : Euh je comprends ça mais j'ai vu je comprends oui non tout
- 68- E : Oui c'est ça oui c'est ça tu comprends vraiment
- 69- SEL : Oui
- 70- E : D'accord est-ce que tu veux essayer une autre aide
- 71- SEL : Oui maintenant je comprends mais comment dire vendeur
- 72- E : Vendeur oui
- 73- SEL : Je XXX
- 74- E : Je sais pas ce que vas-y dis moi je sais pas ce que tu dis
- 75- SEL : Vendeur anglais je veux apprendre comment ça marche mais je comprends un peu le sujet
- 76- E : D'accord vas-y
- SEL joue reformulation orale (12'24-13'21)**
- 77- SEL : Euh je préfère ça
- 78- E : Alors qu'est-ce que vous pensez oui de reformulation orale
- 79- SEL : Oui parce que c'est très très facile
- 80- E : Oui
- 81- SEL : Peut-être pour moi mais c'est très facile et c'est joli et je peux comprends mieux avec ça
- 82- E : Alors
- 83- SEL : C'est dur euh quand je regarde ça j'aime mais quand je regarde
- 84- E : Vous aimez moins en fait d'accord donc reformulation orale vous aimez moins que images-clés
- 85- SEL : Oui j'aime images-clés
- 86- E : Et vous aimez images-clés parce que ça vous alors vous trouvez que reformulation orale c'est facile
- 87- SEL : Parce que j'écoute quelque chose et je peux voir quand
- 88- E : En même temps oui d'accord
- 89- SEL : Mais ça explique je pense que je suis avant
- 90- E : Hmm
- 91- SEL : Et il m'explique euh
- 92- E : Oui tu aimes moins alors tu veux essayer maintenant images-clés sous-titrées
- 93- SEL : Oui (rires)
- 94- E : Est-ce que tu sais pourquoi tu veux l'essayer
- 95- SEL : Parce que euh
- 96- E : Hmm dictionnaire (rires)

- 97- SEL : C'est pas pour comprendre je pense que je comprends beaucoup de choses
- 98- E : C'est pour essayer tu veux essayer alors ça on peut le faire après si tu veux tu sais euh on va passer au questionnaire voila je vais te donner le questionnaire et puis après tu pourras voir toutes les aides d'accord et tu me diras tu me feras tes critiques d'accord
- 99- SEL : OK
- 100- E : Tu me diras ce que tu en penses alors on va passer au questionnaire par là voila
- 101- SEL : Oui c'est ça
- 102- E : C'est essayer
- 103- SEL : C'est par curiosité
- 104- E : Oui par curiosité par intérêt d'accord alors voilà la première question tu as deux essais c'est-à-dire si tu te trompes si tu fais une erreur la première fois tu as une deuxième chance d'accord
- 105- SEL : (rires) OK
- 106- E : Donc tu fais correction ici quand tu as répondu et puis l'ordinateur va te dire c'est bien c'est pas bien et il passera à la deuxième question d'accord donc ça c'est la question un
- 107- SEL : (rires)
- 108- E : Alors pourquoi tu rigoles
- 109- SEL : C'est euh c'est plus haut mais maintenant j'ai peut-être Elisabeth
- 110- E : Ah
- 111- SEL : Ou pourquoi je fais ça je sais pas euh je comprends
- 112- E : Hmm
- 113- SEL : Euh sujet
- 114- E : Oui globalement mais pas dans le détail d'accord
- 115- SEL : Oui globalement mais c'est ça peut-être
- 116- E : Bon c'est bien
- 117- SEL : Parce que je regarde sur fleur et je pense peut-être que c'est ça
- 118- E : Oui
- 119- SEL : C'est bien (rires)
- SEL lit à voix haute la question 2, y répond puis question 3**
- 120- SEL : Je tiens le magasin tiens pour quand je veux tiens
- 121- E : Oui ça c'est tenir
- 122- SEL : Parce que je sais pas comment dire écrire
- 123- E : Qu'est ce que ça veut dire
- 124- SEL : Hmm je tiens le magasin (rires) elle est très acheteur oui elle tient le magasin mais euh comment c'est quoi dirige
- 125- E : Ah je peux pas aider
- 126- SEL : (rires)
- 127- E : Il faut que tu essayes de comprendre toute seule ici
- 128- SEL : Dirige pour il est très peut-être ça waouh
- 129- E : Alors tu as un deuxième essai voila d'accord question 4
- 130- SEL : Et le temps c'est important
- 131- E : Le temps
- 132- SEL : Oui
- 133- E : Le temps d'attente oui non non ça compte pas tu prends ah tu n'as pas droit au dictionnaire tu peux prendre tout le temps que tu veux pour réfléchir ou pour essayer de comprendre mais pas de dictionnaire
- 134- SEL : OK (rires)
- SEL lit à voix haute la question 4**

- 135- SEL : Métier c'est travail flûtiste fleuriste c'est peut-être parce que elle dirige euh nettoyer elle décorer elle fait beaucoup de choses
- 136- E : Hmm voila c'était la bonne réponse si tu ne comprends pas certaines choses tant pis tu réponds au hasard et puis tu alors là quand il y a des carrés ici c'est qu'il y a plusieurs réponses possibles tu peux en mettre plusieurs toi alors c'est bien mais il y a une autre réponse voila question 6
- 137- SEL : J'ai perdu ça et je pense que j'ai vu cette question
- 138- E : Oui
- 139- SEL : Mais je sais pas et c'est obligatoire
- 140- E : Oui t'es obligée de faire un choix
- 141- SEL : C'est uniquement la chance parce que
- 142- E : Oui c'est la chance bon ben c'est même pas la chance
- 143- SEL : J'ai pas la chance (rires)
- 144- E : C'est pas grave
- 145- SEL : Depuis l'âge de trente ans hmm ça je sais pas je comprends pas cette question parce que je sais pas ça
- 146- E : Parce que
- 147- SEL : Je sais pas ça et
- 148- E : Le verbe tu le comprends pas
- 149- SEL : Oui et si je comprends pas le verbe c'est pas possible pour moi c'est chance peut-être parce que il y a plus de fleurs eh c'est pour chose autre choisi
- 150- E : Hmm
- 151- SEL : Oui hmm
- 152- E : Tu comprends les mots là de la
- 153- SEL : Non OK si je sais pas j'ai pas chance
- 154- E : Oui des fois il y a de la chance
- SEL lit à voix haute la question 9**
- 155- SEL : Je comprends ça mais je comprends pas ça
- 156- E : Alors tu comprends la question mais pas les réponses oui
- 157- SEL : Oui étaler c'est atelier comme ici peut-être
- 158- E : C'est pas comme atelier c'est pas la même chose ça ressemble mais c'est pas ça bravo
- 159- SEL : Eh parce que je comprends une fois ça mais je comprends pas ça
- 160- E : Oui tu comprends la troisième
- 161- SEL : Ah c'est
- 162- E : Alors attention là tu as des carrés donc plusieurs réponses
- 163- SEL : Oui cause le magasin je reprends ça
- 164- E : Euh mets ta deuxième réponse si tu veux voila alors t'as une réponse juste une réponse fausse donc celle là tu la décoches reclique dessus voila et puis voila
- 165- SEL : Je sais exposition
- 166- E : Ben oui en plus exposition tu connais le mot
- 167- SEL : Oui
- 168- E : Alors plusieurs réponses là est-ce que tu aurais besoin ici que l'ordinateur lise la question
- 169- SEL : C'est ça quand ça je fais ça
- 170- E : Toi oui mais est-ce que tu aimerais que une voix lise la question
- 171- SEL : Oui
- 172- E : Oui
- 173- SEL : Eh je lis et après je sais quoi faire
- 174- E : Tu aurais besoin de l'entendre
- 175- SEL : Oui

- 176- E : Oui d'accord
- 177- SEL : Parce que si je lis comme ça avec "voice" euh je mémorise peut-être
- 178- E : Oui
- 179- SEL : Hmm
- 180- E : Et est-ce que tu aurais besoin de revenir à la vidéo
- 181- SEL : Oui mais c'est possible
- 182- E : Non là pour l'instant c'est pas possible mais est-ce que tu aurais besoin
- 183- SEL : Oui
- 184- E : Oui
- 185- SEL : Pour apprendre quelques verbes et j'ai dis ça je comprends mais je perdu quelques mots
- 186- E : Mais tu peux déjà faire correction si tu veux vérifier pour toi t'as les deux de juste mais il faut une autre
- 187- SEL : OK mais c'est pas faux
- 188- E : Non tu vois c'est juste
- 189- SEL : Je sais mais je sais pas donc c'est
- 190- E : Tu vois la réponse juste c'était celle là
- SEL lit à voix haute la question 12**
- 191- SEL : Morceaux c'est quoi et je sais pas c'est quoi
- 192- E : Je te l'expliquerai mais après
- 193- SEL : Oui (rires)
- 194- E : Les poignées c'est ce que tu prends avec la main comme ça une poignée de sable du sable par exemple les parts c'est dans des gâteaux en général on prend une part de gâteau alors pourquoi tu répons ça
- 195- SEL : Parce que poubelle c'est pour
- 196- E : Hmm
- 197- SEL : Pour "clean" permet c'est comme nécessaire
- 198- E : Non permettre c'est rendre possible alors question 14
- 199- SEL : Euh je comprends pas ça je comprends la question mais oui je pense que je comprends pas XXX
- 200- E : Donc tu comprends la question
- 201- SEL : C'est chance parce que je comprends pas
- 202- E : Au hasard non deuxième essai alors voila question 15
- SEL lit à voix haute la question 15**
- 203- E : C'est bien question 16
- 204- SEL : Euh j'ai noté je sais fête des mères
- 205- E : Pourquoi tu répons ça
- 206- SEL : Parce que elle dit
- 207- E : Elle le dit
- 208- SEL : La fête des mères et pour déjà le mot église et pour mariage mais il n'y a pas mariage
- 209- E : Non là t'as juste une réponse à donner donc c'est que des ronds tu vois c'était bon c'est bien si tu es sûre pour fête des mères c'est bien question 17 alors là par contre tu as plusieurs réponses hein
- 210- SEL : Comme j'ai vu beaucoup de choses je pense que c'est carrés je comprends pas
- 211- E : De quelle cérémonie ne parle-t-elle pas
- 212- SEL : C'est sûrement XXX
- 213- E : Non elle la dame de quoi elle ne parle pas mets-en plusieurs
- 214- SEL : C'est quoi je comprends pas elle parle sur le mariage non et j'ai oublié ça hmm (rires) oh il y a un autre

215- E : Si tu avais tu avais coché ça ah oui il a pas bien pris tu vois donc c'était
216- SEL : Mais je comprends pas euh c'est faux
217- E : Elle ne parle pas
218- SEL : Oui mais
219- E : En fait elle parle du baptême elle parle du mariage mais
220- SEL : Mais pourquoi c'est violet
221- E : Violet c'est la réponse que tu aurais du donner elle est bonne cette réponse mais toi tu ne l'as pas donnée tu vois c'est ça la différence de couleurs tu vois
222- SEL : Ah mais j'ai fait ça
223- E : Et oui mais j'ai bien vu j'ai bien vu t'inquiète pas j'ai vu que tu avais cliqué mais pas assez fort et l'ordinateur a pas pris
224- SEL : Et je pense que c'est faux et j'ai voulu ça et
225- E : Mais donc tu avais raison tu as mis les fiançailles le baptême c'était faux la communion c'était juste et ça c'est juste
226- SEL : OK et en Turquie il y a la fête des mères
227- E : Ca existe aussi
228- SEL : Oui
229- E : Et quel jour tu sais
230- SEL : Hier
231- E : Ah c'était hier d'accord
232- SEL : C'est différent je pense que en France c'est après
233- E : C'est le 3 juin (rires)
234- SEL : En Turquie c'est passé mais ça dépend décoration de l'église et je sais pas en France l'église pour mariage parce que c'est différent en Turquie
235- E : Oui
236- SEL : Oui peut-être ça pour mariage mais non il y a un bébé dans l'église et je sais pas cette culture
237- E : Hmm
238- SEL : Là salle je sais salle je sais pas ça ou ça
239- E : Pour les mariages hein pour les mariages elle s'occupe de
240- SEL : Ca et ça
241- E : Vas-y vérifie alors deux réponses justes
242- SEL : Et en fait église pour mariage et pour
243- E : Baptême
244- SEL : Bébé et c'est
245- E : C'est pas la même fête
246- SEL : OK ah il y a un autre décoration je sais pas ça maison
247- E : D'accord alors question 20 une seule réponse là
248- SEL : Hmm baptême tu dis c'est pour bébé
249- E : Hmm oui
250- SEL : Parce que je comprends mais je comprends comme je lire mais je sais pas comment écrire l'église il y a un autre non
251- E : Non juste une réponse
252- SEL : Non la maison
253- E : Non l'église non je sais l'église et c'est drôle pour mariage ça peut vrai pour toutes les deux (rires) je ne peux pas t'aider
254- SEL : Et peut-être c'est non
255- E : Alors ce n'est pas la maison
256- SEL : Mais pour baptême
257- E : Ah regarde ce que c'est

- 258- SEL : Ah oui
- 259- E : Tu avais raison tu avais presque raison
- 260- SEL : J'écoute j'écoute toutes les XXX parce que je sais pas le baptême et je sais pas c'est ça
- 261- E : Oui hmm alors dernière question question vingt-et-un très bien
- 262- SEL : C'est fini
- 263- E : C'est fini pour les questions voilà alors voilà ton score tu as quinze réponses qui sont correctes six réponses incorrectes donc les incorrectes c'est 7 – 8 – 11 et 6 aussi 17 et 20 alors vas-y clique ici
- 264- SEL : C'est pas bien hein
- 265- E : C'est pas mal voilà et reclique voilà alors je vais remettre ton nom pour qu'on puisse donc c'est pour revenir sur cette page et pour que tu ailles voir maintenant les aides que tu n'as pas vues au départ donc tu as regardé diction lente tu as regardé images clés tu as regardé reformulation orale tu peux essayer ça voilà
- SEL joue images-clés sous-titrées (38'15 – 38'40)**
- 266- E : Alors qu'est-ce que tu penses de cette aide
- 267- SEL : C'est bien
- 268- E : Tu la trouves bien pourquoi
- 269- SEL : Oui mais c'est facile
- 270- E : Plus facile
- 271- SEL : Plus facile parce qu'il y a des images et sous-titrées oui c'est
- 272- E : Des mots et par exemple entre images-clés sous-titrées et images-clés laquelle des deux tu trouves mieux
- 273- SEL : Euh si je comprends pas euh c'est mieux mais c'est plus facile
- 274- E : Voilà d'accord
- 275- SEL : Si je veux apprendre c'est mieux
- 276- E : Hmm voilà
- 277- SEL : Parce que c'est plus plus facile pour apprendre et si je pense que si c'est difficile c'est mieux pour apprendre parce que je veux essayer essayer essayer pour apprendre sans aider comme ça
- 278- E : Hmm d'accord
- 279- SEL : Parce qu'il y a beaucoup d'aides et je peux essayer ça
- 280- E : Oui vas-y ben tu essayes ce que tu veux tu peux même revoir celles que tu as déjà vues
- SEL joue mots-clés (40'46 - 42'10)**
- 281- SEL : Ah mais c'est bien
- 282- E : Alors mots-clés qu'est-ce que tu en penses
- 283- SEL : Euh c'est mieux mais c'est plus difficile
- 284- E : C'est plus difficile
- 285- SEL : Parce qu'il y a pas images
- 286- E : D'accord
- 287- SEL : Mais euh c'est bon il y a beaucoup d'aide c'est plus plus facile mais c'est bon il y a un peu aide Et je comprends j'essaye comprendre
- 288- E : Oui
- 289- SEL : Oui c'est mieux
- 290- E : Oui hmm alors reformulation écrite
- SEL joue reformulation écrite (42'52 – 44'17)**
- 291- SEL : C'est bien
- 292- E : Alors reformulation écrite oui qu'est-ce qui est bien

- 293- SEL : Euh parce que il y a pas d'image plus difficile que images-clés mais c'est aussi m'aider pour comprendre parce que il y a écrit et c'est mieux et dans cette j'aime pas ça parce que c'est plus facile
- 294- E : D'accord donc si on compare reformulation orale et reformulation écrite tu préfères reformulation écrite parce que c'est écrit et parce que tu trouves que dans reformulation orale c'est trop facile c'est ça
- 295- SEL : Oui c'est dur
- 296- E : C'est
- 297- SEL : C'est "bored"
- 298- E : Ah c'est ennuyeux
- 299- SEL : Oui parce que quand je regarde oui j'aime pas je
- 300- E : Oui parce que là l'image est fixe
- 301- SEL : Oui
- 302- E : Oui c'est ça dans reformulation écrite on voit pas de mouvement [*en fait, dans reformulation orale*] et ça ne te gêne pas d'avoir la personne qui parle la personne de la vidéo qui parle qui dit des mots et en-dessous de voir écrit d'autres mots
- 303- SEL : Oui il y a pas la même mot
- 304- E : Voilà est-ce que ça
- 305- SEL : La femme dit quelque chose mais c'est différent
- 306- E : Voilà
- 307- SEL : Mais il y a
- 308- E : Et ça n'est pas gênant
- 309- SEL : Oui mais le sujet c'est si et si je comprends pas euh la femme euh je peux lire et je comprends mieux
- 310- E : D'accord et ça ne te gêne pas en fait le décalage la différence c'est pas gênant
- 311- SEL : Oui oui et c'est joli parce que quand j'écris c'est moins manque c'est bon j'aime pas ça parce que c'est dur
- 312- E : D'accord
- 313- SEL : C'est bien parce que je peux penser autre chose quand je regarde
- 314- E : D'accord hmm
- SEL joue sous-titrage (46'22 – 47'47)**
- 315- E : Donc là c'est mêmes mots euh exactement
- 316- SEL : Et par exemple si je regarde ça sans aider et je comprends pas quelque chose le première fois je préfère ça mais un peu
- 317- E : Hmm
- 318- SEL : Parce que elle parle vite si je pense elle parle vite je préfère ça donc pour le mot
- 319- E : Donc diction lente
- 320- SEL : Après je retourner là normal
- 321- E : Oui
- 322- SEL : Et après si je comprends pas je veux utiliser ça
- 323- E : D'accord
- 324- SEL : Parce que c'est mieux euh avec les images c'est bon mais euh c'est plus facile je préfère le première fois uniquement un mot par exemple je comprends pas un mot
- 325- E : Oui
- 326- SEL : Euh je veux écouter plus euh pas vite (rires)
- 327- E : Hmm oui lentement (rires)
- 328- SEL : Lentement (rires) et après si je comprends pas complètement je préfère ça
- 329- E : D'accord
- 330- SEL : Mais ça dépend si je veux comprendre écrit je préfère première fois ça
- 331- E : D'accord

- 332- SEL : Si je préfère comprendre oralement je préfère ça
- 333- E : Diction lente
- 334- SEL : Sans écrit
- 335- E : D'accord
- 336- SEL : Oui c'est bon mais j'aime pas ça
- 337- E : Donc voilà alors justement je voulais te demander de faire un classement c'est-à-dire en haut en premier tu me dis l'aide la plus utile pour toi et en dernier l'aide la moins utile
- 338- SEL : Hmm
- 339- E : Alors si je comprends tout ce que tu m'as dit jusqu'à maintenant la dernière aide c'est celle là
- 340- SEL : Oui
- 341- E : C'est reformulation orale alors en premier qu'est-ce que tu mettrais
- 342- SEL : Hmm j'ai dit ça dépend mais diction lente ou sous-titrage
- 343- E : Voilà d'accord
- 344- SEL : Si je comprends pas oral diction lente
- 345- E : D'accord
- 346- SEL : Si je comprends pas l'écrit mo sous-titrage parce que quelques fois en français il y a beaucoup de mots que similaires et tu dis autre chose mais je comprends autre chose et quand j'ai vu comment ça s'écrit après je comprends si il y a un problème comme ça et je préfère ça mais si je préfère oral ça
- 347- E : D'accord alors l'une ou l'autre diction lente ou sous-titrage selon la difficulté après en troisième
- 348- SEL : Euh troisième ça
- 349- E : Images-clés simples
- 350- SEL : Images-clés et après mots-clés
- 351- E : Mots-clés
- 352- SEL : Et après ça
- 353- E : Images-clés sous-titrées
- 354- SEL : Ca c'est bon mais c'est plus facile
- 355- E : D'accord
- 356- SEL : Et après ça et ça
- 357- E : Reformulation écrite et reformulation orale donc les reformulations en dernier
- 358- SEL : Oui parce que c'est le plus facile
- 359- E : Voilà tu trouves que la reformulation orale c'est le plus facile
- 360- SEL : Je crois pas difficiles choses
- 361- E : D'accord tu préfères aller du plus difficile au plus facile
- 362- SEL : Hmm après je peux choisir
- 363- E : Hmm
- 364- SEL : Si je comprends pas je peux X mais là
- 365- E : Ben oui et est-ce que tu penses que par exemple si tu avais utilisé le sous-titrage avant le questionnaire est-ce que tu penses que tu aurais mieux répondu aux questions
- 366- SEL : Peut-être parce que si j'ai vu les mots par exemple je comprends pas quelques mots les verbes mais si je vais ici et je pense que c'est quoi oui
- 367- E : Oui d'accord bon alors maintenant je vais te poser des questions euh sur l'écran euh d'abord qu'est-ce que tu penses de la présentation
- 368- SEL : Euh la présentation sur euh pour là
- 369- E : Sur l'ensemble oui l'ensemble
- 370- SEL : Ah OK c'est bien c'est très bien
- 371- E : Oui

- 372- SEL : Parce que en fait je sais pas français et peut-être rien je regarde français télé et je rien écoute radio mais maintenant je comprends c'est très bien pour nous parce que pour qui sait pas français c'est très bien et je peux comprendre beaucoup de choses j'ai vu ça je sais pas mais c'est vrai oui je comprends je peux comprendre ça c'est bien
- 373- E : Bon alors maintenant qu'est-ce que tu penses de euh la couleur les couleurs euh l'organisation est-ce que c'est
- 374- SEL : Hmm ça peut être mieux
- 375- E : Hmm
- 376- SEL : Et c'est pour euh comment on dit
- 377- E : Là tu peux le prendre ton dictionnaire (rires)
- 378- SEL : Confiance
- 379- E : Hmm
- 380- SEL : Euh c'est pour confiance je sais ça
- 381- E : Oui
- 382- SEL : Euh je sais pas en France c'est la même chose mais je pense que c'est la même chose parce que je intéresse la couleur et les teintes et c'est pour ça mais ça peut
- 383- E : Quelle couleur jaune
- 384- SEL : Jaune
- 385- E : Ah oui le jaune c'est une couleur qui donne confiance
- 386- SEL : Oui parce que il y a beaucoup de banques sur cette couleur en Turquie ça
- 387- E : D'accord
- 388- SEL : Mais je pense que c'est international
- 389- E : Alors je ne savais pas tu vois c'est vraiment au hasard et alors cette couleur
- 390- SEL : Orange
- 391- E : Hmm
- 392- SEL : C'est pour euh active
- 393- E : Dynamique actif d'accord
- 394- SEL : Dynamique oui c'est bien mais ça c'est pas blanche
- 395- E : Hmm c'est vert
- 396- SEL : C'est pas vert c'est pas blanc pour moi et c'est un peu
- 397- E : Triste
- 398- SEL : Oui
- 399- E : Hmm
- 400- SEL : C'est une couleur pastelle peut-être c'est uniquement pour moi
- 401- E : Non non mais c'est important de savoir
- 402- SEL : Parce que j'aime bien les couleurs et que
- 403- E : Vives
- 404- SEL : Oui
- 405- E : Vives d'accord
- 406- SEL : Et c'est pastel mais si c'est comme
- 407- E : Plus vif
- 408- SEL : Comme ça ou comme ça
- 409- E : Hmm
- 410- SEL : Oui plus (rires) c'est mieux pour nous parce que avec tu parce que je parle avec tu c'est bien mais sans tu et si je travaille tout seul avec ça et je peux comme ça peut-être
- 411- E : Tu trouves que ça peut-être t'endormir
- 412- SEL : Oui parce que les couleurs pastel
- 413- E : D'accord
- 414- SEL : Mais c'est détail
- 415- E : Non non c'est important d'accord c'est intéressant

416- SEL : Comme ça c'est bien
417- E : D'accord les couleurs vives
418- SEL : Je pense ça mais je sais pas c'est vrai ou
419- E : Alors là on a fait on a mis cette couleur là parce que ça correspond à notre code de couleur tu sais phase comprendre en vert clair phase découvrir en rose voilà bon mais c'est vrai que ça peut tout à fait être modifié
420- SEL : Vert ça c'est bon pour nous parce que c'est comme bonheur
421- E : Oui espoir
422- SEL : Oui c'est bleu et vert c'est ça
423- E : D'accord alors qu'est-ce que tu penses maintenant de la taille de l'écran
424- SEL : Euh ça peut être plus grand parce que j'ai pas problème avec mes yeux (rires) mais ça peut plus grand mais j'ai beaucoup d'amis qui a problèmes si ils regardent ça et peut-être ils pas ils peut pas il peut pas il ne peut pas regarde l'écrite peut-être
425- E : D'accord oui
426- SEL : Ca peut être plus grand
427- E : Hmm
428- SEL : Peut-être ça ici et ça comme ça
429- E : Alors normalement sur le Mac c'est comme en fait tu vois
430- SEL : Ah
431- E : C'est moi qui ai agrandi ici
432- SEL : Et ici tu peux utilise toute l'écran
433- E : Oui ce serait mieux
434- SEL : Ce serait mieux
435- E : Euh qu'est-ce que tu penses du document vidéo alors sa qualité qualité du son
436- SEL : Sur ordinateur
437- E : Ca qu'est-ce que tu penses de ça le document vidéo ça là ça
438- SEL : Oui c'est bon
439- E : Euh qualité du son qualité de l'image
440- SEL : Ah qualité de l'image c'est pas professionnel je pense (rires)
441- E : (rires) Non ça c'est sûr exactement
442- SEL : Parce que si il y a professionnel caméra et son euh je regarde ça c'est quoi
443- E : L'image le document vidéo
444- SEL : L'image et son ça peut être mieux
445- E : Oui bien sûr
446- SEL : Mais je comprends beaucoup
447- E : Oui donc qualité du son est-ce que le son était bon
448- SEL : Bon mais ça peut être mieux mais je pense que c'est de caméra c'est pas professionnel
449- E : Oui bien sûr
450- SEL : Euh si tu vois ça c'est pas professionnel
451- E : Oui d'accord euh pour le thème qu'est-ce que tu penses du thème le thème c'est fleuriste est-ce que intéressant comme thème
452- SEL : La femme
453- E : Hmm
454- SEL : Oui je pense que c'est vrai
455- E : Non alors c'est pas ça que je te demande est-ce que le choix du thème c'est-à-dire qu'on a parlé d'une fleuriste est-ce que pour toi c'est intéressant ou il aurait mieux fallu parler je sais pas moi d'une boulangère d'une institutrice ou d'un médecin
456- SEL : Tu me demandes euh je pense je pense quoi sur la femme

- 457- E : Pas sur la femme sur le choix du thème le thème le fait qu'on ait choisi de parler d'un métier
- 458- SEL : Thème comment
- 459- E : Vas-y vas-y regarde dans ton dictionnaire
- 460- SEL : Mais je sais pas comment écrit
- 461- E : T – H le thème ah oui mais c'est que turc alors je ne peux pas t'aider
- 462- SEL : Non là c'est français ah c'est la même mot c'est écrit "thema" et c'est bon mais tu utilises la même sujet sur l'autre les
- 463- E : Alors dans le document
- 464- SEL : Par exemple Sena regarde la même chose
- 465- E : Oui oui oui tout le monde a regardé le même document vidéo mais
- 466- SEL : Et tu as autre chose
- 467- E : Oui on peut travailler sur la famille
- 468- SEL : mais c'est euh première
- 469- E : Voilà exactement tu as tout compris
- 470- SEL : C'est pour test
- 471- E : Voilà exactement
- 472- SEL : OK c'est bon
- 473- E : Donc c'est intéressant quand-même comme thème
- 474- SEL : Oui
- 475- E : Oui
- 476- SEL : C'est intéressant mais tout le monde mais peut comprendre
- 477- E : D'accord
- 478- SEL : Parce que si il y a un restaurant mais cuisine mais je sais pas il cuisine comment dans restaurant et comme il parle peut-être que je comprends pas mais je sais comme elle fait quoi et je peux sait et quand elle dit quoi oui tu comprends
- 479- E : Oui d'accord oui j'ai compris
- 480- SEL : Parce que je sais le "thema"
- 481- E : Oui voilà tu comprends le thème hmm euh qu'est-ce que tu penses de la longueur de la durée du document une minute trente c'est court c'est long c'est bien
- 482- SEL : C'est bien
- 483- E : Oui
- 484- SEL : C'est pas long si c'est long je peux "*bored*"
- 485- E : Oui tu peux t'ennuyer voilà oui
- 486- SEL : Mais c'est bon et ça peut être très long mais pas beaucoup
- 487- E : OK donc là c'est bien
- 488- SEL : Oui c'est bien
- 489- E : Euh qu'est-ce que tu penses du fait qu'il n'y ait qu'un personnage est-ce que c'est bien ou est-ce que tu préfères quand il y en a deux ou plusieurs
- 490- SEL : S'il y a deux personnes c'est très compréhensible
- 491- E : C'est plus compréhensible c'est ça
- 492- SEL : (rires) il y a pas le mot
- 493- E : Deux personnes c'est ça deux personnes plus compréhensibles
- 494- SEL : (rires) Oui compréhensible (rires) tu comprends moi
- 495- E : Oui j'ai compris j'ai compris ce que tu veux dire
- 496- SEL : Oui c'est peut-être il y a tu et la femme parle et je peux comprendre mieux peut-être
- 497- E : Hmm
- 498- SEL : Mais tu n'es pas là mais il y a le mot tu dis
- 499- E : Oui c'est ça le fait qu'il y a un dialogue c'est mieux

- 500- SEL : Si il y a pas le mot que tu dis et il y a pas tu et après peut-être je mélange les "voices"
- 501- E : D'accord oui donc tu préfères un ou deux
- 502- SEL : Hmm deux
- 503- E : Deux tu trouves que c'est mieux d'accord euh sur ben c'est tout pour ça ah oui est-ce que tu trouves qu'elle parle vite dans le document
- 504- SEL : Hmm c'est pas très vite la femme parle bien parce que dans le vie quelque fois je comprends pas quelques vendeurs
- 505- E : Qui parlent trop vite
- 506- SEL : Mais c'est pas trop vite
- 507- E : C'est pas trop vite mais tu as quand-même vu une différence entre enfin vu entendu une différence entre diction lente et version normale c'est-à-dire version normale document vidéo elle parle normalement est-ce que c'est plus vite quand-même que diction lente oui
- 508- SEL : C'est plus vite bien sûr mais c'est plus pas vite
- 509- E : Oui c'est lentement (rires)
- 510- SEL : Oui lentement c'est plus lentement
- 511- E : D'accord donc tu as bien senti la différence d'accord
- 512- SEL : Si je comprends pas c'est bien pour un ou deux mots c'est pas bien pour toute la vidéo
- 513- E : Bien OK oui voilà euh est-ce que tu penses que c'est un document qui correspond à ton niveau en français niveau débutant
- 514- SEL : Oui comme oui
- 515- E : Oui ça correspond à ton niveau
- 516- SEL : Peut-être que ça peut être
- 517- E : Un petit peu plus difficile
- 518- SEL : Peut-être mais je sais pas beaucoup de choses et regarde là mais je comprends elle dit quoi
- 519- E : Hmm tu comprends ce qu'elle dit d'accord
- 520- SEL : Oui c'est mieux c'est ça
- 521- E : Euh qu'est-ce que tu penses maintenant des aides est-ce que tu as des choses à dire euh sur euh est-ce qu'il y en a trop est-ce qu'il y en a pas assez des aides est-ce qu'elles sont trop nombreuses
- 522- SEL : Nombreuses
- 523- E : Euh il y en a trop
- 524- SEL : Trop
- 525- E : Trop c'est par exemple 1 2 3 4 5 6 7 beaucoup beaucoup trop
- 526- SEL : Pour moi pour débutants c'est trop
- 527- E : C'est trop
- 528- SEL : Parce que c'est facile c'est pas très très difficile le vidéo donc c'est pas nécessaire beaucoup d'aides
- 529- E : D'accord
- 530- SEL : Peut-être que euh par exemple quand je commence apprendre français après trois mois le première module pour nous euh c'est bien parce que je sais pas beaucoup de choses
- 531- E : D'accord
- 532- SEL : Mais maintenant je sais mieux et c'est plus facile
- 533- E : Donc après premier module à la fin du premier module hein c'est ça
- 534- SEL : Oui

