HAL
open science

Stratégies de compréhension écrite sur l'Internet : quelles approches pédagogiques adopter pour développer l'autonomie des étudiants en FLE dans les universités du Ghana ?

Anthony Yao Makafui De-Souza

To cite this version:

Anthony Yao Makafui De-Souza. Stratégies de compréhension écrite sur l'Internet : quelles approches pédagogiques adopter pour développer l'autonomie des étudiants en FLE dans les universités du Ghana ?. Linguistique. Université de Strasbourg; University of Cape Coast, 2013. Français. NNT : 2013STRAC018 . tel-00975218

HAL Id: tel-00975218

https://theses.hal.science/tel-00975218

Submitted on 8 Apr 2014

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 DE STRASBOURG

Ecole Doctorale des Humanités

EA 1339 - Linguistique, Langue et Parole

UNIVERSITY OF CAPE COAST

School of Graduate Studies & Research

Department of French

Discipline : Sciences du Langage

Spécialité : Didactique des langues et de français langue étrangère (FLE)

THÈSE

Présentée et soutenue publiquement par

Anthony Yao Makafui DE-SOUZA

STRATEGIES DE COMPREHENSION ECRITE SUR L'INTERNET. QUELLES APPROCHES PEDAGOGIQUES ADOPTER POUR DEVELOPPER L'AUTONOMIE DES ETUDIANTS EN FLE DANS LES UNIVERSITES DU GHANA ?

Sous la direction de :

Monsieur le Professeur Rudolph SOCK

Monsieur le Professeur Domwini Dabire KUUPOLE

Co-directeur de thèse: Dr. Geoffrey SOCKETT (MCF)

Septembre 2013

Membres du jury :

Monsieur le Professeur (émérite) **Jean-Christophe PELLAT**, Université de Strasbourg, France.

Monsieur le Professeur **Domwini Dabire KUUPOLE**, Université de Cape Coast, Ghana.

Monsieur le Professeur **Rudolph SOCK**, Université de Strasbourg, France.

Monsieur le Professeur **Isaiah BARIKI**, Université d'Ilorin, Nigeria.

Docteur **Moses M. KAMBOU**, HDR, Université de Cape Coast, Ghana.

Docteur **Edem K. BAKAH**, HDR, Université de Cape Coast, Ghana.

Docteur **Geoffrey SOCKETT**, MCF, Université de Strasbourg, France.

DÉDICACE

À ma chérie Akpéné pour ta patience et sacrifice
durant ces longues périodes d'absence loin de la famille.
A Klenam et Kekeli mes deux petits anges gardiens,
qui me donnent toujours le courage de persévérer,
et me font croire à un lendemain plus meilleur.
A mon Mentor et Parrain Domwini,
qui a su m'inculquer le sens de la discipline et de la rigueur.
A ma Maman Esther,
pour nous avoir élevé et assuré toute seule,
notre ascension académique et sociale dans la vie.
A tous mes frères et sœur,
pour leur amour et leur soutien moral.

REMERCIEMENTS

Ce travail a été réalisé grâce au soutien et à la contribution de plusieurs personnes. Ainsi, aimerions-nous exprimer notre reconnaissance la plus sincère :

- à Monsieur le Professeur Domwini Dabire KUUPOLE, notre directeur de thèse à l'Université de Cape Coast, pour sa rigueur scientifique, sa disponibilité, sa patience et ses précieux conseils.
- à Monsieur le Professeur Rudolph SOCK, notre directeur de thèse à l'Université de Strasbourg, pour sa disponibilité, ses inestimables services et appuis administratifs et moraux.
- à Monsieur Geoffrey SOCKETT, notre co-directeur de thèse à l'Université de Strasbourg, pour son coaching très appréciable, sa disponibilité et ses conseils très précieux.
- à Monsieur le Professeur émérite Jean-Christophe PELLAT grâce à qui j'ai pu trouver des directeurs assez compétents pour me guider dans ce travail.

Nous aimerions également remercier :

- Dr. Moses K. KAMBOU pour ses critiques utiles et ses encouragements.
- Dr. Lébénè TETTEH, Dr. Daniel AYI-ADZIMAH, Dr. Edem BAKAH et Dr. Cosmas BADASU, chefs de Département de Français de KNUST, UEW, UCC et UG qui nous ont crée des conditions favorables pour la collecte des données auprès de leurs étudiants.
- au Gouvernement Français par l'intermédiaire de son ambassade au Ghana et à l'Université de Cape Coast d'avoir conjointement financé nos études à Strasbourg.
- à Monsieur le Professeur Dabire Domwini KUUPOLE, notre mentor à l'Université de Cape Coast, d'avoir allumé en nous la passion pour la recherche scientifique et d'avoir énormément contribué à notre évolution académique.
- à toutes les personnes qui ont accepté de lire et corriger ce travail.
- à mon épouse et mes deux enfants pour leur patience, leur soutien moral et leur amour lors des moments difficiles de la rédaction de cette thèse.
- à ma famille pour leurs prières et leurs encouragements pendant ces trois années d'études.
- à tous mes amis pour leur soutien et leur compagnie inestimable. Nous pensons notamment à Colette Riehl, Pinar Selek, Marie-Noëlle Allihien, Constanze Ambrecht, Stéphanie Fischer, Selina Defor, Rose Kwaku, Barbara Wiredu, Baba Haruna, Fayssal

Bouarourou, Prosper Nyatuame, Jean-Prosper Yaga, Felix Waklatsi et sa famille, Richard Kponoume et sa famille.

- à toutes les personnes qui ont contribué d'une manière ou d'une autre à l'aboutissement de ce travail.

ABSTRACT

This investigation stems from observations that were made regarding students' ability to take control of their study of French in a research aimed at integrating Internet to the teaching and learning of French. It was quite clear that students lacked the required strategies for them to take advantage of the learning opportunities available to them in the French Department. It is therefore in this vein that the Internet was identified as the multimedia capable of fostering the development of various strategies of acquiring/learning the French Language.

The focus of the study was therefore on strategies that students would adopt in order to comprehend information that is available to them while browsing a French website. It sought to identify the mental processes that underlie comprehension on the Internet taking as basis researches realized in the cognitive sciences by RUBIN (1989), OXFORD (1990), O'MALLEY and CHAMOT (1990) and COHEN (1998) about strategies of learning and using a second/foreign language.

From 52 second-year students doing French in four public universities in Ghana, we were able to obtain through think-aloud procedures, questionnaires and observation, quantitative and qualitative data about strategies that they adopted when browsing on authentic websites in French. The browsing tasks involved shopping for items on the Internet, booking a place on a train or in a hotel, requesting for a postal service, creating a user account on shopping sites, seeking directions about how to get to a place, among others. Browsing strategies such as looking out for clues, critical reading, trial and error, seeking help, self-motivation, forming hypothesis were identified as strategies that aid comprehension of information on the websites. The strategies helped students to guess meaning through such means as inference (in context – word context, keywords, images, interactive tools, colours, etc.), deductive and inductive reasoning, translation, analogy, transfer of knowledge and textual analysis with previous knowledge in French. Students also applied various strategies of checking meaning by using online dictionaries, online translation tools as well as search engines. Social and affective strategies such as seeking explanation from a peer and reminding oneself of goals of the tasks also helped students confirm interpretative guesses about words and phrases they encountered for the first time in French.

At the end of the study, it was quite evident that strategies adopted by students in understanding information on the website did not differ from those identified by early research in cognitive sciences. However, it is important to note how these strategies enhanced the general understanding of the French Language by students and also their autonomy in

learning the language. Various suggestions were offered about the best way of developing students' autonomous use of Internet resources in the teaching/learning environment.

RÉSUMÉ

Cette étude émane de plusieurs observations tirées d'une recherche sur l'Intégration de l'Internet dans l'enseignement/apprentissage du français langue étrangère (FLE) à l'Université de Cape Coast. Notamment parmi celles-ci est le fait que les étudiants n'ont pas les capacités requises pour tirer profit des opportunités d'apprentissage qui leur sont disponibles dans le département. C'est dans cette optique que l'Internet en tant qu'outil multimédia à grands potentiels pédagogiques est identifié comme capable d'aider les étudiants ghanéens à développer diverses stratégies d'acquisition et d'apprentissage de la langue française.

La problématique de cette étude est donc d'identifier les stratégies de compréhension qu'adoptent les étudiants lorsqu'ils travaillent sur des sites Internet authentiques en langue française. Celle-ci a essayé de mettre la lumière sur les procédés mentaux qui sous-tendent la compréhension des informations sur l'Internet en prenant comme appui les recherches menées par RUBIN (1989), OXFORD (1990), O'MALLEY et CHAMOT (1990) et COHEN (1998) sur les stratégies d'apprentissage et d'utilisation de la langue seconde/étrangère.

Grâce aux méthodes de recueille des données par verbalisation, questionnaires, entretiens et observation en situation de navigation sur des sites Internet authentiques, nous avons obtenu des données quantitatives et qualitatives chez 52 étudiants inscrits en FLE dans quatre universités publiques du Ghana. Les tâches de navigation consistaient à réserver une place dans un train ou une chambre dans un hôtel, à demander des services postaux en ligne, à créer des comptes clients, à trouver l'itinéraire sur un site de transports en commun, etc. L'analyse des données nous a permis d'identifier des stratégies de navigation comme la recherche d'indices, la lecture fine, l'essai-erreur, le recours à l'aide d'un tiers, l'auto-encouragement, entre autres. Ces stratégies de navigation correspondent à différentes stratégies d'inférence du sens (en contexte, par mots-clés, par images, par traduction, par outils interactifs, par les couleurs, etc.), le raisonnement déductif ou inductif, l'analogie, le transfert de connaissance, l'analyse textuelle par les connaissances acquises en FLE. On note également des stratégies de vérification de sens comme le recours à des dictionnaires, des traducteurs en ligne et des moteurs de recherche. Certaines stratégies affectives et sociales comme le recours à l'explication d'un collègue et l'auto-rappel des objectifs aident les étudiants à confirmer le sens des mots nouveaux en français.

TABLE DES MATIERES

DÉDICACE 3
REMERCIEMENTS..... 4
ABSTRACT 6
RÉSUMÉ..... 8

INTRODUCTION GENERALE 20
PREMIÈRE PARTIE..... 26
Revue de la Littérature et Cadre Théorique. 26
CHAPITRE 1..... 27
LITTÉRATURE SUR LES STRATÉGIES D'APPRENTISSAGE..... 27

1.0 Introduction 27

1.1 Notion de stratégie 27

1.2 Stratégies d'apprentissage et d'utilisation de la langue étrangère 28

1.2.1 Stratégies d'apprentissage de la langue étrangère..... 28

1.2.2 Stratégies d'utilisation de la langue étrangère 32

1.3 Stratégies de passation de tests..... 42

1.4 Classification des stratégies 46

1.4.1 Classification de WENDEN (1983) 47

1.4.2 Classification de DANSEREAU (1985) 47

1.4.3 Classification de RUBIN (1987)..... 47

1.4.4 Classification d'OXFORD (1990) 52

1.4.5 Classification d'O'MALLEY et CHAMOT (1990)..... 55

1.4.6 Classification de COHEN (1998)..... 58

1.5 Cadre théorique de l'étude : Théorie Cognitive d'ANDERSON (1983) 59

1.6 Synthèse 64
CHAPITRE 2..... 65
MULTIMÉDIA EN ENSEIGNEMENT/APPRENTISSAGE DU FLE..... 65
2.0 Introduction 65

2.1 Quelques définitions de base..... 65

2.1.1 Multimédia 66

2.2 Caractéristiques (propriétés) du multimédia et potentialités pédagogiques..... 71

2.2.1 Hypertextualité..... 72

2.2.2 Multicanalité 76

2.2.3 Multiréférentialité 83

2.2.4 Interactivité 84

2.3 Cadrage de l'étude..... 89

2.4 Synthèse 94
CHAPITRE 3..... 95
APPROCHES ACTIONNELLES DE L'ENSEIGNEMENT/APPRENTISSAGE DU FLE .. 95
3.0 Introduction 95

3.1 Notion de tâche 95

3.2. Conception des tâches sur l'hypermédia..... 102

3.3 Tâches de compréhension écrite sur l'Internet..... 104

3.4 Synthèse 115
DEUXIEME PARTIE...... 116
Données de l'étude..... 116

CHAPITRE 4 117
MÉTHODOLOGIE DU RECUEIL DES DONNÉES 117
4.0 Introduction 117

4.1 Lieux d'enquête et choix de la population cible 119

4.1.1 Lieux d'enquête 119

4.1.2 Population cible 120

4.1.3 Echantillonnage 124

4.1.4 Procédures d'échantillonnage 125

4.2 Modes d'investigation et constitution du corpus 128

4.2.1 Méthode de collecte des données 128

4.2.2 Observation en situation 128

4.2.3 Description du dispositif d'observation 130

4.2.4 Verbalisation 131

4.2.5 Dispositif d'enregistrement des données de verbalisation 133

4.2.6 Questionnaire structuré 134

4.2.7 Entrevue 135

4.3 Choix des tâches de compréhension écrite pour l'expérimentation 137

4.3.1 Tâches de compréhension écrite sur l'Internet 138

4.4 Etude pilote chez les étudiants de l'IIEF de l'Université de Strasbourg 143

4.4.1 Observations générales sur l'étude pilote menée à l'IIEF 145

4.5 Limitations de la collecte des données 147

4.6 Synthèse 150
CHAPITRE 5 151
PRÉSENTATION ET ANALYSE DES DONNÉES 151
5.0 Introduction 151
5.1 Présentation et analyse des données 151
5.1.1 Informations sur le profil des étudiants 152
5.1.2 Données sur les tâches de compréhension écrite sur l'Internet 156
5.2 Commentaires généraux des étudiants sur le dispositif de tâches sur l'Internet 210
5.3 Procédés de raisonnement déployés durant les tâches sur l'Internet 212
5.3.1 Inférence comme technique de compréhension 216
5.3.2 Inférence à partir des connaissances acquises en langues 218
5.3.3. Inférence basée sur les indices visuels du site Internet 222
5.3.4 Inférence du sens par l'analyse des mots en contexte 224
5.3.5 Inférence à partir du design du site 227
5.4 Techniques de vérification adoptées par les étudiants 229
5.5 Enquêtes de suivi 232
5.6 Validation des hypothèses 238
5.7 Synthèse 240
CHAPITRE 6 241
ANALYSE DES STRATEGIES DE NAVIGATION ET DE COMPREHENSION ECRITE SUR L'INTERNET 241
6.0 Introduction 241
6.1 Etudes de cas de la navigation des sept étudiants 242

6.1.1 Etude de cas n°1 243

6.1.2 Etude de cas n°2 246

6.1.3 Etude de cas n°3 254

6.1.4 : Etude de cas n°4 257

6.1.5 Etude de cas n°5 262

6.1.6 Etude de cas n°6 268

6.1.7 Etude de cas n°7 273

6.2 Discussion des stratégies de navigation et de compréhension 280

6.3 Synthèse 297

TROISIEME PARTIE. 298

Implications pédagogiques de l'étude et conclusion. 298

CHAPITRE 7 299

IMPLICATIONS PEDAGOGIQUES DE L'ETUDE 299

7.0 Introduction 299

7.1 Notion d'autonomie 299

7.2 Lecture sur l'Internet 306

7.3 Implications générales de l'étude 310

7.3.1 Programme d'étude des étudiants 310

7.3.2 Approches de navigation sur l'Internet 310

7.3.3 Outils d'aide à la progression et à la compréhension sur l'Internet 311

7.3.4 Formes d'étayage de l'outil Internet 312

7.3.6 Dispositifs de réalisation des tâches 316

7.3.7 Finalités pédagogiques des tâches de navigation 318

7.4 Synthèse 320

CONCLUSION GENERALE ET PERSPECTIVES DE RECHERCHE..... 321

BIBLIOGRAPHIE 324

ANNEXES……..343

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1 : Classification des stratégies de compréhension par RUBIN (1989) 49

Tableau 2 : Classification des stratégies de mémorisation et de récupération par RUBIN..... 51

Tableau 3 : Classification des stratégies par OXFORD (1990) 52

Tableau 4 : Stratégies directes d'OXFORD 53

Tableau 5 : Stratégies Indirectes d'OXFORD..... 54

Tableau 6 : Classification des stratégies par O'MALLEY et CHAMOT (1990)..... 56

Tableau 7: Effectif des étudiants dans les universités de l'étude 127

Tableau 8: Tâches de navigation sur l'Internet 139

Tableau 9 : Réponses selon l'âge des étudiants 153

Tableau 10 : Réponses selon le sexe 154

Tableau 11: Réponses selon le programme d'étude des étudiants 155

Tableau 12: Répartition par Université 156

Tableau 13: Outils d'aide à la compréhension et raisons de leurs choix 158

Tableau 14: Lecture sur l'Internet 170

Tableau 15: Techniques de lecture sur l'Internet et raisons 174

Tableau 16: Etayage de l'outil Internet et pertinence..... 187

Tableau 17: Intelligibilité de l'outil Internet 193

Tableau 18: Stratégies de navigation et de compréhension sur l'Internet..... 286

Tableau 19: Stratégies d'apprentissage vs stratégies de navigation/compréhension 294

LISTE DES IMAGES

Image 1: Aperçu du site Internet la Redoute 190

Image 2: Aperçu du site de la poste 190

Image 3: Service de la poste..... 191

Image 4: Symboles et menus déroulants du site de l'hôtel Mercure 205

LISTE DES DIAGRAMMES

Diagramme 1 : Texte comme outil d'aide à la compréhension 159

Diagramme 2: Images comme outils d'aide à la compréhension 162

Diagramme 3: Outils interactifs comme outils d'aide à la compréhension 166

Diagramme 4: Scanning du texte et raisons 175

Diagramme 5: Ecrémage du texte 176

Diagramme 6: Lecture autour des mots et expressions connues 178

Diagramme 7: Lecture mot-à-mot 179

Diagramme 8: Stratégies de navigation adoptées par les étudiants 180

Diagramme 9: Outils d'aide à la progression de la navigation 195

Diagramme 10: Objets facilitant la compréhension des étudiants 198

Diagramme 11: Amélioration de la compréhension générale du français 200

Diagramme 12: Procédés de raisonnement adoptés lors des tâches sur l'Internet 215

Diagramme 13: Procédés d'inférence du sens lors des tâches sur l'Internet 216

Diagramme 14: Procédés d'inférence à partir des connaissances antérieures du français 220

Diagramme 15: Procédés d'inférence à partir d'indices visuels de l'outil Internet 223

Diagramme 16: Procédé d'analyse des mots et phrases lors des tâches sur l'Internet 226

Diagramme 17: Procédés d'inférence à partir du design de l'outil Internet 228

Diagramme 18: Procédés de vérification adoptés par les étudiants 230

Diagramme 19: Triangle de la navigation sur l'Internet 295

INTRODUCTION GENERALE

De nos jours, le domaine de l'enseignement/apprentissage des langues vivantes notamment du FLE fait de plus en plus de place à une nouvelle dimension de l'apprentissage où le multimédia joue un rôle prédominant. En effet, depuis les années 2000, le domaine de la Didactique des langues ouvre une nouvelle dimension d'enseignement/apprentissage des langues, entièrement consacrée à redéfinir les rapports entre les enseignants et les nouveaux outils technologiques (c'est-à-dire l'utilisation qu'ils peuvent en faire dans le cadre d'un parcours d'enseignement, par exemple) d'une part, et d'autre part, les apprenants et les supports technologiques (en ce qui concerne leur apport dans la construction de leur savoir).

Au Ghana, depuis 2006, les autorités politiques et éducatives allouent une grande partie des ressources budgétaires à l'intégration des outils informatiques à différents niveaux du système éducatif du pays. Elles insistent de plus en plus sur l'enseignement/apprentissage des Technologies de l'Information et de la Communication (TIC), notamment l'informatique, dans tous les cycles du secteur éducatif. Pour ce qui concerne le Français Langue Etrangère (FLE) au Ghana, des organismes comme les Centres Régionaux pour l'Enseignement du Français (CREFs) et la Ghana Association of French Teachers (GAFT) mettent l'accent, depuis 2007, sur l'intégration de la dimension « multimédia » des Nouvelles Technologies de l'Information et de la Communication (NTIC) dans l'enseignement/apprentissage du FLE. Ainsi, les stages de formation qu'organisent les CREFs et la GAFT avec l'appui de l'Ambassade de France au Ghana, du Réseau des Centres de Français Langue Etrangère de l'Afrique (RECFLEA) et de l'Organisation Internationale de la Francophonie (OIF) réitèrent aux enseignants du FLE, la place prééminente qu'ils doivent accorder aux dispositifs multimédias dans leurs pratiques pédagogiques, étant donné que la formation en FLE fait toujours face à des contraintes majeures malgré les changements méthodologiques qu'a aussi connu son enseignement/apprentissage au Ghana.

Dans une étude portant sur l'intégration de l'Internet dans l'enseignement/apprentissage du FLE au Département de Français de l'Université de Cape Coast, DE-SOUZA (2010) identifie des problèmes de fond qui empêchent l'assimilation effective des compétences en FLE chez les étudiants : l'insuffisance des heures de contact accordées aux cours de FLE ; l'insuffisance ou le manque d'ouvrages de référence dans la bibliothèque départementale ; le manque d'activités en classe qui incitent la créativité et l'initiative des étudiants ; le manque de supports authentiques pour faciliter la compréhension

des étudiants pendant les cours de FLE ; la non exploitation des possibilités d'apprentissage disponibles au Département (Internet, CD-ROM, chaînes satellites en français, etc.) ; le manque de recherche documentaire en FLE sur l'Internet ; le manque de lectures en FLE (romans, magazines, revues spécialisées). Tous ces handicaps empêchent les étudiants à communiquer entre eux en français. Selon son étude, DE-SOUZA (2010) observe que les étudiants attribuent leur manque de responsabilité par rapport à leur apprentissage du FLE au manque de savoir-faire et de sensibilisation aux moyens et outils pouvant les aider à acquérir de nouvelles compétences en FLE. Quant à nous, ces difficultés sont indicatives du manque d'un certain nombre de stratégies qui peuvent rendre les étudiants autonomes. Il s'agit des stratégies permettant à ces derniers de prendre en charge leur apprentissage de façon à réaliser d'eux-mêmes une grande partie des objectifs du programme d'enseignement/apprentissage du FLE au Département de Français de l'Université de Cape Coast. Si les étudiants n'arrivent pas à tirer profit des opportunités d'apprentissage qui sont créées pour eux, nous pensons qu'ils n'ont pas été formés à cette autonomie (dès leur formation pré-universitaire en FLE) où ils mettent en œuvre diverses stratégies de recherche, de lecture et de compréhension, de compensation vers des tâches ou des buts langagiers donnés. Nous pensons que le Multimédia comme outil d'enseignement/apprentissage du FLE est un lieu fertile au développement de différentes stratégies d'apprentissage/auto-apprentissage du FLE. Etant donné que la plupart des supports multimédias (hors-ligne et en ligne) auxquels nous avons accès proposent le plus souvent des ressources pédagogiques dans des formats variés, nous comptons étudier comment des tâches de compréhension écrite sur des sites internet authentiques pourraient aider les étudiants ghanéens à s'autonomiser dans l'apprentissage du FLE.

Les stratégies d'apprentissage seraient des démarches conscientes mises en œuvre par les apprenants d'une langue étrangère pour résoudre des problèmes ou atteindre des objectifs d'ordre linguistique (WILLIAMS, 1989). Plusieurs auteurs (OXFORD, 1990 ; O'MALLEY et CHAMOT, 1990) ont contribué à définir ce que c'est qu'une stratégie d'apprentissage d'une langue étrangère. Tous insistent sur le fait que la stratégie émane d'un procédé conscient de son auteur dans le but de réussir une action donnée ou d'atteindre un but d'apprentissage. Cependant, antérieure à ces travaux, RUBIN (1989) est la première à décrire et à distinguer des stratégies dites de compréhension ou de saisie de la langue étrangère dans un cadre d'apprentissage.

En quoi consiste alors la compréhension ? Selon TRICOT (2007), elle désigne le

processus d'élaboration d'une représentation mentale du contenu d'un discours. Elle résulte particulièrement de deux sources : la lecture ou l'écoute du discours et les connaissances de celui qui traite ce discours. De façon sommaire, la compréhension est un processus qui émane d'une confrontation entre le contenu du discours et les savoirs de celui qui le lit. En effet, plus les connaissances contenues dans le discours et celles du lecteur sont proches, plus la compréhension sera aisée. Plus les composants du texte seront simples (lexique, syntaxe, structure rhétorique, etc.), plus son traitement sera aisé. La compréhension des documents écrits est liée à la lecture. En ce qui concerne les apprenants du FLE, la lecture permet de développer trois compétences spécifiques : la compétence à saisir les informations explicites du texte ; la compétence à reconstituer l'organisation explicite du texte et la compétence à découvrir des informations implicites du texte. La lecture permet à l'apprenant de découvrir le lexique, des éléments de civilisation, des éléments de grammaire et des structures afin d'enrichir son apprentissage de la langue et la culture dont elle fait partie intégrante. Nous pensons que les tâches de navigation sur l'Internet permettraient aux étudiants ghanéens d'acquérir différentes informations linguistiques et culturelles en FLE. C'est pourquoi nous avons nommé l'activité de navigation 'une tâche de compréhension écrite'.

Comme nous l'entendons, les tâches de compréhension écrite sur l'Internet seraient des activités de navigation sur des sites Internet authentiques qui impliqueraient la lecture-compréhension des informations ainsi que la formulation des réponses adaptées pour atteindre les objectifs de la navigation. Qu'il s'agisse d'une série de clics sur des icônes pour ouvrir des pages ou de la saisie d'informations textuelles, l'apprenant se trouverait dans une situation active d'apprentissage où il pratique différentes sortes de lecture et interprète des informations en langue cible pour guider sa démarche. A notre avis, cette activité de navigation est comparable à une tâche de compréhension écrite au sens traditionnel du terme où elle désigne toute activité de classe qui amène progressivement les apprenants à découvrir par plusieurs moyens le sens d'un document écrit. Cet exercice de classe permet aussi aux apprenants d'apprendre à lire et à comprendre différents types de texte (narratifs, descriptifs, prose, etc.). Toutefois, cette étude définit une approche nouvelle de la compréhension écrite en FLE. Dans cette acception, les activités de compréhension écrite basées sur le support Internet permettraient diverses façons d'accéder au sens grâce aux multiples canaux de présentation de l'information sur les sites Internet. L'Internet en tant que nouvelle technologie éducative met aussi à la portée des apprenants des situations authentiques ainsi que des ressources permettant de comprendre la langue française dans le contexte réel de production. A travers le

texte, l'image, les couleurs, le son et des outils d'aide à la compréhension, il faciliterait les inférences de sens mieux que la compréhension écrite basée sur des supports traditionnels (document écrit) utilisant uniquement le code textuel de représentation. Les activités de compréhension écrite en FLE pousseraient alors les apprenants à acquérir des réflexes interprétatifs basés sur différents canaux de présentation de l'information qui développent leur autonomie en compréhension du FLE. On se demande alors si la lecture a un rôle spécifique à jouer par rapport à la compréhension autonome des informations lors de la navigation sur l'Internet. On se pose également des questions sur le rôle des outils d'aide à la navigation et à la compréhension devant permettre aux étudiants de se prendre en charge pendant toute tâche de navigation.

Eu égard à ces questions, notre problématique consiste à questionner les processus mentaux qui contribuent à la compréhension des étudiants lors des tâches d'apprentissage sur des sites Internet authentiques en français. Notre visée est de voir comment les étudiants interprètent les informations en français pour atteindre les objectifs de navigation sur les sites supports. Ainsi, nous pourrons déterminer à la base des observations de tâche et des procédés de verbalisation des pensées, les différents procédés qui ont favorisé la compréhension des étudiants durant leurs tâches.

La classification proposée par RUBIN (op. cit.) concernant les stratégies de compréhension nous propose quelques descriptions des stratégies qui sont déployées dans la compréhension des informations en langue étrangère. Par exemple, elle cite des stratégies de dévinement ou d'inférence, les stratégies de raisonnement déductif et des stratégies de ressourcement comme des types de stratégies intervenant lors d'un échange langagier. Cette étude permettra alors de préciser le rôle de ces stratégies dans la compréhension sur l'Internet, les outils de navigation qui enclenchent celles-ci et d'autres gammes de stratégies non-couvertes par la typologie des stratégies de compréhension. D'autant plus qu'à notre connaissance, à part l'étude de RUBIN, aucun travail n'a abordé spécifiquement la question des stratégies de compréhension et leurs rôles dans l'apprentissage d'une langue étrangère. Notre étude pourra ainsi l'aborder du point de vue des tâches de navigation sur l'Internet et par là, éclairer quelques zones d'ombre sur les stratégies en question. Toutefois, ces travaux nous servent aussi de fils directeurs pour nous poser des questions pertinentes par rapport à cette étude.

L'étude répondra alors aux questions suivantes :

1. Qu'est-ce qui favorise la compréhension des étudiants lors de leur navigation sur des sites Internet en français ?
2. Quelles approches de navigation sous-tendent la compréhension des informations affichées sur les sites Internet ?
3. Quels processus mentaux de traitement de l'information sont enclenchés lors des tâches de navigation sur l'Internet ?
4. En quoi la connaissance des stratégies de compréhension peut-elle aider les étudiants à être autonomes dans leur apprentissage du FLE ?
5. Comment peut-on exploiter un dispositif de tâches sur des sites Internet authentiques pour développer des compétences en compréhension écrite du FLE chez les étudiants ghanéens ?

Ces questions émanent de trois hypothèses que nous développerons en-dessous.

Trois hypothèses guideront notre démarche méthodologique dans cette étude. C'est-à-dire qu'elles nous serviront de phares pour identifier des variables qui valident nos hypothèses. A notre avis :

1. La lecture constituerait l'une des voies d'accès au sens des informations pendant la navigation sur l'Internet. Si les étudiants n'accordaient pas assez de place à la lecture dans leur démarche de navigation, ils ne réussiraient pas les buts assignés par la tâche.
2. Réaliser des tâches d'apprentissage de la langue sur des sites Internet 'authentiques' reviendrait à donner aux étudiants des moyens d'améliorer leur compréhension générale de la langue française et promouvoir son acquisition naturelle.
3. Des sites Internet authentiques constitueraient d'excellents outils d'aide à l'autonomie de compréhension des étudiants ghanéens en FLE.

Ainsi, cette étude a un triple objectif :

1. identifier et décrire les stratégies de compréhension (et de navigation) déployées lors des tâches sur des sites Internet authentiques.
2. catégoriser les dites stratégies en vue d'en faire un modèle qui favoriserait le développement des capacités et compétences cognitives de compréhension du FLE.
3. définir des approches pédagogiques s'inspirant des tâches sur l'Internet pour

promouvoir l'apprentissage/l'acquisition autonome de la langue française chez les étudiants au Ghana.

Ce travail est subdivisé en trois grandes parties, selon les articulations logiques du travail.

La première partie concerne la revue littéraire et le cadre théorique de l'étude. Dans celle-ci, nous discuterons certains travaux relatifs aux notions clés de notre problématique. Le premier chapitre sera alors consacré aux 'Stratégies d'apprentissage de la langue étrangère'. Le deuxième chapitre portera sur le 'Multimédia en enseignement/apprentissage des langues' tandis que le troisième discutera les 'Approches actionnelles de l'enseignement/apprentissage du FLE'. Le cadre théorique de cette recherche permettra de faire le point sur la question du traitement de l'information du point de vue des théories cognitives d'ANDERSON (1983).

La deuxième partie du travail est, quant à elle, consacrée aux données de notre étude. Dans celle-ci, nous allons décrire le cadre général de la collecte des données sur le terrain. Et puis, nous allons présenter et interpréter celles-ci en vue d'en tirer des conclusions pertinentes pour l'étude. Nous discuterons également les stratégies de navigation et de compréhension constatées lors des tâches de navigation sur l'Internet.

La troisième partie est par contre dédiée aux implications pédagogiques de l'étude et à la conclusion générale. L'unique chapitre de cette partie permettra de tirer des conclusions didactiques concernant les formes d'apprentissage qui favoriseraient l'autonomie des apprenants ghanéens. Enfin, nous présenterons la conclusion générale de cette étude. Dans celle-ci, nous présenterons un récapitulatif des résultats obtenus par l'étude ainsi que des perspectives pour les recherches à venir.

PREMIÈRE PARTIE.

Revue de la Littérature et Cadre Théorique.

CHAPITRE 1

LITTÉRATURE SUR LES STRATÉGIES D'APPRENTISSAGE

1.0 Introduction

Ce chapitre passe en revue la littérature relative aux stratégies d'apprentissage de la langue étrangère (LE). Nous allons dans un premier temps définir la notion de stratégie, ce qui nous amènera à nous pencher dans un second temps sur les typologies existantes dans le domaine plus spécifique des stratégies d'apprentissage de la langue étrangère. Ensuite, nous allons examiner les différentes classifications proposées aux stratégies d'apprentissage. Enfin, pour conclure le chapitre, nous allons discuter la théorie cognitive d'ANDERSON (1983) dans laquelle nous placerons les recherches menées sur les stratégies d'apprentissage.

1.1 Notion de stratégie

La notion de stratégie est l'un des termes les plus complexes à définir en vue de la diversité de domaines auxquels elle s'applique. On parle d'ailleurs de différentes sortes de stratégies : politiques, financières, économiques, argumentaires, didactiques ou pédagogiques, militaires, morales, négociatrices, pour n'en citer que celles-ci. En effet, les stratégies caractérisent toute action humaine où il est question de combiner plusieurs procédés mentaux et physiques pour accomplir un acte.

Terme d'origine grecque '*strategia'* et de nature guerrière (OXFORD, 1990), il désigne au départ des démarches ou actions prises pour gagner une guerre. Cependant, la connotation guerrière du mot est délaissée pour signifier dans le sens moderne du terme, un ensemble d'actions contrôlées et dirigées vers un but.

Pour BAILLY (1985 : 60), c'est *« un programme, un plan, un ensemble d'actions coordonnées, établi en vue d'atteindre un but, de réaliser un projet, de résoudre un problème »*. On peut concevoir alors la stratégie comme, *« une coordination de procédés, choisis dans un panel de possibles, en raison d'une efficience supposée et en fonction d'une finalité donnée »* (PERRAUDEAU, 2006 :7). Ces définitions supposent à notre avis, la réunion de plusieurs conditions nécessaires à la réussite du projet. Ces conditions primordiales à la réussite sont la clarté et l'accessibilité des objectifs fixés, la capacité des sujets à mobiliser des processus cognitifs différents vers la réalisation du but, et surtout la

capacité à faire un choix dans un panel d'actions possibles.

Pour ce qui concerne le domaine de l'acquisition ou de l'apprentissage d'une Langue Etrangère (désormais LE), la littérature existante ne permet pas de dégager un consensus sur la définition de stratégie (DUQUETTE et RENIE, 1998) et sur une classification de celles-ci. Les plus récents travaux sur les stratégies d'apprentissage (voir COHEN, 1998) établissent deux grandes catégories de stratégies à partir des classifications antécédentes proposées par d'éminents chercheurs en sciences cognitives. Nous allons tout d'abord discuter ces deux catégorisations au sein desquelles nous expliquerons en bref les différentes stratégies impliquées.

1.2 Stratégies d'apprentissage et d'utilisation de la langue étrangère

1.2.1 Stratégies d'apprentissage de la langue étrangère

Depuis les travaux de RUBIN (1975) et STERN (1975) considérés comme les pionniers dans le domaine de la recherche sur les stratégies, des dissensions continuent toujours d'exister concernant la définition des stratégies d'apprentissage d'une langue étrangère. En effet, bien des chercheurs dans le domaine de l'apprentissage de la langue seconde ou L2 (TARONE, 1983 ; WEINSTEIN, et MAYER, 1986 ; WENDEN et RUBIN, 1987 ; RUBIN, 1987 ; OXFORD, 1990 ; O'MALLEY et CHAMOT, 1990) ont proposé différentes définitions au terme 'stratégie d'apprentissage de la langue'.

Pour définir 'les stratégies d'apprentissage' d'une langue, nous voudrons tout d'abord nous positionner dans le sens de TARONE (1981) qui les conçoit comme : *"attempts to develop linguistic and sociolinguistic competence in the target language"*, c'est-à-dire des efforts pour développer des compétences linguistiques et sociolinguistiques dans la langue cible (c'est-à-dire la langue apprise) de l'apprenant. D'emblée, TARONE nous place au cœur de la problématique de l'acquisition d'une langue étrangère où les enjeux majeurs d'acquisition concernent l'analyse des processus qui permettent (ou du moins facilitent) l'acquisition chez les apprenants. La quête des objectifs d'apprentissage conduit l'apprenant à mettre en œuvre différents processus selon une logique séquentielle qui aboutissent à des connaissances linguistiques et sociales de la langue visée. Cette conception de la stratégie d'apprentissage suppose, tout comme COHEN (1998 : 5) le pense, que ces procédés d'apprentissage sont *« consciemment choisis par l'apprenant»*. Selon COHEN, les apprenants

sont partiellement conscients des choix stratégiques qu'ils font même s'ils n'accordent pas une pleine attention à ceux-ci. En effet, WEINSTEIN et MAYER (1986 : 315) soulignent que les stratégies d'apprentissage *"have learning facilitation as a goal and are intentional on the part of the learner"*. C'est-à-dire que l'apprenant de la langue étrangère met consciemment en jeu certains procédés qui doivent faciliter son apprentissage de la langue étrangère. Cette conception des stratégies d'apprentissage exposée ci-dessus nous permet alors de placer dans le contexte d'acquisition « consciente » les définitions que les différents auteurs ont proposées à ce concept.

SCARCELLA et OXFORD (1992:63) définissent alors les stratégies d'apprentissage comme *"specific actions, behaviors, steps, or techniques such as seeking out conversation partners, or giving oneself encouragement to tackle a difficult language task used by students to enhance their own learning"*.

Pour WEINSTEIN et MAYER (1986 : 315), il s'agit de *« comportements ou pensées qui sont enclenchés par l'apprenant et qui influencent ses procédés d'encodage »*, c'est-à-dire ses procédés de traitement de l'information. OXFORD (1992) ajoute que les actions ou comportements de l'apprenant lui permettent d'améliorer ses compétences dans la langue seconde. *« Ces stratégies peuvent faciliter l'internalisation, la rétention, la récupération, ou bien l'utilisation de la nouvelle langue. Ce sont des outils pour l'auto-direction nécessaire au développement de l'habilité communicative. »* (OXFORD, 1992: 18).

Quant à WENDEN et RUBIN (1987 : 19), les stratégies sont, *« ...un ensemble d'opérations, démarches, plans, routines utilisés par l'apprenant pour faciliter l'obtention, la mémorisation, la récupération, et l'utilisation de la langue»*. De plus, RUBIN (1987: 22) souligne que, *« les stratégies d'apprentissage sont celles qui contribuent au développement du système langagier que l'apprenant se construit et qui influence directement son apprentissage»*.

O'MALLEY et CHAMOT (1990:1), par contre, définissent les stratégies d'apprentissage comme des *« pensées ou comportements spéciaux que les individus utilisent pour comprendre, apprendre, ou retenir l'information nouvelle »*. RICHARDS et PLATT (1992) notent aussi que les stratégies d'apprentissage sont des comportements intentionnels que les apprenants utilisent pour améliorer leur compréhension, leur apprentissage et le rappel de nouvelles informations mémorisées. COHEN (2003 : 280) propose, quant à lui, une

définition qui explique le concept d'une manière plus cohésive: *"Language learning strategies are the conscious or semi-conscious thoughts and behaviors used by learners with the explicit goal of improving their knowledge and understanding of a target language"*.

Nous trouvons que toutes les définitions proposées se recoupent dans la mesure où il est question dans chacune d'elles de 'comportements' ou 'de pensées' qui sont engendrés consciemment par l'apprenant pour l'aider à réaliser un but d'apprentissage. Ce but concerne soit la compréhension des composantes de l'information nouvelle, des efforts de rétention de nouveaux éléments linguistiques, ou tout simplement la récupération d'éléments déjà enregistrés vers une production langagière.

Selon nous, c'est la répétition et la récurrence de ces procédés mentaux chez l'apprenant qui contribuent à son apprentissage. Autrement dit, cette récurrence entraîne une automatisation des procédés efficaces chez le sujet qui n'a plus besoin de faire appel d'une manière consciente, à ces stratégies pour accomplir une action langagière. Selon RABINOWITZ et CHI (1987:83), les stratégies *"...must be conscious in order to be "strategic"; consequently, they should no longer be considered as strategic behavior once they are performed automatically"*.

Pour ces auteurs, les processus impliqués au début de l'apprentissage d'une langue étrangère sont consciemment choisis et gérés par l'apprenant. Cependant, au fur et à mesure qu'il intériorise un certain nombre de compétences linguistiques et pragmatiques de la langue cible, l'apprenant recourt à des procédés automatiques ou 'non-conscients' pour communiquer dans la langue. OXFORD (2003: 2) confirme ce point de vue quand elle affirme que: *"When the learner consciously chooses strategies that fit his or her learning style and the L2 task at hand, these strategies become a useful toolkit for active, conscious, and purposeful self-regulation of learning"*.

En d'autres termes, les stratégies que choisit consciemment l'apprenant sont celles qui correspondent à son style d'apprentissage et à la tâche à effectuer. Celles-ci lui servent de trousse à outils nécessaire à l'autorégulation active, consciente et déterminée de l'apprentissage. Celles-ci *« rendent l'apprentissage plus aisé, rapide, plus agréable, plus autodirigé, plus effectif, et plus transférable à de nouvelles situations »* (OXFORD, 1990 : 8). Nous pensons que les apprenants du FLE concernés par cette étude connaissent déjà leurs propres stratégies d'autorégulation de leur apprentissage. Chacun d'eux sait lesquels de ces

procédés sont efficaces quand ils sont face à des situations d'apprentissage dites problématiques, comme peut l'être une première conversation avec un locuteur natif. Ainsi, ils appliqueraient souvent ces stratégies efficaces pour réaliser leurs buts langagiers.

Néanmoins, si toutes les définitions proposées aux stratégies d'apprentissage impliquent le mouvement conscient de l'apprenant vers un but langagier (BIALYSTOK, 1990 ; OXFORD, 1990), elles ne confirment que l'affirmation de PRESSLEY et McCORMICK (1995) pour qui les stratégies d'apprentissage sont intentionnellement employées et contrôlées par l'apprenant. D'ailleurs, selon STERN (1992: 261): *"the concept of learning strategy is dependent on the assumption that learners consciously engage in activities to achieve certain goals and learning strategies can be regarded as broadly conceived intentional directions and learning techniques"*.

Ces observations nous permettent de concevoir les stratégies d'apprentissage comme étant de l'ordre des procédés mentaux complexes et conscients chez l'apprenant. Leur description consiste :

> « à sélectionner des aspects de l'information nouvelle, à l'analyser et à la contrôler durant le processus d'encodage, à évaluer l'apprentissage accompli, ou à se rassurer que l'apprentissage va réussir afin d'apaiser son anxiété. Ainsi, les stratégies auraient un fondement affectif ou conceptuel qui influencerait l'apprentissage de tâches simples comme l'apprentissage du vocabulaire ou des items d'une liste, ou des tâches complexes comme la compréhension ou production langagière » (COHEN, 1998:43).

WEINSTEIN et MAYER (1986) conçoivent aussi le but d'utilisation de la stratégie comme devant influencer l'état motivationnel et affectif de l'apprenant ou la manière dont il choisit, acquiert, organise, ou intègre de nouvelles connaissances.

Les stratégies d'apprentissage incluent des stratégies pour identifier l'objet d'apprentissage, le distinguer des autres objets d'apprentissage si nécessaire, le catégoriser pour faciliter son apprentissage, multiplier les contacts avec l'objet d'apprentissage (ex: à travers des tâches ou des devoirs de classe), et la mémorisation consciente de l'objet d'apprentissage si celui-ci ne se prête pas à une acquisition naturelle (COHEN, 1998 : 5-6). En effet, l'apprenant désireux d'acquérir les éléments de la langue étrangère s'intéresserait tout d'abord au discours d'un locuteur compétent (par exemple, celui de l'enseignant) ou bien à un

élément linguistique trouvé pendant la lecture d'un texte. Ensuite, il essayerait de comprendre les mots nouveaux en se basant sur la situation de discours. S'il arrive à comprendre les mots en contexte, cela lui permet alors de les catégoriser et de les distinguer par rapport aux autres mots qu'il connaît déjà dans la langue étrangère. Cependant, il doit essayer de réemployer ces mots dans des situations de discours avec d'autres locuteurs de la langue pour mémoriser à long terme les mots qu'il a appris. Si cette opération aboutit à la compréhension de son message, alors l'apprenant confirme l'usage de ces mots, ce qui faciliterait son automatisation pour des usages futurs. Nous pensons que les étudiants du FLE dans les universités ghanéennes doivent chercher des occasions de pratiquer la langue française ; c'est-à-dire l'écouter, la parler, la lire et l'écrire en tant que stratégies pour apprendre du nouveau vocabulaire et aussi pour mettre à l'épreuve leurs connaissances déjà acquises en FLE. La navigation sur des sites Internet en français serait par ailleurs un autre moyen de tester ses connaissances langagières tout en faisant de nouvelles acquisitions langagières. Adopter cette approche active d'apprendre la langue française nécessiterait alors que l'apprenant élabore des stratégies personnelles de réemploi des mots et expressions en situations d'échanges langagiers avec des locuteurs de la langue.

C'est pourquoi, contrairement aux autres chercheurs (dont STERN, 1975 ; RUBIN, 1989 ; OXFORD, 1990 ; O'MALLEY et CHAMOT, 1990), COHEN (1998) évoque une deuxième catégorie de stratégies qu'il nomme 'stratégies d'utilisation de la langue seconde'. Nous allons expliquer en quoi elles consistent dans la section suivante.

1.2.2 Stratégies d'utilisation de la langue étrangère

Pour COHEN (1998), les stratégies de l'apprenant d'une langue étrangère englobent à la fois les stratégies d'apprentissage et d'utilisation de la langue. Pris ensemble, ce sont des étapes ou procédés choisis consciemment par les apprenants pour améliorer leur apprentissage d'une langue étrangère, son utilisation ou les deux à la fois. Il écrit :

> « Les stratégies d'apprentissage et d'utilisation d'une langue seconde seraient des procédés mentaux qui sont consciemment choisis par les apprenants et qui ont pour conséquence d'améliorer leur apprentissage ou utilisation de la langue seconde ou étrangère, à travers la mémorisation, la rétention, le rappel, et l'application des informations relatives à la langue » (notre traduction) (COHEN 1998 : 4).

Les stratégies seraient alors des actions ou démarches choisies consciemment par

l'apprenant pour améliorer son apprentissage ou son utilisation de la langue. Nous retenons deux idées pertinentes à partir de cette définition : la première porte sur les efforts conscients pour apprendre la langue étrangère et la seconde touche à un point essentiel jusqu'alors absent dans les travaux des autres chercheurs. Sans l'évoquer plus explicitement, COHEN réfère aux stratégies d'utilisation de la langue quand il parle de 'l'application des informations relatives à la langue' dans sa définition. Alors, on peut supposer que les stratégies d'utilisation de la langue seraient l'application des connaissances linguistiques de l'apprenant à des fins de production ou de communication langagière dans la langue étrangère. C'est du moins le seul élément qui induit 'les stratégies d'utilisation de la langue' dans la définition de COHEN. Par contre, si les recherches ultérieures à celle de COHEN (1998) reconnaissent désormais une place aux stratégies d'utilisation de la langue en acquisition langagière, il s'avère néanmoins difficile de tirer une ligne de partage claire et nette entre celles-ci et les stratégies d'apprentissage.

Quant à nous, les stratégies d'utilisation de la langue font partie des stratégies d'apprentissage de la langue, car étant exposés aux diverses situations de communication dans la langue cible, les apprenants recevraient en même temps les données (apports) et feedback nécessaires à leur apprentissage. Autrement dit, plus l'apprenant met en œuvre des stratégies pour communiquer (utiliser la langue) dans des situations réelles, le plus vite il acquiert des compétences linguistiques et pragmatiques de cette langue. COHEN (1998:7) s'explique ainsi:

> "What makes the definition for language learning and language use strategies broad is that it encompasses those actions that are clearly aimed at language learning, as well as those that may well lead to learning but which do not ostensibly have learning as their primary goal".

En effet, cette remarque de COHEN laisse entendre que les stratégies d'apprentissage dont le but primaire est l'apprentissage de la langue peuvent permettre aussi d'atteindre des buts parallèles ou secondaires. A notre avis, ces buts secondaires sont des buts d'utilisation de la langue ou tout simplement des buts communicationnels. C'est en fait dire que les stratégies d'apprentissage favorisent la communication ou la production dans la langue cible. De même, si la taxonomie d'OXFORD (1990) classifie une grande partie des stratégies communicatives (stratégies d'utilisation de la langue selon COHEN, 1998) sous la rubrique des stratégies de compensation (cette dernière étant répertoriées sous les stratégies d'apprentissage dans la

classification d'OXFORD) – qui servent à compenser les manques lexicaux, par exemple, chez les apprenants – nous pourrons conclure dans l'autre sens que les stratégies communicatives contribuent, elles aussi, à l'apprentissage de la langue. Ces observations nous amènent à considérer les limites (s'il en existe) des deux grandes catégories de stratégies comme illusoires, ce qui renforce sans doute la confusion théorique concernant la classification des stratégies observées dans le domaine.

Cependant, un regard rétrospectif sur la distinction proposée par COHEN (1996 : 2-3) permet de voir là où ces deux notions diffèrent: *"whereas language learning strategies have an explicit goal of assisting learners in improving their knowledge in a target language, language use strategies focus primarily on employing the language that learners have in their current interlanguage"*.

C'est-à-dire qu'il faut considérer les stratégies d'apprentissage de la langue comme des procédés conscients dont la vocation est d'aider les apprenants à développer leur connaissance dans la langue cible. Par contre, d'autres processus mentaux sont sollicités par les apprenants lorsqu'ils veulent réaliser des buts de communication ou de production dans la langue étrangère. Ils feraient alors recours à leurs connaissances antérieures dans la langue cible pour communiquer des intentions ou informations.

Toutefois, quoique COHEN ne propose aucune autre description théorique aux stratégies d'utilisation de la langue, ce que BYRAM (2000), nomme 'stratégies communicatives', il y regroupe quatre types de stratégies : *« les stratégies de récupération, les stratégies de répétition, les stratégies de couverture* (notre traduction) *et les stratégies de communication »* (COHEN, 1998 : 5). Une autre manière de les nommer serait : les 'stratégies mnémoniques' pour celles de récupération, les 'stratégies de pratique' pour celles de répétition, les stratégies de 'protection de son image' ou de 'masquage' pour celles de couverture et enfin les 'stratégies de savoir-restreints' pour celles de la communication (BYRAM, 2000 :190). Nous allons à présent considérer chacun de ces types de stratégies.

1.2.2.1 Stratégies de récupération (stratégies mnémoniques)

Les stratégies de récupération (processus qui permet d'accéder aux informations enregistrées dans la mémoire) seraient celles utilisées par l'apprenant pour faire appel à ou mobiliser les éléments linguistiques qu'il a antérieurement emmagasinés dans sa mémoire

(COHEN, 1998), à travers des procédés quelconques de recherche. Selon BYRAM (op. cit.), les stratégies de récupération sont souvent le reflet-miroir des stratégies qui ont initialement servi à l'apprenant pour garder les éléments linguistiques dans sa mémoire à long terme. Les mêmes stratégies mnémoniques qui auraient servi à l'apprenant à mémoriser l'objet linguistique lui permettraient aussi de le récupérer. Le cas rapporté par COHEN (1998) illustre assez bien comment la technique mnémonique peut aider la mémorisation et par la suite la récupération des mots de la langue :

> "The mnemonics that I used to learn Arabic vocabulary mostly involved both English and Hebrew key words and phrases. An example of an English mnemonic key phrase for the Arabic word ***ebtihan*** *'exam'* was 'empty handed' 'he went into the exam empty handed'" (COHEN, 1998:168-169).

Un collègue doctorant d'origine marocaine nous raconte aussi une technique utilisée par les Français pour se rappeler le nom du site touristique appelé *"Jamaal El-Fna"*, lieu de rencontre touristique très connu à Marrakech (Maroc). Alors, pour se rappeler le nom arabe de cet endroit, les Français disent tous *"j'ai mal au foie"*.

Diverses techniques mnémoniques sont mises en œuvre pour permettre aux apprenants de récupérer l'information d'une manière ordonnée ou aléatoire. Par exemple, les apprenants peuvent procéder à la récupération de l'information via des sons (par exemple, le rythme), via des images (par exemple, l'image mentale du mot ou de sa signification) ou via la combinaison d'images et sons (comme dans la méthode de mot-clé), entre autres (voir OXFORD, 1990). Selon BYRAM (2000), si la même technique est utilisée pour récupérer des éléments en vue d'une communication, cette technique devient alors une stratégie communicative ou d'utilisation de la langue.

FAERCH et KASPER (1983a) expliquent que le locuteur qui s'engage dans une situation de communication se donne un but primordial dont la réalisation comporte deux phases. La première phase correspond au planning de la communication alors que la deuxième correspond à son exécution. Dans la phase du planning, s'il y a un obstacle à la communication, le locuteur choisit de réduire son but – il fait ainsi appel à des 'stratégies de réduction' – ou alors, il fait appel à des moyens alternatifs pour réaliser le but initialement fixé. Par contre, s'il y a un obstacle durant la phase d'exécution, le locuteur recourt aux 'stratégies de récupération' pour réaliser le but (FAERCH et KASPER, 1983a). Une recherche

récente (DE-SOUZA, 2012) portant sur les stratégies compensatoires à l'oral en FLE montre que les étudiants de l'Université de Cape Coast appliquent diverses stratégies de récupération durant les examens oraux. Ils récupèrent le mot manquant en se basant sur des mots phonétiquement proches (souvent piochés du texte de compréhension) de celui qu'ils comptaient utiliser. Dans d'autres cas, certains choisissent des mots d'orthographe similaire en anglais pour compléter leurs énoncés.

Pour DE BOT (1996), la récupération se fait à deux niveaux : au niveau des lemmes en premier et au niveau des lexèmes en second. Puisque la récupération repose sur une recherche sémantique dans la base lexicale de la mémoire, sont présélectionnés les lemmes qui partagent des traits sémantiques avec le message préverbal. Quand l'apprenant rencontre des difficultés de rappel d'éléments spécifiques de la langue cible, il recourt à des 'stratégies d'achèvement/de réalisation' (*notre traduction*) (*"achievement strategies"* selon FAERCH et KASPER, 1983a) pour récupérer le mot manquant. A cet effet, FAERCH et KASPER (1983a :53) identifient six stratégies d'achèvement : *"(1) waiting for the term to appear; (2) appealing to formal similarity; (3) retrieval via semantic fields; (4) searching via other languages; (5) retrieval from learning situations; (6) sensory procedures"*.

Selon ces auteurs, l'apprenant en difficultés de récupération essaie plusieurs procédés : soit, il attend que le mot manquant lui revienne en mémoire ; ou bien il cherche des ressemblances lexicales entre le mot manquant et un mot de sa langue première ou seconde. Il récupère aussi le mot grâce à des rapprochements sémantiques aux mots qu'il connaît déjà dans la langue cible. Aussi, il se rappelle le mot en exploitant sa connaissance lexicale des autres langues. Parfois, le rappel des situations d'apprentissage où le mot en question a été utilisé l'aide à retrouver le mot. Enfin, il fait appel à des procédures sensorielles comme, chercher du regard dans son environnement immédiat un objet qui puisse lui rappeler le mot en question.

Pour DÖRNYEI et KORMOS (1998), les difficultés de récupération seraient directement liées à des déficits grammaticaux et phonologiques dans la langue cible ou tout simplement à une absence de connaissance lexicale de la langue. Le déficit en connaissances lexicales entraîne l'utilisation de deux procédés chez l'apprenant. Le premier consiste à abandonner ou à changer la structure originale de l'énoncé. Ce procédé peut altérer complètement le message original ou préverbal (appelé aussi « remplacement de message ») à cause du manque de ressources lexicales, ce qui conduit l'apprenant à produire un énoncé

incomplet ou à éviter certaines structures de la langue cible (par la « réduction du message ») (voir aussi DE-SOUZA, 2012). En ce qui concerne le second procédé, l'apprenant modifie la forme du message préverbal en se focalisant uniquement sur les buts communicationnels à atteindre. Quelle que soit la structure ou la forme du message, celle-ci doit communiquer d'une manière efficace les intentions de l'apprenant à son interlocuteur.

Aussi, selon DÖRNYEI et KORMOS (op. cit.), lorsque les déficits sont liés à des troubles « phonologiques ou articulatoires » de production dans la langue cible, l'apprenant enclenche un mécanisme de résolution de problème appelé "autocorrection" ou "autoréparation". Quatre types d'autocorrection ou d'autoréparation sont identifiés:

> "(1) Error repair – correcting "accidental lapses in one's own speech"; (2) appropriacy repair – "correcting inappropriate or inadequate information in one's own speech"; (3) different repair – "changing the original speech plan by encoding different information", and (4) rephrasing repair – "repeating the slightly modified version using paraphrase because of uncertainty about its correctness" (DÖRNYEI et KORMOS, 1998: 372).

Ces mécanismes d'autocorrection aussi appelés *« stratégies de récupération phonologiques »* (DÖRNYEI et KORMOS, 1998 :372) consistent à corriger des lapsus accidentels et des informations inadéquates dans son énoncé, à changer le plan original de son énoncé en explicitant les différentes informations et enfin à reformuler son énoncé d'une manière plus simple à l'aide des paraphrases.

Pour les déficits grammaticaux, l'apprenant utilise des mécanismes comme la surgénéralisation (l'usage des règles de la L2 pour créer un mot inexistant dans la L2) ou le transfert (l'usage des règles de la langue première pour construire un élément lexical dans la langue étrangère). En outre, l'apprenant en difficultés emploie la stratégie de réduction grammaticale qui consiste en l'utilisation des structures grammaticales simplifiées. Dans ce cas, l'interlocuteur doit deviner la signification du message à partir d'indices contextuels.

Enfin, DÖRNYEI et KORMOS (1998) soulèvent des difficultés de récupération liées aux contraintes de temps *« time pressure »*. Celles-ci se manifestent quand l'apprenant dispose d'un temps relativement trop court pour encoder les informations dans la langue seconde ou étrangère. Selon ces auteurs, les locuteurs recourent à trois stratégies possibles ; soit, ils abandonnent le message, soit ils changent de mécanismes d'encodage ou ils emploient

des mécanismes de *« piétinement/trainage »* par l'utilisation des pauses ou des répétitions pour gagner du temps afin de planifier la suite de leur énoncé (DE-SOUZA, 2012).

1.2.2.2 Stratégies de répétition (stratégies de pratique)

Les stratégies de répétition sont, quant à elles, des stratégies de révision des structures de la langue cible. Elles permettent au locuteur de répéter ou d'analyser en mémoire les structures du message préverbal pour s'assurer de sa conformité aux normes de la langue cible avant sa production verbale.

BIALYSTOK (1990: 27) donne l'exemple de mémoriser comment « demander un pain ou deux petits pains à la boulangerie ». L'apprenant dont l'intention est d'acheter une tranche de pain à la boulangerie va tout d'abord réviser en mémoire l'acte de communication de façon à trouver la formulation exacte dans la langue étrangère qui lui permette de rendre sa demande plus compréhensible ou explicite. L'exemple que donne BIALYSTOK nous rappelle notre propre expérience en tant que locuteur incompétent d'une langue cible comme le français (notre L1 étant l'éwé et l'anglais la L2) face à des locuteurs natifs. Durant nos différents séjours en France où le français est la L1 (ou dans des pays francophones d'Afrique où le français est la L2), il nous arrive souvent de répéter mentalement le message que nous comptons communiquer, voire de choisir entre différentes possibilités de dire notre intention (par exemple, signaler des problèmes de dysfonctionnement d'équipements au concierge du logement ; réclamer le paiement de la bourse au responsable du service des bourses ou signaler des irrégularités dans les versements effectués ; acheter des produits à la pharmacie ; décrire son état de santé à son médecin ; porter plainte pour abus ou pour vol à la police ; demander des détails concernant des prélèvements à la banque ; faire un compte-rendu d'une situation fâcheuse, etc.).

Nous pensons que les apprenants ghanéens du FLE vivent aussi cette angoisse lorsqu'ils sont surtout confrontés à des situations de conversations spontanées avec des locuteurs compétents de français. Certaines activités de navigation sur l'Internet comme la discussion instantanée en langue française sur Facebook pourraient les aider à trouver spontanément les mots et expressions de la langue cible pendant la conversation. Faute de trouver les mots exacts pour communiquer leurs pensées, certains apprenants mettraient alors en œuvre des stratégies de couverture pour donner l'air d'être compétents dans la langue.

1.2.2.3 Stratégies de couverture (stratégies de masquage ou de protection d'image)

Les stratégies de couverture sont utilisées par les apprenants pour donner l'impression d'avoir le contrôle sur l'élément linguistique alors qu'ils n'en ont pas (COHEN, 1998). Ce sont des stratégies de compensation ou de contrôle qui consistent à créer l'impression d'avoir la compétence linguistique pour ne pas paraître stupide ou incompétent devant son interlocuteur. Ces stratégies permettent aux apprenants, de même qu'à certains enseignants de la langue étrangère, de 'sauver la face' (WINDLE, 2000).

Un exemple de stratégies de couverture, selon COHEN (1998), serait l'utilisation d'une locution ou expression mémorisée et partiellement comprise que l'apprenant emprunte à une énonciation quelconque apprise en classe pour assurer le déroulement de la conversation. Certaines stratégies de couverture produisent des énoncés simplifiés - par exemple, les apprenants utilisent seulement la partie d'une expression qu'ils peuvent gérer (DE-SOUZA, 2012), alors que d'autres stratégies complexifient les énoncés. Cependant, avec l'intention de simplifier ses énoncés en classe, l'apprenant rend plus complexe son énoncé à travers l'utilisation des formes indirectes de langage (par exemple, il fait recours à l'élaboration et à la circonlocution complexe puisqu'il manque de vocabulaire plus précis pour dire ce qu'il pense). Selon COHEN (1998 :6), *« la simplification et la complexification représentent des efforts pour compenser des lacunes lexicales dans la langue cible »*. A part ces exemples de stratégies de couverture de type linguistique, OXFORD (1995) cite des stratégies de couverture socio-psychologiques qui permettent aux apprenants de masquer la peur ou l'anxiété dans une situation de communication : le rire, les plaisanteries, le détournement de l'attention de l'interlocuteur, le sourire, des acquiescements de tête, ou démontrer un semblant d'intérêt ou de fascination à la conversation alors qu'on n'y comprend pas grand chose.

Comme stratégies de couverture, certains étudiants ghanéens du FLE utilisent des exemples, des comparaisons, des récits d'événements similaires et la description des idées à la place des mots et expressions qu'ils ignorent dans la langue cible (DE-SOUZA, 2012).

Pour nous, les trois stratégies évoquées ci-dessus dont celle de récupération, de répétition et de masquage font tous partie des techniques déployées par l'apprenant pour achever son message (autrement dit, des stratégies d'achèvement, FAERCH et KASPER 1983a). Leur adoption serait alors bénéfique à l'acquisition du FLE, car les apprenants

pourraient intégrer certaines solutions stratégiques à leur interlangue (CORDER, 1978). Celles-ci seraient aussi des stratégies sollicitées par les apprenants lorsqu'ils ont des difficultés d'intercompréhension pendant la communication en temps réel avec leurs interlocuteurs. Ce dernier point appelle à la mise en œuvre des stratégies de communication.

1.2.2.4 Stratégies de communication (stratégies de savoirs-restreints)

A la base de ses travaux sur les interlangues des apprenants de la langue seconde, SELINKER (1972) est le premier linguiste à énoncer le concept de 'stratégies de communication'. Ce concept est maintenant bien enraciné dans la littérature en recherche cognitive (TARONE, 1981 ; FAERCH et KASPER, 1983a ; BIALYSTOK, 1990 ; POULISSE, 1990 ; COHEN, 1998 ; DÖRNYEI, 1995 ; DÖRNYEI et SCOTT, 1997) bien qu'il soit souvent confondu et utilisé d'une manière interchangeable à la catégorie plus vaste des 'stratégies communicatives'. Cependant, tout en considérant le terme de différents points de vue, des auteurs proposent des définitions variées au concept en mettant l'accent sur ses différentes facettes.

D'après FAERCH et KASPER (1983a :36), les stratégies de communication sont *"potentially conscious plans for solving what to an individual presents itself as a problem in reaching a particular communicative goal"*.

C'est-à-dire qu'elles sont des plans conscients de l'individu pour résoudre des problèmes qui l'empêchent d'atteindre son but communicatif. Selon O'MALLEY et CHAMOT (1990: 43), *"communication strategies are an adaptation to the failure to realize a language production goal"*. Les stratégies de communication sont utilisées pour compenser le vide entre la L1 des apprenants et la langue cible. Elles servent à négocier l'accord sur le sens entre des individus (TARONE, 1981). D'ailleurs, TARONE explique que les stratégies de communication sont des efforts réciproques de la part des interlocuteurs à s'accorder sur le sens de leurs énoncés dans des situations de communication où ils ne partagent pas les mêmes représentations du sens. Néanmoins, nous trouvons que ces définitions du concept sont trop restreintes, puisqu'elles concernent uniquement les stratégies déployées par l'individu pour se dépanner de ses difficultés pendant la réalisation d'un but communicatif. A l'opposé, nous pensons que l'individu peut aussi mettre en jeu des moyens qui ne sont pas du tout orientés vers la résolution de problème mais qui contribuent d'une manière significative à la réussite du but communicatif. Selon ELLIS (1985), les stratégies de communication sont des plans

psycholinguistiques qui font partie des compétences communicatives de l'individu. *"They are potentially conscious and serve as substitutes for production plans which the learner is unable to implement"* (ELLIS, 1985:182). Cette définition d'ELLIS supposerait qu'il existe dans la compétence stratégique de l'individu, des stratégies de communication qu'il n'a pas eu l'occasion d'utiliser à des fins communicationnelles mais dont il est du moins conscient. A travers l'écoute (active, passive ou répétée) des discours des locuteurs compétents de la langue dans des conversations, dans les médias, au cours des conférences, etc., l'individu pourrait intérioriser différents éléments lexicaux et diverses façons de parler sans qu'il ne se soit présenté à lui des situations de communication où il pourrait les réemployer. Dans ce cas, ces stratégies de communication interviennent non pas en réponse à un problème de communication mais parce que les conditions de l'énonciation le permettent. C'est pourquoi, selon une vision plus globalisante, nous considérons les stratégies de communication comme étant non seulement des tactiques de résolution de problèmes mais aussi des techniques générales pouvant assurer la réussite du but communicatif. BIALYSTOK (1990) souligne d'ailleurs que les stratégies de communication pourraient aussi être utilisées dans des situations qui ne présentent aucun problème à résoudre, comme c'est le cas d'un locuteur natif qui décrit un itinéraire à un étranger par le biais d'une longue explication au lieu d'employer les mots exacts.

Par rapport à ces divers points de vue, nous trouvons que l'approche adoptée par COHEN (1998) est plus prudente et globalisante. Car, il définit les stratégies de communication comme, *« des approches qui permettent de véhiculer un message de sorte qu'il soit à la fois compréhensible et informatif à son interlocuteur ou lecteur »* (notre traduction) (COHEN, 1998 :7) ; (voir aussi TARONE, COHEN et DUMAS, 1976; TARONE, 1977, 1981; FAERCH et KASPER, 1983a; PARIBAKHT, 1985; POULISSE, 1990; BIALYSTOK, 1990; DÖRNYEI, 1995; DÖRNYEI et SCOTT, 1997). Pour COHEN, les stratégies communicatives sont aussi des stratégies d'interlangue comme le cas de la surgénéralisation d'une règle grammaticale ou de la signification d'un mot d'un contexte à un autre où il n'est pas applicable; le cas des transferts négatifs (ex: application du modèle de la langue native ou d'une autre langue à celle de la langue cible sans l'existence de systèmes d'équivalence entre elles); l'application des stratégies d'abandon ou d'évitement de sujet, de réduction de message, d'alternance de codes, et de paraphrase (utilisation de mots ou phrases synonymes ou l'usage de circonlocution).

Nous voudrons à ce stade, passer en revue une autre catégorie de stratégies que nous trouvons pertinente à cette étude. Il s'agit des stratégies déployées durant les tests ou les contrôles de connaissances de l'apprenant. Puisque les tâches d'apprentissage de la langue constituent aussi des manières d'évaluer les compétences des apprenants, nous trouvons utiles d'aborder ce groupe de stratégies. Certes, les classifications réalisées jusqu'ici par les chercheurs dans le domaine n'ont pas intégré les stratégies de passation de tests dans les taxonomies existantes, car elles sont constituées par les mêmes stratégies pouvant faciliter l'apprentissage de la langue cible ou promouvoir son utilisation.

1.3 Stratégies de passation de tests

Les stratégies de passation de tests sont des stratégies que les apprenants déploient pour résoudre des tâches langagières durant différentes formes d'évaluation de leurs connaissances. Selon COHEN (1994a: 119), il s'agit de: *"learner strategy applied to the area of assessment"*. COHEN (1998 :215) souligne que les stratégies utilisées par les apprenants de la langue seconde sont dignes d'analyse puisqu'elles peuvent à la fois aider à améliorer les instruments d'évaluation et les taux de réussite des apprenants. L'intérêt de la recherche sur les stratégies de passation des tests serait aussi d'examiner les processus cognitifs impliqués durant les tests afin de déterminer l'effet des inputs sur les apprenants (COHEN, 1992 :216). Autrement, elle permet d'étudier les procédés utilisés par les apprenants pour produire des réponses acceptables lors des tâches d'apprentissage ainsi que les perceptions qu'ils alimentent sur les tâches avant, durant et après la passation des tests. Depuis la fin des années 1970, plusieurs auteurs (COHEN et APHEK, 1979; HOMBURG et SPAAN, 1981; COHEN, 1984; MacLEAN et d'ANGLEJAN, 1986; GORDON, 1987; ANDERSON, 1989; NEVO, 1989; BROWN, 1993; HILL, 1994; ABRAHAM et VANN, 1996; WARREN, 1996) se sont de plus en plus intéressés aux stratégies qui permettent aux apprenants de la L2 de répondre aux tests. Dès les années 1990, plusieurs méthodes d'évaluation de la L2 reconnaissent enfin l'utilité des recherches sur les stratégies impliquées durant les tests comme sources de renseignements concernant la fiabilité et la validité des tests (BACHMAN, 1990; BACHMAN et PALMER, 1996; COHEN, 1994a).

D'après COHEN (1998: 219):

> "while a part of language test performance is dependent on the knowledge that learners have about the given language and on their ability to use that language knowledge, another

> part is dependent on their test wiseness, independent of their language knowledge and language use skills. *Test-taking strategies* consist of both language use strategies and test-wiseness strategies".

Bien que la performance durant les tests dépende en partie des connaissances linguistiques des apprenants dans la langue cible et aussi de leur capacité à employer cette connaissance langagière, elle dépend aussi d'une autre part, de leurs aptitudes durant ces tests, indépendamment de leurs compétences linguistiques et communicatives. Ainsi, selon COHEN, les stratégies de passation de tests consistent à la fois en des stratégies d'utilisation de la langue et des savoir-faire ou aptitudes spéciaux nommés *'test-wiseness strategies'*. C'est-à-dire que les apprenants mettent en œuvre un ensemble de stratégies pour résoudre des problèmes durant des tests dans la langue cible. Celles impliquées sont des stratégies de récupération pour retirer les mots de leur base lexicale, des stratégies de répétition pour mettre à l'essai les mots récupérés avant de les utiliser, des stratégies de compensation pour essayer d'impressionner par leur style d'écriture et enfin des stratégies de communication pour véhiculer les réponses suscitées par les questions ou tâches. En d'autres mots, les stratégies déployées lors des tests ne sont pas si différentes des stratégies d'apprentissage et d'utilisation de la langue, mais elles appartiennent plus spécifiquement à la grande famille des stratégies activées durant l'exécution des tâches (BACHMAN et COHEN, 1998; COHEN, 1998b). Des tâches de navigation sur l'Internet peuvent susciter les mêmes types de stratégies chez les apprenants en FLE. En essayant de localiser les cibles, ils devraient mettre en œuvre des stratégies de rappel qui les aident à comprendre les informations, la répétition en mémoire des réponses à saisir dans les cases du site, des stratégies d'écriture en ce qui concerne le remplissage des informations dans des cases (c'est-à-dire choisir un format adapté pour la réponse à fournir), et même des stratégies de compensation quand ils s'aperçoivent de leur erreur de navigation et retournent sur des pages précédentes pour changer de trajet. A ces quatre types de stratégies que nous venons d'identifier comme des stratégies d'utilisation de la langue, l'apprenant a, en plus, besoin d'une certaine expérience concernant comment passer des tests. Autrement dit, l'apprenant aurait appris durant des tests antécédents, des manières de faire efficaces qui accroissent ses chances de réussite durant les tests auxquels il est confronté. Nous pensons que les apprenants de FLE qui naviguent pour la première fois, sur des sites Internet authentiques en français, appliqueraient des stratégies de navigation efficaces qu'ils ont déjà testées lors de la navigation sur des sites Internet en anglais. Sinon, sans aucune expérience de navigation sur l'Internet, ils n'auraient pas de réflexes adéquats,

voire des compétences navigationnelles pour surmonter les nombreuses difficultés (détours, parcours transversaux, information multimodale, etc.) qu'impose la navigation sur un site Internet.