- 535- E : D'accord euh donc tu m'as dit celles que tu trouvais utiles et celles que tu trouvais inutiles dans les aides qu'est-ce que tu penses de leur disposition à l'écran leur disposition c'est leur place à l'écran euh il y a des aides à gauche y a des aides à droite est-ce que ça c'est bien
- 536- SEL : C'est bien mais
- 537- E : Ou est-ce que ce serait mieux d'avoir tout sur même ligne ou tout sur la même colonne
- 538- SEL : Quand on commence je sais pas c'est quoi ou c'est quoi mais je pense c'est pas bien pour moi ici je vois ça je sais pas beaucoup de choses parce que c'est ici c'est euh par exemple c'est pour nous pour débutants c'est pour euh c'est pour moi je pense mais après je veux c'est pas ça
- 539- E : Tu croyais que c'était par niveau
- 540- SEL : Oui
- 541- E : C'est ça que c'était des aides par niveau
- 542- SEL : Oui euh mais il y a pas beaucoup de différence pour niveau et peut-être c'est mieux comme ça parce que quelqu'un peut penser c'est ici et non non non je dois pas faire ça oui je dois faire ça par exemple parce que c'est moins euh difficile
- 543- E : D'accord
- 544- SEL : Et je XXX et c'est pas pour moi peut-être
- 545- E : Hmm
- 546- SEL : Parce que la première fois je pense que ça euh
- 547- E : C'était les plus difficiles c'est ça
- 548- SEL : Oui oui
- 549- E : Tu croyais que c'était facile difficile facile difficile c'est ça
- 550- SEL : Non
- 551- E : L'inverse difficile facile difficile facile
- 552- SEL : Oui si je vu ça euh je vois ça euh c'est plus plus facile
- 553- E : Hmm d'accord
- 554- SEL : Et je sais pas beaucoup de choses et après je triste comme ça
- 555- E : D'accord et pourquoi tu croyais que c'était plus facile
- 556- SEL : Parce que c'est le premier deuxième troisième
- 557- E : D'accord et tu croyais que c'était dans l'ordre de difficulté
- 558- SEL : Le premier pour XXX le moins XXX le troisième moins XXX
- 559- E : D'accord
- 560- SEL : Je pense que ça
- 561- E : Ah oui tu croyais que c'était par niveau c'est-à-dire ça c'est pour niveau avancé niveau intermédiaire et niveau débutant
- 562- SEL : Oui mais après je change mon idée
- 563- E : D'accord
- 564- SEL : Par exemple c'est plus difficile
- 565- E : Hmm d'accord c'est intéressant
- 566- SEL : Oui mais peut-être que il y a quelqu'un qui pense comme me
- 567- E : Peut-être mais alors on me l'a pas dit encore c'est bien mais peut-être que les gens le pensaient et ne l'on pas dit
- 568- SEL : Je pense ça la première fois après je change mon idée et voilà c'est ça peut être mieux comme ça
- 569- E : Tous au même niveau d'accord
- 570- SEL : Et peut-être alphabétique
- 571- E : Dans l'ordre alphabétique ordre
- 572- SEL : C'est le mot

- 573- E : Oui
- 574- SEL : Alphabétique si c'est alphabétique je peux pas penser ça (rires)
- 575- E : D'accord oui
- 576- SEL : Mais il y a pas alphabétique et il y a comme ça et je dis pfff
- 577- E : Le seul ordre qu'il y a là ici c'est à gauche aides orales à droite aides écrites
- 578- SEL : Oui je comprends ça
- 579- E : C'est tout c'est juste l'ordre que j'ai choisi
- 580- SEL : C'est bien mais peut-être que c'est mieux l'alphabétique
- 581- E : D'accord pour éviter de trop réfléchir hmm euh qu'est-ce que tu as pensé du QCM du questionnaire tu sais avec la question et les différentes euh
- 582- SEL : Oui c'est bien
- 583- E : Alors euh qu'est-ce que tu as pensé des questions est-ce qu'elles étaient trop faciles trop difficile
- 584- SEL : Les questions quelqu'un trop faciles et quelque fois trop difficiles pas trop difficiles mais difficiles parce que
- 585- E : Il fallait réfléchir oui voilà oui parfois faciles et parfois difficiles
- 586- SEL : C'est normal
- 587- E : Hmm donc tu penses que ça correspond à ton niveau
- 588- SEL : Oui
- 589- E : Oui
- 590- SEL : L'aide c'est facile pour moi et les questions c'est normal pour moi
- 591- E : D'accord oui euh est-ce qu'il y a trop de questions
- 592- SEL : Trop non
- 593- E : Non c'est bien vingt et un c'est bien
- 594- SEL : Peut-être il y a beaucoup
- 595- E : Non ça dépend ce qu'on veut faire comprendre aux gens
- 596- SEL : Oui parce que j'aime bien et après je veux continuer
- 597- E : Ah tu aurais voulu plus (rires)
- 598- SEL : Si je veux pas et c'est plus pour moi mais c'est c'est joli (rires)
- 599- E : Bon tu trouvais ça intéressant
- 600- SEL : Oui
- 601- E : Euh je t'ai demandé pendant que tu remplissais les questions si tu aurais souhaité des aides dans le questionnaire est-ce que tu aurais aimé des aides dans le questionnaire c'est-à-dire tu réponds à ta question tu as un problème hop tu demandes une aide
- 602- SEL : Oui
- 603- E : Oui tu aurais aimé
- 604- SEL : Quelquefois pour moi je comprends les questions mais je sais pas le mot et c'est pas possible pour toutes les mots parce que ça fait
- 605- E : Oui d'accord donc plutôt des aides de vocabulaire
- 606- SEL : Oui
- 607- E : Hmm euh donc le classement c'est bon tu l'as donné et puis maintenant deux dernières questions euh qu'est-ce que tu as pensé euh de l'expérimentation en général l'expérimentation c'est ce qu'on a fait aujourd'hui là depuis 9 heures et demie
- 608- SEL : Oui oh c'est ça
- 609- E : Tu trouvais ça bien oui ça passe vite hein
- 610- SEL : C'est très bien j'ai pas vu le temps
- 611- E : Voilà tu n'as pas vu le temps passer d'accord
- 612- SEL : C'est très très joli et très gentil
- 613- E : Merci (rires)
- 614- SEL : Non c'est vrai et c'était bien et c'est pas dur c'est pas très long

615- E : C'est pas fatigant
616- SEL : Oui oui non
617- E : Non c'est bien bon OK
618- SEL : Et comme je viens ici je suis dormi
619- E : Oui tu étais un peu endormie
620- SEL : Oui et après je pense que c'est fini dans une heure après je vais et je continue dort
après je viens à deux heures pour IMEP mais maintenant je vais pas dormir maintenant
621- E : Ah mais tu ne vas pas pouvoir dormir mais ça va
622- SEL : Oui je vais pas dormir maintenant oui c'est très bien
623- E : Mais ça va quand-même bon OK et je voulais savoir aussi c'est la dernière question
peut-être que tu pourras dormir (rires) une petite demi-heure est-ce que tu aimerais
travailler avec ça
624- SEL : Oui
625- E : Par exemple au labo au centre de ressources tu sais là au centre multimédia si tu
avais un outil comme ça est-ce que tu aimerais travailler avec ça avec d'autres
documents vidéo d'autres thèmes
626- SEL : Hmm c'est mieux travail avec vidéo et l'aide comme ça parce que il y a beaucoup
d'aides si je veux comprends ça je peux essayer ça et si je comprends pas ça et si je
comprends pas ça c'est mieux c'est très bien
627- E : Voilà tu peux travailler toute seule hmm d'accord
628- SEL : Et c'est facile difficile difficile difficile
629- E : Voilà y a des niveaux
630- SEL : C'est possible pour tout le monde
631- E : Hmm d'accord bon ben très bien tant mieux alors si ça t'a intéressée bon eh bien
écoute c'est fini onze heures trente cinq oui ça fait deux heures
632- SEL : Oui c'est très bien

Transcription 14 : YV

Durée totale de l'enregistrement : 58'20

- 1- **Expérimentatrice (E)**: Donc Yvonne c'est à vous vous nous parlez des images
- 2- **Yvonne (YV)** : Je crois c'est une escargot hmm le escargot est une petite actrice
- 3- E : Hmm
- 4- YV : Et un XXX et une show euh une spectacle hmm la main avec le micro et le une homme et il parler avec le escargot oui c'est tout
- 5- E : Et diction lente comment vous comprenez diction lente est-ce que vous comprenez d'abord
- 6- YV : Diction je
- 7- E : Lent est-ce que vous comprenez l'adjectif lent
- 8- YV : Ah lent euh le escargot est lent
- 9- E : Oui exactement
- 10- YV : (rires)
- 11- E : Donc en fait l'escargot sert à illustrer cette idée de lenteur d'accord
- 12- YV : Non
- 13- E : L'escargot est lent d'accord
- 14- YV : Oui oui
- 15- E : Alors diction lente ça peut être quoi qu'est ce que c'est la diction est-ce que vous connaissez le mot dictée
- 16- YV : Euh une dictée est une travail dans la classe euh le professeur lit une phrase et le euh
- 17- E : Les élèves
- 18- YV : Les élèves euh écrit comme le professeur dit
- 19- E : Oui est-ce que il y a un verbe en français qui commence pareil "di"
- 20- YV : Direct
- 21- E : Dire
- 22- YV : Ah oui dire
- 23- E : Et diction lente en fait c'est dire lentement
- 24- YV : Ah
- 25- E : D'accord
- 26- YV : D'accord (rires)
- 27- E : Alors la deuxième le deuxième bouton comment vous le comprenez images clés
- 28- YV : Images images c'est une euh c'est une euh en anglais "picture" euh clé c'est euh ah oui c'est pour la porte et je crois c'est euh une euh une réponse pour une euh une porte question
- 29- E : Une réponse pour une
- 30- YV : Une porte
- 31- E : Importante
- 32- YV : Importante question oui
- 33- E : D'accord alors reformulation orale comment vous comprenez
- 34- YV : Euh
- 35- E : Reformuler le verbe ce serait reformuler
- 36- YV : Oui
- 37- E : C'est quoi reformulation orale
- 38- YV : Euh je crois c'est euh on dit une phrase avec euh le avec le autre mot
- 39- E : C'est ça exactement alors images clés sous titrées

- 40- YV : (rires)
- 41- E : Comment vous le comprenez
- 42- YV : Images clés c'est la même chose que
- 43- E : Que au dessus
- 44- YV : Au dessus
- 45- E : Vous avez le petit dessin peut-être qui peut vous aider non
- 46- YV : Non non
- 47- E : Le sous titrage comme là c'est quand il y a les mots en dessous
- 48- YV : On peut euh lettre
- 49- E : Oui voilà c'est ça c'est de l'écriture des mots
- 50- YV : C'est peut-être je crois c'est une texte magique
- 51- E : Un texte magique c'est quoi un texte magique
- 52- YV : (rires)
- 53- E : Expliquez moi un texte magique (rires) est-ce que vous pouvez me l'expliquer
- 54- YV : Euh c'est une texte euh le autre personne ne peut pas connaît le le texte le seul texte euh le chiffre c'est magique c'est euh
- 55- E : Secret
- 56- YV : Secret (rires)
- 57- E : Bon je vous expliquerai après ce que c'est réellement
- 58- YV : (rires)
- 59- E : On va voir alors mots clés comment vous comprenez mots clés
- 60- YV : Je comprends mots clés (rires) et
- 61- E : Comment ça se dit en allemand
- 62- YV : C'est une mot euh importe
- 63- E : Oui important
- 64- YV : Pour une chose euh par exemple pour le ouvert le internet euh on besoin une mot clé
- 65- E : Hmm d'accord reformulation écrite
- 66- YV : C'est la même chose comme la reformulation orale c'est une formulation avec le euh autre mot
- 67- E : D'autres mots oui d'autres mots mais à la différence de l'oral c'est écrit
- 68- YV : Ecrit oui
- 69- E : D'accord et puis sous titrages qu'est-ce que vous comprenez qu'est ce que ça peut être
- 70- YV : Je crois c'est une document
- 71- E : Hmm
- 72- YV : Par exemple pour une euh pour une banque ou pour une pour une banque euh sur la papier il y a euh il y a le mot très très petit c'est une XXX
- 73- E : Une clause
- 74- YV : Non non non ah zut c'est une phrase en écrit très petit
- 75- E : Oui
- 76- YV : Sur le papier de banque ou
- 77- E : Alors je vais vous expliquer je vais reprendre aide par aide pour vous expliquer ce que c'est et je vous montrerai après euh la vidéo d'accord
- 78- YV : Ah OK
- 79- E : Alors la première aide diction lente alors effectivement un escargot c'est ce qui est lent et là avec un micro c'est parler lentement d'accord c'est-à dire que si vous voyez le document vidéo et que par exemple à un moment ça va trop vite vous cliquez sur ce bouton et ça ira plus lentement d'accord document vidéo va aller plus lentement
- 80- YV : Oui
- 81- E : D'accord

- 82- YV : La vidéo euh est euh longtemps
- 83- E : Est plus lente
- 84- YV : OK Voilà
- 85- E : Images clés ce sont les images qui sont importantes pour comprendre ce que dit le personnage de la vidéo d'accord c'est-à-dire que quand le personnage parle elle dit quelque chose d'important et pour le comprendre il y a une petite image qui s'affiche pour illustrer ce qu'elle dit ce que dit le personnage
- 86- YV : Hmm
- 87- E : Reformulation orale c'est exactement ce que vous m'avez dit c'est d'autres mots que ceux qui sont utilisés par le personnage ce sont des mots différents mais qui veulent dire la même chose hein et à l'oral uniquement d'accord
- 88- YV : Hmm
- 89- E : Images clés sous titrées c'est comme euh images clés c'est-à-dire ce sont les images importantes et les choses importantes que dit le personnage qui sont représentées en images et en plus pour bien les comprendre on a les mots qui vont avec
- 90- YV : Hmm c'est comme une euh c'est quand on fait euh on parle par exemple le film en anglais et sur le euh sur le film il y a les mots en français
- 91- E : Voilà comme ici
- 92- YV : Ah OK
- 93- E : Voilà sous titrage c'est ça le sous-titrage ce sont les mots qui s'affichent sous le film d'accord alors mots clés vous voyez ça aussi ce sont des sous titrages hein ici dés qu'il y a un bandeau noir c'est du sous-titrage mots clés c'est-à-dire que ne vont s'afficher à l'écran que les mots qui sont importants à comprendre les mots qui vont résumer la phrase
- 94- YV : Hmm
- 95- E : D'accord c'est-à-dire le personnage va dire une phrase et puis pour comprendre la phrase on n'a pas besoin de tous les mots on peut euh résumer en un seul mot
- 96- YV : Ah
- 97- E : D'accord c'est ça mots clés reformulation écrite comme vous me le disiez tout à l'heure on reformule on dit avec d'autres mots ce que dit le personnage mais cette fois ci on écrit en dessous d'accord c'est-à-dire les mots ne sont pas prononcés ils sont écrits au bas de la vidéo et puis sous-titrage c'est comme au cinéma c'est-à-dire que vous avez exactement les mêmes mots qui sont dits par le personnage c'est-à-dire le personnage parle et juste en dessous c'est écrit en français d'accord c'est pas une traduction hein c'est pas en allemand
- 98- YV : (rires)
- 99- E : C'est en français mais quelques fois ça peut aider
- 100- YV : OK
- 101- E : D'accord alors vous allez regarder le document vidéo si vous avez un problème de compréhension euh vous me le dites d'accord vous me dites "je ne comprends pas bien ça" et puis vous choisissez une aide et vous me dites pourquoi vous choisissez cette aide pour comprendre
- 102- YV : Hmm
- 103- E : Est-ce que vous voyez mieux là ce que je veux dire
- 104- YV : Oui je crois
- 105- E : Oui ça devient clair vous me dites hein si vous avez besoin que je répète donc euh vous avez le trait noir ici qui montre ce qui est sélectionné d'accord ce qui est choisi alors par exemple pour l'instant c'est le document vidéo donc si vous cliquez sur la petite flèche ça va jouer le document vidéo normal
- 106- YV : Hmm

- 107- E : Et si vous voulez choisir une aide vous cliquez sur un bouton ça va vous allez avoir ce trait noir autour du bouton
- 108- YV : Hmm
- 109- E : D'accord que vous avez choisi et il faudra faire lecture
- 110- YV : Ah et après continuer la vidéo
- 111- E : Voilà et si par exemple je sais pas vous avez essayé sous titrages ou reformulation écrite peu importe l'aide et que vous voulez choisir une autre aide vous allez directement sur celle qui vous intéresse
- 112- YV : Hmm
- 113- E : Vous n'êtes pas obligée de repasser par là d'accord
- 114- YV : Ah euh quand je ne comprends pas euh une je ne comprends pas la vidéo après je mette le document vidéo
- 115- E : Non document vidéo ça va jouer le document vidéo et si vous ne comprenez pas vous cliquez sur ça ça ou ça
- 116- YV : OK
- 117- E : Si vous avez envie c'est pas obligatoire parce que si vous avez compris le document vidéo du premier coup ce qu'on fait c'est qu'on clique sur cette flèche et on va au questionnaire vous savez il y a un questionnaire pour vérifier si vous avez bien compris d'accord voilà je vous laisse voir le document déjà alors sur la flèche ici voilà OK et je mets le volume au maximum
- YV joue le document vidéo (14'25-15'45)**
- 118- YV : Je peux euh regarder encore
- 119- E : Ah oui autant de fois que vous voulez faites ce que vous voulez
- 120- YV : Hmm
- YV rejoue le document vidéo (16'00-16'30)**
- YV joue diction lente (16'30-17'25)**
- 121- YV : Hmm je comprends un peu
- 122- E : Un petit peu alors vous pouvez essayer d'autres aides si vous voulez comprendre un petit peu mieux je sais pas essayez essayez au hasard peut-être si vous ne savez pas vous voulez essayer avec l'image par exemple pour voir si ça peut vous aider
- 123- YV : Je
- 124- E : Oui dites moi
- 125- YV : Je j'ai regardé le film
- 126- E : Oui vous voulez revoir le film le document vidéo normal
- 127- YV : Oui oui
- 128- E : D'accord donc là il est en normal
- 129- YV : Oui
- 130- E : C'est comme ça que vous voulez le voir ou vous voulez essayer une autre aide
- 131- YV : Ah non euh le normal
- 132- E : Le normal
- YV rejoue le document vidéo (18'28-18'45)**
- YV joue (18'45-19'07)**
- YV joue (19'07-19'48)**
- YV joue (19'48-19'53)**
- 133- YV : C'est très bon avec les images-clés
- 134- E : Sous-titrées
- 135- YV : Oui
- 136- E : Oui vous trouvez ça vous aide à mieux comprendre
- 137- YV : Oui Oui
- 138- E : Ah bon tant mieux

- 139- YV : Oui parce que euh elle parle et XXX euh il y a euh une petit image et j'ai
- 140- E : Ça vous a aidé à mieux comprendre certaines choses
- 141- YV : Oui oui oui et reformulation écrite c'est difficile pour parce que euh elle dit normal
- 142- E : Hmm
- 143- YV : Et j'écoute et je je je lis
- 144- E : Autre chose oui oui oui
- 145- YV : Complètement autre chose c'est difficile
- 146- E : Ça vous gêne oui d'accord
- 147- YV : Alors images-clés c'est bon oui
- 148- E : Peut-être que vous pouvez regarder entièrement le document avec images-clés comme ça vous avez tout le document
- 149- YV : Oui oui je c'est bon c'est une bon idée oui
- 150- E : Hmm euh est-ce que vous comprenez mieux maintenant le
- 151- YV : Ah oui avec images-clés oui
- 152- E : D'accord est-ce que vous voulez revoir encore une fois
- 153- YV : Avec mots-clés oui
- 154- E : Allez-y là c'est reformulation écrite
- YV joue reformulation écrite (21'30-21'37)**
- YV joue images clés (21'37-21'55)**
- YV joue XXX (21'55-22'09)**
- YV joue XXX (22'09-22'50)**
- 155- YV : Elle parle bon
- 156- E : Oui
- 157- YV : Hmm on comprend bien
- 158- E : Oui on comprend bien ce qu'elle dit
- 159- YV : Hmm euh c'est pour moi c'est mieux avec les images-clés
- 160- E : Hmm d'accord est-ce que vous voulez revoir le document en images-clés sous-titrées pour bien comprendre tout le document
- 161- YV : Euh pour tout le document je crois c'est difficile parce que on parlait euh on par exemple une magasin euh une chose c'est bon euh avec politique
- 162- E : Oui
- 163- YV : C'est c'est un peu difficile
- 164- E : Oui pour illustrer oui
- 165- YV : Oui pour illustrer pour habitude c'est bon oui
- 166- E : Est-ce que vous voulez tout de suite passer aux questions ou est-ce que vous voulez encore revoir le document pour bien le comprendre
- 167- YV : Euh dans le ordinateur
- 168- E : Oui est-ce que vous voulez encore revoir pour bien comprendre parce que après j'ai des questions à vous poser
- 169- YV : Ah euh
- 170- E : Des questions sur le document vrai faux euh ce genre de choses pour vérifier si vous avez bien compris ce qu'il y a dans le document ce que dit le personnage
- 171- YV : La première euh diction lent pour le comprendre le nom et après euh je comprends mieux quand euh j'ai vu euh oui j'ai vu le chose par exemple
- 172- E : Oui expliqué
- 173- YV : Oui expliqué
- 174- E : Alors moi c'est pas ça que je vous demande euh Yvonne en fait ce que je vous propose c'est soit on va au questionnaire il y a un questionnaire pour savoir si vous avez bien compris le document pour vérifier si vous avez bien compris le document alors est-ce que vous voulez aller au questionnaire maintenant

- 175- YV : Hmm
- 176- E : Ou bien est-ce que vous voulez encore voir le document pour bien le comprendre
- 177- YV : Est-ce que hmm on peut le le répondre
- 178- E : Vous voulez répondre maintenant aux questions
- 179- YV : J'ai euh
- 180- E : Vous pouvez si vous voulez je vous donne le choix soit vous allez aux questions et vous répondez comment s'appelle le personnage ou ce genre de choses ou bien est-ce que vous avez besoin encore de voir le document est-ce que vous voulez voir encore le document une fois ou deux ou trois fois
- 181- YV : (rires) je ne comprends pas
- 182- E : Vous ne comprenez pas en fait ce que je vous propose c'est maintenant que vous avez vu le document trois fois vous avez regardé un petit peu les aides
- 183- YV : Hmm
- 184- E : Vous m'avez dit celle là c'est bien celle là c'est pas bien celle là j'aime pas euh alors c'est bien c'est ce qu'il faut faire et puis moi j'ai noté ce que vous m'avez dit et maintenant la troisième partie du test c'est un questionnaire un QCM
- 185- YV : Hmm
- 186- E : Avec plusieurs réponses possibles
- 187- YV : Il y a une personne qui euh qui a une réponse non
- 188- E : En fait si je clique ici je vais vous montrer on arrive à un questionnaire est-ce que vous voulez faire le questionnaire maintenant
- 189- YV : Hmm
- 190- E : Oui alors allez-y vous répondez aux questions
- 191- YV : Ah je comprends oh la la (rires)
- 192- E : Alors la première question c'est "comment s'appelle la personne qui parle ?" alors correction voilà alors on vous dit "non ce n'est pas ça vous avez un deuxième essai"
- 193- YV : (rires)
- 194- E : Alors bien
- 195- YV : (rires)
- 196- E : Alors question 2 oh c'est pas grave vous avez un deuxième essai question 3 très bien question 4 bien ça va les questions ne sont pas trop difficiles c'est bon alors là quand vous avez des carrés ici c'est que vous avez plusieurs réponses à donner d'accord
- 197- YV : Non
- 198- E : Là jusqu'à maintenant vous avez donné une seule réponse là il en faut ou deux ou trois
- 199- YV : Ah
- 200- E : A vous de voir très bien question 6 alors question 7 très bien question 8
- 201- YV : Qu'est-ce que sert
- 202- E : Je peux pas vous aider je peux juste noter les réponses
- 203- YV : (rires)
- 204- E : Vous avez répondu au hasard ou vous avez répondu au hasard ou c'était
- 205- YV : Je sais pas (rires)
- 206- E : Là vous avez répondu au hasard c'était le hasard la réponse
- 207- YV : Je comprends pas
- 208- E : Au hasard ça veut dire vous ne savez pas la réponse alors hop vous cliquez là c'est ça
- 209- YV : Euh c'est une chance
- 210- E : Voilà oui c'est ça c'est le hasard
- 211- YV : Ah ok
- 212- E : Est-ce que vous auriez besoin que par exemple on puisse vous lire la question est-ce que vous pensez que ça serait bien d'avoir une voix qui lit la question

- 213- YV : Euh
- 214- E : Par exemple vous avez une petite euh un petit haut parleur vous cliquez dessus et puis on vous lit la question "à quoi sert le magasin ?"
- 215- YV : Ah c'est une personne et on dire les questions
- 216- E : Voilà est-ce que ça ça serait utile ou pas pour vous
- 217- YV : Pour moi c'est utile oui oui parce que euh je je lire le chose euh complètement autre comme je écoute
- 218- E : Oui d'accord donc ce serait bien pour vous et est-ce que alors deuxième question est-ce que vous auriez besoin par exemple ici de revenir à la vidéo est-ce que ça serait une aide pour vous quand vous ne savez pas comment répondre est-ce que ça serait bien de faire vidéo et puis de revoir le document vidéo pour répondre à la question
- 219- YV : Ah oui
- 220- E : Oui ça serait utile alors là donc vous avez plusieurs réponses à donner hein les carrés donc deux ou trois réponses à donner
- 221- YV : Hmm
- 222- E : Là c'est juste enlever ça donc c'est recliquez dessus c'est bon là vous faites correction
- 223- YV : Ah ok
- 224- E : Alors question 11 pareil plusieurs réponses à donner
- 225- YV : Hmm
- 226- E : Alors les deux réponses là sont justes mais il manque encore une réponse
- 227- YV : Une réponse ah ok
- 228- E : Alors là faut laisser celui là comme c'est bon c'est en vert c'est que c'est bon
- 229- YV : Ah ok
- 230- E : Mais il faut rajouter encore vous avez encore un essai c'est bien très bien question 13 là aussi vous avez répondu au hasard ou pas
- 231- YV : Hmm
- 232- E : Vous avez répondu au hasard ici ou vous vous souvenez de ce qu'elle a dit
- 233- YV : Je me souvenais
- 234- E : Ah d'accord et vous vous souvenez de ce qu'elle a dit ou vous vous souvenez de l'image
- 235- YV : Euh un peu des images et un peu de
- 236- E : De ce qu'elle dit d'accord très bien donc ça c'était la question 14 question 15 d'accord question 16 ok question 17 alors attention là plusieurs réponses possibles
- 237- YV : Ah plusieurs
- 238- E : Donc il faut cliquer là et cliquer là pour enlever
- 239- YV : (rires)
- 240- E : D'accord question 18 dimanche
- 241- YV : (rires) en allemand aussi
- 242- E : Aussi oui donc là pareil plusieurs oh très bien du premier coup donc là par contre une seule
- 243- YV : Une hmm
- 244- E : Très bien très bien donc voilà ensuite vous suivez le guide voilà "une seule réponse incorrecte" bien parce que il ne retient alors il ne retient les deux essais si au deuxième essai c'était bon pour lui c'est tout bon d'accord
- 245- YV : Ah super (rires)
- 246- E : Donc vous cliquez ici maintenant voilà "c'est fini merci"
- 247- YV : Ah ok (rires)
- 248- E : Et encore une fois voilà alors je vais rentrer pardon votre je vais juste mettre "YV" comme ça je me souviendrai de ce que c'est c'est pour revoir les aides et là je vais vous poser plusieurs questions maintenant sur l'ensemble du de ce que vous avez vu d'accord

- c'est des questions que moi je vais vous poser pour savoir ce que vous avez pensé questions critiques d'accord
- 249- YV : Hmm
- 250- E : Alors euh qu'est-ce que vous pensez de l'interface les couleurs euh les éléments qui sont là est-ce que c'est bien est-ce que c'est pas bien
- 251- YV : Euh pour moi c'est bien c'est facile
- 252- E : Facile à comprendre
- 253- YV : Oui
- 254- E : D'accord euh l'organisation c'est-à-dire les aides euh vous avez l'écran principal et les aides ici c'est bien ou est-ce que ça aurait été mieux d'avoir les aides toutes en haut toutes sur le côté ou toutes en bas
- 255- YV : Euh pour moi c'est euh c'est c'est euh
- 256- E : C'est bien
- 257- YV : C'est bien oui
- 258- E : D'accord euh la taille de l'écran est-ce que c'est suffisant
- 259- YV : Euh pour la vidéo
- 260- E : Oui
- 261- YV : Pour moi c'est un peu petit
- 262- E : Un peu petit d'accord euh qu'est ce que vous avez pensé du document vidéo alors la qualité de l'image est-ce que c'était bien est-ce que c'était pas bien filmé la qualité du son est-ce qu'on entend bien ou est-ce qu'on n'entend pas bien
- 263- YV : Entendre euh
- 264- E : Entendre
- 265- YV : Ecoute
- 266- E : Oui
- 267- YV : Ah ok
- 268- E : Est-ce que le son est bon de bonne qualité ou pas euh le rythme est-ce que c'est un bon rythme ou est-ce que ça va trop vite
- 269- YV : Hmm
- 270- E : Euh voilà dites moi ce que vous en pensez
- 271- YV : Euh elle parle bon
- 272- E : D'accord bon rythme
- 273- YV : Et hmm
- 274- E : Est-ce que vous vous avez senti la différence entre le document vidéo où le personnage parle normalement et puis la diction lente où elle parle lentement est-ce qu'on sent la différence
- 275- YV : Oui c'est euh grande différence
- 276- E : Il y a une grande différence
- 277- YV : Oui oui
- 278- E : Et donc ça vous aide mieux à comprendre
- 279- YV : Ah non non non je euh comprends la femme euh dans la vidéo
- 280- E : D'accord
- 281- YV : Mieux
- 282- E : Ah oui mieux
- 283- YV : Parce que elle parle bien
- 284- E : D'accord
- 285- YV : Elle parle pas vite
- 286- E : D'accord vous trouvez qu'elle parle pas vite
- 287- YV : Elle parle normal

- 288- E : D'accord euh est-ce que la longueur une minute trente c'est bien ou est-ce qu'il faudrait que le document soit un peu plus long
- 289- YV : Ah non c'est bien
- 290- E : C'est bien
- 291- YV : Oui
- 292- E : Il faudrait pas plus lent pas plus court
- 293- YV : Ah un peu plus court
- 294- E : Un peu plus court même une minute seulement
- 295- YV : Ah non le euh je crois le film est un plus court euh il peut durer un peu long
- 296- E : Alors vous le trouvez un peu court il pourrait durer plus longtemps
- 297- YV : Euh plus longtemps oui
- 298- E : D'accord euh au niveau du thème est-ce qu'une fleuriste c'est intéressant pour vous ou pas
- 299- YV : Ah pour moi c'est intéressant oui oui
- 300- E : D'accord le fait qu'il y ait un personnage c'est bien ou vous préférez qu'il y ait plusieurs personnages dans une vidéo
- 301- YV : Euh
- 302- E : Là dans la vidéo il n'y a que Elisabeth Campagne la fleuriste
- 303- YV : Oui
- 304- E : Est-ce que vous trouvez que c'est bien ou vous trouvez que c'est mieux quand il y a plusieurs personnages
- 305- YV : Ah non euh quand on euh débutant euh je crois euh c'est mieux euh on dire une personne
- 306- E : D'accord c'est plus facile de se concentrer sur une personne
- 307- YV : Oui oui ou deux
- 308- E : Hmm
- 309- YV : Pour un dialogue
- 310- E : D'accord ça pourrait être possible euh est-ce que vous pensez que ce document correspond à votre niveau de français débutant ou bien c'est trop difficile
- 311- YV : Euh pour moi c'est c'est un peu difficile
- 312- E : C'est un peu difficile pour vous
- 313- YV : C'est un peu difficile pour écouter la première fois mais je peux écouter euh deux et troisième fois c'est bon
- 314- E : D'accord ok qu'est-ce que vous pensez des aides maintenant ça ça ça ça est-ce que vous pensez qu'il y en a trop sur l'écran c'est-à-dire une deux trois quatre cinq six sept est-ce que c'est trop ou c'est bien
- 315- YV : C'est bien
- 316- E : C'est un bon nombre
- 317- YV : Oui euh je crois six c'est mieux (rires)
- 318- E : D'accord vous pouvez faire toutes les critiques que vous voulez c'est intéressant pour moi euh alors justement je vais vous demander de faire un classement de l'aide qui vous paraît la plus utile à l'aide qui vous paraît la moins utile celle qu'on pourrait enlever d'accord alors un classement avec sept places
- 319- YV : Oui
- 320- E : D'accord première place deuxième troisième quatrième cinquième sixième septième donc là c'est le dernier donc là c'est plus utile moins utile
- 321- YV : Ah ok
- 322- E : Alors votre préférée c'est laquelle
- 323- YV : Euh la première c'est images clés sous titrées

- 324- E : Images clés sous titrées d'accord vous me dites si vous voulez les revoir pour vous les remettre en tête d'accord
- 325- YV : Oui
- 326- E : Donc images clés sous titrées vous vous souvenez comment c'est
- 327- YV : Et après euh le diction lent
- 328- E : Diction lente oui
- 329- YV : Le images clés
- 330- E : Images clés oui
- 331- YV : Et le mot clé
- 332- E : Mot clé ici
- 333- YV : Oui et après reformulation orale
- 334- E : Hmm
- 335- YV : Sous titrage
- 336- E : D'accord et en dernier
- 337- YV : Reformulation écrite (rires)
- 338- E : Donc images clés sous titrées diction lente en deuxième images clés en troisième mots clés en quatrième reformulation orale en cinquième sous titrage en sixième et reformulation écrite en septième c'est ça
- 339- YV : Oui
- 340- E : D'accord euh alors on va parler maintenant de la disposition des aides à l'écran leur place sur l'écran est-ce que euh vous trouvez que c'est bien d'avoir d'un côté les aides orales et de l'autre les aides écrites ou il vaudrait mieux les mélanger
- 341- YV : Ah non mélanger
- 342- E : Pas mélanger
- 343- YV : Pas mélanger
- 344- E : D'accord donc c'est bien d'avoir là séparé
- 345- YV : Oui oui
- 346- E : Vous vous préférez les aides orales ou les aides écrites
- 347- YV : Pour moi et pour je je peux euh regarde une vidéo euh oral
- 348- E : Oral plutôt euh les icônes est-ce que vous les avez bien compris ou pas c'était difficile à comprendre
- 349- YV : Euh la première je comprends euh je comprends pas parce que je connais pas les les étoiles
- 350- E : Oui voilà
- 351- YV : Après j'ai
- 352- E : Donc on peut
- 353- YV : C'est un peu difficile oui
- 354- E : Pas facile à comprendre d'accord euh pour maintenant le QCM les questions
- 355- YV : QCM
- 356- E : QCM c'est questionnaire à choix multiples ça veut dire questions et puis plusieurs réponses
- 357- YV : Ah ok
- 358- E : D'accord donc on va parler de ce questionnaire les questions vous les avez trouvés faciles ou difficiles
- 359- YV : Euh faciles
- 360- E : Pour le QCM questions faciles
- 361- YV : Mais je comprends pas un peu le mot
- 362- E : Oui donc le vocabulaire pas toujours facile à comprendre euh est-ce que vous les avez trouvées les questions trop nombreuses est-ce qu'il y en avait trop vingt et une questions est-ce que c'est trop ou pas assez

- 363- YV : Ah le le
- 364- E : Le nombre de questions question 1 question 2 question 3 question 4 jusqu'à 21
- 365- YV : Je crois c'est c'est bon
- 366- E : C'est bon oui ok euh est-ce que vous avez trouvé intéressantes ou pas intéressantes les questions
- 367- YV : Euh les questions est bon pour la répétition de vidéo
- 368- E : Oui
- 369- YV : Euh pour moi c'est intéressant pour le comprendre le texte
- 370- E : Vous trouvez que ça aide à comprendre
- 371- YV : Oui oui oui
- 372- E : D'accord euh donc comme je vous ai demandé est-ce que vous aimeriez avoir des aides dans le questionnaire c'est-à-dire est-ce que vous aimeriez écouter la question vous m'avez dit que oui et je vous ai demandé aussi est-ce que pour répondre à certaines questions vous auriez besoin de voir la vidéo et vous m'avez dit oui
- 373- YV : Hmm
- 374- E : C'est ça ok euh qu'est ce que maintenant vous pensez de l'expérimentation en général du test questionnaire 1 questionnaire 2 le test les questions est-ce que c'est bien pour vous est-ce que c'est intéressant
- 375- YV : C'est intéressant parce que c'est une test euh pour faire écoute et regarde
- 376- E : Hmm
- 377- YV : Et c'est avec la main
- 378- E : Oui
- 379- YV : C'est trois choses importantes pour moi
- 380- E : D'accord
- 381- YV : Parce que j'étudie avec les trois choses
- 382- E : Hmm d'accord oui et euh vous avez trouvé ça trop long ça fait deux heures pile ou pas trop long ou fatigant pas fatigant
- 383- YV : Ah non c'est euh le test changer le
- 384- E : Oui il y a plusieurs périodes dans le test donc ça ça va
- 385- YV : Oui oui ça va
- 386- E : D'accord donc plusieurs périodes dans le texte donc ça fait deux heures deux heures c'est pas trop fatigant deux heures de français euh avec des questions tout le temps
- 387- YV : Euh quand je suis dans module 1 je crois le test est fatigant aujourd'hui c'était bon pour moi
- 388- E : Donc c'est pas trop fatigant tant mieux
- 389- YV : (rires)
- 390- E : D'accord euh et puis dernière question est-ce que vous aimeriez vous travailler avec ce genre de ce genre de choses par exemple si vous étiez chez vous avec internet est-ce que vous aimeriez trouver ça sur internet pour travailler la compréhension est-ce que vous trouvez ça pratique utile
- 391- YV : Ah c'est pratique pour pour étudier les langues
- 392- E : Oui vous aimez bien ou bon si ça existait vraiment vous ne l'utiliserez pas
- 393- YV : Ah je crois ça c'est bon oui
- 394- E : Vous pensez que c'est utile
- 395- YV : Oui
- 396- E : Parce que pour l'instant ça n'existe pas c'est une expérience mais peut-être qu'un jour ça existera et l'idée c'est de savoir si les gens apprécient aiment ou s'ils n'aiment pas donc c'est ça que je vous demandais est-ce que vous vous aimez bien travailler là-dessus ou pas oui
- 397- YV : Oui

- 398- E : D'accord et ben voilà
- 399- YV : Super (rires) c'est très intéressant
- 400- E : Bon tant mieux si ça vous intéresse c'est bien moi c'est c'est vos réponses qui m'ont intéressée tout le monde est content
- 401- YV : (rires)
- 402- E : Et bien merci alors à moins que vous ayez d'autres choses à dire d'autres remarques des choses que j'aurais oubliées
- 403- YV: Non non c'est bien
- 404- E : Non et ben très bien merci d'avoir participé c'est sympa

Annexe 10

Traces informatiques

Aksana 4-4-07 13h51

t:820.7,playerVideo,stopped
t:837.4,clicIcôneVideo,iMotsCles
t:837.5,playerVideo,stopped
t:837.8,playerVideo,ct,2251
t:934.8,playerVideo,stopped
t:1120.9,clicIcôneVideo,iDictionLente
t:1120.9,playerVideo,stopped
t:1121.5,playerVideo,ct,2281
t:1223.7,playerVideo,stopped
t:1285.4,clicIcôneVideo,iDictionLente
t:1285.4,playerVideo,ct,2281
t:1297,clicIcôneVideo,iMotsCles
t:1297.1,playerVideo,stopped
t:1297.3,playerVideo,ct,183
t:1301.8,clicIcôneVideo,iImagesCles
t:1301.8,playerVideo,stopped
t:1302.1,playerVideo,ct,278
t:1305.6,clicIcôneVideo,iSousTitrage
t:1305.6,playerVideo,stopped
t:1305.9,playerVideo,ct,355
t:1307.7,clicIcôneVideo,iNormal
t:1307.7,playerVideo,stopped
t:1307.9,playerVideo,ct,376
t:1316.5,clicIcôneVideo,iReformulationEcrit
t:1316.6,playerVideo,stopped
t:1316.9,playerVideo,ct,0
t:1348.7,clicIcôneVideo,iReformulationEcrit
t:1348.7,playerVideo,ct,638
t:1349.1,clicIcôneVideo,iReformulationEcrit
t:1349.1,playerVideo,ct,649
t:1482.6,clicIcôneVideo,iImagesCles
t:1482.7,playerVideo,stopped
t:1482.9,playerVideo,ct,391
t:1579.7,playerVideo,stopped
t:1693.9,playerVideo,stopped
t:1694,qcm, entree
t:1697,qcm,1,presentation
t:1721.2,qcm,1,clicCorrection
t:1721.2,qcm,1,reponsesDonnees,3
t:1721.2,qcm,1,message,Bravo
t:1724.2,qcm,1,coloriageVert,3
t:1727.7,qcm,1,clicQuestionSuivante
t:1730.8,qcm,2,presentation
t:1751.8,qcm,2,clicCorrection
t:1751.8,qcm,2,reponsesDonnees,2
t:1751.8,qcm,2,message,Bravo
t:1754.6,qcm,2,coloriageVert,2
t:1777,qcm,2,clicQuestionSuivante
t:1780,qcm,3,presentation
t:1788.2,qcm,3,clicCorrection
t:1788.2,qcm,3,reponsesDonnees,3
t:1788.2,qcm,3,message,Bravo
t:1791,qcm,3,coloriageVert,3
t:1796.6,qcm,3,clicQuestionSuivante
t:1799.6,qcm,4,presentation
t:1835.7,qcm,4,clicCorrection
t:1835.7,qcm,4,reponsesDonnees,2
t:1835.7,qcm,4,message,Bravo
t:1838.6,qcm,4,coloriageVert,2

t:1871.6,qcm,4,clicQuestionSuivante
t:1874.7,qcm,5,presentation
t:1956.6,qcm,5,clicCorrection
t:1956.6,qcm,5,reponsesDonnees,1+2
t:1956.6,qcm,5,coloriageVert,1
t:1956.6,qcm,5,coloriageVert,2
t:1956.6,qcm,5,message,Bravo vous les avez toutes trouvées et sans aucune
erreur
t:1963.2,qcm,5,clicQuestionSuivante
t:1966.3,qcm,6,presentation
t:1982.1,qcm,6,clicCorrection
t:1982.1,qcm,6,reponsesDonnees,1
t:1982.1,qcm,6,message,Bravo
t:1984.9,qcm,6,coloriageVert,1
t:1987.1,qcm,6,clicQuestionSuivante
t:1989.7,qcm,7,presentation
t:2001.4,qcm,7,clicCorrection
t:2001.4,qcm,7,reponsesDonnees,2
t:2001.4,qcm,7,message,Bravo
t:2004.2,qcm,7,coloriageVert,2
t:2016.7,qcm,7,clicQuestionSuivante
t:2019.8,qcm,8,presentation
t:2045.8,qcm,8,clicCorrection
t:2045.9,qcm,8,reponsesDonnees,2
t:2045.9,qcm,8,message,Bravo
t:2048.7,qcm,8,coloriageVert,2
t:2061.8,qcm,8,clicQuestionSuivante
t:2064.8,qcm,9,presentation
t:2164.9,qcm,9,clicCorrection
t:2165,qcm,9,reponsesDonnees,3
t:2165,qcm,9,message,Non ce n'est pas ca
t:2167.8,qcm,9,coloriageRouge,3
t:2167.8,qcm,9,message,Nouvel essai
t:2180.5,qcm,9,clicCorrection
t:2180.5,qcm,9,reponsesDonnees,1
t:2180.5,qcm,9,message,Bravo
t:2183.3,qcm,9,coloriageVert,1
t:2252.7,qcm,9,clicQuestionSuivante
t:2255.7,qcm,10,presentation
t:2272.1,qcm,10,clicCorrection
t:2272.2,qcm,10,reponsesDonnees,1+2
t:2272.2,qcm,10,coloriageVert,1
t:2272.2,qcm,10,coloriageVert,2
t:2272.2,qcm,10,message,Bravo vous les avez toutes trouvées et sans aucune
erreur
t:2278,qcm,10,clicQuestionSuivante
t:2282.1,qcm,11,presentation
t:2381.8,qcm,11,clicCorrection
t:2381.9,qcm,11,reponsesDonnees,1+2+3
t:2381.9,qcm,11,coloriageVert,1
t:2381.9,qcm,11,coloriageVert,2
t:2381.9,qcm,11,coloriageVert,3
t:2381.9,qcm,11,message,Bravo vous les avez toutes trouvées et sans aucune
erreur
t:2415.7,qcm,11,clicQuestionSuivante
t:2419.3,qcm,12,presentation
t:2428.6,qcm,12,clicCorrection
t:2428.6,qcm,12,reponsesDonnees,1
t:2428.6,qcm,12,message,Bravo
t:2431.4,qcm,12,coloriageVert,1
t:2433.4,qcm,12,clicQuestionSuivante

t:2436.4,qcm,13,presentation
t:2482.1,qcm,13,clicCorrection
t:2482.1,qcm,13,reponsesDonnees,3
t:2482.1,qcm,13,message,Bravo
t:2484.9,qcm,13,coloriageVert,3
t:2495.2,qcm,13,clicQuestionSuivante
t:2498.2,qcm,14,presentation
t:2529.3,qcm,14,clicCorrection
t:2529.3,qcm,14,reponsesDonnees,2
t:2529.3,qcm,14,message,Bravo
t:2532.2,qcm,14,coloriageVert,2
t:2534,qcm,14,clicQuestionSuivante
t:2536.5,qcm,15,presentation
t:2547.9,qcm,15,clicCorrection
t:2547.9,qcm,15,reponsesDonnees,1
t:2547.9,qcm,15,message,Bravo
t:2550.7,qcm,15,coloriageVert,1
t:2560.2,qcm,15,clicQuestionSuivante
t:2564.2,qcm,16,presentation
t:2584.8,qcm,16,clicCorrection
t:2584.8,qcm,16,reponsesDonnees,4
t:2584.9,qcm,16,message,Bravo
t:2587.7,qcm,16,coloriageVert,4
t:2607.9,qcm,16,clicQuestionSuivante
t:2612,qcm,17,presentation
t:2678.2,qcm,17,clicCorrection
t:2678.2,qcm,17,reponsesDonnees,1+4
t:2678.2,qcm,17,coloriageRouge,1
t:2678.3,qcm,17,coloriageRouge,4
t:2678.3,qcm,17,message,Nouvel essai
t:2733.2,qcm,17,clicCorrection
t:2733.2,qcm,17,reponsesDonnees,2+3+5
t:2733.2,qcm,17,coloriageVert,2
t:2733.2,qcm,17,coloriageVert,3
t:2733.2,qcm,17,coloriageVert,5
t:2733.2,qcm,17,message,Bravo vous les avez toutes trouvées
t:2739.8,qcm,17,clicQuestionSuivante
t:2742.8,qcm,18,presentation
t:2752.1,qcm,18,clicCorrection
t:2752.1,qcm,18,reponsesDonnees,2
t:2752.1,qcm,18,message,Bravo
t:2754.9,qcm,18,coloriageVert,2
t:2759.3,qcm,18,clicQuestionSuivante
t:2763.4,qcm,19,presentation
t:2819.2,qcm,19,clicCorrection
t:2819.2,qcm,19,reponsesDonnees,1+3
t:2819.2,qcm,19,coloriageVert,1
t:2819.2,qcm,19,coloriageVert,3
t:2819.2,qcm,19,message,Nouvel essai
t:2824.6,qcm,19,clicCorrection
t:2824.6,qcm,19,reponsesDonnees,1+2+3
t:2824.6,qcm,19,coloriageVert,1
t:2824.6,qcm,19,coloriageRouge,2
t:2824.6,qcm,19,coloriageVert,3
t:2824.6,qcm,19,message,Nouvel essai
t:2864.8,qcm,19,clicCorrection
t:2864.8,qcm,19,reponsesDonnees,1+3+5
t:2864.8,qcm,19,coloriageVert,1
t:2864.8,qcm,19,coloriageVert,3
t:2864.8,qcm,19,coloriageVert,5
t:2864.8,qcm,19,message,Bravo vous les avez toutes trouvées

t:2870.6,qcm,19,clicQuestionSuivante
t:2874.7,qcm,20,presentation
t:2893.4,qcm,20,clicCorrection
t:2893.4,qcm,20,reponsesDonnees,1
t:2893.4,qcm,20,message,Non ce n'est pas ca
t:2896.3,qcm,20,coloriageRouge,1
t:2896.3,qcm,20,message,Nouvel essai
t:2973.4,qcm,20,clicCorrection
t:2973.4,qcm,20,reponsesDonnees,3
t:2973.4,qcm,20,message,Non ce n'est pas ca
t:2976.2,qcm,20,coloriageRouge,3
t:2976.2,qcm,20,coloriageViolet,2
t:2979.7,qcm,20,clicQuestionSuivante
t:2982.8,qcm,21,presentation
t:2988.7,qcm,21,clicCorrection
t:2988.7,qcm,21,reponsesDonnees,3
t:2988.7,qcm,21,message,Bravo
t:2991.5,qcm,21,coloriageVert,3
t:2996.2,qcm,21,clicSuite
t:2996.2,qcm,sortieExercice
t:2996.2,qcm, sortie
t:2996.3,bilanQCM,entree
t:3022.6,bilanQCM,sortie

Miky 4-4-07

t:382.4,playerVideo,stopped
t:580,clicIcôneVideo,iDictionLente
t:580,playerVideo,stopped
t:580.7,playerVideo,ct,2281
t:675.9,playerVideo,stopped
t:749.7,playerVideo,stopped
t:749.7,qcm, entree
t:752.7,qcm,1,presentation
t:825.4,qcm,1,clicCorrection
t:825.4,qcm,1,reponsesDonnees,1
t:825.4,qcm,1,message,Non ce n'est pas ca
t:828.2,qcm,1,coloriageRouge,1
t:828.2,qcm,1,message,Nouvel essai
t:844.2,qcm,1,clicCorrection
t:844.2,qcm,1,reponsesDonnees,2
t:844.2,qcm,1,message,Non ce n'est pas ca
t:847,qcm,1,coloriageRouge,2
t:847,qcm,1,coloriageViolet,3
t:854.7,qcm,1,clicQuestionSuivante
t:857.7,qcm,2,presentation
t:867.4,qcm,2,clicCorrection
t:867.4,qcm,2,reponsesDonnees,1
t:867.4,qcm,2,message,Non ce n'est pas ca
t:870.2,qcm,2,coloriageRouge,1
t:870.2,qcm,2,message,Nouvel essai
t:877.9,qcm,2,clicCorrection
t:877.9,qcm,2,reponsesDonnees,3
t:877.9,qcm,2,message,Non ce n'est pas ca
t:880.8,qcm,2,coloriageRouge,3
t:880.8,qcm,2,coloriageViolet,2
t:884.9,qcm,2,clicQuestionSuivante
t:888,qcm,3,presentation

t:903.3,qcm,3,clicCorrection
t:903.3,qcm,3,reponsesDonnees,3
t:903.3,qcm,3,message,Bravo
t:906.1,qcm,3,coloriageVert,3
t:914,qcm,3,clicQuestionSuivante
t:917.1,qcm,4,presentation
t:928.7,qcm,4,clicCorrection
t:928.7,qcm,4,reponsesDonnees,1
t:928.7,qcm,4,message,Non ce n'est pas ca
t:931.6,qcm,4,coloriageRouge,1
t:931.6,qcm,4,message,Nouvel essai
t:938.2,qcm,4,clicCorrection
t:938.2,qcm,4,reponsesDonnees,2
t:938.2,qcm,4,message,Bravo
t:941,qcm,4,coloriageVert,2
t:959.8,qcm,4,clicQuestionSuivante
t:962.9,qcm,5,presentation
t:971,qcm,5,clicCorrection
t:971,qcm,5,reponsesDonnees,1+2
t:971,qcm,5,coloriageVert,1
t:971,qcm,5,coloriageVert,2
t:971,qcm,5,message,Bravo vous les avez toutes trouvées et sans aucune
erreur
t:977.6,qcm,5,clicQuestionSuivante
t:980.7,qcm,6,presentation
t:987.7,qcm,6,clicCorrection
t:987.7,qcm,6,reponsesDonnees,1
t:987.8,qcm,6,message,Bravo
t:990.6,qcm,6,coloriageVert,1
t:996.9,qcm,6,clicQuestionSuivante
t:999.4,qcm,7,presentation
t:1020.5,qcm,7,clicCorrection
t:1020.5,qcm,7,reponsesDonnees,2
t:1020.5,qcm,7,message,Bravo
t:1023.4,qcm,7,coloriageVert,2
t:1039.3,qcm,7,clicQuestionSuivante
t:1042.3,qcm,8,presentation
t:1058.4,qcm,8,clicCorrection
t:1058.4,qcm,8,reponsesDonnees,2
t:1058.4,qcm,8,message,Bravo
t:1061.2,qcm,8,coloriageVert,2
t:1063.9,qcm,8,clicQuestionSuivante
t:1067,qcm,9,presentation
t:1085.1,qcm,9,clicCorrection
t:1085.1,qcm,9,reponsesDonnees,2
t:1085.1,qcm,9,message,Non ce n'est pas ca
t:1087.9,qcm,9,coloriageRouge,2
t:1087.9,qcm,9,message,Nouvel essai
t:1094.6,qcm,9,clicCorrection
t:1094.6,qcm,9,reponsesDonnees,3
t:1094.6,qcm,9,message,Non ce n'est pas ca
t:1097.5,qcm,9,coloriageRouge,3
t:1097.5,qcm,9,coloriageViolet,1
t:1129,qcm,9,clicQuestionSuivante
t:1132,qcm,10,presentation
t:1147.6,qcm,10,clicCorrection
t:1147.6,qcm,10,reponsesDonnees,1+2
t:1147.6,qcm,10,coloriageVert,1
t:1147.6,qcm,10,coloriageVert,2
t:1147.6,qcm,10,message,Bravo vous les avez toutes trouvées et sans aucune
erreur

t:1154.2,qcm,10,clicQuestionSuivante
t:1158.2,qcm,11,presentation
t:1317,qcm,11,clicCorrection
t:1317.1,qcm,11,reponsesDonnees,1+2+3
t:1317.1,qcm,11,coloriageVert,1
t:1317.1,qcm,11,coloriageVert,2
t:1317.1,qcm,11,coloriageVert,3
t:1317.1,qcm,11,message,Bravo vous les avez toutes trouvées et sans aucune
erreur
t:1324.7,qcm,11,clicQuestionSuivante
t:1328.2,qcm,12,presentation
t:1403.9,qcm,12,clicCorrection
t:1403.9,qcm,12,reponsesDonnees,4
t:1403.9,qcm,12,message,Non ce n'est pas ca
t:1406.7,qcm,12,coloriageRouge,4
t:1406.8,qcm,12,message,Nouvel essai
t:1416,qcm,12,clicCorrection
t:1416,qcm,12,reponsesDonnees,1
t:1416,qcm,12,message,Bravo
t:1418.9,qcm,12,coloriageVert,1
t:1422.3,qcm,12,clicQuestionSuivante
t:1425.3,qcm,13,presentation
t:1449.5,qcm,13,clicCorrection
t:1449.5,qcm,13,reponsesDonnees,3
t:1449.5,qcm,13,message,Bravo
t:1452.3,qcm,13,coloriageVert,3
t:1457.2,qcm,13,clicQuestionSuivante
t:1460.2,qcm,14,presentation
t:1510.7,qcm,14,clicCorrection
t:1510.7,qcm,14,reponsesDonnees,2
t:1510.7,qcm,14,message,Bravo
t:1513.5,qcm,14,coloriageVert,2
t:1516.5,qcm,14,clicQuestionSuivante
t:1519,qcm,15,presentation
t:1527.7,qcm,15,clicCorrection
t:1527.7,qcm,15,reponsesDonnees,1
t:1527.7,qcm,15,message,Bravo
t:1530.5,qcm,15,coloriageVert,1
t:1533.9,qcm,15,clicQuestionSuivante
t:1537.9,qcm,16,presentation
t:1548.6,qcm,16,clicCorrection
t:1548.6,qcm,16,reponsesDonnees,4
t:1548.6,qcm,16,message,Bravo
t:1551.4,qcm,16,coloriageVert,4
t:1555.4,qcm,16,clicQuestionSuivante
t:1559.5,qcm,17,presentation
t:1619.3,qcm,17,clicCorrection
t:1619.3,qcm,17,reponsesDonnees,2+5
t:1619.3,qcm,17,coloriageVert,2
t:1619.3,qcm,17,coloriageVert,5
t:1619.3,qcm,17,message,Nouvel essai
t:1631.1,qcm,17,clicCorrection
t:1631.1,qcm,17,reponsesDonnees,2+4+5
t:1631.1,qcm,17,coloriageVert,2
t:1631.1,qcm,17,coloriageRouge,4
t:1631.1,qcm,17,coloriageVert,5
t:1631.1,qcm,17,message,Nouvel essai
t:1645.5,qcm,17,clicCorrection
t:1645.5,qcm,17,reponsesDonnees,2+3+5
t:1645.5,qcm,17,coloriageVert,2
t:1645.5,qcm,17,coloriageVert,3

t:1645.5,qcm,17,coloriageVert,5
t:1645.5,qcm,17,message,Bravo vous les avez toutes trouvées
t:1653.6,qcm,17,clicQuestionSuivante
t:1656.7,qcm,18,presentation
t:1678,qcm,18,clicCorrection
t:1678,qcm,18,reponsesDonnees,2
t:1678,qcm,18,message,Bravo
t:1680.8,qcm,18,coloriageVert,2
t:1684.3,qcm,18,clicQuestionSuivante
t:1688.4,qcm,19,presentation
t:1710.9,qcm,19,clicCorrection
t:1710.9,qcm,19,reponsesDonnees,1+3+5
t:1710.9,qcm,19,coloriageVert,1
t:1710.9,qcm,19,coloriageVert,3
t:1710.9,qcm,19,coloriageVert,5
t:1710.9,qcm,19,message,Bravo vous les avez toutes trouvées et sans aucune
erreur
t:1722.2,qcm,19,clicQuestionSuivante
t:1726.3,qcm,20,presentation
t:1743.1,qcm,20,clicCorrection
t:1743.1,qcm,20,reponsesDonnees,4
t:1743.1,qcm,20,message,Non ce n'est pas ca
t:1746,qcm,20,coloriageRouge,4
t:1746,qcm,20,message,Nouvel essai
t:1783.7,qcm,20,clicCorrection
t:1783.7,qcm,20,reponsesDonnees,1
t:1783.7,qcm,20,message,Non ce n'est pas ca
t:1786.5,qcm,20,coloriageRouge,1
t:1786.5,qcm,20,coloriageViolet,2
t:1794.9,qcm,20,clicQuestionSuivante
t:1798,qcm,21,presentation
t:1802.6,qcm,21,clicCorrection
t:1802.6,qcm,21,reponsesDonnees,3
t:1802.6,qcm,21,message,Bravo
t:1805.4,qcm,21,coloriageVert,3
t:1819.9,qcm,21,clicSuite
t:1819.9,qcm,sortieExercice
t:1819.9,qcm, sortie
t:1819.9,bilanQCM,entree
t:1845.3,bilanQCM,sortie

Sarah 6-4-07 12h06

t:268.2,clicIcôneVideo,iMotsCles
t:268.2,playerVideo,stopped
t:268.8,playerVideo,ct,0
t:302.1,clicIcôneVideo,iMotsCles
t:302.1,playerVideo,ct,0
t:304.6,clicIcôneVideo,iNormal
t:304.6,playerVideo,stopped
t:304.8,playerVideo,ct,0
t:332.8,clicIcôneVideo,iNormal
t:332.8,playerVideo,ct,11
t:334.3,clicIcôneVideo,iNormal
t:334.3,playerVideo,ct,11
t:334.7,clicIcôneVideo,iNormal
t:334.7,playerVideo,ct,11
t:355.5,clicIcôneVideo,iDictionLente

t:355.5,playerVideo,stopped
t:355.7,playerVideo,ct,528
t:375.9,playerVideo,stopped
t:430.7,clicIcôneVideo,iReformulationEcrit
t:430.8,playerVideo,stopped
t:431.3,playerVideo,ct,269
t:434.7,playerVideo,stopped