COHEN (1998) donne des exemples d'aptitudes qui influencent la performance durant un test. L'une des stratégies serait d'opter hors de la tâche en question (relier certaines informations du texte en question à des informations identiques dans les réponses pourvues) ; pour la navigation sur l'Internet, une stratégie efficace serait de comparer la situation actuelle de navigation à une situation antécédente où l'on a réalisé la même opération. Une autre technique de *'test-wiseness'* serait d'utiliser des éléments de la question précédente lorsque celle-ci laisse percevoir la réponse à la question suivante ; adopter des raccourcis pour aboutir immédiatement aux réponses (par exemple, ne pas lire le texte de compréhension comme l'instruction l'indique, mais aller directement à la recherche des réponses dans le texte) (voir aussi FRANSSON, 1984) – par exemple, certains sites Internet offrent aux utilisateurs un moteur de recherche intégré pour trouver les objets recherchés sans prendre le parcours linéaire recommandé ; d'autres sites établissent des liens entre les différentes pages de telle sorte que l'accès aux cibles est possible à partir de n'importe quel point du site. Une autre approche est de fournir des réponses-multiples aux questions en cas d'incertitudes sur les réponses à proposer. Une stratégie pour gérer ses incertitudes durant la navigation serait d'adopter la technique de l'essai-erreur. C'est-à-dire que les apprenants peuvent cliquer au hasard sur des liens dont ils ne sont pas vraiment sûrs pour voir sur quelle page ils aboutissent. Ils peuvent aussi saisir leurs réponses telles quelles dans les champs d'information pour susciter des feedback correctifs s'il y en a.

Selon COHEN, certains apprenants accroissent leurs moyennes de classe, non pas grâce à des compétences linguistiques exceptionnelles dans la langue étrangère mais plutôt grâce à des aptitudes de *'test-wiseness'* qu'ils ont su appliquer. Les tâches de compréhension écrite sur l'Internet appelleront alors les apprenants du FLE à appliquer des stratégies efficaces de navigation pour surmonter les difficultés posées par la compréhension des informations en français. Par ailleurs, les apprenants peuvent aussi adopter des stratégies qui ne sont pas du tout favorables à la réussite de la tâche proposée. Par exemple, COHEN et APHEK (1979) évoquent le cas d'un étudiant israélien qui a préféré traduire en hébreu tout le texte d'une épreuve en anglais avant de répondre aux questions. Cette stratégie lui a été nuisible puisqu'il ne lui restait plus assez de temps pour finir le test. Une stratégie de

compréhension qui serait contre-productive durant la navigation serait celle où l'apprenant a constamment recours à un dictionnaire ou à des traducteurs en ligne pour comprendre les informations affichées sur le site. A part le fait qu'il consacre plus de temps à l'activité de navigation (au dépend de l'apprentissage qu'il doit réaliser à travers celle-ci), cette technique de compréhension empêcherait le développement de ses capacités de compréhension autonome du FLE. Car, il ne s'est pas entraîné à déterminer le sens des informations à partir des indices contextuels et d'autres outils d'aide à la compréhension.

Enfin, COHEN (1998) cite une mauvaise stratégie qui consiste à traîner vainement sur la question qui pose la difficulté au lieu de la délaisser pour répondre à celles qui sont plus faciles, pour ensuite revenir aux questions difficiles, si le temps restant le permet. Car, selon COHEN, les questions faciles pourraient cacher des éléments de réponse ou des indices qui permettent d'aborder les questions difficiles. Une approche efficace de navigation sur les sites Internet en français (par exemple, pour la recherche des services ou de certains articles mis en vente) consisterait à finaliser le choix des articles ou services qui sont plus faciles à trouver afin de consacrer le reste du temps à ceux qui ne sont pas assez visibles.

Comme toutes autres catégories de stratégies, la réussite ou non des stratégies de passation de tests dépend de la nature des tâches auxquelles elles sont appliquées mais aussi de comment les apprenants les appliquent (NIKOLOV, 2006). Le degré de réussite est meilleur si les stratégies sont appliquées au moment adéquat sur la tâche adéquate (COHEN, 1998). De plus, leurs efficacités dépendent aussi du style cognitif de l'apprenant et de son degré de flexibilité cognitive, de sa connaissance linguistique, et autant de son répertoire de stratégies de passation des tests (COHEN, idem). Certains apprenants disposent d'un répertoire assez restreint de ces stratégies qu'ils peuvent utiliser à bon escient. D'autres, par contre, disposent d'un répertoire assez large mais choisissent souvent d'appliquer avec efficacité seulement une infime partie de celles-ci à la tâche en question. Enfin, il faut préciser qu'une stratégie peut s'avérer efficace lorsqu'elle est appliquée par l'apprenant au bon texte ou à une partie du texte. Par contre, la même stratégie appliquée à une autre partie du texte ou à un autre texte par le même apprenant peut s'avérer inefficace (COHEN, idem : 220).

En conclusion, COHEN affirme que le choix d'une stratégie d'utilisation de la langue est conditionné par la modalité du test (écouter, parler, lire ou écrire) et également par la nature du test (types de questions). Outre ces types de conditionnements, les choix stratégiques concernant les tests sont influencés par des contraintes particulières telles que

celles du format élicité des réponses (voire les types de réactions sollicitées par l'outil Internet de la part de l'apprenant – une invitation à cliquer, lire et écrire des informations dans un champ donné) et aussi par des exigences relatives à la production (par exemple, la quantité requise, le niveau requis de précision, et aussi le temps octroyé à la tâche). Pour COHEN, la facilité ou la complexité d'une tâche durant des situations de test dépend beaucoup plus des facteurs correspondants au niveau de formalité requis pour la tâche que sur la modalité de langue qui est évaluée. Dans le cas qui nous concerne, c'est-à-dire les tâches de compréhension écrite sur l'Internet, la complexité se situerait au niveau des buts (ou cibles) à atteindre au cours de la navigation. Elle se situerait aussi au niveau de la structure (ou maquette) du site servant de support à la tâche. Une variété de cibles préalablement identifiées par l'enseignant ainsi que la complexité du chemin d'accès (le nombre de liens à cliquer, la présence ou non des outils d'aide à la navigation, etc.) à celles-ci impliquerait alors l'application des stratégies de navigation et de compréhension plus efficaces par l'apprenant. C'est pour cette raison que l'enseignant-concepteur de la tâche, en vue de faciliter la tâche pourrait indiquer dans les consignes quelques étapes (pages essentiels du site) que les apprenants doivent franchir pour accéder à la cible. Dans le cas contraire, il peut rendre la tâche plus complexe en laissant aux apprenants (plutôt avancés) le choix de tester des stratégies personnelles qui permettent de localiser les cibles.

Les stratégies déployées durant les tests de connaissances, comme nous l'avons déjà dit, ne sont pas isolables par rapport aux autres stratégies répertoriées dans les différentes classifications des stratégies d'apprentissage de la langue seconde ou étrangère. La section suivante nous permettra alors de discuter les taxonomies existantes dans le domaine. Dans ce cadre, nous allons décrire et expliquer les stratégies diverses qui composent les différentes classes et sous-classes.

1.4 Classification des stratégies

Différents chercheurs ont essayé de classifier les stratégies d'apprentissage. Les toutes premières approches de classification étaient basées sur l'observation des chercheurs qui voulaient décrire les stratégies d'apprentissage de la L2 à la base des catégories dérivées des recherches en acquisition de la L1. Par contre, les approches récentes privilégient l'identification et la classification des stratégies par l'analyse des protocoles de verbalisation des apprenants de L2 en contexte d'apprentissage (CHAMOT, 2004).

1.4.1 Classification de WENDEN (1983)

La recherche de WENDEN (1983) constitue la première base pour d'autres recherches sur les stratégies d'apprentissage de la langue seconde. A partir de sa recherche sur 'les stratégies des apprenants adultes de la langue étrangère pour auto-diriger leur apprentissage', WENDEN identifie trois catégories de stratégies d'auto-direction:

(1) Le savoir sur la langue, et sur ce que la langue et l'apprentissage de la langue nécessitent ;
(2) La planification nécessaire au 'quoi' et 'comment' apprendre une langue ;
(3) L'autoévaluation.

Ces catégories n'en disent pas plus sur les procédés spécifiques qui permettent aux apprenants de la langue étrangère de s'approprier les objets du savoir linguistique. Néanmoins, elles permettent de reconnaître déjà les grandes étapes qui jalonnent le parcours solitaire de l'individu qui souhaite apprendre de soi une langue étrangère.

1.4.2 Classification de DANSEREAU (1985)

En ce qui concerne la classification de DANSEREAU (1985), elle consiste essentiellement à proposer une distinction entre les stratégies dites primaires – qui aident les apprenants à gérer directement les objets d'apprentissage, et les stratégies de support (ou d'appui) – qui aident l'apprenant à se façonner une attitude d'apprentissage lui permettant de faire face aux distractions, fatigues et autres frustrations caractéristiques de l'apprentissage. Là aussi, il manque des descriptions théoriques pour distinguer les stratégies primaires des stratégies secondaires ou d'appui.

1.4.3 Classification de RUBIN (1987)

On peut dire que c'est à partir des travaux de RUBIN (1987) qu'on constate une véritable ébauche de classification des stratégies d'apprentissage. Les stratégies d'apprentissage peuvent être définies comme un ensemble d'opérations mises en œuvre par l'élève afin de saisir ou de comprendre la langue cible, de l'intégrer dans sa mémoire à long terme et de la réutiliser (CYR, 1998). RUBIN (1989) propose une classification des stratégies d'apprentissage d'une L2 qui reflète les trois étapes de la construction du savoir identifiées par WENDEN (1983). En plus, RUBIN caractérise, pour la première fois, les stratégies que

DANSEREAU nomme “stratégies primaire et secondaire”. Préférant plutôt les distinguer sous l’appellation des stratégies directes – c’est-à-dire celles contribuant directement à l’apprentissage, elle y classifie des processus de compréhension ou de saisie des données dont les sous-divisions concernent les stratégies de clarification et de vérification, les stratégies de dévinement ou d’inférence, les stratégies de raisonnement déductif, les stratégies de ressourcement, les stratégies de mémorisation, les stratégies de pratique et les stratégies d’autorégulation. Quant à la catégorie des stratégies d’appui que RUBIN désigne comme stratégies indirectes – du fait qu’elles permettent l’apprentissage sans y contribuer directement, elle y inclut des stratégies sociales. Ce sont des activités qui donnent l’occasion aux apprenants de pratiquer socialement leur savoir de la langue (par exemple, en initiant des conversations avec ses pairs, en participant à des événements socioculturels, en demandant de l’aide à ses collègues, son professeur ou aux locuteurs natifs). Dans ce groupe se trouvent les stratégies de communication, la paraphrase, le mime, les gestes, le recours aux synonymes ou aux termes apparentés dans sa L1 ou dans une autre langue.

Toutefois, il faut noter que RUBIN est la première chercheure, à notre connaissance, à identifier des stratégies qui permettent de comprendre la langue cible, une taxonomie qui n’existe pas en soi dans les classifications de ses successeurs. Elle y décrit des stratégies qui, à notre avis, s’appliqueraient aussi à la compréhension des informations sur des sites Internet en français. Certes, à l’époque où elle menait sa recherche, l’Internet n’avait pas encore intégré la classe de langue. Autrement dit, elle n’avait aucune utilité pédagogique par rapport à l’enseignement/apprentissage des langues étrangères. Mais aujourd’hui, ses résultats seraient tout aussi bien applicables à l’activité de navigation sur l’Internet.

Le tableau 1 ci-dessous présente les stratégies répertoriées dans la classification de RUBIN.

Tableau 1 : Classification des stratégies de compréhension par RUBIN (1989)

LES PROCESSUS DE COMPRÉHENSION OU DE SAISIE DES DONNÉES
1. Les stratégies de clarification et de vérification (a) Solliciter la confirmation de sa compréhension de la grammaire ou de la phonologie d'une langue (b) Solliciter la validation de sa production orale (c) Solliciter des clarifications ou vérifier sa compréhension des règles de la communication (d) Chercher à comprendre le sens d'un mot, d'un concept ou d'un point de grammaire en utilisant des ouvrages de référence (e) Solliciter des répétitions, des paraphrases, des explications ou des exemples (f) Observer la bouche d'un enseignant ou d'un locuteur natif afin de modeler sa prononciation 2. Les stratégies de devinement ou d'inférence (a) Utiliser sa L1 ou une autre langue connue afin d'inférer le sens (b) Utiliser ses connaissances antérieures du monde, de la culture ou du processus de communication afin d'inférer le sens ou le déroulement d'un acte de communication (c) Relier les informations nouvelles à des actions physiques (d) Utiliser les mots clés afin de faire des inférences quant au sens (e) Différencier les indices pertinents et non pertinents afin de déterminer le sens 3. Les stratégies de raisonnement déductif (a) Inférer par analogie des règles de grammaire ou de formation des mots (b) Rechercher les règles et les exceptions (c) Résumer ou synthétiser sa compréhension du système de la langue (d) Utiliser ses connaissances antérieures afin de saisir le sens des énoncés 4. Les stratégies de ressourcement (a) Recourir à des ouvrages de référence tels que des dictionnaires, des glossaires et des manuels
Source : Rubin 1989, dans Wenden 1991 : 22.

(Source : CYR, 1998 : 36)

Au niveau des stratégies de compréhension, RUBIN identifie des stratégies pour vérifier la compréhension de l'information, comme dans le cas de l'apprenant qui demande à l'enseignant de reprendre l'explication d'une notion. Elle inclut aussi des stratégies pour obtenir la validation de son énoncé (l'accord sur le sens grâce à la réaction de l'interlocuteur). Aussi, dans cette catégorie, RUBIN intègre les procédés qui permettent à l'apprenant de confirmer le sens des mots et expressions de la langue cible : les stratégies de devinement de sens (par connaissances antérieures, par traduction, par des indices contextuels et situationnels, etc.), les stratégies de raisonnement (par induction, déduction, analogie, etc.). Enfin, elle cite des stratégies qui permettent aux apprenants de trouver le sens des éléments linguistiques comme le recours à un dictionnaire, un manuel ou à un traducteur.

Nous pensons que la navigation sur des sites Internet en français servirait de tremplin à l'exercice des différentes stratégies de compréhension de la langue chez les apprenants ghanéens du FLE. Puisque la tâche d'apprentissage repose sur des sites authentiques, c'est-à-dire non-didactisés, les étudiants trouveront des occasions pour mettre à l'épreuve leurs propres stratégies pour comprendre les informations brutes du site. L'objet de cette étude étant de vérifier les stratégies de compréhension déployées durant la navigation sur l'Internet, il est judicieux de choisir des sites Internet qui incitent les apprenants à appliquer plusieurs gammes de stratégies dont évidemment celles identifiées par RUBIN. C'est en cela que l'étude en question est novatrice puisqu'elle permettra de voir si les stratégies de compréhension adoptées sur l'Internet sont différentes de celles adoptées pour la compréhension sur des supports textuels ou audio. Ce qui nous permettrait de dégager justement quels éléments de la navigation sur l'Internet favorisent la compréhension et de quelle manière cela se passe. L'étude nous permettra aussi de mettre en rapport les stratégies de compréhension identifiées avec les classifications existantes (RUBIN, 1989 ; OXFORD, 1990 ; O'MALLEY et CHAMOT, 1990) dans leurs discussions.

Par ailleurs, les classifications de RUBIN permettent aussi de dégager des stratégies directes pour mettre en mémoire des objets linguistiques qui intéressent l'apprenant de la langue étrangère. Elle cite, par exemple, des stratégies mnémoniques basées sur des relations phoniques, sémantiques, sensorielles qu'établissent les apprenants avec les objets d'apprentissage, l'association des mots à des contextes spécifiques d'emploi et à des images, et aussi la pratique mentale des éléments linguistiques. Puisque l'Internet a pour vertu de présenter des informations à l'aide de multiples canaux sensoriels, nous pensons que la navigation sur des sites commerciaux faciliterait des opérations de mémorisation de la langue chez les apprenants du FLE.

Enfin, RUBIN touche à un point important qui concerne l'utilisation des éléments linguistiques mémorisés par l'apprenant. Il s'agit des procédés de rappel utilisés par l'apprenant lors d'un échange dans la langue étrangère. Dans cette catégorie, elle incorpore des stratégies de communication en ligne comme se parler d'abord à soi-même, imiter des locuteurs compétents, s'auto-corriger pendant la production, et quelques stratégies sociales comme demander des points d'éclaircissement afin de mieux planifier sa réponse. Des communications synchrones sur l'Internet comme, 'le chat' sur "Facebook" ou "Yahoo Messenger", peuvent préparer les apprenants du FLE à mieux gérer le stress associé à la

conversation directe dans la langue étrangère. Les forums en ligne, que ce soit en groupe ou individuel, peuvent aussi aider les apprenants ghanéens du FLE à découvrir les stratégies les plus adaptées à des situations d'échanges langagiers.

Voir ci-dessous, le tableau récapitulatif des stratégies de mémorisation et d'utilisation de la langue cible.

Tableau 2 : Classification des stratégies de mémorisation et de récupération par RUBIN

LES PROCESSUS D'ENTREPOSAGE OU DE MÉMORISATION
1. Les stratégies de mémorisation (a) Associer ou grouper des mots ou des expressions selon un principe (phonétique, sémantique, visuel, auditif, kinésique, olfactif ou sensoriel) (b) Utiliser des mots clés et des cartes sémantiques (c) Utiliser des moyens mécaniques afin d'emmaganiser l'information (*flashcards*, listes, définitions, copie de mots, etc.) (d) Centrer son attention sur un détail spécifique (e) Mettre en contexte les mots nouveaux (f) Utiliser des images (g) Pratiquer la langue en silence et différer la production

LES PROCESSUS DE RÉCUPÉRATION ET DE RÉUTILISATION
1. Les stratégies de pratique (a) Répéter (b) Réutiliser des mots ou des expressions dans des phrases (c) Appliquer consciemment des règles (d) Imiter (e) Répondre silencieusement aux questions posées à d'autres (f) S'exposer à la langue à l'extérieur de la classe (radio, télévision, films, revues, journaux) (g) Se parler à soi-même dans la langue cible (h) Faire des exercices de mécanisation ou de systématisation 2. Les stratégies d'autorégulation (a) Définir le problème (b) Déterminer les solutions (c) S'autocorriger 3. Les stratégies sociales indirectes (a) Se joindre à un groupe et essayer de comprendre la L2 (b) Demander de l'aide à des amis (c) Rechercher des occasions de pratiquer la langue (entamer des conversations avec des locuteurs natifs; assister à des événements socio-culturels) (d) Travailler avec des pairs afin d'obtenir des rétroactions ou de partager des informations

(Source : CYR, 1998 : 37)

La classification proposée par RUBIN, permet néanmoins de dégager clairement trois types distincts de stratégies : les stratégies d'apprentissage, les stratégies de communication et les stratégies sociales. Pour la première fois, ces travaux offrent une opportunité de voir à

quoi correspondent concrètement les stratégies qui permettent d'apprendre une langue étrangère mais aussi de l'utiliser. Les distinctions observées influenceront beaucoup les recherches ultérieures, notamment celle d'OXFORD (1990).

1.4.4 Classification d'OXFORD (1990)

OXFORD (1985) proposait une classification des stratégies d'apprentissage qui reprennent les dénominations proposées par RUBIN (1981), c'est-à-dire *directes vs indirectes,* et celles d'O'MALLEY et al. (1985a) : *cognitives, métacognitives et socio-affectives*. A leur tours, ces catégories se ramifient en un certain nombre de sous-catégories pour en arriver finalement à une énumération extensive d'unités de base ou de stratégies spécifiques (CYR, 1998 :1).

Pour OXFORD, les stratégies directes impliquent une manipulation de la langue cible et la mise en œuvre de processus mentaux. Elle subdivise les stratégies directes en *mnémoniques, cognitives et compensatoires.* Par contre, les stratégies indirectes entourent, encadrent ou soutiennent l'apprentissage. Ces dernières englobent les stratégies *métacognitives, affectives et sociales*. Le tableau 3 présente un aperçu général des classifications faites par OXFORD (1990).

Tableau 3 : Classification des stratégies par OXFORD (1990)

CLASSIFICATION DES STRATÉGIES : APERÇU GÉNÉRAL		
Stratégies d'apprentissage	Stratégies directes	1. Stratégies mnémoniques 2. Stratégies cognitives 3. Stratégies compensatoires
	Stratégies indirectes	1. Stratégies métacognitives 2. Stratégies affectives 3. Stratégies sociales

(Source : CYR, 1998 : 31)

Le tableau ci-dessus fait distinguer deux catégories de stratégies composées chacune

de trois sous-divisions de stratégies. Au niveau des stratégies directes, on identifie des stratégies de mémorisation comme l'usage des liens mentaux, la révision et la rétention des mots par association à des images ou sons.

Tableau 4 : Stratégies directes d'OXFORD

Les stratégies directes		
I. Stratégies mnémoniques	Créer des liens mentaux	1. Regrouper/classifier 2. Associer/élaborer 3. Contextualiser
	Utiliser des images et des sons	1. Utiliser des images 2. Établir un champ sémantique 3. Utiliser des mots clés 4. Représenter des sons en mémoire
	Bien réviser	Réviser à intervalles réguliers
	Utiliser des actions	1. Reproduire physiquement une action ou la relier à une sensation physique 2. Utiliser des techniques mécaniques
II. Stratégies cognitives	Pratiquer la langue	1. Répéter 2. Pratiquer en classe de langue les sons et les graphies 3. Reconnaître et utiliser des formules et *patterns* 4. Recombiner 5. Pratiquer la langue en situation authentique
	Recevoir et émettre des messages	1. Comprendre rapidement 2. Utiliser des ressources pour émettre et recevoir des messages
	Analyser et raisonner	1. Raisonner/déduire 2. Analyser des expressions 3. Comparer avec les langues connues 4. Traduire 5. Transférer
	Créer des structures	1. Prendre des notes 2. Résumer 3. Souligner
III. Stratégies compen-satoires	Deviner intelligemment	1. Utiliser des indices linguistiques 2. Utiliser d'autres indices
	Surmonter ses lacunes à l'oral et à l'écrit	1. Utiliser la L1 2. Se faire aider 3. Mimer ou faire des gestes 4. Éviter la communication partielle-ment ou totalement 5. Choisir le sujet de conversation 6. Ajuster ou modifier le message 7. Inventer des mots 8. Paraphraser

(Source : CYR, 1998 : 32)

Selon OXFORD, les stratégies de mémorisation aident l'apprenant à mettre dans sa mémoire à long terme des informations mais aussi à les récupérer pour la communication. Les stratégies cognitives, c'est-à-dire les techniques conscientes qu'adopte l'apprenant pour développer sa compétence et sa performance langagière incluent par exemple, la recherche de partenaires de conversation, l'application des modèles d'expressions, la comparaison interlinguale et la prise de notes, entre autres. Celles-ci sont utilisées pour créer et réactiver les modes mentaux internes et pour recevoir et produire des messages dans la langue cible. Par ailleurs, l'apprenant de la langue étrangère compense ses faiblesses dans la langue cible en

devinant les sens des mots à partir des indices contextuels et situationnels du discours, en paraphrasant, en mimant, en fabriquant des mots, ou en utilisant des stratégies d'évitement du sujet ou de détournement d'attention. Elles sont utilisées par les apprenants quand la tâche langagière s'avère au-dessus de leur compétence. Ces stratégies leur permettent de surmonter les lacunes langagières pour assurer le déroulement de la communication.

Tableau 5 : Stratégies Indirectes d'OXFORD

Les stratégies indirectes

I. Stratégies métacognitives	Centrer ses apprentissages	1. Examiner la matière à apprendre/ établir des liens avec le connu 2. Prêter attention 3. Retarder la production afin de se concentrer sur la compréhension
	Planifier et aménager ses apprentissages	1. Découvrir comment une langue s'apprend 2. S'organiser 3. Se fixer des buts 4. Identifier l'objet d'une tâche langagière 5. Planifier l'exécution d'une tâche langagière 6. Rechercher des occasions de pratiquer la langue
	Évaluer ses apprentissages	1. S'autocontrôler 2. S'autoévaluer
II. Stratégies affectives	Diminuer son anxiété	1. Utiliser la relaxation, la respiration profonde ou la méditation 2. Utiliser la musique 3. Utiliser l'humour
	S'auto-encourager	1. Se féliciter 2. Prendre des risques 3. Se récompenser
	Prendre son pouls émotif	1. Écouter son corps 2. Utiliser une liste de contrôle 3. Tenir un journal intime 4. Partager ses sentiments
III. Stratégies sociales	Poser des questions	1. Vérifier, solliciter des clarifications 2. Solliciter des corrections
	Coopérer avec les autres	1. Coopérer avec ses pairs 2. Coopérer avec des locuteurs natifs
	Cultiver l'empathie	1. S'ouvrir à la culture de l'*autre* 2. Se sensibiliser aux sentiments et aux pensées d'autrui

Source : Oxford 1990 : 16-21.

(Source : CYR, 1998 : 33)

Pour la catégorie des stratégies indirectes, OXFORD y regroupe les stratégies métacognitives – c'est-à-dire les connaissances que possèdent les apprenants sur leurs procédés d'apprentissage autonome de la langue ; les stratégies affectives – qui servent à réguler des émotions liées à l'apprentissage ; et enfin les stratégies sociales – qui sont des techniques de coopération ou de négociation avec les partenaires impliqués dans le processus

d'apprentissage. Pour les apprenants ghanéens du FLE, une stratégie métacognitive serait de cibler des sites Internet qui leur permettent de se fixer des buts langagiers et d'auto-évaluer en temps réel leur performance sur ces sites. Un exemple de site permettant de développer des stratégies métacognitives est Polar FLE sur www.polarfle.net. Les sites Internet proposant des services clientèles peuvent aussi être très utiles à cet égard.

Les stratégies métacognitives aident les apprenants à réguler leur apprentissage à travers la planification, l'arrangement, l'attention sélective et l'évaluation de leurs procédés d'apprentissage. Les stratégies affectives permettent, quant à elles, aux apprenants de gérer des émotions comme celles de confiance, de motivation et d'autres attitudes liées à l'apprentissage de la langue. Les stratégies sociales comme celles de questionnements et de coopération avec autrui, facilitent l'interaction avec les autres locuteurs dans des situations de communication.

D'après OXFORD, les apprenants appliqueraient différentes stratégies selon leur appartenance culturelle et ethnique, leur sexe, leur compétence linguistique, leur but d'apprentissage, leur style cognitif et la tâche à effectuer, etc.

Toutes ces stratégies sont utiles à un bon apprentissage de la langue. Ainsi donc, la compréhension et la conscientisation aux stratégies d'apprentissage pourraient fournir aux apprenants et aux enseignants des perspectives nouvelles sur les processus qui conditionnent l'apprentissage de la langue. Ces dernières permettraient, elles aussi, aux apprenants d'adopter et de développer une gamme de stratégies d'apprentissage efficaces et encourageraient aussi les enseignants à intégrer leur utilisation active dans la classe de langue.

1.4.5 Classification d'O'MALLEY et CHAMOT (1990)

La classification proposée par O'MALLEY et CHAMOT (1990) est, à certains égards, beaucoup plus synthétique et rigoureuse que les précédentes (CYR, 1998). Selon CYR (1998), ce modèle peut paraître aux enseignants de langue étrangère comme étant plus aride mais paraît à maints égards plus facile à manier, plus opérationnel ou utilisable tant pour la recherche que pour une compréhension de la part des praticiens de ce que sont véritablement les stratégies d'apprentissage d'une langue étrangère.

S'inspirant, entre autres domaines, de la recherche en psychologie et en éducation, O'MALLEY et al. (1985a, 1985b) postulent que les stratégies d'apprentissage d'une langue

étrangère peuvent être groupées en trois grandes catégories : métacognitives, cognitives et socio-affectives. Selon CYR (1998), cette distinction paraît éminemment plus pratique et facile à manier pour les enseignants qui s'intéressent aux stratégies d'apprentissage de leurs apprenants. La nomenclature et la description de ces stratégies sont revues et augmentées dans O'MALLEY et CHAMOT (1990).

Tableau 6 : Classification des stratégies par O'MALLEY et CHAMOT (1990)

CLASSIFICATION DES STRATÉGIES : APERÇU GÉNÉRAL
Les stratégies métacognitives Les stratégies métacognitives impliquent une réflexion sur le processus d'apprentissage, une préparation en vue de l'apprentissage, le contrôle ou le *monitoring* des activités d'apprentissage ansi que l'auto-évaluation. 1. L'anticipation ou la planification *(planning)*. 2. L'attention générale *(directed attention)*. 3. L'attention sélective *(selective attention)*. 4. L'autogestion *(self-management)*. 5. L'autorégulation *(self-monitoring)*. 6. L'identification d'un problème *(problem identification)*. 7. L'autoévaluation *(self-evaluation)*.
Les stratégies cognitives Les stratégies cognitives impliquent une interaction avec la matière à l'étude, une manipulation mentale ou physique de cette matière et une application de techniques spécifiques dans l'exécution d'une tâche d'apprentissage. 1. La répétition *(repetition)*. 2. L'utilisation de ressources *(resourcing)*. 3. Le classement ou le regroupement *(grouping)*. 4. La prise de notes *(note taking)*. 5. La déduction ou l'induction *(deduction / induction)*. 6. La substitution *(substitution)*. 7. L'élaboration *(elaboration)*. 8. Le résumé *(summerization)*. 9. La traduction *(translation)* 10. Le transfert des connaissances *(transfer)*. 11. L'inférence *(inferencing)*.
Les stratégies socio-affectives Les stratégies socio-affectives impliquent l'interaction avec une autre personne, dans le but de favoriser l'apprentissage, et le contrôle de la dimension affective accompagnant l'apprentissage. 1. La clarification / vérification *(questionning for clarification)*. 2. La coopération *(cooperation)*. 3. Le contrôle des émotions *(self-talk)*. 4. L'autorenforcement *(self-reinforcement)*.
Source : O'Malley et Chamot 1990 : 137-139.

(Source : CYR, 1998 : 39)

Pour ces auteurs, les stratégies métacognitives impliquent la connaissance sur l'apprentissage et le contrôle de l'apprentissage à travers la planification (qui consiste entre autres en l'anticipation, l'attention dirigée, l'attention sélective, et l'autogestion), l'autorégulation (la vérification, l'autocorrection de sa propre compréhension ou performance

durant la tâche langagière), l'identification du problème (cerner le point central d'une tâche langagière ou un aspect de cette tâche qui nécessite une solution en vue d'une réalisation satisfaisante) et l'autoévaluation de l'activité d'apprentissage (évaluation des résultats de son apprentissage par rapport à un niveau seuil quand ce dernier est accompli). Les stratégies métacognitives sont d'une importance capitale puisque ce sont elles qui permettent à l'apprenant de réfléchir sur son processus d'apprentissage, de comprendre les conditions qui le favorisent, de planifier ses activités et de s'auto-évaluer à la fin de l'apprentissage. D'après O'MALLEY et CHAMOT (1985a :99), *« les élèves sans approche métacognitive sont essentiellement des apprenants sans but et sans habileté à revoir leurs progrès, leurs réalisations et l'orientation à donner à leur apprentissage futur »*. Pour TARDIFF (1992 :47), c'est la métacognition qui *« différencie les élèves en difficulté des élèves qui n'éprouvent pas de difficultés dans l'apprentissage »*.

Les stratégies cognitives impliquent la manipulation ou la transformation mentale et physique de l'objet d'apprentissage ainsi que l'application de techniques spécifiques pour exécuter ou résoudre une tâche d'apprentissage. Nous identifions des stratégies cognitives telles que la pratique de la langue, le resourcement (ou recherche documentaire), la répétition, le groupement, la révision, la mémorisation (et ses techniques mnémoniques dont l'imagerie, la représentation auditive, la méthode par mot-clé, etc.), l'élaboration, le transfert, l'inférence, la prise de note, le résumé, la déduction, la paraphrase et enfin la traduction et comparaison avec la L1. Ces types de stratégies sont souvent plus concrets et plus facilement observables chez les apprenants (CYR, 1998).

En ce qui concerne les stratégies socio-affectives, elles impliquent surtout l'apprenant en interaction avec les autres (locuteurs natifs ou pairs), par exemple, la collaboration avec des collègues pour résoudre des tâches. C'est une sorte de collaboration qui favorise l'appropriation de la langue cible et qui permet à l'apprenant de gérer la dimension affective personnelle de son apprentissage. Les stratégies socio-affectives impliquent les questions de clarification et de vérification (en vue de solliciter chez un locuteur natif ou son professeur des explications ou des reformulations), la coopération (interagir avec ses pairs dans le but d'accomplir une tâche ou de résoudre un problème), la gestion des émotions ou la réduction de l'anxiété (se motiver, se parler à soi-même ou se rassurer concernant sa progression, ou pour réduire le stress associé à l'accomplissement d'une tâche ou d'un acte de communication).

Il faut souligner que la description importante que fait OXFORD (1990) des différentes stratégies a fortement inspiré la nouvelle classification que propose COHEN (1998). Selon lui, il est possible de classer les différentes stratégies en seulement deux catégories distinctes : des stratégies qui permettent d'acquérir la langue et les stratégies qui permettent de l'utiliser.

1.4.6 Classification de COHEN (1998)

COHEN (1998) propose deux grandes catégories de stratégies : les stratégies d'apprentissage et les stratégies d'utilisation de la langue. Les stratégies d'apprentissage dont le but explicite est la facilitation de l'apprentissage de la langue chez l'apprenant sont composées de stratégies cognitives, de stratégies métacognitives, de stratégies affectives et de stratégies sociales. Les stratégies d'utilisation de la langue dont le but est d'aider les apprenants à l'utilisation effective de la langue à des fins communicatives incluent des stratégies de récupération, des stratégies de répétition, des stratégies de masquage, et des stratégies de communication. Ces dernières permettent primordialement l'utilisation en situation de communication de la langue étrangère mais peuvent aussi aider l'apprentissage à travers l'augmentation des capacités de mémorisation, de rétention, de rappel et d'application de l'information concernant la langue chez l'apprenant.

Selon COHEN, les stratégies métacognitives concernent la pré-évaluation, la pré-planification, la planification en ligne et son évaluation, ainsi que la post-évaluation des activités d'apprentissage et d'utilisation de la langue. Ces stratégies permettent aux apprenants de contrôler leur cognition en coordonnant le planning, l'organisation et l'évaluation des processus d'apprentissage. En ce qui concerne les stratégies cognitives, elles englobent les processus mentaux d'identification, de groupement, de rétention et de mise en mémoire des éléments linguistiques. Elles concernent aussi les stratégies d'utilisation de la langue comme celles de récupération, de pratique, et de compréhension ou production des mots, phrases et autres éléments de la langue étrangère. Puisque la navigation sur l'Internet doit permettre aux apprenants de noter des éléments linguistiques en vue d'un réemploi durant des situations de communication, ils mettront en œuvre des stratégies cognitives d'identification (identifier les liens hypertextes, les mots-clés, les couleurs, etc.), de mémorisation (comme le rappel d'un icône par le dessin là-dessus). La navigation doit aussi permettre aux apprenants d'utiliser leurs connaissances du FLE pour exécuter la navigation. D'un côté, ces connaissances antérieures leur permettront d'interpréter les informations sur le

site de travail, et de l'autre, de faire des choix de navigation ou bien de répondre à l'écrit aux informations demandées par le site. Ainsi, on peut dire que la navigation sur l'Internet serait une activité idéale pour voir se manifester les stratégies d'apprentissage et celles d'utilisation de la langue. A notre avis, la compréhension est à cheval entre les deux catégories. Les stratégies de compréhension (ainsi que les stratégies sociales et affectives) sont utiles aux deux dimensions de l'apprentissage de la langue. C'est pour cette raison que la collecte des données de notre étude se base sur une activité de navigation qui pourrait générer, par verbalisation les stratégies déployées par les apprenants du FLE. A propos des stratégies affectives, elles jouent le rôle de régulatrices d'émotions, motivations et attitudes chez l'apprenant. Les stratégies sociales impliquent les décisions prises par l'apprenant pour interagir avec les autres apprenants ou les locuteurs natifs de la L2. Les demandes de clarification et la coopération avec autrui sont des exemples de stratégies sociales. En ce qui concerne la navigation sur l'Internet, nous pensons que l'activité pourrait engendrer chez les apprenants du FLE l'usage des stratégies sociales de collaboration pour trouver des solutions communes aux problèmes de compréhension ou d'exploration du site.

Etant donné que les stratégies sont des processus cognitifs qui ont fait l'objet de nombreuses recherches en sciences cognitives, notamment en psychologie, nous pensons que leur discussion serait dénuée de toute authenticité si elles ne sont pas placées dans le contexte théorique qui les engendre et explique leur fondement. C'est pourquoi nous allons à présent discuter les apports des théories cognitives d'ANDERSON (1983) et voir leurs retombées sur la recherche concernant les stratégies d'acquisition ou de l'apprentissage de la langue étrangère.

1.5 Cadre théorique de l'étude : Théorie Cognitive d'ANDERSON (1983)

Nous plaçons cette recherche dans le cadre de la théorie cognitive d'ANDERSON (1983) qui expliquent les procédés de traitement de l'information engendrant la compréhension chez les locuteurs de la langue seconde ou étrangère. Pour expliquer sa théorie, ANDERSON introduit des notions comme l'encodage et le décodage, la mémoire à long terme, la mémoire à court terme, encore nommée "mémoire de travail", les connaissances procédurales et les connaissances déclaratives. Celles-ci jouent des rôles spécifiques dans la compréhension des informations dans la langue étrangère.

Le modèle cognitif de l'apprentissage conçoit l'apprentissage comme un processus

actif et dynamique au sein duquel les apprenants sélectionnent l'information dans l'environnement, l'organisent, établissent des liens avec ce qu'ils connaissent déjà, retiennent ce qu'ils trouvent pertinent, utilisent l'information dans les contextes appropriés, et réfléchissent sur la réussite de leurs efforts d'apprentissage (GAGNE, 1985).

Comme l'affirment O'MALLEY et CHAMOT (1990 :17), *« le rôle des stratégies d'apprentissage dans l'acquisition de l'information ne pourrait être saisi qu'en référence au cadre de traitement de l'information »* (notre traduction). Ce modèle cherche à expliquer comment l'information est enregistrée en mémoire mais surtout comment se passe l'acquisition de l'information nouvelle chez l'apprenant. Selon ce modèle, toute information nouvelle est enregistrée dans la mémoire à court terme, c'est-à-dire la mémoire active qui a une capacité limitée de rétention de l'information et qui garde des informations modestes pour une durée brève. A l'opposé, la mémoire à long terme peut garder des informations pour une longue durée puisque sa capacité de rétention est grande. Selon ANDERSON (1983), la majeure partie des informations nouvelles est enregistrée dans la mémoire à court terme comme des connaissances déclaratives ou procédurales. Il décrit la mémoire à court terme comme cette partie de notre cerveau qui ne retient qu'une modeste quantité d'information pour une courte durée. ANDERSON explique que quand de nouvelles informations entrent dans notre cerveau, celles-ci sont interprétées grâce aux relations qui sont établies avec les anciennes informations dans la mémoire courte. Autrement dit, la compréhension des nouveaux éléments linguistiques est possible grâce aux connaissances antérieures que l'apprenant possède sur la langue cible. Pour lui, notre capacité à comprendre, à retenir, à produire la langue et à appliquer des connaissances relatives aux règles de la langue pour résoudre des problèmes sont des exemples de connaissances procédurales. Les connaissances procédurales concernent l'information sur les savoir-faire, c'est-à-dire l'information que nous avons sur la manière de faire les choses. ANDERSON explique qu'à chaque occasion où nous appliquons les mêmes connaissances et les mêmes règles (comme lors de la navigation sur un même site Internet ou la conduite d'une voiture, par exemple) pour réaliser des actes, il se peut qu'on perde de vue à un moment donné les règles qui sous-tendent ou permettent l'utilisation de cette procédure. Ainsi, nous pourrons perdre notre capacité à rapporter verbalement ou 'déclarer' les règles sous-jacentes à la procédure. Les connaissances procédurales consistent alors en une série d'actions ou d'étapes qui permettent de faire quelque chose, voire de réaliser un but. Par exemple, si notre but est de mémoriser un mot, alors nous devons tout d'abord le comprendre, ce qui nous amènerait à consulter un

dictionnaire, à l'inférer dans son contexte ou à demander à un collègue de nous l'expliquer. De même, la recherche d'une information sur l'Internet, par exemple le prix d'un billet de train, peut amener les apprenants de la langue à questionner des éléments linguistiques rencontrés sur le site. Par exemple, quelques mots seraient 'billet', 'horaires', 'date', 'aller-simple' ou 'aller-retour', 'destination' entre autres, qu'ils trouveraient sur la page d'accueil. Ils pourraient en effet comprendre ces mots en adoptant diverses stratégies de compréhension. Pour ANDERSON, la compréhension des nouvelles informations permet la rétention en ce sens qu'elles sont transférées de la mémoire à court terme vers la mémoire à long terme qui est une base plus permanente de stockage. La prochaine fois que les apprenants reviendront sur le même site ou la page d'accueil pour vérifier le prix d'un billet ou faire un achat, ils n'auraient plus besoin de comprendre ces mots. Ce phénomène s'explique par le fait que les connaissances stockées dans la mémoire à long terme sont activées par la tâche en question et envoyées dans la mémoire de travail. Ce terme désigne les procédés cognitifs que l'apprenant adopte consciemment face au traitement de nouvelles informations ; ou bien, c'est la phase de traitement où des informations stockées en mémoire à long terme sont associées à de nouvelles informations dans la mémoire à court terme. C'est ainsi que la compréhension antérieure de ces mots aiderait les apprenants à interpréter des nouvelles informations sur le site, s'il y en a (par exemple, « rendez-vous au guichet de la gare pour le prix des billets. Maintenance du site en cours ! »). Sinon, le repérage des informations se réalise grâce à des automatismes appelés "connaissances procédurales". Les connaissances procédurales impliquent donc la satisfaction de certaines conditions nécessaires. Les connaissances déclaratives sont, quant à elles, des informations statiques, portant sur des faits factuels que nous gardons dans notre mémoire à court terme. Selon ANDERSON (1983, 1985), tout ce sur quoi nous avons des connaissances constitue des connaissances déclaratives. Des exemples de connaissances déclaratives sont des définitions de mots, de faits (comme 'Georgina Théodora Wood est la première femme ghanéenne élue pour présider la cour suprême du Ghana'), des règles, etc. Selon ANDERSON, les connaissances déclaratives ne sont maintenues dans la mémoire à long terme que sous la forme de significations et non comme reproductions d'événements externes. Il ajoute aussi que l'acquisition des connaissances déclaratives ou informations factuelles se fait d'une manière aisée et rapide tandis que les connaissances procédurales comme l'acquisition de la langue s'acquièrent graduellement surtout lorsqu'on a plusieurs occasions de pratiquer la langue. L'activité de navigation sur l'Internet constitue donc à notre avis, un excellent moyen d'aider les apprenants à acquérir des connaissances déclaratives sur la langue française et aussi des connaissances procédurales liées à la

compréhension de la langue française (ou à la navigation sur l'Internet). Dans cette optique, les apprenants développeraient des procédures de compréhension des mots nouvellement rencontrés qu'ils pourraient appliquées à de nouvelles situations de navigation.

A la base des travaux d'ANDERSON (1983), O'MALLEY et CHAMOT (1990) proposent de considérer les stratégies d'apprentissage comme des compétences cognitives. D'ailleurs, encore connues sous l'appellation de 'système de production' (ANDERSON, 1983), les stratégies sont décrites comme *« un ensemble de productions qui sont compilés et raffinés jusqu'à ce qu'elles deviennent des connaissances procédurales»* (ANDERSON, 1983 rapporté par O'MALLEY et CHAMOT, 1990:43). Il décrit trois étapes d'acquisition de compétences : l'étape cognitive, l'étape associative et l'étape autonome. Pendant l'étape cognitive, l'apprenant acquiert seulement des connaissances déclaratives qui peuvent être décrites verbalement. C'est le cas des mots et expressions en FLE que l'apprenant pourrait retirer sur les sites Internet lors de sa navigation. Durant l'étape associative, l'apprenant repère graduellement ses erreurs et il les corrige ou les élimine. C'est durant cette étape qu'il fait des liens entre les différentes composantes pour les consolider. Aussi, ses connaissances déclaratives deviennent progressivement des connaissances procédurales. Pendant la navigation, la consolidation des connaissances se ferait grâce aux liens associatifs entre texte, images et autres outils d'aide à la compréhension/navigation. Enfin, dans l'étape autonome, les compétences de l'apprenant s'améliorent ; sa performance se raffine et devient de plus en plus automatisée grâce à la pratique. O'MALLEY et CHAMOT (1990: 52) concluent que: *"learning strategies are complex procedures that individuals apply to tasks; consequently, they may be represented as procedural knowledge which may be acquired through cognitive, associative and autonomous stages of learning"*.

Nous concevons, quant à nous, l'autonomie de l'apprenant du FLE en termes des capacités (à développer progressivement) à comprendre tout seul des mots et expressions en langue française grâce à la pratique de navigation sur des sites Internet authentiques en français. L'autonomie, cette notion à caractère multidisciplinaire, induit la capacité de celui qui l'exerce à prendre en charge son apprentissage de manière à réaliser les objectifs qu'il s'est fixé. Selon SCHWARTZ (1973 :3), il s'agit *« d'une compétence potentielle de comportement dans une situation donnée, celle de l'apprentissage »*. Ce terme traduit une aptitude de l'apprenant à réguler son apprentissage à l'aide des décisions indépendantes qui assurent la réussite de ses objectifs d'apprentissage. Cette auto-régulation implique bien sûr

l'adoption d'une variété de stratégies visant à assurer la réussite des démarches engagées par l'apprenant. Etant conscient du fait que l'autonomie constitue la notion de base de cette étude, nous avons choisi de la discuter à fond dans les implications pédagogiques de l'étude (voir le Chapitre 7). Cela nous permettra de tirer toutes les implications (de la notion) liées aux différents dispositifs d'utilisation des sites Internet pour des tâches du FLE.

WEINSTEIN et MAYER (1986) conçoivent autrement le processus d'internalisation de l'information. D'après eux, l'acquisition de l'information correspond à quatre étapes: la sélection, l'acquisition, la construction et l'intégration. Par la sélection, les apprenants choisissent les informations spécifiques qui les intéressent. Pendant la phase d'acquisition, les apprenants transfèrent l'information de la mémoire à court terme vers la mémoire à long terme pour une rétention durable ou permanente. Dans la phase de construction, les liens ou connexions internes entre les concepts sont tissés dans la mémoire active. Ainsi, l'information dans la mémoire à long terme contribue à enrichir la compréhension et la rétention de nouvelles informations grâce aux rapports internes établis avec les connaissances antérieures de l'apprenant. Enfin, pendant l'intégration, l'apprenant recherche des connaissances antérieures dans sa mémoire à long terme et les transfère vers la mémoire à court terme. D'après WEINSTEIN et MAYER, la sélection et l'acquisition déterminent la quantité de ce qui est appris, alors que la construction et l'intégration déterminent l'information apprise et comment elle est organisée.

En conclusion, il est évident que les stratégies d'acquisition de la langue étrangère ne sont pas complètement analysables sans le rapprochement nécessaire entre la langue et la cognition. C'est pourquoi la théorie cognitive d'ANDERSON conçoit l'acquisition de la langue comme étant une compétence cognitive complexe. En décrivant les connaissances cognitives comme étant soit déclaratives ou procédurales, cette théorie explique comment les informations sont traitées puis enregistrées chez l'apprenant mais aussi les processus internes qui contribuent à la production de l'apprenant dans la langue étrangère. Cette théorie constitue alors le fondement de notre étude, car elle nous offre les paramètres essentiels pour l'analyse des procédés de compréhension adoptés par les apprenants du FLE lors de leur navigation sur l'Internet.

1.6 Synthèse

Ce chapitre a passé en revue la littérature sur les stratégies d'apprentissage de la langue étrangère. En partant de définitions générales sur la notion de stratégie, nous avons rétréci le champ sur les stratégies d'apprentissage de la langue étrangère. Nous avons alors noté l'existence de plusieurs typologies en ce qui concerne les stratégies d'apprentissage. La plus récente, celle de COHEN (1998), classe les stratégies en deux grandes catégories : celles d'apprentissage et celles d'utilisation de la langue. De cette dernière catégorisation, nous avons évoqué les classifications qu'ont proposées les différents chercheurs du domaine pour discuter plus spécifiquement des diverses stratégies qui entrent en jeu lors de l'apprentissage de la langue étrangère et de celles qui contribuent à la communication. Nous avons aussi trouvé utile d'évoquer un ensemble de stratégies qui interviennent uniquement lorsque les apprenants sont en situation de contrôle ou d'évaluation de leurs connaissances. En dernier lieu, nous avons placé les concepts discutés ci-dessus dans le cadre du modèle cognitif proposé par ANDERSON (1983). Nous allons à présent passer au prochain chapitre où nous essayerons d'expliciter la notion du multimédia. Nous pourrons ainsi parler plus spécifiquement de l'Internet en tant qu'outil multimédia et passer en revue les travaux qui affirment son importance pour l'enseignement/apprentissage du FLE.

CHAPITRE 2

MULTIMÉDIA EN ENSEIGNEMENT/APPRENTISSAGE DU FLE

2.0 Introduction

L'utilisation du 'multimédia' dans la didactique des langues est une pratique qui naquit avec les méthodes audiovisuelles dans les années '60. Pourtant, quand on parle aujourd'hui du multimédia, cela évoque des innovations technologiques récentes dans les esprits. Alors que pour certains, il désigne des systèmes informatiques intelligents qui sont capables de traiter des milliers de données en quelques secondes, d'autres l'associent à des outils de divertissements comme les super consoles de jeux et les nouveaux écrans '3D', entre autres. Pour les acteurs de l'éducation, le multimédia dépasse le niveau des supports évoqués ci-dessus pour intégrer ses usages qui sont bénéfiques aux apprentissages de la langue.

Ce chapitre propose d'expliquer la notion de "Multimédia" dans le contexte de l'enseignement/apprentissage de la langue étrangère. Pour ce faire, nous allons définir le multimédia et ses notions afférentes. Ces définitions nous permettraient d'évoquer les différents discours et travaux qui font état des différents usages que connaissent les outils dans l'enseignement/apprentissage du FLE. De même, nous pourrons parler des exploitations du multimédia qui promeuvent l'autonomie langagière des usagers-apprenants.

La revue de la littérature du multimédia nous permettra enfin de décrire quelques dispositifs d'utilisation du multimédia dans l'enseignement/apprentissage des langues pour ainsi définir le cadre d'utilisation de l'Internet en tant que support pour les tâches de compréhension.

2.1 Quelques définitions de base

Dans un chapitre consacré à l'utilisation pédagogique du "multimédia", la première question qui vient naturellement à l'esprit consiste à se demander ce qu'est ce nouveau terme dont on parle dans l'éducation depuis quelques années. Que signifie le multimédia à chacun du point de vue des usages pédagogiques qu'il en fait ? En quoi et comment cet outil modifie-t-il les situations d'enseignement/apprentissage des langues, et notamment du FLE ? Voilà quelques interrogations parmi tant d'autres auxquelles ce chapitre essaierait de répondre. Mais avant d'entrer dans le vif du sujet, nous voudrons tout d'abord proposer quelques définitions

de base sur les notions du multimédia et ses caractéristiques.

2.1.1 Multimédia

Comprendre le multimédia, c'est tenter de cerner une réalité diffuse et aux multiples facettes (GAUTELLIER et CRINON, 2001). En effet, le multimédia transcende les frontières de différentes disciplines dont les sciences cognitives, la sociologie, les sciences de l'éducation, l'informatique, entre autres domaines de connaissances humaines. C'est en fait une réalité dure à cerner de part les dimensions de connaissances auxquelles il s'applique. D'où notre difficulté à lui attribuer une définition spécifique. Néanmoins, nous allons nous focaliser beaucoup plus sur ces acceptions en rapport à ses usages dans le domaine éducatif.

Dans le domaine de l'enseignement/apprentissage des langues vivantes, le multimédia évoque depuis longtemps différents types de supports qui ont contribué plus ou moins au succès des méthodes audiovisuelles : la télévision, le magnétoscope, la vidéo interactive, entre autres. Evidemment, dans les années 70, par le simple fait que les supports susmentionnés permettaient de gérer simultanément divers modes de données (image fixe ou animée, son, texte, etc.) qui fonctionnaient séparément, certains n'hésitaient pas à les qualifier de multimédia.

Cependant, lorsqu'on parle de révolution multimédia, c'est parce qu'au cours des années 80, de nouvelles technologies jugées plus puissantes viennent détrôner les anciens supports et d'un coup, innovent l'enseignement des langues. En effet, comme le remarque POTHIER (2000), ont émergé dans le domaine de l'enseignement, l'ordinateur avec les tutoriels et l'emploi du traitement de textes. Puis, dans les années 90, interviennent d'autres outils comme la télématique (dont l'Internet), l'hypertexte, le multimédia sous forme de cédéroms et les concordanceurs. L'usage de ces outils a connu un essor important sur le continent américain (DESMARAIS, 1998) par rapport à l'Europe où on constate une émergence plutôt lente.

D'une façon générale, si le multimédia intègre de si tôt certains milieux éducatifs, force est de reconnaître quelques nouveaux changements qui provoquent la remise en question des pratiques pédagogiques et des supports traditionnels. De ces changements, nous évoquons la diversité des objectifs d'apprentissage, des styles et profils d'apprenants, la diversité des situations et conditions d'apprentissage et autres facteurs qui caractérisent

désormais l'apprentissage des langues vivantes. Aussi, interviennent de nouvelles exigences liées au respect de la diversité langagière des apprenants et à la construction de compétences plurilingues et pluriculturelles à l'école et en dehors. Ainsi, maintenir le 'status quo' en appliquant des manières d'enseigner, méthodes et outils révolus, ne permet pas de répondre efficacement aux nouveaux besoins en apprentissage. En d'autres termes, les structures traditionnelles d'enseignement/apprentissage deviennent obsolètes. Il est vrai qu'à l'époque actuelle, la réussite d'un apprentissage dépend de tous ces facteurs cités ci-dessus. Il faut aussi prendre en compte les caractéristiques individuelles et sociales de l'apprenant, le choix judicieux des instruments et outils d'apprentissage, la mise en place de dispositifs et environnements favorisant des interactions enrichissantes, entre autres. C'est donc par rapport à cette nouvelle donne que COSTE (1996) invoquait le moment propice pour réintroduire, au nom de cette diversité, des dispositifs d'enseignement/apprentissage qui permettent de gérer la pluralité dans le domaine éducatif. Dans cette logique, le multimédia émerge alors comme outil permettant de gérer cette diversité langagière, culturelle et situationnelle de l'apprentissage. Il est perçu comme étant à la fois l'outil remède ou la méthode idéale pour répondre à la multiplicité et à la pluralité des besoins dans un contexte où des méthodes et techniques antérieures ont échoué. Car selon COSTE (idem), ces nouveaux outils multimédias présenteraient des caractéristiques radicalement nouvelles (notamment, leurs capacités à combiner les spécificités des anciens supports et à offrir des services de communication, de radiodiffusion, d'écriture créative, d'images et de vidéos authentiques) dont l'introduction croise d'autres évolutions en cours dans le domaine de l'enseignement/apprentissage des langues.

La littérature existante permet de relever différents niveaux de conception du multimédia (COSTE, 1996). Quant à nous, nous voudrons en privilégier deux niveaux principaux. Le premier niveau est une conception techniciste du multimédia. Dans ce cas, il correspond tout simplement à un support technique (comme l'étaient d'ailleurs la télévision ou le magnétoscope pour les méthodes d'enseignement audio-visuelles). Au second niveau, nous attribuons au multimédia une acception méthodologique (ou technologique). De ce point de vue, le multimédia est vu comme outil à caractère didactique. Cette acception concerne plus spécifiquement l'analyse des usages du multimédia qui lui accordent une importance stratégique face aux nouveaux enjeux de la didactique des langues. C'est ce second niveau qui intéresse les apprentissages. Considérons tour à tour le multimédia dans chacun de ces deux dimensions.

2.1.1.1 Multimédia comme support technique

Avec l'intégration de la télévision et plus tard de la vidéo à l'école, de nouvelles possibilités d'enseigner sont offertes aux enseignants des langues vivantes. Ces deux outils permettaient déjà d'entendre des commentaires pendant qu'on regarde des images commentées ou de voir des personnages interagir dans des situations réelles. Ces caractéristiques essentielles accordent ainsi à la télévision ou à la vidéo l'appellation "multimédia" (BRUILLARD, 1997). Il existait donc, *« un multimédia avant le multimédia »* (MOEGLIN, 1996) dont l'origine est à rechercher du côté de l'audiovisuel. Le terme "multimédia" permettait bien avant l'avènement de l'ordinateur de désigner les anciens outils audio-visuels. C'est pourquoi les chercheurs anglo-saxons préfèrent désigner les nouveaux outils sous l'appellation d'hypermédia puisque les différences dans leur fonctionnalité sont assez vastes. Selon LANCIEN (1998:19), la préférence des chercheurs va à ce mot car, *« ils estiment que « multimédia » est plus ambigu et renvoie moins à l'informatique que ne le fait le préfixe « hyper » qui vient de l'informatique américaine. On peut enfin parler d'hyperdocuments pour désigner les données que l'on met en relation dans un produit hypermédia ou multimédia »*. C'est ainsi dans l'effort de distinguer les supports informatiques des supports traditionnels que certains auteurs (POTHIER, 1997 ; LANCIEN, 1998 ; TRICOT, 2007), définissent l'hypermédia comme un support conjuguant hypertexte et multimédia. Néanmoins, dans les littératures existantes, les deux termes sont utilisés avec une même acception pour désigner le même outil. Dans cette étude, nous entendons garder le mot 'multimédia' pour désigner les supports en jeu puisqu'il semble le plus connu.

Comme outil ou support technique, le multimédia désigne tout simplement l'intégration de divers supports autrefois séparés comme la vidéo, le son, l'image fixe ou animée, le texte, des programmes informatiques, sur une seule interface ou support unique permettant de les gérer simultanément. L'accès aux différents éléments mentionnés ci-dessus et la structure de ce nouvel outil est régi par un logiciel permettant l'interactivité (LANCIEN, 1998), caractéristique essentielle qui distingue le multimédia des anciens supports.

L'INA (Institut National de l'Audiovisuel), dans une étude parue en 1995, proposait de définir le multimédia comme un :

> « assemblage sous forme numérique, d'image (fixes, animées ; graphiques) – sons – textes – données, avec des liens gérés par l'informatique pour en permettre une

> exploitation interactive par l'utilisateur, sur un support ou plateforme unique. Ce support peut être autonome [de type CD-ROM, par exemple], ou être un serveur connecté à un réseau de télécommunications ou de télédiffusion (…) » (INA, 1995 : 185).

Ainsi, parler du multimédia évoque des supports physiques (tels que des CD-ROM ou des ordinateurs connectés) qui rassemblent des données naguère éparses, selon une logique d'unification ou de métissage des supports techniques (DIEUZEIDE, 1994). Ou bien, dit d'une autre manière, le multimédia correspond en un média unique où se retrouvent normaliser différents standards (PORTINE, 1996). Cette possibilité d'unification, selon PORTINE, intègre aussi les différentes fonctions des différents supports unifiés. Dans ce cadre d'évolution technologique, nous pourrons comprendre le terme "multimédia" qui aurait été forgé pour souligner le fait que texte, image (fixe et animée) et son pouvaient désormais être stockés sur un support unique (MANGENOT et LOUVEAU, 2006). La convergence des supports et logiciels favorise non seulement l'interaction interne entre les composantes du multimédia mais aussi une interactivité qui permet "à l'utilisateur de rétroagir sur le système, ce qui n'était pas possible avec les technologies antérieures" (MANGENOT et LOUVEAU, 2006 :12). Cette caractéristique essentielle du multimédia constitue l'innovation en question dans l'enseignement des langues vivantes puisque les apprenants pourraient désormais exercer différents types de contrôle sur le système. Ils peuvent en effet procéder à des manipulations de la vidéo pour apprendre uniquement à partir des séquences dynamiques de l'image. Ils peuvent aussi faire des arrêts sur images très utiles pour leur compréhension du texte associé aux images. En outre, ils peuvent négliger l'aspect visuel du document et se concentrer sur son aspect sonore pour travailler leur écoute. Certains produits multimédias récents donnent même aux apprenants la possibilité de reconstituer un texte à partir de l'organisation d'images fixes ou animées auxquelles sont liés des mots (voir par exemple des activités dans "se donner le mot" sur http://sedonnerlemot.tv ou Polar FLE sur http://www.polarfle.com). Ces possibilités n'existaient pas avec les supports audiovisuels (notamment, la vidéo interactive).

Toutefois, il faut noter que cette innovation technique n'est pas une fin en soi, capable de satisfaire aux besoins d'apprentissage, si elle ne va pas de pair avec des innovations pédagogiques. Une fois que les nouveaux supports sont installés - ordinateurs connectés à l'Internet, CD-ROMS de langues fournis, abonnements à des produits grands public en ligne, centres de ressources super équipés, suffisent-ils à faire apprendre sans qu'il y ait aucune

intervention quelconque de la part des enseignants ou qu'il y ait transformation des situations et actes d'apprentissage ? LANCIEN (1998) soulève en outre, des interrogations concernant la contribution de ces outils aux apprentissages des élèves ainsi que le rôle de l'interactivité dans les interactions motivant des opérations d'apprentissage. Evoquer ces questions soulève le problème de l'intégration du multimédia dans un système d'apprentissage qui ne les a pas prévus (POTHIER, 2003). Cependant, prendre en considération de telles interrogations reviendrait à reconnaître une autre dimension du multimédia. Cette dernière concerne les usages du multimédia dans les apprentissages des langues, d'où la deuxième acception.

Selon cette dernière acception, le multimédia comme support offre un ensemble de possibilités de communication étroitement intégrées dont la cohérence d'ensemble est apportée par le système informatique qui en assure la gestion. Cette cohérence constitue le moteur de la révolution multimédia qui commence à prendre pied dans le monde de l'éducation (DEPOVER, GIARDINA et MARTON, 1998). Ces nouvelles possibilités de communication induisent en outre de nouvelles approches enrichissantes aux opérations de la classe de langue. Dans ce travail, nous ferons le plus souvent référence à cette deuxième acception du 'multimédia'.

2.1.1.2 Multimédia comme outil pédagogique

Le multimédia a ouvert de nouvelles perspectives d'apprentissage par sa possibilité de combiner différentes sources d'informations (texte, son, image). En effet, un système multimédia favorise la communication interactive d'informations dans un format intégrant des ressources non restreintes aux textes, soit des ressources verbales (textes et audio), soit des ressources verbales et non verbales (diagrammes, images fixes ou animées, vidéo) (CHANIER, 2000). Cette innovation technique s'accompagne d'une modification au niveau des pratiques de classe favorisées par les nouveaux outils qui permettent de gérer systématiquement et de manières différenciées la diversité en intégrant tous les paramètres de la formation (PORCHER et MARRIET, 1976). Pour nous, il s'agit de mettre en place des dispositifs d'apprentissage qui répondent à des exigences concernant les niveaux et les capacités individuelles des apprenants, les situations d'apprentissage, les paramètres d'apprentissage et autres moyens (voire outils) en présence dans l'environnement d'apprentissage. C'est dans ce sens là que le multimédia intervient comme moyen technologique permettant de remédier à ces nouvelles préoccupations du domaine éducatif, grâce notamment à la richesse de chacun de ses modes d'expression et de communication.

Dans ce nouveau cadre d'apprentissage, *« l'apprenant « branché » disposerait des ressources « réelles et tangibles » d'un environnement mondain multiforme (contact humain direct, objets et œuvres, médias analogiques, etc.) et d'une ouverture à toutes les possibilités « virtuelles » des réseaux unicodés… »* (COSTE, 1996 : 44). Autrement dit, les documents multimédias adoptent des structures qui établissent des liens avec la réalité quotidienne des apprenants. S'inspirant le plus souvent de modèles naturels basés sur la métaphore (DEPOVER et al. 1998), le dispositif multimédia d'apprentissage adopte une structuration qui engendre des liens associatifs chez les apprenants. En effet, le multimédia interactif :

> « offre en ligne, les services d'une bibliothèque, d'un office de tourisme, d'un marché où commander, d'un point de télécommunication, d'une poste et d'une boîte à lettres, voire d'un musée, d'une station de radio ou de télévision, d'une salle de concert, d'un atelier de création collective à distance, d'un espace de jeux, d'une école ou d'une université sans murs… » (COSTE, op. cit.).

Le multimédia permet alors de transposer le monde réel (tel que vécu dans sa plénitude par les apprenants) dans la classe de langue. Tel un monde virtuel, ce dernier permet toutes sortes de communication directes ou indirectes (à travers des outils comme le téléphone, le fax, le chat, les SMS, le courrier électronique, les forums, etc.), d'échanges d'information (authentiques et didactiques) et des relations interculturelles (récemment facilitées par les réseaux sociaux comme "Facebook" et "Twitter", entre autres) entre apprenants de la langue. Du coup, le multimédia permet aux apprenants de mieux vivre la langue dans toute sa dimension communicationnelle et pragmatique. Toutefois, si le multimédia répond à cette diversité de fonctions pertinentes à l'apprentissage des langues, c'est grâce à ses caractéristiques intrinsèques qui en font l'outil didactique le plus privilégié de notre ère.

2.2 Caractéristiques (propriétés) du multimédia et potentialités pédagogiques

LANCIEN (1998) identifie quatre caractéristiques qui font du multimédia l'instrument privilégié pour des exploitations pédagogiques. Celles-ci sont l'interactivité, la multicanalité, la multiréférentialité et l'hypertextualité. A ces propriétés, TRICOT (2007) ajoute celle de la pluralité des formats (document sonore, film vidéo, texte écrit) sous lesquels se présentent les

documents multimédia. Nous allons néanmoins décrire les quatre premières caractéristiques et en démontrer la pertinence par rapport à l'apprentissage des langues.

2.2.1 Hypertextualité

L'hypertexte est en effet la première caractéristique du multimédia. L'hypertextualité ou *« la possibilité de consulter des documents de manière non-linéaire »* (MANGENOT et LOUVEAU, 2006 :12) sur les supports numériques est l'un des propriétés intéressantes que l'on reconnaît au multimédia, du point de vue pédagogique. Elle repose sur un système de liens internes (ou externes selon différents documents numériques interconnectés sur un réseau) établis entre les différents canaux de transmission (texte, image et son) du document numérique. Ces liens sont appelés des hypertextes.

Inventée par Ted NELSON en 1963, l'hypertexte est *« un ensemble de matériaux textuels ou picturaux interconnectés de telle façon qu'il serait impossible de les présenter ou de les représenter sur papier »* (TRICOT, 2007). Grâce à un simple clic sur ces liens, on peut passer d'un texte à un autre (ou à des images, du son ou de la vidéo), d'un site du réseau à un autre site. Les liens hypertextes permettent la consultation de milliers de pages imbriquées entre elles sur le réseau. Selon CHANIER (2000), l'hypertexte permet d'ancrer une connaissance sur une autre connaissance ou sur un réseau de connaissances. Il permet aussi d'ancrer une connaissance sur un ensemble de ressources ou de documents. Ainsi, peut-on relever plusieurs couches de documents reliés entre elles sous forme de réseau. C'est dans cette acception que TRICOT (2007 :19) le décrit comme étant :

> « un ensemble de documents, où chaque information est stockée une fois, où il n'y a pas de suppression et où chaque information est accessible par un lien à partir de n'importe quel endroit. La navigation dans cet ensemble est non linéaire, dépendante des choix de chaque individu ».

Il est important de souligner que l'hypertexte constitue le principe de base d'organisation de l'information sur le plus grand réseau multimédia qu'est l'Internet ou le Web inventé par Tim BERNERS-LEE (voir http://www.w3.org/People/Berners-Lee) en 1989-90 (voir aussi : COTTON & OLIVER, 1992 : 22-35 ; MANGENOT et LOUVEAU, 2006:12 ; TRICOT, 2007 :19-20).

BUSH (1945) explique mieux le principe sur lequel se base l'hypertexte par une

analogie à l'esprit humain qui *« opère par association d'idées »*. Pour lui, *« chaque fois qu'un item est sélectionné, il happe instantanément l'item voisin suggéré par association d'idées, en accord avec le réseau intriqué de chaînes de cellules nerveuses »* (BUSH, 1945 : 101). Dans cette logique, l'hypertexte permet d'établir, selon BALPE, LELU, PAPY et SALEY (1996 :17) :

> «Dans un ensemble de documents, des possibilités de circulations « transverses », c'est-à-dire permettant d'ignorer à la fois la linéarité habituelle des documents et la distinction formelle entre documents. Une lecture hypertextuelle peut donc aussi sauter d'un passage à l'autre dans un document – quelle que soit la distance physique entre ces passages – que d'un passage d'un document donné à un autre passage d'un autre totalement distinct à la seule condition qu'il soit informatiquement accessible ».

En effet, les systèmes d'écriture sur le multimédia (autrement connus sous la désignation d'hypermédia – structure non linéaire de stockage de l'information sous forme écrite, graphique, sonore ou audiovisuelle, à laquelle on accède au moyen de liens (POTHIER, 2003)) – adoptent des structures basées sur des liens associatifs entre les différentes connaissances du réseau. Autrement dit, la présentation de l'information sur le multimédia diffère de celle sur papier (essentiellement linéaire ou alphabétique), en ce qu'elle combine divers formats de présentation. Outre la présentation sous format linéaire (système de renvoi à une partie en-dessous/en-dessus/au centre du même document) qu'on peut faire grâce à l'hypertexte, on dispose aussi d'autres formats de présentation. Le format hiérarchique permet le renvoi à des parties supérieures et à des sous-parties de l'ensemble des informations sur le réseau. Le format en étoile permet le renvoi à des parties équivalentes ou parallèles de l'information sur l'ensemble du réseau. L'Internet permet justement d'envisager divers textes écrits en collaboration avec plusieurs auteurs grâce à ce que CLEMENT (1997) nomme 'des hypertextes répartis'.

Cette structuration de l'information sur le multimédia permet une plus grande profondeur de lecture ou une infinité de parcours de lecture possible (TRICOT, 2007) puisque les apprenants accèdent à l'information dans sa dimension réticulaire (LEVY, 1990). Cette possibilité de parcours multiples et lecture non linéaire conduit aussi certains à dire qu'un hypertexte offre ainsi une infinité de textes potentiels (REDON-DILAX, 2000). L'hypertexte sollicite ainsi la collaboration du lecteur et fait de lui un partenaire actif puisqu'il participe à la rédaction du texte qu'il lit. *« Tout se passe comme si l'auteur d'un hypertexte construisait*

une matrice de textes potentiels » (LEVY, 1997 : 68). Certes, d'après CLEMENT (1997), toute lecture est construction d'un sens par un individu lecteur, et chaque lecture produit un sens singulier. Mais, l'hypertexte y ajoute une nouvelle dimension. En faisant du lecteur une partie prenante dans la construction du texte lui-même, il lui confère un statut nouveau. *« Deux lecteurs d'un même hyperlivre ne liront jamais le même texte. Chaque cheminement particulier dessine les contours d'un texte unique parmi l'ensemble des textes possibles »* (CLEMENT, 1997 :18). Ces possibilités technologiques peuvent favoriser des capacités cognitives en compréhension chez les apprenants si les enseignants leur proposent des tâches ou activités langagières fondées sur la lecture de textes repérés sur l'Internet (genre de textes déclencheurs d'activités communicatives dans la langue cible). Aussi, pensons-nous que, lors des tâches basées sur la navigation sur l'Internet, le texte de départ (que ce soit une consigne élaborée ou un texte tiré d'un document authentique dont la compréhension est traitée en prélude à la tâche de navigation) pourrait servir de point de repère aux apprenants face aux phénomènes de désorientation qu'ils peuvent subir sur l'Internet. Il leur suffit de relire le texte de départ pour se rappeler les objectifs de leur tâche et se situer par rapport à l'ensemble des parcours qu'ils ont déjà effectués lors de la navigation. Faisons vite un encart pour évoquer quelques problèmes associés à l'utilisation des hypertextes, surtout chez ceux qui n'en ont pas l'habitude.