Sarah 6-4-07 12h21

t:109.1,playerVideo,stopped
t:171.5,playerVideo,stopped
t:171.5,qcm, entree
t:174.6,qcm,1,presentation
t:180.1,qcm,1,clicCorrection
t:180.1,qcm,1,reponsesDonnees,3
t:180.1,qcm,1,message,Bravo
t:183,qcm,1,coloriageVert,3
t:186.2,qcm,1,clicQuestionSuivante
t:189.2,qcm,2,presentation
t:203.1,qcm,2,clicCorrection
t:203.1,qcm,2,reponsesDonnees,2
t:203.1,qcm,2,message,Bravo
t:205.9,qcm,2,coloriageVert,2
t:210.1,qcm,2,clicQuestionSuivante
t:213.2,qcm,3,presentation
t:223.3,qcm,3,clicCorrection
t:223.3,qcm,3,reponsesDonnees,3
t:223.3,qcm,3,message,Bravo
t:226.1,qcm,3,coloriageVert,3
t:251.8,qcm,3,clicQuestionSuivante
t:254.9,qcm,4,presentation
t:257,qcm,4,clicCorrection
t:257,qcm,4,reponsesDonnees,2
t:257,qcm,4,message,Bravo
t:259.8,qcm,4,coloriageVert,2
t:262.2,qcm,4,clicQuestionSuivante
t:265.3,qcm,5,presentation
t:297.9,qcm,5,clicCorrection
t:297.9,qcm,5,reponsesDonnees,1
t:297.9,qcm,5,coloriageVert,1
t:297.9,qcm,5,message,Nouvel essai
t:303.2,qcm,5,clicCorrection
t:303.2,qcm,5,reponsesDonnees,1+2
t:303.2,qcm,5,coloriageVert,1
t:303.2,qcm,5,coloriageVert,2
t:303.2,qcm,5,message,Bravo vous les avez toutes trouvées
t:313.1,qcm,5,clicQuestionSuivante
t:316.2,qcm,6,presentation
t:355.5,qcm,6,clicCorrection
t:355.5,qcm,6,reponsesDonnees,1
t:355.5,qcm,6,message,Bravo
t:358.4,qcm,6,coloriageVert,1
t:361.9,qcm,6,clicQuestionSuivante
t:364.5,qcm,7,presentation
t:374.3,qcm,7,clicCorrection
t:374.3,qcm,7,reponsesDonnees,2
t:374.3,qcm,7,message,Bravo
t:377.1,qcm,7,coloriageVert,2

t:390.5,qcm,7,clicQuestionSuivante
t:393.5,qcm,8,presentation
t:422.6,qcm,8,clicCorrection
t:422.6,qcm,8,reponsesDonnees,2
t:422.6,qcm,8,message,Bravo
t:425.5,qcm,8,coloriageVert,2
t:427.2,qcm,8,clicQuestionSuivante
t:430.2,qcm,9,presentation
t:467.8,qcm,9,clicCorrection
t:467.8,qcm,9,reponsesDonnees,1
t:467.8,qcm,9,message,Bravo
t:470.6,qcm,9,coloriageVert,1
t:472.6,qcm,9,clicQuestionSuivante
t:475.6,qcm,10,presentation
t:481.4,qcm,10,clicCorrection
t:481.4,qcm,10,reponsesDonnees,1+2
t:481.4,qcm,10,coloriageVert,1
t:481.5,qcm,10,coloriageVert,2
t:481.5,qcm,10,message,Bravo vous les avez toutes trouvées et sans aucune
erreur
t:487.2,qcm,10,clicQuestionSuivante
t:491.2,qcm,11,presentation
t:513.3,qcm,11,clicCorrection
t:513.3,qcm,11,reponsesDonnees,1+2+3
t:513.3,qcm,11,coloriageVert,1
t:513.3,qcm,11,coloriageVert,2
t:513.3,qcm,11,coloriageVert,3
t:513.3,qcm,11,message,Bravo vous les avez toutes trouvées et sans aucune
erreur
t:528.3,qcm,11,clicQuestionSuivante
t:531.9,qcm,12,presentation
t:554.8,qcm,12,clicCorrection
t:554.8,qcm,12,reponsesDonnees,1
t:554.8,qcm,12,message,Bravo
t:557.6,qcm,12,coloriageVert,1
t:570.8,qcm,12,clicQuestionSuivante
t:573.9,qcm,13,presentation
t:579.4,qcm,13,clicCorrection
t:579.4,qcm,13,reponsesDonnees,3
t:579.4,qcm,13,message,Bravo
t:582.2,qcm,13,coloriageVert,3
t:583.8,qcm,13,clicQuestionSuivante
t:586.8,qcm,14,presentation
t:608.7,qcm,14,clicCorrection
t:608.7,qcm,14,reponsesDonnees,1
t:608.7,qcm,14,message,Non ce n'est pas ca
t:611.5,qcm,14,coloriageRouge,1
t:611.5,qcm,14,message,Nouvel essai
t:617.8,qcm,14,clicCorrection
t:617.8,qcm,14,reponsesDonnees,2
t:617.8,qcm,14,message,Bravo
t:620.6,qcm,14,coloriageVert,2
t:622.6,qcm,14,clicQuestionSuivante
t:625.1,qcm,15,presentation
t:633.7,qcm,15,clicCorrection
t:633.7,qcm,15,reponsesDonnees,1
t:633.7,qcm,15,message,Bravo
t:636.5,qcm,15,coloriageVert,1
t:638.1,qcm,15,clicQuestionSuivante
t:642.1,qcm,16,presentation
t:646.2,qcm,16,clicCorrection

t:646.2,qcm,16,reponsesDonnees,4
t:646.2,qcm,16,message,Bravo
t:649.1,qcm,16,coloriageVert,4
t:650.6,qcm,16,clicQuestionSuivante
t:654.7,qcm,17,presentation
t:672.8,qcm,17,clicCorrection
t:672.8,qcm,17,reponsesDonnees,2+3+5
t:672.8,qcm,17,coloriageVert,2
t:672.8,qcm,17,coloriageVert,3
t:672.9,qcm,17,coloriageVert,5
t:672.9,qcm,17,message,Bravo vous les avez toutes trouvées et sans aucune
erreur
t:678.3,qcm,17,clicQuestionSuivante
t:681.3,qcm,18,presentation
t:690.6,qcm,18,clicCorrection
t:690.6,qcm,18,reponsesDonnees,2
t:690.6,qcm,18,message,Bravo
t:693.4,qcm,18,coloriageVert,2
t:701.1,qcm,18,clicQuestionSuivante
t:705.2,qcm,19,presentation
t:720.8,qcm,19,clicCorrection
t:720.8,qcm,19,reponsesDonnees,1+3+5
t:720.8,qcm,19,coloriageVert,1
t:720.8,qcm,19,coloriageVert,3
t:720.8,qcm,19,coloriageVert,5
t:720.8,qcm,19,message,Bravo vous les avez toutes trouvées et sans aucune
erreur
t:726.3,qcm,19,clicQuestionSuivante
t:730.4,qcm,20,presentation
t:747.9,qcm,20,clicCorrection
t:747.9,qcm,20,reponsesDonnees,1
t:747.9,qcm,20,message,Non ce n'est pas ca
t:750.8,qcm,20,coloriageRouge,1
t:750.8,qcm,20,message,Nouvel essai
t:779.6,qcm,20,clicCorrection
t:779.6,qcm,20,reponsesDonnees,2
t:779.6,qcm,20,message,Bravo
t:782.5,qcm,20,coloriageVert,2
t:784.3,qcm,20,clicQuestionSuivante
t:787.3,qcm,21,presentation
t:804.9,qcm,21,clicCorrection
t:804.9,qcm,21,reponsesDonnees,2
t:804.9,qcm,21,message,Non ce n'est pas ca
t:807.7,qcm,21,coloriageRouge,2
t:807.7,qcm,21,message,Nouvel essai
t:813.1,qcm,21,clicCorrection
t:813.1,qcm,21,reponsesDonnees,3
t:813.1,qcm,21,message,Bravo
t:815.9,qcm,21,coloriageVert,3
t:818.7,qcm,21,clicSuite
t:818.7,qcm,sortieExercice
t:818.7,qcm, sortie
t:818.8,bilanQCM,entree
t:840,bilanQCM,sortie

Inessa 10-4-07 9h40

t:378.3,clicIcôneVideo,iNormal

t:378.3,playerVideo,ct,0
t:386.9,clicIcôneVideo,iNormal
t:386.9,playerVideo,ct,0
t:393.5,clicIcôneVideo,iNormal
t:393.5,playerVideo,ct,0
t:497.2,playerVideo,stopped
t:557.9,clicIcôneVideo,iImagesClesSousTitrees
t:558.3,playerVideo,stopped
t:558.6,playerVideo,ct,2251
t:653.3,playerVideo,stopped
t:700.9,clicIcôneVideo,iImagesCles
t:700.9,playerVideo,stopped
t:701.2,playerVideo,ct,2251
t:844.3,clicIcôneVideo,iReformulationEcrit
t:844.4,playerVideo,stopped
t:844.7,playerVideo,ct,800
t:935,clicIcôneVideo,iSousTitrage
t:935,playerVideo,stopped
t:935.4,playerVideo,ct,194
t:1048.3,clicIcôneVideo,iMotsCles
t:1048.3,playerVideo,stopped
t:1048.6,playerVideo,ct,37
t:1186.1,playerVideo,stopped
t:1186.2,qcm, entree
t:1189.2,qcm,1,presentation
t:1220,qcm,1,clicCorrection
t:1220,qcm,1,reponsesDonnees,1
t:1220,qcm,1,message,Non ce n'est pas ca
t:1223,qcm,1,coloriageRouge,1
t:1223,qcm,1,message,Nouvel essai
t:1229.3,qcm,1,clicCorrection
t:1229.3,qcm,1,reponsesDonnees,3
t:1229.4,qcm,1,message,Bravo
t:1232.2,qcm,1,coloriageVert,3
t:1237.1,qcm,1,clicQuestionSuivante
t:1240.1,qcm,2,presentation
t:1247.6,qcm,2,clicCorrection
t:1247.6,qcm,2,reponsesDonnees,2
t:1247.6,qcm,2,message,Bravo
t:1250.4,qcm,2,coloriageVert,2
t:1283.8,qcm,2,clicQuestionSuivante
t:1286.9,qcm,3,presentation
t:1304.3,qcm,3,clicCorrection
t:1304.3,qcm,3,reponsesDonnees,3
t:1304.3,qcm,3,message,Bravo
t:1307.2,qcm,3,coloriageVert,3
t:1309.1,qcm,3,clicQuestionSuivante
t:1312.2,qcm,4,presentation
t:1323.8,qcm,4,clicCorrection
t:1323.8,qcm,4,reponsesDonnees,2
t:1323.8,qcm,4,message,Bravo
t:1326.6,qcm,4,coloriageVert,2
t:1333.8,qcm,4,clicQuestionSuivante
t:1336.9,qcm,5,presentation
t:1345.4,qcm,5,clicCorrection
t:1345.4,qcm,5,reponsesDonnees,1
t:1345.4,qcm,5,coloriageVert,1
t:1345.5,qcm,5,message,Nouvel essai
t:1352.4,qcm,5,clicCorrection
t:1352.4,qcm,5,reponsesDonnees,1+2
t:1352.4,qcm,5,coloriageVert,1

t:1352.4,qcm,5,coloriageVert,2
t:1352.4,qcm,5,message,Bravo vous les avez toutes trouvées
t:1360.1,qcm,5,clicQuestionSuivante
t:1363.2,qcm,6,presentation
t:1370,qcm,6,clicCorrection
t:1370,qcm,6,reponsesDonnees,1
t:1370,qcm,6,message,Bravo
t:1372.8,qcm,6,coloriageVert,1
t:1374.8,qcm,6,clicQuestionSuivante
t:1377.3,qcm,7,presentation
t:1407.3,qcm,7,clicCorrection
t:1407.4,qcm,7,reponsesDonnees,2
t:1407.4,qcm,7,message,Bravo
t:1410.2,qcm,7,coloriageVert,2
t:1412.7,qcm,7,clicQuestionSuivante
t:1415.7,qcm,8,presentation
t:1427,qcm,8,clicCorrection
t:1427,qcm,8,reponsesDonnees,2
t:1427,qcm,8,message,Bravo
t:1429.8,qcm,8,coloriageVert,2
t:1431.9,qcm,8,clicQuestionSuivante
t:1434.9,qcm,9,presentation
t:1451.1,qcm,9,clicCorrection
t:1451.1,qcm,9,reponsesDonnees,3
t:1451.1,qcm,9,message,Non ce n'est pas ca
t:1454,qcm,9,coloriageRouge,3
t:1454,qcm,9,message,Nouvel essai
t:1458.7,qcm,9,clicCorrection
t:1458.7,qcm,9,reponsesDonnees,1
t:1458.7,qcm,9,message,Bravo
t:1461.6,qcm,9,coloriageVert,1
t:1463.5,qcm,9,clicQuestionSuivante
t:1466.5,qcm,10,presentation
t:1476,qcm,10,clicCorrection
t:1476,qcm,10,reponsesDonnees,1+3
t:1476,qcm,10,coloriageVert,1
t:1476,qcm,10,coloriageRouge,3
t:1476,qcm,10,message,Nouvel essai
t:1482.2,qcm,10,clicCorrection
t:1482.2,qcm,10,reponsesDonnees,1
t:1482.2,qcm,10,coloriageVert,1
t:1482.2,qcm,10,message,Nouvel essai
t:1524.4,qcm,10,clicCorrection
t:1524.4,qcm,10,reponsesDonnees,1+2
t:1524.4,qcm,10,coloriageVert,1
t:1524.4,qcm,10,coloriageVert,2
t:1524.4,qcm,10,message,Bravo vous les avez toutes trouvées
t:1531.5,qcm,10,clicQuestionSuivante
t:1535.6,qcm,11,presentation
t:1559.4,qcm,11,clicCorrection
t:1559.4,qcm,11,reponsesDonnees,1+3
t:1559.4,qcm,11,coloriageVert,1
t:1559.4,qcm,11,coloriageVert,3
t:1559.4,qcm,11,message,Nouvel essai
t:1586.5,qcm,11,clicCorrection
t:1586.5,qcm,11,reponsesDonnees,1+2+3
t:1586.5,qcm,11,coloriageVert,1
t:1586.5,qcm,11,coloriageVert,2
t:1586.5,qcm,11,coloriageVert,3
t:1586.5,qcm,11,message,Bravo vous les avez toutes trouvées
t:1593,qcm,11,clicQuestionSuivante

t:1596.5,qcm,12,presentation
t:1612.2,qcm,12,clicCorrection
t:1612.2,qcm,12,reponsesDonnees,1
t:1612.2,qcm,12,message,Bravo
t:1615,qcm,12,coloriageVert,1
t:1617,qcm,12,clicQuestionSuivante
t:1620.1,qcm,13,presentation
t:1629.6,qcm,13,clicCorrection
t:1629.6,qcm,13,reponsesDonnees,3
t:1629.6,qcm,13,message,Bravo
t:1632.5,qcm,13,coloriageVert,3
t:1634.4,qcm,13,clicQuestionSuivante
t:1637.4,qcm,14,presentation
t:1661.9,qcm,14,clicCorrection
t:1661.9,qcm,14,reponsesDonnees,2
t:1661.9,qcm,14,message,Bravo
t:1664.7,qcm,14,coloriageVert,2
t:1666.8,qcm,14,clicQuestionSuivante
t:1669.3,qcm,15,presentation
t:1676.3,qcm,15,clicCorrection
t:1676.3,qcm,15,reponsesDonnees,1
t:1676.4,qcm,15,message,Bravo
t:1679.2,qcm,15,coloriageVert,1
t:1681.4,qcm,15,clicQuestionSuivante
t:1685.5,qcm,16,presentation
t:1693.5,qcm,16,clicCorrection
t:1693.5,qcm,16,reponsesDonnees,4
t:1693.5,qcm,16,message,Bravo
t:1696.4,qcm,16,coloriageVert,4
t:1701.1,qcm,16,clicQuestionSuivante
t:1705.2,qcm,17,presentation
t:1737.7,qcm,17,clicCorrection
t:1737.7,qcm,17,reponsesDonnees,3
t:1737.7,qcm,17,coloriageVert,3
t:1737.7,qcm,17,message,Nouvel essai
t:1743.5,qcm,17,clicCorrection
t:1743.5,qcm,17,reponsesDonnees,3+5
t:1743.5,qcm,17,coloriageVert,3
t:1743.5,qcm,17,coloriageVert,5
t:1743.5,qcm,17,message,Nouvel essai
t:1751.2,qcm,17,clicCorrection
t:1751.2,qcm,17,reponsesDonnees,2+3+5
t:1751.2,qcm,17,coloriageVert,2
t:1751.2,qcm,17,coloriageVert,3
t:1751.2,qcm,17,coloriageVert,5
t:1751.2,qcm,17,message,Bravo vous les avez toutes trouvées
t:1757.1,qcm,17,clicQuestionSuivante
t:1760.1,qcm,18,presentation
t:1766.6,qcm,18,clicCorrection
t:1766.6,qcm,18,reponsesDonnees,2
t:1766.6,qcm,18,message,Bravo
t:1769.4,qcm,18,coloriageVert,2
t:1771.2,qcm,18,clicQuestionSuivante
t:1775.3,qcm,19,presentation
t:1799.4,qcm,19,clicCorrection
t:1799.4,qcm,19,reponsesDonnees,1+3
t:1799.4,qcm,19,coloriageVert,1
t:1799.4,qcm,19,coloriageVert,3
t:1799.4,qcm,19,message,Nouvel essai
t:1807,qcm,19,clicCorrection
t:1807,qcm,19,reponsesDonnees,1+3+4

t:1807,qcm,19,coloriageVert,1
t:1807,qcm,19,coloriageVert,3
t:1807,qcm,19,coloriageRouge,4
t:1807,qcm,19,message,Nouvel essai
t:1816.7,qcm,19,clicCorrection
t:1816.7,qcm,19,reponsesDonnees,1+3+5
t:1816.7,qcm,19,coloriageVert,1
t:1816.7,qcm,19,coloriageVert,3
t:1816.7,qcm,19,coloriageVert,5
t:1816.7,qcm,19,message,Bravo vous les avez toutes trouvées
t:1823.1,qcm,19,clicQuestionSuivante
t:1827.2,qcm,20,presentation
t:1843,qcm,20,clicCorrection
t:1843,qcm,20,reponsesDonnees,1
t:1843,qcm,20,message,Non ce n'est pas ca
t:1845.8,qcm,20,coloriageRouge,1
t:1845.8,qcm,20,message,Nouvel essai
t:1857.4,qcm,20,clicCorrection
t:1857.4,qcm,20,reponsesDonnees,4
t:1857.4,qcm,20,message,Non ce n'est pas ca
t:1860.3,qcm,20,coloriageRouge,4
t:1860.3,qcm,20,coloriageViolet,2
t:1870,qcm,20,clicQuestionSuivante
t:1873.1,qcm,21,presentation
t:1907.5,qcm,21,clicCorrection
t:1907.5,qcm,21,reponsesDonnees,2
t:1907.5,qcm,21,message,Non ce n'est pas ca
t:1910.4,qcm,21,coloriageRouge,2
t:1910.4,qcm,21,message,Nouvel essai
t:1916.4,qcm,21,clicCorrection
t:1916.4,qcm,21,reponsesDonnees,3
t:1916.4,qcm,21,message,Bravo
t:1919.2,qcm,21,coloriageVert,3
t:1922.2,qcm,21,clicSuite
t:1922.2,qcm,sortieExercice
t:1922.2,qcm, sortie
t:1922.2,bilanQCM,entree
t:1948.2,bilanQCM,sortie

Leïla 10-4-07 11h04

t:110.4,playerVideo,stopped
t:160.6,clicIcôneVideo,iNormal
t:160.6,playerVideo,ct,2166
t:249.2,playerVideo,stopped
t:254,playerVideo,stopped
t:254.1,qcm, entree
t:257.1,qcm,1,presentation
t:276.7,qcm,1,clicCorrection
t:276.7,qcm,1,reponsesDonnees,1
t:276.7,qcm,1,message,Non ce n'est pas ca
t:279.5,qcm,1,coloriageRouge,1
t:279.5,qcm,1,message,Nouvel essai
t:289.1,qcm,1,clicCorrection
t:289.1,qcm,1,reponsesDonnees,3
t:289.1,qcm,1,message,Bravo
t:291.9,qcm,1,coloriageVert,3
t:294.8,qcm,1,clicQuestionSuivante

t:297.9,qcm,2,presentation
t:303.9,qcm,2,clicCorrection
t:303.9,qcm,2,reponsesDonnees,1
t:303.9,qcm,2,message,Non ce n'est pas ca
t:306.7,qcm,2,coloriageRouge,1
t:306.7,qcm,2,message,Nouvel essai
t:310,qcm,2,clicCorrection
t:310,qcm,2,reponsesDonnees,1
t:310,qcm,2,message,Non ce n'est pas ca
t:312.8,qcm,2,coloriageRouge,1
t:312.8,qcm,2,coloriageViolet,2
t:327.3,qcm,2,clicQuestionSuivante
t:330.3,qcm,3,presentation
t:339.5,qcm,3,clicCorrection
t:339.5,qcm,3,reponsesDonnees,3
t:339.5,qcm,3,message,Bravo
t:342.3,qcm,3,coloriageVert,3
t:344,qcm,3,clicQuestionSuivante
t:347.1,qcm,4,presentation
t:351.9,qcm,4,clicCorrection
t:351.9,qcm,4,reponsesDonnees,2
t:351.9,qcm,4,message,Bravo
t:354.7,qcm,4,coloriageVert,2
t:357.1,qcm,4,clicQuestionSuivante
t:360.2,qcm,5,presentation
t:370.4,qcm,5,clicCorrection
t:370.4,qcm,5,reponsesDonnees,1+2
t:370.4,qcm,5,coloriageVert,1
t:370.4,qcm,5,coloriageVert,2
t:370.4,qcm,5,message,Bravo vous les avez toutes trouvées et sans aucune
erreur
t:376.4,qcm,5,clicQuestionSuivante
t:379.4,qcm,6,presentation
t:385.1,qcm,6,clicCorrection
t:385.2,qcm,6,reponsesDonnees,1
t:385.2,qcm,6,message,Bravo
t:388,qcm,6,coloriageVert,1
t:393,qcm,6,clicQuestionSuivante
t:395.5,qcm,7,presentation
t:400.7,qcm,7,clicCorrection
t:400.7,qcm,7,reponsesDonnees,2
t:400.7,qcm,7,message,Bravo
t:403.5,qcm,7,coloriageVert,2
t:405.1,qcm,7,clicQuestionSuivante
t:408.2,qcm,8,presentation
t:422.5,qcm,8,clicCorrection
t:422.5,qcm,8,reponsesDonnees,3
t:422.5,qcm,8,message,Non ce n'est pas ca
t:425.3,qcm,8,coloriageRouge,3
t:425.3,qcm,8,message,Nouvel essai
t:435.7,qcm,8,clicCorrection
t:435.7,qcm,8,reponsesDonnees,1
t:435.7,qcm,8,message,Non ce n'est pas ca
t:438.6,qcm,8,coloriageRouge,1
t:438.6,qcm,8,coloriageViolet,2
t:440.6,qcm,8,clicQuestionSuivante
t:443.6,qcm,9,presentation
t:466.3,qcm,9,clicCorrection
t:466.3,qcm,9,reponsesDonnees,1
t:466.4,qcm,9,message,Bravo
t:469.2,qcm,9,coloriageVert,1

t:472.9,qcm,9,clicQuestionSuivante
t:475.9,qcm,10,presentation
t:494.1,qcm,10,clicCorrection
t:494.1,qcm,10,reponsesDonnees,1+3
t:494.1,qcm,10,coloriageVert,1
t:494.1,qcm,10,coloriageRouge,3
t:494.1,qcm,10,message,Nouvel essai
t:504.2,qcm,10,clicCorrection
t:504.2,qcm,10,reponsesDonnees,1+2
t:504.2,qcm,10,coloriageVert,1
t:504.2,qcm,10,coloriageVert,2
t:504.2,qcm,10,message,Bravo vous les avez toutes trouvées
t:509.9,qcm,10,clicQuestionSuivante
t:514,qcm,11,presentation
t:586.6,qcm,11,clicCorrection
t:586.6,qcm,11,reponsesDonnees,1+2+3
t:586.6,qcm,11,coloriageVert,1
t:586.7,qcm,11,coloriageVert,2
t:586.7,qcm,11,coloriageVert,3
t:586.7,qcm,11,message,Bravo vous les avez toutes trouvées et sans aucune
erreur
t:592.4,qcm,11,clicQuestionSuivante
t:595.9,qcm,12,presentation
t:602.1,qcm,12,clicCorrection
t:602.1,qcm,12,reponsesDonnees,1
t:602.1,qcm,12,message,Bravo
t:604.9,qcm,12,coloriageVert,1
t:606.5,qcm,12,clicQuestionSuivante
t:609.6,qcm,13,presentation
t:615.1,qcm,13,clicCorrection
t:615.1,qcm,13,reponsesDonnees,3
t:615.1,qcm,13,message,Bravo
t:617.9,qcm,13,coloriageVert,3
t:630.1,qcm,13,clicQuestionSuivante
t:633.2,qcm,14,presentation
t:644.6,qcm,14,clicCorrection
t:644.6,qcm,14,reponsesDonnees,1
t:644.6,qcm,14,message,Non ce n'est pas ca
t:647.5,qcm,14,coloriageRouge,1
t:647.5,qcm,14,message,Nouvel essai
t:653,qcm,14,clicCorrection
t:653,qcm,14,reponsesDonnees,2
t:653.1,qcm,14,message,Bravo
t:655.9,qcm,14,coloriageVert,2
t:657.4,qcm,14,clicQuestionSuivante
t:659.9,qcm,15,presentation
t:664.7,qcm,15,clicCorrection
t:664.7,qcm,15,reponsesDonnees,1
t:664.7,qcm,15,message,Bravo
t:667.5,qcm,15,coloriageVert,1
t:669.1,qcm,15,clicQuestionSuivante
t:673.1,qcm,16,presentation
t:677.1,qcm,16,clicCorrection
t:677.1,qcm,16,reponsesDonnees,4
t:677.1,qcm,16,message,Bravo
t:679.9,qcm,16,coloriageVert,4
t:681.7,qcm,16,clicQuestionSuivante
t:685.8,qcm,17,presentation
t:695.1,qcm,17,clicCorrection
t:695.1,qcm,17,reponsesDonnees,2+5
t:695.1,qcm,17,coloriageVert,2

t:695.1,qcm,17,coloriageVert,5
t:695.1,qcm,17,message,Nouvel essai
t:710.3,qcm,17,clicCorrection
t:710.3,qcm,17,reponsesDonnees,2+3+5
t:710.3,qcm,17,coloriageVert,2
t:710.3,qcm,17,coloriageVert,3
t:710.3,qcm,17,coloriageVert,5
t:710.3,qcm,17,message,Bravo vous les avez toutes trouvées
t:715.8,qcm,17,clicQuestionSuivante
t:718.9,qcm,18,presentation
t:723.5,qcm,18,clicCorrection
t:723.6,qcm,18,reponsesDonnees,2
t:723.6,qcm,18,message,Bravo
t:726.4,qcm,18,coloriageVert,2
t:732.3,qcm,18,clicQuestionSuivante
t:736.4,qcm,19,presentation
t:750.4,qcm,19,clicCorrection
t:750.4,qcm,19,reponsesDonnees,1+3+5
t:750.4,qcm,19,coloriageVert,1
t:750.4,qcm,19,coloriageVert,3
t:750.5,qcm,19,coloriageVert,5
t:750.5,qcm,19,message,Bravo vous les avez toutes trouvées et sans aucune
erreur
t:756.5,qcm,19,clicQuestionSuivante
t:760.6,qcm,20,presentation
t:776.7,qcm,20,clicCorrection
t:776.7,qcm,20,reponsesDonnees,1
t:776.7,qcm,20,message,Non ce n'est pas ca
t:779.6,qcm,20,coloriageRouge,1
t:779.6,qcm,20,message,Nouvel essai
t:785,qcm,20,clicCorrection
t:785,qcm,20,reponsesDonnees,2
t:785,qcm,20,message,Bravo
t:787.9,qcm,20,coloriageVert,2
t:789.6,qcm,20,clicQuestionSuivante
t:792.7,qcm,21,presentation
t:802,qcm,21,clicCorrection
t:802,qcm,21,reponsesDonnees,3
t:802,qcm,21,message,Bravo
t:804.9,qcm,21,coloriageVert,3
t:807.7,qcm,21,clicSuite
t:807.7,qcm,sortieExercice
t:807.7,qcm, sortie
t:807.8,bilanQCM,entree
t:840.3,bilanQCM,sortie

Rimma 10-4-07 14h32

t:640.8,clicIcôneVideo,iDictionLente
t:640.9,playerVideo,stopped
t:641.2,playerVideo,ct,2137
t:647.4,playerVideo,stopped
t:711.8,playerVideo,stopped
t:735,clicIcôneVideo,iImagesCles
t:735,playerVideo,stopped
t:735.4,playerVideo,ct,2251
t:744.4,playerVideo,stopped
t:798.4,playerVideo,stopped

t:803.5,clicIcôneVideo,iImagesClesSousTitrees
t:803.5,playerVideo,stopped
t:803.9,playerVideo,ct,2251
t:809,playerVideo,stopped
t:882.5,playerVideo,stopped
t:882.5,qcm, entree
t:885.5,qcm,1,presentation
t:917.7,qcm,1,clicCorrection
t:917.7,qcm,1,reponsesDonnees,3
t:917.7,qcm,1,message,Bravo
t:920.6,qcm,1,coloriageVert,3
t:926.5,qcm,1,clicQuestionSuivante
t:929.6,qcm,2,presentation
t:941.9,qcm,2,clicCorrection
t:941.9,qcm,2,reponsesDonnees,2
t:941.9,qcm,2,message,Bravo
t:944.7,qcm,2,coloriageVert,2
t:946.8,qcm,2,clicQuestionSuivante
t:949.9,qcm,3,presentation
t:961.2,qcm,3,clicCorrection
t:961.2,qcm,3,reponsesDonnees,3
t:961.2,qcm,3,message,Bravo
t:964,qcm,3,coloriageVert,3
t:966.2,qcm,3,clicQuestionSuivante
t:969.2,qcm,4,presentation
t:987.1,qcm,4,clicCorrection
t:987.1,qcm,4,reponsesDonnees,3
t:987.1,qcm,4,message,Non ce n'est pas ca
t:989.9,qcm,4,coloriageRouge,3
t:989.9,qcm,4,message,Nouvel essai
t:995.9,qcm,4,clicCorrection
t:995.9,qcm,4,reponsesDonnees,1
t:995.9,qcm,4,message,Non ce n'est pas ca
t:998.7,qcm,4,coloriageRouge,1
t:998.7,qcm,4,coloriageViolet,2
t:1000.9,qcm,4,clicQuestionSuivante
t:1003.9,qcm,5,presentation
t:1007.5,qcm,5,clicCorrection
t:1007.5,qcm,5,reponsesDonnees,1
t:1007.5,qcm,5,coloriageVert,1
t:1007.5,qcm,5,message,Nouvel essai
t:1019.2,qcm,5,clicCorrection
t:1019.2,qcm,5,reponsesDonnees,1+2
t:1019.2,qcm,5,coloriageVert,1
t:1019.2,qcm,5,coloriageVert,2
t:1019.2,qcm,5,message,Bravo vous les avez toutes trouvées
t:1028.6,qcm,5,clicQuestionSuivante
t:1031.7,qcm,6,presentation
t:1052.5,qcm,6,clicCorrection
t:1052.5,qcm,6,reponsesDonnees,3
t:1052.5,qcm,6,message,Non ce n'est pas ca
t:1055.3,qcm,6,coloriageRouge,3
t:1055.3,qcm,6,message,Nouvel essai
t:1061.1,qcm,6,clicCorrection
t:1061.1,qcm,6,reponsesDonnees,1
t:1061.1,qcm,6,message,Bravo
t:1063.9,qcm,6,coloriageVert,1
t:1066.4,qcm,6,clicQuestionSuivante
t:1068.9,qcm,7,presentation
t:1080.5,qcm,7,clicCorrection
t:1080.5,qcm,7,reponsesDonnees,2

t:1080.5,qcm,7,message,Bravo
t:1083.4,qcm,7,coloriageVert,2
t:1095.1,qcm,7,clicQuestionSuivante
t:1098.2,qcm,8,presentation
t:1117.8,qcm,8,clicCorrection
t:1117.8,qcm,8,reponsesDonnees,3
t:1117.8,qcm,8,message,Non ce n'est pas ca
t:1120.6,qcm,8,coloriageRouge,3
t:1120.6,qcm,8,message,Nouvel essai
t:1126.5,qcm,8,clicCorrection
t:1126.5,qcm,8,reponsesDonnees,1
t:1126.5,qcm,8,message,Non ce n'est pas ca
t:1129.3,qcm,8,coloriageRouge,1
t:1129.3,qcm,8,coloriageViolet,2
t:1137.4,qcm,8,clicQuestionSuivante
t:1140.4,qcm,9,presentation
t:1151.6,qcm,9,clicCorrection
t:1151.6,qcm,9,reponsesDonnees,3
t:1151.6,qcm,9,message,Non ce n'est pas ca
t:1154.4,qcm,9,coloriageRouge,3
t:1154.5,qcm,9,message,Nouvel essai
t:1164.5,qcm,9,clicCorrection
t:1164.5,qcm,9,reponsesDonnees,1
t:1164.5,qcm,9,message,Bravo
t:1167.3,qcm,9,coloriageVert,1
t:1171,qcm,9,clicQuestionSuivante
t:1174,qcm,10,presentation
t:1191.8,qcm,10,clicCorrection
t:1191.8,qcm,10,reponsesDonnees,1
t:1191.8,qcm,10,coloriageVert,1
t:1191.8,qcm,10,message,Nouvel essai
t:1196.5,qcm,10,clicCorrection
t:1196.5,qcm,10,reponsesDonnees,1+3
t:1196.5,qcm,10,coloriageVert,1
t:1196.5,qcm,10,coloriageRouge,3
t:1196.5,qcm,10,message,Nouvel essai
t:1208.1,qcm,10,clicCorrection
t:1208.1,qcm,10,reponsesDonnees,1+2
t:1208.1,qcm,10,coloriageVert,1
t:1208.1,qcm,10,coloriageVert,2
t:1208.1,qcm,10,message,Bravo vous les avez toutes trouvées
t:1215.6,qcm,10,clicQuestionSuivante
t:1219.7,qcm,11,presentation
t:1255.9,qcm,11,clicCorrection
t:1255.9,qcm,11,reponsesDonnees,2+3+4
t:1255.9,qcm,11,coloriageVert,2
t:1255.9,qcm,11,coloriageVert,3
t:1255.9,qcm,11,coloriageRouge,4
t:1255.9,qcm,11,message,Nouvel essai
t:1265.4,qcm,11,clicCorrection
t:1265.4,qcm,11,reponsesDonnees,1+2+3
t:1265.4,qcm,11,coloriageVert,1
t:1265.4,qcm,11,coloriageVert,2
t:1265.5,qcm,11,coloriageVert,3
t:1265.5,qcm,11,message,Bravo vous les avez toutes trouvées
t:1271.7,qcm,11,clicQuestionSuivante
t:1275.2,qcm,12,presentation
t:1294.2,qcm,12,clicCorrection
t:1294.2,qcm,12,reponsesDonnees,1
t:1294.3,qcm,12,message,Bravo
t:1297.1,qcm,12,coloriageVert,1

t:1299.1,qcm,12,clicQuestionSuivante
t:1302.1,qcm,13,presentation
t:1309.7,qcm,13,clicCorrection
t:1309.7,qcm,13,reponsesDonnees,3
t:1309.7,qcm,13,message,Bravo
t:1312.5,qcm,13,coloriageVert,3
t:1314.3,qcm,13,clicQuestionSuivante
t:1317.3,qcm,14,presentation
t:1336.5,qcm,14,clicCorrection
t:1336.5,qcm,14,reponsesDonnees,3
t:1336.5,qcm,14,message,Non ce n'est pas ca
t:1339.3,qcm,14,coloriageRouge,3
t:1339.3,qcm,14,message,Nouvel essai
t:1348.1,qcm,14,clicCorrection
t:1348.1,qcm,14,reponsesDonnees,2
t:1348.2,qcm,14,message,Bravo
t:1351,qcm,14,coloriageVert,2
t:1353.7,qcm,14,clicQuestionSuivante
t:1356.2,qcm,15,presentation
t:1367,qcm,15,clicCorrection
t:1367,qcm,15,reponsesDonnees,1
t:1367,qcm,15,message,Bravo
t:1369.9,qcm,15,coloriageVert,1
t:1371.8,qcm,15,clicQuestionSuivante
t:1375.8,qcm,16,presentation
t:1386.2,qcm,16,clicCorrection
t:1386.2,qcm,16,reponsesDonnees,4
t:1386.2,qcm,16,message,Bravo
t:1389,qcm,16,coloriageVert,4
t:1390.8,qcm,16,clicQuestionSuivante
t:1394.9,qcm,17,presentation
t:1425.1,qcm,17,clicCorrection
t:1425.1,qcm,17,reponsesDonnees,2+3+5
t:1425.1,qcm,17,coloriageVert,2
t:1425.1,qcm,17,coloriageVert,3
t:1425.1,qcm,17,coloriageVert,5
t:1425.1,qcm,17,message,Bravo vous les avez toutes trouvées et sans aucune
erreur
t:1430.7,qcm,17,clicQuestionSuivante
t:1433.8,qcm,18,presentation
t:1441.8,qcm,18,clicCorrection
t:1441.8,qcm,18,reponsesDonnees,2
t:1441.8,qcm,18,message,Bravo
t:1444.7,qcm,18,coloriageVert,2
t:1446.8,qcm,18,clicQuestionSuivante
t:1450.9,qcm,19,presentation
t:1471.2,qcm,19,clicCorrection
t:1471.2,qcm,19,reponsesDonnees,1+3+5
t:1471.2,qcm,19,coloriageVert,1
t:1471.2,qcm,19,coloriageVert,3
t:1471.2,qcm,19,coloriageVert,5
t:1471.2,qcm,19,message,Bravo vous les avez toutes trouvées et sans aucune
erreur
t:1477.6,qcm,19,clicQuestionSuivante
t:1481.7,qcm,20,presentation
t:1497.7,qcm,20,clicCorrection
t:1497.7,qcm,20,reponsesDonnees,4
t:1497.7,qcm,20,message,Non ce n'est pas ca
t:1500.5,qcm,20,coloriageRouge,4
t:1500.5,qcm,20,message,Nouvel essai
t:1515.7,qcm,20,clicCorrection

t:1515.7,qcm,20,reponsesDonnees,1
t:1515.7,qcm,20,message,Non ce n'est pas ca
t:1518.5,qcm,20,coloriageRouge,1
t:1518.5,qcm,20,coloriageViolet,2
t:1523.7,qcm,20,clicQuestionSuivante
t:1526.7,qcm,21,presentation
t:1535.5,qcm,21,clicCorrection
t:1535.5,qcm,21,reponsesDonnees,3
t:1535.5,qcm,21,message,Bravo
t:1538.3,qcm,21,coloriageVert,3
t:1544.9,qcm,21,clicSuite
t:1544.9,qcm,sortieExercice
t:1544.9,qcm, sortie
t:1544.9,bilanQCM,entree
t:1574.4,bilanQCM,sortie