Les travaux de BROWN (1988) et NIELSON (1990) cités par BALPE et al. (1996 :32) permettent de relever trois types de problèmes qui expliqueraient des phénomènes de désorientation constatés chez les utilisateurs d'hypertextes. Tout d'abord, il y a des problèmes liés à la navigation dans l'espace logiciel où l'apprenant n'arrive pas à se représenter le fonctionnement de l'hypertexte, c'est-à-dire l'ensemble des réseaux de liens constituant le site Internet. En deuxième lieu, les auteurs relèvent des problèmes liés à la navigation dans l'espace conceptuel. Dans ce cas, l'apprenant aurait du mal à percevoir la logique d'organisation, de structuration de l'information. Enfin, se posent les problèmes liés à la navigation dans le texte où l'utilisateur subit des phénomènes de désorientation dus aux multiples détours qui semblent être engendrés par la taille du réseau, les stratégies d'apprentissage et la gestion des objectifs par l'apprenant (DUQUETTE et LAURIER, 2000). De plus, la structuration non-linéaire de l'information caractérisée par l'insertion répétée de multiples liens activés, pose des enjeux majeurs à l'utilisateur qui doit se créer une cohérence (non-ancrée dans le discours, selon DEVELOTTE (1998) et une cohésion de l'information. Tous ces enjeux créés par l'hypertexte peuvent déconnecter l'apprenant qui en vient

rapidement à se demander où il se trouve et d'où il est parti. A force de renvois à de nouveaux écrans de documents, l'apprenant arrive à questionner ses objectifs de départ ainsi que les buts qu'il poursuit. Ce genre de 'confusion' engendrée par l'hypertexte peut occasionner, soit un abandon, soit une quête sans fin chez l'apprenant. Pour que la navigation ne soit pas un naufrage (POTHIER, 2003), l'apprenant doit posséder quelques pré-requis dont la capacité à gérer son parcours dans l'information : « *quelle option choisir dans un menu, comment évaluer la pertinence de l'information rencontrée, quelles digressions faire (ou éviter) par rapport au chemin initialement choisi…* » (ROUET, 1997 : 165). En d'autres mots, l'apprenant doit conduire une action dirigée sur l'objectif qu'il s'est fixé, à travers la diversité des parcours offerts par le produit multimédia (PORTINE, 1996). Aussi, outre des capacités d'ordre technique (utiles à notre avis), l'apprenant doit pouvoir démontrer des compétences organisationnelles (du point de vue cognitif) pour contourner les multiples détours que lui imposent les divers liens hypertextes. A cet égard, l'élaboration d'une représentation mentale de la structure globale, voire d'une carte conceptuelle du réseau d'information, peut aussi constituer une issue de secours. Celle-ci lui permet de voir les relations entre les sous-parties du document. Cependant, l'apprenant doit comprendre chacun des éléments liés par l'hypertexte ainsi que les interactions entre eux pour pouvoir appréhender le réseau d'ensemble dans sa cohérence (HOFFMAN et VAN OOSTENDORP, 1999). Toutes ces difficultés amènent LIN (2004) à caractériser l'hypertexte comme un outil qui impose une complexité de structure pouvant accentuer le degré de compréhension des apprenants. Néanmoins, cette complexité caractérisée par :

> « les jeux d'options, la gradation des risques à prendre, des essais à faire, des authentifications à rechercher, convient particulièrement bien à une conception de l'apprentissage/enseignement où celle ou celui qui apprend exerce sa responsabilité dans les cheminements qu'il adopte, les supports et procédures de travail qu'il choisit » (COSTE, 1996 :44).

C'est ainsi que l'hypertexte peut favoriser *« une attitude exploratoire, voire ludique, face au matériau à assimiler »* (LEVY, 1990 : p.45-46).

Par ailleurs, d'autres études en technologies éducatives ont pu démontrer d'autres dimensions d'apprentissage que l'hypertexte permet de développer. Par exemple, LEE et TEDDER (2003) montrent que, lorsque les individus accordent plus de temps à la lecture de l'hypertexte en réseau, ils compenseraient une plus grande exigence de la tâche par un temps de traitement plus important. Leur étude suggère la nécessité de proposer aux apprenants des

tâches basées sur la navigation dans des produits multimédias comme l'Internet pour les inciter à un travail cognitif plus approfondi. Ainsi, les instruments de navigation et les liens « hypertextes » donneraient à l'apprenant (selon les possibilités technologiques) *« la latitude des excursus, des séquences latérales, des arrêts, des accélérations ou retours, des changements de focalisation entre visée communicationnelle et éclairage métalinguistique éventuel »* (COSTE, 1996 :45). Mais, comme le dit COSTE, il faut prendre garde à ce que la navigation imposée par ces tâches ne soit pas seulement de plaisance mais qu'elle réponde vraiment à des trajectoires d'apprentissage arrêtées en connaissance de cause.

DEVELOTTE (1997), tout en s'interrogeant sur les nouveaux processus de compréhension induits par l'utilisation des multimédias, a essayé de mettre en rapport certaines des caractéristiques de l'hypertexte avec la réception qui en est faite par l'apprenant en auto-formation. Son analyse permet de dégager quelques potentialités fortes de l'hypertexte dont nous en notons deux. D'abord, l'étude prouve que la présentation hypertextuelle instaure une nouvelle relation interactive qui motive l'apprenant. En outre, l'hypertexte permet une mise en culture de l'apprenant à travers les entrées proposées.

Toutefois, si les potentiels de l'hypertextualité sont évoqués dans l'enseignement/apprentissage des langues, c'est surtout grâce aux liens pertinents qu'elle permet de créer entre les différents canaux de communication d'un document multimédia. Certains types de documents multimédias comme les CD-ROM d'apprentissage de langues établissent en effet des liens intéressants entre les différentes formes de présentation : un clic sur un personnage peut lui faire répéter ce qu'il a dit (dans le CD-ROM 'le Roi Lion' par exemple) ; un clic sur un mot d'un texte peut faire apparaître l'objet en question (dans 'Polar FLE') ; un clic sur un panneau fait apparaître une carte (qui peut être commentée oralement) qui indique les parcours à adopter sur le CD-ROM ('Le Roi Lion' ; 'Aladin', par exemple). On voit ainsi une diversité de combinaisons qui peut s'établir entre les différents canaux de communication : image et son, image et image, image et texte, image et texte et son, entre autres. Une autre manière de désigner cette multiplicité de formes imbriquées entre elles est la multicanalité.

2.2.2 Multicanalité

La multicanalité ou la multimodalité, selon TRICOT (2007), désigne la coexistence de divers canaux de communication sur un même support. Selon LANCIEN (1998), la

multicanalité permet de faire coexister des images, des sons et des textes selon des combinaisons variées. Cet attribut fait que les documents multimédias mobilisent plusieurs sens, comme la vision et l'audition en vue de les comprendre. La convergence de ces canaux est régie par un programme informatique qui en facilite l'accès. Celui-ci permet la possibilité d'intégrer des documents de différents formats au sein d'un seul (TRICOT, 2007). Par exemple, un document écrit peut intégrer un document sonore et/ou un film vidéo. C'est en effet ce système informatique qui permet de relier ensemble divers documents conçus de façon autonome. L'intérêt de la multicanalité résiderait alors dans la pertinence et la richesse des liens créés entre les médias qu'il est possible de consulter conjointement. Cette particularité du multimédia constitue un atout pour l'utilisateur-apprenant dans la mesure où il est placé dans une situation active.

La multicanalité permet d'offrir aux apprenants toutes sortes d'aides linguistiques, textuelles et contextuelles permettant un travail riche en termes de compétence de communication mais aussi d'aptitudes. L'originalité de la mise en relation des médias et la variété des choix offerts à l'apprenant constituent, selon MANGENOT et LOUVEAU (2006), l'un des critères pour évaluer la pertinence des nouveaux multimédias par rapport aux anciens (la vidéo, notamment). En effet, certains produits multimédias de langues comme les CD-ROM permettent de visionner une vidéo avec un sous-titrage dans la langue cible. Ces sous-titrages peuvent à tout moment être activés pour donner aux apprenants des aides lexicales, grammaticales ou même culturelles. Ces aides permettent aux apprenants de rapprocher la langue cible (comme description d'un système intériorisé) de son actualisation dans le discours (la langue telle qu'elle est parlée en situation – comme dans la vidéo qui donne aussi des indications contextuelles). Ainsi, la correspondance entre les médias (ou les différentes formes de représentation de l'information) peut constituer une excellente aide à la compréhension, à la mémorisation et à l'expression de la langue si les systèmes d'agencement des médias se basent sur des règles de complémentarité plutôt que celles de redondance ou de contradiction (CRAIK, 1979).

Plusieurs études conduisent généralement à montrer que l'utilisation simultanée ou complémentaire de plusieurs médias constitue l'approche la plus efficace du point de vue pédagogique. NUGENT (1982) dont les recherches combinent différents médias comme l'écrit, l'audio et l'image montre que la combinaison image + son ou image + texte s'avère plus efficace que le recours à une seule de ces modalités de communication. Son étude

suggère par contre la combinaison judicieuse des différents canaux de façon à éliminer la redondance entre les informations transmises. MAYER et ANDERSON (1991, 1992) montrent aussi une amélioration de la compréhension d'une leçon quand ils combinent une animation avec un texte écrit pour démontrer le fonctionnement d'une pompe à vélo. D'autres études, comme celles de DESCHRYVER (1994) ; LESGOLD, LEVIN, SHIMRON et GUTTMAN (1975) permettent aussi de mettre en évidence l'utilité pédagogique de ces rapports de convergence entre les médias. DESCHRYVER (1994) à partir de plusieurs expériences menées sur la base d'un dispositif multimédia destiné à la formation d'adultes, constate le rôle prépondérant que jouent l'image et en particulier des séquences animées accompagnées de sons d'ambiance, sur ce qui est retenu par les apprenants. L'étude de LESGOLD et al. (1975) démontre que les capacités à construire spontanément des images mentales à partir des stimuli verbaux est bien moindre chez les enfants que chez les adultes. Ainsi donc, le recours aux images dans l'enseignement/apprentissage des enfants est d'autant plus important pour améliorer leur capacité de rétention de l'information. CRAIK (1979) souligne dans son étude les rapports de complémentarité qu'entretiennent les images et les commentaires verbaux. Pour lui, les commentaires verbaux (textes et messages oraux) servent à interpréter les images tandis que les images permettent d'exemplifier les concepts verbaux. Cette étude suggère alors la prépondérance des rapports de complémentarité sur les autres types d'agencement dans la conception des produits multimédia pour l'enseignement. Cette complémentarité des canaux rend la communication multimédia plus efficace, d'autant plus qu'elle facilite la mémorisation de l'information et son rappel chez l'apprenant.

En effet, la théorie du double codage *"Dual Coding Theory"* de PAIVIO (1974) met en évidence la supériorité d'une présentation multimédia basée sur la complémentarité entre codage verbal (textes, sons) et codage iconique (images fixes ou animées). Dans le double codage, les procédés qui ont servi à l'apprenant en amont pour mémoriser l'information lui servent en aval pour la récupérer. Des études permettent de démontrer le fait que ce qui est encodé à la fois au niveau verbal et iconique a plus de chance d'être retrouvé. Car, si l'une des traces mnémoniques est perdue, l'autre reste disponible et permet la récupération de l'information en mémoire (DEPOVER et al., 1998). L'information étant mémorisée à l'aide de deux ou plusieurs canaux (sous forme d'image et sous forme verbale, par exemple), si l'apprenant n'arrive plus à se rappeler sa forme verbale, il peut du moins récupérer le mot manquant en voyant son image. Les relations qui s'établissent entre les systèmes verbal et iconique contribuent également à renforcer la prégnance des traces mnémoniques chez

l'apprenant. Aussi, le modèle du double encodage prévoit la prégnance du canal iconique sur le canal verbal dans une communication faisant intervenir les deux canaux. L'image étant mieux mémorisée, il sera souvent plus judicieux de prévoir un commentaire (écrit ou verbal) au service de l'image plutôt que l'inverse (DEPOVER et al. idem).

Par ailleurs, la communication basée sur une pluralité de médias pourrait aussi s'expliquer du point de vue de la notion de système symbolique (SALOMON, 1979 ; EISNER, 1978 ; MOLES, 1981 ; GARDNER, 1982). Les systèmes symboliques correspondraient à des langages de communication particuliers qui se définissent par une sémantique et une syntaxe propres et associés à un ou plusieurs médias. Pour EISNER (1978), chaque système symbolique est doté d'une capacité spécifique à transmettre des informations. Chaque système symbolique permet de communiquer une partie de la réalité en utilisant le système de signes qui lui est propre et en privilégiant certains aspects de cette réalité. Ainsi, dans un but pédagogique, les systèmes symboliques peuvent favoriser l'apprentissage s'ils sont combinés d'une manière qui tienne compte des compétences particulières à construire et des caractéristiques individuelles des apprenants, car :

> « selon le ou les systèmes symboliques qu'il mettra en œuvre, un média particulier différera quant à la manière dont il représentera l'information à transmettre mais influencera aussi la façon dont cette information sera décodée par le récepteur (certains systèmes symboliques étant plus faciles à décoder que d'autres) » (DEPOVER et al. 1998 :14).

En fait, le multimédia fait appel à plusieurs systèmes symboliques pour véhiculer l'information. L'ordinateur étant un outil de communication multimédia en soi, il permet de véhiculer vers l'apprenant des messages relevant de plusieurs systèmes symboliques (langage cinématographique au niveau du cadrage et des enchaînements, langage oral, écrit, musical, etc.), grâce à ses combinaisons multimodales. Trois principaux systèmes symboliques sollicités par la communication multimédiatique sont identifiés par SALOMON (1979) : le digital qui correspond au texte écrit ; l'analogique qui correspond au langage verbal et l'iconique qui correspond à l'image. L'image sert à présenter directement les choses tandis que la parole sert à les suggérer (ARNHEIM, 1986). Cette dernière exige de la part du sujet un effort important de reconstruction de la réalité. Ces fonctions permettraient de caractériser l'image comme un médium utilisé pour concrétiser ou mettre en situation alors que la parole ou le son sert à exprimer des éléments plus abstraits de la langue ou pour évoquer des sentiments.

SALOMON (op. cit.) introduit plus tard, un système d'opposition entre systèmes symboliques statiques et systèmes dynamiques. Les représentations statiques présentent l'information d'une manière statique (tel le plan d'une ville, par exemple) alors que les représentations dynamiques consistent en une suite d'informations ou en la transformation de l'information (tel le mouvement panoramique de la caméra dans un film). Les deux types de représentations, si elles sont exploitées d'une manière adéquate, contribueraient à modifier les stratégies cognitives de l'apprenant. La représentation dynamique, quant à elle, permet à l'apprenant de modifier son point de vue dans la manière de voir les choses. Celle-ci peut en effet, le conduire progressivement à mieux adapter ses stratégies de prise d'information aux exigences cognitives de la tâche à réaliser (DEPOVER et al., 1998). Néanmoins, des travaux comme ceux de MAYER (2001), BETRANCOURT, BAUER-MORRISSON et TVERSKY (2001), LOWE (2003) et BETRANCOURT (2005) montrent l'efficacité relative des représentations dynamiques. Parmi d'autres inconvénients imputables aux représentations dynamiques, LOWE cite des problèmes de compréhension incomplète dus à une plus grande attention accordée au « dynamique » au détriment du « statique ». De même, il cite des problèmes de submersion dus au flot d'information dans ce qui est dynamique. Enfin, il évoque la sous-implication des individus dans le traitement des animations. L'efficacité des représentations dynamiques dépendrait donc de l'effort cognitif fourni par l'apprenant pour les comprendre (BETRANCOURT, 2005). Puisque l'apprenant n'a aucun contrôle sur les éléments d'une représentation dynamique (voire sur la séquence, le moment et la vitesse d'apparition des éléments ainsi que sur le temps de traitement), l'utilisation de celle-ci dans l'apprentissage doit tenir compte des connaissances antérieures de l'apprenant sur les phénomènes étudiés. Ces dernières faciliteraient alors le traitement des éléments par l'apprenant. Aussi, le choix d'une présentation dynamique d'une information doit se faire en rapport avec les possibilités de l'outil à se prêter au contrôle de l'apprenant. C'est-à-dire que le document multimédia (cédérom ou page) doit laisser à l'apprenant la possibilité de stopper le défilement des images s'il le souhaite, de faire des retours en arrière ou de jouer à plusieurs reprises des parties pour pouvoir les comprendre. Il peut de même faire disparaître le texte (les sous-titrages) et se baser uniquement sur une compréhension par les images ou vice-versa. Nous envisageons des scénarios où, dans un premier temps, l'apprenant peut écouter ou lire le document pour essayer de détecter (sans l'aide des images dynamiques) les changements qui interviennent dans l'information. Pour les apprenants, ce type d'exploitation les pousserait à questionner les mots et la structure afin d'en déduire la signification. Ensuite, dans un second temps, une autre étape consisterait à présenter les images dynamiques sans le

texte ni le son. Cette étape permettrait alors aux apprenants de faire différentes associations entre les images dynamiques et le texte écouté ou lu préalablement. Enfin, à une dernière étape, le matériel pourrait être présenté en laissant aux apprenants la possibilité de traiter simultanément les informations sous les différents canaux. S'il existe des produits multimédias qui laissent ces possibilités de contrôle, leur utilisation selon l'approche proposée ci-dessus permettrait aux apprenants d'élaborer une compréhension plus globale des informations dynamiques. A notre connaissance, peu de produits multimédias offre ces genres de possibilités. Une telle approche permettrait néanmoins, à chaque passage du document sous l'une de ses modalités, de combler les zones d'ombre ou de doute sur les éléments dont les apprenants disposent de peu ou d'aucune ressource pour leur traitement cognitif.

D'une façon générale, les exemples de DEPOVER et al. (1998) permettent de voir clairement les avantages d'une présentation par différents canaux pour la formation des représentations, la compréhension et l'assimilation des concepts chez les apprenants :

> « On sait qu'un schéma, donc une représentation iconique, permettra plus sûrement de décrire l'itinéraire à suivre pour aller d'un lieu à un autre que ne pourra le faire une description verbale orale ou écrite. De même un vidéogramme montrera beaucoup plus clairement la procédure à suivre pour réaliser un nœud marin que ne le fera une image imprimée. C'est essentiellement au bruit qu'il émet que se guidera un technicien chevronné pour régler un moteur» (DEPOVER et al, 1998 : 15).

Etant donné le rôle spécifique que chaque canal joue, le choix des canaux doit se faire en fonction de l'activité d'apprentissage, des habiletés mentales des apprenants ainsi que des processus à stimuler en vue de l'acquisition des connaissances. Aussi, ce choix doit dépendre des objectifs communicationnels qu'on compte réaliser dans la salle de classe. Toutefois, la combinaison judicieuse de différents canaux s'avère aussi rentable dans des situations conversationnelles. Dans ce cas, les images peignent intégralement le contexte et la situation d'échange, les positions et les gestes des interlocuteurs en présence tandis que les paroles appuient le sens que les apprenants se font à partir des indications visuelles (images et textes). La combinaison des canaux d'une manière complémentaire est davantage plus utile dans des cas où il s'agit d'enseigner des manières de vivre/faire selon la culture de la langue cible. Par exemple, le couplage d'une vidéo à un commentaire enregistré permettrait à l'apprenant de mieux comprendre les règles de bienséance à observer pendant une invitation à diner. Des séquences d'images fixes présentées avec des petits textes explicatifs en dessous

permettraient mieux de faire comprendre aux apprenants certains gestes des Français que ne le ferait une description verbale de ces gestes. Une vidéo aiderait les apprenants à mieux conceptualiser les circonstances d'usage des formes ''vous et tu'' en français plus qu'une description écrite ou verbale des règles de la pragmatique.

Enfin, nous voudrons rappeler à la suite des auteurs comme SWELLER (2003) et TRICOT (2007) que le choix des modes de combinaison des différents canaux doit éviter à l'apprenant la surcharge cognitive, pouvant être due à un texte trop segmenté ou bien à une page Internet trop chargée. (CHANIER, 2000). Il y a surcharge cognitive quand, à un moment donné de sa recherche, l'apprenant ne se rappelle plus le but ou l'objectif initial de sa navigation. Ce phénomène survient quand le document multimédia présente une information trop riche à travers des canaux de communication multiples. Du moment où l'apprenant est submergé par le flot d'informations, il n'arrive plus à s'en représenter la cohérence d'ensemble et il choisit arbitrairement ses parcours. Il risque ainsi de négliger l'essentiel pour la tâche (DEPOVER et al., 1998). Ainsi, la conception des produits multimédias doit privilégier la complémentarité des canaux et éviter de surcharger les pages avec des informations redondantes. A notre avis, des cédéroms ou sites dont la structuration présente un maximum de trois à cinq contenus par page ou fenêtre ouvert, seraient plus lisibles. L'expérience de navigation serait alors plus facile et intéressante. Les produits (authentiques ou didactiques) dont la maquette de présentation est claire et limpide seraient donc ceux qui pourraient en effet, servir de tremplin à des activités pédagogiques. De part l'organisation de leurs contenus, ils présentent l'avantage d'expier la majorité des difficultés associées à la navigation dans le produit, tout en laissant aux apprenants la possibilité de se concentrer sur les objectifs, les parcours et les buts de la tâche. Les études sur la présentation multimodale et sur l'ergonomie cognitive des interfaces (SCHNEIDERMAN, 1987 ; HENDERSON, 1986) permettent justement aux concepteurs de produits, d'adopter des nouvelles approches plus intuitives de combinaison multimodale qui stimulent la navigation des apprenants. Les concepteurs proposent de plus en plus de produits dont les interfaces à fonction évolutive s'adaptent aux capacités cognitives des apprenants ou aux besoins contextuels de la tâche à accomplir (DEPOVER et al., 1998). Dans le chapitre consacré à la discussion des données des tâches de navigation sur l'Internet, nous reviendrons en détail sur ces caractéristiques multimodales qui facilitent la compréhension et le développement de stratégies d'exploration chez les apprenants.

Ayant fait le rappel de quelques travaux sur la multicanalité, nous allons discuter à présent une autre propriété qui fait du multimédia l'instrument clé en pédagogie contemporaine. Cet atout est étroitement lié à l'hypertextualité et à la multicanalité dont nous venons de parler. En effet, les deux premières caractéristiques déjà évoquées permettent, grâce à l'interactivité machinique, de joindre des pôles diverses d'une même information dans le multimédia.

2.2.3 Multiréférentialité

La multiréférentialité est définie comme la possibilité d'obtenir de nombreuses et diverses sources d'information sur un même thème : elle est évidemment très présente sur l'Internet (MANGENOT et LOUVEAU, 2006). LANCIEN (1998) distingue la multiréférentialité intra ou intertextuelle (sources, versions différentes, etc.), contextuelle (état du monde parallèle au sujet traité) et créative. Par cette propriété unique du multimédia, plusieurs sources documentaires sont rendues facilement accessibles successivement ou simultanément, par exemple sur un fait culturel. Ce qui permet à l'apprenant d'avoir une vision plus élargie et profonde du phénomène en question.

En effet, des documents représentant des points de vue différents, opposés, contradictoires (textes d'auteurs d'époques et de lieux différents, des présentations, des images ou vidéos commentées, etc.), sont consultables à partir de n'importe quel endroit du CD-ROM ou du réseau Internet et donnent une vision plus diversifiée de l'information à l'apprenant (TRICOT, 2007). Par exemple, selon TRICOT, si l'on traite avec les élèves un sujet controversé, comme le nucléaire, il sera facile de trouver sur l'Internet des sites favorables, d'autres défavorables et d'autres encore ayant une position neutre (informative) par rapport au problème. Une élaboration collective des connaissances devient possible sur la Toile, le meilleur exemple étant l'encyclopédie coopérative Wikipédia (http://fr.wikipedia.fr), dans laquelle tout internaute peut venir ajouter des articles ou discuter les articles existants (MANGENOT et LOUVEAU, op. cit.).

La multiréférentialité pourrait aussi décupler les mises en situation et les renvois contextuels (JACQUINOT, 1996), favorisant un travail très riche sur les contextes d'emploi (PORTINE, 1996).

Il faut noter que ce qui lie les fonctions hypertextuelles, multimodales et

multiréférentielles du multimédia, c'est l'interactivité, concept clé et attribut majeur des nouveaux systèmes multimédias. Parlons-en à présent !

2.2.4 Interactivité

L'interactivité est un concept flou puisqu'il s'adapte à une vaste gamme de situations. C'est un terme souvent utilisé de manière polysémique et aussi synonymique au mot 'interaction' du point de vue de leur proximité sémantique. Les recherches des deux dernières décennies (GAYESKY, 1985; COHEN, 1985 ; CLARK, 1984) ont permis d'alimenter la réflexion sur cette notion. Ces études ont conduit à faire évoluer le concept, d'un état confus et encore trop relié à une dimension technocentrique vers une conception plus centrée sur l'apprentissage et sur les processus cognitifs de l'apprenant (DEPOVER, 1998). Pour lever l'ambiguïté terminologique de l'interactivité, MANGENOT (2001 :13) propose de « réserver le terme d'interactivité aux rapports homme/machine et celui d'interaction aux rapports humains, en comprenant bien sûr dans le second terme les rapports humains médiés par un système technologique ». Ces deux acceptions guideront notre discussion de cet attribut du multimédia dans les lignes qui suivent.

L'interactivité est en effet le concept clé autour duquel s'articulent les arguments pour l'usage des systèmes multimédias dans le domaine éducatif. Les pédagogues ont toujours été conscients des bénéfices qu'ils peuvent tirer d'un échange d'informations avec leurs apprenants et cela, d'autant plus que cet échange sera permanent, spécifique et centré sur la tâche. L'interactivité, caractéristique essentielle du multimédia adopte ce modèle d'échange. Elle est généralement entendue comme des réactions différenciées que suscite chez l'humain l'usage d'une machine et vice versa. Il y a donc rétroaction entre la machine et l'homme.

JACQUINOT (1996 :15) remarque que :

> « L'interactivité aurait échappé au monde des ingénieurs pour émigrer vers d'autres sphères de l'activité sociale liées aux technologies, notamment dans le domaine de l'image et des médias et très vite dans celui de la communication éducative médiatisée ».

De ces propos, il se dégage trois acceptions de l'interactivité : une première qui est techniciste, une seconde qui est interactive et une troisième interactionniste. La première acception pouvant désigner les relations de communication entre différentes composantes

d'un système technique, nous la délaissons pour nous intéresser aux deux dernières acceptions de l'interactivité, voire celle interactive et interactionniste.

Ainsi, dans son acception interactive, l'interactivité renvoie à une situation de dialogue homme-machine. Dans ce type de rapport, la machine simule une activité langagière dans laquelle l'ordinateur répond au langage de son utilisateur à travers un code verbal, graphique ou iconique. Des développements du dernier quinquennat sur les technologies androïdes intégrées aux nouvelles interfaces multimédias mettent désormais à la portée des usagers de nouvelles formes d'interactivités homme-machine plus avancées que les premières. Ces nouveaux dispositifs multimédias sont capables de reconstituer les sensations visuelles, sonores et tactiles que nous éprouvons lorsque nous agissons en situation réelle. D'ores et déjà, de nouveaux gadgets comme des lunettes virtuelles (3D par exemple), des gants de données, des manettes de jeux (Manettes 'WII', 'PLAYSTATION', XBOX, par exemple) et tablettes, (IPAD, SMARTPHONE, par exemple), entre autres, permettent à l'utilisateur de manipuler les objets de manière virtuelle et de ressentir des émotions ou sensations comme s'il était dans la machine. Ces nouveaux supports interactifs simulent des mondes qui sont palpables du point de vue des sens comme « la vue » ou « la vue et le toucher » dans ces mondes virtuels entièrement calculés et reconstruits par ordinateur (JACQUINOT, idem). TRICOT (2007) désigne ces types de relation par l'interaction multimodale comme les possibilités de manipulation par les gestes (par le biais d'une souris, d'un clavier, d'un écran tactile, d'un détecteur de mouvement, etc.) et la voix (une commande vocale, par exemple). Ces nouvelles formes d'interactivité paraissent très prometteuses quant au développement des compétences langagières chez les apprenants si éventuellement elles intègrent la classe de langue. Equipés de ces outils à caractère ludique, les apprenants pourront communiquer dans des situations artificiellement recréées qui les rapprochent plus du réel.

L'interactivité technique qu'on peut aussi trouver sous diverses fonctionnalités de l'ordinateur, à travers les fonctions de l'hypertexte, est un autre cas d'échange homme-machine. Comme nous l'avons déjà souligné pour expliquer les potentiels du multimédia, l'hypertexte permet de relier à partir d'un point de l'ordinateur (un document/une page/un site, etc.), les autres points ou réseaux de documents qui constituent le dispositif multimédia. Ainsi, un simple clic sur un icône (par exemple, celle du démarrage, d'un menu, d'un programme) constitue un ordre auquel le système répond systématiquement par l'affichage d'une fenêtre ou par un son correspondant à la requête. Aussi, le passage ou le clic (droit ou

gauche) de la souris sur un icône, l'utilisation du clavier, une touche de doigt sur l'écran (dans le cas des écrans tactiles), une tape des mains (dans le cas des systèmes dotés de senseurs sonores), ou des gestes spécifiques devant une caméra (doté d'un système de reconnaissance visuelle) entre autres, peuvent provoquer aussi des rétroactions qui illustrent l'interactivité de l'utilisateur-ordinateur.

L'interactivité *« pousse l'individu à faire des choix »* (GIARDINA, 1989 : 36) signifiants qui le mènent vers le but de son parcours. Ces choix impliquent des relations logiques établies entre les différents éléments structurant le parcours de l'individu. Ainsi, l'interactivité permet de faire des liens internes ou externes entre les documents disponibles sur le système. Dans ce sens, elle permet de relier par un lien hypertexte, un mot à d'autres mots du même champ thématique se trouvant dans d'autres documents sur l'ordinateur ou sur un réseau. Bien entendu, nous pouvons remarquer d'une part, des liens internes entre les documents du système (d'où l'interactivité interne par l'hypertexte) et d'autre part, des liens de l'ensemble des ressources avec l'utilisateur du système (d'où l'interactivité externe). Ces deux dimensions nous permettent de comprendre CHANIER (2000 : 69) quand il postule que : *« mesurer l'interactivité d'un système informatique d'apprentissage humain, c'est d'abord examiner le couple action de l'apprenant et rétroaction du système. Au-delà de l'échange commence à se construire un dialogue ; on parle alors d'interaction »*.

Pour nous, l'interactivité technique désigne alors les possibilités de correspondance caractérisées par des séquences d'actions-réponses entre l'utilisateur et le système informatique. Par ailleurs, les nouvelles possibilités technologiques offertes par les multimédias (surtout en ce qui concerne les nouveaux réseaux informationnels et communicationnels) engendrent un nouveau type de rapports communicationnels entre les utilisateurs. Ce pôle du terme 'interactivité' a trait aux interactions humaines suscitées par la machine.

Cette acception conçoit l'interactivité sous les formes de communication et d'échange entre individus. Dans cette visée, la conduite et le déroulement de la situation de communication et d'échange sont liés à des processus de rétroaction, de collaboration et de coopération entre les acteurs. Ces derniers produisent ainsi un contenu, réalisent un objectif, ou plus simplement, modifient et adaptent leur comportement par rapport à la situation d'échange et aux interlocuteurs en présence (les utilisateurs connectés, par exemple). L'interactivité intervient pour faciliter les interactions entre les utilisateurs à travers les

possibilités technologiques qu'offre le système. Il s'agit là d'un type d'interactivité qui stimule l'individu à échanger des informations. GIARDINA (1989 : 36) la nomme 'interactivité dynamique'. Effectivement, les développements technologiques actuels mettent à la portée des utilisateurs des logiciels ou programmes à fortes «potentialités d'interaction signifiantes réelles » (JACQUINOT, 1996) qui stimulent des échanges entre individus par le biais de l'Internet. Ainsi, pouvons-nous, encore une fois mentionner l'influence récente des réseaux sociaux (Facebook, Skype, Twitter, Yahoo Messenger, etc.) qui contribuent d'une manière significative à enrichir les interactions entre utilisateurs. Ces réseaux constituent un attrait du fait qu'ils utilisent des outils de communication synchrone et asynchrone (appel téléphonique en ligne, appel vidéo et vidéoconférence, chat, forum, messageries 'SMS' ou email, etc.) plus adaptés aux besoins en évolution et aux personnalités des utilisateurs. Les coûts engendrés par ces réseaux sont aussi minimes par rapport aux outils de communication antérieurs. Alors, étant donné les potentialités d'interactions que peuvent engendrer ces systèmes, JACQUINOT (1996) souligne que leur intégration à l'école doit tenir compte des capacités d'exploitation des utilisateurs-apprenants mais aussi de la qualité interactive des programmes scolaires dans lesquels ils s'intègrent. Aussi, l'apport de ces outils aux interactions pédagogiques dépend du sens que lui accorde l'apprenant, voire son importance stratégique dans sa démarche pédagogique. Dans ce cas, l'ordinateur est vecteur d'interaction entre les utilisateurs connectés. C'est ce type d'exploitation de l'interactivité qui intéresse d'ailleurs les pédagogues puisqu'elle permet d'engendrer des échanges authentiques entre apprenants dans la classe de langue. DE-SOUZA & KUUPOLE (2011) relèvent des activités de classe comme les débats, l'argumentation et les échanges d'informations programmés (c'est-à-dire faisant partie d'un projet pédagogique à visée communicationnelle) qui pourraient se faire à l'aide des forums, du bavardage ('clavardage' ou 'chat') et des courriers électroniques, parmi d'autres logiciels.

Les travaux de JACQUINOT (1996) permettent aussi de mettre en exergue les potentialités de l'interactivité dans l'enseignement des langues. A son avis, l'interactivité machinique peut favoriser d'autres types d'interactions utiles à l'apprentissage. En premier lieu, JACQUINOT cite l'interaction entre l'apprenant et le programme (nommée interactivité fonctionnelle ou transitive). Dans ce genre de dispositif, l'apprenant dispose d'une liberté de parcours lui permettant de participer à la construction ou à l'élaboration du programme en y intégrant des notes ou informations personnelles. Les wikis (à l'exemple de http://fr.wikipedia.org, "Wikipédia" l'encyclopédie libre) et les forums répondent, selon nous,

à cette logique en autorisant, grâce à l'interactivité, les utilisateurs à ajouter leurs connaissances au corps de savoirs préconstitués par les autres utilisateurs. Cette interactivité favorise la personnalisation de l'apprentissage. Dans un second temps, l'interactivité machinique encourage des interactions entre plusieurs individus et un programme. Dans ce cas, l'interaction repose sur des consignes de travail assez souples qui permettent des interactions entre pairs afin de surmonter les difficultés d'utilisation du logiciel. L'interactivité favorise ainsi la mutualisation de l'apprentissage. De plus, JACQUINOT relève un troisième niveau d'interactivité où plusieurs sources documentaires sont rendues facilement accessibles successivement ou simultanément par l'interactivité machinique. Celle-ci permet aux utilisateurs-apprenants de consulter des textes d'auteurs appartenant à des époques et lieux différents grâce à l'hypertexte. Cette interactivité favorise la multiréférentialité de l'apprentissage. Aussi, il faut noter l'interactivité au niveau des canaux de communication sensorielle, dans le cas du multimédia interactif. Celle-ci permet à l'utilisateur d'associer des images fixes ou animées aux paroles, textes, et sons, surtout dans le cas des produits fermés comme les CD-ROM d'apprentissage de langues. L'interactivité du multimédia favorise la multimodalité dans l'apprentissage. Enfin, l'interactivité machinique encourage des interactions cognitives chez les apprenants. Celle-ci favorise notamment les transferts d'apprentissage et développe les compétences métacognitives - capacités de compréhension, de contrôle sur son propre apprentissage, de comparaison et rapprochements, etc. - de l'apprenant. JACQUINOT désigne cette dernière par 'l'interactivité mentale' (intentionnelle ou intransitive). Le travail sur l'Internet rend les différents types d'interactions possibles grâce à la relation interactive qui s'installe entre l'outil et l'apprenant. C'est pourquoi, à notre avis, le choix du support Internet pour des activités d'apprentissage de la langue étrangère pourrait développer l'autonomie de l'apprenant.

Ayant fait état de types d'interactivité dont le multimédia est prestataire ainsi que des possibilités interactionnelles pertinentes à l'enseignement des langues, il faut cependant préciser que l'interactivité à elle seule ne génère pas des apprentissages. L'apprentissage dépend plutôt, parmi d'autres facteurs, de l'ensemble des relations qu'établissent les apprenants avec les différentes fonctions du multimédia – hypertextualité, multicanalité, multiréférientialité et interactivité. C'est-à-dire que les propriétés du multimédia doivent permettre de façonner chez les apprenants des savoir-faire spécifiques sur l'ordinateur ou l'Internet. Ces compétences techniques sur l'Internet peuvent ensuite aider les apprenants à développer des compétences langagières à travers la qualité des explorations (intégrées à des

tâches d'apprentissage) qu'ils feront, surtout sur les produits grands publics comme l'Internet. L'interactivité (selon des degrés à préciser), promue grâce aux liens hypertextes des documents multimédias, permettrait aussi à l'apprenant de construire sa propre cohérence et cohésion des diverses informations obtenues ; ce qui l'amènerait progressivement à être autonome dans son apprentissage (JACQUINOT, idem).

Les potentialités des nouveaux systèmes et les avantages constatés pour l'enseignement/apprentissage des langues vivantes doivent cependant induire des décisions institutionnelles qui permettent de les rentabiliser dans la formation académique. La création d'environnements et de dispositifs multimédias au sein desquels se déclencheront des compétences communicatives chez les apprenants s'avère alors une priorité pour les institutions de formation. Ces environnements et dispositifs basés sur les nouvelles possibilités technologiques pourront offrir aux apprenants d'excellentes occasions d'exercer leurs capacités cognitives à travers les possibilités communicationnelles offertes.

A ce stade, nous voudrons définir le cadre de notre étude en relation à l'Internet en tant que support pour les tâches de compréhension écrite en FLE. Nous allons expliciter quelques critères qui nous permettent de choisir les supports et aussi les dispositifs de réalisation des tâches de navigation.

2.3 Cadrage de l'étude

L'Internet constitue à l'heure actuelle le plus grand réseau hypertexte qui ait jamais existé. Ses capacités à présenter les informations au travers divers canaux et formats, à rapprocher différentes sources, à permettre des déplacements transversaux sur l'ensemble du réseau et à s'adapter à son utilisateur en font l'outil idéal pour l'enseignement/apprentissage d'une langue cible. Ainsi, notre choix d'outils multimédia pouvant servir de supports aux tâches de compréhension écrite s'est porté sur des ressources Internet authentiques.

MANGENOT et LOUVEAU (2006) dans leur ouvrage intitulé *'Internet et la classe de langue'* distinguent sept types de ressources disponibles sur l'Internet qui peuvent être exploités dans la classe de langue. Ils citent :

1. des informations pratiques qu'on trouve par exemple, sur les sites d'associations, d'administrations, d'institutions, etc. ;
2. des ressources didactiques disponibles sur les portails du FLE et les revues spécialisés

en ligne, etc. ;

3. des ressources brutes sur les sites de musées, de médias, de services, de tourisme, etc. ;
4. des ressources transdisciplinaires disponibles sur les sites de jeux, d'activités interactives ;
5. des sites proposant des ressources pédagogiques du FLE comme des exercices, tâches, scénarios, etc.) ;
6. des sites proposant des ressources métalinguistiques comme les dictionnaires et traducteurs en ligne, grammaire en ligne, conseils de rédaction, corpus de textes, etc.) et enfin ;
7. des ressources métacognitives qui sont destinées à apprendre comment apprendre des langues, voire les tests d'évaluation des compétences.

Nous pensons que ces catégories de ressources peuvent être exploitées d'une manière ou d'une autre dans le cadre de l'enseignement/apprentissage du FLE. Néanmoins, notre étude portant sur les stratégies de compréhension écrite sur l'Internet s'intéresse uniquement aux ressources brutes et aux sites d'informations pratiques. Autrement dit, nous comptons utiliser comme supports pour des tâches, des sites destinés à l'usage de grands publics tels que ceux de vente en ligne, de services consommateurs, des médias, des musées, de l'administration et des institutions. En plus, nous comptons utiliser une catégorie de site que MANGENOT et LOUVEAU ont manqué de classer dans les types de ressources. Nous pensons notamment à ce que nous appelons 'sites de communication pratique'. Dans cette catégorie, nous voudrons rassembler tous les sites permettant différentes formes d'interactions (orale, écrite, vidéo) synchrones ou asynchrones entre utilisateurs en ligne dont les réseaux sociaux. Comme nous l'avons déjà souligné dans ce chapitre, bien que ces sites soient destinés à un usage non scolaire, ils sont d'excellents outils pour créer des interactions authentiques entre apprenants de la langue cible. Ces trois catégories de sites serviront de supports aux tâches qui nous permettront de collecter des données pour notre analyse. On pourrait en effet y classer des sites comme celui de la poste sur www.laposte.fr, celui de la SNCF sur www.sncf.com, celui de la Redoute sur www.laredoute.fr , celui de 3suisses sur www.3suisses.com , celui du Réseau Autonome des Transports de Paris sur www.ratp.fr, celui de la Compagnie des Transports Strasbourgeois sur www.cts-strasbourg.fr et celui des hôtels Accor sur http://www.accorhotels.com/fr/home/index.shtml. Par ailleurs, Facebook et l'ensemble des services courriers (dont YAHOOMAIL, GMAIL et autres) pourront servir d'outils par lesquels les apprenants communiqueront des informations entre eux-mêmes. Le

cadre conceptuel des tâches sera défini dans le prochain chapitre.

Quelques considérations pratiques nous ont conduit à choisir ces sites pour les tâches de navigation en vue d'étudier les stratégies de compréhension des étudiants. D'abord, notre intérêt pour ces sites s'explique par notre volonté de rendre les activités d'apprentissage le plus authentique possible. En effet, nous nous sommes rendu compte de la richesse linguistique, discursive et culturelle du contenu des sites en question. Par une utilisation habituelle de ces sites pendant notre séjour en France, comme pour réaliser des transactions en ligne (par exemple, acheter en ligne, consulter des informations pratiques sur des droits, signaler un problème, etc.), nous étions convaincu que ces sites seraient des supports idéaux pour des tâches authentiques que nous comptions réaliser avec les apprenants ghanéens du FLE. De plus, le niveau de langue utilisé sur ces sites correspond, de notre point de vue, à la langue parlée dans le milieu endolingue. En effet, les formes d'interactions, les mots et tournures utilisées sur ces sites sont similaires à celles employées dans l'environnement réel des échanges (dans un bureau de poste, au guichet de la banque, à la billetterie de la gare, dans un centre commercial, etc.). Par exemple, pour acheter un billet, l'expression figée utilisée sur le site de la SNCF peut servir à un client pour accomplir le même acte dans une billetterie à la gare. Ainsi, en travaillant sur ces sites, les apprenants pourront acquérir des formes d'expressions qui sont directement utilisables dans le milieu endolingue et se faire plus facilement comprendre par les locuteurs natifs. D'un point de vue personnel, nous croyons que l'usage fréquent de ces sites a fortement imprégné notre compréhension générale de la langue française à plusieurs égards : linguistique, discursive, pragmatique, socioculturelle, etc. On peut alors conclure qu'ils pourraient favoriser un apprentissage multidimensionnel de la langue française chez les apprenants ghanéens du FLE en leur donnant plusieurs opportunités de découverte de la langue.

Par ailleurs, puisque les sites Internet authentiques adoptent un français oralisé du point de vue de la simplicité des formes discursives et du lexique, les apprenants ghanéens pourraient alors acquérir des manières très simples de communiquer à l'oral dans la langue étrangère.

D'autre part, l'analyse linguistique et pédagogique des sites pédagogiques en FLE (plus de 27 sites destinés à l'apprentissage du FLE sont identifiés mais nous avons essayé d'analyser une dizaine à l'aide d'une grille d'analyse des sites pédagogiques élaborée par le CRAL de l'Université de Strasbourg) a aussi influencé notre préférence pour des ressources

Internet brutes comme supports. Les observations suivantes ont renforcé ce choix. Tout d'abord, l'analyse des sites nous a permis de constater que le français enseigné sur ces sites est différent de celui qui est parlé en France. Nous notons aussi des variations importantes entre la forme orale du français utilisé sur ces sites et celle utilisée en France. Car, la majorité de ces sites pédagogiques sont conçus à l'étranger, c'est-à-dire hors de la France (Canada, Angleterre, Espagne) pour des apprenants non-francophones. De plus, notre analyse montre que la conception de ces sites pédagogiques est limitée par rapport aux situations-types de conversations dans lesquelles la langue est utilisée. On voit certainement que les formes discursives enseignées ne s'adaptent pas à différentes situations de communication. De plus, les mises en situation adoptées par ces sites pédagogiques sont fabriquées pour correspondre aux objectifs d'apprentissage du FLE alors que d'autres s'appuient sur des documents authentiques filtrés (voir notamment les tâches conçues sur le journal en français facile de TV5 et de RFI). Nous avons aussi l'impression que les formes langagières enseignées sont 'artificielles', voire fabriquées de toutes pièces pour l'usage des étrangers, avec un lexique d'emploi rare dans le milieu local. Enfin, nous réalisons que les sites pédagogiques s'intéressent peu à d'autres dimensions d'usage de la langue telles que celles socioculturelles et pragmatiques.

Et pourtant, les ressources Internet brutes et celles d'informations pratiques combinent plusieurs avantages. D'abord, nous dirons que ces supports renforcent, sur le plan pragmatique, les scénarios d'exploitation envisagés pour nos tâches (à décrire dans le chapitre 3). Ils assureraient ainsi l'authenticité des échanges entre apprenants et prestataires de services puisque les interactions et les situations d'échanges ne sont pas simulées. Elles sont bien réelles ! En plus, la navigation sur ces sites permettrait d'accroitre la compétence lexicale et grammaticale des apprenants du FLE avec des mots et expressions courantes qu'ils peuvent réemployer dans des situations de production réelle. En dernier lieu, contrairement aux sites pédagogiques du FLE, les sites Internet authentiques bénéficient habituellement d'importants moyens d'investissement en coût et durée de conception, ce qui permet une meilleure interactivité avec ses utilisateurs. Ces sites offrent aussi des contenus authentiques, des feedback et aides à la navigation dans la langue maternelle. Ces propriétés qu'on reconnaît aux sites authentiques sont promues par un degré important de médiatisation (GLIKMAN, 2002) qui améliore la compréhension des informations et la navigation des utilisateurs sur les sites. Ce potentiel de médiatisation que la plupart des sites pédagogiques n'ont pas, pourrait favoriser l'autonomie de travail et de compréhension des apprenants du FLE.

Les tâches d'apprentissage du FLE basées sur ces supports bruts peuvent se réaliser au sein de divers dispositifs d'enseignement/apprentissage assistés par les TIC. MANGENOT et LOUVEAU (2006) relèvent par exemple, deux typologies de dispositifs. Dans la typologie COMPETICE (voir http://bd.educnet.education.fr/competice/superieur/competice/index.php), six dispositifs sont identifiés, à savoir le "présentiel enrichi", le "présentiel amélioré", le "présentiel allégé", le "présentiel réduit", le "présentiel quasi inexistant" et le "travail en salle informatique". Par contre, les mêmes auteurs distinguent une autre typologie basée sur l'observation des pratiques en Apprentissage des Langues Assisté par Ordinateur (ALAO). On y trouve cinq dispositifs dont, "le 'présentiel enrichi" (utilisation du vidéoprojecteur en classe et enseignement de la langue en salle informatique), "le présentiel amélioré" (le cas du prolongement du présentiel par du travail en ligne), "le présentiel allégé" (le cas des auto-apprentissages), le "présentiel réduit" (apprentissage de groupe en ligne et travail en centres de ressources) et le "présentiel quasi inexistant" (le cas des cours à distance).

A notre avis, quatre dispositifs cités ci-dessus sont idéaux pour les tâches d'enseignement/apprentissage du FLE. On peut en effet intégrer ces tâches dans un dispositif de présentiel enrichi où la connexion à un vidéoprojecteur permet au groupe classe de décider ensemble du parcours à adopter pour atteindre les cibles de la navigation. Un autre scénario serait de réaliser les tâches en présentiel allégé. Dans ce cas, l'enseignant pourrait demander aux apprenants de réaliser une partie de la tâche en groupe ou seul (que ce soit chez eux, ou en salle informatique durant le créneau officiel du cours) alors que l'autre partie sera réalisée ensemble en présence de l'enseignant. Enfin, ces tâches peuvent se réaliser en présentiel réduit dans un centre de ressources. Dans ce cas, l'enseignant peut intervenir en tant que guide en leur rappelant certains objectifs de la tâche, en leur donnant des conseils utiles pour les aider à surmonter des difficultés langagières (par exemple, attirer leur attention sur les contextes d'emploi de certains mots) où des difficultés liées à la navigation (en attirant leur attention sur certains indices visuels). En ce qui concerne la collecte des données de cette étude, les tâches proposées aux étudiants se réaliseront uniquement en présentiel amélioré afin d'observer de près les stratégies adoptées par les apprenants pour comprendre les informations et pour progresser sur le site. Notre présence nous permettra aussi d'intervenir en cas de besoin pour leur donner des explications concernant les consignes de la tâche mais aussi pour les aider à surmonter certaines difficultés techniques liées à l'ordinateur.

2.4 Synthèse

Ce chapitre nous a permis de discuter à fond les attributs du multimédia qui font de ce dernier, l'outil privilégié pour l'enseignement/apprentissage de la langue étrangère. Les nouveaux outils multimédia, en l'occurrence l'Internet, ont la particularité de rendre l'apprentissage de la langue étrangère moins complexe. Les sites Internet authentiques pourraient aider les apprenants à développer leur compréhension générale de la langue française dans des situations moins contraignantes où ils découvrent eux-mêmes les mots, les structures grammaticales et les règles qui régissent l'usage de la langue cible. Nous avons ainsi souligné la nécessité de choisir des ressources brutes sur l'Internet comme support aux tâches afin de donner aux apprenants une expérience d'apprentissage multidimensionnelle et surtout de rendre leur apprentissage plus authentique. A travers la navigation sur des sites Internet authentiques, nous comptons aussi rendre les apprenants du FLE plus conscients des stratégies de compréhension et d'apprentissage qu'ils adoptent pour ainsi contribuer à la construction autonome du savoir.

C'est en vue de réaliser ces objectifs que nous adopterons une approche basée sur les tâches langagières. Qu'implique une approche d'enseignement/apprentissage basée sur des tâches ? Quels paramètres sont pris en compte dans la conception d'une tâche langagière ? Quelles compétences langagières la tâche permet-elle de développer chez les apprenants de la langue cible ? Comment définir des tâches de compréhension écrite sur des supports Internet authentiques et quelles en seront les finalités ? Telles sont certaines des questions auxquelles le prochain chapitre essaierait d'apporter des réponses pratiques.

CHAPITRE 3

APPROCHES ACTIONNELLES DE L'ENSEIGNEMENT/APPRENTISSAGE DU FLE

3.0 Introduction

Depuis une dizaine d'années, avec l'avènement de l'approche actionnelle pour l'enseignement des langues vivantes prônée par le Cadre Européen Commun de Référence pour les langues (CECR), la tâche reprend un rôle considérable dans la formation des apprenants de langue seconde ou étrangère en Europe. Cet outil stratégique du CONSEIL de l'EUROPE (2001) accorde désormais aux apprenants d'une langue un nouveau statut dont celui d'acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches non seulement langagières, mais contextuellement bien situées dans l'environnement réel des interactions. Nous voulons entendre par là que la tâche intègre pour la première fois les milieux éducatifs avec l'avènement du CECRL. Elle a, depuis la fin des années 1980, jouit d'une grande popularité dans les cercles scolaires anglo-saxons. Elle a aussi servi à bon nombre de chercheurs cognitivistes pour évaluer les degrés d'acquisition des apprenants ou pour questionner les stratégies d'apprentissage et d'utilisation de la langue. C'est notamment grâce aux travaux d'ELLIS (2003), de NUNAN (2004) et de WILLIS (1996) que le "*Task-Based Learning"* (désormais TBL) ou "approche par les tâches" a finalement connu un essor important et s'est généralisée dans les milieux éducatifs mondiaux. C'est une méthodologie d'enseignement élaborée autour d'activités d'apprentissage qui donnent aux apprenants des rôles sociaux à jouer en utilisant la langue cible (SOCKETT et TOFFOLI, 2010). Pour l'heure, la tâche demeure l'outil privilégié pour développer les quatre compétences des apprenants de la langue étrangère. Avant de présenter l'état des recherches sur les tâches, nous allons brièvement expliquer la notion de tâche dont les acceptions sont variées selon les visées de différents auteurs. Ensuite, nous présenterons quelques tâches de compréhension écrite basées sur des supports Internet que nous avons conçues pour collecter des données pour notre étude.

3.1 Notion de tâche

Plusieurs facteurs sont pris en compte dans la définition du terme "tâche". Les définitions varient selon la portée qu'on choisit de donner à la notion de "tâche", le point de vue de celui qui la définit et son authenticité, voire le rapport étroit entre la tâche et une

activité du monde réel qu'elle est censée simuler. Aussi, certaines définitions considèrent les compétences linguistiques réquisitionnées chez l'apprenant par la tâche mais aussi la propension de la tâche à stimuler des processus psychologiques de l'apprenant. Finalement, d'autres définitions ciblent les résultats escomptés par la tâche. Nous allons présenter diverses définitions de la tâche selon différentes perspectives.

Pour rester dans la généralité de ce que tout le monde puisse appeler "tâche", nous pourrons répéter LONG (1985) pour qui, la tâche est tout simplement un travail à faire pour soi ou pour autrui et pour lequel on obtient une récompense ou non. Il s'agirait d'une action quelconque qui n'implique pas nécessairement l'usage de la langue comme le précisent RICHARDS, PLATT et WEBER (1985). Par exemple, déplacer une armoire, tondre le gazon, peindre les murs d'un appartement ou effacer le tableau sont ainsi des tâches dans la mesure où il y a un résultat observable. Néanmoins, ces mêmes tâches peuvent aussi impliquer l'interprétation et l'utilisation de la langue s'il s'agit de comprendre des consignes d'un locataire pour déplacer une armoire ou peindre les murs, lire les conseils d'opération de la tondeuse pour bien l'utiliser ou effacer certaines portions du tableau à la demande de l'enseignant. RICHARDS et al. (Idem) soulignent que la tâche en tant qu'activité de communication en classe doit s'assurer que l'activité proposée dépasse la pratique de la langue pour son propre intérêt. C'est faire en sorte que l'action à réaliser oblige les apprenants à utiliser la langue cible pour atteindre les buts fixés et aussi l'inverse. La navigation sur un site Internet pour réaliser une action (non pas pour prendre connaissance d'un fait, comme lire un courrier) permettrait en fait, de réaliser ces deux choses à la fois : se déplacer d'un point à un autre en changeant l'état des choses sur le site et aussi utiliser la langue cible pour atteindre les cibles. Si la tâche est d'acheter une machine à café sur le site Internet, l'apprenant du FLE a besoin d'interpréter les informations linguistiques et non-linguistiques sur l'interface pour trouver la page où sont affichées les machines à café. En plus, il aura besoin de lire les spécifications techniques de chaque modèle de machine pour pouvoir choisir celle qui correspond à ses besoins. Enfin, il doit aussi comprendre des informations du site qui lui permettent de placer la machine choisie dans son panier d'achat et effectuer le paiement. Ainsi, il y a un changement que l'apprenant opère sur l'état des choses en utilisant la langue cible. C'est dans ce sens que nous voyons la navigation sur des sites Internet authentiques comme un moyen d'encourager la compréhension et l'utilisation de la langue cible en situation d'apprentissage du FLE. CROOKES (1986) souligne que l'activité (de navigation) doit avoir un objectif spécifique à atteindre dans le cadre d'un programme

d'enseignement/apprentissage ou qu'elle permet d'obtenir des données pour une recherche. Pour nous, des tâches de navigation à visée communicationnelle seraient, par exemple, de réserver un billet de train sur Internet, remplir un formulaire en ligne pour créer un compte ou souscrire à un service, repérer l'adresse et le moyen de transport pour une destination, entre autres. Aussi, certains paramètres définis par COSTE (2009) permettent-ils de décrire ces activités de navigation comme des tâches langagières étant donné qu'elles ont un début, un achèvement visé, des conditions de réalisation et aussi des résultats constatables.

Les définitions des auteurs comme BREEN (1989), NUNAN (1989), SKEHAN (1996a) et ELLIS (2003) sont alors conformes à cette visée éducationnelle accordée à la tâche. D'après SKEHAN (1998b), la tâche devrait permettre aux apprenants d'améliorer leurs habiletés communicationnelles en direct, leur précision pragmatique et aussi la complexité dans la production langagière. C'est-à-dire qu'elle devrait donner aux apprenants de la langue étrangère des opportunités d'interactions où ils développent leurs connaissances discursives et pragmatiques de la langue.

A cela, WILLIS (1996) ajoute la possibilité offerte aux apprenants de construire la confiance en soi dans l'interaction en langue étrangère. Selon elle, l'activité de la tâche crée une situation où les apprenants peuvent s'adonner à une interaction spontanée, négocier les tours de parole et essayer leurs propres stratégies de communication. Une tâche de navigation sur l'Internet donnerait, à notre avis, les mêmes occasions d'interaction à l'apprenant de la langue étrangère où il serait obligé d'avoir confiance dans les stratégies qu'il adopte pour progresser sur le site mais aussi dans les réponses qu'il fournit ou remplit dans les champs textuels du site. La tâche de navigation sur l'Internet serait aussi comparable à une interaction langagière en direct où il y a négociation des tours de parole. Dans ce cadre, le site réagirait aux réponses de l'apprenant en lui donnant des feedback positifs ou négatifs ou bien c'est l'apprenant qui réagirait aux feedback du site. Cette situation de travail permet également l'adoption des stratégies personnelles de compréhension et de navigation, par exemple, quand l'apprenant clique sur un terme qu'il ne comprend pas pour découvrir son sens. Enfin, la tâche de navigation pourrait susciter une spontanéité des échanges (quand la machine suscite un modèle de réponse adaptée, par exemple) qu'on retrouve d'ailleurs dans l'interactivité machinique dont nous avons parlé dans le chapitre précédent).

Cependant, pour BREEN (1989), la tâche est un plan structuré qui donne l'occasion à l'apprenant de raffiner sa connaissance et ses compétences sur la langue et de l'utiliser pour la

communication. Il serait alors intéressant de voir comment la navigation sur l'Internet améliore la connaissance en FLE des apprenants et aussi de voir dans quelle mesure ils appliquent leurs connaissances antérieures en FLE pour répondre aux sollicitations du site Internet. En outre, BREEN (1987) définit aussi la tâche langagière en termes de projet de travail ayant pour objectif de faciliter l'apprentissage de la langue. Dans ce cadre, il cite les exercices de classe, les activités de résolution de problèmes en groupe, les simulations et les prises de décision comme des tâches langagières. En ce qui nous concerne, la navigation sur l'Internet peut induire des activités de simulations dans la classe de langue où les apprenants discutent ensemble ou en petits groupes des parcours possibles qui doivent mener à la cible de la navigation. Cette discussion se réalisant dans la langue cible, ils peuvent expliquer à leurs collègues, pourquoi les autres parcours n'ont pas abouti à la cible et essayer de leur recommander (par écrit ou à l'oral) comment trouver le formulaire pour souscrire à un abonnement de timbres personnalisés. Nous pensons également que la navigation sur l'Internet impliquerait l'adoption des stratégies de résolution de problèmes ; ce qui amènerait les apprenants à collaborer avec leurs camarades de groupe pour surmonter les difficultés de compréhension et de navigation. Dans ce sens, nous verrons si les tâches de navigation en groupe (que nous avons prévues pour l'expérimentation) suscitent des stratégies de collaboration et aussi en quoi cette collaboration les aide à résoudre leurs problèmes de navigation. Enfin, puisque la navigation sur l'Internet est en soi une situation-problème que les apprenants doivent résoudre, trouver les cibles impliquerait à chaque étape de la navigation des décisions que les apprenants devraient prendre en fonction des informations linguistiques et non-linguistiques disponibles sur les pages du site Internet. A notre avis, la progression ou la non-progression dépendrait des décisions que l'apprenant prendrait tout seul ou en consultation avec des collègues dans la langue étrangère.

Pour conclure la partie définitoire du concept, nous retenons donc la définition proposée par ELLIS (2003 :16) qui prend en compte toutes les acceptions évoquées par ses prédécesseurs: *"A task is a workplan that requires learners to process language pragmatically in order to achieve an outcome that can be evaluated in terms of whether the correct or appropriate propositional content has been conveyed"*.

C'est-à-dire que la tâche est un plan d'action qui exige des apprenants de traiter la langue de manière pragmatique pour réaliser un but qui est mesurable en termes de la capacité à transmettre ou non le contenu logique approprié. On voit bien que la définition que propose

ELLIS s'éloigne de celle où la tâche est seulement conçue comme une action physique, c'est-à-dire dans le sens d'un travail n'incluant pas l'utilisation de la langue, par exemple : effacer le tableau, déplacer sa chaise, fermer la porte, etc. Sa définition induit que la tâche doit nécessairement passer par le biais de la langue pour réaliser une action concrète. Ainsi, des activités de classe comme *« trouver sur Internet un hôtel avec certaines contraintes de localisation, confort ou prix, envoyer un message pour obtenir une documentation sur un produit donné, donner un avis sur un forum, etc. »* (BERARD, 2009 : 44) sont qualifiables de tâches en ce sens qu'elles peuvent aboutir à l'utilisation de la langue dans un contexte où le sens communiqué par les interactions entre apprenants permet de faire des choses qui ont une ressemblance directe ou naturelle aux tâches du monde réel. C'est pourquoi la tâche en tant qu'activité concrète liée à l'utilisation de la langue peut susciter l'emploi *« d'habiletés productives ou réceptives, orales ou écrites, ainsi que différents procédés cognitifs chez l'apprenant »* (ELLIS, 2003 :16). Elle peut aider les apprenants à utiliser la langue cible d'une manière particulière durant laquelle ils n'accordent leur attention qu'au sens qu'ils souhaitent communiquer au lieu de la structure du message : *"it requires them to give primary attention to meaning and to make use of their own linguistic resources, although the design of the task may predispose them to choose particular forms."* (ELLIS, 2003: 16). Cette activité communicative que représente la tâche amène ainsi les apprenants à comprendre, manipuler, produire ou interagir dans la langue cible (NUNAN, 1989).

ELLIS (2003:3) souligne aussi que,*"a 'task' requires the participants to function primarily as 'language users' in the sense that they must employ the same kinds of communicative processes as those involved in real-world activities. Thus, any learning that takes place is incidental."*

C'est ce critère qui permet de distinguer la tâche d'autres activités de la classe comme les exercices. Pour ELLIS, la tâche conduit les apprenants à se comporter comme des utilisateurs actifs de la langue cible puisque les activités auxquelles ils participent nécessitent l'utilisation des procédés communicatifs similaires à ceux employés dans des activités hors de la salle de classe. Ainsi, on peut établir une continuité entre les tâches dans lesquelles s'implique l'apprenant dans la salle de classe et celles de la « vraie vie » en tant qu'utilisateur de la langue (ROSEN, 2009). Cependant, l'apprentissage langagier qui découle de ces activités est essentiellement fortuit et implicite. La navigation sur des sites Internet authentiques devrait autant conduire les apprenants à acquérir fortuitement des éléments

lexicaux, syntaxiques, pragmatiques et socioculturels du FLE dans des situations de travail qui les rapprochent du réel. C'est donc cette vraisemblance de l'activité de navigation qui facilite l'apprentissage de la langue cible et habilite l'apprenant à utiliser la langue dans la vie quotidienne (BERARD, 2009). Dans ce cadre d'apprentissage non-simulé, l'apprenant utilise de manière spontanée la langue cible pour communiquer sans prêter attention à sa structure.

Cependant, pour assurer la concomitance de la tâche à la vie réelle, la conception de la tâche doit bien définir des paramètres importants comme les objectifs, les supports, les procédures, le rôle de l'enseignant, le rôle de l'apprenant et le cadre (NUNAN, 2004). En d'autres mots, concevoir une tâche vraisemblable au réel revient à déterminer des objectifs linguistiques, communicationnels et pragmatiques, des outils de réalisation, des étapes ou démarches, les interventions spécifiques de l'enseignant (en sa qualité de guide ou de conseiller), le rôle spécifique de l'apprenant et enfin le cadre ou le contexte des actions de l'apprenant, c'est-à-dire leur authenticité ou originalité, pour n'en citer que ceux-ci.

Parlant plus précisément de l'authenticité, ROOSELEER (1997) souligne que les apprenants de la langue étrangère ont besoin des opportunités de pratiquer la langue du monde réel en classe. L'authenticité n'est donc pas seulement vue au niveau des actions caractérisant la tâche. On peut aussi la repérer au niveau des interactions qui sont produites durant la réalisation de la tâche par les apprenants. Celles-ci doivent être non seulement similaires aux interactions de la vie réelle mais aussi elles doivent être justifiées dans la communauté où elles se déroulent (c'est-à-dire la classe de FLE), précisent MANGENOT et LOUVEAU (2006). Comme nous l'avons souligné dans le chapitre précédent, les sites Internet authentiques ramènent les interactions du monde réel dans la classe de langue grâce à l'utilisation de la langue parlée dans le milieu endolingue du FLE. Nous avons aussi souligné le fait qu'il se déroule des interactions réelles avec des interlocuteurs réels pendant la navigation sur ces sites. En ce sens, l'Internet offre une diversité de ressources intéressantes pour créer des tâches communicatives en des contextes authentiques pouvant correspondre aux besoins langagiers des apprenants du FLE.

En guise de conclusion, nous nous référons aux propos d'ELLIS (2003) qui expliquent très clairement les raisons pour lesquelles les tâches doivent être adoptées comme outils d'apprentissage des langues :

> "A task is intended to result in language use that bears a

> resemblance, direct or indirect, to the way language is used in the real world. Like other language activities, a task can engage productive or receptive, and oral or written skills and also various cognitive processes". (ELLIS, 2003:16).

Cela veut dire aussi que, contrairement aux activités langagières qui développent uniquement la compétence langagière des apprenants (par exemple, des activités non communicationnelles comme la littérature, la grammaire, la prononciation, le vocabulaire, etc.), la tâche mobilise à la fois, des capacités cognitives, linguistiques, sociolinguistiques, discursives, pragmatiques et socioculturelles, qui sont toutes suscitées au cours des échanges dans l'environnement naturel de la langue (ou bien hors de la salle de classe). Cette possibilité de la tâche à provoquer des échanges étroitement comparables à celles de la vie extrascolaire est, à notre avis, promue par le degré d'authenticité ou de mise en contexte que lui accorde son concepteur. L'authenticité en question ne se voit pas seulement au niveau du cadre original de la tâche mais celle-ci est encore plus motivante quand elle incite les apprenants à participer à des interactions fonctionnellement justifiées du point de vue de leur ressemblance à celles du monde réel.

Dans cette logique, la tâche permet une communication plus authentique entre les apprenants de la classe en mettant en place des dispositifs d'apprentissage qui simulent des situations réelles d'échanges et en offrant aux apprenants des occasions d'expérimenter des stratégies de communication qu'ils pourraient réinvestir à l'extérieur de la classe.

L'apport des Technologies de l'Information et de la Communication en Enseignement (TICE) s'avère donc très crucial dans ce domaine puisqu'elles rendent aisée la pratique de la langue française qui n'est pas d'ailleurs la langue de communication dans l'environnement réel des apprenants ghanéens. Cela veut dire qu'à travers l'utilisation d'un outil TICE comme l'Internet, on peut proposer des tâches à effectuer seul ou en petits groupes, aux apprenants ghanéens du FLE, sachant que celles-ci exigeraient l'usage de la langue française dans un cadre réel qu'on ne peut créer dans un milieu plurilingue où les langues locales des apprenants dominent l'usage de la langue française (KUUPOLE, 1994 ; 2011). Par exemple, des tâches sur Internet comme « chercher un hôtel, réserver un billet de train, commander des articles en ligne, demander un service postal et faire un transfert d'argent », sont des tâches qui entrent dans ce cadre. Car, les actes de langage caractérisant ces types d'échanges risquent d'être dénués de toute authenticité, et par conséquent, artificiels si les activités sont simulées dans la classe de FLE. BERARD (2009 :44) souligne en fonction de toutes ces considérations

que la tâche *: « recrée une fluidité entre l'apprentissage et la réalité, entre la classe et l'extérieur, et instaure une continuité entre l'utilisation de la langue et son apprentissage, dans laquelle l'apprenant peut évoluer comme acteur social ».*

Dans cette perspective, adopter une approche d'enseignement/apprentissage du FLE par les tâches sur l'Internet, reviendrait à créer pour les apprenants, des opportunités où ils acquièrent la langue française de façon naturelle, par le biais des interactions contextuellement et socialement justifiées.

3.2. Conception des tâches sur l'hypermédia

Il existe peu de travaux à notre connaissance, qui traitent de la conception des tâches d'apprentissage des langues sur des ressources Internet brutes. Seule l'étude de TRICOT, PIERRE-DEMARCY et EL BOUSSARGHINI (2000) rappelle quelques principes pour concevoir une activité d'apprentissage sur l'hypermédia Internet. Ceux-ci postulent alors que l'Internet peut servir à un apprentissage par instruction (tâche de lecture-compréhension), par action (tâche de résolution de problème ou de recherche de réponses à des questions), ou d'exploration (tâche de conduite de projet, de réalisation d'enquête). Les tâches de compréhension écrite que nous concevons sur des sites authentiques servent ces trois dimensions de réalisation. Elles impliqueraient à notre avis la lecture-compréhension des informations pour progresser sur le site. Elles impliquent aussi l'action dans la mesure où l'apprenant est mis en situation active de résolution des problèmes de navigation où il doit fournir à la minute des réponses à l'outil. Enfin, la navigation constitue la première phase d'une démarche devant aboutir à une activité de communication en classe. Ainsi, celle-ci doit apporter à l'apprenant les éléments linguistiques qu'il doit utiliser dans des interactions simulées en classe de FLE. C'est de cette manière que la navigation permet de rechercher des informations pour l'activité de communication qui en découle.

Concernant ce dernier point, TRICOT et NANARD (1998) nous indiquent quelques procédures à observer pour mettre en place une tâche de recherche d'information. Celle-ci devrait prendre en compte la représentation mentale du but d'information. A notre avis, elle doit permettre à l'apprenant de se poser non seulement des questions sur les objets recherchés sur le site (par exemple, le taux de transfert d'un certain montant) mais aussi sur les types d'éléments linguistiques en FLE qui l'intéressent pour son apprentissage et ce qu'il compte en faire par la suite. Selon ces auteurs, la représentation mentale doit alors inclure une

composante conceptuelle et procédurale, voire métadocumentaire du but à atteindre. Autrement dit, l'apprenant doit se construire cognitivement un ensemble de cheminements possibles pour accéder à l'objet de recherche. Cette conception mentale du parcours devrait lui permettre de déterminer les informations (dans la langue cible) qu'il doit cibler pour se rapprocher du but de la navigation. Cette activité repose quant à elle sur les connaissances antérieures de l'apprenant et aussi sur ses besoins d'informations linguistiques et non-linguistiques dans la langue étrangère. Elle dépend aussi de la crédibilité des sources, c'est-à-dire de la fiabilité des formes d'aide à la compréhension (images, mots-clés activés, aides interactives, etc.).

Pour l'aider à conceptualiser son parcours sur le site et ses objectifs linguistiques, TRICOT et NANARD (idem) recommandent alors de fournir à l'apprenant des consignes qui décrivent la manière d'implémenter les buts, les procédures à utiliser pour atteindre ces objectifs, la structure générale du site et de l'interface, le contexte de l'activité et l'utilité pratique de ce site pour rechercher des informations dans le cadre d'une tâche principale. La formulation de la tâche doit inclure en outre, une situation et un résultat identifiable qui favoriseraient l'engagement personnel de l'apprenant dans l'activité de navigation et celle d'apprentissage (GOULLIER, 2005). Ces observations pratiques nous guident alors à proposer pour les tâches que nous comptons faire réaliser aux étudiants, des consignes élaborées qui leur donnent plus de moyens de les réussir. Nos consignes comporteront entre autres, la description des sites supports, (voire les adresses et quelques pages auxquelles il faut accéder sur le site). Elles proposeront aussi une description du cadre dans lequel se déroulera la navigation sur le site ainsi que les buts à atteindre par les étudiants. Enfin, elles proposeront quelques démarches ou étapes à suivre qui aideront les apprenants à trouver les informations recherchées.