Sara 13-4-07 9h32

t:410.6,clicIcôneVideo,iNormal
t:410.6,playerVideo,ct,0
t:412.2,clicIcôneVideo,iNormal
t:412.2,playerVideo,ct,0
t:412.4,clicIcôneVideo,iNormal
t:412.4,playerVideo,ct,0
t:445.1,playerVideo,stopped

Sara 13-4-07 9h45

t:90.7,playerVideo,stopped
t:147.2,clicIcôneVideo,iSousTitrage
t:147.2,playerVideo,stopped
t:147.7,playerVideo,ct,2251
t:239,playerVideo,stopped
t:279.3,playerVideo,stopped
t:279.3,qcm, entree
t:282.3,qcm,1,presentation
t:313.1,qcm,1,clicCorrection
t:313.1,qcm,1,reponsesDonnees,2
t:313.1,qcm,1,message,Non ce n'est pas ca
t:316.4,qcm,1,coloriageRouge,2
t:316.4,qcm,1,message,Nouvel essai
t:324.6,qcm,1,clicCorrection
t:324.6,qcm,1,reponsesDonnees,3
t:324.6,qcm,1,message,Bravo
t:327.4,qcm,1,coloriageVert,3
t:329.7,qcm,1,clicQuestionSuivante
t:332.7,qcm,2,presentation
t:336.1,qcm,2,clicCorrection
t:336.1,qcm,2,reponsesDonnees,2
t:336.1,qcm,2,message,Bravo
t:338.9,qcm,2,coloriageVert,2
t:341.1,qcm,2,clicQuestionSuivante
t:344.2,qcm,3,presentation
t:347.1,qcm,3,clicCorrection
t:347.1,qcm,3,reponsesDonnees,3
t:347.1,qcm,3,message,Bravo

t:350,qcm,3,coloriageVert,3
t:352.3,qcm,3,clicQuestionSuivante
t:355.3,qcm,4,presentation
t:358.4,qcm,4,clicCorrection
t:358.4,qcm,4,reponsesDonnees,2
t:358.4,qcm,4,message,Bravo
t:361.2,qcm,4,coloriageVert,2
t:363.2,qcm,4,clicQuestionSuivante
t:366.3,qcm,5,presentation
t:367.8,qcm,5,clicCorrection
t:367.9,qcm,5,reponsesDonnees,1
t:367.9,qcm,5,coloriageVert,1
t:367.9,qcm,5,message,Nouvel essai
t:373.6,qcm,5,clicCorrection
t:373.6,qcm,5,reponsesDonnees,1+2
t:373.6,qcm,5,coloriageVert,1
t:373.6,qcm,5,coloriageVert,2
t:373.6,qcm,5,message,Bravo vous les avez toutes trouvées
t:379.8,qcm,5,clicQuestionSuivante
t:382.9,qcm,6,presentation
t:384.6,qcm,6,clicCorrection
t:384.6,qcm,6,reponsesDonnees,1
t:384.6,qcm,6,message,Bravo
t:387.5,qcm,6,coloriageVert,1
t:389.2,qcm,6,clicQuestionSuivante
t:391.8,qcm,7,presentation
t:395.7,qcm,7,clicCorrection
t:395.7,qcm,7,reponsesDonnees,2
t:395.7,qcm,7,message,Bravo
t:398.6,qcm,7,coloriageVert,2
t:400.4,qcm,7,clicQuestionSuivante
t:403.4,qcm,8,presentation
t:412.2,qcm,8,clicCorrection
t:412.2,qcm,8,reponsesDonnees,2
t:412.2,qcm,8,message,Bravo
t:415.1,qcm,8,coloriageVert,2
t:417.4,qcm,8,clicQuestionSuivante
t:420.5,qcm,9,presentation
t:429.8,qcm,9,clicCorrection
t:429.8,qcm,9,reponsesDonnees,2
t:429.8,qcm,9,message,Non ce n'est pas ca
t:432.6,qcm,9,coloriageRouge,2
t:432.6,qcm,9,message,Nouvel essai
t:436.8,qcm,9,clicCorrection
t:436.8,qcm,9,reponsesDonnees,1
t:436.8,qcm,9,message,Bravo
t:439.6,qcm,9,coloriageVert,1
t:441.6,qcm,9,clicQuestionSuivante
t:444.6,qcm,10,presentation
t:457.3,qcm,10,clicCorrection
t:457.3,qcm,10,reponsesDonnees,1
t:457.3,qcm,10,coloriageVert,1
t:457.3,qcm,10,message,Nouvel essai
t:461.8,qcm,10,clicCorrection
t:461.8,qcm,10,reponsesDonnees,1+2
t:461.8,qcm,10,coloriageVert,1
t:461.9,qcm,10,coloriageVert,2
t:461.9,qcm,10,message,Bravo vous les avez toutes trouvées
t:467.6,qcm,10,clicQuestionSuivante
t:471.7,qcm,11,presentation
t:529.1,qcm,11,clicCorrection

t:529.1,qcm,11,reponsesDonnees,2+3+4
t:529.1,qcm,11,coloriageVert,2
t:529.1,qcm,11,coloriageVert,3
t:529.1,qcm,11,coloriageRouge,4
t:529.1,qcm,11,message,Nouvel essai
t:535.9,qcm,11,clicCorrection
t:535.9,qcm,11,reponsesDonnees,1+2+3
t:535.9,qcm,11,coloriageVert,1
t:535.9,qcm,11,coloriageVert,2
t:535.9,qcm,11,coloriageVert,3
t:535.9,qcm,11,message,Bravo vous les avez toutes trouvées
t:541.8,qcm,11,clicQuestionSuivante
t:545.3,qcm,12,presentation
t:552.2,qcm,12,clicCorrection
t:552.2,qcm,12,reponsesDonnees,1
t:552.2,qcm,12,message,Bravo
t:555,qcm,12,coloriageVert,1
t:556.7,qcm,12,clicQuestionSuivante
t:559.8,qcm,13,presentation
t:563.9,qcm,13,clicCorrection
t:563.9,qcm,13,reponsesDonnees,3
t:563.9,qcm,13,message,Bravo
t:566.8,qcm,13,coloriageVert,3
t:568.5,qcm,13,clicQuestionSuivante
t:571.6,qcm,14,presentation
t:576.4,qcm,14,clicCorrection
t:576.4,qcm,14,reponsesDonnees,2
t:576.4,qcm,14,message,Bravo
t:579.2,qcm,14,coloriageVert,2
t:581,qcm,14,clicQuestionSuivante
t:583.5,qcm,15,presentation
t:587.4,qcm,15,clicCorrection
t:587.4,qcm,15,reponsesDonnees,1
t:587.4,qcm,15,message,Bravo
t:590.2,qcm,15,coloriageVert,1
t:593.6,qcm,15,clicQuestionSuivante
t:597.6,qcm,16,presentation
t:599.7,qcm,16,clicCorrection
t:599.7,qcm,16,reponsesDonnees,4
t:599.7,qcm,16,message,Bravo
t:602.5,qcm,16,coloriageVert,4
t:604.3,qcm,16,clicQuestionSuivante
t:608.4,qcm,17,presentation
t:614.7,qcm,17,clicCorrection
t:614.7,qcm,17,reponsesDonnees,2+3+5
t:614.7,qcm,17,coloriageVert,2
t:614.7,qcm,17,coloriageVert,3
t:614.7,qcm,17,coloriageVert,5
t:614.8,qcm,17,message,Bravo vous les avez toutes trouvées et sans aucune
erreur
t:620.6,qcm,17,clicQuestionSuivante
t:623.7,qcm,18,presentation
t:626.6,qcm,18,clicCorrection
t:626.6,qcm,18,reponsesDonnees,2
t:626.6,qcm,18,message,Bravo
t:629.4,qcm,18,coloriageVert,2
t:631.1,qcm,18,clicQuestionSuivante
t:635.2,qcm,19,presentation
t:646.8,qcm,19,clicCorrection
t:646.8,qcm,19,reponsesDonnees,1+2+3+5
t:646.8,qcm,19,coloriageVert,1

t:646.8,qcm,19,coloriageRouge,2
t:646.8,qcm,19,coloriageVert,3
t:646.8,qcm,19,coloriageVert,5
t:646.8,qcm,19,message,Nouvel essai
t:652.6,qcm,19,clicCorrection
t:652.6,qcm,19,reponsesDonnees,1+3+5
t:652.6,qcm,19,coloriageVert,1
t:652.6,qcm,19,coloriageVert,3
t:652.6,qcm,19,coloriageVert,5
t:652.6,qcm,19,message,Bravo vous les avez toutes trouvées
t:658.2,qcm,19,clicQuestionSuivante
t:662.3,qcm,20,presentation
t:668.8,qcm,20,clicCorrection
t:668.8,qcm,20,reponsesDonnees,3
t:668.9,qcm,20,message,Non ce n'est pas ca
t:671.7,qcm,20,coloriageRouge,3
t:671.7,qcm,20,message,Nouvel essai
t:678.5,qcm,20,clicCorrection
t:678.5,qcm,20,reponsesDonnees,1
t:678.5,qcm,20,message,Non ce n'est pas ca
t:681.4,qcm,20,coloriageRouge,1
t:681.4,qcm,20,coloriageViolet,2
t:683.5,qcm,20,clicQuestionSuivante
t:686.6,qcm,21,presentation
t:689.9,qcm,21,clicCorrection
t:689.9,qcm,21,reponsesDonnees,3
t:689.9,qcm,21,message,Bravo
t:692.7,qcm,21,coloriageVert,3
t:696.1,qcm,21,clicSuite
t:696.1,qcm,sortieExercice
t:696.1,qcm, sortie
t:696.1,bilanQCM,entree
t:715.8,bilanQCM,sortie

Sara 13-4-07 9h57

t:12.9,clicIcôneVideo,iDictionLente
t:12.9,playerVideo,stopped
t:13.2,playerVideo,ct,0
t:106.1,playerVideo,stopped
t:137.3,clicIcôneVideo,iImagesCles
t:137.3,playerVideo,stopped
t:137.6,playerVideo,ct,2251
t:273.4,clicIcôneVideo,iImagesClesSousTitrees
t:273.4,playerVideo,stopped
t:273.7,playerVideo,ct,1203
t:385,clicIcôneVideo,iReformulationOrale
t:385,playerVideo,stopped
t:385.3,playerVideo,ct,0
t:526.1,clicIcôneVideo,iMotsCles
t:526.1,playerVideo,stopped
t:526.4,playerVideo,ct,0
t:751.2,clicIcôneVideo,iReformulationEcritte
t:751.2,playerVideo,stopped
t:751.6,playerVideo,ct,2163
t:1656.8,clicIcôneVideo,iSousTitrage
t:1656.8,playerVideo,stopped
t:1657.1,playerVideo,ct,1376
t:1677.4,clicIcôneVideo,iDictionLente

t:1677.4,playerVideo,stopped
t:1677.7,playerVideo,ct,1829
t:1698.5,playerVideo,stopped
t:3347.3,playerVideo,stopped
t:3356.1,playerVideo,stopped

Angelica 13-4-07 10h54

t:469.9,playerVideo,stopped
t:521.3,clicIcôneVideo,iImagesCles
t:521.3,playerVideo,stopped
t:521.6,playerVideo,ct,2251
t:614.8,clicIcôneVideo,iImagesClesSousTitrees
t:614.8,playerVideo,stopped
t:615.1,playerVideo,ct,1869
t:658.4,playerVideo,stopped
t:661.9,playerVideo,stopped
t:661.9,qcm, entree
t:665,qcm,1,presentation
t:683.6,qcm,1,clicCorrection
t:683.6,qcm,1,reponsesDonnees,3
t:683.6,qcm,1,message,Bravo
t:686.5,qcm,1,coloriageVert,3
t:689.8,qcm,1,clicQuestionSuiivante
t:692.8,qcm,2,presentation
t:703.6,qcm,2,clicCorrection
t:703.6,qcm,2,reponsesDonnees,2
t:703.6,qcm,2,message,Bravo
t:706.5,qcm,2,coloriageVert,2
t:709.4,qcm,2,clicQuestionSuiivante
t:712.4,qcm,3,presentation
t:721.4,qcm,3,clicCorrection
t:721.4,qcm,3,reponsesDonnees,3
t:721.4,qcm,3,message,Bravo
t:724.2,qcm,3,coloriageVert,3
t:727,qcm,3,clicQuestionSuiivante
t:730,qcm,4,presentation
t:735.9,qcm,4,clicCorrection
t:735.9,qcm,4,reponsesDonnees,2
t:735.9,qcm,4,message,Bravo
t:738.7,qcm,4,coloriageVert,2
t:741.1,qcm,4,clicQuestionSuiivante
t:744.2,qcm,5,presentation
t:758.5,qcm,5,clicCorrection
t:758.5,qcm,5,reponsesDonnees,1+2
t:758.5,qcm,5,coloriageVert,1
t:758.5,qcm,5,coloriageVert,2
t:758.5,qcm,5,message,Bravo vous les avez toutes trouvées et sans aucune
erreur
t:764.9,qcm,5,clicQuestionSuiivante
t:768,qcm,6,presentation
t:771.5,qcm,6,clicCorrection
t:771.5,qcm,6,reponsesDonnees,1
t:771.5,qcm,6,message,Bravo
t:774.3,qcm,6,coloriageVert,1
t:776.4,qcm,6,clicQuestionSuiivante
t:778.9,qcm,7,presentation
t:786.2,qcm,7,clicCorrection

t:786.2,qcm,7,reponsesDonnees,2
t:786.2,qcm,7,message,Bravo
t:789,qcm,7,coloriageVert,2
t:791,qcm,7,clicQuestionSuivante
t:794.1,qcm,8,presentation
t:805.8,qcm,8,clicCorrection
t:805.8,qcm,8,reponsesDonnees,2
t:805.8,qcm,8,message,Bravo
t:808.6,qcm,8,coloriageVert,2
t:810.6,qcm,8,clicQuestionSuivante
t:813.6,qcm,9,presentation
t:846.9,qcm,9,clicCorrection
t:846.9,qcm,9,reponsesDonnees,1
t:846.9,qcm,9,message,Bravo
t:849.7,qcm,9,coloriageVert,1
t:851.8,qcm,9,clicQuestionSuivante
t:854.8,qcm,10,presentation
t:863.3,qcm,10,clicCorrection
t:863.3,qcm,10,reponsesDonnees,1+2
t:863.3,qcm,10,coloriageVert,1
t:863.3,qcm,10,coloriageVert,2
t:863.3,qcm,10,message,Bravo vous les avez toutes trouvées et sans aucune
erreur
t:870.9,qcm,10,clicQuestionSuivante
t:875,qcm,11,presentation
t:895.5,qcm,11,clicCorrection
t:895.5,qcm,11,reponsesDonnees,1+2+3
t:895.5,qcm,11,coloriageVert,1
t:895.5,qcm,11,coloriageVert,2
t:895.5,qcm,11,coloriageVert,3
t:895.6,qcm,11,message,Bravo vous les avez toutes trouvées et sans aucune
erreur
t:901.8,qcm,11,clicQuestionSuivante
t:905.4,qcm,12,presentation
t:923.9,qcm,12,clicCorrection
t:923.9,qcm,12,reponsesDonnees,3
t:923.9,qcm,12,message,Non ce n'est pas ca
t:926.8,qcm,12,coloriageRouge,3
t:926.8,qcm,12,message,Nouvel essai
t:934.4,qcm,12,clicCorrection
t:934.4,qcm,12,reponsesDonnees,1
t:934.4,qcm,12,message,Bravo
t:937.2,qcm,12,coloriageVert,1
t:942.5,qcm,12,clicQuestionSuivante
t:945.5,qcm,13,presentation
t:952.7,qcm,13,clicCorrection
t:952.7,qcm,13,reponsesDonnees,3
t:952.7,qcm,13,message,Bravo
t:955.5,qcm,13,coloriageVert,3
t:957.5,qcm,13,clicQuestionSuivante
t:960.5,qcm,14,presentation
t:995,qcm,14,clicCorrection
t:995,qcm,14,reponsesDonnees,1
t:995,qcm,14,message,Non ce n'est pas ca
t:997.8,qcm,14,coloriageRouge,1
t:997.8,qcm,14,message,Nouvel essai
t:1003,qcm,14,clicCorrection
t:1003,qcm,14,reponsesDonnees,2
t:1003,qcm,14,message,Bravo
t:1005.8,qcm,14,coloriageVert,2
t:1011.3,qcm,14,clicQuestionSuivante

t:1013.9,qcm,15,presentation
t:1021.4,qcm,15,clicCorrection
t:1021.4,qcm,15,reponsesDonnees,1
t:1021.4,qcm,15,message,Bravo
t:1024.2,qcm,15,coloriageVert,1
t:1026,qcm,15,clicQuestionSuivante
t:1030,qcm,16,presentation
t:1035.9,qcm,16,clicCorrection
t:1035.9,qcm,16,reponsesDonnees,4
t:1035.9,qcm,16,message,Bravo
t:1038.7,qcm,16,coloriageVert,4
t:1041.1,qcm,16,clicQuestionSuivante
t:1045.1,qcm,17,presentation
t:1072.1,qcm,17,clicCorrection
t:1072.1,qcm,17,reponsesDonnees,3+5
t:1072.1,qcm,17,coloriageVert,3
t:1072.1,qcm,17,coloriageVert,5
t:1072.1,qcm,17,message,Nouvel essai
t:1080.7,qcm,17,clicCorrection
t:1080.7,qcm,17,reponsesDonnees,2+3+5
t:1080.7,qcm,17,coloriageVert,2
t:1080.7,qcm,17,coloriageVert,3
t:1080.7,qcm,17,coloriageVert,5
t:1080.7,qcm,17,message,Bravo vous les avez toutes trouvées
t:1087.1,qcm,17,clicQuestionSuivante
t:1090.2,qcm,18,presentation
t:1096.4,qcm,18,clicCorrection
t:1096.4,qcm,18,reponsesDonnees,2
t:1096.4,qcm,18,message,Bravo
t:1099.2,qcm,18,coloriageVert,2
t:1101.2,qcm,18,clicQuestionSuivante
t:1105.3,qcm,19,presentation
t:1119.6,qcm,19,clicCorrection
t:1119.6,qcm,19,reponsesDonnees,1+3
t:1119.6,qcm,19,coloriageVert,1
t:1119.6,qcm,19,coloriageVert,3
t:1119.6,qcm,19,message,Nouvel essai
t:1124.5,qcm,19,clicCorrection
t:1124.5,qcm,19,reponsesDonnees,1+3+5
t:1124.5,qcm,19,coloriageVert,1
t:1124.5,qcm,19,coloriageVert,3
t:1124.5,qcm,19,coloriageVert,5
t:1124.5,qcm,19,message,Bravo vous les avez toutes trouvées
t:1130.8,qcm,19,clicQuestionSuivante
t:1134.8,qcm,20,presentation
t:1140.2,qcm,20,clicCorrection
t:1140.2,qcm,20,reponsesDonnees,1
t:1140.2,qcm,20,message,Non ce n'est pas ca
t:1143,qcm,20,coloriageRouge,1
t:1143,qcm,20,message,Nouvel essai
t:1154.1,qcm,20,clicCorrection
t:1154.2,qcm,20,reponsesDonnees,3
t:1154.2,qcm,20,message,Non ce n'est pas ca
t:1157,qcm,20,coloriageRouge,3
t:1157,qcm,20,coloriageViolet,2
t:1161.2,qcm,20,clicQuestionSuivante
t:1164.2,qcm,21,presentation
t:1179.5,qcm,21,clicCorrection
t:1179.5,qcm,21,reponsesDonnees,2
t:1179.5,qcm,21,message,Non ce n'est pas ca
t:1182.3,qcm,21,coloriageRouge,2

t:1182.3,qcm,21,message,Nouvel essai
t:1187.3,qcm,21,clicCorrection
t:1187.3,qcm,21,reponsesDonnees,3
t:1187.4,qcm,21,message,Bravo
t:1190.2,qcm,21,coloriageVert,3
t:1192.7,qcm,21,clicSuite
t:1192.7,qcm,sortieExercice
t:1192.7,qcm, sortie
t:1192.7,bilanQCM,entree
t:1215.3,bilanQCM,sortie

Angelica 13-4-07 11h14

t:29.7,clicIcôneVideo,iDictionLente
t:29.7,playerVideo,stopped
t:29.9,playerVideo,ct,0
t:128.9,playerVideo,stopped
t:144,clicIcôneVideo,iImagesCles
t:144,playerVideo,stopped
t:144.2,playerVideo,ct,2251
t:241.8,playerVideo,stopped
t:245.9,clicIcôneVideo,iReformulationOrale
t:245.9,playerVideo,stopped
t:246.2,playerVideo,ct,1546
t:333.3,playerVideo,stopped
t:370.2,clicIcôneVideo,iImagesClesSousTitrees
t:370.2,playerVideo,stopped
t:370.4,playerVideo,ct,2251
t:462.6,playerVideo,stopped
t:483,clicIcôneVideo,iMotsCles
t:483,playerVideo,stopped
t:483.3,playerVideo,ct,2251
t:577.6,playerVideo,stopped
t:664.4,clicIcôneVideo,iReformulationEcrit
t:664.4,playerVideo,stopped
t:665,playerVideo,ct,2251
t:756.3,playerVideo,stopped
t:757.6,clicIcôneVideo,iSousTitrage
t:757.6,playerVideo,stopped
t:757.8,playerVideo,ct,2251
t:1624.8,playerVideo,stopped

Karina 20-4-07 14h23

t:640.8,clicIcôneVideo,iDictionLente
t:640.9,playerVideo,stopped
t:641.2,playerVideo,ct,2137
t:647.4,playerVideo,stopped
t:711.8,playerVideo,stopped
t:735,clicIcôneVideo,iImagesCles
t:735,playerVideo,stopped
t:735.4,playerVideo,ct,2251
t:744.4,playerVideo,stopped
t:798.4,playerVideo,stopped
t:803.5,clicIcôneVideo,iImagesClesSousTitrees
t:803.5,playerVideo,stopped
t:803.9,playerVideo,ct,2251

t:809,playerVideo,stopped
t:882.5,playerVideo,stopped
t:882.5,qcm, entree
t:885.5,qcm,1,presentation
t:917.7,qcm,1,clicCorrection
t:917.7,qcm,1,reponsesDonnees,3
t:917.7,qcm,1,message,Bravo
t:920.6,qcm,1,coloriageVert,3
t:926.5,qcm,1,clicQuestionSuivante
t:929.6,qcm,2,presentation
t:941.9,qcm,2,clicCorrection
t:941.9,qcm,2,reponsesDonnees,2
t:941.9,qcm,2,message,Bravo
t:944.7,qcm,2,coloriageVert,2
t:946.8,qcm,2,clicQuestionSuivante
t:949.9,qcm,3,presentation
t:961.2,qcm,3,clicCorrection
t:961.2,qcm,3,reponsesDonnees,3
t:961.2,qcm,3,message,Bravo
t:964,qcm,3,coloriageVert,3
t:966.2,qcm,3,clicQuestionSuivante
t:969.2,qcm,4,presentation
t:987.1,qcm,4,clicCorrection
t:987.1,qcm,4,reponsesDonnees,3
t:987.1,qcm,4,message,Non ce n'est pas ca
t:989.9,qcm,4,coloriageRouge,3
t:989.9,qcm,4,message,Nouvel essai
t:995.9,qcm,4,clicCorrection
t:995.9,qcm,4,reponsesDonnees,1
t:995.9,qcm,4,message,Non ce n'est pas ca
t:998.7,qcm,4,coloriageRouge,1
t:998.7,qcm,4,coloriageViolet,2
t:1000.9,qcm,4,clicQuestionSuivante
t:1003.9,qcm,5,presentation
t:1007.5,qcm,5,clicCorrection
t:1007.5,qcm,5,reponsesDonnees,1
t:1007.5,qcm,5,coloriageVert,1
t:1007.5,qcm,5,message,Nouvel essai
t:1019.2,qcm,5,clicCorrection
t:1019.2,qcm,5,reponsesDonnees,1+2
t:1019.2,qcm,5,coloriageVert,1
t:1019.2,qcm,5,coloriageVert,2
t:1019.2,qcm,5,message,Bravo vous les avez toutes trouvées
t:1028.6,qcm,5,clicQuestionSuivante
t:1031.7,qcm,6,presentation
t:1052.5,qcm,6,clicCorrection
t:1052.5,qcm,6,reponsesDonnees,3
t:1052.5,qcm,6,message,Non ce n'est pas ca
t:1055.3,qcm,6,coloriageRouge,3
t:1055.3,qcm,6,message,Nouvel essai
t:1061.1,qcm,6,clicCorrection
t:1061.1,qcm,6,reponsesDonnees,1
t:1061.1,qcm,6,message,Bravo
t:1063.9,qcm,6,coloriageVert,1
t:1066.4,qcm,6,clicQuestionSuivante
t:1068.9,qcm,7,presentation
t:1080.5,qcm,7,clicCorrection
t:1080.5,qcm,7,reponsesDonnees,2
t:1080.5,qcm,7,message,Bravo
t:1083.4,qcm,7,coloriageVert,2
t:1095.1,qcm,7,clicQuestionSuivante

t:1098.2,qcm,8,presentation
t:1117.8,qcm,8,clicCorrection
t:1117.8,qcm,8,reponsesDonnees,3
t:1117.8,qcm,8,message,Non ce n'est pas ca
t:1120.6,qcm,8,coloriageRouge,3
t:1120.6,qcm,8,message,Nouvel essai
t:1126.5,qcm,8,clicCorrection
t:1126.5,qcm,8,reponsesDonnees,1
t:1126.5,qcm,8,message,Non ce n'est pas ca
t:1129.3,qcm,8,coloriageRouge,1
t:1129.3,qcm,8,coloriageViolet,2
t:1137.4,qcm,8,clicQuestionSuivante
t:1140.4,qcm,9,presentation
t:1151.6,qcm,9,clicCorrection
t:1151.6,qcm,9,reponsesDonnees,3
t:1151.6,qcm,9,message,Non ce n'est pas ca
t:1154.4,qcm,9,coloriageRouge,3
t:1154.5,qcm,9,message,Nouvel essai
t:1164.5,qcm,9,clicCorrection
t:1164.5,qcm,9,reponsesDonnees,1
t:1164.5,qcm,9,message,Bravo
t:1167.3,qcm,9,coloriageVert,1
t:1171,qcm,9,clicQuestionSuivante
t:1174,qcm,10,presentation
t:1191.8,qcm,10,clicCorrection
t:1191.8,qcm,10,reponsesDonnees,1
t:1191.8,qcm,10,coloriageVert,1
t:1191.8,qcm,10,message,Nouvel essai
t:1196.5,qcm,10,clicCorrection
t:1196.5,qcm,10,reponsesDonnees,1+3
t:1196.5,qcm,10,coloriageVert,1
t:1196.5,qcm,10,coloriageRouge,3
t:1196.5,qcm,10,message,Nouvel essai
t:1208.1,qcm,10,clicCorrection
t:1208.1,qcm,10,reponsesDonnees,1+2
t:1208.1,qcm,10,coloriageVert,1
t:1208.1,qcm,10,coloriageVert,2
t:1208.1,qcm,10,message,Bravo vous les avez toutes trouvées
t:1215.6,qcm,10,clicQuestionSuivante
t:1219.7,qcm,11,presentation
t:1255.9,qcm,11,clicCorrection
t:1255.9,qcm,11,reponsesDonnees,2+3+4
t:1255.9,qcm,11,coloriageVert,2
t:1255.9,qcm,11,coloriageVert,3
t:1255.9,qcm,11,coloriageRouge,4
t:1255.9,qcm,11,message,Nouvel essai
t:1265.4,qcm,11,clicCorrection
t:1265.4,qcm,11,reponsesDonnees,1+2+3
t:1265.4,qcm,11,coloriageVert,1
t:1265.4,qcm,11,coloriageVert,2
t:1265.5,qcm,11,coloriageVert,3
t:1265.5,qcm,11,message,Bravo vous les avez toutes trouvées
t:1271.7,qcm,11,clicQuestionSuivante
t:1275.2,qcm,12,presentation
t:1294.2,qcm,12,clicCorrection
t:1294.2,qcm,12,reponsesDonnees,1
t:1294.3,qcm,12,message,Bravo
t:1297.1,qcm,12,coloriageVert,1
t:1299.1,qcm,12,clicQuestionSuivante
t:1302.1,qcm,13,presentation
t:1309.7,qcm,13,clicCorrection

t:1309.7,qcm,13,reponsesDonnees,3
t:1309.7,qcm,13,message,Bravo
t:1312.5,qcm,13,coloriageVert,3
t:1314.3,qcm,13,clicQuestionSuivante
t:1317.3,qcm,14,presentation
t:1336.5,qcm,14,clicCorrection
t:1336.5,qcm,14,reponsesDonnees,3
t:1336.5,qcm,14,message,Non ce n'est pas ca
t:1339.3,qcm,14,coloriageRouge,3
t:1339.3,qcm,14,message,Nouvel essai
t:1348.1,qcm,14,clicCorrection
t:1348.1,qcm,14,reponsesDonnees,2
t:1348.2,qcm,14,message,Bravo
t:1351,qcm,14,coloriageVert,2
t:1353.7,qcm,14,clicQuestionSuivante
t:1356.2,qcm,15,presentation
t:1367,qcm,15,clicCorrection
t:1367,qcm,15,reponsesDonnees,1
t:1367,qcm,15,message,Bravo
t:1369.9,qcm,15,coloriageVert,1
t:1371.8,qcm,15,clicQuestionSuivante
t:1375.8,qcm,16,presentation
t:1386.2,qcm,16,clicCorrection
t:1386.2,qcm,16,reponsesDonnees,4
t:1386.2,qcm,16,message,Bravo
t:1389,qcm,16,coloriageVert,4
t:1390.8,qcm,16,clicQuestionSuivante
t:1394.9,qcm,17,presentation
t:1425.1,qcm,17,clicCorrection
t:1425.1,qcm,17,reponsesDonnees,2+3+5
t:1425.1,qcm,17,coloriageVert,2
t:1425.1,qcm,17,coloriageVert,3
t:1425.1,qcm,17,coloriageVert,5
t:1425.1,qcm,17,message,Bravo vous les avez toutes trouvées et sans aucune
erreur
t:1430.7,qcm,17,clicQuestionSuivante
t:1433.8,qcm,18,presentation
t:1441.8,qcm,18,clicCorrection
t:1441.8,qcm,18,reponsesDonnees,2
t:1441.8,qcm,18,message,Bravo
t:1444.7,qcm,18,coloriageVert,2
t:1446.8,qcm,18,clicQuestionSuivante
t:1450.9,qcm,19,presentation
t:1471.2,qcm,19,clicCorrection
t:1471.2,qcm,19,reponsesDonnees,1+3+5
t:1471.2,qcm,19,coloriageVert,1
t:1471.2,qcm,19,coloriageVert,3
t:1471.2,qcm,19,coloriageVert,5
t:1471.2,qcm,19,message,Bravo vous les avez toutes trouvées et sans aucune
erreur
t:1477.6,qcm,19,clicQuestionSuivante
t:1481.7,qcm,20,presentation
t:1497.7,qcm,20,clicCorrection
t:1497.7,qcm,20,reponsesDonnees,4
t:1497.7,qcm,20,message,Non ce n'est pas ca
t:1500.5,qcm,20,coloriageRouge,4
t:1500.5,qcm,20,message,Nouvel essai
t:1515.7,qcm,20,clicCorrection
t:1515.7,qcm,20,reponsesDonnees,1
t:1515.7,qcm,20,message,Non ce n'est pas ca
t:1518.5,qcm,20,coloriageRouge,1

t:1518.5,qcm,20,coloriageViolet,2
t:1523.7,qcm,20,clicQuestionSuivante
t:1526.7,qcm,21,presentation
t:1535.5,qcm,21,clicCorrection
t:1535.5,qcm,21,reponsesDonnees,3
t:1535.5,qcm,21,message,Bravo
t:1538.3,qcm,21,coloriageVert,3
t:1544.9,qcm,21,clicSuite
t:1544.9,qcm,sortieExercice
t:1544.9,qcm, sortie
t:1544.9,bilanQCM,entree
t:1574.4,bilanQCM,sortie

Florin 4-5-07 10h57

t:394,clicIcôneVideo,iNormal
t:394.1,playerVideo,ct,0
t:483.1,playerVideo,stopped
t:592.7,playerVideo,stopped
t:592.7,qcm, entree
t:595.8,qcm,1,presentation
t:643.2,qcm,1,clicCorrection
t:643.2,qcm,1,reponsesDonnees,1
t:643.2,qcm,1,message,Non ce n'est pas ca
t:646.1,qcm,1,coloriageRouge,1
t:646.1,qcm,1,message,Nouvel essai
t:656.6,qcm,1,clicCorrection
t:656.6,qcm,1,reponsesDonnees,2
t:656.6,qcm,1,message,Non ce n'est pas ca
t:659.5,qcm,1,coloriageRouge,2
t:659.5,qcm,1,coloriageViolet,3
t:662.3,qcm,1,clicQuestionSuivante
t:665.3,qcm,2,presentation
t:675.7,qcm,2,clicCorrection
t:675.7,qcm,2,reponsesDonnees,1
t:675.7,qcm,2,message,Non ce n'est pas ca
t:678.5,qcm,2,coloriageRouge,1
t:678.5,qcm,2,message,Nouvel essai
t:688,qcm,2,clicCorrection
t:688,qcm,2,reponsesDonnees,2
t:688,qcm,2,message,Bravo
t:690.8,qcm,2,coloriageVert,2
t:693.4,qcm,2,clicQuestionSuivante
t:696.5,qcm,3,presentation
t:711.1,qcm,3,clicCorrection
t:711.1,qcm,3,reponsesDonnees,3
t:711.2,qcm,3,message,Bravo
t:714,qcm,3,coloriageVert,3
t:716.9,qcm,3,clicQuestionSuivante
t:719.9,qcm,4,presentation
t:736.8,qcm,4,clicCorrection
t:736.8,qcm,4,reponsesDonnees,2
t:736.8,qcm,4,message,Bravo
t:739.6,qcm,4,coloriageVert,2
t:750.8,qcm,4,clicQuestionSuivante
t:753.8,qcm,5,presentation
t:768.3,qcm,5,clicCorrection
t:768.3,qcm,5,reponsesDonnees,2
t:768.3,qcm,5,coloriageVert,2

t:768.3,qcm,5,message,Nouvel essai
t:774.6,qcm,5,clicCorrection
t:774.6,qcm,5,reponsesDonnees,1+2
t:774.6,qcm,5,coloriageVert,1
t:774.6,qcm,5,coloriageVert,2
t:774.6,qcm,5,message,Bravo vous les avez toutes trouvées
t:781,qcm,5,clicQuestionSuivante
t:784,qcm,6,presentation
t:800.1,qcm,6,clicCorrection
t:800.1,qcm,6,reponsesDonnees,2
t:800.1,qcm,6,message,Non ce n'est pas ca
t:802.9,qcm,6,coloriageRouge,2
t:802.9,qcm,6,message,Nouvel essai
t:807.3,qcm,6,clicCorrection
t:807.3,qcm,6,reponsesDonnees,1
t:807.3,qcm,6,message,Bravo
t:810.1,qcm,6,coloriageVert,1
t:818.4,qcm,6,clicQuestionSuivante
t:820.9,qcm,7,presentation
t:844.5,qcm,7,clicCorrection
t:844.5,qcm,7,reponsesDonnees,2
t:844.5,qcm,7,message,Bravo
t:847.3,qcm,7,coloriageVert,2
t:849.8,qcm,7,clicQuestionSuivante
t:852.9,qcm,8,presentation
t:925.7,qcm,8,clicCorrection
t:925.7,qcm,8,reponsesDonnees,3
t:925.7,qcm,8,message,Non ce n'est pas ca
t:928.5,qcm,8,coloriageRouge,3
t:928.5,qcm,8,message,Nouvel essai
t:943.9,qcm,8,clicCorrection
t:943.9,qcm,8,reponsesDonnees,1
t:943.9,qcm,8,message,Non ce n'est pas ca
t:946.7,qcm,8,coloriageRouge,1
t:946.7,qcm,8,coloriageViolet,2
t:957.7,qcm,8,clicQuestionSuivante
t:960.8,qcm,9,presentation
t:976.1,qcm,9,clicCorrection
t:976.1,qcm,9,reponsesDonnees,3
t:976.1,qcm,9,message,Non ce n'est pas ca
t:979,qcm,9,coloriageRouge,3
t:979,qcm,9,message,Nouvel essai
t:984.5,qcm,9,clicCorrection
t:984.5,qcm,9,reponsesDonnees,1
t:984.5,qcm,9,message,Bravo
t:987.3,qcm,9,coloriageVert,1
t:1026.9,qcm,9,clicQuestionSuivante
t:1029.9,qcm,10,presentation
t:1045,qcm,10,clicCorrection
t:1045,qcm,10,reponsesDonnees,3
t:1045,qcm,10,coloriageRouge,3
t:1045,qcm,10,message,Nouvel essai
t:1050.8,qcm,10,clicCorrection
t:1050.9,qcm,10,reponsesDonnees,1+3
t:1050.9,qcm,10,coloriageVert,1
t:1050.9,qcm,10,coloriageRouge,3
t:1050.9,qcm,10,message,Nouvel essai
t:1055.9,qcm,10,clicCorrection
t:1055.9,qcm,10,reponsesDonnees,1+2+3
t:1055.9,qcm,10,coloriageVert,1
t:1055.9,qcm,10,coloriageVert,2

t:1055.9,qcm,10,coloriageRouge,3
t:1055.9,qcm,10,message,Non ce n'est pas ca
t:1063,qcm,10,clicQuestionSuivante
t:1067.1,qcm,11,presentation
t:1080.6,qcm,11,clicCorrection
t:1080.6,qcm,11,reponsesDonnees,1
t:1080.6,qcm,11,coloriageVert,1
t:1080.6,qcm,11,message,Nouvel essai
t:1104.9,qcm,11,clicCorrection
t:1104.9,qcm,11,reponsesDonnees,1+2+3
t:1104.9,qcm,11,coloriageVert,1
t:1104.9,qcm,11,coloriageVert,2
t:1104.9,qcm,11,coloriageVert,3
t:1104.9,qcm,11,message,Bravo vous les avez toutes trouvées
t:1112.4,qcm,11,clicQuestionSuivante
t:1116,qcm,12,presentation
t:1135.2,qcm,12,clicCorrection
t:1135.2,qcm,12,reponsesDonnees,1
t:1135.2,qcm,12,message,Bravo
t:1138,qcm,12,coloriageVert,1
t:1140.5,qcm,12,clicQuestionSuivante
t:1143.6,qcm,13,presentation
t:1234.6,qcm,13,clicCorrection
t:1234.6,qcm,13,reponsesDonnees,2
t:1234.6,qcm,13,message,Non ce n'est pas ca
t:1237.4,qcm,13,coloriageRouge,2
t:1237.4,qcm,13,message,Nouvel essai
t:1241.8,qcm,13,clicCorrection
t:1241.8,qcm,13,reponsesDonnees,3
t:1241.8,qcm,13,message,Bravo
t:1244.7,qcm,13,coloriageVert,3
t:1249,qcm,13,clicQuestionSuivante
t:1252,qcm,14,presentation
t:1283.7,qcm,14,clicCorrection
t:1283.7,qcm,14,reponsesDonnees,2
t:1283.8,qcm,14,message,Bravo
t:1286.6,qcm,14,coloriageVert,2
t:1288.9,qcm,14,clicQuestionSuivante
t:1291.4,qcm,15,presentation
t:1299,qcm,15,clicCorrection
t:1299,qcm,15,reponsesDonnees,1
t:1299,qcm,15,message,Bravo
t:1301.8,qcm,15,coloriageVert,1
t:1305.5,qcm,15,clicQuestionSuivante
t:1309.6,qcm,16,presentation
t:1334.8,qcm,16,clicCorrection
t:1334.8,qcm,16,reponsesDonnees,5
t:1334.8,qcm,16,message,Non ce n'est pas ca
t:1337.6,qcm,16,coloriageRouge,5
t:1337.6,qcm,16,message,Nouvel essai
t:1345.4,qcm,16,clicCorrection
t:1345.4,qcm,16,reponsesDonnees,4
t:1345.4,qcm,16,message,Bravo
t:1348.2,qcm,16,coloriageVert,4
t:1351.6,qcm,16,clicQuestionSuivante
t:1355.7,qcm,17,presentation
t:1380.8,qcm,17,clicCorrection
t:1380.9,qcm,17,reponsesDonnees,3
t:1380.9,qcm,17,coloriageVert,3
t:1380.9,qcm,17,message,Nouvel essai
t:1389.1,qcm,17,clicCorrection

t:1389.1,qcm,17,reponsesDonnees,3+5
t:1389.1,qcm,17,coloriageVert,3
t:1389.1,qcm,17,coloriageVert,5
t:1389.1,qcm,17,message,Nouvel essai
t:1396.3,qcm,17,clicCorrection
t:1396.3,qcm,17,reponsesDonnees,1+3+5
t:1396.3,qcm,17,coloriageRouge,1
t:1396.3,qcm,17,coloriageVert,3
t:1396.3,qcm,17,coloriageVert,5
t:1396.3,qcm,17,coloriageViolet,2
t:1396.3,qcm,17,message,Non ce n'est pas ca
t:1403.4,qcm,17,clicQuestionSuivante
t:1406.5,qcm,18,presentation
t:1442.3,qcm,18,clicCorrection
t:1442.3,qcm,18,reponsesDonnees,2
t:1442.4,qcm,18,message,Bravo
t:1445.2,qcm,18,coloriageVert,2
t:1449.3,qcm,18,clicQuestionSuivante
t:1453.4,qcm,19,presentation
t:1468.9,qcm,19,clicCorrection
t:1468.9,qcm,19,reponsesDonnees,1+3+5
t:1468.9,qcm,19,coloriageVert,1
t:1468.9,qcm,19,coloriageVert,3
t:1468.9,qcm,19,coloriageVert,5
t:1468.9,qcm,19,message,Bravo vous les avez toutes trouvées et sans aucune
erreur
t:1475.1,qcm,19,clicQuestionSuivante
t:1479.2,qcm,20,presentation
t:1485.8,qcm,20,clicCorrection
t:1485.8,qcm,20,reponsesDonnees,1
t:1485.8,qcm,20,message,Non ce n'est pas ca
t:1488.7,qcm,20,coloriageRouge,1
t:1488.7,qcm,20,message,Nouvel essai
t:1502.7,qcm,20,clicCorrection
t:1502.7,qcm,20,reponsesDonnees,2
t:1502.7,qcm,20,message,Bravo
t:1505.5,qcm,20,coloriageVert,2
t:1514.5,qcm,20,clicQuestionSuivante
t:1517.6,qcm,21,presentation
t:1543,qcm,21,clicCorrection
t:1543,qcm,21,reponsesDonnees,3
t:1543,qcm,21,message,Bravo
t:1545.8,qcm,21,coloriageVert,3
t:1548.1,qcm,21,clicSuite
t:1548.1,qcm,sortieExercice
t:1548.1,qcm,sortie
t:1548.1,bilanQCM,entree
t:1585.6,bilanQCM,sortie

Florin 4-5-07 11h25

t:82.2,clicIcôneVideo,iDictionLente
t:82.2,playerVideo,stopped
t:82.6,playerVideo,ct,158
t:121.3,clicIcôneVideo,iImagesCles
t:121.3,playerVideo,stopped
t:121.6,playerVideo,ct,762
t:123.7,clicIcôneVideo,iImagesCles
t:123.7,playerVideo,ct,807
t:194,clicIcôneVideo,iReformulationOrale
t:194.1,playerVideo,stopped

t:194.4,playerVideo,ct,776
t:223.8,clicIcôneVideo,iImagesCles
t:223.8,playerVideo,stopped
t:224,playerVideo,ct,910
t:316.2,clicIcôneVideo,iReformulationOrale
t:316.3,playerVideo,stopped
t:316.5,playerVideo,ct,500
t:370.1,playerVideo,stopped
t:409.9,playerVideo,stopped
t:412.8,clicIcôneVideo,iImagesClesSousTitrees
t:412.8,playerVideo,stopped
t:413.1,playerVideo,ct,45
t:535.3,clicIcôneVideo,iMotsCles
t:535.3,playerVideo,stopped
t:535.6,playerVideo,ct,453
t:617.7,clicIcôneVideo,iReformulationEcrit
t:617.8,playerVideo,stopped
t:618.1,playerVideo,ct,1416
t:712.7,clicIcôneVideo,iSousTitrage
t:712.7,playerVideo,stopped
t:713.4,playerVideo,ct,1666
t:1797.7,playerVideo,stopped

Seong-Min 4-5-07 15h00

t:191.4,playerVideo,stopped

Seong-Min 4-5-07 15h09

t:414.8,clicIcôneVideo,iImagesClesSousTitrees
t:414.8,playerVideo,stopped
t:415.2,playerVideo,ct,0
t:421,clicIcôneVideo,iNormal
t:421,playerVideo,stopped
t:421.2,playerVideo,ct,0
t:436.4,clicIcôneVideo,iNormal
t:436.4,playerVideo,ct,0
t:524.6,playerVideo,stopped
t:565.1,clicIcôneVideo,iDictionLente
t:565.1,playerVideo,stopped
t:565.4,playerVideo,ct,2281
t:565.7,clicIcôneVideo,iDictionLente
t:565.7,playerVideo,ct,2281
t:658.1,playerVideo,stopped
t:701.3,clicIcôneVideo,iDictionLente
t:701.3,playerVideo,ct,2281
t:702.7,clicIcôneVideo,iDictionLente
t:702.7,playerVideo,ct,2281
t:703.1,clicIcôneVideo,iDictionLente
t:703.1,playerVideo,ct,2281
t:771.7,clicIcôneVideo,iImagesCles
t:771.7,playerVideo,stopped
t:772.4,playerVideo,ct,468
t:813.2,clicIcôneVideo,iReformulationOrale
t:813.2,playerVideo,stopped
t:813.6,playerVideo,ct,506
t:917.5,clicIcôneVideo,iImagesClesSousTitrees
t:917.5,playerVideo,stopped

t:917.7,playerVideo,ct,1121
t:918,clicIcôneVideo,iImagesClesSousTitrees
t:918,playerVideo,ct,1121
t:1096.6,clicIcôneVideo,iMotsCles
t:1096.6,playerVideo,stopped
t:1096.9,playerVideo,ct,1909
t:1097.1,clicIcôneVideo,iMotsCles
t:1097.1,playerVideo,ct,1909
t:1256.2,clicIcôneVideo,iReformulationEcrit
t:1256.2,playerVideo,stopped
t:1256.9,playerVideo,ct,1515
t:1448.7,clicIcôneVideo,iSousTitrage
t:1448.7,playerVideo,stopped
t:1449.3,playerVideo,ct,1228
t:1741.9,playerVideo,stopped
t:1742,qcm, entree
t:1745,qcm,1,presentation
t:1786.1,qcm,1,clicCorrection
t:1786.1,qcm,1,reponsesDonnees,3
t:1786.1,qcm,1,message,Bravo
t:1789.5,qcm,1,coloriageVert,3
t:1792.7,qcm,1,clicQuestionSuivante
t:1795.8,qcm,2,presentation
t:1799.9,qcm,2,clicCorrection
t:1799.9,qcm,2,reponsesDonnees,2
t:1799.9,qcm,2,message,Bravo
t:1802.7,qcm,2,coloriageVert,2
t:1804.7,qcm,2,clicQuestionSuivante
t:1807.7,qcm,3,presentation
t:1842,qcm,3,clicCorrection
t:1842,qcm,3,reponsesDonnees,3
t:1842,qcm,3,message,Bravo
t:1844.8,qcm,3,coloriageVert,3
t:1846.5,qcm,3,clicQuestionSuivante
t:1849.6,qcm,4,presentation
t:1855.3,qcm,4,clicCorrection
t:1855.3,qcm,4,reponsesDonnees,2
t:1855.3,qcm,4,message,Bravo
t:1858.1,qcm,4,coloriageVert,2
t:1859.6,qcm,4,clicQuestionSuivante
t:1862.6,qcm,5,presentation
t:1875.3,qcm,5,clicCorrection
t:1875.3,qcm,5,reponsesDonnees,1+2
t:1875.3,qcm,5,coloriageVert,1
t:1875.3,qcm,5,coloriageVert,2
t:1875.3,qcm,5,message,Bravo vous les avez toutes trouvées et sans aucune
erreur
t:1881.4,qcm,5,clicQuestionSuivante
t:1884.5,qcm,6,presentation
t:1890.5,qcm,6,clicCorrection
t:1890.5,qcm,6,reponsesDonnees,1
t:1890.5,qcm,6,message,Bravo
t:1893.3,qcm,6,coloriageVert,1
t:1894.8,qcm,6,clicQuestionSuivante
t:1897.3,qcm,7,presentation
t:1907.7,qcm,7,clicCorrection
t:1907.7,qcm,7,reponsesDonnees,2
t:1907.7,qcm,7,message,Bravo
t:1910.5,qcm,7,coloriageVert,2
t:1911.9,qcm,7,clicQuestionSuivante
t:1915,qcm,8,presentation

t:1951,qcm,8,clicCorrection
t:1951,qcm,8,reponsesDonnees,2
t:1951,qcm,8,message,Bravo
t:1953.8,qcm,8,coloriageVert,2
t:1959.9,qcm,8,clicQuestionSuivante
t:1962.9,qcm,9,presentation
t:1994.9,qcm,9,clicCorrection
t:1994.9,qcm,9,reponsesDonnees,3
t:1994.9,qcm,9,message,Non ce n'est pas ca
t:1997.8,qcm,9,coloriageRouge,3
t:1997.8,qcm,9,message,Nouvel essai
t:2025.8,qcm,9,clicCorrection
t:2025.8,qcm,9,reponsesDonnees,1
t:2025.8,qcm,9,message,Bravo
t:2028.6,qcm,9,coloriageVert,1
t:2040.2,qcm,9,clicQuestionSuivante
t:2043.3,qcm,10,presentation
t:2065.8,qcm,10,clicCorrection
t:2065.8,qcm,10,reponsesDonnees,1+3
t:2065.8,qcm,10,coloriageVert,1
t:2065.8,qcm,10,coloriageRouge,3
t:2065.8,qcm,10,message,Nouvel essai
t:2072.7,qcm,10,clicCorrection
t:2072.7,qcm,10,reponsesDonnees,1+2
t:2072.7,qcm,10,coloriageVert,1
t:2072.7,qcm,10,coloriageVert,2
t:2072.7,qcm,10,message,Bravo vous les avez toutes trouvées
t:2078.7,qcm,10,clicQuestionSuivante
t:2082.7,qcm,11,presentation
t:2129.6,qcm,11,clicCorrection
t:2129.7,qcm,11,reponsesDonnees,1+2+3
t:2129.7,qcm,11,coloriageVert,1
t:2129.7,qcm,11,coloriageVert,2
t:2129.7,qcm,11,coloriageVert,3
t:2129.7,qcm,11,message,Bravo vous les avez toutes trouvées et sans aucune
erreur
t:2135.4,qcm,11,clicQuestionSuivante
t:2138.9,qcm,12,presentation
t:2171,qcm,12,clicCorrection
t:2171,qcm,12,reponsesDonnees,1
t:2171,qcm,12,message,Bravo
t:2173.9,qcm,12,coloriageVert,1
t:2175.6,qcm,12,clicQuestionSuivante
t:2178.6,qcm,13,presentation
t:2191.9,qcm,13,clicCorrection
t:2191.9,qcm,13,reponsesDonnees,3
t:2191.9,qcm,13,message,Bravo
t:2194.7,qcm,13,coloriageVert,3
t:2196.2,qcm,13,clicQuestionSuivante
t:2199.3,qcm,14,presentation
t:2257.8,qcm,14,clicCorrection
t:2257.8,qcm,14,reponsesDonnees,3
t:2257.8,qcm,14,message,Non ce n'est pas ca
t:2260.6,qcm,14,coloriageRouge,3
t:2260.6,qcm,14,message,Nouvel essai
t:2268.5,qcm,14,clicCorrection
t:2268.5,qcm,14,reponsesDonnees,2
t:2268.5,qcm,14,message,Bravo
t:2271.3,qcm,14,coloriageVert,2
t:2273,qcm,14,clicQuestionSuivante
t:2275.5,qcm,15,presentation

t:2287.3,qcm,15,clicCorrection
t:2287.3,qcm,15,reponsesDonnees,1
t:2287.3,qcm,15,message,Bravo
t:2290.2,qcm,15,coloriageVert,1
t:2291.7,qcm,15,clicQuestionSuivante
t:2295.7,qcm,16,presentation
t:2309.9,qcm,16,clicCorrection
t:2309.9,qcm,16,reponsesDonnees,4
t:2309.9,qcm,16,message,Bravo
t:2312.8,qcm,16,coloriageVert,4
t:2314.6,qcm,16,clicQuestionSuivante
t:2318.6,qcm,17,presentation
t:2345.6,qcm,17,clicCorrection
t:2345.6,qcm,17,reponsesDonnees,3+5
t:2345.6,qcm,17,coloriageVert,3
t:2345.6,qcm,17,coloriageVert,5
t:2345.6,qcm,17,message,Nouvel essai
t:2350.9,qcm,17,clicCorrection
t:2350.9,qcm,17,reponsesDonnees,2+3+5
t:2350.9,qcm,17,coloriageVert,2
t:2350.9,qcm,17,coloriageVert,3
t:2350.9,qcm,17,coloriageVert,5
t:2350.9,qcm,17,message,Bravo vous les avez toutes trouvées
t:2356.6,qcm,17,clicQuestionSuivante
t:2359.6,qcm,18,presentation
t:2366.4,qcm,18,clicCorrection
t:2366.4,qcm,18,reponsesDonnees,2
t:2366.4,qcm,18,message,Bravo
t:2369.2,qcm,18,coloriageVert,2
t:2370.7,qcm,18,clicQuestionSuivante
t:2374.7,qcm,19,presentation
t:2393.4,qcm,19,clicCorrection
t:2393.4,qcm,19,reponsesDonnees,1+2+3
t:2393.4,qcm,19,coloriageVert,1
t:2393.4,qcm,19,coloriageRouge,2
t:2393.4,qcm,19,coloriageVert,3
t:2393.4,qcm,19,message,Nouvel essai
t:2401.4,qcm,19,clicCorrection
t:2401.4,qcm,19,reponsesDonnees,1+3
t:2401.4,qcm,19,coloriageVert,1
t:2401.4,qcm,19,coloriageVert,3
t:2401.4,qcm,19,message,Nouvel essai
t:2410.5,qcm,19,clicCorrection
t:2410.5,qcm,19,reponsesDonnees,1+3+5
t:2410.5,qcm,19,coloriageVert,1
t:2410.5,qcm,19,coloriageVert,3
t:2410.5,qcm,19,coloriageVert,5
t:2410.5,qcm,19,message,Bravo vous les avez toutes trouvées
t:2423.3,qcm,19,clicQuestionSuivante
t:2427.3,qcm,20,presentation
t:2436.7,qcm,20,clicCorrection
t:2436.7,qcm,20,reponsesDonnees,1
t:2436.7,qcm,20,message,Non ce n'est pas ca
t:2439.5,qcm,20,coloriageRouge,1
t:2439.5,qcm,20,message,Nouvel essai
t:2456.6,qcm,20,clicCorrection
t:2456.6,qcm,20,reponsesDonnees,2
t:2456.6,qcm,20,message,Bravo
t:2459.4,qcm,20,coloriageVert,2
t:2526.5,qcm,20,clicQuestionSuivante
t:2529.6,qcm,21,presentation

t:2542.8,qcm,21,clicCorrection
t:2542.8,qcm,21,reponsesDonnees,3
t:2542.8,qcm,21,message,Bravo
t:2545.7,qcm,21,coloriageVert,3
t:2549.2,qcm,21,clicSuite
t:2549.2,qcm,sortieExercice
t:2549.2,qcm, sortie
t:2549.2,bilanQCM,entree
t:2670.6,bilanQCM,sortie