NUNAN (1989) considère, quant à lui, que la conception d'une tâche (task design) requiert la prise en compte de six paramètres : les objectifs, les données de départ (input data), les activités que l'apprenant est amené à réaliser, les rôles respectifs de l'enseignant et des apprenants, et enfin le dispositif (settings). LONG (1989) y ajoute un septième paramètre qui est celui du résultat escompté (outcome) au bout de la tâche. Sur ce dernier paramètre, LONG le conçoit comme des actions vérifiables qui ne sont pas nécessairement de l'ordre langagier. Dans le cadre des tâches que nous proposons sur des sites authentiques, ces résultats pourraient être des articles achetés sur un site de vente ou des services souscrits chez la poste,

par exemple. LONG souligne aussi que ces résultats peuvent s'analyser selon deux types de tâches : tâches ouvertes et tâches fermées. En premier lieu, il y a des tâches ouvertes qui ne donnent pas de solutions toutes faites aux apprenants. Dans ce cas, les résultats varieront selon le parcours adopté, les approches cognitives et les styles de navigation adoptés par chaque apprenant pour résoudre la tâche. En second lieu, ils identifient des tâches fermées qui présentent un débouché unique à tous les apprenants. Par exemple, le résultat vérifiable d'une tâche comme la réservation d'un billet en ligne serait un message de confirmation qui résume les informations de réservation. Une tâche comme celle-ci va nécessairement présenter à l'apprenant des étapes successives qu'il doit surmonter pour atteindre son objectif. C'est-à-dire que chaque étape constitue une porte d'entrée vers une autre qui, est aussi un passage obligatoire. Cela peut constituer un obstacle majeur à l'apprenant. Ce type de tâche fermée encouragerait alors la négociation et la collaboration entre apprenants pour surmonter les difficultés de navigation puisqu'elle impose un parcours unique. La tâche de réservation de billet sur la SNCF (www.sncf.com) constitue un cas typique. En effet, cette tâche oblige les apprenants à renseigner le site Internet de certaines informations comme la gare de départ et d'arrivée, l'heure et la date de réservation, le nombre de voyageurs, entre autres, pour pouvoir accéder à la page des réservations. Si l'une de ces informations se révèle inadéquate, l'outil refuse la progression vers la page suivante. De même que l'apprenant ne peut pas progresser vers la page de paiement en ligne s'il ne choisit pas correctement entre les options de réservation proposées. Comme nous le verrons d'ailleurs lors de l'expérimentation, les tâches sur la SNCF et puis celle sur la RATP (www.ratp.fr) ont suscité plus de négociation et de collaboration entre les apprenants travaillant en groupe de trois ou cinq.

En considérant les paramètres ainsi que les principes recommandés par les auteurs pour conceptualiser une tâche, nous sommes maintenant en position de définir en quoi consistent les tâches de compréhension écrite sur l'Internet.

3.3 Tâches de compréhension écrite sur l'Internet

L'Internet est une technologie tellement riche en ressources linguistiques brutes et pédagogiques accessibles à tout individu désirant apprendre une langue donnée. Avec l'avènement de l'approche actionnelle préconisée par les didacticiens anglo-saxons (NUNAN, 1989 ; ELLIS, 2003) et plus tard adoptée par le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL), l'exploitation efficace de l'Internet, parmi d'autres nouvelles technologies éducatives (le CD-ROM Interactive, le vidéoprojecteur, le Tableau Blanc

Interactif ou TBI, etc.) constitue désormais le socle sur lequel repose l'enseignement/apprentissage des langues étrangères.

Les tâches sont souvent considérées comme la pierre angulaire de l'apprentissage de la langue, car elles provoquent des interactions authentiques dans la langue cible durant lesquelles l'apprenant s'attache au sens qu'il produit au lieu de la structure linguistique de son énoncé. Les tâches de navigation sur des sites authentiques susciteraient, à notre avis, les mêmes effets.

Par les tâches de compréhension écrite, nous entendons faire réaliser aux étudiants du FLE une série d'activités sur l'Internet où ils sont amenés à lire, comprendre, choisir et répondre par écrit ou par l'action, à des sollicitations en vue d'accomplir une demande spécifique sur l'Internet. Comme le souligne ELLIS (2003: 16): *"Like other language activities, a task can engage productive or receptive, and oral or written skills and also various cognitive processes"*. Autrement dit, la réalisation des activités sur l'Internet leur demande de percevoir des informations par la lecture, la vue ou l'écoute, de traiter, d'analyser ou de comprendre ces informations, d'utiliser la langue française dans des contextes authentiques de production (soit la saisie de réponses textuelles ou bien l'action) et enfin de réemployer les informations acquises dans des situations d'interactions adaptées. Cependant, les définitions d'ELLIS (idem) omettent une autre dimension importante des tâches. Celle-ci concerne les tâches de compréhension fondées sur des documents authentiques sur l'Internet. En ce qui concerne l'apprentissage en général sur l'hypermédia, TRICOT (2007) précise que l'apprenant réalise parallèlement à l'activité de navigation une activité d'utilisation du document numérique. Celle-ci impliquerait un apprentissage par l'action où l'apprenant lit et comprend des informations ou méta-informations, recherche des informations et résout des problèmes liés à la navigation. La réalisation des tâches de compréhension sur l'Internet partage la même logique où la lecture, la compréhension et l'action guident l'apprenant vers l'objectif de la navigation.

A propos des tâches sur des supports Internet, MANGENOT et LOUVEAU (2006) distinguent deux types : celles impliquant une production langagière grâce à des interactions entre apprenants et celles n'impliquant pas des interactions, qu'ils nomment les tâches ouvertes et fermées. Eu égard à cette distinction, nous dirons que les tâches de compréhension écrite sur des sites authentiques impliquent aussi les deux catégories d'activités. Concernant la première catégorie, nous relevons des interactions authentiques à trois niveaux :

apprenants-commercial réel ou virtuel ; apprenants-informations systèmes en FLE et enfin apprenants-apprenants. Pour distinguer les types d'interactions que pourraient susciter des tâches de compréhension écrite sur l'Internet, prenons appui sur la définition de KERBRAT-ORECCHIONI (1998 :55) :

> « Le terme d'interaction désigne d'abord un certain type de processus (jeu d'actions et de réactions), puis, par métonymie, un certain type d'objet caractérisé par la présence massive de ce processus : on dira de telle ou telle conversation que c'est une interaction (verbale), le terme désignant alors toute forme de discours produit collectivement, par l'action ordonnée et coordonnée de plusieurs interactants ».

Cette définition nous permet d'identifier deux niveaux d'interactions lors des tâches. D'une part, selon une acception conversationnelle, l'interaction se situe entre des apprenants-clients et le service commercial tandis que selon une acception systémique, il y a une interaction entre l'apprenant et les informations en FLE affichées sur ces sites ; cette interaction étant parfois promue par l'interactivité du site.

Dans le premier cas, les tâches de navigation impliqueraient la production langagière en interaction directe – par exemple lors des échanges écrits ou oraux entre un client et un représentant commercial par le biais d'une boîte de dialogue intégré au site. Cet échange peut aussi se dérouler de manière indirecte – dans ce cas, le représentant commercial réalise les souhaits du client en validant sa commande et en lui envoyant les produits achetés.

En ce qui concerne le deuxième type d'interaction, elle se caractérise par des actions successives (jeux d'actions et de réactions, selon KERBRAT-ORECCHIONI (op. cit.) ; ou le fait de cliquer sur des liens et menus) engagées par l'apprenant envers la réussite de la tâche de navigation, c'est-à-dire retrouver les articles ou services à commander sur ces sites. Autrement dit, les choix de navigation opérés par l'apprenant seraient facilités par le traitement qu'il fait des informations sur le site et aussi par des outils d'aide à la compréhension. Nous pensons tout comme KERBRAT-ORECCHIONI que c'est cette dernière qui engendre l'interaction conversationnelle entre client et le service commercial du site. Ce cadre d'interaction conversationnelle engendrerait en même temps une autre interaction entre l'apprenant et les informations en langue étrangère sur le site. Les réponses fermées et ouvertes que fournit l'apprenant en réaction aux sollicitations du site illustrent ce point de vue. Les réponses fermées (réponses univoques données sur le site) correspondraient

par exemple, à des actions comme, « saisir une adresse mail, des coordonnées personnelles, des informations de paiement », ou bien le fait de cliquer sur un bouton spécifique (comme 'validez') qui doit mener à la prochaine étape de la navigation. Alors que les réponses ouvertes équivaudraient à la diversité des parcours de navigation que chacun des apprenants pourrait adopter, la diversité des approches de compréhension des informations et la diversité des formes de réponses acceptées par le site, entre autres.

A un troisième niveau, nous relevons une interaction entre les apprenants eux-mêmes dans l'esprit d'un travail collaboratif pour surmonter des difficultés de compréhension ou pour trouver des solutions aux problèmes de navigation. Par exemple, si l'apprenant demande à son collègue de lui expliquer pourquoi le site Internet refuse de valider les informations qu'il a fournies, nous aurons là une situation qui peut engendrer l'interaction dont il est question ici. Il peut s'agir aussi de l'explication d'un mot-clé sans quoi l'apprenant ne pourra pas progresser vers l'étape supérieure du site. Donc, nous croyons que les tâches de navigation sur des sites authentiques donneraient aux apprenants des occasions de s'impliquer activement dans ces différents types d'interactions dans la langue cible.

En vue de ces remarques, nous avons conçu des tâches de recherche d'information sur des sites Internet permettant aux apprenants d'utiliser la langue française en situation authentique. Les tâches proposées permettent de remplir divers besoins de la vie quotidienne en utilisant la langue française comme moyen d'accès aux informations et aussi comme moyen d'action ou de contrôle sur les outils du site Internet. Par exemple, une tâche de navigation impliquant l'achat des vêtements sur un site de vente en ligne engagera l'apprenant à comprendre et à utiliser le lexique de la mode vestimentaire dans la langue étrangère. Elle l'amènera aussi à adopter des formes discursives qui appartiennent au domaine des achats.

D'une manière générale, nous pourrons catégoriser les tâches conçues en celles de communication sur l'Internet (sur des réseaux sociaux, dans des forums et chats, etc.), celles de ressourcement en information (sur des sites institutionnels comme www.unistra.fr ou www.caf.fr), celles de transaction en ligne (comme sur www.laposte.fr , www.amazon.fr , www.laredoute.fr, www.3suisses.com, www.westerunion.fr et www.sncf.com , entre autres), celle de documentation (sur le http://www-sicd.u-strasbg.fr ou sur un moteur de recherche tel que www.google.fr), celles de divertissement (tels que www.youtube.com et www.dailymotion.com), parmi tant d'autres catégories. Ces tâches offriront aux apprenants le contexte idéal pour pratiquer des fonctions langagières spécifiques telles que les achats et

ventes, la négociation des prix, indiquer des préférences, présenter des informations, transférer ou communiquer des informations, répondre à des requêtes, poser des questions, partager des fichiers de musique ou vidéo, faire des requêtes, décrire des objets, comparer, expliquer des relations entre les objets, accepter ou rejeter des propositions, se plaindre, persuader, faire des phrases hypothétiques, faire des inférences, expliquer des procédures, recommander et suggérer, organiser et partager des informations, parler de l'état d'un objet, etc. D'autres activités de navigation permettant de pratiquer d'autres fonctions langagières au sein d'interactions socialement justifiées doivent cependant être identifiées pour répondre à la diversité des besoins communicatifs des apprenants. Car, si nous voulons que nos apprenants comprennent le français oral et écrit du milieu endolingue, nous devons leur donner l'occasion de pratiquer cette forme de langage en classe de FLE. Ainsi, les tâches que nous proposons obligeront les apprenants à agir en tant qu'utilisateurs de la langue de même qu'ils emploieront les mêmes processus communicatifs que ceux du monde réel (MANGENOT et PENILLA, 2009). Ces tâches de navigation doivent conduire non seulement les apprenants à manier la langue d'une manière proche de la vie réelle (ELLIS, 2003) mais aussi à appliquer diverses compétences pour atteindre les cibles de la navigation, qui ne sont pas nécessairement d'ordre langagier. Les activités de navigation pourront toutefois faciliter l'acquisition inconsciente de certains éléments lexicaux, syntaxiques, pragmatiques et même socioculturels en français que les apprenants pourront réinvestir dans des situations de communication adaptées.

Nous présentons ci-dessous une liste non-exhaustive d'activités de navigation sur l'Internet conçues dans le cadre des 'tâches de compréhension écrite'.

1. Se créer un compte courrier sur www.yahoo.fr, www.google.fr ou www.msn.fr et un compte sur un site marchand (www.laredoute.fr, http://www.celio.com/fr/, http://www.3suisses.fr/, www.kiabi.com)
2. Se créer un compte de réseau social (www.facebook.com, www.twitter.com, www.skype.com)
3. Demander des services postaux (changement d'adresse, réexpédition de courrier, timbre personnalisée, transfert d'argent, suivi de courrier, etc.) sur le site de la poste (www.laposte.fr)

4. Rechercher des ouvrages sur un site et les commander/placer dans sa liste d'envie/expliquer à autrui les critères de son choix (www.amazon.fr, www.fnac.com, www.alapage.com , www.chapitre.com , www.lalibrairie.com , etc.)
5. Réserver une chambre d'hôtel sur Internet avec certaines contraintes (localisation, confort, prix, restauration, etc.) http://www.accorhotels.com/fr/home/index.shtml, http://www.ibishotel.com/fr/home/index.shtml)
6. Réserver un billet d'avion ou de train en déférant le paiement (www.sncf.com, www.airfrance.fr)
7. Trouver sur le site www.ratp.fr ou http://www.cts-strasbourg.fr la correspondance la plus rapide pour ne pas rater son vol et décrire son itinéraire à un ami par mail.
8. Se renseigner sur les horaires et lignes de bus ou tram sur les sites www.ratp.fr ou http://www.cts-strasbourg.fr.
9. Contacter un magasin de vente en ligne pour le retour d'articles non-conformes à la commande et demander un remboursement ou un échange (www.kiabi.com; www.cdiscount.com, www.3suisses.com).
10. Partager avec un ami le lien d'un journal télévisé (ou de son émission préférée) qu'il a manqué (sur www.facebook.com, www.yahoo.fr, www.google.fr ou www.msn.fr, www.youtube.com, etc.) en commentant les informations du jour. (site support : http://www.tf1.fr/, http://www.france2.fr/, http://www.europe1.fr/)
11. Partager un lien de match avec ses camarades et exprimer son opinion sur le match en question (http://www.lequipe.fr/, http://www.sport.fr/, http://www.eurosport.fr/)
12. Créer un évènement (une soirée d'adieu, un anniversaire, un barbecue, etc.) sur www.facebook.com en y invitant ses collègues de classe.
13. Créer un forum de discussion sur un thème passionnant et inviter ses collègues de classe à y contribuer (www.facebook.com ; www.twitter.com)
14. Présenter par courrier des excuses à un ami pour n'avoir pas honorer son invitation en donnant des raisons convaincantes (www.yahoo.fr, www.google.fr, www.msn.fr, www.facebook.com, www.skype.com)
15. Adresser à un parent/ami une carte de vœux en ligne (http://www.joyeuse-fete.com/accueil.html)
16. Trouver les mots adéquats pour exprimer ses condoléances à un parent très cher ou envoyer à un parent ou ami une lettre pour exprimer ses félicitations. (http://www.jumafred.com/ema/tc-fete-ado.php)

17. Se renseigner sur les taux de change et les frais de transfert d'argent sur Western Union et les communiquer à un correspondant qui souhaite vous envoyer de l'argent. (www.westernunion.fr)
18. Donner son avis concernant un fait divers dans le forum de la presse en ligne (http://www.dna.fr, www.lefigaro.fr, www.lexpress.fr).

Il faut dire que pour les apprenants qui n'ont pas de compte de messagerie Internet, la tâche de création de compte 'courriel' est primordiale pour la réalisation des autres tâches de navigation comme l'achat en ligne, la souscription à un service et autres. Car, les transactions en ligne requièrent souvent une adresse électronique.

Par ailleurs, afin de faciliter l'exécution de la tâche, nous avons élaboré des consignes qui précisent entre autres le contexte dans lequel se réalise l'activité de navigation. D'après TRICOT (2007), la description de la tâche doit spécifier le contexte de l'activité ainsi que la raison pour laquelle un individu choisit d'utiliser un tel système pour chercher telle information dans le cadre de la réalisation d'une tâche principale. La consigne de la tâche peut aussi spécifier les objectifs à atteindre par les apprenants. Ainsi, si nous prenons comme exemple, la tâche n°17, elle sera présentée comme suite aux apprenants :

> « Votre meilleur(e) ami(e) souhaite vous envoyer de l'argent pour lui acheter le dernier modèle d'un iPhone 'Apple'. Envoyez-lui un message via mail ou Facebook en lui donnant : (1) les caractéristiques du modèle et son prix, (2) les taux de change et les frais de transfert de ce montant via Western Union. »

En analysant de près ce projet, on s'aperçoit que la tâche implique deux activités distinctes. D'abord, la première activité de navigation consiste à rechercher sur deux sites différents les informations utiles sur l'article souhaité (iPhone) et sur les taux de transfert d'argent. L'enseignant peut fournir aux étudiants les adresses des sites ou bien il les laisse trouver tout seuls les adresses, s'il veut augmenter la complexité de sa tâche. Après, la deuxième activité consiste à envoyer ces informations par courriel ou sur un réseau social permettant la communication écrite (Yahoo Messenger, Facebook, etc.). Dans ce cas, on peut dire que les apprenants participent à un acte social en même temps qu'ils apprennent de façon stimulante la langue française (MANGENOT et PENILLA, 2009). Pour cela, l'apprenant doit construire un argumentaire à partir des différentes informations qu'il aurait retirées sur les deux sites et les communiquer à l'écrit (ou à l'oral) à un correspondant. Ce genre de tâche

peut se démultiplier en diverses tâches spécifiques qui développent différentes compétences langagières chez les apprenants.

Aussi, pour formuler ou décrire nos tâches pour la collecte des données, nous avons pris en compte plusieurs facteurs qui facilitent l'implémentation du but de la tâche sur l'hypermédia (TRICOT, 2007).

En effet, nous considérons en premier lieu l'adresse des sites où sera réalisée la tâche, car il incombe au concepteur de prévoir des adresses, de voir si elles sont toutes fonctionnelles et accessibles aux apprenants. Mais aussi, celui-ci doit les spécifier dans la description de la tâche à effectuer. La deuxième considération porte sur le nombre de cibles sur lesquels doit cliquer l'apprenant avant d'arriver au but de la tâche. A ce propos, le concepteur doit se poser la question si les cibles ou liens sont faciles à trouver, voire localisables sur une page du site ou sont-elles éparpillées. C'est pourquoi le concepteur doit suffisamment expliciter les cibles de la tâche dans sa description. Car, selon TRICOT (idem), une cible implicite, pour laquelle l'utilisateur doit effectuer un traitement complexe, est trouvée moins aisément qu'une cible explicite, pour laquelle seul un traitement de type compréhension est nécessaire.

Aussi, à prendre en compte, sont les procédures générales qui mènent aux cibles, c'est-à-dire, le nombre de décisions différentes à prendre par l'apprenant entre le début et la fin de l'activité de navigation. Encore, TRICOT souligne que les cibles seraient moins aisées à trouver si la procédure d'exploration du site est complexe. Par exemple, TRICOT et NANARD (1998) soulignent la formule MAD – Modèle Analytique de Description (SCAPIN et PIERRET-GOLBREICH, 1990) – pour analyser trois tâches de recherche d'information dans un document électronique. Puis, ils comparent la performance de trois groupes d'individus (dans chaque groupe des individus réalisaient une des trois tâches) avec la description de la tâche par MAD. Les résultats semblent coïncider : plus la procédure, décrite par MAD, pour réaliser la tâche est complexe (c'est-à-dire plus elle implique des décisions différentes à prendre) et moins la performance est bonne. En revanche, dans cette expérience, la performance ne coïncide pas avec le nombre de cibles à trouver.

De même, le concepteur se doit d'examiner la structure générale du site sur lequel se déroulera la tâche. Il doit juger de la façon dont les informations sont organisées sur le site. Autrement dit, est-ce que celles-ci sont présentées linéairement sur une seule page ou de

manière segmentée sur le site ? Car, une organisation trop complexe de l'interface joue aussi sur la performance des apprenants en ce qui concerne leurs capacités à trouver les cibles en très peu de temps. Cette complexité peut aussi augmenter la surcharge cognitive qu'impose la tâche sur l'apprenant. Elle peut survenir lorsque *« l'apprenant est confronté à de trop nombreux choix dans la poursuite de son activité et a ainsi du mal à mémoriser l'historique de ses déplacements »* (CHANIER, 2000 : 69).

La formulation de la tâche peut éviter à l'apprenant la désorientation souvent causée par une structure trop complexe en lui spécifiant clairement les objectifs spécifiques à atteindre au cours de son exploration du site. Néanmoins, une formulation trop explicite des objectifs évacue aussi la capacité de la tâche à provoquer l'exercice de l'intellect ou des processus de résolution de problèmes.

Par ailleurs, DEPOVER, GIARDINA et MARTON (1998) soulèvent aussi le risque de surcharge cognitive qui peut résulter de la présentation d'une information trop riche à travers des canaux de communication variés comme on le voit sur certains sites Internet comme celui de Cdiscount (sur www.cdiscount.fr) et des sites de vêtements comme la Redoute (sur www.laredoute.fr) et 3suisses (sur www.3suisses.com). Cette situation amène l'apprenant à choisir arbitrairement ses cibles parmi les stimulations proposées par le site. Il néglige de ce fait, l'essentiel de l'information (surtout en ce qui concerne les éléments linguistiques à retenir pour la prochaine étape de la tâche) du moment où ses capacités d'assimilation et de rétention sont dépassées. En d'autres termes, il n'a pas le temps de noter le vocabulaire et les structures nécessaires pour le réemploi lors d'une conversation en classe de FLE ; par exemple, indiquer ses préférences sur un article au cours d'une interaction simulée en classe.

Concernant la charge cognitive sollicitée par les différents types de tâches sur l'apprenant, les résultats d'une étude menée par YANG (2000) supportent l'idée de concevoir des tâches qui mobilisent davantage la charge essentielle pour favoriser l'apprentissage. En vue de cette remarque, le choix du site-support doit se faire en fonction du volume d'informations qu'il présente à la fois, de la multiplicité de ses canaux de communication mais aussi de la manière dont ces informations sont présentées sur l'interface. Car, un site trop chargé en information influencerait négativement la performance de la tâche chez les apprenants.

En outre, les travaux de TRICOT, PUIGSERVER, BERDUGO et DIALLO (1999)

montrent aussi que la représentation que se fait l'apprenant des contraintes auxquelles il fera face lors de la navigation, influence son traitement de l'information ainsi que les cibles qu'il doit sélectionner. En raison de cela, le concepteur doit alors limiter le nombre d'objectifs à atteindre et aussi déterminer le niveau de réalisation des buts à atteindre afin d'amoindrir les effets sur la performance des apprenants.

Toutes ces considérations sont utiles pour l'élaboration des tâches de compréhension écrite que nous souhaitons proposer aux apprenants du FLE pendant l'expérimentation pour collecter des données. En voici quelques-unes :

1. Vous avez vu des articles qui vous intéressent sur www.laredoute.fr, www.cdiscount.com ou www.3suisses.com. Créez-vous un compte sur ce site pour pouvoir commander ces articles.
2. Tous vos amis de classe discutent souvent d'événements intéressants qu'ils se partagent sur Facebook. Vous avez envie de participer à ces discussions. Créez-vous un compte sur www.facebook.com (en version française).
3. Vous avez regardé une vidéo très intéressante sur www.youtube.com que vous désirez partager avec vos amis. (rechercher sur Youtube la vidéo 'Face de bouc pour les nuls !') Partagez cette vidéo avec vos camarades par Facebook ou email.

   Consigne :

   - En français, indiquez en 5 lignes ce qui vous paraît drôle sur la vidéo
   - En français, invitez vos amis à commenter la vidéo.
4. Vous devez quitter très bientôt le Ghana pour la France où votre oncle vous invite à continuer vos études universitaires. Créez une soirée d'adieu sur votre compte www.facebook.com en y invitant vos collègues de classe.
5. Vos parents souhaitent vous envoyer urgemment de l'argent pour payer vos frais d'inscription dans une école d'ingénieurs à Paris. La formation coûte 1800€. Rendez-vous sur Western Union www.westernunion.fr pour vous renseigner sur les taux de change de votre devise et les frais de transfert. Communiquez les informations à vos parents par mail (à l'adresse delaluneus@gmail.com)
6. Les parents de votre copain/copine fêtent le 10ème anniversaire de leur mariage. A cette occasion, adressez-leur un mail ou une carte de vœux en ligne. Pour se faire, trouvez sur l'Internet un message bien adapté à l'occasion. Sites Internet suggérés :

http://www.joyeuse-fete.com/accueil.html, http://www.jumafred.com/ema/tc-fete-ado.php. **NB :** le travail est à envoyer à l'adresse de l'enseignant: delaluneus@gmail.com

7. Un collègue de classe vient de perdre son parrain dans un terrible accident. Avec vos autres collègues, trouvez un message bien adapté pour lui exprimer vos sincères condoléances dans le malheur qui le frappe. Envoyez-lui le message à l'adresse : delaluneus@gmail.com. Site support : http://www.jumafred.com
8. Vous êtes invité à Paris pour une soirée des étudiants ghanéens en France. En tant que Président de votre association à l'Université de Strasbourg, réservez une chambre d'hôtel sur l'Internet pour les 3 membres de votre délégation. Avec les membres de votre délégation :

- Discutez la localisation de l'hôtel, le type de confort recherché, le prix des chambres et le type de restauration.
- Réservez l'hôtel sur l'Internet avec option de confirmation.

Suggestions de sites (en choisir un) :

http://www.accorhotels.com/fr/home/index.shtml, http://www.ibishotel.com/fr/home/index.shtml,www.hotelf1.com, http://www.hotelaparis.com/, www.0800paris-hotels.com

9. Votre ami(e) doit faire un déplacement urgent sur Paris pour prendre un vol qui quitte l'aéroport CDG à 11h00 pour Moscou. Il arrive à la Gare de l'Est à Paris à 8h30. Trouvez-lui sur le site www.ratp.fr la correspondance la plus rapide pour l'Aéroport Charles de Gaulle pour qu'il ne manque pas son vol. Puis, décrivez-lui son itinéraire à Paris par mail (Utilisez cette adresse pour l'envoi : delaluneus@gmail.com)
10. Vous voyagez pour 1 an pour travailler dans une entreprise à l'étranger. Pour assurer la réexpédition de vos lettres vers votre nouvelle ville de résidence, vous devez effectuer sur l'Internet une demande de suivi de courriers. Rendez-vous sur http://www.laposte.fr pour souscrire à une demande de réexpédition de courrier.
11. Votre nouveau professeur de français vous remet une liste de 3 ouvrages que vous devez acheter pour son cours : Vocabulaire en dialogues 1 ; Français pour étrangers ; Grammaire Progressive du français. D'abord, créez-vous un compte sur le site www.amazon.fr. Ensuite, vérifiez les prix de ces 3 ouvrages et enfin mettez-les dans votre liste d'envie pour pouvoir les commander après.
12. Vous venez de commander un ouvrage chez www.amazon.fr. Mais la date de livraison

que vous propose le vendeur ne vous convient pas en raison d'un voyage que vous devez faire avant celle-ci. Rendez-vous sur le site pour demander une livraison plus rapide ou bien supprimez la commande au cas où vous serez absent(e).

Nous décrirons dans la partie consacrée à la méthodologie, le cadre d'expérimentation pour tester la plupart des tâches listées ci-dessus. Cette expérimentation nous a permis en outre de collecter des données sur les stratégies de compréhension sur l'Internet via des procédures de verbalisation.

3.4 Synthèse

Ce chapitre était consacré à la définition de la notion de 'tâche' dans l'approche actionnelle de l'enseignement/apprentissage des langues étrangères prônée par le CECR. Cette approche d'enseigner est étroitement liée aux supports technologiques actuels, comme l'Internet, pour générer des situations d'interactions en classe vraisemblables à celles de l'environnement réel où se parle la langue cible. L'Internet offre en effet diverses opportunités pour pratiquer la langue étrangère, développer des compétences communicatives en celle-ci et aussi de développer la confiance en soi dans les rapports avec les locuteurs de la langue cible. C'est pour cette raison que nous avons choisi des ressources brutes sur l'Internet pour concevoir des tâches qui pourront créer des interactions authentiques dans la classe de FLE. Ces tâches de navigation que nous dénommons aussi 'tâches de compréhension écrite sur l'Internet' offriront aux apprenants du FLE d'appliquer diverses stratégies de compréhension et de résolution de problèmes pour localiser les cibles. Aussi, elles permettraient à ces derniers d'acquérir inconsciemment certains éléments de la langue cible qu'ils pourront réemployer dans des interactions réelles ou récréées dans la classe de FLE. Grâce à l'apport des travaux réalisés sur la conception des tâches d'apprentissage, nous avons élaboré quelques tâches de compréhension écrite en respectant quelques principes et des critères qui faciliteront leur exécution par les apprenants.

Le prochain chapitre définira le cadre de la collecte des données sur les stratégies déployées par les apprenants durant des tâches de compréhension écrite sur des sites Internet authentiques. A travers l'expérimentation, l'observation directe et des procédures de verbalisation de pensées, nous verrons dans quelle mesure les stratégies adoptées par les apprenants leur permettent de comprendre les informations affichées sur les sites Internet supports.

DEUXIEME PARTIE.

Données de l’étude.

CHAPITRE 4

MÉTHODOLOGIE DU RECUEIL DES DONNÉES

4.0 Introduction

De façon générale, le recueil des données sur les stratégies d'apprentissage des apprenants d'une langue seconde ou étrangère reste toujours un acte ardu puisqu'il s'agit de questionner ou d'observer des processus mentaux des apprenants. Ces processus mentaux, contrairement aux comportements observés chez les apprenants, sont des faits non-visibles à l'œil nu, ce qui complexifie la collecte des informations les concernant. Néanmoins, des chercheurs dans le domaine, tels que COHEN (1998), O'MALLEY et CHAMOT (1990) et OXFORD (1990) proposent une variété de techniques d'enquête pour identifier les stratégies d'acquisition et d'utilisation autonome de la langue. Ces techniques d'enquête varient, quant à elles, selon les objectifs de chaque étude, les modèles de langage enquêtés, la fiabilité des procédures adoptées mais aussi des contraintes matérielles, budgétaires et temporelles, parmi tant d'autres facteurs.

Dans ce chapitre, nous voulons préciser les sources des données, les instruments ainsi que les conditions qui nous permettent de recueillir des données fiables sur les stratégies déployées par les apprenants du FLE lorsqu'ils travaillent sur des tâches sur supports multimédias. Le travail théorique effectué sur les stratégies d'apprentissage et d'utilisation de la langue étrangère nous a permis de mettre à nu quelques stratégies qui contribuent à l'acquisition de la langue étrangère et aussi de voir les différentes classifications qui sont proposées pour celles-ci. Nous reconnaissons que le travail sur les produits multimédias comme l'Internet appelle à l'utilisation de certaines stratégies qui ont été déjà identifiées par des chercheurs en sciences cognitives ou en didactique des langues. Nous pourrons supposer qu'une navigation aussi simple qu'elle soit sur l'Internet induirait déjà chez l'utilisateur certaines stratégies de lecture, de repérage de l'information, d'attention sélective, de mémorisation et de rappel de l'information, de discrimination entre les objets et de compréhension, pour n'en citer que celles-ci. Certes, la nature des produits multimédias, (c'est-à-dire des sites Internet authentiques destinés à un usage commercial) provoquerait chez les apprenants l'utilisation des stratégies variées pour accomplir des actes mondains, voire réels dans le cadre virtuel de l'Internet. Dans ce sens, acheter un billet de train en ligne

ou réserver une table sur le site d'un restaurant équivaudrait au même acte réalisé au guichet de la gare ou dans un restaurant.

L'objectif central de cette recherche reste cependant l'identification et la catégorisation des stratégies qui permettent la compréhension du français langue étrangère par les apprenants. D'après des études récentes comme celles de DEPOVER et al. (1998), DUQUETTE et LAURIER (2000), MAYER (2001), BETRANCOURT, BAUER-MORRISON et TVERSKY (2001), LOWE (2003), BETRANCOURT (2005), etc., les apprenants adopteraient diverses stratégies de guidage, de décodage, de sélection, pour se donner un sens à ce qu'ils font sur l'Internet, par exemple. A travers des tâches d'apprentissage sur l'Internet, notre intention est de mettre en évidence ces stratégies qui, si toutefois explicitées et catégorisées, peuvent nous permettre de formuler des démarches qui aideraient des apprenants en FLE à comprendre la langue en situation d'autonomie. Elles permettraient en outre de développer leur autonomie d'apprentissage du FLE sur le multimédia Internet.

Bien sûr que des outils classiques d'enquête comme le questionnaire et l'observation sont plus connus des chercheurs et sont toujours utiles pour avoir des données sur les comportements langagiers des apprenants de la langue étrangère. Cependant, comme le note COHEN (1998), ceux-ci n'ont pas la vocation de produire des données significatives quand il s'agit d'identifier les stratégies déployées par les apprenants. Ils peuvent bien sûr permettre de décrire les comportements externes des apprenants mais n'ont pas la capacité de révéler les tendances qui sous-tendent ces derniers. COHEN cite d'autres outils de collecte des données qui sont moins connus mais qui ont prouvé leur efficacité en termes des données qualitativement riches lorsqu'ils sont appliqués à des tâches d'apprentissage et d'utilisation de la langue. L'un de ces outils est la verbalisation qui consiste à rapporter à l'oral ou à l'écrit ses pensées. Cet outil a de forts potentiels si toutefois, il est conjugué efficacement à d'autres outils comme le questionnaire et l'observation. Ainsi, il génère des données qualitativement riches sur les phénomènes cognitifs qu'il permet d'observer.

Nous proposons de décrire l'ensemble des outils choisis pour l'enquête dans la section consacrée aux modes d'investigation et constitution du corpus. De même, nous pourrons expliquer comment le choix de ceux-ci nous semble pertinent pour recueillir des données fiables sur les stratégies concernées. Mais avant de décrire les instruments que nous

utiliserons pour la collecte des données, nous voudrons tout d'abord décrire le public cible ainsi que les lieux de notre enquête.

4.1 Lieux d'enquête et choix de la population cible

Notre recherche est axée sur les stratégies de compréhension écrite adoptées par les apprenants du FLE dans les universités du Ghana. Pour mener à bien notre étude, nous avons centré la collecte des informations sur des tâches d'apprentissage du FLE fondées sur des sites Internet authentiques (voire des sites institutionnels, sites de vente en ligne, sites rendant des services grands public, sites de compagnie de transport, site de transactions financières, réseaux sociaux, etc.). Ces tâches sont réalisées par des étudiants en deuxième année de Licence en FLE au cours d'une expérimentation visant à collecter des données dans quatre universités publiques du Ghana.

4.1.1 Lieux d'enquête

Les lieux d'enquête choisis sont "University of Ghana" (désormais 'UG'), "University of Education Winneba" (désormais 'UEW'), "Kwame Nkrumah University of Science and Technology" (désormais 'KNUST') et "University of Cape Coast" (désormais 'UCC'). Bien qu'il existe actuellement sur le territoire ghanéen neuf universités publiques (les autres universités non-concernées par l'étude sont University for Development Studies (Tamale), University of Mines and Technology (Tarkwa), University of Professional Studies (Accra), University of Energy and Natural Resources (Sunyani), et University of Health and Allied Sciences (Ho); ces dernières dispensent des formations à caractère professionnel), nous avons choisi pour l'enquête, ces quatre universités puisque celles-ci proposent des programmes de formation en français langue étrangère aux niveaux Licence, Master et Doctorat. Puisque notre étude concerne principalement des processus d'apprentissage/acquisition du FLE, nous le trouvons assez juste de conduire notre expérimentation dans les quatre universités puisque leurs étudiants inscrits en FLE sont les premiers bénéficiaires de cette étude.

Ainsi, est-il important de souligner la catégorie d'apprenants qui nous intéresse dans les quatre universités et les raisons du choix de ce groupe. Nous voudrions donc préciser la méthode d'échantillonner les apprenants qui ont participé à l'expérimentation. Les sections qui suivent nous permettront de donner plus de détails sur ces questions.

4.1.2 Population cible

Nous définirons la population, d'après GRAWITZ (1988 :298), comme *« un ensemble fini ou infini d'éléments définis à l'avance sur lesquels portent les observations »*. Dans notre cas, la population cible est constituée des individus qui partagent un certain nombre de caractéristiques à même de les distinguer d'autres individus de la formation universitaire. La population qui nous intéresse est composée d'étudiants inscrits dans la filière de formation en français langue étrangère dans les quatre universités de l'étude. Comme nous l'avons signalé dans notre acception du terme "population", les étudiants concernés ont en commun plusieurs caractéristiques : d'abord, ils sont inscrits dans une formation universitaire en FLE ; et puis, ils apprennent la langue française dans un contexte multilingue où leurs langues locales rendent difficile l'assimilation effective de la langue étrangère (KUUPOLE, 1994 ; 2011). On peut également ajouter qu'ils vivent un apprentissage décontextualisé de la langue française étant donné qu'ils sont éloignés de l'environnement naturel où s'utilise la langue, d'où des difficultés à trouver des locuteurs natifs avec qui parler. Ces quelques critères nous permettent de cibler la catégorie d'apprenants qui sont concernés par cette étude.

En effet, les étudiants sont scolarisés dans des milieux sociolinguistiques où coexistent plusieurs langues locales avec l'anglais, la langue officielle et de scolarisation. D'abord, pour parler des langues ghanéennes, la politique linguistique adoptée par le Ghana (GHANA GOVERNMENT, 1966-1967) accorde déjà à 10 langues locales sur les 77 langues répertoriées – le Language Centre, University of Ghana and Institute of Linguistics (1980) répertorie 70 langues locales au Ghana – par KWADWO (2008) repris par LEWIS (2009) le statut de langues nationales (consulté la cartographie en ligne à l'adresse http://www.ethnologue.com/country/Gh/maps). Celles-ci sont écrites et enseignées dans les écoles du milieu où elles se parlent. C'est ainsi que selon la politique éducative appliquée, chaque enfant apprend dès le niveau collège (Junior High School – JHS), la langue locale du milieu où se trouve son école. Il est aussi intéressant de savoir que la politique éducative admet l'usage des langues locales comme langue d'enseignement des autres matières à des enfants au cours des quatre premières années de l'école primaire. Cependant, elle n'exclut pas non plus l'usage de ces langues pour expliquer des contenus de cours tout le long du cursus primaire et secondaire (JHS). Aussi, faut-il noter qu'à côté de ces langues locales ghanéennes, sont parlées dans certaines communautés des langues transfrontalières comme le haoussa (de la famille chamito-sémitique), l'éwé et l'akan (tous deux de la famille kwa). A ce répertoire

de langues locales, s'ajoutent l'anglais (de la famille germanique) et le français (de la famille romane) qui sont des langues étrangères. Le Haoussa est une langue assez parlée dans le cadre du commerce dans la partie nord et sud-est du Ghana. Pour l'anglais, la politique linguistique lui accorde le statut de langue de l'état et celle de scolarisation. Elle est employée par l'administration pour la communication officielle et elle est aussi la langue d'enseignement du niveau élémentaire d'enseignement jusqu'aux études supérieures. Par rapport à cette brève description de la situation sociolinguistique du Ghana, il faut alors comprendre que chaque étudiant de notre public parle au moins deux langues locales à côté des langues étrangères comme le haoussa, l'anglais, et le français (certains étudiants parlent trois ou quatre langues locales en plus des langues étrangères comme l'anglais, l'espagnol, le français, l'allemand, l'arabe, le russe et tout récemment le chinois). Ces langues locales constituent le plus souvent leur langue première (L1) alors que l'anglais est leur langue seconde (avec quelques exceptions pour des étudiants ayant acquis l'anglais comme la L1).

Le français est alors appris à l'école en tant que langue étrangère pour des raisons politiques, économiques et sociales vis-à-vis de la position géographique du Ghana dans une sous-région essentiellement francophone. Il est enseigné à partir du JHS à condition qu'il y ait dans l'école un enseignant pour l'enseigner. En raison du nombre insuffisant d'enseignants du FLE pour les JHS – soit 967 enseignants pour 1019 JHS (CREF, 2012), la majorité des apprenants ghanéens ne sont introduits à la matière qu'à partir du lycée (Senior High School - SHS) où l'effectif des enseignants du FLE est plus élevé – soit 665 enseignants pour 320 SHS (CREF, 2012). Dans l'ensemble, le rapport élaboré par Associates for Change (2010) établit le ratio national d'enseignants-élèves à 1:178. Cette situation fait que certains étudiants n'ont pas de bonnes bases en FLE avant leur entrée à l'université pour poursuivre cette filière d'étude. Pour nous, ce groupe d'étudiants nous intéresse particulièrement du fait du contexte plurilingue dans lequel ils apprennent le français qui n'est d'ailleurs ni leur langue première ni seconde. Puisque les tâches proposées se déroulent sur des sites Internet authentiques en langue française, nous comptons voir quelles stratégies mentales ou comportementales permettent aux étudiants d'accéder au sens des informations sur ces sites supports.

Cependant, en raison de l'effectif élevé des étudiants inscrits en FLE dans les quatre universités, nous avons choisi de mener l'expérimentation avec ceux en deuxième année de Licence (Niveau 200). Notre choix s'est porté sur ce groupe d'étudiants pour des raisons liées

à leur niveau actuel en FLE (c'est-à-dire les compétences en FLE) et aussi des considérations pratiques liées à leur savoir-faire sur l'Internet.

Concernant la première raison du choix, nous pensons que les étudiants du niveau 200 ont atteint un niveau de compétences linguistiques que nous jugeons acceptable pour participer à l'expérimentation. Des études réalisées par KUUPOLE (2001 ; 2012) portant sur l'enseignement/apprentissage du FLE en contexte universitaire ont prouvé que la plupart des étudiants ghanéens en première année de licence sont des faux-débutants en raison d'une formation pré-universitaire en FLE trop déficiente, insuffisante ou trop axée sur la compétence grammaticale aux dépens des autres compétences. Cette situation, comme nous venons de l'expliquer, est due au nombre insuffisant d'enseignants formés pour enseigner la matière dans les JHS et les SHS, parmi d'autres problèmes logistiques. De plus, les études ont prouvé que la formation pré-universitaire en FLE négligeait en grande partie au profit de la grammaire, le développement des compétences communicationnelles à l'oral et à l'écrit chez les apprenants. C'est pour ces raisons que dès l'entrée à l'université (niveau 100), des cours de remise à niveau sont proposés aux nouveaux étudiants (soit 72 heures de cours) sur deux semestres. A ce niveau, plus de créneaux d'enseignement sont consacrés à l'expression orale et écrite en FLE pour aider les apprenants à acquérir un certain niveau de compétence à l'oral et à l'écrit du FLE. Ces cours permettent donc de développer la base linguistique en FLE des étudiants afin de les préparer à mieux affronter les différents aspects enseignés dans la formation en licence. C'est donc à partir du niveau 200 qu'ils commencent les cours de littérature, linguistique, didactique, et la traduction (version-thème) puisqu'ils auraient atteint un niveau-seuil dans la langue cible leur permettant de comprendre des modules dispensés uniquement en langue française. Les mêmes raisons évoquées ci-dessus expliquent notre choix de cette catégorie d'étudiants. Les étudiants du niveau 200 constituent le groupe cible, car nous estimons qu'ils ont une base lexicale et grammaticale assez appréciable pour participer de manière autonome aux tâches de navigation proposées. Au moment où se déroule cette étude, leur niveau de compétence en FLE correspondrait à l'A2+ (c'est-à-dire évoluant vers le B1 du CECR).

Enfin, pour échantillonner les étudiants du niveau 200 qui ont participé à l'expérimentation, nous avons pris en compte leur savoir-faire informatique, c'est-à-dire ce qu'ils savent faire sur l'Internet et surtout, la capacité à utiliser l'Internet pour la recherche documentaire en FLE. A l'aide d'un guide d'interview portant sur les utilisations personnelles

de l'Internet, nous avons pu déterminer le niveau de compétence des étudiants. Pour nous, cette mesure est importante afin d'éviter que des blocages liés à la maîtrise de l'outil Internet ne nuisent à la collecte des données pendant l'expérimentation. Car, au lieu de porter leur attention sur des ressources facilitant leur compréhension durant la navigation, les étudiants tourneraient plutôt celle-ci vers la résolution des problèmes informatiques. Cliquer sur un lien, déplacer un objet, trouver la barre d'adresse, réagir à une alerte sonore, etc. sont quelques savoir-faire informatiques de base que des novices pourraient trouver difficiles à réaliser pendant la navigation sur l'Internet.

De façon générale, le choix des étudiants inscrits dans une formation en FLE est nécessaire. Etant donné que les sites Internet (des sites non-pédagogiques) servant de supports aux tâches utilisent le français parlé dans le milieu endolingue (français oralisé), il serait intéressant de voir comment les étudiants en FLE s'y prennent pour interpréter des mots et expressions qui ne font pas partie du lexique standardisé du français langue étrangère. Nous estimons alors que l'expérimentation a généré des données richement authentiques sur les stratégies de compréhension adoptées à l'égard de ces formes d'expression. En plus, puisque les tâches proposées sur l'Internet s'insèrent dans un projet de communication authentique, nous avons pu déterminer les types d'information linguistique que les étudiants retiennent de leur navigation sur ces sites authentiques et même voir comment ils pourraient s'en servir au cours des interactions dans la langue étrangère. Ce dernier type de données nous permet de tirer des conclusions didactiques quant à cette étude.

D'après les effectifs d'étudiants retenus auprès des Départements de français des universités concernées par cette étude, l'Université de Cape Coast a 75 étudiants inscrits au niveau 200, l'Université de Kumasi a 118 étudiants inscrits, l'Université de l'Education Winneba a 135 étudiants, tandis que l'Université du Ghana enregistre 138 étudiants au niveau 200 en licence du FLE. En tout, pour les quatre universités sélectionnées, nous comptons 466 étudiants inscrits en FLE au niveau 200.

Nous pensons que cet effectif est trop large à gérer en raison de la variété des procédures que nous comptions adopter pour collecter des données quantitatives et qualitatives. De plus, cette recherche implique l'utilisation d'un éventail d'instruments (que nous décrirons plus tard dans ce chapitre). Aussi, les contraintes temporelles (soit 3 mois de collecte - entre le 1er février 2012 et le 30 avril 2012) de la collecte des données ne nous ont pas permis de questionner les stratégies de compréhension de l'ensemble du public cible. Ces

raisons ont rendu nécessaire l'échantillonnage de notre public pour limiter le nombre de sujets qui ont participé à l'expérimentation.

4.1.3 Echantillonnage

« L'échantillonnage consiste en un ensemble d'opérations en vue de constituer un échantillon représentatif de la population visée » (ANGERS, 1996 :229). Selon PIRES (1997 :122), il consiste à choisir *« une petite quantité de quelque chose pour éclairer certaines aspects généraux du problème »*. D'après GUIBERT et JUMEL (1997 :105), l'échantillon est *« un modèle en réduction de la population de référence »*. Dans notre cas, prélever un échantillon consiste à choisir une fraction de la population cible auprès de laquelle les données seront collectées. Par contre, il faut s'assurer que les données recueillies chez la fraction soient de nature à être transférables ou généralisables à l'ensemble de la population cible. Autrement dit, les données recueillies chez le petit groupe de répondants doivent être représentatives de l'opinion du groupe étendu auquel il appartient. C'est pourquoi, pour assurer la fiabilité de cette représentativité, l'échantillonnage a besoin d'être conforme aux balises de pertinence par rapport à l'objet et aux questions d'étude. Il doit être balisé théoriquement et conceptuellement et en même temps suivre des démarches scientifiques et éthiques acceptables à une communauté scientifique ou professionnelle auprès de laquelle les résultats de la recherche sont diffusables (CRESSWELL, 1998; LECOMPTE et PREISSLE, 1993; GLASER et STRAUSS, 1967; PIRES, 1997; SCHWANDT, 1997).

Il est important de souligner que la décision d'échantillonner implique deux niveaux d'opérations : l'action de sélectionner et l'action d'échantillonner comme tel (LECOMPTE et PREISSLE, 1993). Au premier niveau, notre tâche serait d'expliquer les critères de sélection des lieux de collecte, voire lesquelles des universités publiques du Ghana remplissent ces critères ainsi que la catégorie d'étudiants qui sont concernés par l'étude. Ce choix se fait par rapport aux aspects théoriques et conceptuels de l'étude, que la revue littéraire permet aussi d'éclairer. A un second niveau, des considérations pratiques, méthodologiques, matérielles, logistiques et temporelles interviennent et nous obligent ainsi à déterminer au sein du public cible (dans notre cas, les étudiants du niveau 200), un groupe restreint d'apprenants qui participeront à l'enquête.

D'habitude, la réduction du groupe est motivée surtout par la multiplicité des variables à observer, des situations d'observation, ainsi que des instruments de mesure adoptés pour les

différentes variables. Concernant notre étude qui cherche à observer les apprenants du FLE en activités de compréhension écrite sur des sites authentiques, nous prévoyons les observer en trois (3) situations de travail : en groupe de 3 à 5 étudiants travaillant autour d'une tâche commune, individuellement en autonomie guidée (à l'aide des consignes écrites) et individuellement en autonomie complète (l'étudiant est seul à prendre toutes les décisions de navigation). La diversité des conditions pour la réalisation des tâches induit donc trois tâches au maximum pour chaque participant de l'enquête. Aussi, pour chacune de ces situations de travail, différents instruments de mesure sont utilisés : la réflexion à haute-voix pour les tâches en autonomie complète ; le questionnaire structuré pour les tâches en autonomie guidée ; enfin, l'entrevue de groupe pour ce qui est de la tâche en groupe. Le questionnaire est cependant administré après les tâches de navigation sur l'Internet. Etant donné la complexité des procédures qui caractérisent la collecte des données et les dispositions matérielles et logistiques (connexion Internet avec clés 3G, montage des dispositifs d'observation et d'enregistrement par dictaphone et caméscope, impression et photocopie des questionnaires, etc.), il nous convient d'adopter un type d'échantillonnage qui limite l'effet des conditions sur la collecte. Ce choix doit assurer aussi la collecte des données fiables selon les dispositions spatio-temporelles de l'enquête. Comme le rappelle SCHWANDT (1997), deux types de décisions sont à prendre dans le processus d'échantillonnage : choisir un site et ensuite échantillonner à l'intérieur de ce site en fonction des considérations du problème étudié. La première décision étant satisfaite, nous allons expliciter la procédure d'échantillonnage que nous avons adoptée.

4.1.4 Procédures d'échantillonnage

Nous avons adopté des procédures mixtes d'échantillonnage pour déterminer le nombre de participants pour l'expérimentation que nous comptons mener dans le cadre de cette étude. Nous avons combiné à différents degrés l'échantillonnage probabiliste et celui non-probabiliste.

Un échantillon est dit probabiliste, *« si chaque élément de la population a une chance égale ou prédéterminée d'être sélectionné pour faire partie de l'échantillon »* (ANGERS, 1996 :229). Le choix d'une démarche probabiliste dans l'échantillonnage est nécessaire du moment où les résultats auxquels nous voulons aboutir au terme de l'expérimentation, sont généralisables à l'ensemble de la population cible de l'enquête.

Dans un premier temps, nous avons adopté l'échantillonnage probabiliste en grappes pour déterminer les sous-groupes de la population cible à partir desquels nous avons choisi les participants de l'expérimentation. L'échantillonnage en grappes consiste à faire porter le tirage non sur les participants eux-mêmes, mais sur d'autres unités les englobant (ANGERS, 1996). Les grappes que nous avons réalisées se basent purement sur le contrôle des compétences informatiques et l'intérêt porté au TIC par les étudiants. Nous supposons que la progression de la navigation sur des sites Internet peut être facilitée par des compétences informatiques déjà acquises par les apprenants. De même, puisque nous prévoyons des groupes mixtes pendant les tâches de groupe, les problèmes techniques de ceux qui manquent de compétences informatiques seront comblés par ceux qui ont assez d'expériences sur l'Internet. Un questionnaire structuré administré à tous les étudiants de la population nous a permis tout d'abord de faire le contrôle des compétences informatiques des étudiants pour ainsi déterminer les grappes ou sous-groupes de notre population. Quelques acquis informatiques que nous avions vérifiés étaient les compétences générales sur l'ordinateur, les compétences sur l'Internet (l'usage des services de communication, des réseaux sociaux, la recherche documentaire, le travail en autonomie sur des exerciseurs, etc.). A l'issu de ce contrôle, nous avons pu constituer plusieurs grappes ou sous-groupes de la population cible, en graduant les étudiants sur une échelle à intervalle régulier de 0 à 10. Les informations sur les compétences informatiques des apprenants nous ont permis en outre d'anticiper les difficultés techniques et leur impact sur les stratégies déployées par les apprenants.

Le second niveau d'échantillonnage était le tirage au sort d'un certain nombre d'apprenants au sein des différentes grappes identifiées. Pour ce faire, nous avons adopté le tirage au sort dit systématique. C'est un procédé probabiliste d'échantillonnage par lequel il faut choisir les participants « par intervalle régulier selon des regroupements préétablis » (ANGERS, 1996 : 234). C'est-à-dire qu'au sein de chaque grappe, nous avons regroupé les participants par paquets de dix ou plus (cela dépendait du nombre total des apprenants dans la grappe). Puis, nous avions fait un tirage manuel d'un paquet à l'autre ; si dans le premier paquet, nous tirons le numéro 5, le nom de l'étudiant correspondant à ce numéro est noté. Ensuite, dans le second paquet, nous pouvions identifier le nom correspondant au numéro suivant si nous comptons un intervalle de 10 à partir du premier numéro sélectionné. On choisit donc le numéro 15 pour le deuxième paquet, et 25 dans le troisième paquet et ainsi de suite. Les étudiants sélectionnés dans les grappes ont finalement fait l'objet d'un tri non-probabiliste nommé 'tri de volontaires'.

Ce procédé de tri fait habituellement appel à la collaboration des individus de la population identifiée pour participer à l'enquête (ANGERS, 1996). Le choix libre des étudiants sélectionnés à participer à l'enquête serait leur engagement formel à nous suivre (parfois hors des créneaux officiels de cours) durant toutes les étapes du processus de collecte des données au sein de leur université. Toutefois, nous n'excluons pas non plus le fait que les étudiants trouvent eux-mêmes une motivation à prendre part à l'expérimentation caractérisant cette enquête. D'ailleurs, des enquêtes s'étant déroulées dans des conditions similaires dans le cadre de notre Master 2 et de nos recherches (voir DE-SOUZA, 2011 ; KUUPOLE et DE-SOUZA, 2010) sur les TIC, ont enregistré un taux assez élevé de participation volontariste dans deux universités du Ghana (KNUST et UCC). Cette motivation personnelle s'expliquerait, selon nous, par l'intérêt grandissant qu'ont les apprenants du FLE envers les dispositifs d'enseignement/apprentissage s'aidant des TIC.

Les méthodes d'échantillonnage appliquées nous ont permis de couvrir en moyenne 11,85% de la population cible sur les quatre universités de l'enquête. Voici en-dessous la répartition finale des étudiants ayant participé à l'enquête.

Tableau 7: Effectif des étudiants dans les universités de l'étude

Universités	Effectif des étudiants de niveau 200	Nombre d'étudiants couverts	Pourcentage d'étudiants couverts
UG	138	10	7,2%
KNUST	118	13	11%
UCC	75	13	17,3%
UEW	135	16	11,9%
TOTAL	**466**	**52**	**11,85% (moyenne)**

Comme nous pouvons le constater dans le tableau 7 ci-dessus, le nombre d'étudiants ayant participé à l'enquête varie au niveau des universités concernées. Cette variation est due à la procédure adoptée pour échantillonner le public (soit, l'appel aux volontaires) mais aussi à certaines contraintes rencontrées lors de la collecte des données sur le terrain. La partie réservée aux limitations de la collecte des données précise la nature de ces difficultés qui ont des conséquences majeures sur la répartition des étudiants selon les universités de l'étude et les sexes, entre autres.

Nous allons à présent décrire notre méthode d'investigation et la constitution générale du corpus.

4.2 Modes d'investigation et constitution du corpus

4.2.1 Méthode de collecte des données

La méthode de collecte des données que nous avions adoptée pour l'investigation sur les stratégies de compréhension des apprenants du FLE est l'observation en situation. Il s'agit d'observer les étudiants de niveau 200 réaliser des tâches de navigation sur des sites Internet en langue française. Dans ce cadre, la verbalisation des pensées nous a servi comme procédé pour collecter des données sur les stratégies mentales adoptées envers la compréhension des informations sur le site. D'autres outils traditionnels comme le questionnaire structuré et l'entrevue nous ont permis aussi de recueillir les impressions des étudiants sur le dispositif des tâches de compréhension sur des sites Internet authentiques.

4.2.2 Observation en situation

> "As the actions and behaviour of people are a central aspect in virtually all real world research, a natural and obvious technique is to watch what they do, to record this in some way and then to describe, analyze and interpret what we have observed" (ROBSON, 2011:315)

Selon ANGERS (1996), l'observation en situation consiste à observer habituellement un groupe de façon non directive pour comprendre des attitudes et des comportements. Elle est une technique d'investigation directe pour prélever des données qualitatives à même d'expliquer les actions d'un groupe donné. Pour DE KETELE et ROEGIERS (1996), elle représente un processus en soi dont la fonction première est de recueillir des informations primaires sur un objet pris en considération par l'objectif d'une étude. Les méthodes d'observation, qu'elles dépendent de la participation ou de la non-participation de l'observateur, contribuent immanquablement à produire des données, d'après COHEN (1998).

Observer un groupe, une personne ou un objet d'étude, c'est regarder, écouter, découvrir, interpréter, comprendre et expliquer tout à la fois. En effet, recueillir des informations sur l'objet observé, c'est réaliser toutes les actions citées ci-dessus de manière concurrente mais aussi prêter une attention particulière aux détails de l'objet et de la situation en fonction d'un cadre théorique de référence. L'acte d'observation est ainsi qualifié d'intelligent puisque l'observateur sélectionne un petit nombre d'informations pertinentes parmi le large éventail d'informations possibles par rapport à l'expérience antérieure ;

car *« "le déjà vu" s'observe plus facilement, mais 'le trop vu' risque de passer inaperçu »* (DE KETELE et ROEGIERS, 1996 :21).

Plusieurs chercheurs en psychologie behavioriste (dont WATSON, 1913 ; GUTHRIE, 1935 et HULL, 1943, etc.), en psychologie cognitiviste (dont le célèbre biologiste PIAGET, 1967 ; VYGOTSKY, 1978 et BRUNER, 1956 ; etc.), en linguistique innéiste (dont CHOMSKY, 1975 ; LENNEBERG, 1967 ; etc.) jusqu'à d'autres chercheurs contemporains comme KRASHEN (1982) et ANDERSON (1985) se sont beaucoup inspirés de pareilles techniques d'investigation pour étudier les comportements naturels des enfants dans des situations d'acquisition d'une langue étrangère.

Comme le notent aussi O'MALLEY et CHAMOT (1990 :89),

> "… the broadest survey of language skills we performed, …, was to analyze through observations the language tasks that typically occurred in second language classroom and then ask questions of students in these classrooms about strategies used with all of these tasks."

A travers des observations en situation de travail sur des tâches langagières, O'MALLEY et CHAMOT ont recueilli des données signifiantes sur les compétences langagières des apprenants de la langue seconde. Pendant ces séances, ils ont questionné les apprenants sur les stratégies déployées pour résoudre les différentes tâches.

Certes, les méthodes d'observation ont prouvé leur efficacité en ce qui concerne la production des données qualitativement riches sur les procédés mentaux adoptés par les apprenants en acquisition ou apprentissage de la langue étrangère. D'où notre choix de celle-ci en vue de mettre en évidence les stratégies de compréhension que les apprenants appliquent en situation de tâches sur l'Internet.

Néanmoins, COHEN (1998) relève un inconvénient majeur quant à l'application des techniques d'observation à l'investigation des stratégies d'apprentissage et d'utilisation de la langue. Puisque les stratégies sont des procédés mentaux et non comportementaux, l'observation n'est pas en mesure, à elle-seule, de les dévoiler. COHEN (1998:31) nous interpelle ainsi:

> "Is it possible, for example, to determine through observation whether a learner is in the process of circumlocuting in order

> to describe an object (e.g. a bookend) when the vocabulary word is not available? Is it possible to observe a learner's efforts to retrieve a word by means of a keyword mnemonic?"

La réponse à ces questions est évidemment négative. L'observation a bien sûr besoin d'intégrer d'autres outils de collecte d'informations comme l'interview, le questionnaire structuré et les procédés de verbalisation qui font ressortir aux apprenants les données intrinsèques. L'approche que nous avions adoptée pour conduire notre observation en situation s'inspire du même modèle.

4.2.3 Description du dispositif d'observation

Notre dispositif de collecte des données consiste à observer les étudiants du FLE en situation de travail sur des tâches d'apprentissage à partir des sites Internet. Il s'agit des tâches conçues pour évaluer la compréhension écrite des étudiants lors de la navigation sur des sites Internet authentiques. Celles-ci permettraient en outre d'évaluer les apprentissages linguistiques réalisés et de voir dans quelle mesure les acquis langagiers sont réutilisables dans des interactions en classe de FLE. Différentes tâches de navigation sont alors proposées aux sujets enquêtés qui les ont réalisées dans divers dispositifs de travail.

Nous inspirant des critères d'observation adoptés par O'MALLEY et al. (1985a) lors d'une enquête sur les stratégies d'apprentissage adoptées par des apprenants débutants et intermédiaires de l'Anglais Langue Seconde, nos objectifs d'observation sont :

1. d'identifier la gamme de stratégies de compréhension utilisées par les apprenants du FLE pendant la navigation sur des sites Internet en français.
2. déterminer si ces stratégies sont descriptibles et organisables selon des structures de classifications existantes.

Certaines tâches étaient réalisées en groupe de trois (3) à cinq (5) étudiants tandis que d'autres étaient faites en autonomie guidée ou complète. Toutefois, dans chacun de ces cas de réalisation de la tâche, trois outils distincts mais complémentaires de collecte ont été appliqués. Il s'agit de la verbalisation, du questionnaire structuré, et de l'entrevue.

4.2.4 Verbalisation

D'après COHEN (1998:34),

> "Often methods such as classroom observation produce indications or clues as to the strategies that learners use, rather than instances of actual strategy use, since what is usually obtained is some language product rather than information regarding the processes used to arrive at that product."

La verbalisation, en tant que procédé de collecte d'informations authentiques, permet de combler les manques associés aux procédures d'observation. Comme l'explique COHEN dans l'extrait ci-dessus, l'observation n'est pas capable de mettre à nu les processus qui aboutissent à la production langagière. Seuls sont visibles à l'observateur des indicateurs ou indices concernant les stratégies déployées par les apprenants et les résultats de l'activité langagière.

Dans le domaine de la recherche sur les stratégies déployées par les apprenants de la langue étrangère, la procédure de verbalisation a contribué énormément à fournir des données qualitativement riches concernant le comportement mental des sujets enquêtés. Pour saisir en quoi cette technique permet d'accéder aux données non-observables de l'observation, il faut cependant distinguer entre trois techniques de verbalisation : "self-report" ou auto-rapport, "self-observation" ou auto-observation et enfin "self-revelation/think-aloud" ou auto-révélation/réflexion à haute voix. De ces trois techniques, seules les deux dernières nous intéressent pour cette recherche. Expliquons comment nous avons utilisé l'auto-révélation pour la collecte de nos données. Quant à l'auto-observation, nous en parlerons dans la section réservée aux entretiens en groupe.

L' "auto-révélation", encore appelée 'réflexion à haute voix', est un procédé où le sujet en situation d'observation oralise ce qu'il pense, au fur et à mesure de son activité langagière ; COHEN (1998 :34) le définit comme : *"... stream-of-consciousness disclosure of thought processes while the information is being attended to"*. L'apprenant qui essaye de récupérer le mot manquant dans la langue étrangère décrit à haute voix les procédés qui lui permettent de se dépanner. Au cours d'une recherche visant à déterminer les stratégies de compréhension auditive des apprenants en Anglais Langue Seconde, O'MALLEY, CHAMOT et KÜPPER (1989) ont adopté l'approche de réflexion à haute voix pour identifier les stratégies

simultanées que les apprenants utilisent durant la réalisation de la tâche. Selon ces chercheurs, l'avantage que présente le choix de cette technique de collecte des données, c'est qu'elle produit plus d'informations variées que ne pourrait leur fournir une analyse en rétrospection de l'activité. D'après ERICSSON et SIMON (1980) et GARNER (1986), en ce qui concerne l'analyse concourante d'une tâche en cours d'exécution, la réflexion à haute voix permet de décrire et de rapporter sur le vif le traitement des informations en mémoire à court terme. Ainsi, si on demandait aux apprenants de décrire en rétrospection (c'est-à-dire après la tâche) leur expérience de l'activité, il est possible qu'une quantité limitée des stratégies déployées émerge de la description qu'ils en feront (O'MALLEY et CHAMOT, 1990).

Le dispositif d'observation que nous mettons en place pour le recueil des données sur les stratégies de compréhension écrite des apprenants du FLE avait recours à cette technique de verbalisation à haute voix. Dans ce cadre, les étudiants que nous avons engagés individuellement dans des tâches de navigation sur l'Internet avaient la consigne de décrire à haute voix toute la démarche de la navigation et aussi celle de compréhension des informations sur le site. Autrement dit, toute action (physique ou mentale) dans laquelle ils s'étaient engagés est rapportée en temps réel, c'est-à-dire à l'instant même où survient la pensée ou l'acte (par exemple, le mouvement de clic sur un icône à la place d'un autre ; les efforts de compréhension d'un mot inconnu ; la décision de retourner vers la page d'accueil, etc.). Les données oralisées qui nous intéressent sont variées : il s'agit du simple clic pour ouvrir la page pour commencer l'activité, de la lecture à haute voix du lien sur lequel on clique, de l'information suscitée et de la réponse donnée à celle-ci, du feedback reçu de l'ordinateur (textuel, sonore ou visuel), de sa compréhension du feedback, de ses efforts pour résoudre un problème, et ainsi de suite jusqu'au terme de la tâche.

Pendant les tâches individuelles que nous avons réalisées avec les étudiants, chacun racontait ou décrivait à haute-voix tout ce qui caractérise ses pensées. Ces informations d'ordre mental nous permettaient parfois de comprendre certaines actions/réactions des étudiants face à l'outil Internet. Ces données ont été enregistrées grâce à deux sortes d'outils d'enregistrement.

A ce stade, nous voudrons présenter le dispositif général mis en place pour enregistrer les données de la verbalisation et justifier le choix des outils d'enregistrement.

4.2.5 Dispositif d'enregistrement des données de verbalisation

Deux supports électroniques sont utilisés pour capter les données de réflexion à haute voix des apprenants du FLE. Nous avons utilisé un enregistreur numérique ou dictaphone pour enregistrer les données orales et un caméscope numérique pour les données visuelles (c'est-à-dire l'interface du site Internet sur lequel se déroule l'activité de navigation, les gestes des apprenants, entre autres).

D'abord, par rapport aux données oralisées, l'enregistrement s'est fait individuellement auprès de chaque apprenant sélectionné pour l'enquête. Nous avons expliqué aux apprenants quelques consignes portant sur le déroulement de l'exercice visant à collecter des données. Nous leur avons expliqué par exemple comment raconter ou décrire les processus mentaux en direct au cours de la navigation. Nous leur avons aussi demandé de verbaliser leur pensée en utilisant l'anglais ou l'une des langues locales qu'ils arrivent à parler le mieux. *« L'utilisation de la langue locale ou native pour rapporter verbalement a l'avantage de familiariser l'apprenant au processus d'introspection mais facilite aussi le transfert des processus dans la langue seconde »* (O'MALLEY et CHAMOT, 1990 : 93). Après quoi, nous leur avons proposé une séance d'entraînement sur une tâche de navigation sur un site Internet autre que celui destiné à l'observation proprement dite. La session d'entraînement pré-tâches qui a duré une trentaine de minutes est importante pour habituer l'apprenant à cet exercice périlleux qui consiste à décrire des procédés mentaux dont il n'est pas le plus souvent conscient. Cette séance d'entraînement nous a permis en outre de minimiser les problèmes liés à la verbalisation des pensées.

Du moment où a commencé la tâche principale sur le site Internet, nous n'avons plus interrompu les apprenants. Nous enregistrions tout ce que disaient ces derniers sans demander des clarifications ou des reformulations pour ce qu'il n'a pas saisi ou compris de leurs propos. L'enregistrement vocal s'arrêtait seulement quand la tâche est achevée. Cette rigueur s'imposait afin de ne pas influencer la pensée de l'apprenant. Cette mesure permet d'éviter que nos questions n'induisent les réponses souhaitées chez les apprenants, afin de recueillir des propos authentiques. Chaque apprenant a réalisé trois tâches de navigation avec des degrés de difficultés variés. La première était celle d'entraînement à la verbalisation. La deuxième tâche était réalisée individuellement ; au cours de celle-ci, les apprenants ont verbalisé leurs pensées. Enfin, la troisième tâche est réalisée en groupe de 3 à 5 apprenants. Le temps de réalisation de chaque tâche est chronométré.

Après, les données verbales des apprenants sont transcrites verbatim à l'écrit. La convention de transcription VALIBEL (2007) est adoptée pour transcrire les différentes données. Puis, celles-ci sont codées à l'aide de l'outil d'analyse 'Atlas. Ti 6.2' qui permet d'étiqueter les propos qui suggèrent les processus mentaux adoptés. Les processus cognitifs identifiés sont à leur tour, nommés, décrits et quantifiés en termes d'occurrences pour notre analyse. Le chapitre portant sur le dépouillement et l'interprétation des données jettera plus de lumière sur la façon dont nous avons analysé les différentes données de l'enquête.

Pour ce qui est du caméscope numérique, il était disposé de manière à capter l'interface du site Internet sur lequel chaque apprenant a réalisé sa tâche. En adoptant ce dispositif, nous avons pu enregistrer des données non-verbales comme les choix et les déplacements qu'effectue l'apprenant lors de sa navigation. Ces données vidéo nous ont permis d'analyser les données verbales dans leur contexte de production.

Il est aussi question de se demander à ce stade, comment les questionnaires structurés s'intègrent dans ce dispositif d'observation en situation.

4.2.6 Questionnaire structuré

Le questionnaire est une technique directe d'investigation qui consiste à interroger des individus de façon identique en vue de dégager de leurs réponses des tendances dans les comportements de la population source (ANGERS, 1996). Etant formellement une suite ou un ensemble de questions structurées et ordonnées selon une logique, cet outil vise à saisir essentiellement les comportements et les opinions des enquêtés de manière à faire des analyses statistiques des variables observées. Selon GUIBERT et JUMEL (1997 :105), l'enquête par questionnaire permet *« de réunir des indicateurs qui montrent le poids des déterminations »*. Autrement dit, cette procédure de collecte des données permet de mettre en évidence ou d'expliquer les mécanismes sous-jacents aux comportements ou pratiques observés.

Notre choix du questionnaire comme instrument d'enquête permet de recueillir des données sur les stratégies de navigation et celles de compréhension déployées par les apprenants lors des tâches. En d'autres termes, ils permettent de recenser les perceptions ou impressions des apprenants sur les stratégies mises en jeu pendant la navigation sur l'Internet. L'avantage des questionnaires structurés, comme le souligne COHEN (1998), est que les

données recueillies se prêtent aisément à l'analyse statistique puisque les questions sont organisées de manière uniforme pour tous les répondants. OXFORD (1990, 1996a) a adopté ce type de questionnaire pour sonder les stratégies d'apprentissage des apprenants. L'administration de ce type de questionnaire intervient donc en aval, c'est-à-dire après la réalisation des tâches et la verbalisation qui les caractérise. En d'autres termes, le questionnaire a servi d'outils de rapport en rétrospection. Grâce à sa haute structuration, le questionnaire aura ainsi une forte influence sur le contenu des données rapportées par les répondants (O'MALLEY et CHAMOT, 1990 :93). De ce point de vue, les apprenants sont appelés à indiquer à partir d'une liste de réponses préétablies (sur les stratégies de compréhension, les démarches de navigation, les processus cognitifs divers, etc.) les stratégies qu'ils ont adoptées lors des tâches de compréhension écrite sur l'Internet.

Deux types de questionnaires ont servi pour la collecte des données pendant l'enquête. Le premier questionnaire, comme nous l'avons déjà souligné, est administré juste après l'expérimentation de la tâche de navigation. Ce questionnaire nous sert d'outil de vérification des données de verbalisation enregistrées pendant les tâches individuelles. Par contre, le deuxième type de questionnaire est administré trois mois après la première séance des tâches sur l'Internet. Celui-ci nous a servi d'outil de vérification des capacités de travail autonome des étudiants ayant participé à l'expérimentation pour collecter des données de l'étude. Ce questionnaire était l'instrument phare de l'enquête de suivi que nous avons mené pour vérifier l'autonomie des étudiants lors des tâches de navigation.

A présent, nous allons considérer le rôle des entrevues dans la collecte générale des données sur les stratégies de compréhension des apprenants.

4.2.7 Entrevue

L'entrevue en tant que technique directe d'enquête, sert à interroger des individus isolément ou en groupe et permet de réaliser des prélèvements qualitatifs sur leurs motivations profondes ou comportements (ANGERS, 1996). A travers la singularité de chaque rencontre, elle fait ressortir des causes communes aux comportements de la population ciblée. Lorsque l'entrevue est conduite en groupe, elle permet d'élaborer des informations qui englobent les réactions du groupe comme une entité et met en évidence des traits et tendances généraux. Selon ANGERS (1996 :141), *« chaque membre du groupe est alors traité comme partie d'un tout et ses propos sont entendus comme l'expression plus ou moins nette de la*

position du groupe ».