Seong-Min 4-5-07 15h54

t:1134.5,playerVideo,stopped

Sena 9-5-07 10h28

t:246.4,clicIcôneVideo,iReformulationOrale
t:246.5,playerVideo,stopped
t:246.7,playerVideo,ct,0
t:256.4,clicIcôneVideo,iReformulationEcrit
t:256.5,playerVideo,stopped
t:256.8,playerVideo,ct,0
t:269.4,clicIcôneVideo,iNormal
t:269.4,playerVideo,stopped
t:269.6,playerVideo,ct,0
t:681.9,clicIcôneVideo,iNormal
t:681.9,playerVideo,ct,0
t:772,playerVideo,stopped
t:826.6,clicIcôneVideo,iImagesClesSousTitres
t:826.7,playerVideo,stopped
t:827.3,playerVideo,ct,197
t:909.8,playerVideo,stopped
t:925.4,clicIcôneVideo,iImagesCles
t:925.4,playerVideo,stopped
t:925.7,playerVideo,ct,2251
t:1018,playerVideo,stopped
t:1041.1,clicIcôneVideo,iDictionLente
t:1041.1,playerVideo,stopped
t:1041.4,playerVideo,ct,2281
t:1136,playerVideo,stopped
t:1217.5,playerVideo,stopped
t:1217.5,qcm, entree
t:1220.6,qcm,1,presentation
t:1275.6,qcm,1,clicCorrection
t:1275.6,qcm,1,reponsesDonnees,3
t:1275.6,qcm,1,message,Bravo
t:1278.6,qcm,1,coloriageVert,3
t:1281.3,qcm,1,clicQuestionSuivante
t:1284.3,qcm,2,presentation
t:1307.3,qcm,2,clicCorrection
t:1307.3,qcm,2,reponsesDonnees,1
t:1307.3,qcm,2,message,Non ce n'est pas ca
t:1310.1,qcm,2,coloriageRouge,1
t:1310.1,qcm,2,message,Nouvel essai
t:1317.6,qcm,2,clicCorrection
t:1317.6,qcm,2,reponsesDonnees,2

t:1317.6,qcm,2,message,Bravo
t:1320.4,qcm,2,coloriageVert,2
t:1322.6,qcm,2,clicQuestionSuivante
t:1325.7,qcm,3,presentation
t:1372.7,qcm,3,clicCorrection
t:1372.7,qcm,3,reponsesDonnees,3
t:1372.7,qcm,3,message,Bravo
t:1375.5,qcm,3,coloriageVert,3
t:1377.1,qcm,3,clicQuestionSuivante
t:1380.1,qcm,4,presentation
t:1397.2,qcm,4,clicCorrection
t:1397.3,qcm,4,reponsesDonnees,1
t:1397.3,qcm,4,message,Non ce n'est pas ca
t:1400.1,qcm,4,coloriageRouge,1
t:1400.1,qcm,4,message,Nouvel essai
t:1405.8,qcm,4,clicCorrection
t:1405.8,qcm,4,reponsesDonnees,2
t:1405.8,qcm,4,message,Bravo
t:1408.6,qcm,4,coloriageVert,2
t:1410.5,qcm,4,clicQuestionSuivante
t:1413.6,qcm,5,presentation
t:1427.4,qcm,5,clicCorrection
t:1427.4,qcm,5,reponsesDonnees,1+2
t:1427.4,qcm,5,coloriageVert,1
t:1427.4,qcm,5,coloriageVert,2
t:1427.4,qcm,5,message,Bravo vous les avez toutes trouvées et sans aucune
erreur
t:1433.2,qcm,5,clicQuestionSuivante
t:1436.2,qcm,6,presentation
t:1467.7,qcm,6,clicCorrection
t:1467.7,qcm,6,reponsesDonnees,2
t:1467.7,qcm,6,message,Non ce n'est pas ca
t:1470.5,qcm,6,coloriageRouge,2
t:1470.5,qcm,6,message,Nouvel essai
t:1474.7,qcm,6,clicCorrection
t:1474.7,qcm,6,reponsesDonnees,3
t:1474.7,qcm,6,message,Non ce n'est pas ca
t:1477.5,qcm,6,coloriageRouge,3
t:1477.6,qcm,6,coloriageViolet,1
t:1479.7,qcm,6,clicQuestionSuivante
t:1482.3,qcm,7,presentation
t:1510.4,qcm,7,clicCorrection
t:1510.4,qcm,7,reponsesDonnees,1
t:1510.4,qcm,7,message,Non ce n'est pas ca
t:1513.2,qcm,7,coloriageRouge,1
t:1513.3,qcm,7,coloriageViolet,2
t:1515.2,qcm,7,clicQuestionSuivante
t:1518.3,qcm,8,presentation
t:1572.5,qcm,8,clicCorrection
t:1572.5,qcm,8,reponsesDonnees,1
t:1572.5,qcm,8,message,Non ce n'est pas ca
t:1575.3,qcm,8,coloriageRouge,1
t:1575.3,qcm,8,message,Nouvel essai
t:1581.2,qcm,8,clicCorrection
t:1581.2,qcm,8,reponsesDonnees,3
t:1581.2,qcm,8,message,Non ce n'est pas ca
t:1584,qcm,8,coloriageRouge,3
t:1584,qcm,8,coloriageViolet,2
t:1644.6,qcm,8,clicQuestionSuivante
t:1647.7,qcm,9,presentation
t:1803.7,qcm,9,clicCorrection

t:1803.7,qcm,9,reponsesDonnees,2
t:1803.8,qcm,9,message,Non ce n'est pas ca
t:1806.6,qcm,9,coloriageRouge,2
t:1806.6,qcm,9,message,Nouvel essai
t:1831.9,qcm,9,clicCorrection
t:1831.9,qcm,9,reponsesDonnees,1
t:1831.9,qcm,9,message,Bravo
t:1834.7,qcm,9,coloriageVert,1
t:1836.7,qcm,9,clicQuestionSuivante
t:1839.7,qcm,10,presentation
t:1861.4,qcm,10,clicCorrection
t:1861.4,qcm,10,reponsesDonnees,1+3
t:1861.4,qcm,10,coloriageVert,1
t:1861.4,qcm,10,coloriageRouge,3
t:1861.4,qcm,10,message,Nouvel essai
t:1875.7,qcm,10,clicCorrection
t:1875.7,qcm,10,reponsesDonnees,1+2
t:1875.7,qcm,10,coloriageVert,1
t:1875.7,qcm,10,coloriageVert,2
t:1875.7,qcm,10,message,Bravo vous les avez toutes trouvées
t:1881.7,qcm,10,clicQuestionSuivante
t:1885.8,qcm,11,presentation
t:1953.8,qcm,11,clicCorrection
t:1953.8,qcm,11,reponsesDonnees,1+3+5
t:1953.8,qcm,11,coloriageVert,1
t:1953.8,qcm,11,coloriageVert,3
t:1953.8,qcm,11,coloriageRouge,5
t:1953.8,qcm,11,message,Nouvel essai
t:1992.5,qcm,11,clicCorrection
t:1992.5,qcm,11,reponsesDonnees,1+2+3
t:1992.5,qcm,11,coloriageVert,1
t:1992.5,qcm,11,coloriageVert,2
t:1992.5,qcm,11,coloriageVert,3
t:1992.5,qcm,11,message,Bravo vous les avez toutes trouvées
t:1998.7,qcm,11,clicQuestionSuivante
t:2002.2,qcm,12,presentation
t:2050.1,qcm,12,clicCorrection
t:2050.1,qcm,12,reponsesDonnees,1
t:2050.1,qcm,12,message,Bravo
t:2052.9,qcm,12,coloriageVert,1
t:2058.7,qcm,12,clicQuestionSuivante
t:2061.7,qcm,13,presentation
t:2073.9,qcm,13,clicCorrection
t:2073.9,qcm,13,reponsesDonnees,3
t:2073.9,qcm,13,message,Bravo
t:2076.7,qcm,13,coloriageVert,3
t:2078.6,qcm,13,clicQuestionSuivante
t:2081.6,qcm,14,presentation
t:2164.2,qcm,14,clicCorrection
t:2164.2,qcm,14,reponsesDonnees,2
t:2164.2,qcm,14,message,Bravo
t:2167.1,qcm,14,coloriageVert,2
t:2168.5,qcm,14,clicQuestionSuivante
t:2171,qcm,15,presentation
t:2176.7,qcm,15,clicCorrection
t:2176.7,qcm,15,reponsesDonnees,1
t:2176.7,qcm,15,message,Bravo
t:2179.6,qcm,15,coloriageVert,1
t:2181.4,qcm,15,clicQuestionSuivante
t:2185.4,qcm,16,presentation
t:2192.6,qcm,16,clicCorrection

t:2192.6,qcm,16,reponsesDonnees,4
t:2192.6,qcm,16,message,Bravo
t:2195.5,qcm,16,coloriageVert,4
t:2197.5,qcm,16,clicQuestionSuivante
t:2201.5,qcm,17,presentation
t:2259,qcm,17,clicCorrection
t:2259,qcm,17,reponsesDonnees,2+3
t:2259,qcm,17,coloriageVert,2
t:2259,qcm,17,coloriageVert,3
t:2259,qcm,17,message,Nouvel essai
t:2265.6,qcm,17,clicCorrection
t:2265.6,qcm,17,reponsesDonnees,2+3+5
t:2265.6,qcm,17,coloriageVert,2
t:2265.6,qcm,17,coloriageVert,3
t:2265.6,qcm,17,coloriageVert,5
t:2265.6,qcm,17,message,Bravo vous les avez toutes trouvées
t:2271.7,qcm,17,clicQuestionSuivante
t:2274.8,qcm,18,presentation
t:2289.5,qcm,18,clicCorrection
t:2289.5,qcm,18,reponsesDonnees,2
t:2289.5,qcm,18,message,Bravo
t:2292.3,qcm,18,coloriageVert,2
t:2293.9,qcm,18,clicQuestionSuivante
t:2298,qcm,19,presentation
t:2337,qcm,19,clicCorrection
t:2337,qcm,19,reponsesDonnees,2+3
t:2337,qcm,19,coloriageRouge,2
t:2337,qcm,19,coloriageVert,3
t:2337.1,qcm,19,message,Nouvel essai
t:2365,qcm,19,clicCorrection
t:2365,qcm,19,reponsesDonnees,3+5
t:2365,qcm,19,coloriageVert,3
t:2365,qcm,19,coloriageVert,5
t:2365,qcm,19,message,Nouvel essai
t:2384.8,qcm,19,clicCorrection
t:2384.8,qcm,19,reponsesDonnees,3+4+5
t:2384.9,qcm,19,coloriageVert,3
t:2384.9,qcm,19,coloriageRouge,4
t:2384.9,qcm,19,coloriageVert,5
t:2384.9,qcm,19,coloriageViolet,1
t:2384.9,qcm,19,message,Non ce n'est pas ca
t:2405.8,qcm,19,clicQuestionSuivante
t:2409.9,qcm,20,presentation
t:2412.9,qcm,20,clicCorrection
t:2412.9,qcm,20,reponsesDonnees,1
t:2412.9,qcm,20,message,Non ce n'est pas ca
t:2415.8,qcm,20,coloriageRouge,1
t:2415.8,qcm,20,message,Nouvel essai
t:2423.7,qcm,20,clicCorrection
t:2423.8,qcm,20,reponsesDonnees,2
t:2423.8,qcm,20,message,Bravo
t:2426.6,qcm,20,coloriageVert,2
t:2432.5,qcm,20,clicQuestionSuivante
t:2435.6,qcm,21,presentation
t:2481.9,qcm,21,clicCorrection
t:2481.9,qcm,21,reponsesDonnees,3
t:2481.9,qcm,21,message,Bravo
t:2484.7,qcm,21,coloriageVert,3
t:2486.8,qcm,21,clicSuite
t:2486.8,qcm,sortieExercice
t:2486.8,qcm,sortie

t:2486.9,bilanQCM,entree
t:2507.6,bilanQCM,sortie

Sena 9-5-07 11h10

t:11,clicIcôneVideo,iNormal
t:11,playerVideo,ct,0
t:15.6,clicIcôneVideo,iReformulationOrale
t:15.6,playerVideo,stopped
t:15.9,playerVideo,ct,0
t:70.4,clicIcôneVideo,iMotsCles
t:70.4,playerVideo,stopped
t:70.7,playerVideo,ct,1948
t:129.3,playerVideo,stopped
t:220.3,playerVideo,stopped
t:273.4,clicIcôneVideo,iReformulationEcrit
t:273.4,playerVideo,stopped
t:274,playerVideo,ct,2251
t:366.8,playerVideo,stopped
t:393.1,clicIcôneVideo,iSousTitrage
t:393.1,playerVideo,stopped
t:393.4,playerVideo,ct,2251
t:488,playerVideo,stopped
t:526.9,clicIcôneVideo,iNormal
t:526.9,playerVideo,stopped
t:527.5,playerVideo,ct,2166
t:623.6,clicIcôneVideo,iReformulationOrale
t:623.6,playerVideo,stopped
t:623.9,playerVideo,ct,14
t:638.9,clicIcôneVideo,iDictionLente
t:638.9,playerVideo,stopped
t:639.2,playerVideo,ct,342
t:692.2,clicIcôneVideo,iReformulationEcrit
t:692.2,playerVideo,stopped
t:692.7,playerVideo,ct,459
t:730.4,clicIcôneVideo,iImagesClesSousTitres
t:730.4,playerVideo,stopped
t:730.9,playerVideo,ct,654
t:801.1,clicIcôneVideo,iImagesCles
t:801.1,playerVideo,stopped
t:801.5,playerVideo,ct,818
t:843.2,clicIcôneVideo,iNormal
t:843.2,playerVideo,stopped
t:843.4,playerVideo,ct,787
t:859.1,clicIcôneVideo,iDictionLente
t:859.1,playerVideo,stopped
t:859.3,playerVideo,ct,829
t:918.5,clicIcôneVideo,iNormal
t:918.5,playerVideo,stopped
t:918.8,playerVideo,ct,0
t:1899.4,playerVideo,stopped

Selma 14-5-07 10h15

t:11,clicIcôneVideo,iNormal
t:11,playerVideo,ct,0
t:15.6,clicIcôneVideo,iReformulationOrale
t:15.6,playerVideo,stopped
t:15.9,playerVideo,ct,0
t:70.4,clicIcôneVideo,iMotsCles
t:70.4,playerVideo,stopped
t:70.7,playerVideo,ct,1948
t:129.3,playerVideo,stopped
t:220.3,playerVideo,stopped
t:273.4,clicIcôneVideo,iReformulationEcrit
t:273.4,playerVideo,stopped
t:274,playerVideo,ct,2251
t:366.8,playerVideo,stopped
t:393.1,clicIcôneVideo,iSousTitrage
t:393.1,playerVideo,stopped
t:393.4,playerVideo,ct,2251
t:488,playerVideo,stopped
t:526.9,clicIcôneVideo,iNormal
t:526.9,playerVideo,stopped
t:527.5,playerVideo,ct,2166
t:623.6,clicIcôneVideo,iReformulationOrale
t:623.6,playerVideo,stopped
t:623.9,playerVideo,ct,14
t:638.9,clicIcôneVideo,iDictionLente
t:638.9,playerVideo,stopped
t:639.2,playerVideo,ct,342
t:692.2,clicIcôneVideo,iReformulationEcrit
t:692.2,playerVideo,stopped
t:692.7,playerVideo,ct,459
t:730.4,clicIcôneVideo,iImagesClesSousTitrees
t:730.4,playerVideo,stopped
t:730.9,playerVideo,ct,654
t:801.1,clicIcôneVideo,iImagesCles
t:801.1,playerVideo,stopped
t:801.5,playerVideo,ct,818
t:843.2,clicIcôneVideo,iNormal
t:843.2,playerVideo,stopped
t:843.4,playerVideo,ct,787
t:859.1,clicIcôneVideo,iDictionLente
t:859.1,playerVideo,stopped
t:859.3,playerVideo,ct,829
t:918.5,clicIcôneVideo,iNormal
t:918.5,playerVideo,stopped
t:918.8,playerVideo,ct,0
t:1899.4,playerVideo,stopped

Selma 14-5-07 10h58

t:14.2,clicIcôneVideo,iImagesClesSousTitrees
t:14.2,playerVideo,stopped
t:14.4,playerVideo,ct,0
t:105.9,playerVideo,stopped
t:129.8,clicIcôneVideo,iImagesCles
t:129.8,playerVideo,stopped
t:130,playerVideo,ct,2251
t:164.6,clicIcôneVideo,iMotsCles
t:164.6,playerVideo,stopped
t:164.9,playerVideo,ct,2251
t:255.9,playerVideo,stopped
t:288.9,clicIcôneVideo,iReformulationEcrit

t:288.9,playerVideo,stopped
t:289.2,playerVideo,ct,2251
t:381.5,playerVideo,stopped
t:449,clicIcôneVideo,iSousTitrage
t:449,playerVideo,stopped
t:449.3,playerVideo,ct,2251
t:590.7,playerVideo,stopped
t:1154.3,clicIcôneVideo,iNormal
t:1154.3,playerVideo,stopped
t:1154.6,playerVideo,ct,2166
t:2348.1,playerVideo,stopped

Yvonne 29-5-07 14h33

t:14.2,clicIcôneVideo,iImagesClesSousTitrees
t:14.2,playerVideo,stopped
t:14.4,playerVideo,ct,0
t:105.9,playerVideo,stopped
t:129.8,clicIcôneVideo,iImagesCles
t:129.8,playerVideo,stopped
t:130,playerVideo,ct,2251
t:164.6,clicIcôneVideo,iMotsCles
t:164.6,playerVideo,stopped
t:164.9,playerVideo,ct,2251
t:255.9,playerVideo,stopped
t:288.9,clicIcôneVideo,iReformulationEcrit
t:288.9,playerVideo,stopped
t:289.2,playerVideo,ct,2251
t:381.5,playerVideo,stopped
t:449,clicIcôneVideo,iSousTitrage
t:449,playerVideo,stopped
t:449.3,playerVideo,ct,2251
t:590.7,playerVideo,stopped
t:1154.3,clicIcôneVideo,iNormal
t:1154.3,playerVideo,stopped
t:1154.6,playerVideo,ct,2166
t:2348.1,playerVideo,stopped

Yvonne 29-5-07 15h19

t:1034.9,playerVideo,stopped

Annexe 11

Fiches-contact

*destinées à l'informaticien
pour la conception du prototype*

AMALIA
Support : document vidéo
Thème : le travail
Titre du doc. : "Chez la fleuriste"
Phase : Comprendre

Date : le 25 février 2007

Objectif général : Indications pour la réalisation d'un prototype de la phase *Comprendre*, avec le doc. vidéo "Chez la fleuriste", en vue d'une expérimentation, faisant partie de mon travail de thèse.

Sommaire

Préambule.....	349
1. Descriptif du contenu de l'écran 1 : Doc. vidéo + aides.....	349
Écran 1 – emplacements et fonctionnalités des différents éléments * :.....	352
Actions possibles à partir de l'écran 1 :.....	353
2. Descriptif du contenu de l'écran 2 : QCM.....	354
Écran 2 – emplacements et fonctionnalités des différents éléments * :.....	355
Écran 2bis – emplacements et fonctionnalités des différents éléments * :.....	356
Actions possibles à partir de l'écran 2 :.....	357
3. Descriptif du contenu de l'écran 3 : correction du QCM.....	358
Écran 3 – emplacements et fonctionnalités des différents éléments * :.....	359
Actions possibles à partir de l'écran 3 :.....	360
4. Descriptif du contenu de l'écran 4 : décompte des réponses.....	361
Écran 4 – emplacements et fonctionnalités des différents éléments * :.....	362
Actions possibles à partir de l'écran 4 :.....	363
5. Texte du QCM	Erreur ! Signet non défini.
6. Transcription du discours de la vidéo : "Chez la fleuriste"	Erreur ! Signet non défini.

Préambule :

L'écran 1 correspond à l'activité de compréhension au moyen du doc. vidéo et des aides. Il est précédé des écrans "introductifs" d'Amalia qui présentent Phase et document.

L'écran 2 correspond à l'évaluation de la compréhension au moyen d'un QCM.

L'écran 3 correspond à la rétroaction (*feed back*) sur le QCM.

L'écran 4 représente les résultats et le décompte des réponses.

Les questions que je me pose sont en italiques.

1. Descriptif du contenu de l'écran 1 : Doc. vidéo + aides

Indications : Nom de l'élément – Forme – Emplacement – Fonctionnalités – Durée

1. Les éléments permanents d'Amalia (cf. charte graphique : barre des phases, titres, ressources et bloc-notes, etc.).

2. La version principale du document vidéo est située au centre de l'écran et est de taille moyenne. Elle est entourée des 6 aides. Les interactions avec elle sont possibles grâce aux différents outils de contrôle. Elle est recouvrable par les différentes versions d'aide selon les besoins de l'apprenant donc épisodiquement absente de l'écran 1.

3. Les aides (+ nom du doc.) :

- a) **Images-clés** (version incrustations seules)
- b) **Images-clés sous-titrées** (version incrustations)
- c) **Mots-clés** (version mots-clés)
- d) **Diction lente** (version ralenti)
- e) **Reformulation** (version reformulation écrite)
- f) **Sous-titrage** (version sous-titrée)

Les aides sont à placer de gauche à droite autour du document vidéo (version principale (version brute)) dans l'ordre indiqué ci-dessus (de a à f).

Les 6 aides entourent la version principale du document vidéo.

L'emplacement des 6 aides autour de l'écran ?

Solution 1 : 3 aides à gauche et 3 à droite

Solution 2 : en demi-cercle (notre choix)

Solution 3 : en cercle autour de l'écran principal (mais pb de place)

Solution 4 : en ligne horizontale au-dessus ou au-dessous de l'écran principal (mais le sens de lecture suggère un ordre d'utilisation des aides).

Solution 5 : en ligne verticale à gauche (car à droite, il y a les ressources et le bloc-notes) mais la lecture de haut en bas suggère aussi un ordre d'utilisation.

Elles sont matérialisées par des vignettes qui sont des copies d'écran fixes et miniatures des versions qu'elles représentent. Au passage de la souris sur chaque vignette, une bulle d'aide apparaît pour indiquer de quel type d'aide il s'agit (mots-clés, reformulation).

Ce sont des zones cliquables. Si l'on clique sur une des vignettes, celle-ci vient se positionner à la place (et à la taille) de l'écran de la version principale du document vidéo.

Que devient la vignette qui correspond à l'aide sélectionnée qui a recouvert la version principale ?

Solution 1 : elle est grisée ou palie

Solution 2 : Elle est remplacée par du texte (ex : Reformulation)

Solution 3 : elle est entourée d'un cercle ou d'un cadre de couleur

Pour revenir à la version principale ?

Solution 1 : mettre une croix en haut à droite pour signaler l'endroit où l'on ferme l'aide.

Solution 2 : prévoir l'action glisser-déposer pour remettre à sa place l'écran d'aide une fois son utilisation terminée (quel que soit le moment d'interruption de la vidéo)

Pour aller vers le QCM ?

Solution 1 : la flèche pour passer à l'écran suivant

Solution 2 : un bouton

Contenu du bouton ?

Solution 2a : J'ai compris, je vérifie

Solution 2b : Questions ou Questionnaire ou Exercice

Solution 2c : Vérification ou Test

La consigne ?

Faut-il une consigne sur l'écran 1 ou bien écran assez intuitif comme dans LTV ? Quelle consigne ?

4. Les outils de contrôle (placés en-dessous de la version principale) :

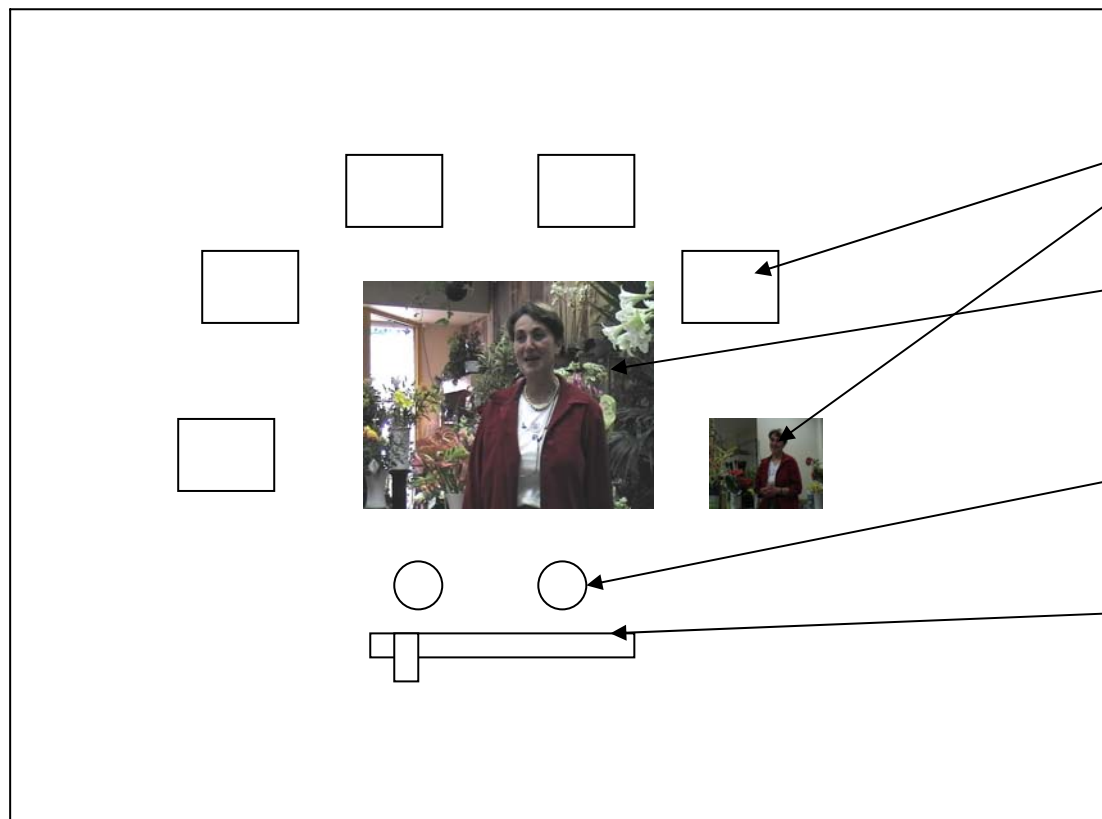
- 2 boutons : pause et lecture

- 1 barre de défilement qui se colore au fur et à mesure du "déroulement" de la vidéo

- 1 curseur qui permet de se déplacer rapidement et très précisément d'avant en arrière dans le document vidéo. Il porte les symboles avance rapide et retour rapide.

Prévoir 1 bouton pour régler le volume ?

Écran 1 – emplacements et fonctionnalités des différents éléments * :



Aide : Copie d'écran miniature (vignette) de la version vidéo correspondante.
Quand on passe la souris sur une vignette, une bulle d'aide indique le nom de l'aide (sous-titrage, etc.). Zone cliquable. Quand on a cliqué dessus, la version choisie est visionnable à la place de la version principale.

Document vidéo (Version principale) : possibilité d'interagir grâce aux boutons de contrôle.

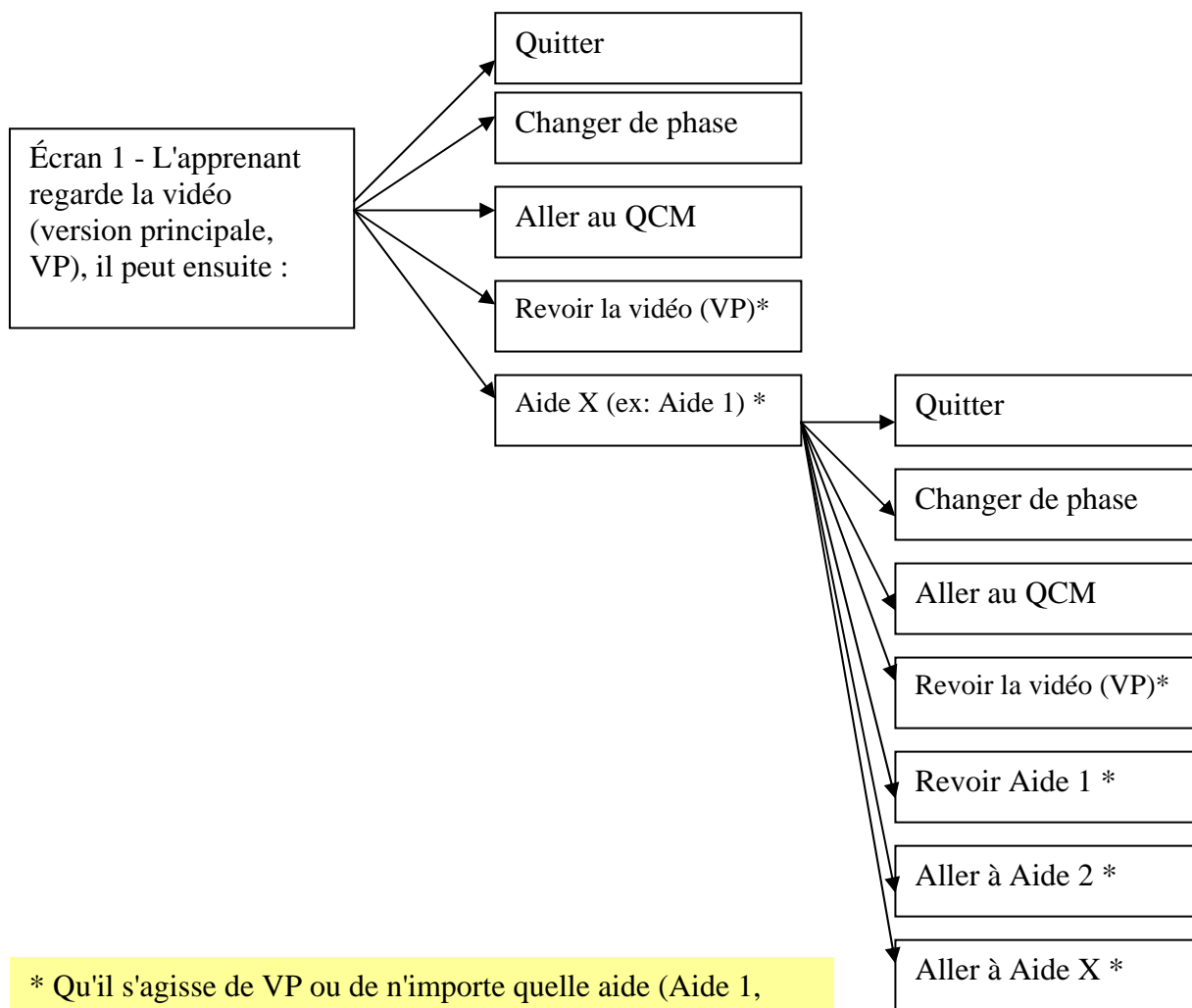
Boutons de contrôle : Pause [II] et lecture [▶]. L'avance et le retour rapides se font à partir du curseur.

Barre de défilement qui se colore au fur et à mesure de l'avancée de la vidéo.

Curseur : permet le retour ou l'avance rapides. Il porte ce symbole [◀ ▶] pour indiquer les actions possibles.

* Les éléments permanents d'Amalia (barre de phases, ressources, bloc-notes, boutons) existent mais ne sont pas figurés ici.

Actions possibles à partir de l'écran 1 :



* Qu'il s'agisse de VP ou de n'importe quelle aide (Aide 1, Aide 2, etc.), outils de contrôle, barre de défilement et curseur sont toujours disponibles à l'écran et peuvent être actionnés.

2. Descriptif du contenu de l'écran 2 : QCM

Indications : Nom de l'élément – Forme – Emplacement – Fonctionnalités – Durée

1. Les éléments permanents d'Amalia (cf. charte graphique : barre des phases, titres, ressources et bloc-notes, etc.).

2. La consigne : police/font et couleur (cf. charte graphique Amalia). La consigne n'apparaît que sur le 1^{ère} page écran du questionnaire.

Doit-elle être aussi disponible en mode audio ? (cf. charte Amalia)

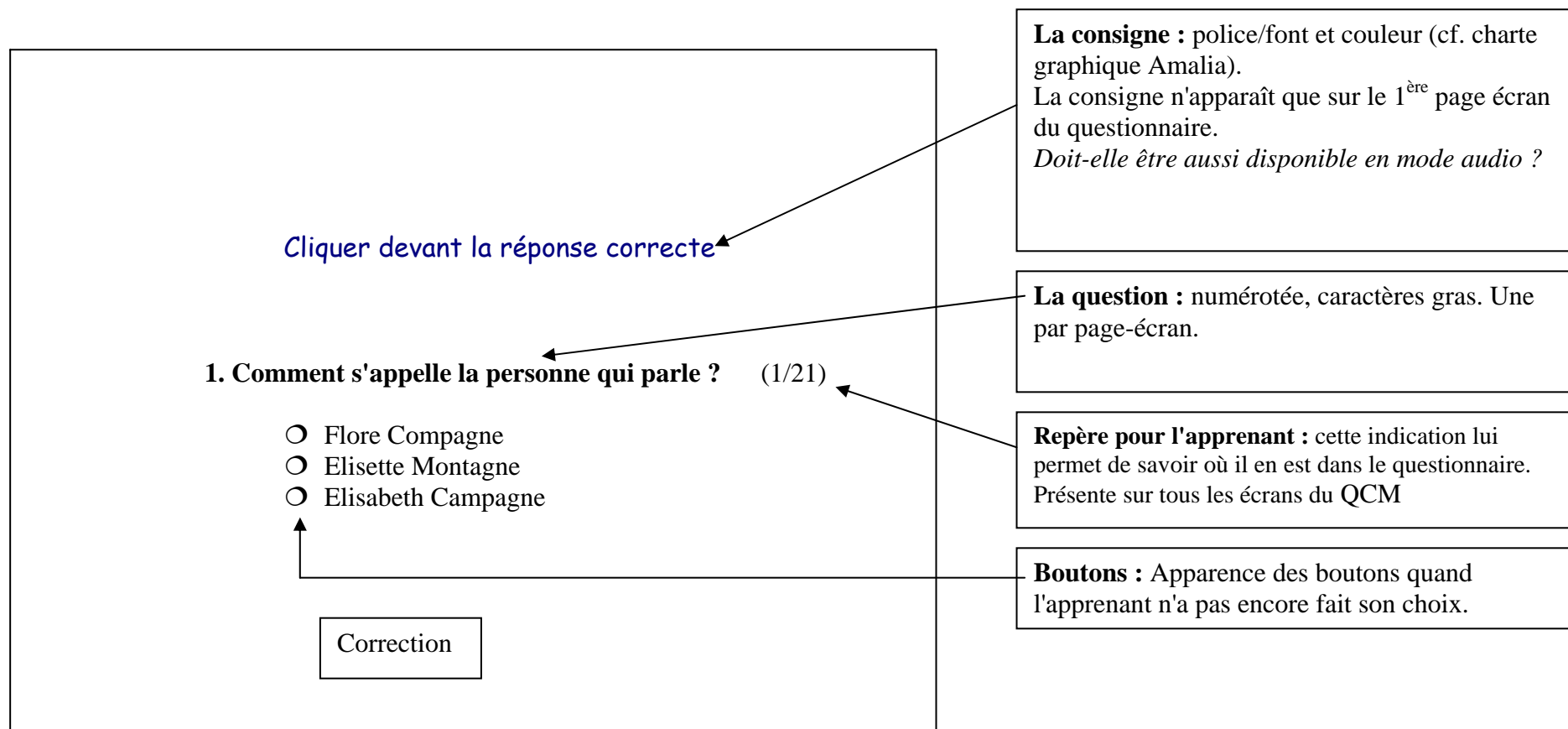
3. La question : en caractères gras, numérotée, avec en plus une indication du type 1/21. Mettre une question par page-écran. Dans un 1er temps (temps de l'expérimentation) aucune aide n'est disponible à partir du QCM. Le QCM sert exclusivement à vérifier la compréhension.