En ce qui concerne la recherche sur les stratégies de compréhension, nous pensons que les entrevues pourraient fournir des points de vue très intéressants et des idées sur les procédés de compréhension adoptées que l'observation directe et la verbalisation, par exemple, n'auraient pas rapportées. L'avantage majeur de l'entrevue est la richesse descriptive des stratégies employées qu'elle suscite chez les apprenants (O'MALLEY et CHAMOT, 1990). Ces derniers soulignent:

> "The researcher obtains in-depth information about the use of strategies with individual tasks that would be difficult to obtain using other techniques, including diaries. We have found that students are all the more motivated to respond in an interview because they are pleased to have someone take a personal interest in their learning processes". (O'MALLEY et CHAMOT, 1990 : 94)

Le dispositif d'observation que nous avons mis en place pour la collecte des données sur les stratégies de compréhension a utilisé l'entrevue de groupe à des fins de rapports verbaux en rétrospection. C'est-à-dire qu'à la fin de chaque tâche réalisée en groupe de 3 à 5 apprenants, nous avons fait une séance de réflexion à haute-voix. Cette dernière s'est déroulée sous forme d'une entrevue guidée où le chercheur a posé des questions directives (c'est-à-dire qui orientent vers des réponses spécifiques) sur les stratégies déployées lors de la tâche. Les membres du groupe ont répondu individuellement aux questions que le chercheur a enregistrées sur un dictaphone. D'une façon générale, l'étude d'O'MALLEY et CHAMOT (1990:95) aboutit à la conclusion que:

> "Retrospective interviews are relatively easy to conduct with small groups of three to five students, whereas think-aloud interviews are typically conducted individually. We have found that retrospective interviews with students of high school age can be performed in small groups and that students build on the response provided by other students by adding strategies of their own".

Ainsi, dans ce cadre d'entrevue en groupe, les membres du groupe se rappellent collectivement les stratégies de compréhension qu'ils ont déployées lors de la tâche, en ajoutant aux propos des autres ou en les reformulant avec beaucoup plus de précisions. Aussi, peut-on s'attendre à ce que les stratégies décrites soient spécifiques au type de tâche effectuée. Enfin, les données de l'entrevue de groupe pourraient confirmer les stratégies rapportées

individuellement par la verbalisation.

Etant répartis en 4 groupes de 3 ou 5 (la taille du groupe dépendait du nombre d'étudiants qui se présentait ensemble pour l'expérimentation), certains étudiants ont travaillé ensemble sur une même tâche. Après cela, ils nous ont décrit les moments pertinents de leur expérience de navigation sur le site. Nous avons obtenu ainsi une description plus nette mais variée des expériences qui ont marqué la réalisation de la tâche de groupe. Il faut noter aussi que la verbalisation en rétrospection a servi d'outil pour recueillir des données dans des cas où des problèmes de connexion Internet empêchaient la réflexion à haute voix ou la verbalisation en ligne (voir les limitations de la collecte des données pour plus de détails à ce sujet).

Ayant décrit d'une manière assez globale notre dispositif général de l'observation en situation pour cette étude, il nous incombe à présent de donner certains détails sur les tâches retenues pour l'expérimentation que nous avons réalisée. La section qui suit explique quelques critères appliqués pour le choix des tâches de compréhension écrite sur l'Internet.

4.3 Choix des tâches de compréhension écrite pour l'expérimentation

Les tâches de compréhension écrite choisies pour l'observation sont toutes fondées sur des ressources Internet brutes ou authentiques. Nous avons choisi de faire réaliser aux apprenants des tâches fonctionnelles de communication ayant trait à divers aspects de la vie quotidienne et provoquant chez ces derniers l'utilisation du français. Pour reprendre ELLIS (2003 :16):

> "A task is intended to result in language use that bears a resemblance, direct or indirect, to the way language is used in the real world. Like other language activities, a task can engage productive or receptive, and oral or written skills and also various cognitive processes".

Contrairement aux autres activités (non communicationnelles) de la classe de langue, la tâche mobilise des capacités et compétences langagières qui sont suscitées dans les pratiques langagières hors de la salle de classe. Cette possibilité de la tâche à provoquer des échanges étroitement comparables à ceux de la vie extrascolaire est, à notre avis, promue par le degré d'authenticité ou de mise en contexte que lui accorde son concepteur. L'authenticité en question ne se voit pas seulement au niveau du cadre original de la tâche mais celle-ci est

encore plus motivante quand elle incite les apprenants à participer à des interactions fonctionnellement justifiées du point de vue de leur ressemblance à celles du monde réel. C'est dans cette logique que MANGENOT et LOUVEAU (2006) voient la tâche comme une activité non seulement vraisemblable de par sa similitude avec la vie réelle mais étant aussi capable de produire des interactions justifiées dans la communauté où elle se déroule. Dans la même perspective, la tâche crée un environnement d'acquisition naturelle de la langue où se concrétise aussi l'apprentissage par le biais des interactions.

Pour l'observation, les apprenants avaient à réaliser chacun une tâche de navigation que nous leur avons attribuée parmi un éventail de tâches. Pour les tâches individuelles qui sont réalisées en autonomie guidée, des consignes écrites indiquant les cibles de la navigation et dans certains cas, des démarches à suivre, sont proposées aux apprenants. Cependant, sur certains sites comme ceux de vente en ligne (pour les vêtements, par exemple), nous avons laissé les apprenants décider eux-mêmes des cibles en leur demandant ce qu'ils/elles souhaitent acheter comme vêtements. Par ailleurs, une troisième tâche est réalisée en groupe de trois (3) à cinq (5) apprenants. Dans ce cas, la tâche à effectuer est attribuée au groupe par le chercheur (d'ordinaire, une tâche dont le niveau de difficulté est plus élevé que celle à réaliser individuellement – la tâche de transfert d'argent ou celle de la réexpédition de courrier, par exemple). Comme le souligne ELLIS (2003:265-266): *"Collaborative work on tasks enables learners to perform beyond the capacities of any individual learner. When working independently, students are entirely reliant on their own resources"*.

Selon ce dispositif, les membres du groupe ont pu discuter ensemble des démarches et des solutions à appliquer à la tâche. La mutualisation des ressources individuelles a pu, à notre avis, contribué à une meilleure efficacité pendant la navigation sur les sites supports. Nous croyons aussi que les tâches de groupe offriraient aux participants l'occasion de contribuer ensemble à la compréhension collective des informations délivrées par le site, chacun pouvant proposer aux autres membres son point de vue sur le sens d'une information spécifique. Le rapport verbal pour la tâche de groupe s'est fait en rétrospection sous forme d'entrevue de groupe.

4.3.1 Tâches de compréhension écrite sur l'Internet

Dans cette section, nous allons lister quelques tâches retenues pour l'expérimentation visant à collecter des données sur les stratégies de compréhension des apprenants du FLE.

Pour les tâches individuelles, elles consistent en la navigation sur des sites comme :

1. la redoute sur www.laredoute.fr et 3 suisses sur www.3suisses.com pour créer un compte client ;
2. la poste sur www.laposte.fr et Western Union sur www.westernunion.fr pour souscrire à des services ;
3. la SNCF sur www.sncf.com et les sites hôteliers comme www.accorhotels.com pour souscrire à des services de réservation ; et enfin
4. la redoute sur www.laredoute.fr, 3 suisses sur www.3suisses.com, KIABI sur www.kiabi.com, Celio sur www.celio.com et Cdiscount sur www.cdiscount.fr pour acheter des articles en ligne.

Nous rappelons que les tâches individuelles sont aidées de consignes écrites qui décrivent le cadre de leur réalisation, les cibles, et parfois certaines étapes permettant de localiser les cibles.

Concernant les tâches de groupe, des consignes définissant uniquement le contexte de réalisation des tâches sont proposées. Mais, elles ne donnent aucune indication sur les démarches de la navigation. Les apprenants du groupe doivent en effet trouver tout seuls comment atteindre les objectifs de la navigation.

Le tableau 8 ci-dessus présente les tâches et les consignes qui sont réalisées pendant l'expérimentation pour la collecte des données :

Tableau 8: Tâches de navigation sur l'Internet

Tâches de navigation sur l'Internet		
N°	**Consignes**	**Type de tâche**
1.	Vous avez vu des articles sur des sites commerciaux qui vous intéressent. Créez-vous un compte sur un site de votre choix (proposés en-dessous) pour pouvoir commander des articles: www.cdiscount.com, www.laredoute.fr, www.celio.com, www.3suisses.fr, www.kiabi.com	Individuelle
2.	Un collègue de classe vient de perdre son parrain dans un terrible accident. Avec vos autres collègues, trouvez un message bien adapté pour lui exprimer vos sincères condoléances dans le malheur qui le frappe. Envoyez-lui le message par mail : delaluneus@gmail.com Site support : www.jumafred.com	En groupe
3.	Vous voyagez pour 1 an pour travailler dans une entreprise à l'étranger. Pour assurer la réexpédition de vos lettres vers votre nouvelle ville de résidence, vous devez effectuer sur l'Internet une demande de suivi de courriers. Rendez-vous sur www.laposte.fr pour souscrire à une demande de réexpédition de	Individuelle

	courrier. Informations à renseigner : 1. Adresse actuelle Résidence les Alpes Bâtiment E, Chambre 236 45 avenue de la Forêt Noire 67000 Strasbourg France 2. Adresse à l'étranger Cités de l'Amitié, Bâtiment C, Appartement 8 368, Avenue de la République, 65008 Addis-Abeba Ethiopie 3. Date du début de contrat : 15 février 2012 4. Téléphone (à l'étranger) : 035 66 89 75	
4.	Vous avez vu des articles sur www.laredoute.fr qui vous intéressent. Créez-vous un compte sur ce site pour pouvoir commander ces articles. Instructions: Order the underlisted items and check the total cost of purchase. Items to order: 1. Evening wear 2. Braziers 3. Panties 4. Fitting lingerie 5. Night gown	Individuelle

	6. Morning coat 7. Bathroom slippers	
5.	Votre meilleur(e) ami(e) souhaite vous envoyer de l'argent pour lui acheter le dernier modèle d'un iPhone Apple. Envoyez-lui un message via mail ou Facebook en lui donnant : (1) les caractéristiques du modèle, (2) son prix, (3) le montant total en cedis qu'il doit t'envoyer par Western Union pour acheter le téléphone. Sites support : www.westernunion.fr ;	Individuelle
6.	Vous êtes invité à Paris pour une soirée des étudiants ghanéens en France. En tant que Président de votre association à l'Université de Strasbourg, réservez sur l'Internet des chambres d'hôtel pour les 3 membres de votre délégation. Localisation de l'hôtel : Paris Sud Services supplémentaires à demander : (1) Restauration, (2) Internet, (3) Piscine, (4) Parking Notez le nom de l'hôtel, le prix total des services et communiquez-le par mail à vos camarades sur: delaluneus@gmail.com Site support: www.accorhotels.com/fr/home/index.shtml	Individuelle
7.	Vous devez quitter très bientôt le Ghana pour la France où votre oncle vous invite à continuer vos études universitaires. Créez une soirée d'adieu sur votre compte www.facebook.com en y invitant vos collègues de classe.	Individuelle
8.	Vos parents souhaitent vous envoyer urgemment de l'argent pour payer vos frais d'inscription dans une école d'ingénieurs à Paris. La formation coûte 1800€. Rendez-vous sur Western Union www.westernunion.fr pour vous renseigner sur les taux de change de votre devise et les frais de transfert. Communiquez les informations à vos parents par mail (à l'adresse delaluneus@gmail.com)	Individuelle
9.	Votre ami(e) doit faire un déplacement urgent sur Paris pour prendre un vol qui quitte l'aéroport CDG à 11h00 pour Moscou. Il arrive à la Gare de l'Est à Paris à 8h30. Trouvez-lui sur le site www.ratp.fr la correspondance la plus rapide pour l'Aéroport Charles de Gaulle pour qu'il ne manque pas son vol. Puis, décrivez-lui son itinéraire à Paris par mail (Utilisez cette adresse pour l'envoi : delaluneus@gmail.com)	Individuelle
10.	Votre nouveau professeur de français vous remet une liste de 3 livres que vous devez acheter pour son cours : - Vocabulaire en dialogues 1 ; - Français pour étrangers ; - Grammaire Progressive du français En comparant les offres sur 3 sites de vente en ligne, recommandez à vos collègues de classe 1 seul site où ils peuvent acheter leurs livres. Consignes : 1. Choisissez l'un des sites proposés et Créez votre compte. 2. Envoyez à vos collègues par mail la fiche technique des livres avec	En groupe

	leurs prix et en 2 lignes dites-leur pourquoi ces offres sont intéressantes. 3. Placez les 3 ouvrages dans votre liste d'envie. Sites supports : www.amazon.fr, www.alapage.com , www.lalibrairie.com	
11.	Vous avez regardé une vidéo très intéressante sur www.youtube.com que vous désirez partager avec vos amis. Exemple de vidéo sur YouTube: Face de bouc pour les nuls ! - Partagez cette vidéo avec vos camarades par Facebook ou email. - En français, indiquez en 5 lignes ce qui vous paraît drôle sur la vidéo - En français, invitez vos amis à commenter la vidéo.	Individuelle ou en groupe
12.	Vous êtes invité à Paris pour une soirée des étudiants ghanéens en France. En tant que représentant de votre association à l'Université de Strasbourg, réservez sur l'Internet votre TGV pour le voyage. Consignes : - Rendez-vous sur www.sncf.com - Date de la réservation : 20 mars 2012 - Prix du billet : entre 40€ à 60€ - Place assise : Côté fenêtre - Réserver le billet sans payer (choisir l'option de confirmation de réservation) - Choisir de retirer le billet en gare.	Individuelle ou en groupe
13.	Vous êtes invité à Paris pour une soirée des étudiants ghanéens en France. En tant que Président de votre association à l'Université de Strasbourg, réservez une chambre d'hôtel sur l'Internet pour les 3 membres de votre délégation. Consigne : Avec les membres de votre délégation, - Discutez la localisation de l'hôtel, le type de confort recherché, le prix des chambres et le type de restauration. - Réservez l'hôtel sur l'Internet avec option de confirmation. Suggestions de sites (en choisir un) : www.accorhotels.com/fr/home/index.shtml www.ibishotel.com/fr/home/index.shtml www.hotelf1.com www.hotelaparis.com www.0800paris-hotels.com	Individuelle ou en groupe

En examinant les différentes tâches de navigation proposées dans le tableau ci-dessus, on s'aperçoit qu'elles impliquent divers types d'opérations visant à rechercher des informations en vue d'une production langagière spécifique. L'apprenant doit utiliser les informations ou les éléments linguistiques qu'il aura retenus au cours de sa navigation à des fins de communication authentique (à l'oral ou à l'écrit) avec d'autres collègues de sa classe. Ainsi, cette tâche pourrait se démultiplier en diverses activités d'interactions dans la classe de FLE motivant l'application de différentes stratégies d'utilisation de la langue cible.

Par ailleurs, pour nous rassurer du choix du public, tester les instruments de collecte des données et aussi juger de l'adéquation des dispositifs d'enquête, nous avons mené une étude pilote auprès des étudiants de l'Institut International d'Etudes Françaises (IIEF) de Strasbourg. La section suivante permettrait d'expliquer le choix de ce nouveau public pour le pré-testage des instruments.

4.4 Etude pilote chez les étudiants de l'IIEF de l'Université de Strasbourg

L'Institut International d'Etudes Françaises (IIEF) de Strasbourg fondé en 1919, a pour vocation de former des étudiants et professeurs étrangers du monde entier qui souhaitent améliorer leurs compétences dans la langue française (http://iief.unistra.fr/). Octroyant des certificats et des diplômes nationaux d'université, la formation en français langue étrangère dans laquelle se spécialise l'Institut adopte des approches diversifiées tant linguistique, culturelle et professionnelle.

Les cours donnés sanctionnent tous les niveaux du Cadre Européen Commun de Référence (CECR) et visent à faire acquérir aux apprenants des niveaux de compétences en Compréhension et Expression orale et écrite pour la communication courante dans la vie quotidienne. La prononciation et la reconnaissance des sons du français sont aussi enseignées dans des laboratoires de phonétique bien équipés. Les apprenants participent aussi à des ateliers de conversation s'inspirant des approches actionnelles de la langue utilisant des supports multimédias en ligne ou en autoformation.

Les apprenants de l'IIEF de Strasbourg nous intéressent donc pour tester nos instruments de collecte des données en ce qu'ils possèdent les mêmes caractéristiques que les apprenants universitaires auxquels sont destinés ces instruments. Du point de vue de leur niveau de connaissance dans la langue française, des modules qui leur sont dispensés, des

objectifs communicationnels que visent leur formation en FLE mais aussi des activités langagières auxquelles ils participent, nous trouvons en eux le public idéal qui satisfait de plus prêt aux critères du choix de notre population cible au Ghana. D'autant plus que ces étudiants étrangers proviennent de différentes origines linguistiques. Cependant, pour l'étude pilote, nous nous sommes intéressé à ceux qui ont l'anglais comme langue première ou seconde. La verbalisation s'est donc faite en cette langue.

Nos instruments de collecte des données ont été testés uniquement auprès des niveaux élémentaires (A1 et A2) et intermédiaires (B1) d'études françaises de l'IIEF. Dans le cadre des observations, les apprenants ont participé à des tâches individuelles en autonomie guidée ou en groupe de 5 sur un site Internet au choix. Au cours de ces tâches, ils ont verbalisé leurs pensées. Un dispositif d'observation composé d'un dictaphone pour la verbalisation à haute voix et d'un caméscope pour enregistrer l'interface des sites supports nous a permis de capter les données utiles sur les stratégies de navigation et de compréhension.

Il faut souligner que l'expérimentation permettant d'essayer les outils de collecte des données à l'IIEF est importante puisqu'elle nous permet de voir à l'avance le fonctionnement et/ou dysfonctionnement du dispositif d'enquête. Ils nous permettent aussi de juger :

1. si les instruments choisis engendrent les variables souhaitées ;
2. si les instruments sont adaptés au public ;
3. si les instruments permettent de capter des informations sur les interactions entre les apprenants et le support Internet ;
4. les relations entre les différentes variables de l'étude ;
5. le degré d'autonomie des apprenants durant la navigation sur ces sites supports ;
6. de quelles manières les données provisoires (de l'étude pilote) valident nos hypothèses de départ.

L'étude pilote nous a permis de répondre à toutes ces questions avant l'étape finale de collecte des données auprès de la population cible au Ghana. Elle s'est déroulée entre la 3ème semaine de Novembre 2011 et la 2ème semaine de Décembre 2011. A l'issu de cette phase, nous avons pu réajuster nos instruments en fonction des écarts ou faiblesses constatées.

4.4.1 Observations générales sur l'étude pilote menée à l'IIEF

L'étude pilote à l'IIEF s'est déroulée en une seule journée de 9 heures à 17 heures. Nous avons obtenu la permission d'intervenir dans une classe de débutants (niveau A1 et A2) pour solliciter leur participation volontaire à l'expérimentation. En tout, sept (7) apprenants se sont volontairement présentés pour l'expérimentation dont deux (2) ghanéens, une (1) nigériane, une (1) américaine, une (1) israélienne, une (1) chinoise et une (1) indienne. Puisque les apprenants venaient individuellement selon leur disponibilité, nous n'avons pu essayer avec eux que des tâches individuelles sur l'Internet. Néanmoins, ces dernières nous ont permis d'arriver à des observations très pertinentes nous permettant de modifier nos instruments.

La première observation que nous avons faite est que tous les apprenants ont eu des difficultés à comprendre les tâches proposées avant de s'y lancer. Autrement dit, les apprenants qui ont participé à l'étude pilote ne se donnaient pas le temps de lire posément les consignes de la tâche pour en déterminer ses objectifs et buts. Aussi, avons-nous constaté que certains apprenants (que nous soupçonnons être de réels débutants de niveau A1) ont eu du mal à comprendre certains mots et expressions de la consigne et même sur la page d'accueil du site support. Cette observation justifie encore une fois notre choix du niveau 200 dont les compétences en FLE correspondraient à l'A2+. Un court test de conversation orale en FLE nous a permis de juger le niveau des participants qui se présentaient volontairement pour l'enquête. Aussi, nous avons simplifié la compréhension de certaines tâches en intégrant dans les consignes les objectifs à atteindre et aussi des éléments d'information à renseigner (voir dans le tableau 8, les tâches numéros 3, 10, 11 et 12), permettant ainsi d'évacuer des difficultés liées à l'identification des objectifs.

La deuxième observation de l'étude pilote se rapporte à la procédure de verbalisation qui n'a pas donné les résultats escomptés. En effet, les apprenants ont des difficultés à décrire à haute voix leurs pensées durant la navigation sur le site Internet. Nous avons remarqué pendant l'observation en situation des comportements qui suggèrent la présence d'activités cognitives non-dévoilées. Par exemple, le fait qu'un étudiant choisisse entre deux options (grâce à des indices visuels que nous trouvons sur la vidéo de l'interface) sans dire ce qui motive son choix. Cela veut dire que les apprenants n'arrivent pas souvent à décrire exactement ce à quoi ils pensent à cette étape de la navigation. Toutefois, quand nous leur demandons de dire ce à quoi ils réfléchissent quand ils cliquent sur un bouton (un icône), ils

dévoilent en ce moment les hypothèses interprétatives sur certains mots ou leur anticipation du résultat de leur action. Ce constat nous révèle clairement les difficultés que peuvent poser la procédure de réflexion à haute-voix pour des apprenants qui n'en ont pas l'habitude. Ainsi, en ce qui concerne les étudiants ghanéens, nous avons mis en place deux séances préliminaires pour pratiquer la réflexion à haute-voix. La première séance de pratique consistait à proposer aux étudiants une tâche sur des supports traditionnels (photocopies de magazines, textes tirés de méthodes du FLE, documents authentiques, etc.) durant laquelle ils ont verbalisé leurs pensées. La deuxième séance, quant à elle, leur a proposé une tâche basée sur un support Internet à l'issu de laquelle les étudiants sont amenés à visualiser la capture vidéo des écrans de travail pour les aider à se remémorer les stratégies de compréhension qu'ils ont adoptées durant celle-ci. Cette dernière séance a servi aussi d'exercice 'pré-tâche' (ELLIS, 2003 :243) devant mieux préparer les apprenants aux tâches réelles de l'expérimentation. L'enregistrement des données orales durant les études pilotes n'ayant pas révélé les indicateurs escomptés, cette observation renforce la pertinence de faire la capture vidéo de l'interface (écran) des sites Internet de navigation. Les vidéos enregistrées pendant l'étude pilote à l'IIEF ont fourni des éléments très intéressants susceptibles d'être interprétés en tant qu'activités mentales non-verbalisées par les apprenants.

Une troisième observation de l'étude pilote concerne les difficultés de compréhension du questionnaire rempli par chaque apprenant à la fin de sa tâche. Tous les apprenants n'ont pas manqué de nous dire que le questionnaire était trop dense ou chargé. Mais aussi, certains ont demandé des explications sur certains mots qu'ils n'arrivent pas à comprendre. Par exemple, ils nous ont souvent posé la question de savoir la différence entre "induction", "déduction", "inférence", "analogie", "transfert", "traduction" et "verbatim". Ces remarques ont été prises en compte dans la dernière formulation du questionnaire où nous avons pris soin de proposer des formules plus simples pour expliquer ces concepts. Aussi, avons-nous réduit le questionnaire en supprimant certaines questions qui ne sont pas étroitement liées à notre problématique. Nous avons aussi supprimé des questions qui demandent beaucoup de réflexion de la part des apprenants.

Une dernière observation concerne les tâches proposées sur les sites Internet. Nous avons remarqué que certains apprenants n'arrivaient pas à terminer la tâche sans recourir à un moment donné à l'aide du chercheur. En fait, ce problème s'explique par le fait que la plupart des apprenants se sont lancés dans la navigation sans lire les informations utiles sur les pages

qui s'ouvrent. Ils cliquent par hasard sur des liens sans prendre en compte des consignes ou informations données sur les pages en question. Dans cette catégorie d'apprenants, on voit certains qui préfèrent faire des hypothèses ou des essais (qui échouent évidemment) bien qu'ils aient toutes les informations affichées devant eux. Nous remarquons également que certains procèdent par intuition, due probablement à leurs expériences de navigation sur des sites similaires conçus en leur langue première ou seconde (nous voyons cela chez l'américaine, la chinoise et l'israélienne). Cette tendance générale expliquait, à notre avis, pourquoi ceux-ci sont tôt ou tard bloqués et requièrent de l'aide. Toutefois, ces dernières observations ne nous permettent pas de modifier le dispositif d'expérimentation. Nous supposons que les étudiants ghanéens n'auront pas ce genre de difficultés, car la plupart d'entre eux n'ont jamais réalisé des transactions via l'Internet. Ainsi, ils seront obligés de véritablement lire les informations sur les pages pour progresser dans la navigation sur le site. Par conséquent, la lecture qu'ils feront pourra susciter les données de compréhension que nous recherchons.

En général, l'étude pilote menée à l'IIEF nous a donné des résultats très significatifs qui nous ont permis d'ajuster les instruments et les dispositifs de collecte pour qu'ils correspondent au public cible. Ces résultats nous révèlent aussi certaines difficultés de compréhension auxquelles les étudiants pourraient faire face au cours de la navigation. Ceci est plutôt un signe rassurant par rapport à l'émergence des stratégies pour les surmonter.

La section suivante concerne les limitations de la collecte des données sur le terrain au Ghana. Nous allons décrire la situation générale de la collecte des données dans les universités concernées et les problèmes afférents.

4.5 Limitations de la collecte des données

La collecte des données a débuté le 6 février 2012 à l'Université de Cape Coast (UCC). Plusieurs étudiants sollicités au niveau 200 se sont présentés pour les différentes phases de l'expérimentation des tâches sur l'Internet. Par contre, ils ont tous trouvé très contraignante la pratique de la verbalisation. Cet état de choses a d'autant plus fait prolonger la durée prévue pour l'enquête à l'UCC. Puisque la plupart des étudiants n'arrivaient pas à toujours respecter le calendrier arrêté pour les quatre séances (2 séances pour la préparation à la verbalisation, 1 pour la tâche individuelle de l'étudiant et 1 dernière pour la tâche en groupe), la période de collecte des données s'est du coup étalée sur 5 semaines au lieu des 2

prévues. Néanmoins, certains étudiants de l'Université de Cape Coast ont pu produire les données de verbalisation grâce à notre intervention intermittente pour leur poser des questions directives. Autrement dit, nous intervenions à chaque fois que s'établit un silence chez l'étudiant. L'observation en direct de l'étudiant pendant la tâche nous a permis de voir ce que faisait l'étudiant et de lui poser des questions ciblées là où nous constatons des réflexions non dévoilées. Aussi, nous avons pu recueillir un nombre conséquent de questionnaires dûment remplis par ces derniers. Par ailleurs, les tâches de groupe ont été difficiles à organiser puisque les étudiants ne se présentaient pas souvent chez nous accompagnés des autres collègues, car chacun venait selon sa disponibilité. Néanmoins, 3 séances de tâches en groupe ont été réalisées avec succès.

En ce qui concerne la collecte des données à l'Université de l'Education Winneba, elle s'est déroulée entre le 20 février 2012 et le 2 mars 2012. Avec l'appui et la collaboration de l'ensemble du personnel enseignant de l'UEW, nous avons dès le premier jour de la collecte des données bénéficié de la participation de plusieurs étudiants qui ont été informés d'avance par le Chef de Département de français. Malgré cette participation très positive des étudiants, nous nous sommes heurté à un imprévu de taille: la connexion Internet. En effet, nous constations sur place que le débit de l'Internet n'était pas assez bon pour réaliser quoi que ce soit avec les étudiants. L'utilisation d'une clé 3G pour la connexion Internet n'a pas non plus amélioré la situation. Bien que les étudiants se soient présentés pour les tâches, la lenteur de l'Internet ainsi que ses coupures intermittentes ne nous a pas permis de mener à bout les navigations que nous avons entamées. La verbalisation en direct était aussi un fiasco car les pages Internet prenaient beaucoup de temps pour s'ouvrir. A tel point que les étudiants perdaient de l'intérêt dans l'activité et ils ne revenaient plus pour les autres séances programmées. Face à cette situation, nous étions obligés après deux journées de séances ratées de revoir nos tactiques pour la collecte des données. Puisque les étudiants affirment connaître les bons points de connexion réseaux sur leur campus ainsi que les moments de la journée où la connexion Internet est plus fiable, nous avions décidé de leur remettre les tâches à faire tout seuls chez eux. En plus, nous leur avions remis le questionnaire pour qu'ils le remplissent dès qu'ils auraient complété les tâches assignées. Ce changement de dispositif n'est pas sans conséquence. D'une part, nous avions perdu l'occasion d'enregistrer en direct les réflexions verbalisées des étudiants ; de l'autre, nous ne pouvions plus enregistrer l'interface des sites Internet de navigation. Toutefois, nous avons essayé d'obtenir en rétrospection les données mentales des étudiants en leur posant des questions sur l'expérience

de navigation. Nous leur avions posé aussi des questions concernant les stratégies de compréhension déployées durant la tâche dès qu'ils nous ramènent les questionnaires. Certaines questions portent plus spécifiquement sur l'inférence de certains mots ou expressions qu'ils auraient rencontrés sur le site (que nous avions repéré avant la tâche). Par exemple, nous leur avons demandé comment ils ont essayé de comprendre le mot 'lingerie', 'nuisette', 'particulier' 'vous êtes un particulier ', 'Lieu-dit', entre autres. A ces questions, ils nous ont alors décrit la procédure adoptée pour les comprendre.

Notre collecte des données à l'Université du Ghana (UG) s'est déroulée du 12 au 23 mars 2012. Elle a aussi bénéficié de l'appui des enseignants du Département de français qui nous ont facilité le contact avec les étudiants du niveau 200. L'enseignant chargé du cours à ce niveau nous a présenté à ses étudiants en leur précisant le lieu où ils pourraient nous trouver s'ils désiraient participer à l'enquête. Nous nous sommes alors installé dans les locaux de la Maison Française où se retrouvent tous les étudiants du FLE pour les Travaux Dirigés. Deux contraintes particulières sont notées pendant l'étude réalisée à l'UG. La première a trait au manque de local pour réaliser tranquillement l'expérimentation et l'enregistrement des données verbales. La deuxième contrainte concerne quant à elle, l'identification et la participation des étudiants du niveau 200. A part ceux qui s'étaient présentés volontairement pour l'expérimentation, les autres étudiants que nous avons sollicités niaient tout simplement appartenir au niveau 200. Certains autres déclinaient l'invitation de participer à l'étude sous prétexte d'avoir un cours. Néanmoins, nous avons pu retenir quelques étudiants qui ont verbalisé leurs pensées durant la navigation réalisée en notre présence. Cependant, certaines données enregistrées dans ces locaux n'étaient point audibles à cause du bruit et des conversations d'autres étudiants se trouvant dans les mêmes locaux. Maints efforts pour réclamer le silence n'ont pas changé la situation. Nous nous sommes ainsi retrouvé avec des données en partie non-utilisables.

Néanmoins, la collecte des données à KNUST est celle qui s'est déroulée sans inconvénients. Elle s'est déroulée du 2 au 13 avril 2012. Là, nous n'avons eu aucune difficulté à collecter les données, car la directrice du Département de français et son personnel ont mis en place des conditions pour assurer le bon déroulement de notre enquête. Les étudiants étaient prévenus d'avance et un bureau nous était attribué pour rencontrer les étudiants en toute tranquillité. Les étudiants désirant participer à l'étude s'étaient déjà inscrits (avec leurs coordonnées) pour que nous puissions les joindre à notre arrivée. Ces conditions ont favorisé

le bon déroulement des expérimentations et de la collecte des données à tel point que deux journées ont suffi pour avoir le nombre d'étudiants envisagés.

Pour résumer les grandes limitations constatées pendant la collecte des données, nous citerons les problèmes de connexion Internet, la difficulté liée à la verbalisation des pensées, l'attitude de certains étudiants vis-à-vis de l'étude et dans certains cas, des difficultés liées à l'environnement de travail. Concernant plus précisément les verbalisations, nous avons constaté que certains étudiants décrivaient ce qu'ils voyaient au lieu de nous dire ce à quoi ils pensaient. D'autres nous racontaient aussi ce qu'ils comptent faire sans expliquer ce qui sous-tend leurs décisions. Cette situation nous a poussé, à maintes reprises, à les inciter à révéler leurs réflexions. D'où les voix intermittentes du chercheur dans les enregistrements et les transcriptions. Cependant, nous étions prudent avec les mots que nous utilisons pour inciter les étudiants à parler pour éviter de leur fournir les données que nous cherchions. Ce genre de contrainte a été noté dans toutes les universités où nous avions réalisé l'étude.

4.6 Synthèse

Au terme de ce chapitre portant sur la méthodologie de la collecte des données, nous tenons à souligner qu'en général, la collecte des données s'est déroulée dans des cadres sereins. Les dispositifs d'observation en situation et d'expérimentation des tâches de navigation sur l'Internet se sont révélés très adéquats pour recueillir les données sur les stratégies de navigation et de compréhension des étudiants du FLE. Deux types de données sont recueillies grâce à deux outils : la verbalisation des pensées a suscité des données qualitatives que nous traiterons dans le prochain chapitre avec l'outil 'Atlas. Ti 6.2'. Par contre, le questionnaire a suscité des données quantitatives et qualitatives que nous analyserons à l'aide de 'PASW 18'.

CHAPITRE 5

PRÉSENTATION ET ANALYSE DES DONNÉES

5.0 Introduction

Dans ce chapitre, nous présentons les données de l'enquête menée en vue d'identifier les stratégies déployées par les étudiants lors des tâches de compréhension écrite sur l'Internet. Nous rappelons que nous avons affaire à 2 types de données recueillies à l'aide de 3 instruments de collecte. Les premières sont des données quantitatives recueillies par questionnaire. Celles-ci sont analysées avec l'outil d'analyse statistique 'PASW Statistics 18'. Ces données seront présentées sous formes de fréquences. Les secondes sont des données qualitatives collectées par questionnaire aussi, en ce qui concerne les questions à réponses ouvertes, les données de verbalisation recueillies durant les tâches sur l'Internet et enfin les entretiens auprès des étudiants qui ont réalisé leurs tâches en groupe. Les dernières données dites qualitatives sont alors analysées avec l'outil d'analyse qualitative 'Atlas. Ti 6.2'. Celles-ci seront présentées en termes d'occurrences des idées véhiculées par les propos des étudiants. Il peut arriver que le nombre d'occurrences d'une idée dépasse le nombre total de répondants aux questionnaires, car certaines réponses données aux questions ouvertes communiquent parfois plus d'une idée à la fois. Nous rappelons aussi que le public de l'enquête est composé uniquement des étudiants du FLE au niveau 200 (la deuxième année de licence) dans 4 universités publiques du Ghana.

Cependant, nous voulons signaler que les données quantitatives et qualitatives seront présentées et analysées de façon complémentaire, c'est-à-dire à travers le recoupement des différents types de données. Autrement dit, les données qualitatives serviront d'exemples pour expliquer les tendances observées grâce aux données quantitatives recueillies par questionnaire.

Après la présentation des données, nous proposerons une conclusion partielle pour mettre en évidence quelques données saillantes de l'étude.

5.1 Présentation et analyse des données

Les données recueillies par questionnaire sont divisées en quatre parties. La première partie concerne le profil des étudiants. La seconde partie présente les données relatives à la

tâche de navigation sur l'Internet, c'est-à-dire les procédés adoptés par les étudiants pour surmonter les difficultés de progression sur les sites Internet. La dernière partie concerne les stratégies de compréhension déployées par les étudiants lors des tâches sur l'Internet. Plus spécifiquement, ces dernières concernent les stratégies de traitement ou d'analyse des informations qui ont contribué à la progression sur le site Internet. En dernier lieu, nous présenterons les données de l'enquête de suivi qui servent à confirmer certains indicateurs des enquêtes précédentes, notamment l'autonomie d'apprentissage sur l'Internet. Pour clore la présentation des données, nous allons valider quelques hypothèses de l'étude à l'aide de certaines données qui attestent l'application des stratégies de compréhension chez les étudiants. Celles-ci montrent en outre la pertinence des ressources Internet brutes à encourager l'autonomie d'apprentissage des étudiants du FLE.

5.1.1 Informations sur le profil des étudiants

Cette partie présente les informations personnelles recueillies à propos des étudiants ayant participé à l'enquête. Puisque l'étude porte sur les stratégies d'apprentissage de la langue étrangère, il est important de tenir compte de divers facteurs comme les profils des apprenants. L'âge, le sexe, le niveau universitaire, le programme d'étude et l'université de provenance sont en effet quelques facteurs qui peuvent influencer le choix de certaines stratégies de navigation et compréhension sur l'Internet.

1. **Age des étudiants :**

Les étudiants ayant participé aux tâches de compréhension écrite sur l'Internet appartiennent à différents groupes d'âge.

Tableau 9 : Réponses selon l'âge des étudiants

Age	Réponses			
	Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulatif
15-20	7	13.5	13.5	13.5
21-25	23	44.2	44.2	57.7
26-30	14	26.9	26.9	84.6
31-35	4	7.7	7.7	92.3
36-40	4	7.7	7.7	100.0
Total	52	100.0	100.0	

Nous constatons dans le tableau 9 ci-dessus deux grands groupes d'âge : un groupe majoritaire et un autre minoritaire.

En ce qui concerne le groupe majoritaire, il est composé d'une part, de 23 étudiants (soit 44,2% de la population enquêtée) ayant entre 21 et 25 ans et de l'autre, 14 étudiants (soit 26,9% de la population enquêtée) ayant entre 26 et 30 ans. Ensuite, dans le groupe minoritaire, on distingue trois groupes d'âge constitués de 7 étudiants (soit 13,5% de la population) ayant entre 15 et 20 ans, 4 étudiants (représentant 7,7% de la population) appartenant au groupe d'âge de 31 à 35 ans et enfin, 4 étudiants (représentant 7,7%) étant âgés de 36 ans à 40 ans.

Du point de vue des observations des étudiants lors des tâches, leur niveau d'âge majoritairement jeune (puisque qu'on relève 48 étudiants âgés entre 15 et 35 ans) expliquerait leur intérêt pour les TIC, du fait qu'ils se soient volontairement présentés pour l'étude. Ce serait d'ailleurs pourquoi 32 étudiants (soit 65% de ce groupe) n'ont pas connu de problèmes majeurs concernant la progression de leur navigation. D'après nos observations, les blocages n'étaient pas liés à la manipulation de l'ordinateur mais plutôt à la compréhension de la langue cible. Ceux-ci auraient de façon évidente acquis assez d'expériences concernant la navigation sur l'Internet. En effet, nous rappelons qu'un critère de sélection des étudiants concerne leur familiarité à l'Internet, surtout pour accomplir des besoins personnels comme la communication – sur les réseaux sociaux, la messagerie Internet, et la recherche documentaire sur l'Internet, entre autres formes d'utilisation possible. Si 92,3% des étudiants (soit 48 sur les 52) s'estiment motivés par les tâches de navigation sur l'Internet, nous pensons que l'âge est un facteur considérable puisque chaque participant a mis plus de 45 minutes de son temps à notre disposition pour les différentes séances de l'étude. Toutefois, il serait intéressant d'étudier la question des stratégies sur l'Internet par rapport aux différents âges des apprenants pour voir s'il y a des variations importantes au niveau des stratégies appliquées.

Les contraintes temporelles et spatiales de cette étude n'ont pas permis d'étudier les stratégies de compréhension sous cette dimension.

2. Répartition par sexe des répondants

Tableau 10 : Réponses selon le sexe

Sexes	Réponses			
	Fréquence	Pourcentage	Pourcentage Valide	Pourcentage Cumulatif
Masculin	25	48,1	48,1	48,1
Féminin	27	51,9	51,9	100,0
Total	52	100,0	100,0	

Pour la collecte des données sur les stratégies de compréhension utilisées lors des tâches de navigation sur l'Internet, 52 étudiants du niveau 200 ont participé à l'enquête. Ce groupe se répartit en 27 étudiantes (soit 51,9%) et en 25 étudiants (représentant 48,1%). L'enquête a donc couvert un nombre équitable d'étudiants au niveau des sexes. Cependant, comme dans le cas des âges, elle n'a pas pu déterminer si les filles ont des stratégies particulières qui sont différentes de celles des garçons.

3. Programme d'étude des étudiants

Dans une recherche d'une si grande importance, il est nécessaire de se demander le public bénéficiaire de l'étude. La question sur les programmes d'étude des étudiants cherche alors à tirer des implications pédagogiques par rapport aux programmes de formation des étudiants.

Tableau 11: Réponses selon le programme d'étude des étudiants

Programme d'étude	Réponses			
	Fréquence	Pourcentage	Pourcentage Valide	Pourcentage Cumulatif
Licence en FLE	15	28,8	28,8	28,8
Licence en Sciences de l'Education (option FLE)	16	30,8	30,8	59,6
Licence en Lettres (option FLE)	14	26,9	26,9	86,5
Licence en Lettres (option FLE et pédagogie)	3	5,8	5,8	92,3
Licence en Sociologie (option FLE)	1	1,9	1,9	94,2
Licence en Gestion du Tourisme (option FLE)	1	1,9	1,9	96,2
Licence en Economie (option FLE)	2	3,8	3,8	100,0
Total	52	100,0	100,0	

Les questionnaires montrent une grande variété de programmes d'études auxquels les étudiants se sont inscrits dans les quatre universités de l'étude. 30,8% des étudiants se sont inscrits pour une Licence en Sciences de l'éducation (option FLE); 28,8% pour une Licence en FLE ; 26,9% sont inscrits pour une Licence en Lettres (avec spécialisation en éducation ou pédagogie du FLE). Aussi, relève-t-on 3,8% des étudiants qui sont inscrits pour une Licence en Economie (avec des options de cours en FLE) ; 1,9% des étudiants sont inscrits en Licence de Sociologie (avec des options de cours en FLE) et 1,9% des étudiants sont inscrits en Licence de Tourisme (avec des options de cours en FLE).

Il est important de noter que ce public est essentiellement composé d'étudiants dont les filières choisies les destinent à enseigner la langue française dans les collèges (JHS) et lycées (SHS) du Ghana au bout des quatre ans de formation universitaire. Ils représentent tous ensemble 92,3% du public ayant participé à l'enquête. L'expérience des tâches sur l'Internet auxquelles ils ont participé pourrait alors servir d'éveil pour l'adoption des méthodes innovantes d'enseignement basées sur des nouveaux outils technologiques en éducation, en tant que futurs enseignants du FLE. Nous reviendrons sur cette question dans la partie consacrée aux implications pédagogiques de l'étude.

4. **Répartition des répondants par université**

Tableau 12: Répartition par Université

Nom de l'Université	Réponses			
	Fréquence	Pourcentage	Pourcentage Valide	Pourcentage Cumulatif
UG	10	19,2	19,2	19,2
KNUST	13	25,0	25,0	44,2
UCC	13	25,0	25,0	69,2
UEW	16	30,8	30,8	100,0
Total	52	100,0	100,0	

Nous rappelons que l'expérimentation pour la collecte des données s'est déroulée dans quatre universités publiques du Ghana où nous avons sollicité la participation volontaire d'étudiants pour réaliser des tâches sur l'Internet. Aussi, au niveau de la répartition des étudiants selon les universités d'appartenance, on constate alors une participation plus ou moins équitable. En effet, l'Université de l'Education a enregistré le plus grand taux de participation estudiantine à l'expérimentation avec 30,8%. Ensuite, viennent l'Université de Cape Coast et l'Université des Sciences et Technologies qui ont tous deux enregistré un taux de participation de 25%. Enfin, l'Université du Ghana a 19,2% de taux de participation. Comme nous l'avons souligné dans les limitations de la collecte des données, l'Université du Ghana était le lieu où nous avons eu le plus de difficultés à trouver des étudiants volontaires. De plus, des contraintes temporelles et spatiales à l'UG (voir dans les limitations de la collecte des données pour plus de détails) ont beaucoup influencé l'expérimentation et la collecte des données. Par contre, à UEW, nous avons eu le plus grand nombre d'étudiants volontaires. D'où le grand écart constaté au niveau des deux universités. Bien que nous aurions aimé couvrir 20 étudiants par université, des facteurs au-delà de notre contrôle ne l'ont pas permis. Ces facteurs sont expliqués dans les limitations de l'étude.

Les données suivantes concernent les stratégies de navigation déployées par les étudiants durant les tâches individuelles sur des sites Internet en français.

5.1.2 Données sur les tâches de compréhension écrite sur l'Internet

Les données de cette rubrique concernent les procédés de compréhension qui ont caractérisé la navigation des étudiants sur les sites Internet. Elles concernent aussi les formes

d'apprentissage réalisées lors de ces tâches. Dans le cadre de cette étude, la compréhension écrite désigne une activité de navigation qui amène les étudiants à répondre à l'écrit aux sollicitations de l'outil Internet. Durant cette navigation, il nous importe de connaître les procédés mentaux enclenchés pour la compréhension des informations sur le site.

5.1.2.1 Outils ayant facilité la compréhension des étudiants et raisons

Les données de cette rubrique concernent les outils d'aide à la compréhension des informations sur le site Internet. La question posée voulait savoir les outils du site sur lesquels les étudiants ont porté leur attention durant leur navigation. Quoiqu'il soit difficile d'évaluer sur quel objet les étudiants ont le plus porté leur attention (faute de moyens adéquats pour déterminer la fixation oculaire sur les différents outils), nous recueillons néanmoins des réponses sur ce que les répondants estiment avoir facilité leur compréhension.

Le tableau ci-dessous présente les outils d'aide à la compréhension.

Tableau 13: Outils d'aide à la compréhension et raisons de leurs choix

Outils Internet	Réponses			
	Fréquence	Pourcentage	Pourcentage Valide	Pourcentage Cumulatif
Design du site	2	3,8	3,8	3,8
Images	8	15,4	15,4	19,2
Outils interactifs	6	11,5	11,5	30,8
Texte	10	19,2	19,2	50,0
Autres (s) (spécifiez)	1	1,9	1,9	51,9
Images et couleurs	4	7,7	7,7	59,6
Images et Outils interactifs	1	1,9	1,9	61,5
Images et Texte	3	5,8	5,8	67,3
Images et autres	1	1,9	1,9	69,2
Couleurs et autres	1	1,9	1,9	71,2
Outils interactifs et Texte	3	5,8	5,8	76,9
Outils interactifs et autres	1	1,9	1,9	78,8
Design, Images et Texte	1	1,9	1,9	80,8
Images, Couleurs et Outils interactifs	1	1,9	1,9	82,7
Images, Couleurs et Texte	2	3,8	3,8	86,5
Images, Outils interactifs et Texte	5	9,6	9,6	96,2
Design, Images, Couleurs, Outils interactifs et Texte	1	1,9	1,9	98,1
Images, Couleurs, Outils interactifs, Texte et autres	1	1,9	1,9	100,0
Total	52	100,0	100,0	

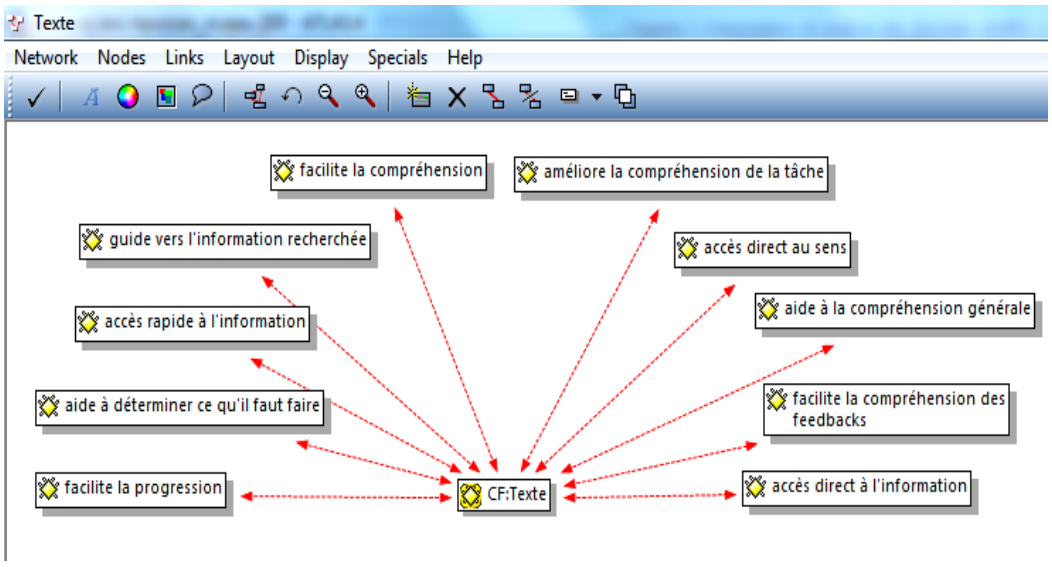
Les étudiants indiquent plusieurs outils qui auraient contribué à la compréhension sur les sites Internet. Parmi ceux-ci sont le texte, les images, les outils interactifs, le design du

site, les couleurs et des utilisations combinées des différents outils. Ils nous livrent également des raisons qui expliquent leur choix. Nous allons considérer tour à tour les différents outils choisis en précisant les raisons pour lesquelles les étudiants les privilégient.

1.1 Centration sur le texte

Selon le tableau 13 ci-dessus, la majorité des répondants (soit 10 étudiants, représentant 19,2%) auraient porté leur attention sur le texte durant leur tâche sur l'Internet. Nous reconnaissons plusieurs formes du texte dans les réponses ouvertes que nous ont laissées les étudiants concernant le choix du texte : des descriptions des articles de vente ou de services proposés sur les sites (10 occurrences) ; des mots ou expressions familiers (7 occurrences) ; des exemples, des informations supplémentaires sur les produits (4 occurrences) ; le style de formation des phrases (3 occurrences) ; les mots en couleur ou gras (3 occurrences) ; les ressemblances lexicales des mots en français et en anglais (3 occurrences) ; le texte des menus (1 occurrence) ; la taille et le style des caractères (1 occurrence) ; les conseils de navigation (1 occurrence) ; et enfin des mots-clés du texte (1 occurrence). Tous ces indicateurs confirment le choix du texte comme outil d'aide à la compréhension. Quelles sont alors les raisons de leur centration sur le texte ? Le diagramme 1 ci-dessous permet d'expliquer pourquoi les étudiants ont recouru au texte pendant leur navigation sur l'Internet.

Diagramme 1 : Texte comme outil d'aide à la compréhension



Grâce à l'outil d'analyse qualitative 'Atlas. Ti 6.2', nous identifions dans les réponses

fournies par les étudiants dix raisons pour lesquelles ils auraient porté leur attention sur le texte durant la tâche. A notre avis, ces raisons peuvent se résumer sous trois catégories d'idées :

1. Accès à l'information : Les étudiants ont porté leur attention sur le texte, car cela leur donne directement accès aux informations générales sur le site. Selon ces derniers, la lecture du texte est le meilleur moyen d'accéder rapidement aux informations utiles pour réussir la navigation sur le site Internet. Pendant l'analyse des données de verbalisation à haute voix recueillies pendant l'exécution des tâches, nous avons compté 105 occurrences d'instances où les étudiants lisent à haute voix le texte sur les sites Internet. Ceci explique en effet pourquoi ils affirment aussi que la lecture du texte les guide vers l'information recherchée. Cette lecture leur permet justement de chercher ou de trouver les informations dont ils ont besoin pour réaliser la tâche. Ils ajoutent surtout que la nature très simple et non ambigüe du texte a beaucoup facilité l'accès aux différentes informations recherchées sur les sites. Etroitement liées au texte, sont la compréhension et la progression sur le site Internet qui constituent les deux autres catégories de raisons.
2. Compréhension : Pour les étudiants, la lecture du texte a, en outre, servi de catalyseur à leur compréhension générale durant la navigation. Tout d'abord, la plupart des étudiants ont pris connaissance des objectifs de la tâche grâce à la lecture attentionnée des consignes : les données de verbalisation révèlent 24 instances où les étudiants se sont référés aux consignes durant l'exécution de la tâche afin de progresser. C'est pourquoi 5 répondants affirment que la lecture du texte leur a donné une meilleure compréhension de la tâche. En plus, d'autres répondants trouvent que la lecture du texte facilite généralement la compréhension des informations véhiculées sur le site. Car le texte disponible sur les sites est essentiellement composé des mots ou expressions familiers qui facilitent leur accès au sens des informations. D'ailleurs, dans les données de verbalisation, nous avons identifié 177 instances de lecture pendant lesquelles les étudiants ont compris tout seuls le sens des mots et expressions sans recourir à un dictionnaire ou à l'aide d'autrui. Les procédés qu'ils ont déployés pour aboutir à cette compréhension sont discutés dans le chapitre portant sur les stratégies de navigation et compréhension sur l'Internet. D'après certains, leur compréhension est améliorée parce que les phrases utilisées sur le site communiquent toujours un sens direct ou explicite ; c'est-à-dire qu'elles communiquent un sens

dénué de toute ambigüité. Aussi, ajoutent-ils qu'à travers le texte, des illustrations utiles sous formes de descriptions, d'explications, des exemples et des informations supplémentaires sur les objets sont offertes pour faciliter l'interprétation des informations affichées. Toutefois, d'autres répondants ayant indiqué le texte comme objet de leur attention expliquent aussi que sa lecture permet la compréhension des feedback laissés par l'outil pendant la navigation. La compréhension de ses différents feedback est à son tour facilitateur de la progression de l'étudiant durant la navigation sur le site.

3. Progression de la navigation : Plusieurs étudiants trouvent aussi que le texte est un outil efficace ayant facilité leur progression sur le site mais aussi dans la tâche. Cette progression est promue par des feedback sous formes d'instructions ou conseils de parcours (10 occurrences), de menus d'options pour faciliter les choix à opérer sur le site (13 occurrences), d'indices ou conseils de navigation (14 occurrences), d'exemples ou modèles de réponses (10 occurrences), de descriptions ou explications (10 occurrences) ainsi que des feedback interactifs (2 occurrences), communiqués à l'utilisateur par le biais du texte. Une bonne lecture de ces différents feedback permet aussi à l'utilisateur de déterminer les actions successives qu'il doit effectuer afin de réussir sa tâche (14 occurrences). D'après nos observations durant l'expérimentation, la lecture des feedback a sorti plusieurs étudiants des situations de blocage liées à la navigation. Le texte est ainsi facilitateur de la performance générale des étudiants durant la tâche.

1.2 Centration sur les images

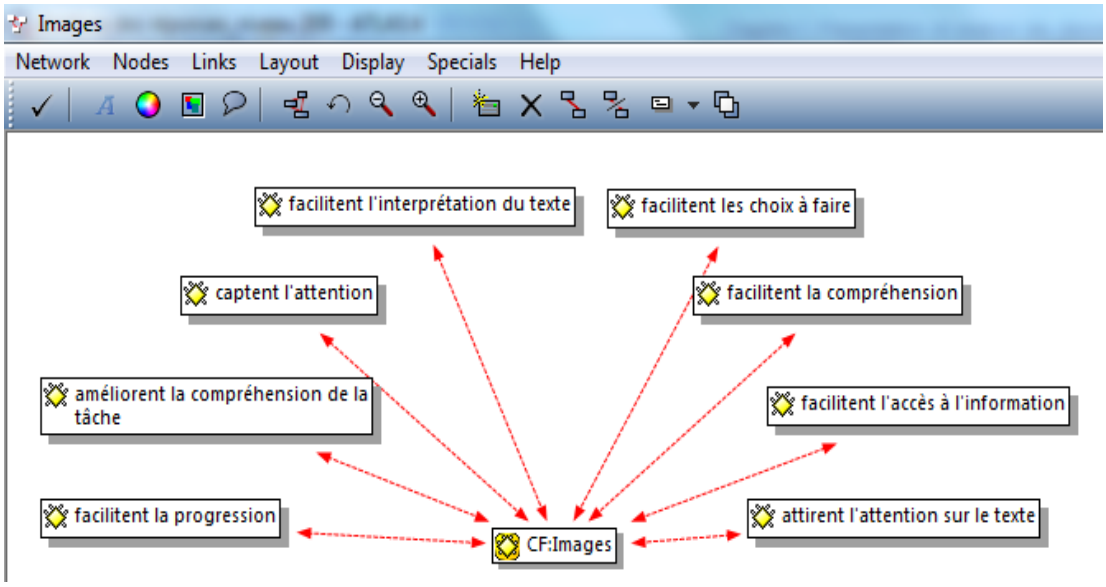
Selon le tableau 13 en-dessus, 8 étudiants (soit 15,4%) estiment avoir porté leur attention sur des images durant les tâches sur l'Internet.

En termes d'images, 7 étudiants ont indiqué les symboles (ou représentations iconiques de certains services en ligne) tandis que 2 étudiants ont indiqué les icônes (petits dessins sur lesquels il faut cliquer pour accéder à d'autres endroits du site) qualifiées de très attrayantes. Outre ces deux catégories de répondants, tous les autres auraient vu des photos réelles d'articles sélectionnées, la carte ou le plan d'une ville, des illustrations en image dans le cas des articles de vente en ligne ou des endroits d'une ville. Ces dernières apparaissent en photos lorsqu'on clique sur les noms correspondants. Apparaît aussi en photos le plan de la ville ou le type de transport (TGV, BUS, TRAM) alors que les horaires, le calendrier et les

lignes de transport sont présentés par des grilles sur les sites www.ratp.fr ou www.cts-strasbourg.fr , entre autres.

Plusieurs raisons sont associées au choix des images par les étudiants.

Diagramme 2: Images comme outils d'aide à la compréhension



D'après les analyses des réponses, 8 raisons expliqueraient pourquoi les étudiants privilégient les images durant les tâches sur l'Internet.

La première observation est que les images facilitent généralement la compréhension des informations sur l'Internet (37 occurrences). Les images améliorent la compréhension générale des étudiants puisqu'ils communiquent plus vite des idées que les autres outils d'accès à la compréhension : *"they provide quick understanding"* comme l'affirme un répondant. En effet, d'après nos observations de la navigation, 7 étudiants préféraient défiler ou sauter d'images en images au lieu de s'attarder sur de longues explications que fournissent les sites de services et d'achats en ligne. En choisissant ce mode de représentation, les étudiants visualisent ou concrétisent ce qui était abstrait (MORO, 1997) dans la représentation textuelle. Par la diversité des images disponibles (sous formes de photos des articles de vente, de pictogrammes représentants des services proposés, ou de symboles indiquant les liens ou boutons sur lesquels cliqués), les étudiants arrivent souvent à inférer le sens sans recours au texte accompagnateur. Considérons les extraits de verbalisation suivants pour illustrer comment les étudiants recourent à l'image bien avant de lire le texte :

Extrait 1:

> « WID7: Aha / I can see a picture of a lady under which it is indicated mon compte [mɔ̃kɔ̃t] / which means my account (silence) // I understand compte [kɔ̃t] to be account / we've learnt it in one oral expression lecture titled at the bank where a foreigner was finding out how he can change his currency (silence) / but could it mean the same thing here // let me click and see (silence) » (Annexe 4, Verbalisations Individuelles 7, page 391)

Extrait 2:

> « PAR5: Profiter de nos services en ligne [pRofitedənosƐRvisãliɲ] // this sounds like it // I think what I want is online service // I can also see the picture of a computer there which means it's online (she clicks the button – submenus roll out) // Uhmm // Vos boutiques en ligne [vobutikãliɲ] / acheter nos produits couriers [aʃətenopRodɥikuRje] / affranchir vos colis en ligne [afRãʃiRvokoliãliɲ] / suivre vos envois [swivRvozãvwa] // créer votre site Internet [krejevɔtRsitɛ̃tƐRnƐt] // I think euh / the first and the second option are (silence) say something to me // vos boutiques [vobutik] / stores online / acheter des produits courriers [aʃətedepRodɥikuRje] // » (Annexe 4, Verbalisations Individuelles 5, page 384)

Dans l'extrait 1, l'étudiant concerné cherchait où cliquer pour créer son compte client sur le site de la Redoute. Il aperçoit alors le dessin d'une figurine dans un cadre, ce qui l'aurait conduit à lire ce qui est écrit en-dessous. Ainsi, dans ce premier cas, ce serait l'image qui aurait motivé le choix du bouton. L'inverse serait aussi possible si l'étudiant confirmait le sens du mot 'mon compte' en apercevant la figurine en premier.

En revanche, dans l'extrait 2, l'étudiante en question cherchait sur le site de la poste pour le service de réexpédition de courrier à sa nouvelle adresse. Elle lit à haute voix le texte : *« Profiter de nos services en ligne ...»* et elle aperçoit ensuite le pictogramme qui lui permet de confirmer le sens de ce qu'elle a lu. Elle clique alors sur le pictogramme représentant un ordinateur connecté. On peut ainsi dire que le texte aurait motivé le choix du bouton. L'étudiante avait en fait raison de cliquer sur ce bouton, car ce choix aboutit à des sous-menus donnant un aperçu des différents services en ligne de la poste. Dans ce cadre, le choix du pictogramme permet de confirmer ou de préciser le sens de l'expression 'profiter de nos services en ligne' puisqu'on l'entend faire une sorte d'inférence à haute voix :'*... this sounds like it ! I think what I want is online service.'* L'image est alors perçue comme un outil facilitant l'interprétation du texte (soit 10 occurrences) comme dans l'extrait 1. Elle attire aussi l'attention sur le texte (2 occurrences). Nous pensons que l'inverse est tout aussi vrai (dans l'extrait 2), car nous avions vu des étudiants confirmer le sens des noms d'articles (des vêtements) en cliquant sur les noms (sous formes de liens activés) pour accéder à la photo du produit. Autrement dit, les images permettent l'association des noms à leurs référents réels.

Aussi, certains étudiants pensent que leurs choix des articles ont été guidés par les photos d'articles ou pictogrammes représentant les services (18 occurrences). Cet avis est particulièrement vérifiable sur des sites de vente d'articles vestimentaires où les étudiants ont aperçu des photos de mannequins essayant les différents articles qu'ils ont sélectionnés. On peut ainsi soutenir que les images améliorent la compréhension générale de la tâche puisque c'est cette compréhension qui encourage la progression de l'étudiant (16 occurrences). Compréhension et progression vont alors ensemble et sont interdépendantes dans la réalisation de la tâche (DILLON et VAUGHN 1997 repris par BERA et LIU, 2004). Car, d'après nos observations, 3 étudiants travaillant individuellement sur les sites de SNCF et de Western Union ont eu des difficultés de compréhension ayant entraîné des blocages de navigation, dont l'abandon de la tâche par l'un d'eux. Les deux sites en question sont construits principalement à la base des textes descriptifs ou explicatifs. Bien qu'on puisse voir quelques rares images sur ces sites, celles-ci n'aident pas à interpréter le texte disponible sur le site. Elles font plutôt la publicité du service : par exemple, les photos de clients satisfaits. L'amélioration de la compréhension générale étant la première raison pour laquelle les étudiants centrent leur attention sur l'image, il reste bien d'autres facteurs qui expliquent pourquoi les images sont privilégiées. Presque tous les répondants (6 sur les 8 répondants) qui ont choisi l'image expliquent tout d'abord que c'est l'outil qui capte en premier leur attention lorsqu'ils se rendent sur un site. Elles captent l'attention des usagers sur ce qui est important sur le site. En d'autres mots, de par leur attractivité, *« celles-ci attirent plus vite l'attention que les autres outils »* c'est-à-dire le texte, les menus interactifs, le design et les couleurs, comme l'indique un étudiant. Lors des séances d'observation, tous les étudiants qui ont travaillé sur les sites de vente et de services en ligne ont commencé la verbalisation par la description ou le commentaire des images défilantes (voir aussi les données des enquêtes de suivi où les étudiants décrivent ce qu'ils ont vu sur les sites). On trouve des exemples dans les extraits 3 et 4:

Extrait 3:

> « REC6: then (silence) the blankets / the xxx (long silence) // I think they sell these kinds of stuffs like the pillows (silence). I am trying to understand what they've written there (silence) // I think they sell men and women clothes (silence) There is a discount on the men's clothes (silence) Yeah (silence) they also sell clothes for children (silence – she watches pictures) (long silence) Now / I am looking for where to click if you want to buy
> RES: (makes a point of correction) Where to create an account » (Annexe 4, Verbalisations Individuelles 6, page 387)

Extrait 4:

> « PAR5: I am asked to request a service of change of address in a case of an international relocation // Humm [hum] // Am on the website of la poste [lapost] in FRANCE (silence) // I can see picture of people / des services plus innovants [desƐRvisplyzinovã] / my dedicated FRENCH post in ENGLISH (silence) // I think that they are showing what they offer as services / Bienvenue sur la poste point fr [bjɛ̃vənysyRlapostpwɛ̃ƐfƐR] / welcome to la poste [lapost] // Let me read on / International visitors » (Annexe 4, Verbalisations Individuelles 5, page 384)

Pour d'autres étudiants, les images leur suggèrent aussi des pistes de navigation et elles leur donnent des indices sur les objets recherchés sur le site (le cas des symboles ou pictogrammes utilisés sur les sites qui proposent des services en ligne : www.poste.fr, www.sncf.com, www.accorhotels.com etc.). Par exemple, on voit des icônes et symboles comme une enveloppe, un timbre, un avion en papier plié pour signifier un envoi, une loupe pour chercher des informations sur le site, un sac de course pour signifier le panier d'achat, une grille représentant un calendrier pour choisir la date de la réservation, des drapeaux pour choisir les pays, une carte bancaire pour payer les achats, parmi tant d'autres symboles. Tous ces atouts cités par les étudiants font de l'image, l'outil qui donnerait rapidement accès à l'information (21 occurrences).

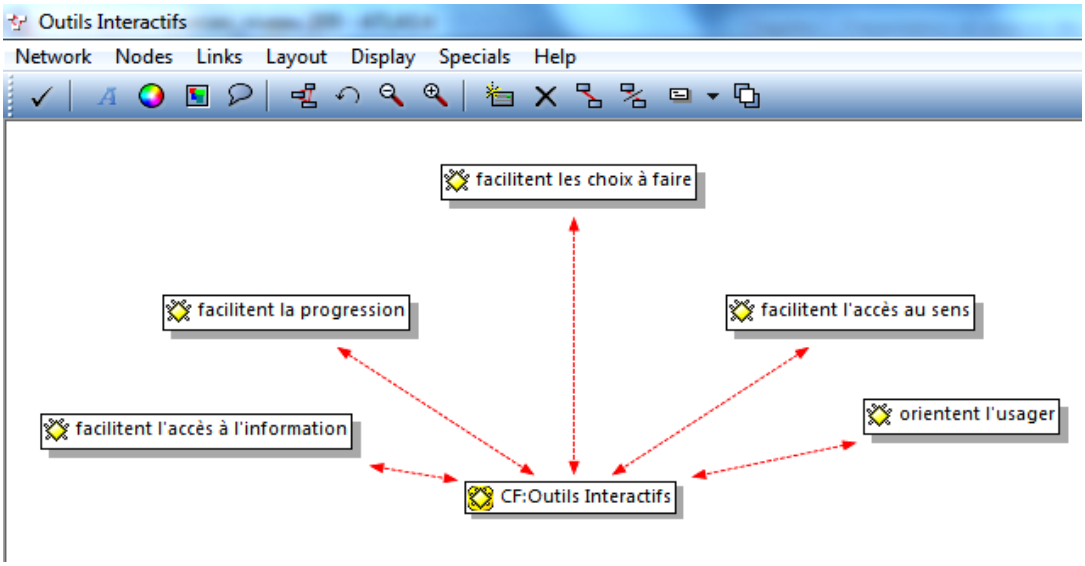
1.3 Centration sur les outils interactifs

Les outils interactifs sont des formes d'aide à la compréhension du discours utilisé sur un site Internet. En général, ce sont de bulles d'informations qui précisent le contexte d'utilisation d'un mot ou son sens, des détails sur un objet, des conseils de navigation, des instructions, etc. établissant ainsi un rapport continuel entre l'utilisateur et le concepteur (virtuel). Pour nous, ce sont des outils d'étayage au sens, en ce qu'ils permettent à l'utilisateur de comprendre le langage du concepteur du site.

Le tableau 13 indique en outre que 6 étudiants (soit 11,5%) ont porté leur attention sur des outils interactifs du site où ils ont réalisé leur tâche. Par ailleurs, dans les réponses ouvertes, on note des exemples d'outils interactifs sur lesquels les étudiants auraient centré leur attention : les menus interactifs (13 occurrences), les menus d'options (12 occurrences), les outils d'orientation (5 occurrences) et les feedback interactifs (4 occurrences).

Diverses raisons sont attribuées au choix des outils interactifs comme outils d'aide à la compréhension pendant la navigation sur l'Internet.

Diagramme 3: Outils interactifs comme outils d'aide à la compréhension



On peut déduire à partir des réponses plusieurs fonctions des outils interactifs au cours de la navigation sur l'Internet. D'abord, les étudiants indiquent que les outils interactifs leur facilitent l'accès aux différentes informations sur les sites Internet (30 occurrences). On se demande alors comment ces outils jouent ce rôle. Selon certains répondants, ils ont vite compris les informations du site grâce aux outils interactifs qui donnent des détails ou des explications supplémentaires sur les mots, des expressions nouvelles, des articles (par exemple, 'choisir une taille') ou des services sélectionnés. D'après un répondant, cette fonction lui a permis de comprendre en son contexte les mots ou expressions qu'il ne connaissait pas en français (par exemple *'vous êtes un particulier'* est ce qui apparaît quand l'utilisateur pointe le mot *'particulier'*). C'est de cette manière que l'outil interactif donne accès au sens (1 occurrence) des informations affichées sur les sites. D'autres répondants affirment, quant à eux, que l'outil les a interpellés à travers des affirmations, des questions directrices et des modèles de réponses qui leur sont proposés en cas de mauvaises réponses de leur part. Nous tenons un exemple d'affirmation directrice dans l'extrait 5 ci-dessous :

Extrait 5:

« PAR5: Where do I find the service I need // Let me check again / Particulier [paRtikylje] / Professionnel [pRofɛsjɔnɛl] / Particulier [paRtikylje] / particular // I don't think that's what it means as in particulars (she points on the word – a feedback shows a sentence 'vous êtes un particulier' [vuzɛtœ̃paRtikylje]) // Vous êtes un particulier [vuzɛtœ̃paRtikylje] / They are telling me if I am a particular // Let me check the dictionary for the meaning of euh particulier [paRtikylje] / (she flips through a dictionary) / unique / no and then (silence) // individual or private (silence) // Oh ok / I think I get it / I guess they want to know if I am / if am requesting for the service as a private person / an individual or as in the name of an enterprise or my

company // Let me choose that option (she clicks on particulier [paRtikylje]) » (Annexe 4, Verbalisations Individuelles 5, page 384)

Dans l'extrait 5 cité ci-dessus, l'étudiante est interpellée par une affirmation autodirigée lorsqu'elle pointe la souris sur le mot *'Particulier'* parmi d'autres choix de boutons. Elle essaye alors de comprendre l'affirmation en faisant des traductions interlinguales puis en cherchant le sens du mot '*particulier*' dans un dictionnaire bilingue. Dans celui-ci, elle trouve effectivement différentes significations proposées au mot et elle arrive quand même à déterminer le sens de ce mot grâce à son contexte d'emploi que précise l'affirmation directrice. D'autres exemples d'affirmations ou de questions autodirigées abondent dans les autres données de verbalisation. Toutefois, cet exemple permet d'étayer le point de vue que les outils interactifs ont une fonction de médiateurs de sens durant la navigation sur l'Internet puisqu'ils permettent grâce à différents procédés mis en place par les concepteurs du site, d'inférer le sens des informations sans recours aux dictionnaires ni solliciter l'aide d'un tiers.

De même, les outils interactifs sont facilitateurs des choix à faire lors de la navigation. Selon certains répondants, ils leur permettent de se déplacer sur le site grâce aux indications qu'ils donnent sur les endroits où il faut aller (fonction d'orientation, dont 23 occurrences). Ils aident aussi les étudiants à mieux déterminer ce qu'ils doivent faire (14 occurrences). Les outils interactifs faciliteraient aussi la prise de décision grâce aux menus d'options interactifs indiquant clairement à l'étudiant ce qu'on lui demande comme information ou comme action.

En vue de toutes ces propriétés, on peut dire que les outils interactifs promeuvent la progression et la performance de la tâche chez les étudiants (21 occurrences). En outre, certains étudiants indiquent que les outils interactifs permettent de s'informer sur les autres services et les autres parcours possibles sur le site. Pour ces derniers, les outils interactifs donnent des indications sur d'autres services offerts qui sont en dehors des objectifs de leur tâche de navigation.

1.4 Centration sur le design du site

Concernant le design du site, 2 étudiants (soit 3,8%) l'ont choisi comme outil d'aide à leur compréhension (voir le tableau 13). Cependant, un seul répondant explique le choix de cet outil. D'après lui, le design du site a été utile en ce qu'il a facilité l'accès aux pages utiles du site. Ce dernier a travaillé sur le site des transports urbains de Paris www.ratp.fr où il

devait indiquer à un ami la correspondance la plus rapide pour joindre l'aéroport de Roissy Charles-de-Gaulles. On voit donc en quoi le design (d'ailleurs très simple) de ce site lui a permis de s'orienter facilement et de trouver les correspondances et moyens de transports à destination de l'aéroport Roissy Charles-de-Gaulles. Par ailleurs, nous trouvons aussi dans les réponses ouvertes des indicateurs qui confirmeraient la centration sur le design. Nous notons en effet des éléments tels que : des feedback pertinents et efficaces à des endroits spécifiques du site (5 occurrences), des icônes captivants (5 occurrences), des liens sur des mots-clés (2 occurrences) et enfin des options d'aide intégrées au site (1 occurrence). A notre avis, tous ces éléments font partie de la conception du design.

1.5 Centration sur différents outils d'aide à la compréhension

L'étude de CRAIK (1979) a montré que la correspondance entre les médias (dans notre cas, image, texte, couleurs et outils interactifs) constitue une excellente aide à la compréhension, à la mémorisation et à l'expression de la langue si les relations entre les différents médias sont complémentaires et non contradictoires. Notre étude permettrait de confirmer cette thèse en vue des raisons qui expliquent la combinaison de ces outils par 25 apprenants (soit 49% du public cible) en vue de comprendre des informations sur les sites Internet.

On note, en premier lieu, 5 répondants (représentant 9,6%) qui ont choisi les images, les outils interactifs et le texte. Comme nous l'avons souligné dans la discussion séparée de ces trois outils, ils ont en commun deux atouts essentiels : ils donnent tous un meilleur accès à la compréhension des informations et ils facilitent aussi la progression de la navigation. Alors, cela ne nous étonne point que cinq étudiants aient combiné les atouts de ces outils pour renforcer leur compréhension des informations lors des tâches. Etant donné que le recours à une stratégie est coûteux sur le plan cognitif (PALINCSAR et BROWN, 1984), les étudiants seraient plutôt convaincus de l'efficacité de ce qui mobilise leur attention durant la navigation. Nous pensons que les étudiants s'en sont servis pour vérifier le sens des informations affichées sur les sites des tâches. Nous avons aussi observé que sur la plupart des sites, ces trois outils se complètent. C'est-à-dire qu'ils ne sont jamais utilisés de manière isolée. Dans les extraits 1 et 2, on a vu que l'image et le texte étaient complémentaires l'un et l'autre alors que dans l'extrait 5, le texte et l'outil interactif sont intégrés l'un dans l'autre (voir les icônes *'Particulier', 'Professionnel', 'Entreprise', 'E-commerçant' et 'International Visitors'* sur le site www.laposte.fr). Il est ainsi difficile de séparer ces éléments surtout quand

on navigue sur un site destiné à un grand public de consommateurs. C'est évidemment dans l'esprit des concepteurs de faciliter la tâche à leurs clients quand ils utilisent des canaux complémentaires pour présenter la même information. On dirait qu'ils le font exprès pour compenser au mieux les problèmes liés à la demande des services en ligne. A l'instar des utilisateurs qui demandent des services en boutique ou dans des espaces réels, le client en ligne a affaire à un interlocuteur distant ou parfois inexistant puisque tout est souvent programmé d'avance, sauf dans le cas des boîtes de dialogues où un interlocuteur réel communique à l'autre bout par écrit avec le client. Ce manquant qu'ont les sites Internet de services en ligne obligent, à notre avis, les concepteurs à multiplier les canaux d'accès à l'information pour aider les clients dans leurs choix.

De même, selon le tableau 13, 4 étudiants (représentant 7,7%) auraient réalisé leur choix grâce aux images et des couleurs. Ils auraient porté leur attention sur ces outils qui arrivent mieux à les guider vers les cibles de la navigation. Ils expliquent que les images et couleurs sont plus attrayantes que les autres outils, c'est-à-dire le texte et les outils interactifs. Par ailleurs, 3 étudiants (représentant 5,8%) ont combiné les images et le texte tandis que 3 autres (représentant 5,8%) ont combiné les outils interactifs et le texte. Pour ces derniers, les deux outils leur permettent de savoir où aller sur le site et aussi de savoir ce qu'ils doivent faire. Selon eux, les consignes présentées à l'aide de ces deux outils étaient assez claires et sans ambiguïté. De plus, 2 étudiants (soit 3,8%) ont combiné des images, des couleurs et du texte. Enfin, on note dans le tableau 13, plusieurs autres combinaisons d'outils: Design, Images et texte ; Images, couleurs et outils interactifs ; Design, images, couleurs, outils interactifs et texte ; couleurs et caractères en gras, entre autres options. Nous pensons que toutes ces combinaisons sont valables du moment qu'elles servent un but de compréhension dont l'étudiant est le seul bénéficiaire.

Pour clore cette partie qui concerne les outils d'aide à la compréhension, le texte serait l'outil qui aurait le plus retenu l'attention des étudiants lors de la navigation sur l'Internet. Non seulement, le texte obtient le plus grand taux de réponses (soit 49,9% si nous totalisons toutes les fréquences du texte), mais aussi il obtient l'occurrence la plus élevée dans les données de verbalisation (soit 105 occurrences pour les 10 participants qui ont verbalisé leurs pensées). Encore, au niveau de l'analyse des réponses ouvertes obtenues par questionnaire, nous comptons 38 occurrences de réponses où les étudiants indiquent le recours au texte en tant qu'outil d'attention durant la réalisation de leur tâche. Si ces chiffres montrent de façon

évidente le nombre de fois que les étudiants ont recouru à la lecture du texte pendant leur navigation, il serait alors intéressant de les confronter aux données de la question qui cherche à savoir si les étudiants ont lu le texte pendant l'exécution de la tâche.

5.1.2.2 Lecture sur l'Internet

Concernant la lecture en général lors de la navigation sur l'Internet, nous avons posé aux étudiants la question de savoir s'ils lisent toutes les informations disponibles sur les pages du site avant ou pendant la tâche de navigation. Rappelons tout d'abord que dans la question précédente portant sur les objets de centration, le texte (et donc sa lecture) obtient un taux de 49,9% de recours avec 105 occurrences dans les verbalisations de 10 étudiants ; ces données nous permettent de confirmer le fait que les étudiants lisent durant la navigation. Par contre, la présente question voudrait savoir s'il est important de lire toute l'information textuelle sur le site pour mieux naviguer. Cette question évalue donc des stratégies métacognitives sur la lecture sur l'Internet. Est-ce que les étudiants sont conscients de leurs stratégies de lecture et des raisons qui les sous-tendent ?

Tableau 14: Lecture sur l'Internet

Réponses	Fréquence	Pourcentage	Pourcentage Valide	Pourcentage Cumulatif
Oui	17	32,7	32,7	32,7
Non	35	67,3	67,3	100,0
Total	52	100,0	100,0	

A cet égard, la majorité des étudiants (représentant 67,3%) répondent qu'ils ne lisent pas tout ce qui est présenté comme information sur le site. Par contre, seuls 17 étudiants (soit 32,7%) affirment lire toute l'information disponible sur la page Internet avant ou pendant l'activité de navigation.

Ces données impliquent donc que les étudiants font de la lecture sélective pendant la navigation, ce qui correspond aux stratégies métacognitives de sélection de l'information d'O'MALLEY et CHAMOT (1990). Ceci est d'autant plus confirmé par certaines raisons avancées par les étudiants.

Six catégories de réponses permettent en effet d'expliquer pourquoi les étudiants ne lisent pas toutes les informations sur l'Internet : la recherche ciblée d'information, la

compréhension par les mots et expressions familières, les difficultés de compréhension, la lecture de ce qui attire l'attention, la longueur du texte et enfin le manque de temps.

Concernant les propos que nous avons classés sous la recherche ciblée d'information, 19 étudiants affirment ne pas tout lire, car ils ont une connaissance préalable ou spécifique des informations dont ils ont besoin pour avancer leur activité de navigation. C'est pourquoi ils préfèrent scanner le texte à la recherche de ces informations spécifiques. Pour ces derniers, ils s'arrêtent de lire dès qu'ils repèrent ces informations ; c'est-à-dire les liens, les menus, les rubriques, les mots et expressions clés, et des instructions spécifiques qui leur permettent de progresser à une étape supérieure de la tâche. Ceci expliquerait d'ailleurs pourquoi 3 étudiants pensent que la lecture de toute la page est inutile. En effet, cette technique de lecture permet aux étudiants de gagner du temps (17 occurrences) dans la navigation.

Cependant, d'après 21 étudiants, ils ne lisent pas tout parce qu'ils infèrent facilement le sens des informations affichées à partir des mots et expressions familières utilisées sur le site. Autrement dit, pour ces étudiants, la lecture des mots clés mis en évidence (12 occurrences) est suffisante pour déterminer le sens que communiquent les phrases. Pour les répondants, la lecture du reste du texte s'avère inutile. En effet, il s'agit là d'une bonne technique de lecture qui permet de cibler uniquement les mots qui sont assez compréhensibles pour le lecteur tout en ignorant le reste. La majorité des étudiants en FLE n'ont pas toujours le courage de lire de cette manière, car ils supposent qu'ils doivent comprendre chaque mot de la phrase pour saisir l'information véhiculée.

En outre, 6 étudiants arrêtent de lire le reste du texte du moment où ils ressentent des difficultés à comprendre ce qu'ils lisent. En d'autres termes, les difficultés de compréhension posées par les mots ou expressions nouvelles les découragent à continuer la lecture.

Aussi, 2 étudiants ne lisent pas tout puisqu'ils sont souvent découragés par la longueur du texte sur certains sites. Ils affirment aussi que le texte est souvent ambigu. Cet avis est surtout vrai pour les étudiants qui ont travaillé sur le site de Western Union. Un étudiant laisse même entendre que *« le texte est très fatiguant à lire »*. Celui-ci décourage les étudiants à continuer la lecture qu'ils ont commencée.

Quant à 2 répondants, ils ne lisent que ce qui attire leur attention dans le texte, voire les mots soulignés ou animés, en couleurs et en gras qui figurent dans le texte. A leur avis, ces

mots et expressions expriment la totalité des informations qu'il leur faut pour avancer dans la tâche. Cette mise en forme particulière (mots en gras, soulignés, en italiques, etc.) permet d'attirer l'attention sur les informations importantes à retenir et à comprendre, en limitant le discours aux informations essentielles (TRICOT, 2007). La compréhension de ces mots captivants leur suffit en effet pour déterminer où aller sur le site.

Nous trouvons toutes les raisons avancées ci-dessus très pertinentes, car elles sont indicateurs d'une chose : des compétences informatiques préalables et assez avancées chez les étudiants. Elles montrent que tous les répondants sont assez familiers avec la navigation sur l'Internet et qu'ils transposeraient des stratégies d'exploration efficaces sur des sites Internet en anglais à l'activité de navigation sur les sites en français. Nous observons cette tendance chez 7 étudiants âgés de 15 à 20 ans grâce à la capture vidéo de leurs écrans. Par ailleurs, 5 autres étudiants de 21 à 25 ans n'ont pas aussi lu toutes les informations alors que 2 étudiants de 31 à 35 ans ont lu les différentes informations sur le site. Ce qui signifierait comme nous l'avons suggéré que les plus jeunes sont plus intéressés par l'Internet et qu'ils transfèreraient à la tâche des connaissances sur d'autres sites Internet en anglais. On observe que les étudiants ciblent plutôt des mots mis en évidence, des images et des outils interactifs pour vite aboutir à ce qu'ils recherchent. Dans ce sens, on peut dire que les étudiants appliquent des stratégies cognitives de transfert des connaissances (O'MALLEY et CHAMOT, 1990).

Néanmoins, le seul handicap qu'on puisse citer dans le cas des étudiants ghanéens est celui posé par la langue française. Etant donné leur niveau de connaissance de la langue française (niveau A2 et B1 du CECR) par rapport au registre de langue utilisé sur les sites qui servent de supports aux tâches, nous observons que la majorité s'attardait sur des sections du texte pour les comprendre (par exemple, les feedback et les conseils de navigation). En effet, la plupart des sites utilisés pour les tâches utilisent un registre de langue qu'on peut classer à mi-chemin entre le familier et le standard. Ils utilisent aussi un lexique de base qui relève plus du français familier ou populaire. Nous dirons que ces sites sont conçus à la base du français parlé en France. Les participants ayant appris le français en tant que langue étrangère, certains mots employés sur les sites ainsi que des tournures ne sont donc pas ceux qu'ils connaissent. Nous estimons alors qu'ils n'avaient pas tellement le choix de ne pas lire ces informations. Car, quoiqu'il existe d'autres outils d'aide à la compréhension comme les images, les feedback et autres aides interactives et les couleurs, ces derniers sont toujours associés au texte qu'il faut absolument comprendre dans certains cas pour progresser dans la navigation.

La lecture du texte reste ainsi pour les étudiants le seul moyen d'accès à l'information. Ainsi, quand on parle de la lecture sur l'Internet, nous dirions qu'elle dépasse la lecture linéaire du texte pour inclure aussi celle des autres outils d'aide à la compréhension comme les images (photos, icônes, symboles), les couleurs et les aides interactives. A notre avis, tout cet ensemble participerait à la compréhension des informations sur le site. Nous pensons que c'est ce facteur qui pousse la majorité des répondants à lire, comme le prouvent différents indicateurs dans le tableau 13. Les raisons qu'avancent d'ailleurs les étudiants qui ont lu pendant leur navigation ne contredisent point cet avis.

Seuls 2 étudiants fournissent des explications par rapport à cette question. Pour le premier répondant, la lecture lui a permis de déterminer exactement ce qu'il doit faire pour réussir la tâche. La lecture fine des informations sur le site lui a permis de cibler ce qu'il lui faut pour progresser dans la navigation. Elle lui a permis en outre de savoir l'action suivante qu'il doit effectuer. Pour le deuxième répondant, il a lu pour mieux comprendre les réponses, instructions ou autres indications données sur le site. La lecture du texte lui a permis de mieux comprendre les informations que véhiculent les feedback du site Internet. A partir de ces réponses, on considère alors que la plupart des participants ont lu le texte pendant des situations de blocage causées par l'incompréhension des informations. Dans chaque donnée de verbalisation que nous avons analysée, nous pouvons compter aussi en moyenne 10 occasions où l'enquêtée a lu des sections du texte afin de déterminer où trouver l'information recherchée, comprendre un feedback ou des conseils de navigation. L'extrait 6 présenté ci-dessous illustre ce point :

Extrait 6 :

> « CYT3: innovation et recherche [inovasjõerəʃƐRʃ] // resources [RəsuRs] // xxx fuRnisœR] // I am supposed to book a ticket // book a ticket / a ticket
> RES: So / you are looking for ticket in the dictionary
> CYT3: I am looking for the word ticket in a dictionary (student flips pages of the dictionary) // ticket is (long silence) billet [bije] (he reads it [bilƐt]) billet [bije] (student searches the webpage for a place where billet is written) // les services [lesƐRvis] SNCF [ƐsƐnsiƐf] // réservez un billet [RezƐrveœ̃bilet] / I think this is where I will come to (long silence) Réserver un billet [RezƐrveœ̃bilet] (long silence) Let me see what réserver [RezƐRve] also means // Réserver [RezƐRve] // Searching for réserver [RezƐRve] in the dictionary (flipping pages of dictionary) // Réserver [RezƐRve] means to reserve or to book // Ok / so réserver un billet [RezƐrveœ̃bilet] means to book a ticket » (Annexe 4, Verbalisations Individuelles 3, page 376)

Dans l'extrait 6, l'étudiant commence sa tâche par la lecture du texte sur le site de la SNCF. Il cherche dans son dictionnaire le mot français pour 'ticket' en anglais et il continue

sa lecture du texte en essayant de repérer ce mot sur le site. Il le trouve mais ne comprend pas hélas le mot "réserver". On trouve dans d'autres transcriptions d'autres exemples de lecture pour déterminer la poursuite de la tâche ou comprendre un feedback.

Eu égard à toutes ces remarques sur les motivations des étudiants à pratiquer ou non la lecture intégrale de l'information affichée sur les sites proposés, nous avons voulu savoir quels étaient les procédés de lecture adoptés par les étudiants et à quelles fins sont-ils adoptés. Autrement dit, nous voulons savoir quelles techniques de lecture ont permis aux étudiants de comprendre les informations véhiculées par le texte.

2.1 Procédés de lecture adoptés pendant la navigation

Durant la tâche de navigation, les étudiants auraient réalisé différents types de lecture sur les sites Internet. Nous leur avons ainsi demandé d'indiquer la manière dont ils avaient lu et les raisons pour lesquelles ils avaient adopté cette forme de lecture.

Tableau 15: Techniques de lecture sur l'Internet et raisons

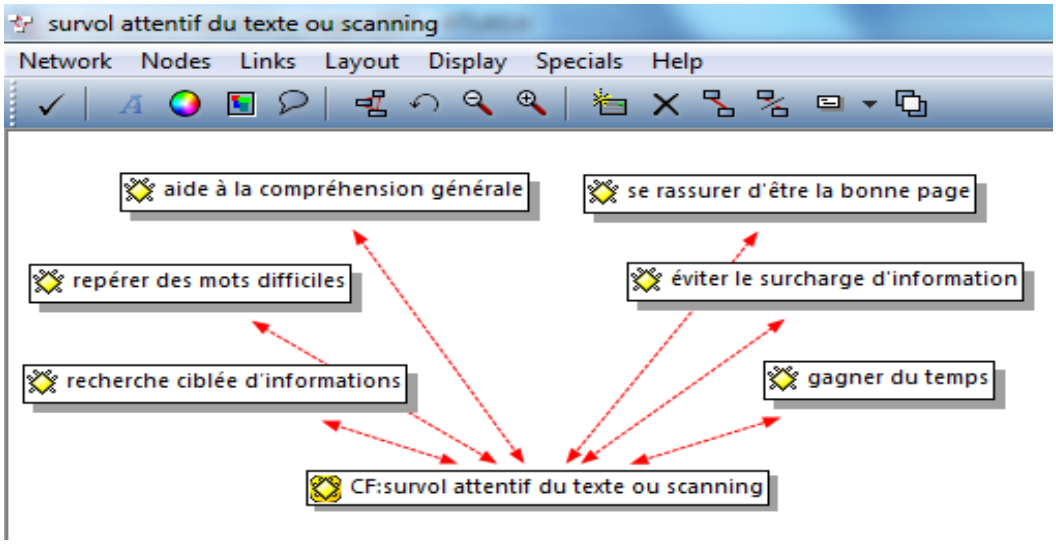
Manières de lire	Réponses			
	Fréquence	Pourcentage	Pourcentage Valide	Pourcentage Cumulatif
Lecture mot-à-mot	6	11,5	11,5	11,5
Survol attentif du texte	21	40,4	40,4	51,9
Survol rapide du texte	10	19,2	19,2	71,2
Lecture autour des mots connus	9	17,3	17,3	88,5
Lecture mot-à-mot et survol rapide	2	3,8	3,8	92,3
Lecture mot-à-mot et autour des mots connus	1	1,9	1,9	94,2
Survol attentif, survol rapide et lecture autour des mots connus	3	5,8	5,8	100,0
Total	52	100,0	100,0	

2.1.1 Balayage du texte (survol attentif du texte)

Le survol attentif du texte, encore appelé balayage (CORNAIRE et GERMAIN, 1999) consiste à faire une lecture sélective du texte pour repérer rapidement une information précise. Il s'agit de faire une lecture en diagonale du texte comme pour retrouver un lien (soit un mot ou une phrase) qui permet d'accéder à une page utile du site, par exemple le formulaire de réservation d'un billet ou d'une chambre d'hôtel.

Ainsi, 21 répondants (soit 40,4%) auraient attentivement survolé le texte du site Internet pour diverses raisons. Pour 19 répondants, ils survolent attentivement le texte à la recherche d'informations utiles pour accomplir la tâche. Cette technique de lecture leur permet de saisir très vite le sens des informations affichées sur le site (18 occurrences). 5 répondants se rassurent par l'usage de cette technique de lecture ; c'est-à-dire qu'en lisant de la sorte, ils vérifient si la page où ils se trouvent est la bonne et ils décident alors s'il faut continuer ou revenir à l'étape précédente. De son côté, 1 répondant scanne le texte pour repérer les mots ou expressions qu'il ne comprend pas avant de commencer la tâche. Ainsi, il cherche leur signification pour déterminer où commencer sa tâche. 1 autre répondant affirme quant à lui que cette technique de lecture lui permet d'éviter la surcharge en information puisqu'il y a d'habitude trop d'informations disponibles sur les mêmes produits. Toutefois, la majorité des répondants pense que cette technique de lecture permet de gagner du temps (17 occurrences). Le diagramme 4 ci-dessous présente succinctement les raisons pour le choix du scanning comme technique de lecture.

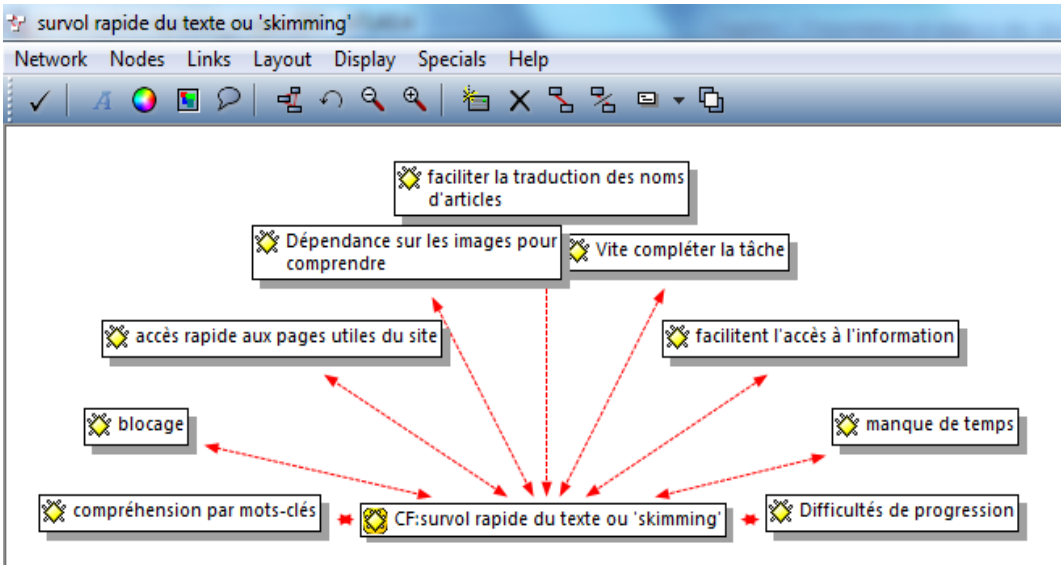
Diagramme 4: Scanning du texte et raisons



2.1.2 Ecrémage du texte (survol rapide du texte)

La technique de l'écrémage permet de faire une lecture non linéaire du texte pour avoir une idée globale de son contenu (GIASSON et THERIAULT, 1983). C'est ainsi que 10 étudiants (soit 19,2%) auraient écrémé le texte en faisant un survol rapide de son contenu. Pour 8 répondants, cette technique de lecture leur permet de comprendre généralement les informations en dépendant des mots-clés du texte. 7 répondants liraient aussi de cette manière quand il y a assez d'images sur le site qui facilitent déjà leur compréhension. 7 autres étudiants liraient de cette manière par manque de temps alors que 3 autres l'adoptent pour finir la tâche à temps. Cependant, 3 étudiants indiquent qu'ils survolent rapidement le texte quand ils ont des difficultés de progression sur le site ou en cas de blocage, selon 1 répondant. Un dernier indique quant à lui que cette technique lui permet de repérer des noms d'articles qu'il connaît déjà en anglais. C'est-à-dire qu'il recherche des mots qui ressemblent lexicalement à ceux de l'anglais pour faciliter son interprétation des informations sur le site. Malgré la diversité des raisons qui expliquent le choix de cette technique de lecture, tous les répondants s'accordent à dire que la technique de survol rapide est un moyen efficace pour accéder facilement à l'information. Le diagramme 5 ci-dessous résume les raisons pour lesquelles les étudiants font un survol rapide du texte.

Diagramme 5: Ecrémage du texte



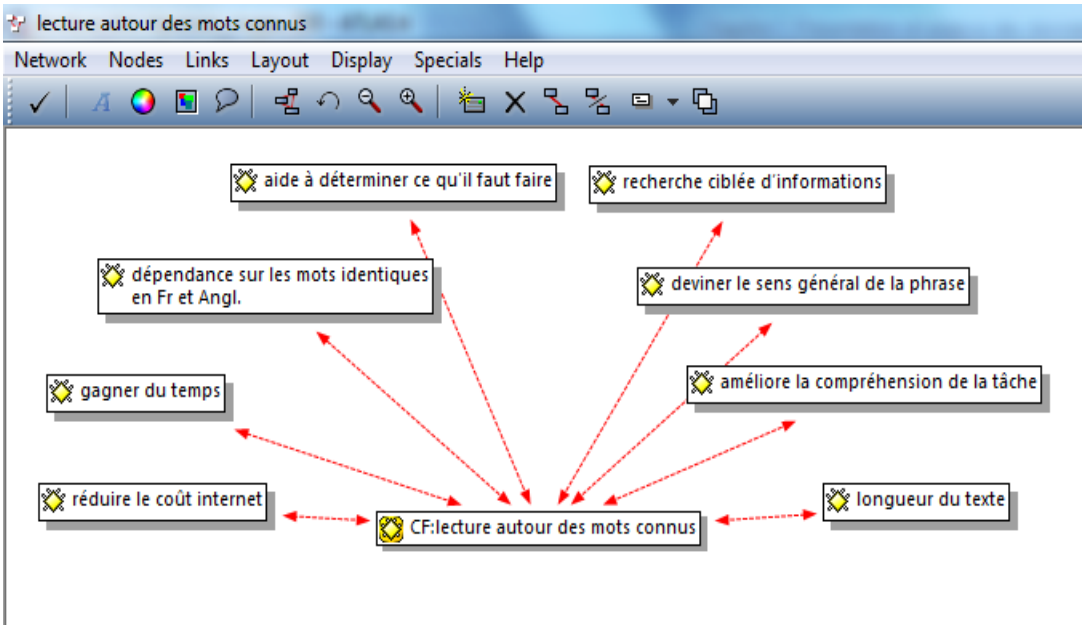
2.1.3 Lecture autour des mots et expressions connus

Il s'agit d'une technique de lecture qui se base sur les connaissances antérieures dans la langue cible pour inférer le sens des informations nouvelles. L'apprenant repère les mots et expressions qu'il comprend déjà dans la langue étrangère pour appréhender les nouvelles informations contenues dans le texte sur le site Internet. Il s'agit alors de la mise en œuvre de la stratégie des connaissances antérieures (CORNAIRE et GERMAIN, 1999).

Ainsi, selon le tableau 15, 9 répondants (soit 17,3%) auraient lu autour des mots ou expressions qu'ils connaissent ou comprennent déjà en français. Ils adopteraient cette technique de lecture pour des raisons telles que la recherche rapide d'information, la compréhension globale du texte, la compréhension des feedback et des conseils de navigation, entre autres.

Généralement la majorité des répondants (soit 19 occurrences) lirait de cette manière pour arriver plus rapidement aux informations qu'ils recherchent sur le site. Ayant une idée préalable des informations qu'il leur faut pour avancer dans leur navigation, le repérage des mots ou expressions liés à leur quête signifie aussi l'accès à l'information recherchée. Ainsi donc, ils arrivent à inférer le sens général de l'information à partir des mots déjà connus en français (4 occurrences). Cette technique de lecture les aide à avoir une idée globale du texte sur le site. Elle facilite chez certains étudiants la compréhension de la tâche (5 occurrences). En repérant les informations utiles à l'aide des mots employés dans la consigne (de la tâche), ils réalisent ainsi les objectifs assignés par la tâche. Plus particulièrement, certains étudiants survolent rapidement les feedback que leur donne le site (14 occurrences). Grâce à ce procédé de lecture, ils comprennent vite ces feedback et déterminent exactement ce qui ne va pas avec les réponses qu'ils ont fournies. Cela les aide aussi à interpréter les conseils de navigation fournis par l'outil. Une fois de plus, 2 étudiants choisissent ce procédé de lecture quand ils constatent la longueur du texte sur la page, car cela leur permet d'arriver très vite à l'information essentielle. Un étudiant adopte, quant à lui, cette technique de lecture pour cibler les mots qui ressemblent lexicalement à ceux de l'anglais tandis qu'un dernier affirme que cette façon de lire lui permet de réduire le coût Internet. Encore une fois, tous les répondants trouvent que cette technique de lecture permet de gagner du temps dans la réalisation de la tâche. Le diagramme 6 ci-dessous résume les avantages de ce procédé de lecture.

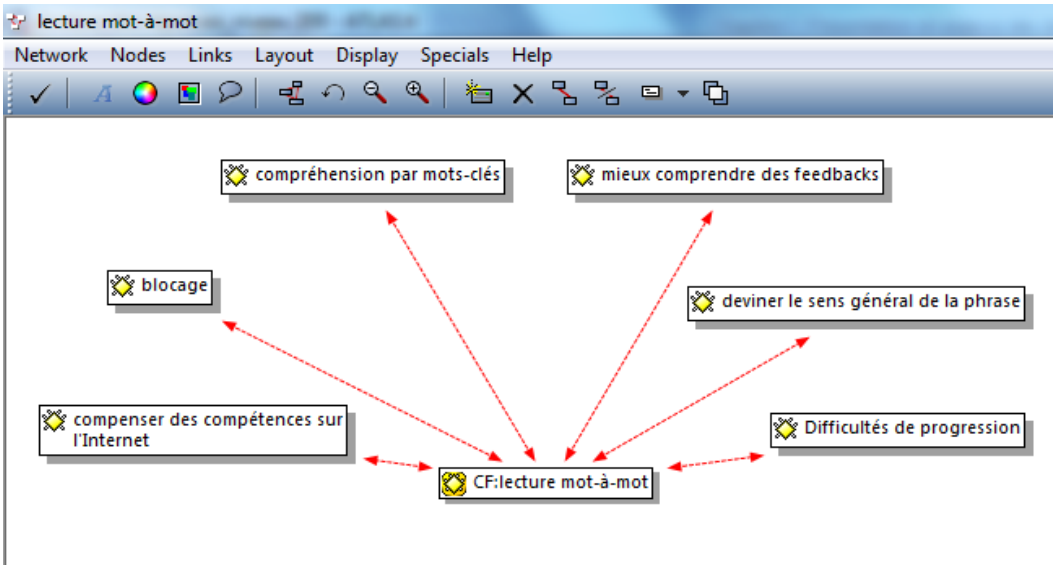
Diagramme 6: Lecture autour des mots et expressions connues



2.1.4 Lecture mot-à-mot

Il s'agit ici d'une lecture fine en focalisant sur chaque mot du texte et en le parcourant d'un bout à l'autre (CORNAIRE et GERMAIN, 1999). En effet, 6 étudiants (soit 11,5%) auraient lu mot-à-mot. Pour eux, la lecture mot-à-mot facilite la compréhension générale des informations quand celles-ci contiennent des mots-clés qui sont faciles à comprendre (8 occurrences). Ces mots permettent à l'étudiant d'inférer le sens général des phrases (4 occurrences). La lecture mot-à-mot permet en outre de mieux comprendre les feedback que propose l'outil à l'utilisateur (3 occurrences). Dans ce sens, elle est très efficace quand l'étudiant a des difficultés à évoluer dans la tâche (3 occurrences) ou en cas de blocage complet (1 occurrence). Enfin, 1 étudiant utilise cette technique de lecture pour compenser ses compétences informatiques sur l'Internet. Puisqu'il n'a pas l'habitude d'utiliser des sites Internet en français, surtout pour demander des services en ligne, il lit mot-à-mot pour savoir sur quoi cliquer pour réussir sa tâche. Le diagramme 7 présente les avantages de ce procédé de lecture.

Diagramme 7: Lecture mot-à-mot



Cependant, on constate que certains étudiants ont combiné différentes techniques de lecture pour exécuter leur tâche. Ainsi, 3 étudiants (soit 5,8%) auraient d'abord fait le balayage du texte et puis l'écrémage du texte pour terminer avec une lecture autour des mots ou expressions connues en français. Par contre, 2 étudiants (soit 3,8%) auraient lu mot-à-mot et écrémé le texte. De sa part, 1 étudiant (soit 1,9%) aurait réalisé la lecture mot à mot et celle des expressions connues en français. Nous pensons que la combinaison des procédés de lecture permettrait aux étudiants de bénéficier des avantages combinés de chaque technique et contribuerait à une meilleure efficacité durant la navigation. En choisissant aléatoirement leurs techniques de lecture ou en les combinant, les apprenants appliqueraient ce que O'MALLEY et CHAMOT (1990) appellent l'autogestion de l'information. En outre, ces techniques peuvent être adoptées pour compenser les informations véhiculées par les autres approches de lecture. Ainsi, l'apprenant peut appréhender l'information dans sa globalité. Dans ce cas, nous dirons qu'elles sont des stratégies de compensation (OXFORD, 1990 ; COHEN, 1998) pendant la lecture.

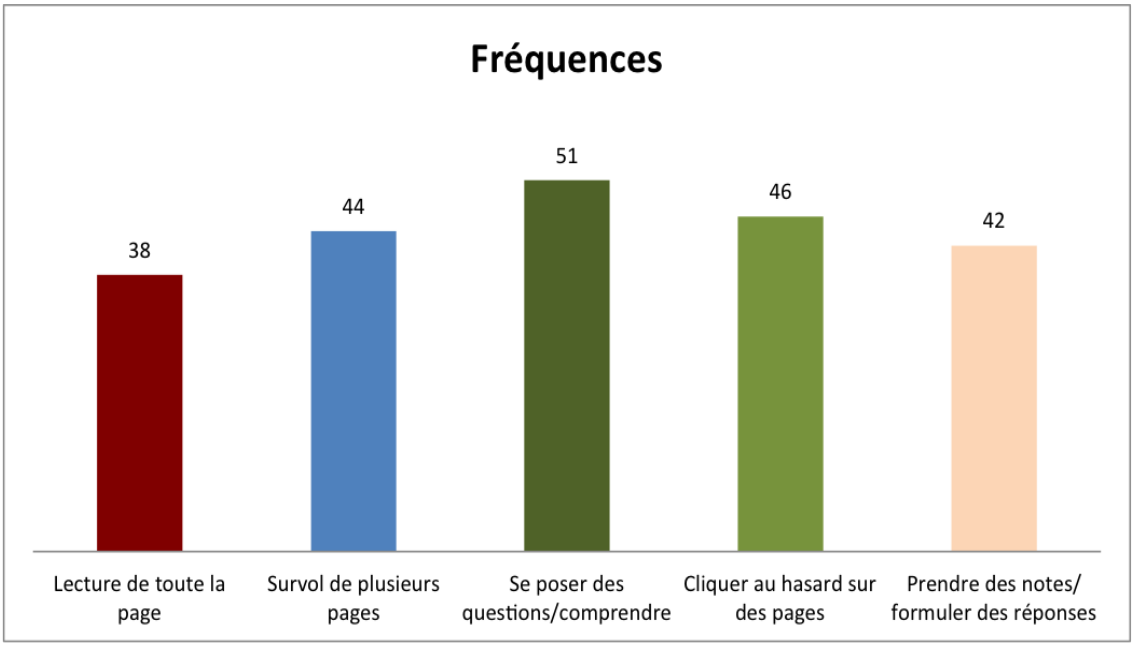
5.1.2.3 Approches de navigation adoptées par les étudiants

Nous avons cherché à savoir les approches de navigation qu'ont adoptées les étudiants lors des tâches sur l'Internet. Le questionnaire leur a proposé des options à choisir et à ordonner selon la pertinence des techniques proposées. Les options proposées sont : la lecture de toute la page d'accueil ; le survol de plusieurs pages du site ; se poser des questions ou

essayer de comprendre certains mots ; l'essai-erreur ; et enfin prendre des notes ou essayer de fournir certaines réponses.

De notre analyse des choix indiqués par les étudiants (voir le tableau 13), il s'avère que la majorité des étudiants ont combiné toutes les techniques citées ci-dessus. Seuls 3 étudiants (soit 5,8%) ont choisi une seule option, c'est-à-dire se poser d'abord des questions et essayer de comprendre certains mots du texte (en utilisant un dictionnaire ou en essayant d'inférer le sens à partir du contexte). Deux autres étudiants (soit 3,8%) ont combiné trois options : d'abord, ils cliquent au hasard sur des liens ou boutons pour voir s'ils tomberaient sur des pages utiles ; ensuite, ils se posent des questions sur les mots difficiles ; le sens qu'ils se font des informations les amène alors à progresser vers d'autres pages du site. Tous les autres étudiants ont combiné toutes les options proposées mais de différentes manières de telle sorte qu'il serait pénible de les discuter sous ces formes. Ainsi, nous avons plutôt essayé de déterminer laquelle de ces techniques est la plus sollicitée par les étudiants durant les tâches pour pouvoir les ordonner selon leur pertinence.

Diagramme 8: Stratégies de navigation adoptées par les étudiants



En examinant de près le diagramme 8 ci-dessus, on constate que 98,1% des étudiants (soit 51 étudiants sur les 52 ayant participé à l'étude) ont commencé leur tâche respective en se posant des questions sur ce qu'ils doivent faire ou en essayant de comprendre certains mots ou expressions du site. Ce constat se vérifie justement dans les 10 transcriptions des données

de verbalisation que nous avons analysées. Ils se posent des questions comme: *"Well, I am now on the site, where do I start?"; "I believe the box is reserved for those who are already client; if then, where do I go in order to create my account?"; "Where do I find the service I need? Let me check again!"*, etc. D'autres se posent des questions ou ils font des hypothèses interprétatives sur les mots qu'ils ne comprennent pas comme dans les extraits 7 et 8 ci-dessous:

Extrait 7:

> « WES8: creating an account // Let's see (silence) what we have here // Connection [kɔnƐkʃn] (pronounced in English) / "inscription" [ɛ̃skRipsjɔ̃] / inscription [ɛ̃skRipsjɔ̃] / to register (silence) xxxx / transfert d'argent [tRãsfƐRdaRʒã] (silence) (she clicks on inscription [ɛ̃skRipsjɔ̃] and displays another page) (silence) » (Annexe 4, Verbalisations Individuelles 8, page 395)

Dans cet extrait, l'étudiant se pose des questions sur le mot '*inscription'* qu'il traduit lui-même par le verbe *'to register'*. Cette signification l'amène alors à cliquer sur ce mot. La page qui s'ouvre à l'écran lui affiche des informations souhaitées (voire des informations d'identité, d'adresse, de coordonnées bancaires, etc.), ce qui lui permet de confirmer son hypothèse sur le mot 'inscription'.

Extrait 8:

> « REE9: Ok so (silence) I just click / just / professionnel [pRofƐsjɔnƐl]
> RES: What you are reading // Tell me what you are thinking about // What you are thinking about
> REE9: Ok / so I am assuming that I am going to that new country on a professional base » (Annexe 4, Verbalisations Individuelles 9, page 397)

Dans l'extrait 8 ci-dessus, l'étudiant se pose des questions sur les mots 'Particulier', 'Professionnel' et autres mots qui figurent sur la page d'accueil du site de la poste. Alors, il clique sur le mot 'Professionnel' par hypothèse qu'il se rend à l'étranger pour un but professionnel (comme l'indique les consignes de la tâche). Cette action le mène sur une page où il lit des informations qui ne correspondent pas du tout aux cibles recherchées.

Nous avons pu repérer dans les transcriptions 26 instances où les étudiants se sont posés des questions à différentes étapes de l'activité de navigation. Ceci nous permet de soutenir le fait que se poser des questions est non seulement la première technique de la navigation appliquée mais aussi une stratégie de compensation (COHEN, 1998) pouvant dépannée l'utilisateur de toute situation de blocage lors de sa navigation. Selon la typologie d'O'MALLEY et CHAMOT (1990), elle servirait aussi de stratégie d'auto-renforcement dans

la mesure où l'apprenant se rassure à propos des hypothèses et des inférences qu'il réalise afin de débuter sa navigation.

A part cette première technique, 46 étudiants ont appliqué la technique nommée 'l'essai-erreur' (POIRIER-PROULX, 1999). Cette technique consiste *« à explorer des chemins possibles pour tenter d'atteindre le but. Quand un chemin s'avère infructueux, il faut revenir à un état antérieur pour explorer un autre chemin, et ainsi de suite »* (POIRIER-PROULX, 1999 :50). Les étudiants cliquent alors au hasard sur des liens en début de navigation en espérant qu'ils trouveraient la page où se trouvent les informations recherchées. D'après nos observations, les étudiants ont appliqué cette technique pour s'éviter la peine de consulter un dictionnaire pour vérifier le sens des mots qu'ils ne comprennent pas. C'est ainsi, une stratégie d'inférence (RUBIN, 1989) qui permet de gagner du temps lors de la navigation. Elle est aussi une stratégie d'autogestion (O'MALLEY et CHAMOT, 1990) étant donné qu'elle permet à l'apprenant de gérer l'incertitude par rapport à sa compréhension des informations. Dans ce cas, elle servirait comme stratégie de vérification (O'MALLEY et CHAMOT, idem) ou de validation (RUBIN, 1989) des inférences quand les choix de l'apprenant aboutissent aux bonnes pages du site. Toutefois, nous avons aussi remarqué que cette technique n'a pas toujours réussi pour certains étudiants qui reviennent vers la page d'accueil du site pour recommencer la tâche. Considérons, à cet effet, l'extrait 9 ci-dessous :

Extrait 9:

> « PAR5: Let's see // La poste mobile [lapostmobil] / la boutique du timbre [labutikdytɛ̃bR] / COLISSIMO / Pack ma nouvelle adresse [pakmanuvƐladRƐs] (she clicks on that service) // pack [pak] means (long silence) (she checks from a dictionary) / as in package / that is another word for package in FRENCH / (she reads what is on the page) / Pack ma nouvelle adresse [pakmanuvƐladRƐs] / Ce service vous permet de faire suivre votre courrier et d'informer de votre changement d'adresse la famille proche [səsƐRvisvupƐRmƐdəfƐRswivRvɔtRkurjeedɛ̃fɔRmedəvɔtRʃãʒəmãdadRƐslafamijprɔʃ] (long silence) // Let me go back one step (she clicks on the left arrow on the browser / Services offered are displayed again) // réexpédition et garde de courrier [ReƐkspedisjõegaRddəkuRje] (she clicks that option and reads) // En cas de déménagement ou d'absences / la poste a mis en place un service de réexpédition en ligne [ãkadədemenaʒəmãudabsãs/lapostamiãplasœ̃sƐRvisdəReƐkspedisjõãliŋ] // Let's find out déménagement [demenaʒəmã] in the dictionary to be more sure of where I am (she opens a dictionary) / it means / ok / ok / relocation / then reexpedition [RiƐkspediʃn] (she pronounced the word in ENGLISH) / expedition [Ɛkspediʃn] is / adventure / no / reexpedition [RiƐkspediʃn] is / sending or forwarding / something / so like to resend or forward a letter or parcel (silence) // I think am at the right place / » (Annexe 4, Verbalisations Individuelles 5, page 385)

Dans l'extrait 9 ci-dessous, on remarque que l'étudiante en question clique sur les boutons avant même de réfléchir sur la signification de ce qui est inscrit là-dessus. Dans le

premier cas, elle clique au hasard sur 'Pack ma nouvelle adresse' avant de se demander ce que le mot 'pack' signifie. Ensuite, elle lit à haute voix les informations qui se trouvent sur la page correspondante et elle se rend compte qu'elle est au mauvais endroit. Elle fait alors un retour vers la page d'accueil. Dans le second cas aussi, elle clique d'abord sur le lien 'Réexpédition et garde de courrier' avant même d'essayer de comprendre le mot 'réexpédition'. On constate donc, dans les deux cas présentés dans l'extrait 9, que la deuxième application de la technique a abouti à la bonne page alors que la première application a échoué. Malgré les échecs qui caractérisent parfois l'emploi de cette technique, nous pensons quand même qu'elle est parfois utile quand il y a trop d'informations sur le site qu'on n'a pas assez de temps pour lire. Ces observations nous font alors supposer que les étudiants appliquent des stratégies de navigation antérieurement testées sur des sites anglais à l'activité de navigation actuelle. L'utilisation régulière de l'Internet entraînerait alors une meilleure exploitation de ses fonctionnalités. Ainsi, les étudiants les plus habitués à l'Internet auraient des préférences qui les conduisent à choisir une fonctionnalité à la place d'une autre pour réaliser leurs tâches (THAKOR, BORSUK et KALAMAS, 2004). REED, OUGHTON, AYERSMAN, ERVIN et GIESSLER (2000) montrent d'ailleurs dans leur étude qu'une importante expérience du Web favorise des parcours transversaux et non des parcours linéaires dans les sites. Cela conduit donc à une meilleure flexibilité dans les parcours sur l'Internet. Nous ne trouvons rien de mal à ce genre de transfert de compétences informatiques puisque cela facilite la progression de la navigation et aussi la compréhension des étudiants. Dans l'extrait 9 déjà cité, on voit bien que l'étudiante a compris les mots inscrits sur l'icône après avoir pris connaissance des informations sur la page correspondante. C'est donc une technique de navigation qui permet de confirmer des doutes ou des hypothèses interprétatives faites sur les mots ou expressions (ou des stratégies de validation – RUBIN, 1989). On verra d'ailleurs très souvent l'application de cette technique chez les étudiants qui ont fait des achats en ligne dans le cadre de leur navigation. La plupart d'entre eux ne sachant pas les noms des articles recommandés par la consigne (voir dans le tableau 8, la tâche n°4), ils cliquent alors au hasard sur des noms (sous formes de liens activés) en vue d'obtenir une image signifiant l'objet recherché. C'est dans ce contexte qu'une étudiante s'exclame : *"... Oh, ok, bra ... hein ... [laughs loud again] ... I never knew that that was another name for it! Soutien-gorge ..."*. Dans un autre cas, un étudiant clique sans hésiter sur le bouton 'Ajouter au panier' pour ajouter l'article sélectionné à son panier d'achat. Il fait ce choix à partir de la simple hypothèse que le mot 'panier' signifierait *'cart'* en anglais puisqu'il comprend déjà le mot 'ajouter'. Alors, la réussite de l'opération lui confirme l'hypothèse interprétative sur le mot 'panier'. Passons à présent à la

technique suivante qui consiste à survoler plusieurs pages du site.

La technique de survol de plusieurs pages a été choisie par 44 étudiants. A notre avis, c'est une technique qui semble très identique à la précédente ; c'est-à-dire celle de l'essai-erreur. Car, logiquement, le fait de cliquer sur des liens (que ce soit par hasard ou non) ouvre des pages. Ainsi, les va-et-vient que font les étudiants en essayant différents liens correspondent à l'idée de survoler plusieurs pages. C'est peut-être pourquoi l'écart de fréquence entre cette technique et la précédente est tellement faible. Quant à nous, nous ne voyons aucun avantage particulier à appliquer cette technique, sauf de lui attribuer aussi les avantages de la technique précédente. On dirait ainsi que les deux stratégies fonctionnent de pair et sont indissociables l'une de l'autre, tout comme les faces d'une même pièce. Cliquer sur un lien signifie ouvrir une page et ouvrir une page signifie cliquer sur un lien. Voilà comment nous l'entendons !

Ensuite, on a 42 étudiants qui auraient noté les informations utiles ou essayé de fournir des réponses à l'outil Internet. Voilà bien deux idées en une seule option qu'il nous faut analyser séparément ! Pour la première idée qui est celle de noter des informations, nous n'avons vu aucun étudiant prendre note de quoi que ce soit durant les tâches sur l'Internet. Tant ils étaient tous pressés de finir la tâche pour vaquer à d'autres occupations ! Néanmoins, il est possible que cette technique soit utile pour plusieurs raisons. Elle peut servir comme aide-mémorielle (GUICHON, 2006) pour noter des indications utiles concernant la page où on est, surtout quand le site en question a une structure interne très complexe, ou que les liens aboutissent parfois à des sites externes. Dans ce cas, l'utilisateur a besoin de noter son parcours pour pouvoir se repérer quand il se perd. Ce n'était pas le cas sur les sites où les étudiants ont réalisé leur tâche. L'autre raison est celle où la navigation sert d'un but d'apprentissage. Dans ce cas, elle est une stratégie cognitive (O'MALLEY et CHAMOT, 1990) qui aide l'apprenant à se rappeler plus tard les mots et expressions nouveaux qu'il a appris lors de sa navigation sur le site. Ce serait alors une stratégie de mémorisation et de récupération de l'information (COHEN, 1998) pour des interactions simulées en classe de FLE. Une troisième raison serait celle où l'utilisateur note sur papier ses ébauches de réponses avant de les transférer sur l'outil Internet. Ce serait pour s'assurer que ces réponses soient conformes à ce qui est sollicité sur le site. Dans ce cas de figure aussi, on peut y trouver une utilité pédagogique pour le FLE dans la mesure où cette technique permettrait aux étudiants de bien organiser et de structurer leurs réponses de manière adéquate avant de les

entrer dans l'outil. Ce serait justement le cas si nous avions poussé les participants de notre enquête à aller jusqu'au bout de la tâche, c'est-à-dire, dépasser l'étape de la navigation ou de la recherche d'information pour communiquer par mail des informations utiles à leurs collègues. C'était le cadre dans lequel des tâches comme celles de recherche des correspondances sur www.ratp.fr, la demande de service sur www.poste.fr, la réservation de billets sur www.sncf.com, la vérification des taux de transfert sur www.westernunion.fr et l'achat des articles sur www.laredoute.fr étaient conçues. La tâche de navigation fait alors partie d'un projet pédagogique où les étudiants sont censés employer les informations qu'ils ont notées pour accomplir une activité communicationnelle. Donc, comme nous l'avons déjà souligné concernant la technique de prise de notes (voir le diagramme 8), la première idée qui consiste à noter des informations en vue de les réemployer plus tard n'est pas valable dans le cas des étudiants qui ont choisi cette option.

Nous croyons plutôt que les étudiants ont choisi cette option en raison de la deuxième idée qui consiste à formuler des réponses pour l'outil Internet. Nous avons en fait observé des étudiants entrer des réponses dans les espaces fournis par l'outil dès la première minute de leur activité de navigation. Selon nous, ils agissent ainsi en connaissance de cause afin de susciter des feedback de l'outil. Effectivement, l'outil réagit à ces réponses en ouvrant le passage vers l'étape supérieure si la réponse est la bonne. Dans le cas contraire, il leur donne souvent un feedback qui précise le modèle de réponse souhaitée, des conseils de navigation, etc. si la réponse fournie n'est pas celle souhaitée. Parfois, l'outil donne aussi une alerte sonore [*ping*]. En tant qu'usagers expérimentés de l'Internet, les étudiants connaitraient ces différentes astuces pour faire dire à l'outil ce qu'il leur demande de faire ; que l'outil leur fournisse lui-même les réponses qu'il souhaite avoir. Ainsi, on voit que cette technique a donné de bons résultats durant les séances de verbalisation. Par exemple, lors des tâches de création de compte, tous les étudiants ont saisi leur adresse mail dans l'espace réservée sans lire le libellé du champ, ce qui a suscité une réponse de type : *« Certains champs du formulaire posent un problème. Votre identifiant est incorrect »*. Dans d'autres cas, on a des réponses de type : *« Merci de bien vouloir ressaisir la zone 'code postal' » ; « Saisissez votre numéro de client »*, etc. En conclusion, nous approuvons l'application de cette technique du moment où celle-ci permet de mieux cadrer les réponses des étudiants en leur donnant des modèles spécifiques à suivre ou bien en mettant en évidence les parties erronées de leurs réponses. Dans ce cas, cette application peut promouvoir l'acquisition de compétences langagières chez les apprenants du FLE.

Enfin, on note 38 étudiants qui auraient lu toute la page d'accueil avant de démarrer la tâche. D'après nos observations, trois catégories d'étudiants appliqueraient cette stratégie de navigation. D'abord, les étudiants inexpérimentés sur l'Internet (on en relève seulement 3 cas pendant l'expérimentation) qui préfèreraient se rassurer avant de faire le premier pas. Ceux-ci prennent connaissance des informations de la page d'accueil pour déterminer où ils doivent cliquer ou aller. Ils appliqueraient ainsi des stratégies affectives de contrôle du pouls émotif (OXFORD, 1990) avant de se lancer dans la navigation. La deuxième catégorie regroupe des étudiants ayant d'énormes difficultés de compréhension en français. Ces derniers lisent à haute voix les parties du texte qu'ils ne comprennent pas en essayant d'inférer le sens des informations affichées sur la page d'accueil. En d'autres termes, la lecture permet de valider les inférences et de les rassurer par rapport aux choix à effectuer. C'est donc une stratégie d'auto-renforcement (O'MALLEY et CHAMOT, 1990) comme dans le cas où les étudiants se posent des questions en début de navigation afin de valider leurs inférences. Enfin, la troisième catégorie est composée d'étudiants qui adoptent la stratégie de l'essai-erreur. Ceux-ci sont souvent obligés de revenir vers la case-départ pour lire les informations quand cette technique de navigation échoue. A cause de leur difficulté de progression, ils reviennent vers la page d'accueil pour lire attentivement toute l'information disponible. Ils lisent aussi attentivement les feedback de l'outil. A notre avis, ce serait là une stratégie de compensation (OXFORD, 1990 ; COHEN, 1998) dans la mesure où le retour à la page d'accueil dépannerait l'étudiant de sa situation de blocage sur le site Internet (voir aussi l'utilisation de ces approches dans les données de suivi).

5.1.2.4 Formes d'étayage de l'outil Internet lors des tâches

Nous avons cherché à savoir si l'outil Internet a, d'une certaine manière, aidé les étudiants à progresser sur le site de navigation. Autrement dit, quelles étaient les formes d'étayage reçues lors de la navigation ? Est-ce que les étudiants sont conscients de ces étayages de l'outil et comment s'en sont-ils servis pour assurer la réussite de leur navigation ?

Les données qui suivent portent sur les différents procédés de balisage que les sites Internet ont offert aux étudiants durant les tâches de navigation.

Tableau 16: Etayage de l'outil Internet et pertinence

Réponses	Fréquence	Pourcentage	Pourcentage Valide	Pourcentage Cumulatif
Oui	44	84,6	84,6	84,6
Non	8	15,4	15,4	100,0
Total	52	100,0	100,0	

A la question si l'outil Internet a facilité leur navigation, 44 étudiants (soit 84,6%) reconnaissent être guidés par l'outil Internet durant leur tâche contre 8 étudiants (soit 15.4%) qui affirment le contraire. Par rapport à la question si les étudiants trouvent les formes d'aides reçues pertinentes à l'égard de l'activité de navigation, 48 étudiants (soit 92,3%) répondent positivement. En revanche, 3 étudiants (soit 5,8%) ne trouvent pas pertinentes ces formes d'aide. Un étudiant (soit 1,9%) est par ailleurs indécis sur la question. Notre unique observation par rapport à ces chiffres est que le nombre réel d'étudiants ayant bénéficié d'aide de l'outil dépasse les 44 indiqués pour la première question. Le nombre réel s'élève plutôt à 48 étudiants au minimum si on exclut le cas de l'étudiant indécis.

Alors, si une grande partie des étudiants ont bénéficié des aides de l'outil, on se demande alors quelles sont ces formes d'aides et en quoi elles sont pertinentes dans la navigation sur les sites Internet. Ces deux questions seront traitées ensemble dans la partie qui suit.

Selon 31 répondants, l'outil leur a donné des informations supplémentaires sur l'objet de leur recherche. Ces genres de feedback sont de quatre ordres: des informations détaillées, voire des descriptions ou des explications sur les produits ou services demandés (18 occurrences) ; des informations pour se localiser (6 occurrences) ; des indications de transport (5 occurrences) ; et enfin des noms d'endroits (2 occurrences). Ces formes d'aide sont pertinentes, car elles faciliteraient l'accès aux cibles de la navigation. A titre illustratif, nous rapportons quelques propos d'étudiants tirés des réponses ouvertes des questionnaires: *"Pointing at certain objects or words display additional information/instructions or clues" ; "After selecting, it gave images and samples plus the size and colour" ; "By clicking on the product, a detailed information will appear and a larger image of the product" ; "It was helpful because I was given specific information regarding what I was looking for" ; "It provided me with the information needed to complete the next stage required by the task"; " It helped to find the location of the places needed and the means of transportation"; "because it*

helps you to locate the essential places you will go to solve the task"; "It provided me a map and the number of hours I will take to arrive at l'aéroport de Gaulle"; etc.

Par ailleurs, 15 répondants auraient reçu des feedback sous formes de conseils de navigation, c'est-à-dire des feedback qui leur ont proposé des démarches à suivre (7 occurrences) ou des instructions pour arriver au bout de leur tâche. Ces feedback auraient permis aux étudiants de déterminer ce qu'ils doivent faire pour avancer dans leur navigation. On trouve dans les réponses ouvertes des propos comme: *"There were some guidelines which gave me insight into what I wanted to do"; "I was given steps to follow"; etc.*

Aussi, certains étudiants auraient vu des instructions s'afficher sur leur écran dès qu'ils font des mauvais choix sur le site (par exemple : *« choisir la taille du produit sélectionné »* sur le site de vente en ligne). D'autres auraient, par contre, reçu des feedback sous formes d'indices sur les réponses souhaitées par l'outil (par exemple: *« nom@yahoo.fr ou 123456789* » comme modèle de réponse pour saisir l'adresse email ou le numéro client, ou en ce qui concerne le code postal, l'indication suivante : *« Veuillez indiquer un code postal à 5 chiffres ou modifiez votre pays »*)

Cependant, 14 étudiants se seraient basés sur des mots ou expressions mises en évidence par l'outil pour progresser durant la navigation ; 2 d'entre eux indiquent que l'outil a mis en évidence les mauvaises réponses qu'ils ont fournies. Selon les répondants, ces types de feedback ont attiré leur attention sur les sections erronées de leurs réponses en accentuant des mots à l'aide des couleurs ou d'effets de style.

Pour 13 répondants, ils ont été aidés dans leurs choix par des menus d'options proposés par l'outil. Les étudiants auraient reçu des feedback qui leur proposent des options ou des réponses au choix sous forme de liens. Les options fournies par l'outil Internet les ont surtout aidés à choisir entre les services proposés, les articles en vente et même à s'orienter pendant la navigation. 10 étudiants indiquent, quant à eux, des feedback sous formes d'exemples ou de modèles de réponses souhaités par l'outil. C'est ainsi qu'un étudiant affirme: *"It gave me similar sentences and phrases that I could use to solve the task"*.

D'après 10 autres répondants, l'outil leur a proposé des feedback sous formes d'images des produits sélectionnés. Ces feedback apparaissent sous forme de photos des articles sélectionnés, du plan de Paris et des pictogrammes représentant les différents types de

transport, dans le cas d'un étudiant qui a travaillé sur un site de transport. Certains feedback en images permettaient aux étudiants de visualiser à quoi réfèrent les mots ou expressions sur lesquels ils ont cliqués. Selon les étudiants, ils ont pu gagner du temps dans la réalisation de leur tâche puisque leur compréhension était facilitée par des images liées à certains mots ou expressions. Ces images permettent la confirmation des hypothèses interprétatives sur certains mots, des services ou des noms d'articles que les étudiants ne comprenaient pas avant.

Par ailleurs, 7 étudiants auraient été guidés par des menus interactifs et des outils de direction ou d'orientation: "*I was guided by directional tools"*, selon un répondant ; *"arrows used on the site also gave me some directions"*, affirme un autre.

On note également le cas de 6 étudiants qui auraient été interpellés par des questions directrices, ce qui les a guidés vers l'information recherchée. Nous citons ici un exemple d'interpellation par une question : *« Nouveau client ? Créez votre compte »*. Cette question a conduit l'étudiant à cliquer sur l'expression et aboutir à la page où il doit remplir des informations personnelles pour créer son compte. Nous relevons aussi dans les verbalisations un autre cas d'interpellation par une question que nous trouvons utile de citer :

Extrait 10 :

> « WID7: Now number two / it's a question êtes-vous déjà client sur le site la redoute point fr // No / I am not yet a client (silence) I think options are provided under the question for me to choose (silence) // Non / c'est ma première commande internet sur la redoute point fr [nɔ̃semapRəmjƐRkɔmãdsyRlaRədutpwɛ̃fƐR] // Oui / j'ai un mot de passe [wiʒeœ̃modəpas] with a small asterisk by it // It means I must fill it but I don't have a password / » (Annexe 4, Verbalisations Individuelles 7, pages 50-51)

Dans cet extrait, l'étudiante est interpellée par la question '*Etes-vous déjà client sur le site laredoute.fr?*'. Cette question l'amène à voir les deux options de réponses proposées en dessous de la question, voire *'Non, c'est ma première commande Internet sur laredoute.fr'* ou '*Oui, j'ai un mot de passe'*. Il faut noter aussi que les réponses 'Oui' ou 'Non' correspondent par leurs couleurs à deux boutons spécifiques sur lesquels il faut cliquer pour répondre à la question posée. Cet exemple illustre d'ailleurs le cas de la mise en évidence des mots par des couleurs évoquée ci-dessous.

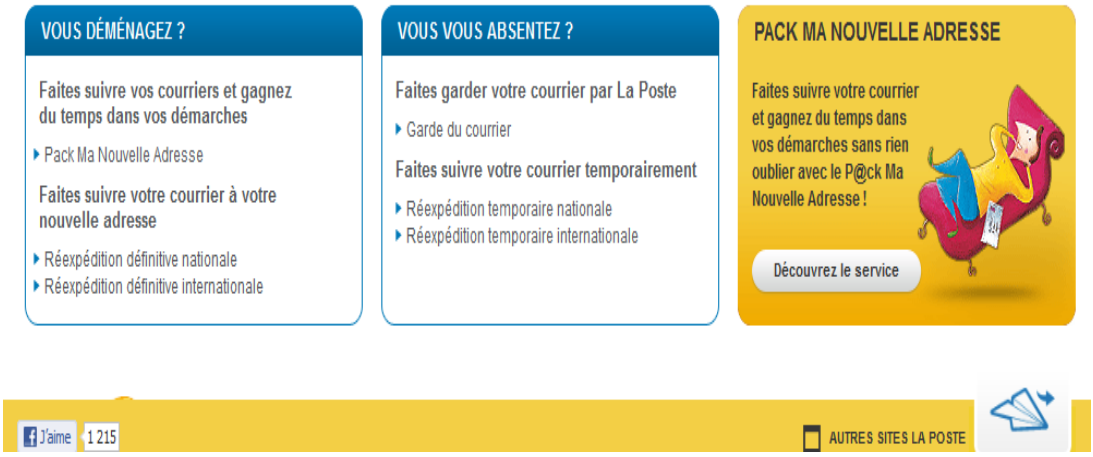
Image 1: Aperçu du site Internet la Redoute

Source : https://www.laredoute.fr/Account/IdentifyAcct.aspx (consulté le 18/8/2012)

Dans l'image 1, la réponse 'Non' indiquée en couleur rouge correspond à un bouton de la même couleur sur lequel est inscrit l'expression « Créer un compte ». A l'opposé, la réponse 'Oui' est indiquée en couleur verte et elle correspond à un autre bouton de la même couleur intitulé « Valider ».

On trouve aussi d'autres exemples de questions et d'affirmations ciblées sur un site comme www.laposte.fr dans l'image 2 ci-dessous.

Image 2: Aperçu du site de la poste



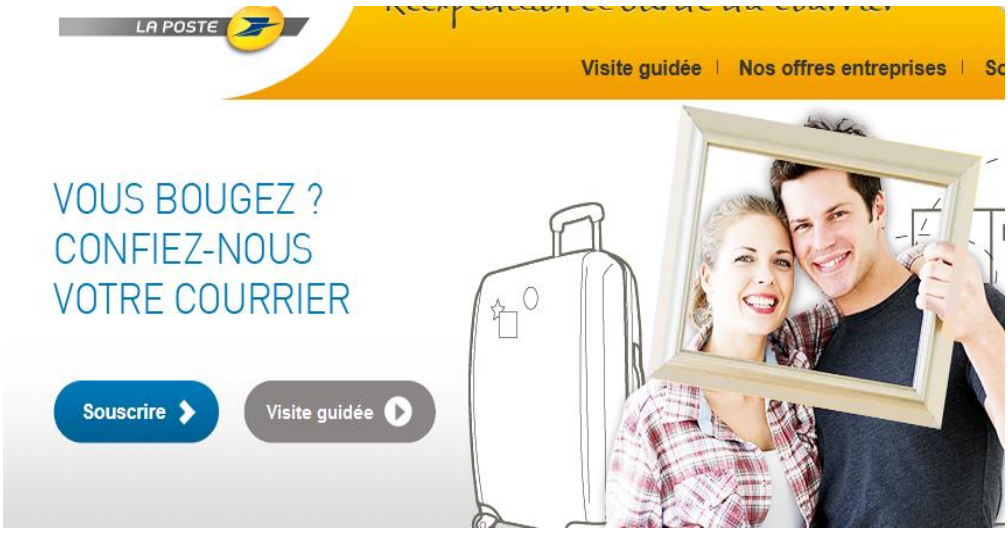
Source : http://www.laposte.fr/E-boutiques/Reexpedition-et-Garde-du-courrier (consulté le 18/8/2012)

Comme questions interpellatrices, on en relève deux sur l'image 2: *« Vous déménagez?» ; « Vous vous absentez ? »*. Pour les affirmations interpellatrices, on en compte quatre : *« Faites suivre vos courriers et gagnez du temps dans vos démarches » ; « Faites suivre votre courrier à votre nouvelle adresse » ; « Faîtes garder votre courrier par La Poste » ; « Faîtes suivre votre courrier temporairement »*. A notre avis, ces affirmations et questions sont directes et communiquent très simplement l'information à l'endroit de l'utilisateur.

En outre, on trouve 4 étudiants qui ont été guidés par des boîtes de dialogues et 2 autres qui sont guidés par des outils d'aide ou d'assistance. Par l'usage de ces outils, ils auraient obtenu des réponses spécifiques concernant l'information recherchée sur le site. 2 autres étudiants pensent avoir été guidés par les mots en couleurs. L'extrait 10 cité ci-dessus explique encore comment cette fonctionnalité de l'outil pourrait aider les étudiants à déterminer les boutons sur lesquels cliquer pour progresser dans leur activité de navigation (voir aussi l'Image 1).

Enfin, 2 étudiants ont été guidés par des icônes attrayants, c'est-à-dire des boutons qui ont facilement capté leur attention. La poste.fr et laredoute.fr sont des sites qui ont le plus grand nombre d'icônes qui sont assez visibles à l'utilisateur. En général, ces icônes permettent aux utilisateurs de facilement trouver le lien pour accéder aux informations ou aux produits recherchés. 'Souscrire' est un exemple d'icône visible dans l'image 3 ci-dessous :

Image 3: Service de la poste



Source : http://www.laposte.fr/E-boutiques/Reexpedition-et-Garde-du-courrier (consulté le 18/8/2012)

Cependant, 8 étudiants trouvent que les feedback sont pertinents, car ils ont reçu la confirmation qu'ils étaient sur la bonne voie pendant la navigation. Autrement dit, ceux-ci ont reçu des indications de l'outil qui confirment leurs choix en leur proposant des récapitulatifs (voir l'image 2), en réorganisant ou catégorisant leurs choix (1 occurrence ; voir l'image 2) et en les rassurant par des mots de motivation en ce qui concerne la réussite de la tâche. Certains étudiants résument la question de cette manière: *"It tells you whether you are on track or not"; "It gave me a sense of achievement" » ; "The feedback made me know if I was on the right path"*. Ces genres de feedback rassurent l'utilisateur ou lui donne de la confiance.

Enfin, 7 étudiants affirment que les feedback ont été utiles puisqu'ils ont facilité leur utilisation du site, c'est-à-dire leur progression sur le site (6 occurrences). Ils citent les autorisations de progression vers d'autres pages en cas de bonne réponse ou bien les refus d'accès en cas de mauvaise réponse comme des feedback très pertinents.

En revanche, 3 étudiants trouvent que les feedback reçus sont non pertinents puisqu'ils ont eu des difficultés à les interpréter ou à comprendre les informations qu'ils donnent. Un autre ajoute qu'il a aussi eu d'énormes difficultés à accéder aux informations qu'il cherchait, d'où la non pertinence de ces feedback. Nous pensons que le niveau de compétence linguistique en FLE de ces étudiants est assez faible. D'où leur difficulté d'interprétation des feedback fournis par l'outil Internet.

Ainsi, en raison des formes d'aide que donne l'outil Internet, y a-t-il lieu de dire que l'outil Internet est intelligent dans le sens qu'il comprend les intentions ou réponses données par les étudiants ? Les réponses fournies par les étudiants ayant participé à la tâche sur l'Internet nous permettent de trancher sur cette question.

5. Intelligence de l'outil Internet

Tableau 17: Intelligibilité de l'outil Internet

Réponses		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage Valide	Pourcentage Cumulatif
	Oui	31	59,6	60,8	60,8
	Non	20	38,5	39,2	100,0
	Total	51	98,1	100,0	
Aucune réponse		1	1,9		
Total		52	100,0		

A la question si l'outil comprend les intentions des utilisateurs et vis-à-vis des remarques précédentes sur l'utilité des feedback, 31 étudiants (soit 59,6%) pensent que l'outil Internet comprend leurs intentions ou leurs réponses. En d'autres mots, l'outil est doté d'une intelligence artificielle qui lui permet d'analyser les réponses fournies par les utilisateurs. Par contre, 20 étudiants (soit 38,5%) ne partagent pas cet avis. Cependant, un seul étudiant nous livre la raison pourquoi il pense que l'Internet n'est pas intelligent. Selon ce dernier, il a eu d'énormes difficultés de compréhension que l'outil n'a pas pu résoudre. Un étudiant (soit 1,9%) n'a pas d'opinion sur le sujet.

En effet, plusieurs raisons permettent d'expliquer pourquoi certains étudiants trouvent que l'outil Internet est capable d'interpréter les réponses fournies ou les intentions des utilisateurs. En général, 14 étudiants pensent que l'outil Internet interprète leurs intentions car celui-ci leur donne des feedback très précis en réponse à des actions spécifiques engagées. Ces feedback, comme indiqués dans la section précédente, se présentent sous formes d'images, de démarches à suivre, des informations supplémentaires et des menus d'options, entre autres. Aussi, 9 étudiants pensent que l'outil est doté d'une intelligence puisqu'il aide à localiser où trouver des informations utiles pour réaliser la tâche. Cette propriété de l'outil facilite son usage (4 occurrences) de même que la progression générale des étudiants sur la tâche (16 occurrences). De leur côté, 8 étudiants trouvent l'outil Internet intelligent, car celui-ci accepte les bonnes réponses, autorise les requêtes ou la progression vers des étapes ultérieures de l'activité mais aussi rejette les réponses inadaptées. C'est pour cela que 4 étudiants affirment, quant à eux, que c'est l'outil qui aide à réussir les objectifs de la tâche. En outre, 6 étudiants trouvent que l'outil améliore leur compréhension en associant le texte à l'image (5 occurrences) et en leur proposant des définitions ou autres formes d'explications

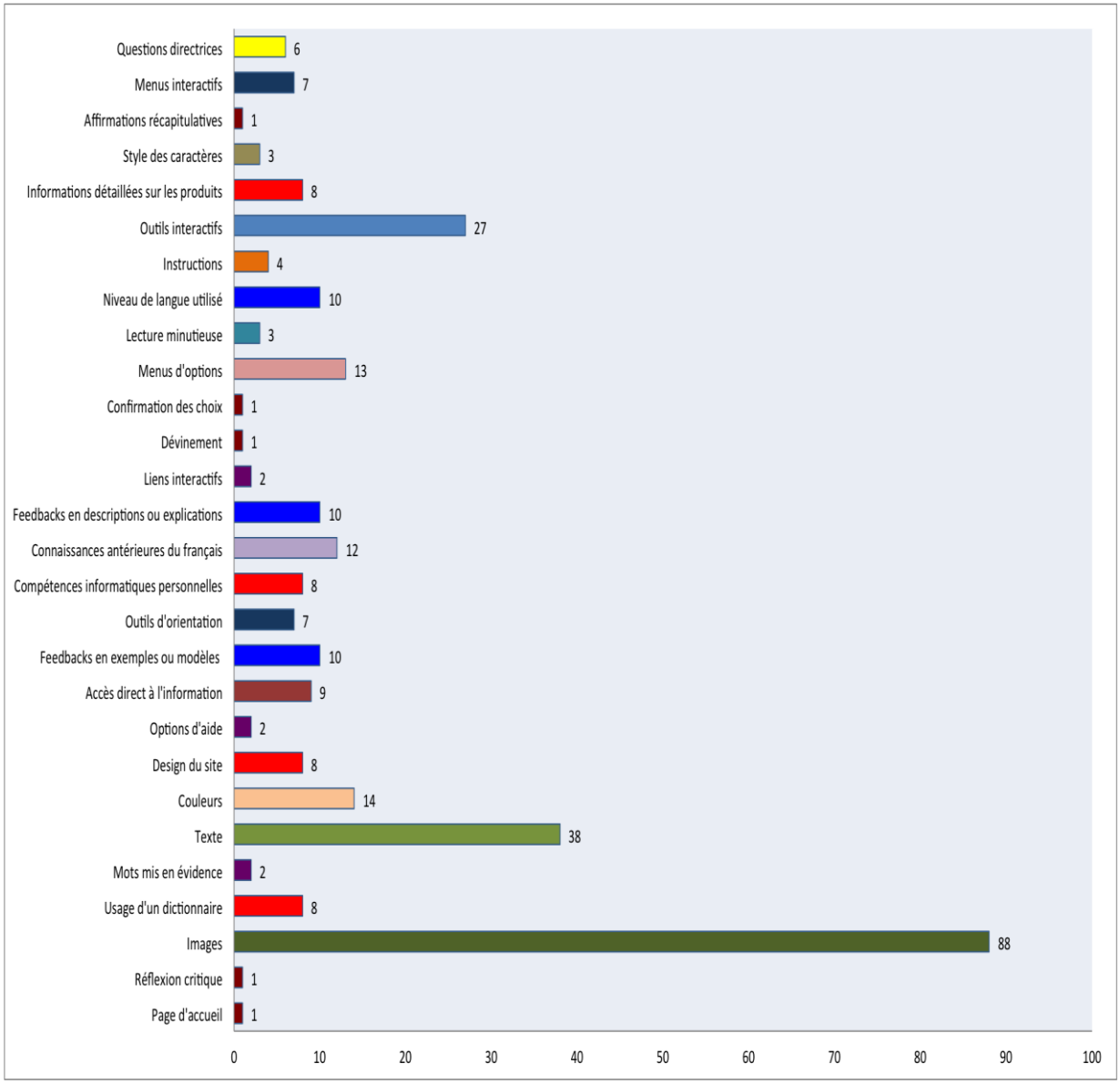
(10 occurrences). En effet, la compréhension des étudiants est améliorée grâce aux images que propose l'outil pour leur permettre de confirmer le sens de ce qu'ils lisent (5 occurrences) mais aussi en définissant de manière très spécifique le contexte dans lequel certains mots ou expressions sont employés (2 occurrences). Pour 3 autres étudiants, l'outil leur a proposé la traduction de certains mots ou expressions en anglais. Quant à 4 étudiants, l'outil est intelligent puisqu'ils ont été aidés par une boîte de dialogue (ou "dialogue box" en anglais). Cette boîte permet d'avoir des réponses immédiates à toutes les questions que l'utilisateur saisit dans un champ destiné à la saisie des questions. Evidemment, certaines réponses données aux questions de l'utilisateur sont programmées d'avance dans l'outil, alors que d'autres réponses générées proviennent des personnes réelles (personnels d'assistance en direct) qui sont là pour aider les utilisateurs pour n'importe quel besoin. On trouve souvent ce dernier type de "dialogue box" sur les sites de vente en ligne ou des sites qui proposent des services commerciaux à leurs clients. Des exemples en sont www.cdiscount.com et www.laposte.fr.