La question et le choix de réponses doivent-ils être disponibles en mode audio ?

4. Le choix de réponses : chaque réponse est précédée d'une case à cocher (d'un bouton sur lequel cliquer)

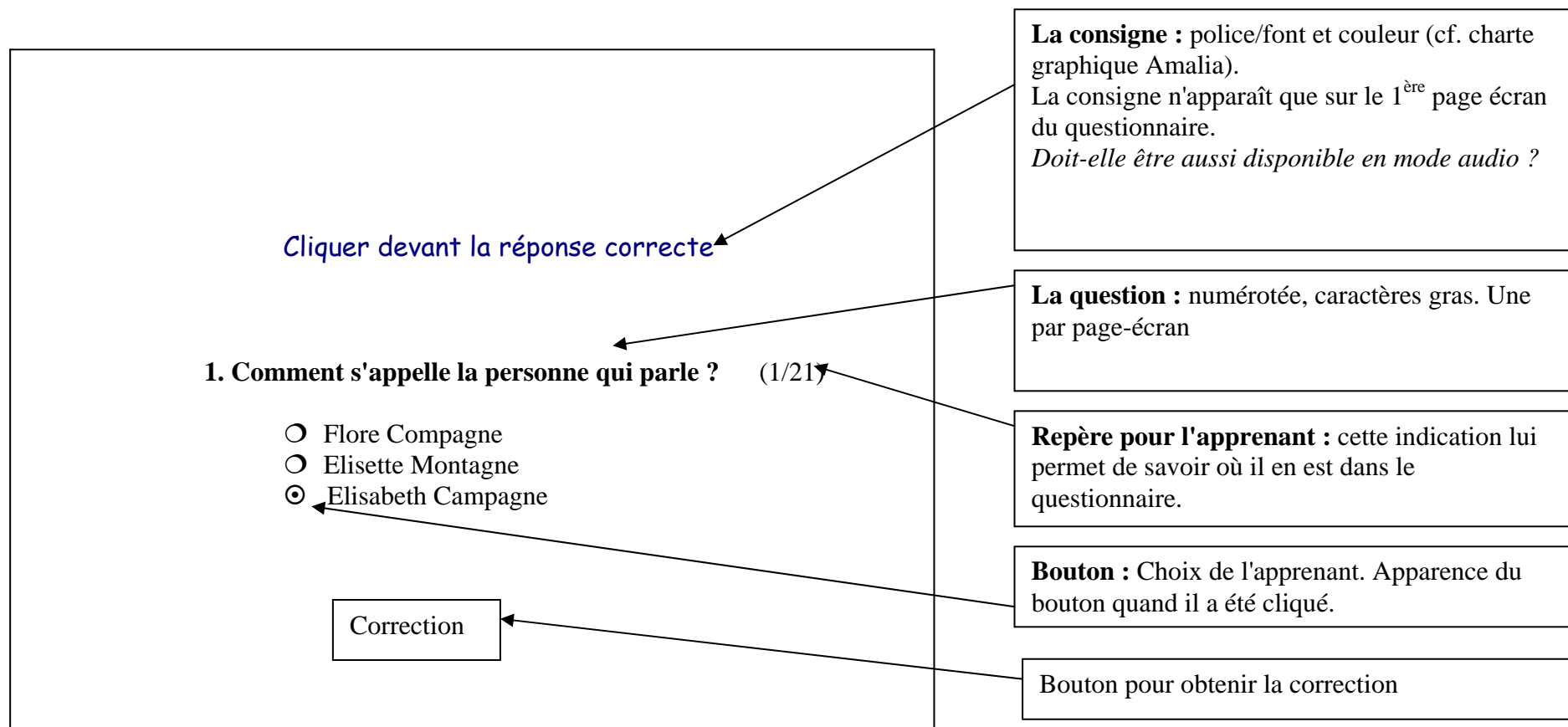
5. Le bouton "Correction" : Permet à l'apprenant d'obtenir le *feed back*

Écran 2 – emplacements et fonctionnalités des différents éléments * :



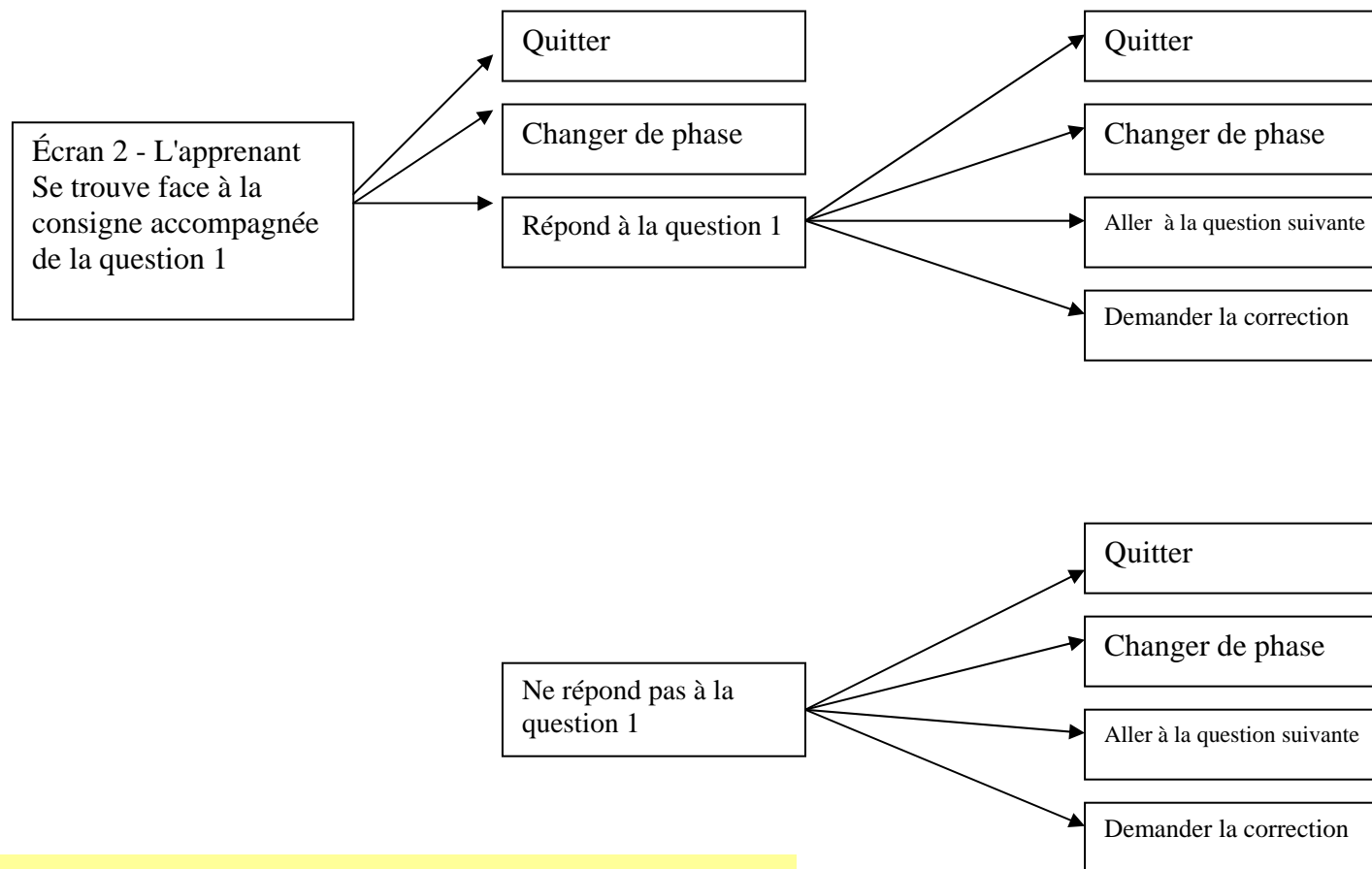
* Les éléments permanents d'Amalia (barre de phases, ressources, bloc-notes, boutons) existent mais ne sont pas figurés ici.

Écran 2bis – emplacement et fonctionnalité des différents éléments * :



* Les éléments permanents d'Amalia (barre de phases, ressources, bloc-notes, boutons) existent mais ne sont pas figurés ici.

Actions possibles à partir de l'écran 2 :



* Qu'il s'agisse de VP ou de n'importe quelle aide (Aide 1, Aide 2, etc.), outils de contrôle, barre de défilement et curseur sont toujours disponibles à l'écran et peuvent être actionnés.

3. Descriptif du contenu de l'écran 3 : correction du QCM

1. Les éléments permanents d'Amalia (cf. charte graphique : barre des phases, titres, ressources et bloc-notes, etc.).

2. La question : en caractères gras, avec une indication du type 1/21, mettre une question par page écran, dans un 1er temps (temps de l'expérimentation) aucune aide n'est disponible à partir du QCM. Le QCM sert exclusivement à vérifier la compréhension.

La question et le choix de réponses doivent-ils être disponibles en mode audio ?

3. Le choix de réponses : chaque réponse est précédée d'un rond/bouton sur lequel cliquer. Caractères normaux.

4. Le feed back

La réponse correcte : surlignée en vert (cf. charte Amalia)

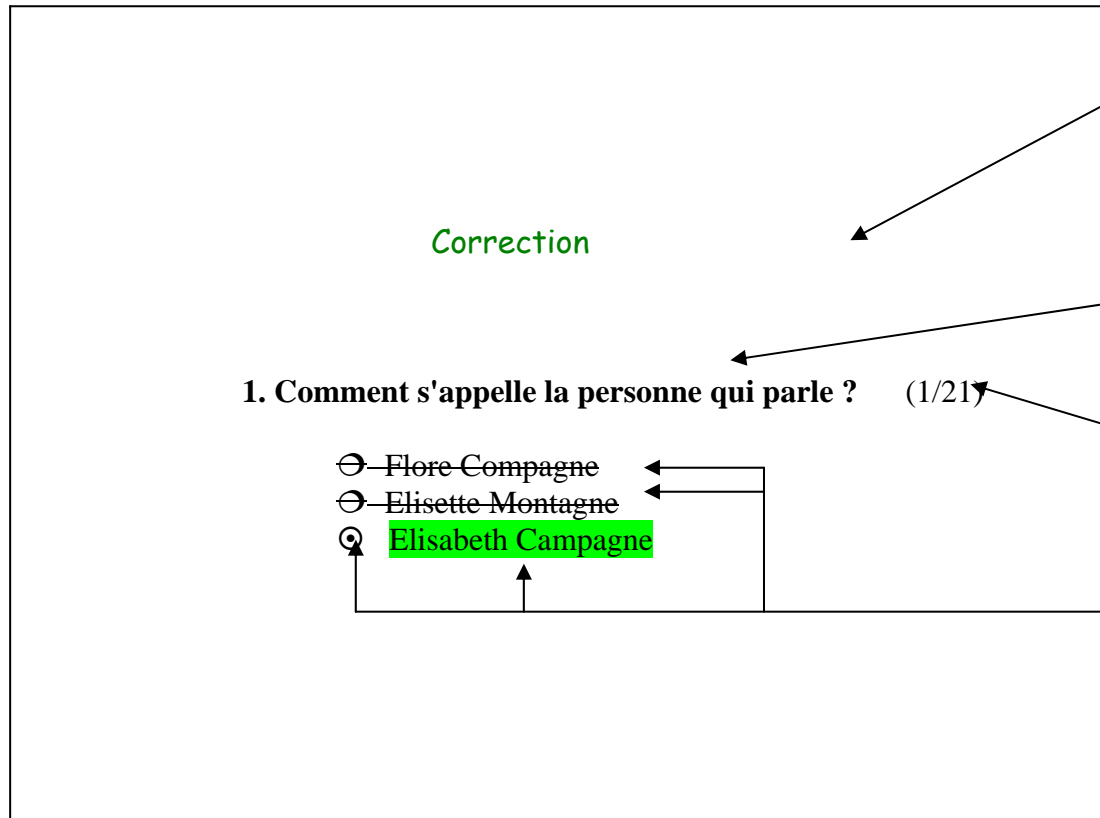
La réponse incorrecte : barrée horizontalement en rouge (cf. charte Amalia)

Le feed back doit-il apparaître :

Solution 1 : à la fin de chaque question ? (notre choix)

Solution 2 : à la fin du questionnaire ?

Écran 3 – emplacements et fonctionnalités des différents éléments * :



Le bouton "Correction" disparaît mais le mot apparaît en titre.

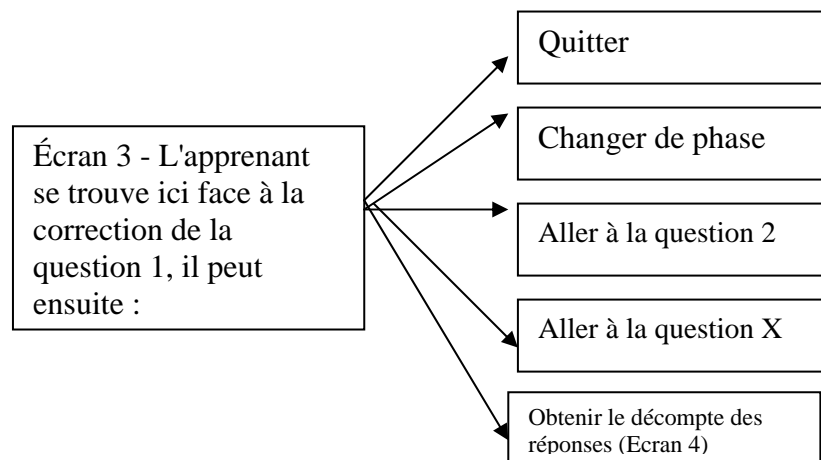
La question : numérotée, caractères gras. Une par page-écran

Repère pour l'apprenant : cette indication lui permet de savoir où il en est dans le questionnaire.

Avec la correction, l'apprenant peut voir son choix, la réponse juste et les deux réponses fausses.

* Les éléments permanents d'Amalia (barre de phases, ressources, bloc-notes, boutons) existent mais ne sont pas figurés ici.

Actions possibles à partir de l'écran 3 :



* Qu'il s'agisse de VP ou de n'importe quelle aide (Aide 1, Aide 2, etc.), outils de contrôle, barre de défilement et curseur sont toujours disponibles à l'écran et peuvent être actionnés.

4. Descriptif du contenu de l'écran 4 : décompte des réponses

Cet écran est important pour l'expérimentation dans une forme basique. Il pourra à terme être modifié.

- 1. Les éléments permanents d'Amalia** (cf. charte graphique : barre des phases, titres, ressources et bloc-notes, etc.).
- 2. Une grille** qui est composée de cases qui reprennent la numérotation du QCM. Selon les résultats de l'apprenant, les cases sont colorées en vert en cas de réponse correcte de la part de l'apprenant ou en rouge en cas de réponse incorrecte.
- 3. Un décompte** sous la forme suivante : Vous avez X réponse(s) correcte(s) et X réponse(s) incorrecte(s).

Écran 4 – emplacement et fonctionnalité des différents éléments * :

Résultats

1	11
2	12
3	13
4	14
5	15
6	16
7	17
8	18
9	19
10	20
	21

Vous avez obtenu 13 réponses correctes et 8 réponses incorrectes

Le titre de l'écran (cf. charte graphique Amalia)

La grille avec la numérotation des questions et le fond coloré qui correspond soit aux réponses correctes (fond vert), soit aux réponses incorrectes (fond rouge)

Le décompte des réponses correctes et incorrectes

* Les éléments permanents d'Amalia (barre de phases, ressources, bloc-notes, boutons) existent mais ne sont pas figurés ici.

Actions possibles à partir de l'écran 4 :

Pour le prototype de l'expérimentation, c'est l'écran final.

Annexe 12

Étapes intermédiaires de conception de l'interface

Étapes intermédiaires de conception de l'interface

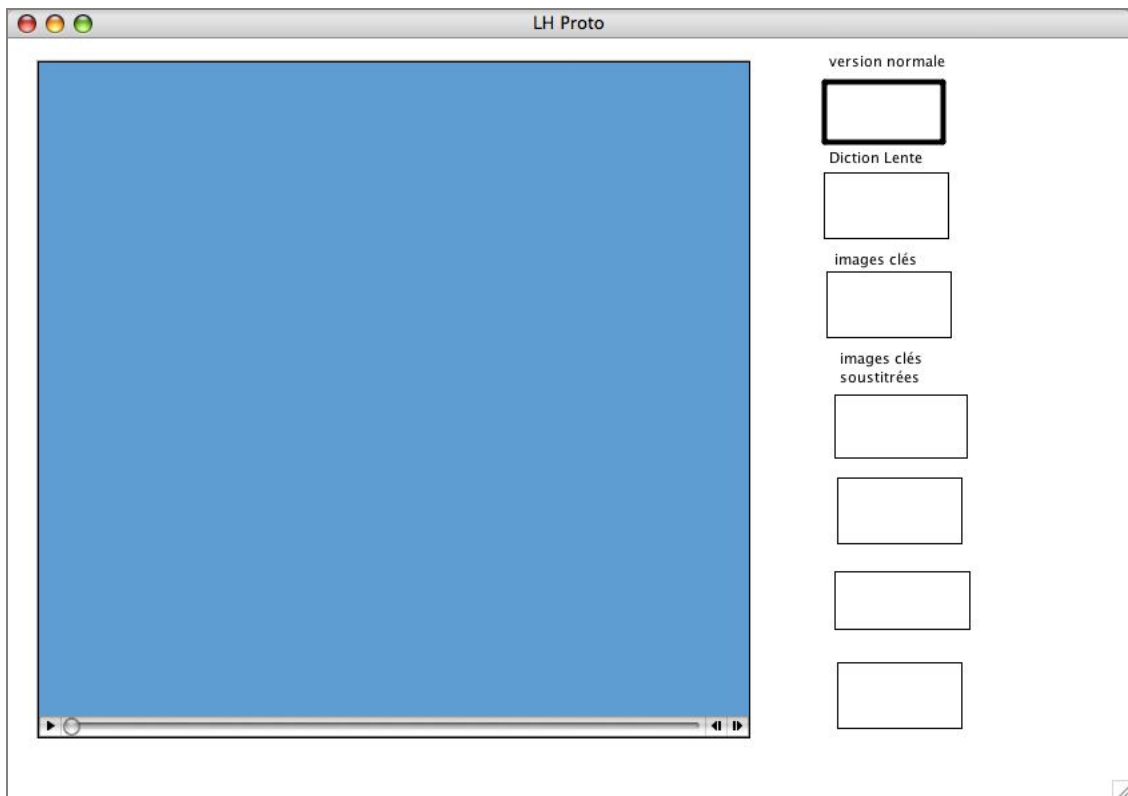


Figure 1 : Disposition des boutons d'aide à la verticale

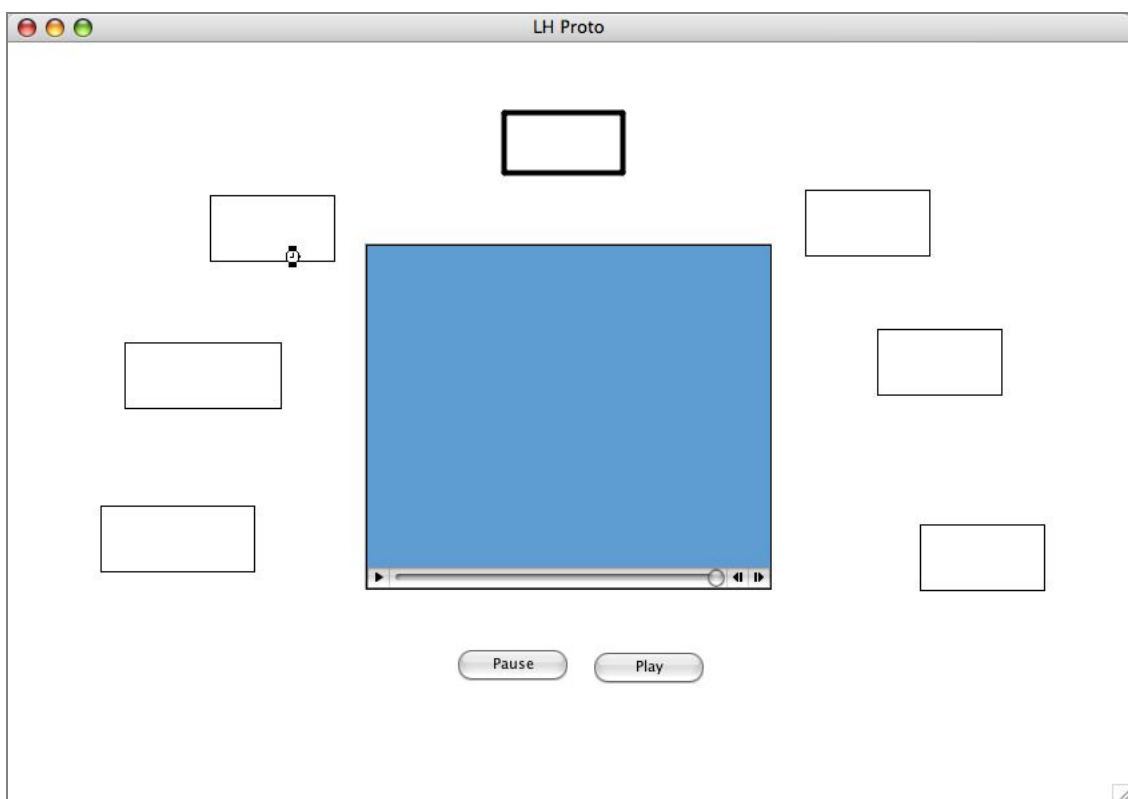


Figure 2 : Disposition des boutons d'aide en demi-cercle



Figure 3 : Disposition des boutons d'aide en cercle

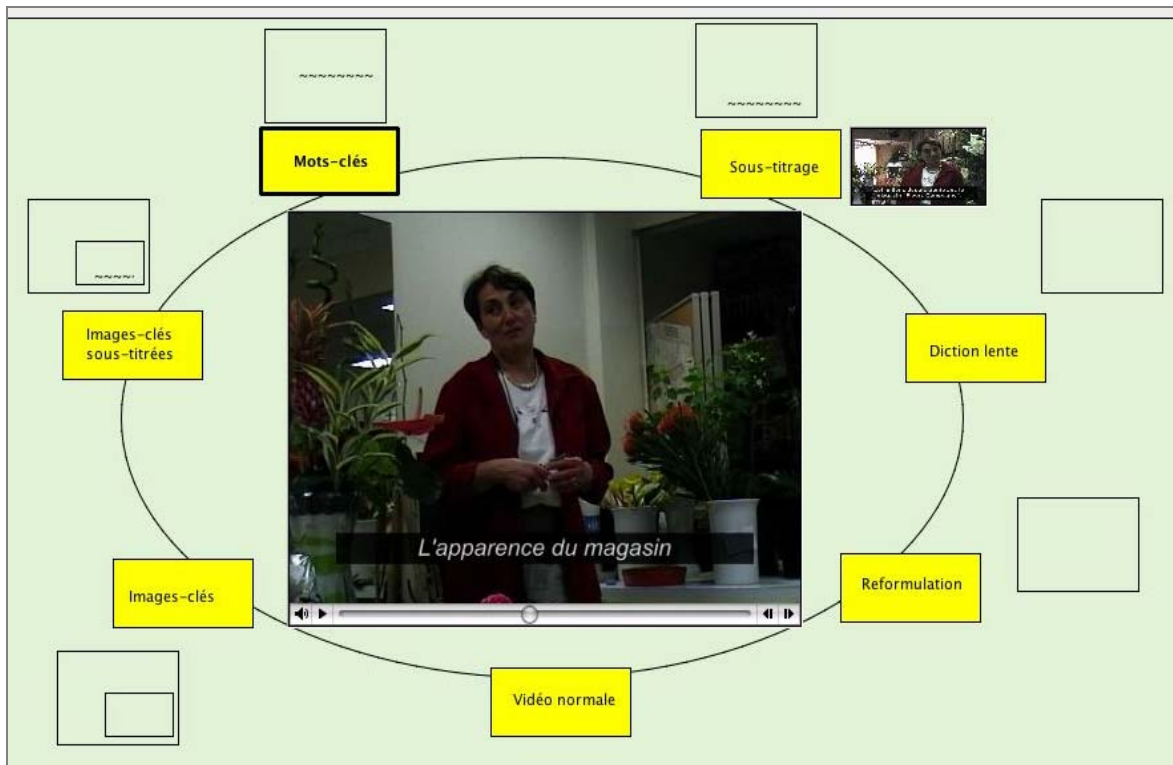


Figure 4 : Disposition des boutons d'aide en cercle avec essais de vignettes

Annexe 13

Présentation de l'expérimentation à l'IMEP de Bourges

Présentation de l'expérimentation

Aides multimodales pour la compréhension en FLE dans un environnement multimédia d'apprentissage des langues

Le cadre institutionnel de l'expérimentation

L'expérimentation que nous voulons mettre en place/ réaliser s'inscrit dans le cadre du projet Amalia (Aide Multimédia à l'Apprentissage des Langues Interactif et Autonomisant), projet universitaire mené par notre équipe de recherche pluridisciplinaire⁹⁶ Dilema (Didactique des Langues Et Multimédia pour l'Apprentissage), au sein du LRL (Laboratoire de Recherche sur le Langage), à l'université Blaise Pascal, Clermont 2. Plus précisément, il s'agit d'une expérimentation en recherche-développement menée pour un travail de thèse de doctorat en Sciences du langage qui interroge le rôle de la multimodalité⁹⁷ comme aide à la compréhension dans les environnements multimédias d'apprentissage du français langue étrangère.

Le cadre didactique de l'expérimentation

Le projet Amalia correspond à l'élaboration d'un environnement multimédia pour l'apprentissage du Français Langue Étrangère, s'adressant aux adultes et grands adolescents, de niveau A1 (débutant) à B2 (avancé)⁹⁸ et destiné au travail de compréhension.

À partir d'un thème, (la famille ou le travail – pour l'instant -), un parcours d'apprentissage divisé en six phases est proposé à l'apprenant (Se préparer ; Découvrir ; Comprendre ; Apprendre et mémoriser ; S'évaluer ; Aller plus loin). Chacune de ces phases regroupe une série de tâches pertinentes pour la mise en place de la compétence recherchée. Chaque tâche comprend différentes aides pour leur réalisation. De plus, l'apprenant dispose en permanence des ressources : Communication, Culture, Grammaire, Problèmes de l'oral et Vocabulaire.

L'objectif de l'expérimentation

⁹⁶ Cette équipe réunit en effet linguistes, didacticiens et informaticien.

⁹⁷ La multimodalité, caractéristique des outils multimédias, est la présentation conjointe de texte, de son et d'images (fixes et animées). Elle est considérée comme facilitant l'apprentissage.

⁹⁸ Conseil de l'Europe (2000). *Cadre européen commun de référence pour les langues*, Paris : Didier.

La tâche que nous proposons pour cette expérimentation concerne la phase "Comprendre". Le travail de compréhension orale se fait à partir d'un document vidéo correspondant au thème "Le travail", de niveau B1 qui est accompagné de différents outils d'aide à la compréhension. Notre objectif est de savoir, par l'observation et le questionnement d'un panel d'apprenants en Fle, quelles aides précises ils choisissent d'utiliser, avec quelles attentes et finalement avec quelle satisfaction.

Mise en place de l'expérimentation

L'expérimentation est basée sur le volontariat. Tout apprenant en Fle peut se prêter à cette expérimentation qui se fera de manière individuelle (pour des questions matérielles principalement). Au cours d'un entretien individuel, l'apprenant sera soumis à un questionnaire visant à connaître principalement son présent et son passé d'apprenant en français.

Ensuite une démonstration de l'environnement sera faite pour le familiariser avec l'interface de l'environnement multimédia et avec les différentes manipulations possibles. Le matériel informatique nécessaire à l'expérimentation (ordinateur portable) sera fourni par l'expérimentateur.

Puis il sera proposé à l'apprenant de visionner le document vidéo. Pour bien comprendre le document, l'apprenant pourra utiliser les outils d'aide qu'il souhaite. Chaque outil d'aide est une version différente dans son format de présentation de la version principale du document vidéo.

L'expérimentateur qui sera aux côtés de l'apprenant l'observera et lui demandera de verbaliser (expliquer oralement) ses actions au niveau du choix des aides qu'il utilise et de la satisfaction qu'il en retire (ou non) pour sa compréhension du document. Pour optimiser le recueil des données et faciliter le travail de l'expérimentateur après l'expérimentation, les verbalisations de l'apprenant seront enregistrées au moyen d'un dictaphone.

On évaluera ensuite sa compréhension du document vidéo au moyen d'un QCM (questionnaire à choix multiple).

La durée approximative de l'expérimentation (qui englobe les différentes phases précitées) est estimée à 45 minutes maximum.



Résumé

Ce travail de recherche en sciences du langage s'intéresse, d'un point de vue didactique principalement, au rôle et aux éventuels apports de la multimodalité en matière d'aide à l'apprentissage d'une langue, en vue de la conception d'aides multimodales dans un environnement multimédia d'apprentissage du français langue étrangère (FLE).

Le cadre théorique définit les notions d'apprentissage, d'aide et de multimodalité. Notre réflexion se fonde sur des théories et des concepts émanant de différents domaines : la zone proximale de développement empruntée à Vygotski et au socio-constructivisme, le concept d'échafaudage de Bruner, les modèles de compréhension issus de la psychologie cognitive, la théorie de la charge mentale selon Sweller et le modèle d'apprentissage multimédia assorti de ses différents principes énoncés par Mayer.

Partant d'un inventaire et d'une typologie des aides présentes dans un corpus d'environnements multimédias d'apprentissage du français langue étrangère, nous avons élaboré un document vidéo accompagné de sept aides multimodales. Cet ensemble intègre l'environnement *Amalia* (Aide Multimédia à l'Apprentissage des Langues Interactif et Autonomisant), qui s'adresse aux adultes de niveau A1 à B2 et qui est destiné à la compréhension et à l'apprentissage du FLE en autonomie.

Enfin, nous présentons une expérimentation, de type recherche qualitative, dont l'objectif est de connaître, par l'observation et le questionnement, sur quelles aides précises les sujets portent leur choix, avec quelles intentions et quelles attentes, avec quelle satisfaction et quel jugement. De plus, nous leur avons demandé de classer les aides multimodales (de la plus utile à la moins utile). Ceci afin d'établir à terme une gradation des aides proposées à l'apprenant c'est-à-dire une intégration progressive des aides à des tâches de compréhension.

Mots-clés : *Aide – Multimodalité – Compréhension – Français langue étrangère – Environnements multimédias d'apprentissage*

Aid to comprehension in multimedia learning environments for French as a foreign language : the role of multimodality



Abstract

This research work in language science is interested, mainly from a didactic point of view, in the role and the eventual contribution of multimodality as regards aid in the learning of a language, with a view to the conception of multimodal aids in a multimedia environment for French as a foreign language.

The theoretic framework defines the notions of learning, aid and multimodality. Our reflections are founded on theories and concepts emanating from different domains : the proximal zone of development taken from Vygotski and social-constructivism, Bruner's scaffolding concept, comprehension models coming from cognitive psychology, the theory of mental load according to Sweller and the model of assorted multimedia learning and its different principles set out by Mayer.

Starting out from an inventory and a typology of aids present in a corpus of multimedia learning environments for foreign learners of French, we made a video document accompanied by seven multimodal aids. This collection integrates the *Amalia* (Multimedia aid to interactive and autonomising language learning) environment, which is for adults of level A1 to B2 and, which is destined to the autonomous comprehension and learning of French as a foreign language.

In other words, we are presenting a qualitative research experimentation, whose objective is to get to know, through observation and questioning, precisely which aids the subjects choose, with what intentions and what expectations, what satisfaction and what judgement. Moreover, we asked them to rank the multimodal aids (from the most useful to the least useful). This was to establish fully a gradation of aids proposed to the learner, that's to say, a progressive integration of aids to comprehension tasks.

Keywords : *Aid – Multimodality – Comprehension – French as a foreign language – Multimedia – Multimedia learning environments*

Discipline : Sciences du langage