Encore une fois, un étudiant ne pense pas que l'outil soit doté d'une intelligence car il a eu des difficultés de compréhension auxquelles l'outil n'a pas pu proposer des solutions.

5.1.2.5 Outils d'aide à la progression de la navigation

A propos des sites Internet utilisés, nous avions cherché à savoir lesquels de ses propriétés ont facilité la progression des étudiants durant leurs tâches de navigation. Le diagramme 9 ci-dessous résume les réponses données par les étudiants.

Diagramme 9: Outils d'aide à la progression de la navigation



Des réponses obtenues que nous classons par ordre décroissant, il s'ensuit que les images viennent en premier avec 88 occurrences de réponses. Après les images, les étudiants choisissent le texte avec 38 occurrences, des outils interactifs avec 27 occurrences et des couleurs avec 14 occurrences. Ces données confirment une fois encore le rôle important que jouent ces quatre objets comme facilitateurs de la progression au cours de la navigation sur l'Internet. Néanmoins, les étudiants citent encore d'autres objets qui ont contribués à leur progression. Bien que ces derniers puissent être catégorisés sous les quatre principaux outils déjà mentionnés, nous trouvons utile de les mentionner tels qu'ils apparaissent dans les réponses puisqu'ils jouent aussi, à notre avis, des fonctions spécifiques dans la progression des étudiants.

Les étudiants citent en outre les menus d'options (avec 13 occurrences), leurs connaissances antérieures de la langue française (12 occurrences), le niveau ou registre de langue utilisé sur les sites (10 occurrences), les feedback sous formes de descriptions ou d'explication (10 occurrences) et des feedback sous formes d'exemples ou de modèles de réponses (10 occurrences). Dans cette catégorie de réponses, on note que les connaissances personnelles des étudiants sur le français ne relèvent pas des fonctionnalités de l'outil Internet mais elles jouent quand même un rôle primordial dans la compréhension des informations du site. C'est pourquoi elles sont facilitateurs de la progression. Nous pensons aussi que si les étudiants décrivent le niveau de langue utilisé sur les sites comme étant simple, c'est en effet le niveau actuel de leurs connaissances en français qui leur permet de passer ce jugement. Pour ce qui concerne les menus d'options et les feedback, nous avons déjà montré en quoi ils facilitent la progression. Mais, nous voudrons simplement ajouter que ces éléments sont des parties intégrantes du design du site (8 occurrences) et qu'ils remplissent tous leurs fonctions de balisage à travers le texte.

Les étudiants citent par ailleurs la facilité d'accès à l'information sur les sites (9 occurrences), le design des sites (8 occurrences), les informations détaillées sur les produits (8 occurrences), l'usage d'un dictionnaire (8 occurrences) et leurs expériences de navigation sur l'Internet (8 occurrences) comme objets facilitant leur progression. Ici encore, il est important d'attirer l'attention sur deux objets qui ne font pas partie des propriétés de l'outil Internet : l'usage d'un dictionnaire et les expériences personnelles sur l'Internet. Néanmoins, nous trouvons que l'usage d'un dictionnaire est une compétence nécessaire pour le décodage des informations présentées sur le site tandis que des compétences personnelles en l'Internet puissent aider l'utilisateur à bien tirer profit des différentes fonctionnalités de l'outil Internet à travers une bonne exploitation de son design. Tous deux représentent des stratégies de compensation que l'étudiant déploie en cas de difficultés lors de la navigation.

En outre, certains répondants citent des outils d'orientation (7 occurrences) qui, à notre avis, relèvent à la fois du visuel, du texte et des outils interactifs ; ils citent aussi les menus interactifs (7 occurrences) et les questions directrices (6 occurrences). D'autres étudiants indiquent, quant à eux, des instructions (4 occurrences), le style de caractères de certains mots (3 occurrences), la lecture minutieuse (3 occurrences), les liens interactifs (2 occurrences), la mise en évidence de certains mots (2 occurrences) et les options d'aide (2 occurrences).

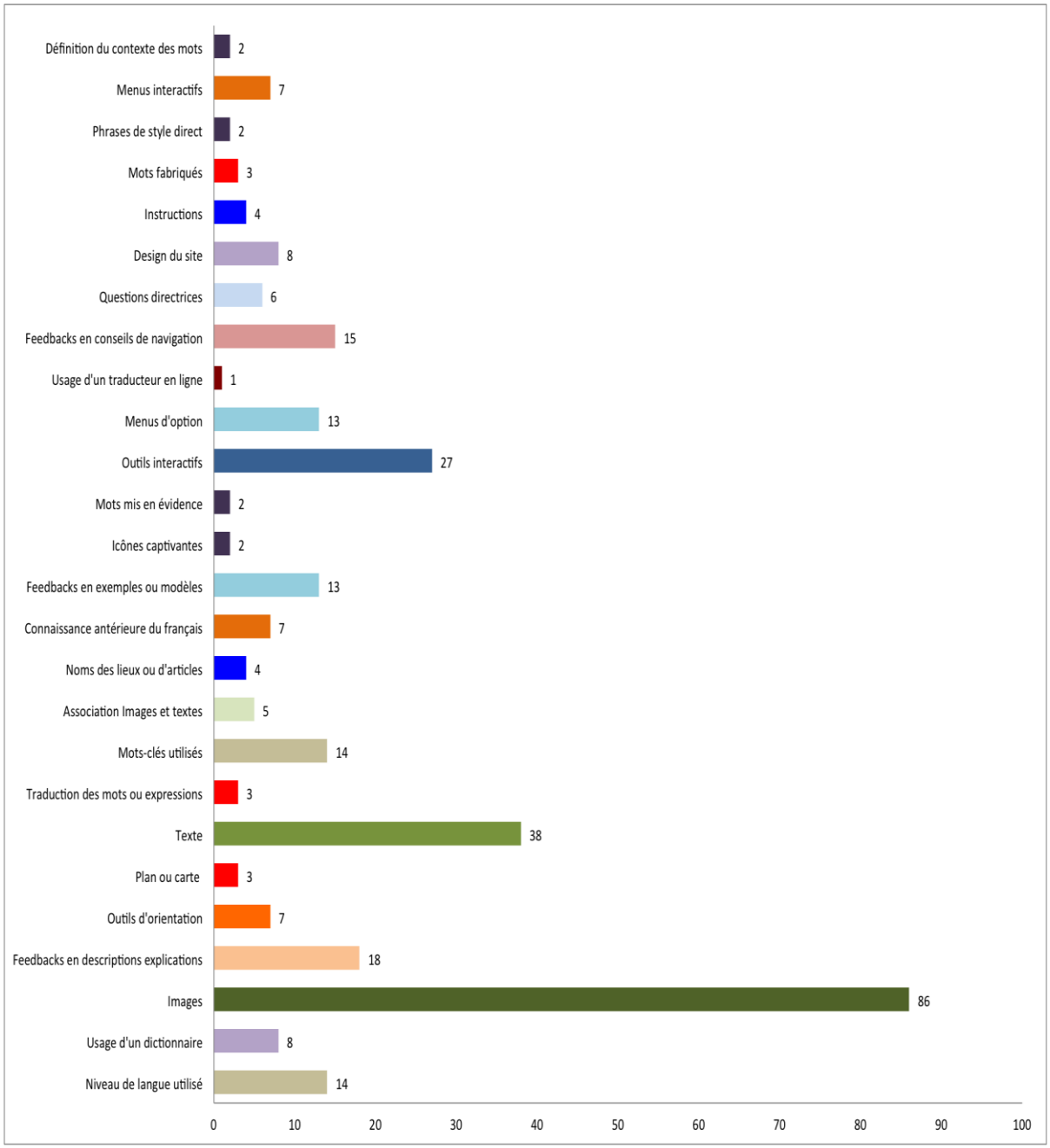
Enfin, on note également des indications de réponses comme les affirmations

récapitulatives (1 occurrence), la confirmation des choix (1 occurrence), l'inférence (1 occurrence), la réflexion critique (1 occurrence) et la page d'accueil (1 occurrence). De ce dernier groupe d'éléments mentionnés par les étudiants, la lecture minutieuse et l'inférence du sens sembleraient des stratégies de compréhension très productives en ce qui concerne la progression de la navigation sur l'Internet. Evidemment, les étudiants ont besoin de prendre connaissance des informations données par les feedback (notamment ceux qui proposent des conseils de navigation et des modèles de réponses suscitées) à travers la lecture fine du texte qui accompagne ces feedback. L'interprétation de ce texte ne peut se passer parfois de l'inférence du sens de certains mots en contexte d'usage. Nous avons vu sur le site de la poste le cas du mot/bouton '*Particulier'* qui s'accompagne du feedback interactif *'Vous êtes un particulier'* lorsqu'on pointe là-dessus. Nous avons un autre exemple sur le site www.3suisses.com où le feedback donne une indication telle que : *« Merci de bien vouloir ressaisir la zone code postal »*. Le mot *'ressaisir'* qui a été mal compris par les étudiants qui ont reçu ce feedback, peut s'interpréter à l'aide de l'inférence en contexte si l'utilisateur prend le temps de bien lire le message qui apparaît. C'est là où intervient aussi la réflexion critique en tant qu'objet de progression sans lequel l'utilisateur ne saurait quel bénéfice tiré des différents feedback que lui propose l'outil.

A ce stade, on se pose alors la question si les outils indiqués par les étudiants comme facilitant la progression de la navigation sont les mêmes qui facilitent leur compréhension. Considérons maintenant les réponses concernant les outils ayant facilité la compréhension des étudiants.

5.1.2.6 Objets facilitant la compréhension des étudiants

Diagramme 10: Objets facilitant la compréhension des étudiants



Si on compare le diagramme 10 ci-dessus au diagramme 9 précédent, on voit tout de suite les objets qui facilitent la progression et aussi la compréhension des étudiants durant la navigation. Par contre, ces nouvelles données présentent quelques variations au niveau des occurrences. Ces objets sont les images (86 occurrences), le texte (38 occurrences), les outils interactifs (27 occurrences), les feedback explicatifs (18 occurrences), le registre de langue utilisé (14 occurrences), les feedback en exemples ou modèles de réponse (13 occurrences) et

les menus d'options (13 occurrences). D'autres objets similaires sont le design du site (8 occurrences), l'usage d'un dictionnaire (8 occurrences), les menus interactifs (7 occurrences), les connaissances antérieures du français (7 occurrences), les outils d'orientation (7 occurrences), les questions directrices (6 occurrences), les instructions (4 occurrences) et les mots mis en évidence (2 occurrences). Cela veut dire que tous ces objets mentionnés contribuent à la fois à la compréhension et donc à la progression des étudiants lors de leur navigation sur l'Internet (BERA et LIU, 2004).

A part ces objets déjà mentionnés, les étudiants citent les feedback sous forme de conseils de navigation (15 occurrences), les mots-clés utilisés (14 occurrences), les associations d'images au texte (5 occurrences), les noms de lieux ou d'articles (4 occurrences), le plan de Paris (3 occurrences), les mots fabriqués (3 occurrences), la traduction des mots et expressions (3 occurrences), les icônes captivants (2 occurrences), les phrases de style direct (2 occurrences), la définition du contexte de certains mots (2 occurrences) et enfin, l'usage d'un traducteur en ligne (1 occurrence).

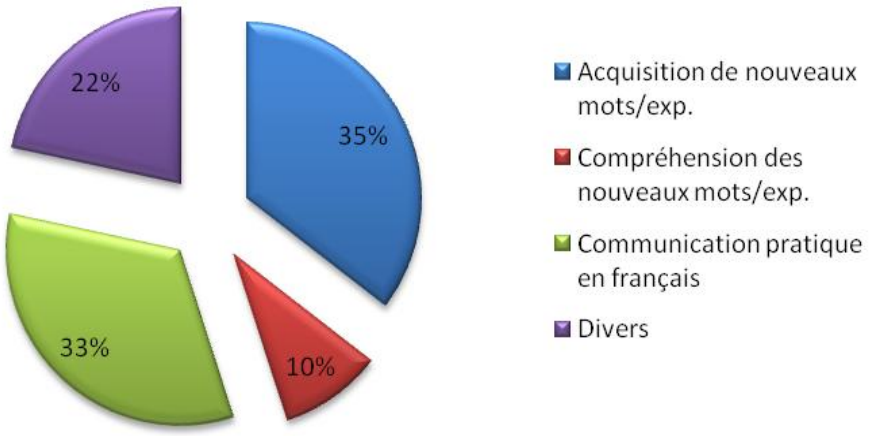
En comparant toujours les deux diagrammes, on constate aussi que les couleurs, les liens interactifs et les compétences informatiques personnelles qui auraient contribué à la progression dans la question précédente, ne figurent pas cette fois-ci dans les réponses des étudiants. Ce constat les confirme comme étant des outils facilitant uniquement la progression.

Si toutefois, nous nous basons sur ses indicateurs de compréhension durant la navigation, pourrons-nous affirmer que la compréhension générale du français a été améliorée chez les étudiants qui ont participé à l'enquête ? A cette question, 40 étudiants (soit 76,9%) ont répondu positivement alors que 10 autres (soit 19,2%) indiquent le contraire. 2 étudiants sont, par contre, indécis sur la question. S'il s'avère alors que la majorité des étudiants ont amélioré leur compréhension générale du français, il est important de savoir comment les tâches sur l'Internet promeuvent la compréhension de la langue française.

5.1.2.7 Amélioration de la compréhension générale du français sur l'Internet

Concernant la manière dont les étudiants ont amélioré leur compréhension du français, diverses raisons sont avancées que nous avons catégorisées dans le diagramme 11 ci-dessous :

Diagramme 11: Amélioration de la compréhension générale du français



En effet, 35% des étudiants pensent avoir amélioré leur niveau de connaissance dans la langue française par l'acquisition (25 occurrences) et l'apprentissage (42 occurrences) de nouveaux mots et expressions durant la navigation sur l'Internet. De leur côté, 33% des répondants auraient plutôt gagné des compétences expressives en FLE durant la navigation. A leur avis, ils peuvent désormais communiquer de manière pratique dans des situations très authentiques (39 occurrences) ; ils peuvent aussi utiliser un langage clair, simple et bref pour communiquer des idées en français (9 occurrences) ; ils savent aussi utiliser certains mots dans des contextes spécifiques d'usage (9 occurrences) ; enfin, certains indiquent savoir poser des questions simples et directes et aussi répondre de manière adéquate aux questions de leurs interlocuteurs (6 occurrences).

Par ailleurs, 10% des répondants pensent quant à eux avoir amélioré leur compréhension de certains mots et expressions utilisés en contextes spécifiques (4 occurrences), des questions simples (6 occurrences), des abréviations (3 occurrences), des mots fabriqués (3 occurrences), et de certains aspects socioculturels de la langue française (2 occurrences).

Néanmoins, 22% des répondants ont de leur part indiqué des techniques ou des compétences qu'ils ont développées lors de la navigation sur l'Internet. Nous trouvons important de les mentionner, car celles-ci seraient des stratégies indirectes (OXFORD, 1990) qui améliorent la compréhension de la langue française. Ainsi, quelques étudiants affirment savoir mieux appliquer leurs connaissances antérieures du français pour déterminer le sens

des nouveaux mots rencontrés sur les sites (4 occurrences). Il s'agit donc d'une stratégie d'inférence par connaissances antérieures (RUBIN, 1989). Une étude qualitative menée par LAST, O'DONNEL et KELLY (2001) démontre en effet que les apprenants ayant des connaissances antérieures assez élevées emploient plus de stratégies élaborées (recherche de contenus familiers, stratégies non méthodiques) que ceux ayant peu de connaissances antérieures. D'autres encore ont découvert une nouvelle manière d'acquérir la langue française à travers l'Internet (17 occurrences). Certains étudiants affirment avoir appris à utiliser un dictionnaire pour chercher le sens spécifique d'un mot (8 occurrences). Dans ces deux cas, les étudiants appliqueraient alors des stratégies de ressourcement (RUBIN, idem) pendant la navigation. Enfin, quelques étudiants affirment savoir réaliser des transactions en ligne sur l'Internet (12 occurrences).

Etant donné que les étudiants ont amélioré leur compréhension générale du français, pourrons-nous également supposer qu'ils ont aussi acquis des connaissances socioculturelles sur la langue ? Autrement dit, est-ce que les tâches sur l'Internet ont fait découvrir aux étudiants certains aspects socioculturels de la langue française qu'ils n'ont pas l'occasion d'apprendre dans l'environnement d'apprentissage du FLE où ils évoluent ? Cette question a été répondue par l'étude.

5.1.2.8 Compétences socioculturelles acquises durant la navigation

Les connaissances socioculturelles sont des savoirs qu'on possède habituellement sur les communautés et la culture des locuteurs de la langue cible. Autrement dit, ce sont des connaissances non linguistiques que l'apprenant de la langue étrangère acquiert sur la culture des locuteurs natifs de la langue qu'il apprend afin de la comprendre en contexte. Chaque apprenant de la langue étrangère aborderait la découverte de la culture étrangère avec des attitudes et des savoirs construits empiriquement à travers sa propre culture. Ainsi, lors d'une interaction entre locuteur natif et locuteur étranger, chacun percevrait la culture de l'autre selon une perspective ethnocentriste, c'est-à-dire par un système de valeurs et de croyances propre à sa culture. Un apprenant ayant une compétence socioculturelle serait alors capable *« d'interpréter et de mettre en relation des systèmes culturels différents, d'interpréter des variations socialement distinctives à l'intérieur d'un système culturel étranger, de gérer les dysfonctionnements et les résistances propres à la communication interculturelle »* (BYRAM, ZARATE et NEUNER, 1997 :13). Selon nos données, 71,2% des étudiants estiment avoir acquis des compétences socioculturelles en FLE lors des tâches réalisées sur l'Internet tandis

que plus d'étudiants (soit 76,9% des répondants) reconnaissent des améliorations au niveau de leur compréhension de certains aspects socioculturels de la langue. En revanche, 10 étudiants pensent ne pas avoir acquis ni compris des compétences socioculturelles à travers les tâches sur l'Internet.

Quelles sont alors les connaissances socioculturelles acquises par les étudiants durant la tâche de navigation sur l'Internet ?

A considérer néanmoins les compétences citées par les étudiants, on se rend compte que l'acquisition et la compréhension des aspects socioculturels désignent la même chose. Autrement dit, les éléments socioculturels compris par les étudiants sont en effet ceux qu'ils estiment avoir acquis. Donc on ne peut, à notre avis, les traiter séparément.

Toutefois, au niveau des compétences socioculturelles acquises, les étudiants estiment savoir:

- acheter en ligne (22 occurrences) ;
- connaitre des manières plus simples de s'exprimer en français (17 occurrences) : *« Vous êtes un particulier ? » ; « Quel est le montant de mes articles ? » ; « Vous bougez? »* en sont des exemples;
- reconnaître certains symboles utilisés sur l'Internet (7 occurrences) : par exemple, un calendrier, la livraison, la carte bancaire, le courrier, etc. ;
- demander des services en ligne (15 occurrences) comme sur les sites de la poste;
- indiquer leur adresse physique (12 occurrences) ;
- identifier les différents vêtements des français (12 occurrences) ;
- savoir utiliser l'Internet pour des besoins divers (7 occurrences) ;
- réserver une place ou un billet (6 occurrences) ;
- s'informer sur des endroits ou des villes en France (5 occurrences) ;
- indiquer des choix de livraison (3 occurrences) ;
- indiquer ses préférences de service (3 occurrences) ;
- effectuer des transactions financières en ligne (3 occurrences) : par exemple, envoi d'argent par Western Union ;
- identifier les différents moyens de transport en France (3 occurrences) ;
- comprendre des mots fabriqués pour l'Internet (1 occurrence) comme e-boutique, Lieu-dit, Chronopost, Colissimo, Digiposte, e-commerçant, shorties;

- comprendre les abréviations couramment utilisées sur l'Internet (1 occurrence) : par exemple, un CB (pour Carte Bancaire), FAQ (pour "Frequently Asked Questions"), N° APPT. (pour Numéro d'Appartement), TER (pour Transport Express Régional), etc.

Néanmoins, au niveau des compétences socioculturelles comprises, 42 étudiants affirment comprendre certains mots qui ont un sens spécifique dans le contexte français. En effet, on trouve dans les données de verbalisation et sur les questionnaires des exemples de mots à connotation culturelle que les étudiants ont compris grâce aux tâches sur l'Internet. On peut citer des mots comme : *« civilité (votre), code postal (un), timbre (un), article (un), particulier (un), déshabillé (un), applications mobiles (des), courrier (un), carte de fidélité (une), épilation (une), fond de robe (un), e-boutique, séparables de nuit (des), lingerie invisible (une), lingerie sculptante (une), décolleté (un), maternité (une), dessous-chauds (des), prêt-à-porter (un), pack (un), casque (un), peignoir (un), identifiants (vos), bas et collant, bustier (un), produit (un), sous-vêtement (un), coloris (une), billet (un), chemise de nuit (une), nuisette (une), nom de société, horaire de train »*, etc. ou des expressions telles que *« vos coordonnées personnelles, acheter des services en ligne, votre espace client, suivre vos envois, affranchir des colis en ligne, souscrire au contrat, réexpédition ou garde de courrier, réservez un billet, validez votre commande, etc. »*.

Pour 20 étudiants, ils comprennent désormais les démarches à suivre pour effectuer des achats en ligne. Selon eux, il faut d'abord se créer un compte (3 occurrences) qui permet de s'identifier. Ils ajoutent aussi savoir l'importance d'une adresse électronique comme un pré-requis pour ouvrir un compte en ligne (3 occurrences). Aussi pour certains, ils comprennent comment se fait le choix des articles de vente sur les sites et la manière dont le paiement de ces articles s'effectue. Enfin, ils savent comment indiquer des informations de livraisons ainsi que les options de livraisons offertes par les sites de vente en ligne. En bref, nous dirons qu'ils ont acquis des connaissances procédurales (ANDERSON, 1983) liées à la navigation sur l'Internet. En outre, ces savoir-faire informatiques constitueraient des stratégies indirectes de compréhension lors de prochaines navigations sur des sites Internet rendant des services pareils. Autrement dit, ils leur serviraient de base pour la découverte et la compréhension du fonctionnement de nouveaux sites proposant des services divers. C'est pourquoi 17 étudiants estiment savoir comment fonctionnent les services postaux en ligne. Par exemple, ils savent désormais comment demander par Internet un changement d'adresse, la réexpédition d'un courrier, l'envoi d'un colis qu'ils ont préparé chez eux, la

personnalisation de leurs timbres et comment profiter de bien d'autres services offerts par la poste en France. A part les services postaux, les étudiants peuvent profiter d'autres services en ligne tels que la réservation et le prêt des ouvrages en bibliothèque, l'envoi ou la réception de ses dossiers d'inscription administrative ou pédagogique, la consultation de ses allocations de la Caisse d'Allocations Familiales (CAF), etc.

Par ailleurs, 12 autres étudiants affirment avoir compris des expressions très simples en français, un exemple étant *« Vous êtes un particulier ? »* qui apparaît comme feedback sur le site de la poste. Les données de verbalisation ont révélé certains mots et expressions que les étudiants ont cherchés dans un dictionnaire ou qu'ils ont essayé de comprendre en recourant à l'explication d'un collègue. Il s'agit des expressions : *« le montant de vos articles », « réexpédition de courrier » ; astuces ; « suivi de commande » ; « mon compte », « frais de livraison » ; « coloris », « taille », « vos identifiants » ; « Lieu-dit » ; « maillot de bain » ; « valider » ; « gagnez du temps » ; « coordonnées personnelles » ; « réserver un billet » ; « départ » ; « aller simple » ; « lingerie invisible » ; « fond de robe » ; « chemise de nuit » ; « dessous-chauds » ; « un déshabillé » ; « Merci de bien vouloir ressaisir la zone code postal » ; « nom de société » ; « nuisette »*, etc.

Pour 12 autres étudiants, ils savent indiquer leur adresse en fournissant des informations sur leur localisation géographique, voire le numéro et nom du bâtiment, la rue et la zone de la ville où ils habitent. Ils ont compris que ce n'est pas la boîte postale qu'il faut donner pour l'adresse. On parlera ici de l'acquisition d'une compétence socioculturelle comme dans le cas de 5 autres étudiants qui affirment comprendre à quoi correspondent physiquement certains vêtements des français (ex. *un déshabillé, un peignoir, un décolleté, un fond de robe, des sous-vêtements, une nuisette,* etc.). Ces derniers seraient en position d'expliquer quand ces vêtements sont portés par les Français.

De leur part, 3 étudiants ont compris comment spécifier leurs goûts et préférences lors d'une commande en ligne ou en demandant un service. Par exemple, lors d'achats d'articles, ils ont vu des mannequins qui essayent les articles choisis selon les tailles et coloris indiqués par l'utilisateur. Aussi, pour réserver un billet de train, il y a des options pour exprimer ses préférences, que l'on désire aller en Turbotrain à Grande Vitesse (TGV) ou en Transport Express Régional (TER), que l'on désire une place en première classe ou classe économique, que l'on souhaite s'assoir près d'une fenêtre ou du côté couloir ou que l'on veut s'assoir dans le sens de la marche du train ou celui opposé à la marche du train. Autrement dit, le choix des

préférences se fait grâce aux images des produits associées au texte. C'est pour cela qu'un répondant affirme: *"Most of the items are audio-visual; therefore I get the actual feel of the whole situation"*. Le choix des préférences se fait aussi par le biais des menus interactifs sous formes de boutons cliquables et des menus déroulants dans l'image 4 ci-dessous.

Image 4: Symboles et menus déroulants du site de l'hôtel Mercure

http://www.accorhotels.com/fr/hotel-1614-mercure-paris-opera-cusset/index.shtml (consulté le 17/08/2012).

On peut en effet remarquer sur celle-ci des menus déroulants pour spécifier le nombre de chambre(s) et de personne (s) adulte(s) ou enfant(s) qui désirent loger dans l'hôtel.

3 étudiants affirment à leur tour avoir compris différentes manières d'accéder à des informations par le biais de l'Internet. Par la tâche sur l'Internet, ils ont découvert une nouvelle manière d'apprendre la langue française ou des choses sur la vie quotidienne des Français. Il s'agirait alors d'une stratégie de ressourcement (RUBIN, 1989) en information linguistique. Trois étudiants découvrent aussi pour la première fois comment ils peuvent transférer de l'argent à leurs parents sans passer par les banques qui offrent exclusivement ce service au Ghana. 3 étudiants ont également compris le mode d'opération des différents moyens de transport en France tandis que 3 autres ont aussi compris le système d'acheminement des articles de livraison, voire les différents choix de livraison. Enfin, 1 étudiant affirme avoir compris comment la poste vend ses services par le biais de l'Internet. Pour 2 étudiants, ce sont les symboles ou pictogrammes utilisés sur l'Internet qu'ils comprennent désormais. Comme représentations iconiques d'articles ou de services proposés,

on trouve les dessins : d'une enveloppe ou d'un timbre pour choisir les services afférents, d'un avion en papier plié pour signifier un envoi, d'une loupe pour chercher des informations sur le site, d'un sac de courses pour signifier son panier d'achat, d'une grille pour signifier un calendrier pour choisir la date de sa réservation, de drapeaux pour désigner les pays, d'une antenne pour signifier la borne wifi, d'une carte bancaire pour payer ses achats, le flocon de neige pour la climatisation, parmi tant d'autres symboles. Pour eux, ils savent désormais de quoi il s'agit quand ils voient ces symboles. L'image 4 ci-dessus montre des exemples d'icônes ou symboles souvent utilisés pour désigner (de gauche à droite) : Internet wifi, Climatisation, Parking payant, Animal accepté et Garde d'enfants. A droite, on peut remarquer un icône en grille qui permet d'indiquer la date d'arrivée à l'hôtel.

Encore pour 2 étudiants, ce sont les divers usages de l'Internet dans la vie privée qu'ils ont compris en tant que compétence socioculturelle. A leur avis, ils ne savaient pas qu'on puisse demander des services particuliers comme envoyer des colis, acheter et se faire livrer un habit, demander des services de réservation de place dans un bus ou dans un restaurant, transférer de l'argent par l'Internet, etc. depuis chez soi à partir de l'Internet. Quant à 2 étudiants, ils comprennent aussi pourquoi on doit faire des réservations en ligne pour une chambre d'hôtel, pour une place au restaurant, pour une place dans un bus ou dans un train, etc.

Enfin, 2 autres étudiants sont fascinés par la possibilité de s'informer sur des villes en France avant de s'y rendre. En fait, ils ont même vu des photos satellites des endroits et obtenus avec précision des informations sur comment ils peuvent s'y rendre, voire les moyens de transport, la durée du parcours, les directions et lignes de transport à prendre, etc.

Toutes ces indications montrent, à notre avis, le degré où les participants ont été imprégnés par les connaissances socioculturelles sur le français. Ces réponses montrent évidemment l'acquisition des dimensions culturelles de la langue que permettent, par exemple, des tâches sur des sites authentiques en français.

C'est aussi ce qui explique l'intérêt que les étudiants ont accordé à ces tâches. En effet, 48 étudiants (soit 92,3%) se disent motivés par les tâches sur l'Internet. Qu'est-ce qui les motive alors dans ces tâches ?

5.1.2.9 Motivations des étudiants concernant les tâches sur l'Internet

Les raisons qui expliquent cette motivation sont nombreuses. Pour la majorité des répondants, la tâche sur l'Internet les motive en ce qu'elle permet l'acquisition ou l'apprentissage de nouveaux vocabulaires en français (59 occurrences). Elle promeut aussi la compréhension de ces nouveaux mots et expressions (47 occurrences).

Par ailleurs, 39 étudiants (soit 75%) sont aussi motivés parce qu'ils ont appris des manières simples de s'exprimer en français grâce à la navigation sur l'Internet ; ils ont appris à communiquer des idées par l'usage de registres moins formels en français. En effet, ils attestent surtout du niveau de langue utilisé sur ces sites. Ils ont appris à communiquer avec facilité dans un registre familier ou relâché avec des mots et expressions vraiment différents de ceux qu'ils ont appris durant leur parcours en FLE au Ghana. C'est pour cela que selon un étudiant, la tâche sur l'Internet a amélioré ses capacités de base à s'exprimer en français. Selon des propos recueillis par entretien avec certains étudiants (20 apprenants répartis en groupes de 5), ils affirment être capables de communiquer en face-à-face avec des interlocuteurs français ou francophones à l'aide d'expressions apprises dans des situations réelles d'expression qu'offre l'Internet. Un étudiant nous donne alors un exemple d'expression apprise qu'il peut utiliser tel quel dans un magasin ou au marché: *« Quel est le montant de mes articles ? »*. Un autre étudiant affirme, quant à lui, avoir acquis certaines compétences pragmatiques du français, comme celles de répondre correctement ou efficacement aux questions en français.

Aussi, selon 34 étudiants (soit 65,4%), les tâches sur l'Internet sont une manière innovante et très intéressante d'apprendre le FLE d'autant plus que ce type d'apprentissage se réalise en situation authentique (20 occurrences). Autrement dit, les formes du français qu'ils apprennent sur l'Internet sont similaires à celles utilisées dans l'environnement réel où la langue se parle. A notre avis, ces tâches donnent aux étudiants l'impression de participer à des interactions réelles. La variété de langue utilisée dans ces interactions est différente de celle qu'on trouve dans les manuels scolaires pour apprendre le FLE au Ghana. Mais surtout, on peut comprendre la motivation des étudiants quand ces derniers affirment que l'expérience des tâches sur l'Internet a beaucoup amélioré leur compréhension générale en FLE (18 occurrences) en leur procurant des informations supplémentaires sur les services (8 occurrences), en associant l'image au texte pour faciliter la compréhension (5 occurrences) mais aussi en promouvant l'acquisition et la compréhension de certains aspects socioculturels

du français (33 occurrences).

Une autre raison pertinente qui explique la motivation des étudiants concerne la manière dont se passe l'apprentissage. En effet, 9 étudiants (soit 17,3%) sont motivés parce qu'ils apprennent vite par les tâches sur l'Internet. Car ce type d'apprentissage est facilité par des images, des outils interactifs et surtout les formes d'expressions utilisées. Trois étudiants (soit 5,8%) affirment d'ailleurs que l'apprentissage est interactif et permet une acquisition multidisciplinaire de la langue française, tel que le vocabulaire des vêtements portés en France (5 occurrences) ou des services postaux (3 occurrences). Ainsi, d'après les étudiants, l'expérience les fait découvrir de nouvelles manières d'acquérir diverses connaissances sur la langue française à travers les tâches d'apprentissage basées sur l'Internet (8 occurrences).

De même, identifions-nous des étudiants qui sont motivés car ils ont découvert une nouvelle manière d'apprendre par l'Internet (5 occurrences), celle-ci étant différente de l'usage de l'Internet pour la recherche documentaire en FLE. A leur avis, cette façon d'apprendre est très stimulante. Celle-ci stimule surtout la réflexion en français (2 occurrences) puisque l'outil Internet facilite lui-même le processus de compréhension à travers différents procédés d'étayage par les images, les outils interactifs, les affirmations et interpellations ciblées, les couleurs, entre autres. Ces procédés d'étayage évitent en plus à l'apprenant le recours à la traduction ou à d'autres formes d'aides (usage d'un dictionnaire, explications fournies par un tiers, etc.) pour comprendre l'information affichée sur le site. Cette propriété d'étayage de l'outil Internet améliore, selon certains étudiants, leurs capacités de rétention et de rappel des mots et expressions nouvellement appris en français (4 occurrences). La tâche sur l'Internet permet aussi le transfert des connaissances (3 occurrences), c'est-à-dire la possibilité d'appliquer à la tâche de navigation, des connaissances acquises dans d'autres disciplines, situations ou contextes (TRICOT, 2007). C'est le cas de 8 étudiants (soit 15,4%) qui disent avoir appliqué leurs expériences individuelles de navigation aux tâches actuelles.

Les étudiants sont autrement motivés car les tâches sur l'Internet leur font accéder plus facilement à diverses informations sur la langue française (3 occurrences). Nous pensons que les tâches réalisées sur divers sites Internet donnent accès à des informations générales (2 occurrences) sur les Français : privé, professionnel, académique, culturel, artistique, vestimentaire, technologique, économique, etc. C'est pourquoi selon un étudiant, la tâche sur l'Internet lui a permis d'élargir ses connaissances du français et de ses locuteurs (1

occurrence).

Un autre étudiant trouve aussi que la capacité de l'outil Internet à donner des feedback immédiats est encourageante (1 occurrence) puisqu'il obtient en temps réel des informations sur ses réussites et échecs durant la tâche.

Finalement, nous partageons l'avis de 7 étudiants (soit 13,5%) qui pensent que les tâches sur l'Internet ont amélioré d'une manière ou d'une autre leur autonomie d'apprentissage du FLE. L'autonomie étant « une compétence potentielle de comportement dans une situation donnée, soit celle de l'apprentissage », comme le précise HOLEC (1979 :3). En effet, si nous considérons ensemble toutes les raisons évoquées par les étudiants comme constituant leur motivation, il y a lieu de dire que les tâches sur l'Internet n'aboutissent qu'à une chose : le renforcement de la confiance en soi en ce qui concerne la langue française. Ce sentiment de confiance en soi permettra bien sûr aux apprenants de s'émanciper, c'est-à-dire de réduire progressivement leur dépendance sur autrui, en ce qui concerne la compréhension des mots et expressions du FLE ou son apprentissage. Les tâches sur l'Internet peuvent effectivement contribuer à cette autonomie complète puisqu'elles donnent aux étudiants les outils de l'atteindre (voire les aides à la compréhension et à la navigation). En plus, outre le développement de l'autonomie d'apprentissage, les étudiants s'autonomisent aussi dans l'utilisation de l'Internet pour remplir plusieurs fonctions de leur vie privée, sociale, académique ou professionnelle (3 occurrences).

Pour conclure cette partie portant sur la motivation des étudiants, on note les réponses de 3 étudiants (soit 5,8%) qui ne sont point motivés par les tâches sur l'Internet. Selon l'un des répondants, son manque de motivation est dû à d'énormes difficultés de compréhension des informations sur le site. Par contre, les deux autres affirment ne pas être motivés, car *« les Départements de Français des universités publiques ne font rien »* pour intégrer les tâches Internet dans l'enseignement/apprentissage du FLE. Cette dernière remarque est d'autant plus vraie pour ce qui concerne l'usage de l'Internet à des fins d'enseignement/apprentissage du FLE dans les Départements de français comme l'a montré l'étude de DE-SOUZA (2010). Un étudiant (soit 1,9%) ne s'est pas prononcé quant à la motivation à apprendre par des tâches sur l'Internet.

5.2 Commentaires généraux des étudiants sur le dispositif de tâches sur l'Internet

Pour terminer la section concernant la navigation sur l'Internet, nous avons demandé aux étudiants de faire des commentaires concernant leur expérience d'apprentissage à travers des tâches sur l'Internet.

La remarque ayant obtenu le plus grand nombre d'occurrences est l'acquisition et/ou l'apprentissage de nouveaux vocabulaires (dont 67 occurrences). En effet, cette remarque parcourt presque tous les commentaires que nous ont laissés les étudiants. Ceux-ci trouvent qu'ils ont appris des mots et expressions du français qu'ils ne connaissaient pas avant la tâche. Comme nous l'ont montré les données sur la compréhension, les formes d'étayages proposées par l'outil Internet ont contribué à la compréhension de ces nouveaux vocabulaires, d'où leurs acquisitions par les étudiants. Cette compréhension des informations est surtout facilitée par les images (5 occurrences). C'est pourquoi ils affirment que l'expérience a amélioré leur compréhension générale du français et de certains aspects socioculturels de la langue.

Cependant, 23 étudiants (soit 44,2%) trouvent que cette manière d'apprendre le français par des tâches Internet est très innovante, stimulante et intéressante. 20 étudiants (soit 38,5%) pensent aussi que cette méthode d'apprentissage est très pratique et efficace en ce qui concerne l'acquisition des compétences en FLE. D'autres répondants la trouvent très éducative (3 occurrences), interactive (3 occurrences) et attrayante (1 occurrence) en ce qu'elle suscite l'intérêt et la participation des étudiants. Par ces remarques, tous suggèrent l'authenticité des formes d'interactions auxquelles ils ont participé grâce aux tâches sur l'Internet.

9 étudiants (soit 17,3%) soulignent, quant à eux, l'occasion d'améliorer leurs compétences communicatives de base en français. A leur avis, les tâches sur l'Internet leur offrent des occasions de s'exprimer en français (2 occurrences), d'améliorer la lecture et l'écoute du français (1 occurrence) et les préparent mieux à affronter toute situation d'échanges en français (1 occurrence). C'est pourquoi un étudiant dit que les tâches sur l'Internet lui offre un apprentissage contextuel du français.

Par ailleurs, 22 étudiants (soit 42,3%) précisent avoir tiré des informations variées ou multidisciplinaires sur la langue française grâce aux tâches ; ceux-ci trouvent que les tâches sur l'Internet permettent d'apprendre beaucoup de choses à la fois en FLE (9 occurrences). 8

étudiants (soit 15,4%) rapportent, quant à eux, la découverte d'une nouvelle manière d'apprendre le français à travers des tâches sur l'Internet. Ce constat peut bien sûr amener les étudiants à développer des capacités à apprendre tout seul à travers la navigation autonome sur des sites en français, puisque l'outil facilite lui-même cet apprentissage à travers divers procédés d'aide à la navigation et à la compréhension. Cette propriété de balisage améliorerait leurs capacités de mémorisation et d'usage en contexte des mots et expressions acquis lors de la navigation sur l'Internet. Les tâches sur l'Internet offrent aussi aux étudiants des opportunités de découverte et d'exploration de l'Internet (1 occurrence) d'autant plus que l'expérience améliore chez certains étudiants des compétences informatiques sur l'Internet (3 occurrences).

Entre autres formes de commentaires faits, certains étudiants soulignent la capacité de l'outil à provoquer la réflexion critique ou le raisonnement en utilisant le français comme langue de référence (7 occurrences). Pour d'autres encore, l'outil Internet les a motivés à ne pas abandonner la navigation lorsqu'ils rencontraient des difficultés de progression (5 occurrences). Enfin, 4 étudiants (soit 7,7%) trouvent quand même que les tâches sur l'Internet demandent trop de temps pour leur réalisation et qu'elles sont aussi difficiles comme méthode d'apprentissage (4 occurrences).

Pour finir, certains étudiants nous proposent des suggestions générales pour mieux intégrer les tâches d'apprentissage sur l'Internet dans les pratiques d'enseignement/apprentissage du FLE dans les universités. Ainsi, ils suggèrent que les enseignants proposent souvent aux étudiants des devoirs de maison sous forme de tâches sur l'Internet en vue de les autonomiser en FLE (3 occurrences). Aussi, certains soulignent le besoin d'identifier des sites qui correspondent aux différents thèmes ou aspects du programme universitaire sur lesquels on peut concevoir ou construire des tâches d'enseignement/apprentissage du FLE (3 occurrences). Cela permettrait de varier ou de diversifier les matériaux pour l'enseignement/apprentissage du FLE dans les universités (1 occurrence). Mais, à long terme, ils proposent aux enseignants de développer des programmes d'enseignement/apprentissage du FLE basés sur des tâches sur l'Internet. En plus, un étudiant suggère la mise en place de formations spécifiques pour sensibiliser de façon durable leurs enseignants sur cette méthode d'enseigner/apprendre le FLE.

Pour un étudiant (soit 1,9%), les tâches sur l'Internet ne l'encouragent aucunement tandis que pour un deuxième étudiant, il ne trouve aucune innovation à la pratique

d'apprendre le FLE à travers des tâches sur l'Internet.

Ayant présenté la première partie des données consacrée aux stratégies de navigation et aux apprentissages réalisés par les étudiants en FLE, nous allons consacrer la seconde partie de ce chapitre à l'analyse des procédés de raisonnement adoptés par les étudiants durant leur tâche de navigation sur l'Internet.

5.3 Procédés de raisonnement déployés durant les tâches sur l'Internet

Cette partie des données concerne les procédés de raisonnement adoptés par les étudiants lors des tâches de navigation sur l'Internet. En effet, 98,1% des répondants (c'est-à-dire 51 étudiants sur les 52 questionnés) ont indiqué les procédés de compréhension qu'ils avaient privilégié face à l'information en français. Les options proposées étaient tirées en partie de la typologie des stratégies d'inférence de RUBIN (1989) et de celle des stratégies cognitives d'O'MALLEY et CHAMOT (1990). Les étudiants devaient donc choisir entre : la déduction, l'induction, l'inférence, l'analogie, le transfert, la traduction et d'autres techniques personnelles qui leur permettent de traiter l'information affichée sur les sites supports. Nous allons à présent définir chacune de ces stratégies en les appuyant avec des exemples concrets.

La déduction est un procédé de raisonnement durant lequel l'on arrive à des conclusions spécifiques à partir de certaines généralisations tenues pour vraies. Ainsi, on peut conclure à un cas spécifique à l'aide de certains propos généralement tenus pour vrais. D'après O'MALLEY et CHAMOT (1990 :229), l'apprenant de la langue cible élaborerait ses propres règles (grâce à l'analyse de la langue) qui lui permettraient de comprendre ou de produire un énoncé dans la langue cible. Lors de sa navigation sur le site de la SNCF, un étudiant comprend par déduction que le site lui proposait le prix pour cinq personnes après avoir réessayé la navigation à trois reprises (le prix ne correspondait pas à celui indiqué dans la consigne). Une autre étudiante procède aussi par déduction en choisissant entre deux options de parcours offerts par le site. Elle lit les options à haute voix: *«je suis déjà cliente » … « je ne suis pas encore cliente » … or I've never been a client! So, since I've never been a client! I'll have to create a new account for me to go to the website".* Son choix de la deuxième option repose ainsi sur la dernière prémisse qui est une conclusion.

Quant à l'induction, c'est un procédé contraire à la déduction qui consiste à généraliser un cas spécifique. On établit des règles générales à partir de cas individuels. L'apprenant du

français langue étrangère peut généraliser la règle de transformation au pluriel à l'aide de 's' et l'appliquer à des mots n'acceptant pas cette terminaison au pluriel (par exemple, les mots 'cheval' et 'hôpital'). La verbalisation révèle un cas où l'étudiant en question agit par induction après avoir découvert (par inférence) le sens de l'expression *'Ajouter au Panier'*. Alors, il clique systématiquement sur cet icône pour mettre les autres articles qu'il a sélectionnés dans son panier d'achat. On dira alors qu'il raisonne par induction. D'après les données recueillies par questionnaire, 1 étudiant (soit 1,9%) pense avoir utilisé uniquement l'induction comme stratégie de compréhension durant la navigation sur l'Internet.

Pour l'inférence, elle est décrite par O'MALLEY et CHAMOT (1990 :230) comme l'utilisation des informations antérieures pour deviner le sens de nouvelles informations, anticiper des résultats ou pour combler un manque d'information dans la langue cible. Pendant la lecture, l'apprenant utiliserait ses connaissances en FLE pour enrichir, compléter ou transformer les informations contenues dans le texte, de sorte qu'elles lui soient plus faciles à comprendre et à mémoriser (DESCHENES, 1988). Comme procédé de raisonnement, elle se base sur des prémisses tenues pour vraies pour tirer une conclusion. D'après les indications obtenues par questionnaire, 6 étudiants (soit 11,5%) auraient utilisé l'inférence comme procédé de raisonnement. Par exemple, lors des observations des tâches de navigation, 3 étudiants ayant réalisé une tâche de création de compte avaient tous systématiquement saisi leur adresse email en apercevant le symbole '@' (sans lire le libellé du champ en question). Ils auraient ainsi réalisé une inférence à partir du symbole.

En ce qui concerne l'analogie comme procédé de raisonnement, elle se base sur les points de similarités ou de ressemblances entre deux situations ou des éléments de même nature. La conclusion tirée résulte alors de cette forme de comparaison. L'apprenant de la langue cible s'en sert quand il maîtrise mal l'une ou l'autre variable moins connue d'une situation de communication (AUGER & LOUIS, 2009). Il peut donc utiliser la locution 'comme un oiseau en métal' ou 'une voiture aérienne' (DE-SOUZA, 2012) pour désigner un mot qu'il ignore (le mot 'avion') dans la langue étrangère. Comme une stratégie cognitive de compréhension, nous avons remarqué pendant l'observation que certains étudiants comparaient entre eux des mots lexicalement proches en anglais et français pour les comprendre. Des exemples en sont *'sous-vêtements', 'lingerie', 'nuisette', 'un déshabillé', 'article', 'particulier', 'produit', 'chemise de nuit'*, parmi d'autres (voir la description des procédés d'inférence de ces mots dans le Chapitre 6).

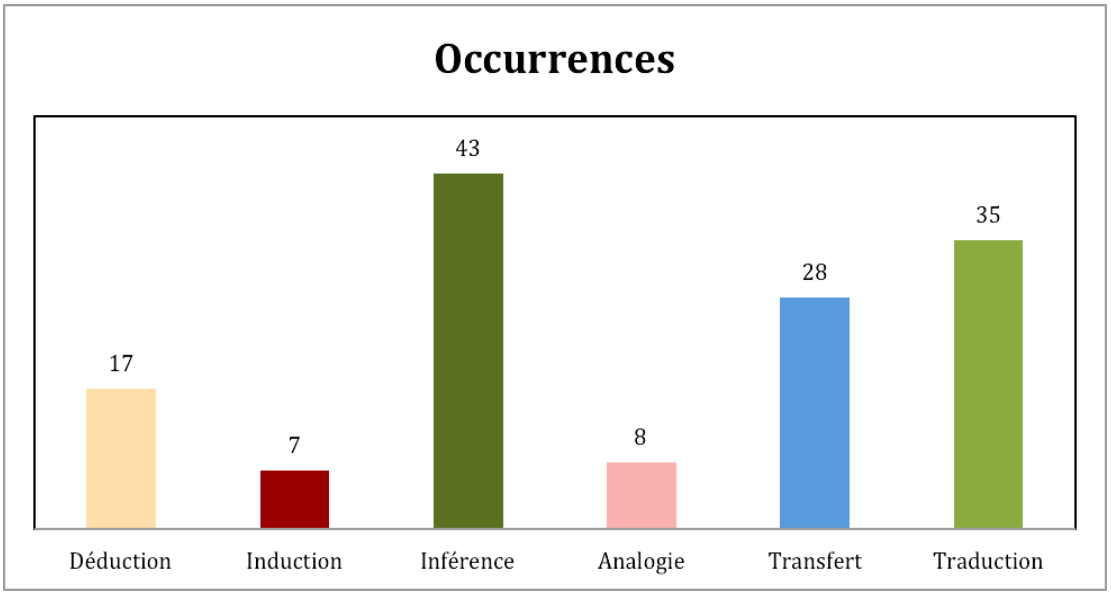
Le transfert consisterait quant à elle, à appliquer ses connaissances d'un fait dans un domaine spécifique à un autre fait ayant les mêmes caractéristiques que le premier. O'MALLEY et CHAMOT (1990 :233) le définissent comme *« l'utilisation des connaissances linguistiques antérieures ou des compétences antérieures pour aider la compréhension ou la production »* dans la langue cible. Par exemple, lors de la navigation sur l'Internet, un étudiant s'est rappelé une situation de conversation (à la banque) où il a appris le mot 'compte'. Ce rappel lui permet alors de comprendre 'mon compte' sur le site où il travaillait. On dirait là qu'il a réalisé un transfert des connaissances. Nous observons en outre des cas où les étudiants transfèreraient des compétences informatiques sur l'Internet à la tâche de navigation sur des sites en français.

Enfin, la traduction en tant que stratégie cognitive (O'MALLEY et CHAMOT, 1990) de compréhension est un procédé qui consiste à rendre le sens d'un mot ou d'un texte d'une langue source vers une langue cible et vice versa. Lors de la navigation sur l'Internet, les étudiants utiliseraient souvent la traduction comme stratégie d'inférence du sens (RUBIN, 1989). Selon les données des questions, 4 étudiants (soit 7,7%) indiquent avoir privilégié la traduction. Aussi, dans les verbalisations, on entend un étudiant dire : *« 'Réservez un billet' means to 'book a ticket'»* tandis qu'un autre dit : *«"sous", "sous-vêtements", that is underwear. So, let me click… Ok!»*. Ces exemples parmi tant d'autres prouvent que les étudiants utilisent la traduction comme moyen d'accès au sens des informations sur le site.

A part les usages individuels signalés au niveau des stratégies d'induction, d'inférence et de traduction, tous les autres étudiants (soit 78,8%) auraient combiné les différentes stratégies pour comprendre les informations affichées sur les sites. Par exemple, des étudiants auraient combiné deux techniques : 6 étudiants (soit 11,5%) auraient combiné l'inférence et la traduction ; 3 étudiants (soit 5,8%) auraient combiné l'inférence et le transfert, entre autres. Certains étudiants en auraient combiné trois : 7 étudiants (soit 13,5%) auraient combiné l'inférence, le transfert et la traduction ; 3 étudiants (soit 5,8%) auraient combiné la déduction, l'inférence et le transfert ; etc. Au niveau de la combinaison des quatre techniques, on retient seulement deux cas : 4 étudiants (soit 7,7%) auraient combiné la déduction, l'inférence, le transfert et la traduction ; 3 autres (soit 5,8%) auraient combiné l'induction, l'inférence, le transfert et la traduction. Ainsi, si nous considérons de manière globale l'ensemble des fréquences de chacun de ces procédés de raisonnement, nous réalisons très vite que l'inférence, suivi de la traduction et le transfert sont les trois techniques qui parcourent toutes

les combinaisons. Nous avons alors essayé de déterminer l'occurrence générale de chacune des techniques de raisonnement pour vérifier le constat tiré ci-dessus, voire quelles sont les stratégies de raisonnement les plus souvent utilisées lors de la navigation sur l'Internet. Le diagramme 12 présente ces données.

Diagramme 12: Procédés de raisonnement adoptés lors des tâches sur l'Internet



En effet, le diagramme 12 indique que la majorité des répondants (soit 43 étudiants) auraient utilisé l'inférence plus que toutes autres techniques de raisonnement. La technique qui intervient alors en seconde position est la traduction (utilisée par 35 étudiants). Ensuite, 28 étudiants auraient utilisé le transfert de connaissances comme technique de raisonnement durant la navigation. La déduction a par contre obtenu 17 occurrences en termes d'usage. L'analogie et l'induction interviennent finalement avec 8 occurrences et 7 occurrences respectivement. Notre constat établi grâce à l'analyse des cas de combinaisons se trouve alors confirmé. L'inférence et la traduction seraient donc les stratégies de raisonnement les plus sollicitées par les étudiants lors de la navigation.

Cependant, un étudiant indique comme technique de raisonnement l'intuition. Bien que ce procédé puisse contribuer à la réussite d'une action pendant la navigation, nous ne pouvons la classer dans le groupe des techniques de raisonnement, car il est difficile de la décrire objectivement, voire d'expliquer son mode de fonctionnement ou d'application.

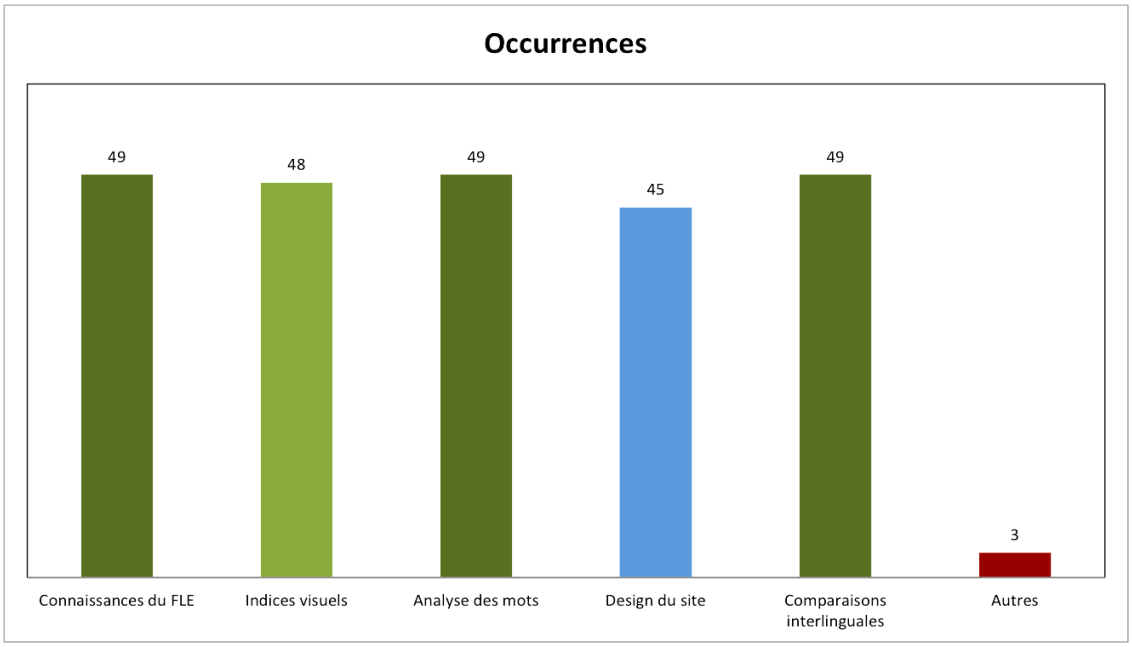
A ce stade, puisque l'inférence est la technique la plus adoptée, nous allons considérer

les différentes façons dont les étudiants l'applique durant la tâche.

5.3.1 Inférence comme technique de compréhension

Les données suivantes concernent la manière dont les étudiants ont inféré le sens durant la navigation sur l'Internet. D'après DESCHENES (1988 :50), *« l'inférence est un processus cognitif au cours duquel le lecteur utilise ses connaissances pour enrichir, compléter ou transformer les informations contenues dans un texte, de sorte qu'elles lui soient plus faciles à comprendre et à mémoriser »*. Les techniques d'inférence proposées au choix sont l'inférence par les connaissances antérieures du français, l'inférence à partir des indices visuels de l'outil Internet, l'inférence par l'analyse des mots en contexte, l'inférence à partir des outils du design (dont les feedback et les outils interactifs) et enfin, l'inférence par la comparaison interlinguale des mots du point de vue de leurs ressemblances lexicales (voir la typologie de RUBIN, 1989). Le diagramme ci-dessous présente les techniques d'inférence que les étudiants pensent avoir adoptées.

Diagramme 13: Procédés d'inférence du sens lors des tâches sur l'Internet



Pour inférer le sens durant la tâche sur l'Internet, la majorité des répondants (soit 94,2) indiquent une combinaison de procédés. D'abord, 40 étudiants (représentant 76,9% de la population cible) choisissent les cinq procédés d'inférence proposés. 4 étudiants (soit 7,7%) auraient inféré à partir de leurs connaissances antérieures du français, des indices visuels, par

l'analyse des mots en contexte et enfin par la comparaison interlinguale des mots français aux mots anglais. 3 étudiants (soit 5,8%) auraient, quant à eux, appliqué tous les procédés d'inférence mais ils citent en plus d'autres techniques d'inférence comme : la comparaison des expressions nouvelles à celles qu'ils connaissent déjà en FLE, la traduction systématique des mots français vers l'anglais, et aussi des compétences personnelles de navigation sur l'Internet. Un étudiant (soit 1,9%) aurait inféré le sens à partir de ses connaissances antérieures du français. En comparant ces données statistiques obtenues par questionnaire aux occurrences obtenues par chacun des procédés (dans le diagramme 13 en-dessus), nous pourrons dire que les apprenants recourent à tous les procédés d'inférence de la même manière, avec l'inférence sur le design du site qui obtient la moindre occurrence (45 occurrences).

Néanmoins, nous avons un troisième type de données qui permettent de voir le niveau de recours à chaque procédé d'inférence. En effet, dans les questionnaires, nous avions demandé aux étudiants d'indiquer le niveau de recours à chaque type de technique, selon une échelle de 1 à 5 (où 1 signifie le niveau d'utilisation le plus faible et 5 le niveau d'utilisation le plus élevé) (voir en Annexe 2, les tableaux de fréquence des procédés d'inférence).

D'après les indications recueillies à ce niveau, on constate plutôt que la technique d'inférence ayant obtenu la plus grande moyenne en termes d'utilisation est celle basée sur les indices visuels. En effet, elle obtient 13 occurrences à l'échelle 3 (recours moyen), 12 occurrences à l'échelle 4 (recours élevé) et 21 occurrences à l'échelle 5 (recours très élevé), ce qui nous donne une moyenne de 15,3 pour cette technique. En outre, 2 étudiants ont recouru à cette technique à l'échelle 2 (recours bas). Ainsi donc, par rapport aux données du diagramme, il y a un écart faible de 1 occurrence qui puisse s'expliquer par le fait que 2 étudiants (soit 3,8%) n'ont donné aucune indication sur la technique d'inférence employée. Toutefois, ces données confirment une fois de plus que les images et les outils d'orientation visuels (menus interactifs, feedback, symboles et pictogrammes, association texte et couleurs, association images et texte, etc.) jouent un rôle prépondérant d'accès à la compréhension durant la navigation.

Ensuite, nous remarquons que l'inférence à partir des connaissances de la langue française et celle de l'analyse en contexte des mots et expressions interviennent tous deux en deuxième position avec une moyenne égale à 14,3. La première a obtenu des taux de recours de 10 occurrences (à l'échelle 3), 23 occurrences (à l'échelle 4) et 10 occurrences (à l'échelle

5) tandis que la seconde a obtenu 16 occurrences (à l'échelle 3), 15 occurrences (à l'échelle 4) et 12 occurrences (à l'échelle 5). Ces données sont donc en conformité à celles du diagramme 13 où les deux techniques ont les mêmes occurrences.

En troisième position intervient alors la comparaison interlinguale qui obtient une moyenne de 11,3 d'utilisation. On note pour celle-ci un recours de 11 occurrences (à l'échelle 3), 10 occurrences (à l'échelle 4) et 13 occurrences (à l'échelle 5). Par ailleurs, on constate également 11 occurrences (à l'échelle 2) et 4 occurrences (à l'échelle 1) pour ce qui concerne cette technique, montrant un recours proportionnel à tous les niveaux d'usage de la technique d'inférence par la comparaison interlinguale.

Enfin, l'inférence basée sur le design du site a la dernière place puisqu'elle obtient une moyenne de 9,3 en occurrences. 8 étudiants l'ont adopté à l'échelle 3 ; 9 autres l'ont adopté à l'échelle 4 et 11 étudiants l'ont appliqué à l'échelle 5. En raison des occurrences faibles obtenues à chacun des niveaux d'usage (même aux échelles 1 et 2 avec 5 occurrences et 10 occurrences respectives), cette technique reste en toute évidence la moins sollicitée par les étudiants.

Pour conclure, nous soulignons tout de même que les cinq techniques d'inférence mentionnées ici sont très importantes au sens qu'elles facilitent toutes à leur manière, la compréhension des informations. Cependant, pour parler en termes de techniques les plus efficaces, nous en recommandons trois, à savoir le recours aux indices visuels, le recours aux connaissances antérieures du français et enfin à l'analyse des mots en contexte pour mieux saisir les informations présentées sur le site Internet.

Dans la section qui suit, nous allons considérer comment le recours aux connaissances acquises en langues (L1/L2/LE) permet d'inférer le sens en langue cible.

5.3.2 Inférence à partir des connaissances acquises en langues

Ce procédé d'inférence se base sur les connaissances lexicales et grammaticales de l'apprenant dans sa langue première, seconde et à un certain niveau, sur celles de la langue cible. Cette base lexicale ou grammaticale lui sert ainsi de référence pour comprendre les informations dans la langue cible.

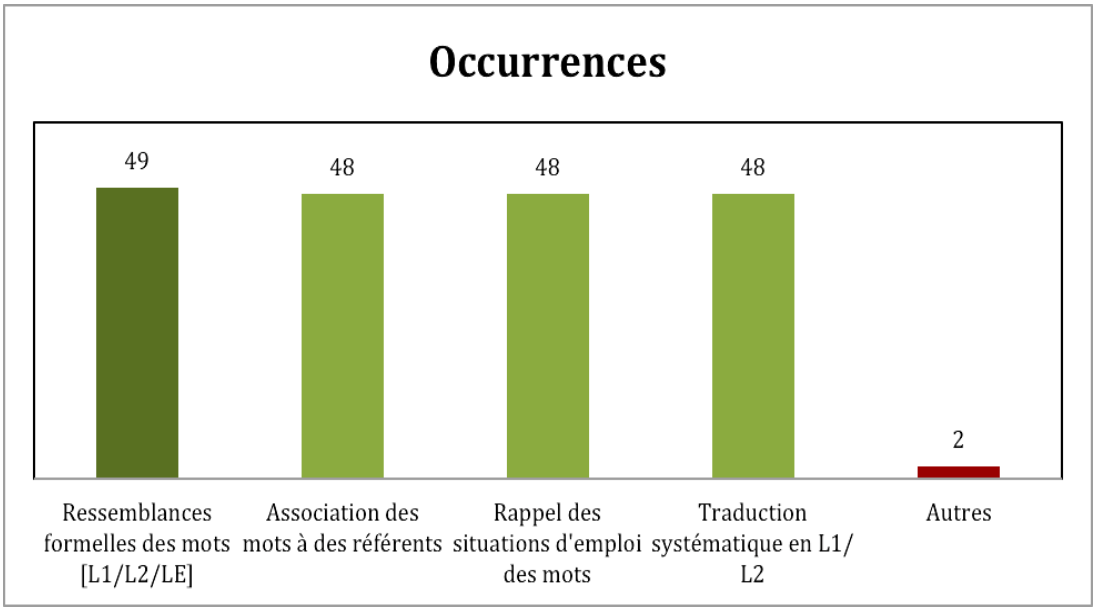
Pour ce qui concerne cette technique, cinq options de réponses ont été proposées aux

étudiants. Le premier procédé consiste à inférer à partir des ressemblances formelles entre les mots, voire les ressemblances orthographiques (ou graphiques) que le nouveau mot (en FLE) a avec certains mots de la langue première ou seconde de l'étudiant. Le deuxième procédé d'inférence par connaissance des langues consiste à lier les nouveaux mots à des référents réels ou des actions physiques de son environnement (RUBIN, 1989). Autrement dit, les étudiants doivent imaginer ce à quoi correspond physiquement le nouveau mot dans leur environnement. Pour le troisième procédé, l'étudiant doit se rappeler des situations réelles de conversation où il a entendu le mot ou l'expression nouvelle pour la première fois (COHEN, 1998). Peut être, se rappellera-t-il un cours de FLE au cours duquel l'enseignant a utilisé le mot ou l'expression en question pour l'aider à le comprendre. Pour le quatrième procédé, il consiste à se rappeler des situations de tâches ou d'activité langagière où l'étudiant a eu recours au mot ou à l'expression qu'il essaye de comprendre. Enfin, le cinquième procédé est celui qui consiste à traduire systématiquement le nouveau mot ou la nouvelle expression dans sa langue première ou seconde.

Les données obtenues par questionnaire indiquent un amalgame de procédés déployés par les étudiants lors de leur navigation sur l'Internet. D'abord, nous trouvons que la majorité des répondants (soit 44 étudiants représentant 84,6%) indiquent tous les cinq procédés fournis comme options. Après, nous relevons 2 étudiants (soit 3,8%) qui auraient appliqué les cinq procédés en plus de deux autres procédés personnels. Le premier répondant aurait inféré le sens des mots nouveaux à partir des mots qui lui sont familiers en français. Le second aurait cherché dans un dictionnaire monolingue le sens des nouveaux mots. D'après ce dernier, cette technique lui avait permis de réviser les mots qu'il a déjà acquis en français langue étrangère. Nous trouvons ces deux dernières techniques vraiment ingénieuses. Dans le premier cas, nous pensons que l'étudiant infère grâce à l'entourage sémantique des mots qu'il sait déjà utilisé en français. Autrement dit, il essaye de déterminer le sens des nouveaux mots en les rapprochant de ceux qu'il utilise déjà pour voir s'il y a une concordance dans le même contexte. Si c'est le cas, il peut alors déterminer le sens du nouveau mot à partir de celui qu'il connaît déjà. Pour illustrer ce procédé, prenons comme exemple la phrase *« Gagnez du temps ! Retrouvez vos informations en saisissant votre numéro de client et votre nom de famille »* (voir laredoute.fr). Si l'étudiant ne comprend pas le mot 'temps' dans la phrase ci-dessous, il peut essayer des associations avec le mot 'gagner' qu'il comprend déjà : *« gagner de l'argent ; gagner au loto ; gagner une voiture ; gagner un billet »* ; et ainsi de suite. Le contexte de l'activité de navigation aidant, il peut ensuite inférer le sens du mot 'temps' en dépendant de la

signification de ‘gagner’ employé dans tous ses contextes d’usage qu’il connaît déjà. Dans le deuxième cas, la recherche du sens dans un dictionnaire monolingue permet non seulement à l’apprenant de tester les mots qu’il connaît déjà en français pour déterminer le sens du nouveau mot. Cependant, nous avons encore une fois essayé de déterminer laquelle de ces techniques est la plus sollicitée par les étudiants. Le diagramme 14 ci-dessous nous en donne une image.

Diagramme 14: Procédés d’inférence à partir des connaissances antérieures du français



Selon le diagramme 14 ci-dessus, toutes les techniques d’inférence par connaissances acquises seraient appliquées à niveau égal. Qu’en est-il alors des niveaux de recours à chacune de ces techniques ? Nous soulignons que les moyennes sont calculées à trois niveaux d’utilisation, voire l’échelle 3 pour le recours moyen, l’échelle 4 pour le recours élevé et l’échelle 5 pour le recours très élevé. Néanmoins, s’il y a besoin de départager les techniques, tous les cinq niveaux d’utilisation seront considérés pour le calcul de la moyenne.

D’après les indications recueillies, l’inférence basée sur le rappel des situations de conversation et celle qui consiste à traduire systématiquement de la langue cible (français) vers la langue source (anglais ou autres langues) obtiennent une moyenne égale (soit 14 occurrences) au niveau de leur application. La première a obtenu 15 occurrences à l’échelle 3, 14 occurrences à l’échelle 4 et 13 occurrences à l’échelle 5. En plus, elle obtient 4 occurrences à l’échelle 1 et 3 occurrences à l’échelle 2. La seconde technique a, quant à elle, obtenu 7 occurrences à l’échelle 3, 12 occurrences à l’échelle 4 et 23 occurrences à l’échelle

5 ; en plus, elle obtient 2 occurrences à l'échelle 1 et 4 occurrences à l'échelle 2. Par contre, si on déterminait les moyennes des deux techniques en considérant les indications aux cinq niveaux de recours (intégrant ainsi les niveaux 1 et 2), on constate que les étudiants ont plus recouru à la traduction systématique des mots qu'au rappel des situations d'usage des mots. L'inférence par la traduction systématique obtient une moyenne de 9,6 alors que l'inférence par le rappel des situations d'usage obtient une moyenne de 9,5.

Qu'en est-il du recours à la technique d'inférence basée sur les ressemblances lexicales entre les mots en langue cible et langue source ? Cette technique obtient une moyenne de 13,33 avec des niveaux d'utilisation repartis de la manière suivante : 14 occurrences (échelle 3), 17 occurrences (échelle 4) et 9 occurrences (échelle 5) ; en plus, on compte 5 occurrences à l'échelle 1 et 8 occurrences à l'échelle 2. Donc, si la moyenne est calculée sur la base des cinq niveaux d'utilisation, on constate que cette technique dépasse celles de la traduction systématique et du rappel des situations d'usage puisqu'elle obtient une moyenne totale de 9,8, ce qui fait d'elle la technique la plus sollicitée pour inférer le sens.

Pour ce qui est de l'inférence basée sur le rappel des situations de tâches où l'étudiant a utilisé le nouveau mot, on note des niveaux d'utilisation de 16 occurrences à l'échelle 3, 15 occurrences à l'échelle 4 et 5 occurrences à l'échelle 5. Toutefois, on note aussi 5 occurrences à l'échelle 1 et 8 occurrences à l'échelle 2. La moyenne totale de cette technique s'élève ainsi à 12 si on considérait les trois niveaux les plus élevés ou 9,8 de moyenne si on considérait tous les niveaux d'utilisation pour le calcul. Selon la dernière moyenne (c'est-à-dire 9,8), l'inférence par le rappel des situations de tâches est à niveau égal avec celle basée sur les ressemblances lexicales entre les mots.

La technique d'inférence basée sur l'association des mots à des référents réels dans l'environnement obtient quant à elle : 16 occurrences à l'échelle 3 ; 13 occurrences à l'échelle 4 et 2 occurrences à l'échelle 5. Aussi, note-t-on 5 occurrences à l'échelle 1 et 8 occurrences à l'échelle 2. En total, cette technique obtient une moyenne de 10,33 si on calculait celle-ci aux trois niveaux les plus élevés. Par contre, elle obtient une moyenne de 8,8 si on considère les cinq niveaux d'utilisation. Ces chiffres placent évidemment cette technique d'inférence comme la moindre sollicitée lors de la navigation sur l'Internet.

Ainsi pour faire le point sur les techniques d'inférence par les connaissances des langues, l'inférence basée sur les ressemblances lexicales entre les mots et celles basées sur le

rappel des situations de tâches langagières sont les deux techniques les plus appliquées par les étudiants. En troisième position, les étudiants ont recouru à la traduction systématique des mots du français vers l'anglais. En quatrième position, les étudiants ont appliqué l'inférence par le rappel des situations d'usage des nouveaux mots. En dernier lieu, ils ont recouru à l'inférence qui consiste à associer le mot à des référents réels.

Nous pensons quand même que ces données concordent tout de même à celles du diagramme 14 du point de vue des faibles écarts entre les moyennes calculées. Toutefois, les données mettent en évidence les techniques d'inférence les plus sollicitées et pour ainsi dire, les plus productives. Nous soulignons alors que le recours fréquent aux trois premières techniques serait la meilleure stratégie pour inférer le sens des mots et expressions nouvelles à partir de ses connaissances en langues.

5.3.3. Inférence basée sur les indices visuels du site Internet

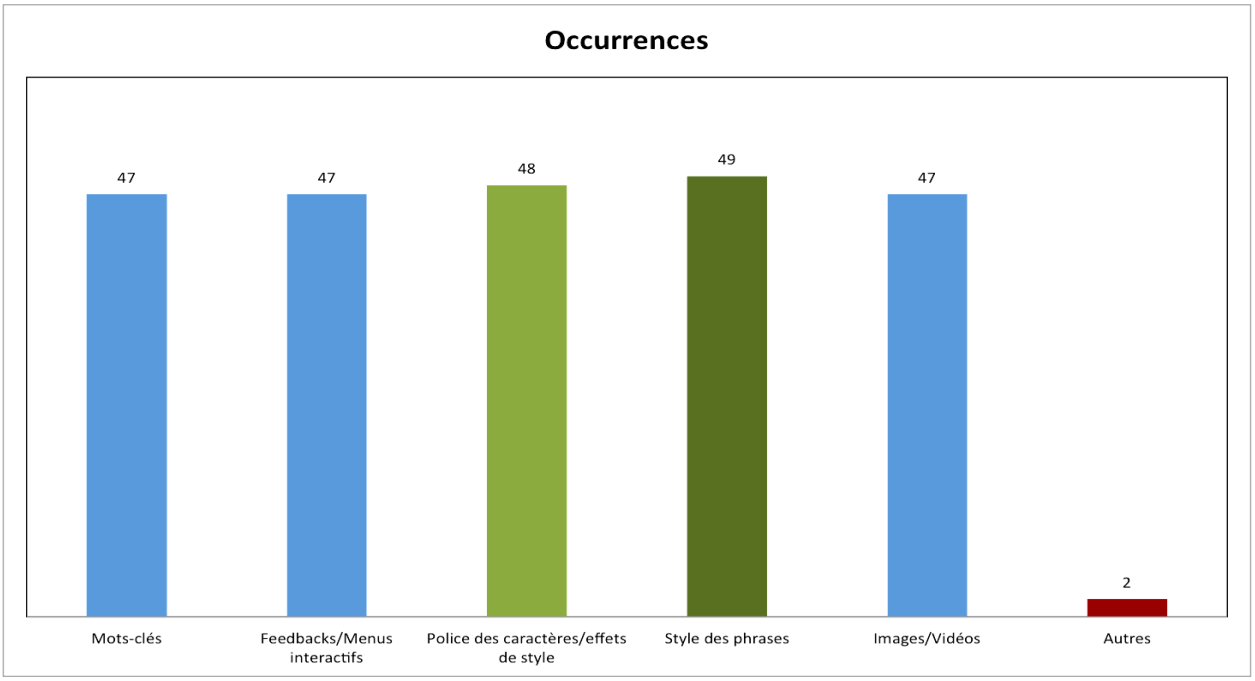
Pour approfondir la compréhension des démarches engagées par les étudiants pour faciliter leur compréhension pendant la navigation sur l'Internet, nous leur avons demandé d'indiquer leur niveau de recours à certaines propriétés visuelles du site Internet pour comprendre des informations. Certaines options de réponses leur sont proposées, à savoir : (1) les mots et expressions clés ; (2) les feedback et menus interactifs ; (3) les effets spéciaux appliqués à certains mots du texte ; (4) les styles de construction des phrases et enfin, (5) les images ou vidéos. Les étudiants doivent indiquer lesquels de ces indices visuels les ont aidé à comprendre les mots et expressions qu'ils ne connaissaient pas en français.

D'après les données du questionnaire, 38 étudiants (soit 73,1%) auraient inféré à la base des cinq procédés d'inférence basés sur le visuel. Trois étudiants (soit 5,8%) auraient également inféré le sens à partir des cinq procédés cités en options. Toutefois, ils auraient aussi inféré le sens des mots nouveaux grâce à l'association des couleurs et par l'usage en contexte des mots nouveaux dans des expressions figées qu'ils connaissent. Concernant la première technique citée par ces derniers, nous avons souligné que certains mots du texte étaient coloriés de sorte que les utilisateurs puissent les associés à d'autres mots de la même couleur. Cet appariement de couleurs (se référer à l'Image 1) permettrait non seulement à l'utilisateur de comprendre le mot indiqué en couleurs mais aussi de déterminer où il doit cliquer pour progresser dans sa navigation. Quant à la deuxième technique, nous pensons que l'étudiant comprend le nouveau mot en dépendant de son environnement sémantique au sein

d'une expression figée comme « Gagnez du temps ». Cette technique ressemble alors à celle où l'étudiant dépend des mots qu'il comprend déjà pour inférer le sens de ceux qu'il ne comprend pas. Par ailleurs, 2 étudiants (soit 3,8%) ont combiné les quatre premières techniques d'inférence à partir du visuel tandis que 3 autres (soit 5,8%) ont combiné les techniques deux, trois, quatre et cinq.

Cependant, le diagramme 15 ci-dessous présente les niveaux d'utilisation de chacune des techniques durant la navigation sur l'Internet.

Diagramme 15: Procédés d'inférence à partir d'indices visuels de l'outil Internet



Encore une fois, on peut rapidement constater sur ce diagramme un recours équitable à chacune des techniques d'inférence basées sur les indices visuels. Alors, qu'en est-il des moyennes d'utilisation de chacune de ces techniques ?

L'inférence basée sur les mots-clés du site obtient les occurrences suivantes : 8 occurrences à l'échelle 3, 19 occurrences à l'échelle 4 et 20 occurrences à l'échelle 5. Aussi, elle obtient 1 occurrence à l'échelle 2 et aucune à l'échelle 1. Ainsi, la technique obtient une moyenne de 15,66 sur les trois échelles les plus élevées.

Quant à l'inférence basée sur les feedback et outils interactifs, elle obtient 13 occurrences (échelle 3), 16 occurrences (échelle 4) et 16 occurrences (échelle 5) pour lui

donner une moyenne de 14,66 sur ces trois échelles. Par contre, on note des recours faibles à cette technique aux niveaux 1 (1 occurrence) et 2 (2 occurrences).

L'inférence à partir des images obtient de son côté, 6 occurrences à l'échelle 3, 14 occurrences à l'échelle 4 et 21 occurrences à l'échelle 5. De ce fait, elle obtient une moyenne de 13,66. Néanmoins, on note 1 occurrence à l'échelle 1 et 4 occurrences à l'échelle 2.

Pour la technique d'inférence à partir des effets spéciaux appliqués au texte, elle obtient une moyenne de 11,66 selon des indications à trois échelles : 10 occurrences (échelle 3), 15 occurrences (échelle 4) et 10 occurrences (échelle 5). Aussi, on note un recours très conséquent à cette technique aux deux niveaux les plus bas : 5 occurrences à l'échelle 1 et 8 occurrences à l'échelle 2.

La technique d'inférence à partir du style des phrases obtient la moindre moyenne d'utilisation dont 11 occurrences. 15 occurrences sont notées à l'échelle 3, 13 occurrences à l'échelle 4 et 5 occurrences à l'échelle 5. Là aussi, on note une utilisation importante de cette technique aux niveaux les plus bas : 4 occurrences à l'échelle 1 et 9 occurrences à l'échelle 2.

Donc, incontestablement en vue de ces moyennes, la technique d'inférence qui serait la plus sollicitée par les étudiants lors des tâches de navigation est celle basée sur les mots-clés du texte. Après, les étudiants auraient appliqué l'inférence à partir des feedback et menus interactifs. L'inférence à partir des images intervient alors en troisième lieu tandis que celle basée sur les effets spéciaux du texte occupe la quatrième position. Enfin, il y a la technique d'inférence à partir du style des phrases.

Par contre, si on calculait les moyennes sur les cinq niveaux d'utilisation de ces techniques, on a toujours l'inférence à partir des mots-clés qui vient en première position, suivie de celle à la base des effets spéciaux appliqués au texte. Ensuite, viennent successivement les techniques d'inférence à partir des feedback, l'inférence par les images et enfin l'inférence par le style des phrases.

5.3.4 Inférence du sens par l'analyse des mots en contexte

La technique d'analyse des mots en contexte consiste à se servir de l'environnement dans lequel se trouve un mot ou un énoncé pour aider à découvrir sa signification. CORNAIRE et GERMAIN (1999) citent le fait qu'un lecteur se dise par exemple, en

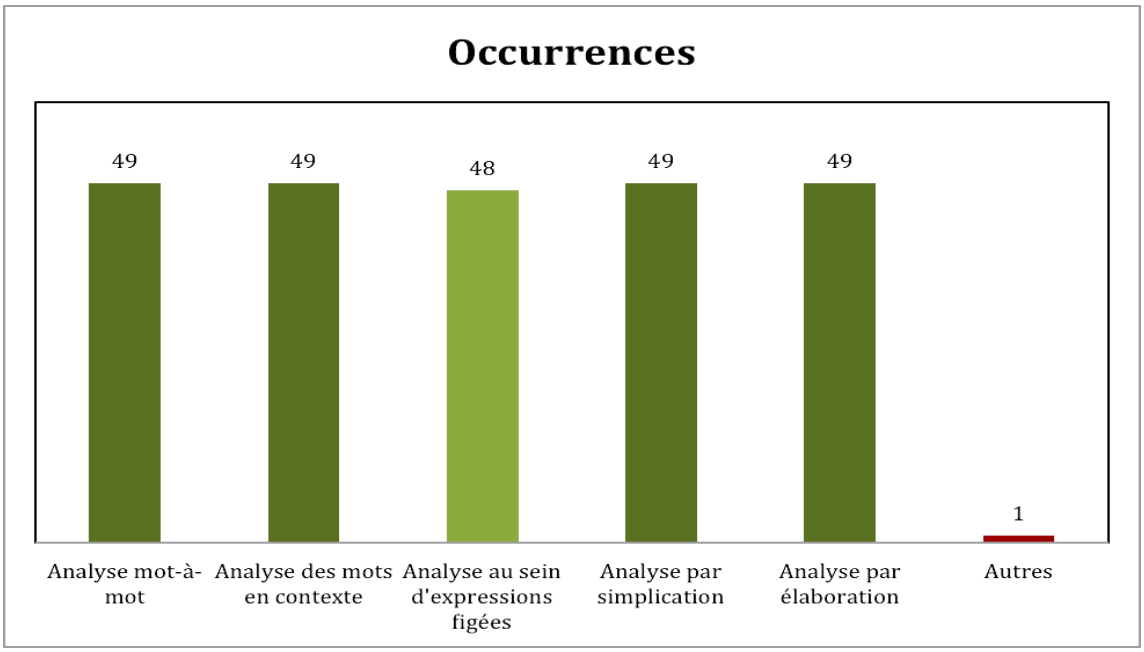
rencontrant un mot inconnu : *« Tiens, je ne connais pas ce mot, mais peut-être que si j'essayais de relire la phrase qui précède ça m'aiderait à comprendre… »* (p.39). De cette manière, on peut dire qu'il a appliqué la stratégie d'analyse en contexte.

Pour vérifier comment les étudiants infèrent le sens des mots en contexte, nous leur avons proposé une grille dans laquelle ils devaient indiquer des procédés qui correspondent à leur façon d'analyser les mots en contexte. Les options aux choix étaient : (1) analyse mot-à-mot ; (2) analyse des mots et expressions à partir de leur contexte d'emploi ; (3) analyse des mots et expressions dans le contexte des expressions figées connues ; (4) analyse par simplification, c'est-à-dire en essayant de se résumer de manière simple l'information ; et enfin (5) analyse par élaboration, c'est-à-dire en essayant de se résumer l'information de façon élaborée ou explicative, avec des exemples ou autres illustrations.

La majorité des étudiants (soit 88,5%) auraient appliqué les cinq options citées ci-dessus. Un étudiant (soit 1,9%) aurait appliqué en plus des cinq options, un procédé qui consiste à appliquer le sens des mots déjà compris aux nouveaux mots et expressions. Deux étudiants (soit 3,8%) ont combiné à leur manière quatre procédés, à savoir : le un, le deux, le trois et le quatre pour le premier ; et le un, le deux, le quatre et le cinq pour le deuxième. Un seul étudiant (soit 1,9%) a appliqué uniquement le procédé d'inférence par élaboration.

Ainsi, si on totalise les occurrences de chaque procédé, on s'aperçoit que les cinq procédés proposés ont un même niveau d'utilisation. Cependant, l'analyse des mots au sein d'expressions figées a une occurrence en moins.

Diagramme 16: Procédé d'analyse des mots et phrases lors des tâches sur l'Internet



Mais, d'après les niveaux de recours à chacun de ces procédés, on a toute une autre image du procédé qui a servi le plus à inférer le sens.

En effet, le procédé le plus sollicité est l'inférence des mots en contexte d'usage. Celui-ci obtient 15,66 occurrences comme moyenne calculée sur la base des échelles les plus élevées. 12 étudiants ont recouru à ce procédé à l'échelle 3, 23 étudiants à l'échelle 4 et 12 autres à l'échelle 5. En outre, seuls 2 étudiants y ont recouru à l'échelle 2.

Après, la technique qui suit est celle qui infère par simplification. Celle-ci a obtenu 21 occurrences à l'échelle 3, 13 occurrences à l'échelle 4 et 11 occurrences à l'échelle 5. La moyenne totale calculée sur ces trois échelles est 15. En outre, on note 1 occurrence à l'échelle 1 et 3 occurrences à l'échelle 2.

La technique d'inférence par élaboration occupe la troisième position avec une moyenne de 13,66. 20 étudiants ont indiqué l'avoir utilisé à l'échelle 3 ; 8 autres l'ont utilisé à l'échelle 4 et 13 l'ont utilisé à l'échelle 5. De même, on note 7 occurrences de recours à l'échelle 1 et 7 occurrences à l'échelle 2.

La technique d'analyse mot-à-mot occupe, quant à elle, la quatrième position avec une moyenne de 11,66. 19 étudiants y ont recouru à l'échelle 3, 7 autres à l'échelle 4 et puis 9 étudiants à l'échelle 5. Par ailleurs, on relève un nombre conséquent d'étudiants qui l'ont

adopté aux deux échelles les plus bas ; 3 étudiants l'ont adopté à l'échelle 1 et 10 autres l'ont appliqué à l'échelle 2.

Alors, la technique qui a été la moins sollicitée est celle de l'inférence du sens sur la base des expressions figées. Cette dernière obtient une moyenne de 10,66 à la base d'un calcul sur les trois échelles les plus élevées. Elle obtient 12 occurrences à l'échelle 3, 20 occurrences à l'échelle 4 et 0 occurrence à l'échelle 5. Pourtant, on peut constater un recours assez fort à cette technique aux niveaux les plus bas, dont 6 occurrences à l'échelle 1 et 10 occurrences à l'échelle 2. De ce fait, ces données confirment le niveau de recours à cette technique comme l'indique le diagramme 16.

Considérons à présent l'inférence du sens à partir du design du site Internet.

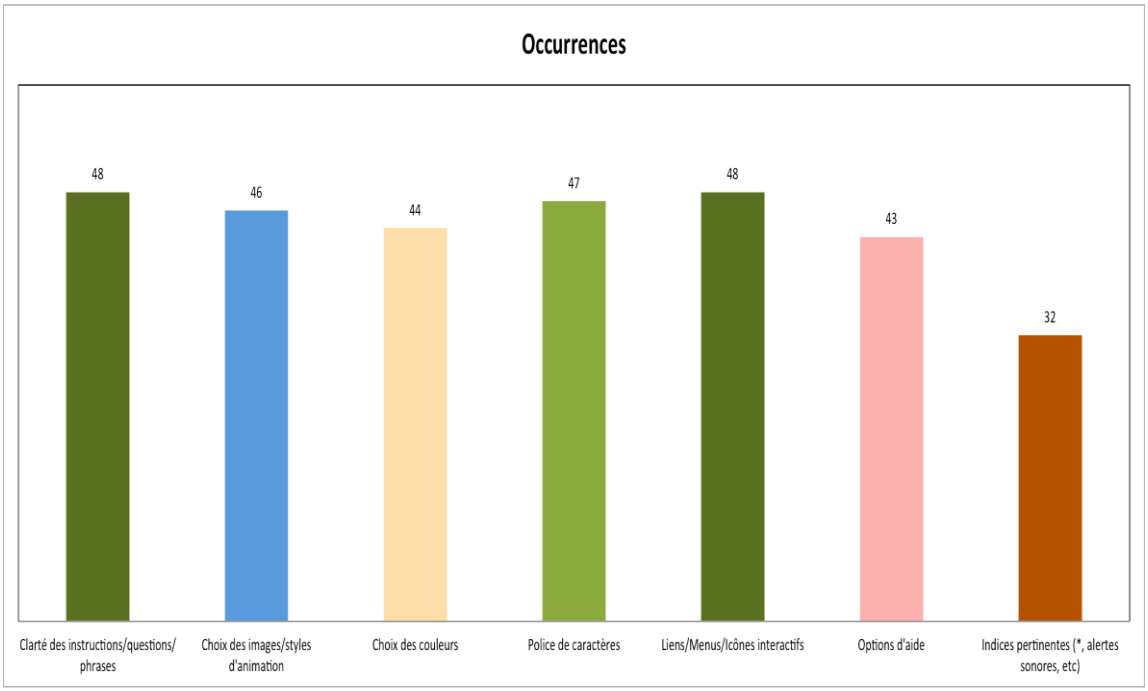
5.3.5 Inférence à partir du design du site

La présente question cherchait à savoir comment les étudiants ont déterminé le sens des mots ou expressions nouvelles à partir des outils du design du site. Autrement dit, quelles étaient les fonctionnalités du site qui ont aidé la compréhension des étudiants ? En termes de propriétés pouvant faciliter l'accès au sens, nous avons cité : (1) la clarté des feedback (2) les images adaptées intégrées au site ; (3) les jeux de couleurs ; (4) les styles de caractères; (5) les menus et boutons interactifs ; (6) les outils d'aides intégrés ; et enfin, (7) autres indices pertinents tels que les astérisques ou les boutons animés.

Des réponses obtenues, on relève 31 étudiants (soit 59,6%) qui ont combiné les sept procédés d'inférence mentionnés ci-dessus. 9 étudiants (soit 17,3%) en ont combiné les six premiers tandis que 2 étudiants (soit 3,8%) ont combiné les cinq premiers procédés. Encore, 2 étudiants (soit 3,8%) ont combiné quatre procédés dont le un, le deux, le quatre et le cinq. On note par ailleurs des combinaisons individuelles de six procédés, de cinq procédés et de deux procédés.

Néanmoins, si nous déterminons la somme des occurrences de chaque procédé, nous remarquons que les étudiants ont plus inféré le sens à partir des feedback et des menus interactifs. Après, on note l'inférence à partir des styles de caractères et celle basée sur les images. L'inférence basée sur les couleurs et celle basée sur des options d'aide est sollicitée en cinquième et sixième positions. En dernier, on note le recours aux indices pertinents.

Diagramme 17: Procédés d'inférence à partir du design de l'outil Internet



Mais du point de vue des échelles de recours à chacun des procédés, on observe une variation très faible dans les positions occupées par ces derniers.

On constate en effet que l'inférence basée sur les feedback occupe la première place. Elle obtient une moyenne de 15,66 pour son utilisation sur les trois échelles les plus élevées. On a 11 étudiants qui l'utilisent à l'échelle 3, 20 étudiants à l'échelle 4 et 16 étudiants à l'échelle 5. Par contre, 1 seul étudiant l'adopte à l'échelle 1.

La technique d'inférence basée sur les menus ou boutons interactifs vient en seconde position avec une moyenne de 15 occurrences. En effet, 3 étudiants l'ont adoptée à l'échelle 3, 17 occurrences à l'échelle 4, et 25 occurrences à l'échelle 5, ce qui démontre une sollicitation ascendante à cette technique aux niveaux les plus élevés. Par contre, moins d'étudiants l'ont adoptée aux niveaux 1 (1 occurrence) et 2 (2 occurrences).

Cependant, on trouve que l'inférence à la base des images enregistre plus d'occurrences que celle basée sur les styles de caractères, comme l'indique le diagramme 17. On note une moyenne de 14 occurrences pour la première et 11,33 occurrences pour la seconde. Dans le premier cas, on note un recours conséquent aux niveaux les plus élevés : 13 occurrences (échelle 3), 12 occurrences (échelle 4) et 17 occurrences (échelle 5). On note également 5 occurrences à l'échelle 2. Dans le second cas, c'est-à-dire celui de l'inférence

basée sur les styles de caractères, on note 21 occurrences à l'échelle 3, 7 occurrences à l'échelle 4 et 6 occurrences à l'échelle 5. Aussi, 5 étudiants l'ont adopté à l'échelle 1 et 6 autres l'ont adopté à l'échelle 2.

Pour ce qui concerne la dépendance des couleurs pour inférer, 17 étudiants y ont recouru à l'échelle 3 ; 9 autres l'ont adoptée à l'échelle 4 et enfin 6 étudiants l'ont aussi adoptée à l'échelle 5. Cette technique obtient ainsi une moyenne de 10,66 occurrences. Par ailleurs, on note 5 occurrences à l'échelle 1 et 7 occurrences à l'échelle 2.

Les techniques d'inférence ayant obtenu les moindres recours sont celle basée sur les options d'aide et celle basée sur les indices pertinents. Elles obtiennent chacune une moyenne de 10 occurrences. Pour la première, elle obtient les occurrences suivantes : 7 occurrences (échelle 3) ; 18 occurrences (échelle 4) ; 4 occurrences (échelle 5) ; 7 occurrences (échelle 1) et 7 occurrences (échelle 2). Pour l'inférence dépendante des indices pertinents, on relève : 7 occurrences (échelle 3) ; 14 occurrences (échelle 4) ; 9 occurrences (échelle 5) ; 4 occurrences (échelle 1) et 2 occurrences (échelle 2). Concernant l'inférence basée sur cette technique, certains étudiants ont indiqué d'autres indices qui les ont aidés à inférer le sens. Ils citent les flèches de direction, les sous-options, le changement du curseur lorsqu'il est positionné sur un mot servant de lien et des images comme le plan de Paris.

Nous considérons à présent la dernière question de cette section qui porte sur les procédés de vérification de sens ou de réponses.

5.4 Techniques de vérification adoptées par les étudiants

Nous voudrions savoir comment les étudiants vérifient l'acceptabilité de leurs réponses par rapport aux requêtes du site Internet. En d'autres mots, comment savent-ils que leurs réponses sont conformes aux informations demandées sur le site Internet ?

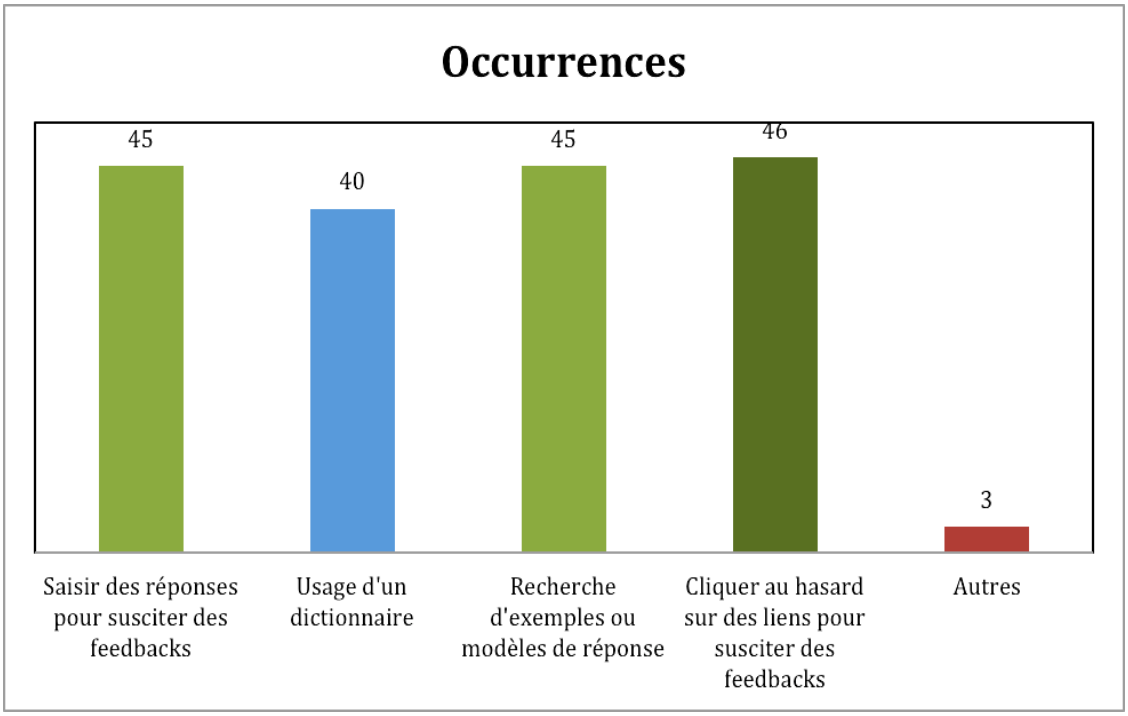
Les options de réponse proposées sont : (1) la saisie des réponses telles quelles pour susciter des corrections de l'outil ; (2) l'usage de dictionnaires, des moteurs de recherche ou autres outils en ligne pour vérifier ses réponses ; (3) la recherche de modèles de réponses ou d'exemples sur le site ; (4) le fait de sauter des étapes de l'activité de navigation pour susciter des indices sur les réponses.

Selon les données, les étudiants procèdent de différentes manières pour mettre en

forme leurs réponses pour qu'elles soient acceptées par l'outil. La plupart d'entre eux combinent les différents procédés cités en-dessus. Nous enregistrons 38 étudiants (soit 73,1%) qui combinent les quatre procédés ; 3 étudiants (soit 5,8%) en combinent trois ; 2 étudiants (soit 3,8%) utilisent uniquement le procédé de saisie pour susciter des réactions de l'outil. Nous enregistrons enfin des combinaisons variées des procédés chez des individus.

Toutefois, le diagramme 18 ci-dessous permet de voir la somme des occurrences qu'obtient chacun des procédés. Il illustre aussi le taux de recours à chaque procédé.

Diagramme 18: Procédés de vérification adoptés par les étudiants



Selon ce diagramme, la majorité des étudiants sautent des étapes de l'activité de navigation pour susciter des indices de réponse. On voit aussi que la recherche de modèles de réponses et la saisie des réponses telles quelles pour susciter des feedback sont à égalité en ce qui concerne leur utilisation. Enfin, intervient comme technique le recours à des outils en ligne comme les dictionnaires et les moteurs de recherche. Par ailleurs, 3 étudiants (soit 5,8%) indiquent d'autres techniques personnelles de vérification : le premier cite le recours à un dictionnaire monolingue ou bilingue ; le second cite la saisie de ses réponses dans la barre de recherche intégrée au site Internet ; le dernier cite à son tour le recours aux options d'aide pour déterminer les réponses à fournir.

Quelle image en donnent les niveaux de recours spécifiques à chaque technique de vérification?

D'après les indications recueillies à ce niveau, les étudiants préfèrent sauter des étapes de l'activité de navigation pour générer des feedback sur les réponses souhaitées. Cette option obtient 12 occurrences en moyenne. 12 étudiants ont adopté cette technique à l'échelle 3 ; 16 autres l'ont adoptée à l'échelle 4 et 8 l'ont adoptée à l'échelle 5. Pour les niveaux les plus bas, on note 2 occurrences à l'échelle 1 et 6 occurrences à l'échelle 2.

En second lieu, la plupart des étudiants adoptent la technique de saisie des réponses pour susciter des réactions de l'outil. Cette option obtient une moyenne de 11 occurrences. 16 répondants font une utilisation moyenne de cette technique (échelle 3), 9 en font une utilisation avancée (échelle 4) et 8 en font une utilisation très avancée (échelle 5). En outre, 6 occurrences sont notées à l'échelle 2 et 3 occurrences à l'échelle 1.

En troisième lieu, intervient alors la technique qui consiste à rechercher des modèles de réponse ou des exemples sur le site Internet. Cette technique obtient 10 occurrences comme moyenne. On identifie 12 occurrences de réponses à l'échelle 3, 15 occurrences à l'échelle 4 et 3 occurrences à l'échelle 5. Aussi, 5 étudiants l'adoptent à l'échelle 1 et 7 autres l'adoptent à l'échelle 2.

En dernier lieu, certains étudiants ont saisi leurs réponses dans des outils de traduction en ligne ou bien dans un moteur de recherche pour les vérifier. Par exemple, un étudiant indique en commentaire l'usage de 'Google translator' pour vérifier ses réponses. Cette option obtient comme moyenne 6 occurrences. 7 étudiants y ont recouru à l'échelle 3 ; 6 étudiants l'ont adoptée à l'échelle 4 et 5 autres l'ont adoptée à l'échelle 5. Par contre, on note un recours élevé de cette technique à l'échelle 1 (soit 16 occurrences) et à l'échelle 2 (soit 5 occurrences).

En conclusion, on pourrait postuler que les étudiants ayant participé à l'enquête appliquent à la fois de bonnes stratégies de navigation et de raisonnement pour comprendre les informations essentielles pour réussir leurs tâches. Comme nous l'avons remarqué au niveau de la navigation, les étudiants ont centré leur attention sur les outils adéquats afin de comprendre les informations nécessaires. Quant à l'interprétation des mots et expressions nouvelles, on remarque également chez d'autres l'application de techniques d'inférences très

intéressante qui aboutissent au sens. Il n'est donc point étonnant que la majorité des étudiants ont tiré des connaissances et compétences diverses sur la langue française grâce aux tâches sur l'Internet. Il est certain que les étudiants ont aussi découvert des stratégies de raisonnement pour s'autonomiser en ce qui concerne la compréhension du FLE sur des sites Internet.

Dans la section suivante, nous présenterons les données des enquêtes de suivi qui nous permettent de vérifier si les étudiants peuvent s'autonomiser en FLE grâce aux tâches sur l'Internet. Elles permettent également de voir comment les apprenants surmontent leurs difficultés de compréhension de la langue française ainsi que les approches adoptées pour vérifier des données saisies en réponse sur le site Internet.

5.5 Enquêtes de suivi

Du 3 au 21 septembre 2012, nous avons réalisé dans les quatre universités concernées par l'étude, des enquêtes de suivi pour vérifier l'authenticité de certaines données recueillies lors des enquêtes précédentes. Nous avons voulu vérifier un certain nombre de points, à savoir : (1) l'autonomie de navigation des étudiants sur un site Internet en français ; (2) les approches de navigation adoptées qui prouvent cette autonomie ; (3) l'influence des expériences de navigation précédentes sur la nouvelle tâche (4) la durée de la tâche de navigation, c'est-à-dire si elle est plus courte ou plutôt longue par rapport aux anciennes tâches ; et enfin (5) la possibilité de nouvelles formes d'apprentissage du FLE dans la nouvelle tâche.

Pour le suivi, 25 étudiants ont volontairement participé à l'enquête, dont 7 à KNUST, 7 à UCC, 6 à UEW et 5 à UG. Nous soulignons que les participants à cette enquête étaient de ceux qui avaient participé aux tâches lors de la première enquête (de février 2012 à mai 2012); ils sont actuellement en troisième année de licence (Niveau 300). Cette fois-ci, nous leur avons proposé une tâche de changement d'adresse sur le site de la poste ; le même site qui avait servi pour une tâche de réexpédition de courrier à une adresse à l'étranger. Sur ce site, ils devaient localiser le formulaire pour souscrire au service de changement d'adresse. Nous leur avons aussi demandé de noter la durée de leur navigation sur ce site et de répondre à un questionnaire à dix questions dès qu'ils auraient atteint le but.

La première question demandait aux étudiants de décrire en anglais ce qu'ils ont vu

sur le site de la tâche. Ils indiquent alors : des photos de clients satisfaits (16 occurrences), des menus d'options (15 occurrences), des icônes ou boutons très visibles dont 'Particulier, Professionnel, Entreprise' (15 occurrences), un guide interactif *« I saw a lady-guide who constantly popped out messages to guide me »* (4 occurrences) et enfin des options d'aide (2 occurrences).

Quels étaient alors les obstacles ou difficultés des étudiants pendant cette nouvelle tâche de navigation sur l'Internet ? A propos des difficultés rencontrées pendant la navigation, les étudiants citent : des difficultés de compréhension de mots ou expressions utilisés sur le site (28 occurrences) ; des difficultés à trouver les bonnes pages qui mènent au formulaire (17 occurrences) ; des menus d'options qui affichaient d'autres sous-options (15 occurrences) ; la lenteur de la connexion Internet (8 occurrences) ; l'organisation complexe du site (7 occurrences) ; des contraintes liées à la durée imposée pour la navigation (4 occurrences) ; le manque de compétence en navigation sur l'Internet (3 occurrences) et enfin des difficultés à choisir les bonnes options ou fournir des réponses adéquates aux feedback du site (2 occurrences).

Pour surmonter ces difficultés, les étudiants ont adopté différentes techniques. En effet, tous les répondants affirment avoir utilisé un dictionnaire pour chercher la signification des mots qu'ils ne comprenaient pas (34 occurrences). Ensuite, 23 étudiants indiquent avoir lu plusieurs fois les informations pour mieux les comprendre. Par contre, 19 étudiants ont trouvé le formulaire recherché après plusieurs tentatives de navigation. Pour 13 étudiants, ils saisissaient systématiquement dans un traducteur en ligne ('Google translator') les mots ou phrases qu'ils ne comprenaient pas. 10 étudiants se sont, quant à eux, guidés à l'aide des images, des symboles et des mots-clés activés (ou hypermots). 8 autres ont surmonté leurs difficultés de compréhension en cherchant les mots ou expressions nouvelles dans le moteur de recherche 'Google'. De leur côté, 6 étudiants ont relu les consignes de la tâche pour se résumer ses objectifs et s'y adhérer strictement. 4 étudiants ont, quant à eux, demandé l'aide des collègues. Enfin, 2 étudiants ayant des difficultés à localiser les liens des articles recherchés ont saisi les noms de ces articles dans la barre de recherche du site. Un dernier étudiant a abandonné la navigation.

La question suivante voulait savoir si les étudiants ont rencontré des mots ou expressions qu'ils n'ont pas compris durant cette navigation. A celle-ci, 19 étudiants répondent à l'affirmatif. Ils citent 50 mots ou expressions qu'ils n'ont pas compris :

« prestation ; imprimer ; voie inconnue ; libeller ; acheminement (2 occurrences) ; emballage (4 occurrences) ; suivi ; simulateur (2 occurrences) ; proximité ; e-logistique ; réclamation ; réexpédition ; délai ; colis (2 occurrences) ; digiposte (3 occurrences) ; particulier ; professionnel ; entreprise ; emballage en 3D ; Widget ; Cityssimo ; collectionner ; souscrire (2 occurrences) ; réexpédition ; partenaires ; alléger ; dépenses ; facteur ; accéder (2 occurrences) ; affranchir vos colis en ligne ; accéder au similateur ; démarrer ; consommateurs ; chiffres ; gérer ; timbre ; courrier (2 occurrences) ; colissimo ; effectuer ; courriers ; étrangers ; actuelle ; séjour (2 occurrences) ; biais ; afficher ; adhérer ; mon bureau de poste ; garde de courrier ; lettre recommandée en ligne ; accès entreprises ».

Pour comprendre les mots ou expressions cités ci-dessus, 17 étudiants ont consulté des dictionnaires alors que 3 étudiants ont utilisé des traducteurs en ligne. 2 étudiants ont recouru à l'explication de leurs collègues tandis que 2 autres ont utilisé le moteur de recherche 'Google'. Enfin, 2 étudiants ont inféré le sens des mots grâce à leurs ressemblances à ceux de l'anglais ; *« Some of the words sound and look like English words and when I tried them they worked »,* ajoute un étudiant. En revanche, 6 étudiants affirment avoir compris tous seuls les informations qui étaient affichées sur le site.

Est-ce que les étudiants ont été aidés pendant la navigation par un autre collègue ? A cette question, 9 étudiants avouent avoir sollicité l'aide d'un collègue pendant la navigation. Par contre, 16 étudiants n'ont sollicité l'aide de personne. Alors, concernant la nature des aides reçues, 6 étudiants affirment que leurs collègues les ont aidés à trouver le formulaire à remplir pour changer son adresse. 1 étudiant affirme particulièrement que son collègue lui a expliqué les consignes de la tâche : *"He helped me to read through the task and explain it to me. Later, I had a better understanding of what I have to do and how to go about it"*. Par contre, 4 étudiants ont bénéficié des explications de leurs collègues sur les mots ou expressions qu'ils ne comprenaient pas.

En ce qui concerne les raisons pourquoi certains étudiants n'ont pas sollicité l'aide de leurs collègues pendant la navigation, 10 étudiants affirment qu'ils voulaient faire un travail autonome afin de tester leur niveau de compétence par rapport à la tâche de navigation. Certains s'expliquent en ces termes: *« No, because I wanted to know my capabilities when it comes to using the French language on the Internet »; « I knew I could do it on my own »*. En outre, 5 étudiants avaient réalisé la navigation sans aide quelconque, car ils arrivaient à comprendre tous seuls les informations du site ; un étudiant s'explique comme suit :

« Because I could do it myself without any help and moreover, I can read and understand French. Most of the words were familiar to me". 2 étudiants ont pu réaliser la navigation sans aide grâce à la lecture des feedback. Par ailleurs, 1 étudiant s'est laissé guider par les conseils de navigation du site ; 1 autre s'est plutôt guidé avec les images et symboles pour localiser le formulaire ; finalement, 1 étudiant a utilisé un moteur de recherche.

A cette étape, nous avons cherché à savoir ce qui a facilité la progression des étudiants durant cette nouvelle tâche de navigation sur l'Internet. En guise de réponse à cette question, les étudiants citent : leurs compétences de navigation sur l'Internet (3 occurrences) ; leurs connaissances antérieures sur la langue française (3 occurrences) ; la vitesse de la connexion Internet (2 occurrences) ; la compréhension des objectifs de la navigation (2 occurrences) ; les moteurs de recherche (2 occurrences) ; les images et symboles du site (2 occurrences) ; l'usage d'un dictionnaire bilingue (1 occurrence) ; l'usage d'un traducteur en ligne (1 occurrence) ; l'usage de la barre de recherche intégrée au site (1 occurrence) ; les conseils de navigation (1 occurrence) ; les mots-clés activés (1 occurrence) ; la lecture critique des feedback et instructions (1 occurrence) ; les menus d'options (1 occurrence) ; la centration sur les mots mis en évidence (1 occurrence) ; et enfin, les outils de direction (1 occurrence).

Les étudiants expliquent de différentes manières comment les éléments cités ci-dessus ont facilité leur progression sur le site. Pour la majorité, les conseils de navigation, les images, symboles ou boutons interactifs, les outils de directions et la rapidité de la connexion Internet ont facilité leur accès aux pages utiles du site. Ces outils leur ont permis de repérer rapidement la cible de la navigation, c'est-à-dire le formulaire pour souscrire au service de changement d'adresse. Grâce à ses éléments, ils affirment avoir gagné du temps dans l'exécution de la tâche. Quant à 3 étudiants, ils ont beaucoup appliqué à la tâche leurs compétences personnelles de navigation sur des sites en anglais. D'après BRINKERHOFF, KLEIN et KOROGHLANIAN (2001), les connaissances générales liées à l'expérience sur l'ordinateur ont une influence sur la navigation dans les dispositifs hypertextuels. Cette compétence permettrait alors aux apprenants de repérer plus facilement les informations essentielles grâce aux outils d'aide à la compréhension. Elle permet aussi de libérer l'espace mémorielle (dans la mémoire de travail) nécessaire à la navigation au profit de l'apprentissage sur le site.

De leur côté, 2 étudiants expliquent que la compréhension des mots par les images et symboles a déterminé les choix des icônes sur lesquels ils ont cliqué lors de la navigation. Ces

images ou symboles leur permettaient d'autant plus d'inférer le sens des mots associés aux icônes, ce qui les a menés directement vers la page cible. En outre, un étudiant indique les menus d'options comme ayant facilité ses choix sur le site puisqu'ils étaient assez clairs.

Tous les répondants affirment alors avoir appris quelque chose de nouveau lors de cette nouvelle tâche sur l'Internet. D'après 16 étudiants, ils connaissent désormais les services que la poste française peut rendre en ligne à ses clients. Selon 15 étudiants, ils ont appris de nouveaux mots et expressions dans la langue française. 10 autres disent plutôt qu'ils savent tirer profit de leurs compétences de navigation sur des sites en anglais pour ce qui concerne la navigation sur des sites en français. En dernier lieu, 1 étudiant affirme avoir vu sa persévérance (être) rémunérée, car les multiples essais et échecs ont finalement abouti à la page recherchée sur le site.

Quant aux procédés de vérification des réponses adoptés par les étudiants, 6 répondants vérifiaient leurs réponses en lisant très attentivement les feedback laissés par le site Internet. Si l'outil ne leur donne aucun feedback négatif, cela veut dire que leur réponse est bonne. L'un d'eux rapporte : *« The computer did not show any wrongdoing in what I was doing »*. Pour 2 étudiants, ils vérifient leurs réponses à l'aide de leurs connaissances du vocabulaire sur la poste tandis que 2 autres saisissent intégralement leurs réponses dans un traducteur en ligne pour voir si elles sont adéquates. Encore, 2 autres vérifient les mots qu'ils ont l'intention d'utiliser dans un dictionnaire pour s'assurer qu'ils soient les bons. Enfin, 1 étudiant saisit sa réponse dans un moteur de recherche pour la vérifier alors qu'un autre étudiant reprend la navigation dès le début après chaque échec. Il revient alors à la page d'accueil pour choisir un autre parcours de navigation.

A l'issue de cette nouvelle tâche de navigation, les étudiants nous laissent de très intéressants commentaires. Tous les répondants trouvent que les tâches sur l'Internet sont intéressantes, car elles facilitent en général l'apprentissage de la langue française (10 occurrences) et en particulier l'acquisition de nouveaux vocabulaires en français (15 occurrences). C'est ainsi que 5 étudiants trouvent que ces tâches stimulent la réflexion dans la langue française. Par contre, 5 autres étudiants disent qu'elles sont difficiles à réaliser malgré les outils d'aide à la navigation qui sont disponibles pour diriger l'apprenant. Par ailleurs, 3 étudiants affirment avoir amélioré leurs compétences de navigation sur des sites en français. Enfin, 4 étudiants trouvent la durée impartie à la tâche trop courte tandis qu'un dernier étudiant déplore la lenteur de la connexion Internet.

Le suivi a effectivement permis de confirmer l'autonomie de travail des étudiants sur les sites Internet. Cette autonomie est évidente dans la manière dont ils résolvent leurs problèmes de navigation et de compréhension des informations. Nous constatons aussi une grande diversité dans les approches qu'ont adoptées les étudiants pour naviguer sur le site, voire le recours aux dictionnaires, à des outils de recherche en ligne, à des outils de compréhension en ligne et aussi à des collègues pour obtenir des explications sur certaines informations. De façon très évidente, l'observation permet de dire que les expériences antérieures de navigation (lors des premières tâches de navigation - de Mars 2012 à Avril 2012) ont aidé les apprenants à aborder autrement la navigation sur les sites supports. Cependant, on constate aussi une augmentation dans la durée des activités de navigation. Sur les nouvelles tâches, la durée était de 22,7 minutes en moyenne pour les durées minimales et 80,2 minutes pour les durées maximales. Par contre, dans les tâches précédentes, les durées minimales étaient de 19 minutes en moyenne. Il y a donc un surcroît en temps de 3,7 minutes dans les nouvelles tâches. L'étude de KRAUS, REED et FITZGERALD (2001) nous permet donc de justifier l'augmentation en durée de la navigation. D'après ces auteurs, une expérience antérieure des hypermédias entraînerait des temps d'utilisation de l'hypermédia plus importants. Car l'utilisateur expérimenté aurait une meilleure compréhension de l'hypermédia et il serait plus à même d'utiliser des liens ou d'emprunter des parcours non linéaires, ce qui se traduirait par un temps d'utilisation plus important (TRICOT, 2007). Cet auteur explique aussi que plus les individus consacreraient du temps à la réalisation de la tâche, plus leur performance sera élevée, car ils compenseraient une plus grande exigence de la tâche par un temps de traitement plus important. Nous partageons cette opinion puisque le taux d'abandon de la navigation lors de ces nouvelles tâches est moins élevé par rapport à celui des tâches antérieures. Lors de l'enquête de suivi, seuls 2 étudiants sur un total de 25 répondants n'ont pas pu mener leurs tâches à terme. Alors que pour les tâches précédentes, on enregistre un taux d'abandon de 9 sur 25 répondants. Ceci prouve alors le fait qu'il y a plus de réussites dans les nouvelles tâches (c'est-à-dire l'atteinte des objectifs de navigation) que dans les précédentes. Pour ce qui concerne les durées maximales enregistrées lors de l'enquête de suivi, elles sont imputables à la lenteur (ou aux coupures intermittentes) de la connexion Internet, ce qu'ont d'ailleurs indiqué certains répondants dans le questionnaire. La question si des nouveaux apprentissages ont été réalisés lors de la nouvelle tâche sur www.laposte.fr a été aussi confirmée par la liste des mots et expressions nouvellement appris. En comparant la liste des mots appris lors de la tâche précédente à celle de la nouvelle tâche, nous trouvons de nouveaux éléments linguistiques qui apparaissent sur cette dernière (voir la liste des mots que

les étudiants n'ont pas compris lors de l'enquête de suivi). Puisque la tâche a été réalisée sur le même site Internet (dans les tâches du suivi d'enquête, seul l'objectif de navigation – dans ce cas, le formulaire pour souscrire au changement d'adresse – a changé par rapport à celui de la tâche précédente dont l'objectif était de souscrire à un service de réexpédition temporaire de courrier à une adresse à l'étranger) ayant servi de supports à la tâche précédente, nous pouvons supposer que les étudiants ont porté leur attention sur de nouveaux éléments linguistiques du site de la poste, car cette nouvelle tâche imposait un parcours différent sur le site ; d'où le nouvel apprentissage.

5.6 Validation des hypothèses

Nous avons formulé trois hypothèses de départ concernant l'étude sur les stratégies de compréhension écrite sur l'Internet. Celles-ci nous ont guidé à déterminer les variables de notre étude et à définir les instruments et méthodes utilisés pour la collecte des données. Nos hypothèses étaient que :

1. La compréhension des informations en FLE sur l'Internet ne pourrait être atteinte si les étudiants n'accordent pas de place importante à la lecture dans leur démarche de navigation. Cette hypothèse a été confirmée à maintes reprises par les différents types des données que nous avons recueillies. Tout d'abord, nous avons montré que le taux réel d'étudiants qui lisent, arrivait jusqu'à 82,6% puisque la majorité des étudiants portaient leur attention sur le texte tout au long de leur tâche. Aussi, les verbalisations et l'enquête de suivi montrent en effet que la lecture du texte sur les différents sites a non seulement permis aux étudiants de surmonter des difficultés de départ mais aussi facilité l'accès aux informations qu'il leur faut pour aboutir au but de recherche. Enfin, les données permettent de voir comment la lecture du texte couplée à divers procédés d'inférences basées sur le texte, facilitait la compréhension et la progression des étudiants durant la recherche d'information sur les sites.
2. La tâche réalisée sur des sites Internet "authentiques" pourrait améliorer la compréhension générale de la langue française chez les étudiants et par là, promouvoir l'acquisition qu'ils en font. Là aussi, nos hypothèses sont confirmées par trois types de données : les deux enquêtes par questionnaire, les données de verbalisation et les interactions de groupe. Dans ces données, les étudiants ont confirmé de manière consistante, avoir amélioré leur niveau de français et la compréhension des mots et expressions à tel point qu'ils s'estiment capables de les utiliser en contexte spécifique.

Les données indiquent en plus une amélioration au niveau des éléments socioculturels de la langue chez les étudiants. Aussi, on note que la compréhension de la langue sur l'Internet n'est pas seulement liée à la lecture du texte mais aussi qu'elle dépend de l'interprétation des indices visuels (images, symboles, pictogrammes, effets spéciaux, etc.) intégrés aux sites Internet. En toute évidence, les données permettent de dire aussi que les étudiants ont amélioré leur compréhension du langage iconique adopté sur l'Internet. En termes d'acquisition, les données ont révélé les mots et expressions que les étudiants ont finalement compris et donc acquis dans le contexte de la navigation (voir en Annexe 5, pages 413-414, des messages électroniques qui confirment les acquis des étudiants à l'issu d'une tâche de réservation de chambre d'hôtel).

3. Des sites Internet "authentiques" utilisés comme supports pour des tâches langagières en FLE constitueraient de véritables outils pour développer des stratégies de compréhension et d'apprentissage autonomes chez les étudiants en FLE dans les universités du Ghana. Les enquêtes de suivi concrétisent l'idée que les étudiants aient découvert différents moyens de s'autonomiser par les tâches sur l'Internet (comme certains l'affirment dans les commentaires laissés sur l'étude). En effet, on note l'application de diverses stratégies autonomes (cognitives, linguistiques, discursives, informatiques, etc.) que les étudiants auraient tous seuls adopté face aux défis des tâches de suivi. On note également que seulement 9 étudiants (sur 25) ont recouru à l'aide d'un tiers pendant l'exécution de leur tâche et que parmi les neuf, seuls 6 étudiants ont été guidés (par leurs collègues) dans leur démarche de navigation sur le site. Cela signifie en fait que 19 étudiants étaient assez autonomes durant ces tâches. Toutefois, on constate que la majorité des répondants ont consulté des dictionnaires pour déterminer tous seuls le sens des informations. Ils ont aussi adopté des procédés appropriés pour vérifier leurs réponses ou leurs choix de navigation. Ces données suggèrent alors la mise en œuvre des stratégies efficaces qui permettent de surmonter tout seuls les difficultés liées à la compréhension du français (28 occurrences) et à la navigation (17 occurrences).

5.7 Synthèse

Ce chapitre sur la présentation et l'analyse des données fait dégager plusieurs constats pertinents. D'abord, les données portant sur la navigation révèlent l'application d'assez ingénieuses stratégies pour accéder à la compréhension des informations affichées sur les sites supports. En plus, celles-ci montrent le potentiel des outils supports à faciliter chez les étudiants en FLE, l'acquisition et l'utilisation du français tel qu'il est utilisé dans son milieu endolingue. En troisième lieu, elles montrent de manière évidente les différentes dimensions d'apprentissage de la langue et les possibilités d'apprentissage autonome que peuvent réaliser les étudiants à travers des tâches basées sur l'Internet. Pour reprendre les commentaires d'un participant, les tâches sur l'Internet permettent un apprentissage multidisciplinaire de la langue française. Nous ajoutons à cela qu'elles permettent aussi l'application des stratégies et des compétences multidisciplinaires à l'apprentissage de la langue française.

Le prochain chapitre est spécifiquement consacré à l'analyse des stratégies de navigation et de compréhension adoptées par les étudiants lors des tâches sur l'Internet. Dans celui-ci, nous allons discuter au cas par cas les stratégies des sept étudiants qui ont verbalisé leurs pensées. Cette approche (voir NAIMAN, FRÖLICH, STERN, TODESCO, 1978) nous permettra de mettre à nu les stratégies efficaces et de les évaluer, voire les bonnes techniques de navigation, les bonnes techniques d'inférence, les techniques de vérification, entre autres, que ceux-ci ont adoptées.

CHAPITRE 6

ANALYSE DES STRATÉGIES DE NAVIGATION ET DE COMPRÉHENSION ÉCRITE SUR L'INTERNET

6.0 Introduction

Le chapitre précédent nous a permis de présenter et d'analyser quelques données portant sur les techniques de navigation et les procédés de compréhension adoptés par les étudiants lors des tâches sur l'Internet. Cette analyse nous a permis de mettre en évidence certains indicateurs qui justifient l'application de stratégies adaptées pour atteindre les buts des tâches de navigation.

Dans ce chapitre, nous allons nous pencher plus particulièrement sur les données de verbalisation. Celles-ci n'ont pas été discutées à fond de manière à faire ressortir les différentes stratégies qui constituent le centre d'intérêt de cette étude. Nous allons présenter et discuter les données transcrites des sept étudiants. Autrement dit, les parcours de navigation des sept étudiants seront analysés au cas par cas pour en faire ressortir les procédés de navigation et de compréhension qui les caractérisent. Dans cette démarche, nous cherchons à répondre à la question suivante : quelles stratégies d'accès au sens sont induites par les sites Internet lors des tâches de navigation ?

Pour faire cette analyse, nous adopterons l'approche de NAIMAN, FRÖLICH, STERN et TODESCO (1978) dans leur célèbre ouvrage '*The Good Language Learner'* où ils présentent et discutent successivement les stratégies d'apprentissage d'une langue seconde chez trois locuteurs compétents. Cette approche nous semble digne d'émulation, car ces auteurs réussissent à identifier et à expliquer les stratégies efficaces que chacun des locuteurs a adoptées pour apprendre tout seul la langue seconde de son choix. Dans notre étude, nous allons d'abord faire un rapport récapitulatif de la navigation de chacun des sept étudiants. Ce rapport sera réalisé à partir de deux types de données : la transcription des données de verbalisation et la vision de la capture d'écran de chaque participant. Ensuite, le rapport individuel sera suivi d'une discussion détaillée des stratégies de navigation et de compréhension qu'a adoptées l'étudiant(e) pour réussir sa tâche de navigation sur le site.

Pour conserver l'anonymat des sept participants dont nous présentons les parcours de navigation, nous les surnommerons par quelques services offerts par la poste : 1. Mlle Prestation ; 2. M. Digiposte ; 3. M. Colissimo ; 4. Mlle Cityssimo ; 5. M. Widget ; 6. Mlle Recommandée et 7. M. Particulier. Cette façon de les surnommer nous faciliterait la référence aux candidats spécifiques lors de la discussion générale des données.

Enfin, la synthèse de toutes les stratégies observées en cours de la navigation des différents participants sera faite, en vue de construire un modèle pour l'autonomisation des étudiants sur des sites Internet en français langue étrangère.

6.1 Etudes de cas de la navigation des sept étudiants

A partir de 16 données de verbalisation enregistrées, dix d'entre elles sont retenues et transcrites. Parmi ces dix, sept cas sont retenus et discutés. Deux critères ont permis d'arrêter ces sept cas de navigation. En premier lieu, nous les avons retenus parce que les étudiants en question ont réalisé des parcours exemplaires en raison des stratégies ingénieuses de compréhension qu'ils ont appliquées face à l'information. Ces stratégies ont évidemment contribué à la réussite des objectifs de navigation dans un temps record. Cette réussite renforce l'idée qu'ils ont appliqué des stratégies (de navigation et de compréhension) efficaces qui puissent être imitées par d'autres apprenants en situation de tâches sur des sites Internet en FLE. Le second critère est lié à la qualité des enregistrements, voire la cohérence des données verbalisées. Comme nous l'avons indiqué dans les limitations de l'étude, certaines données verbalisées n'étaient pas utilisables à cause des bruits parasites et des coupures intermittentes qui rendaient difficiles leur interprétation. Dans cette catégorie, on trouve également des enregistrements ponctués par de longs silences dus à l'incapacité des étudiants à verbaliser leurs pensées et aussi des cas d'abandon de navigation dès la page d'accueil. N'excluant pas la perspective que les étudiants ayant abandonné leur navigation puissent nous apporter des indications pertinentes sur leurs stratégies de compréhension inappropriées, ces données ne sont pas à notre portée à cause des insuffisances de la verbalisation.

Toutefois, nous tenons à souligner que les verbalisations n'ont pas permis de mettre à nu toutes les stratégies de compréhension adoptées par les apprenants. Même lorsque nous nous sommes aperçu qu'ils comprennent de manière autonome les informations affichées sur les pages Internet, nous avons limité les occasions de les questionner, car ces intrusions

pourraient nuire à leurs réflexions durant la navigation. Aussi, nos questions pourraient induire les réponses que nous souhaitions avoir de leur part, comme c'était le cas de quelques remarques qui ont permis aux apprenants d'inférer en contexte. Ainsi, lors de la discussion des données, notre réflexion sera guidée par ce que nous observons sur l'interface du site et d'autres indices pertinentes (comme la lecture de certains mots, la traduction, l'analogie, etc.) pouvant être interprétés comme des stratégies ayant facilité la compréhension autonome des apprenants.

6.1.1 Etude de cas n°1

6.1.1.1 Navigation de Mlle Prestation

Type de tâche : Création d'un compte client sur www.3suisses.com

Durée de la navigation : 22 minutes 39 secondes

'Mlle Prestation' veut se créer un compte client sur www.3suisses.com. Elle commence sa navigation en regardant les images défilantes et les menus du site. Après 11 secondes de silence absolu, elle prend un dictionnaire bilingue pour chercher des mots liés à la tâche, voire l'équivalent de *'account'* en français. Elle trouve alors sur l'interface le mot 'compte' et clique là-dessus. A l'ouverture de la page, elle constate deux affirmations au choix : *« je suis déjà cliente »* et *« je ne suis pas encore cliente »*. Elle clique alors sur la deuxième option en se répétant en anglais qu'elle n'est pas encore cliente et qu'elle doit créer un compte client pour se connecter. Un champ apparaît où elle note systématiquement son adresse email et puis elle clique sur le bouton 'Valider' en couleur orange. Sur la page qui s'ouvre, elle confirme son adresse mail et fournit un mot de passe. L'action donne accès à un formulaire qu'elle doit remplir pour créer son compte. A cette étape, on voit que Mlle Prestation a constamment utilisé un dictionnaire bilingue pour chercher des mots qu'elle ne comprend pas sur le formulaire. Elle cherche le sens des mots comme 'société' et 'ressaisir'. Elle infère aussi le sens du mot 'ressaisir' à partir de son contexte d'usage. Par contre, on voit également que Mlle Prestation fait des fausses inférences concernant certaines informations à renseigner telles que son adresse, son code postal et la compréhension de certains feedback du site. On observe aussi que Mlle Prestation appelle souvent à notre aide pour lui expliquer comment répondre à des éléments du formulaire comme le code postal, l'adresse et le numéro de téléphone. Ayant saisi toutes les informations requises, Mlle Prestation clique sur le bouton 'créer votre compte' pour terminer sa navigation.

6.1.1.2 Discussion du Cas n°1 : Stratégies de Mlle Prestation

Il faut souligner que Mlle Prestation a mis en œuvre plusieurs stratégies de navigation et de compréhension de l'information durant son parcours sur le site. Nous identifions par exemple, l'application des stratégies de navigation comme : le survol de l'interface à la recherche d'indices, la lecture critique et des stratégies de choix entre les menus d'options.

Quant aux stratégies de compréhension identifiées lors de la navigation de Mlle Prestation, on note son recours à diverses stratégies d'inférence (par connaissances en français, par déduction, par simplification de l'information, par traduction, par des indices visuels, par le contexte d'emploi), son recours à un dictionnaire bilingue et enfin son recours à l'aide du chercheur. Il faut souligner que les stratégies de compréhension déployées sont à la fois complémentaires l'une à l'autre mais aussi reliées aux stratégies de navigation identifiées ci-dessus.

Par exemple, au début de sa navigation, on constate une impasse où Mlle Prestation survole pendant 11 secondes le site à la recherche d'indices ou de liens sur lesquels cliquer. Pour sortir de cette impasse, elle a recours à son dictionnaire bilingue pour déterminer le lien activé (ou l'hypermot) qu'elle doit cliquer lors du survol de la page d'accueil. Elle cherche alors le mot anglais *'account'* dans son dictionnaire bilingue et elle trouve 'compte' comme le mot correspondant en français. Là, on observe que le nouveau survol fait par Mlle Prestation donne des résultats car elle repère en effet sur le site le lien 'mon compte' qui lui permet d'accéder à une étape supérieure de la navigation. On peut dire alors que la compréhension du mot 'mon compte' s'est réalisée par traduction systématique en anglais puisque Mlle Prestation avait eu recours à un dictionnaire pour comprendre le mot 'compte' sur le site. Car, au moment où elle clique sur le lien, elle dit: *« My account »*.

Ce que nous ignorons par contre, c'est la façon dont elle aurait deviné le sens de ce mot lors du premier survol. Aurait-elle repéré le lien 'mon compte' pendant le premier survol et deviné son sens ? Pour confirmer le sens du mot inféré, l'aurait-elle ensuite cherché dans son dictionnaire bilingue ? Les données verbalisées ne nous donnent pas assez d'éléments pour confirmer ces hypothèses.

On voit aussi au niveau de la compréhension des menus d'options, l'application de trois procédés pour choisir l'option appropriée. D'abord, pour comprendre les informations

fournies en options, Mlle Prestation se simplifie les informations en les restituant par traduction en anglais. Donc, elle combine inférence par simplification du message et inférence par traduction. Ensuite, elle applique une analyse déductive basée sur deux prémisses : *«je suis déjà cliente »* et *« je ne suis pas encore cliente »* pour choisir la dernière option comme réponse. Cette inférence par déduction est évidente dans ces propos: *" ... or I've never been a client! So, since I've never been a client! I'll have to create a new account for me to go to the website".* Nous pensons que cette conclusion l'aurait conduite à choisir la dernière option en tant que réponse.

Par ailleurs, Mlle Prestation lit souvent les informations disponibles sur les pages afin de déterminer ce qu'elle doit faire. Par exemple, on voit qu'elle renseigne son adresse mail grâce à l'indication 'Mon **ADRESSE EMAIL**' (avec deux mots écrits en caractères gras) devant le champ réservé à la saisie. Elle comprend également de façon autonome les informations qu'elle doit renseigner sur le formulaire grâce à la lecture de celles-ci. Nous pensons cependant qu'elle infère les informations d'identité grâce à ses connaissances antérieures en FLE. Celles-ci permettraient la production d'inférences de complétion et élaboratives lui permettant de relier les différentes propositions du texte (TRICOT, 2007).

En outre, la navigation de Mlle Prestation était caractérisée par l'application des approches de compréhension comme le recours à un dictionnaire bilingue et l'inférence des mots dans leur contexte d'emploi. On observe ces stratégies lorsque Mlle Prestation essaie de comprendre les mots 'ressaisir' et 'société'. Grâce à l'inférence du sens de ces mots dans leur contexte d'emploi sur le site, elle a pu déterminer dans le dictionnaire bilingue (qui proposait différentes significations des mots en question) le sens qui leur convient dans la situation d'usage (voir aussi chez M. Colissimo l'inférence en contexte du mot 'taille' ; chez Mlle Recommandée l'inférence en contexte du mot 'bâtiment').

Néanmoins, nous observons lors de la navigation de Mlle Prestation qu'elle a recouru au chercheur pour lui donner des aides explicatives ou des indications de navigation. Mlle Prestation a demandé à l'enseignant de lui expliquer des contenus socioculturels comme l'adresse et le code postal. Elle voulait en fait savoir ce qu'elle doit renseigner dans les champs réservés à ces informations puisque le contexte socioculturel du Ghana n'utilise pas ce format d'adresse, voire le numéro et nom de rue, le code postal, la ville, etc. Nous trouvons son recours au chercheur valable dans les conditions de cette tâche puisqu'aucune indication sur le site ne permet à un apprenant étranger de comprendre le sens de ces mots qui se

comprennent différemment selon le milieu culturel. Bien qu'il existe un modèle de réponse comme *« N°, Rue, Voie »* à côté du champ réservé à l'adresse, l'apprenant ne saurait pas exactement quoi renseigner, car il ignore ces informations parfois repérables dans certains endroits de la ville. Les apprenants ignoreraient alors ces indications de localisation physique puisque le système de postage, de transport, ainsi que les institutions administratives et sociales ne les valorisent pas assez. Même si les rues et domiciles au Ghana sont numérotés et nommés, ces informations ne sont pas assez visibles sur les édifices (les noms de rues, de boulevard, des numéros de domicile et numéro de voie, etc.). Ceci fait que ces informations ne sont pas connues de la plupart des citoyens et utilisées de manière à faciliter leur localisation géographique. Toutefois, ces informations sont de plus en plus sollicitées pour les inscriptions biométriques pour se faire établir une carte d'identité nationale, un passeport ou pour s'inscrire sur la liste électorale.

Enfin, Mlle Prestation fait aussi des inférences visuelles pour comprendre des mots et expressions du site. C'est le cas quand elle clique sur le bouton 'validez' pour terminer sa navigation. En effet, ce mot est inscrit en caractères majuscules blancs sur un fond orange, ce qui attire l'attention de l'utilisateur. Nous pensons qu'à part le fait qu'elle comprend déjà ce mot en FLE, l'attirance visuelle a influencé le choix de ce bouton. Toutefois, il est plausible qu'elle infère le sens du mot en le traduisant systématiquement en anglais. Cette hypothèse est basée sur le fait qu'elle aurait identifié des ressemblances lexicales et phoniques entre les deux formes de mots en français et en anglais. Ainsi, la signification du mot *'validate'* en anglais peut s'appliquer au mot *'valider'* en français. S'il en est le cas chez Mlle Prestation, elle aurait appliqué le sens du mot anglais à celui en français pour cliquer sur le bouton. Hélas, cette hypothèse n'est pas confirmée par les données enregistrées. Cependant, elle constitue une technique de navigation qui puisse aider les apprenants à comprendre les mots sur lesquels ils cliquent.

6.1.2 Etude de cas n°2

6.1.2.1 Navigation de M. Colissimo

Type de tâche : Achat d'articles sur la www.redoute.fr

Durée de la navigation : 27 minutes 45 secondes

Monsieur Colissimo se rend sur le site de la Redoute pour faire des achats de quelques

articles pour hommes. Selon les consignes que lui donne le chercheur en anglais, il doit chercher sur le site trois articles : *un t-shirt, une cravate et un slip*.

M. Colissimo regarde d'abord des photos défilantes sur la page d'accueil et puis il clique sur l'onglet 'HOMME' en se répétant à haute voix les noms des trois articles qu'il recherche. Il aperçoit alors dans les menus d'articles pour hommes le lien t-shirts et il clique là-dessus. Il défile des photos de t-shirts et choisit un modèle *'Lacoste'* en couleur jaune. Il vérifie le prix et clique sur le bouton 'Ajouter au panier'. Durant cette première étape de la navigation, M. Colissimo utilise trois procédés pour comprendre les mots qu'il ne connaît pas : l'inférence par l'image, l'inférence par ses connaissances en français et enfin, l'usage d'un dictionnaire. Ne comprenant pas le mot *'panier'*, il choisit quand même ce bouton en se disant que le dessin sur l'icône ressemble à celui qu'il voit souvent dans ses jeux vidéo :

> « RES: What is panier [panje]
> COL2: Cart / Like euh (silence)
> RES: What is panier [panje] // Why did you have to click on that one (refers to the button Ajouter au panier [aʒuteopanje])
> COL2: Because / euh // I don't understand the word panier [panje] but the ajouter [aʒute] which means to add // and there are some games I play like / add to cart or add it to the things you bought / to the things you are buying // So / I have to click on that one // It gives me a fair idea that I should click on the ajouter [aʒute] (silence) » (Annexe 4, Verbalisations Individuelles 2, page 371)

Ensuite, il devine le sens du mot grâce à celui du mot *'ajouter'* qu'il comprend déjà. Néanmoins, pour confirmer le sens inféré, il cherche le mot dans son dictionnaire bilingue et il se félicite d'avoir appris le mot 'panier' en français.

Ayant cliqué sur le bouton 'ajouter au panier', M. Colissimo constate un message en rouge qui lui dit de choisir la taille ou le modèle de son article. Il fouille alors son dictionnaire pour trouver le sens du mot *'taille'* et tombe sur deux significations proposées. Il dit:

> « COL2: La taille [lataj] (he flips through the dictionary) // this one is (silence) ok (silence) the first meaning says height // height / ok / so (silence)
> RES: Or // height or
> COL2: height (silence) And the second one / we have cutting // But I don't think I will take the cutting / hein (silence) // So / I will take the height or the size » (Annexe 4, Verbalisations Individuelles 2, page 372)

En inférant à partir du contexte de sa navigation et à partir des menus déroulants (en chiffres) pour choisir la taille, M. Colissimo se dit que *'taille'* ne signifie pas *'couper quelque chose'* (l'un des sens proposés par le dictionnaire) mais plutôt la *'largeur ou hauteur'*. Il clique alors sur le chiffre '42' et va cliquer de nouveau sur 'ajouter au panier'. Après, il lit à haute voix le feedback qui confirme l'ajout du t-shirt à son panier. Il voit alors deux options

de boutons : celle de continuer ses achats et celle de voir son panier. Il choisit la dernière pour vérifier si l'article est effectivement dans le panier. Ensuite, il se dit qu'il lui faut maintenant trouver deux autres articles. M. Colissimo retourne sur la page d'accueil et il parcourt la liste des articles pour hommes à la recherche d'un slip et d'une cravate. Parmi les liens d'articles, il voit 'chemise' et il se demande si c'est l'équivalent de *"tie"* en français. Il continue tout de même sa lecture et il tombe sur le lien 'sous-vêtements'. Là, il se dit à haute voix qu'il peut y trouver son slip puisque cela signifie *"underwear"* en anglais. Il dit:

> « COL2: I am looking for underwears (silence) // so / sous-vêtements [suvƐtəmã] (as he spots the link in the items for men) // the sous-vêtements [suvƐtəmã] assures me of (silence) // sous [su] (he pronounced it as [sy]) is under
> RES: 'sous' [su] or 'su' [sy]
> COL2: Su [sy]
> RES: (corrects student's pronunciation) sous [su]
> COL2: sous [su] / sous-vêtement [suvƐtəmã] that is underwear // So / let me click / Ok (he scrolls down to preview pictures of underwears) (silence) » (Annexe 4, Verbalisations Individuelles 2, page 374)

Il clique alors sur le lien et affiche des photos de différents sous-vêtements. M. Colissimo déroule la page de haut vers le bas et il se rend compte par les images que *'sous-vêtements'* ne renvoie pas uniquement aux slips. Il voit en effet plusieurs modèles de sous-vêtements et il clique sur 'shorties'. Cette action lui affiche à présent des photos de slips. Il clique sur l'une d'elle et l'agrandit. Ensuite, il choisit la taille '42' pour son slip. A cet instant, il voit apparaître un message en rouge comme : *« la taille choisie est épuisée »*. Il se répète à haute voix le mot *'épuisé'* afin de le comprendre et il arrive à s'expliquer l'information en la traduisant en anglais :

> « COL2: … épuisé [epɥize] (long silence) (Student focuses on what is written) Ok // so the size I choose / they say they don't have stock // Ok / let me choose another one » (Annexe 4, Verbalisations Individuelles 2, page 374)

Alors, il retourne choisir un autre modèle de slip et choisit une fois de plus la taille '42'. Là aussi, un nouveau feedback apparaît : *« Epuisé. Etre informer quand cet article sera en stock. Ce produit n'est pas disponible pour ce coloris »*. Il vérifie très rapidement le sens du mot *'coloris'* dans son dictionnaire et il va chercher un nouveau modèle de slip. Cette fois-ci, il arrive à l'ajouter à son panier. Constatant sa réussite grâce au message de confirmation du site, M. Colissimo se félicite d'avoir appris un mot comme *'panier'*. Ayant trouvé deux articles sur trois, il clique sur l'option *'*continuer mes achats*'* pour revenir vers la page d'accueil. Dans la liste des articles, M. Colissimo essaye au hasard le lien 'pulls' mais les photos affichées lui indiquent qu'il n'est pas sur la bonne page. Là, il se demande encore le

mot qui désigne *'tie'* en anglais. Il trouve alors le mot *'cravate'* en consultant son dictionnaire bilingue. Cependant, celui-ci ne figurait pas dans la liste d'articles pour hommes. Pendant quelques secondes, il explore l'interface du site et il décide de saisir le mot *'cravate'* dans la barre de recherche en haut de la page. Là, on se rend compte que M. Colissimo a compris tout seul l'expression inscrite en gris dans la barre : *« rechercher un article ou une référence »*. Au fur à mesure qu'il saisissait *'cravate'* dans la barre, l'outil lui générait à chaque lettre des options d'articles à rechercher. Il y trouve le mot *'cravate'* et il clique là-dessus puis ensuite sur le bouton '*rechercher*' représenté par une loupe. La page affiche alors une variété de cravates. Il les visualise toutes et en choisit une verte avec des rayures en blanc. Il vérifie le prix indiqué et l'ajoute à son panier. A cet instant, nous lui demandons le montant de ses articles. M. Colissimo survole la page où figurent les articles choisis mais ne trouve pas le montant. Nous lui conseillons alors de lire vers le bas de la page. Il fait plus attention aux informations affichées et il indique à haute voix le prix total de sa commande.

6.1.2.2 Discussion du Cas n°2 : Stratégies de M. Colissimo

La progression de navigation de M. Colissimo a été assurée par l'application des stratégies de navigation comme la lecture critique, l'auto-rappel des objectifs de la navigation, l'auto-motivation, l'utilisation de l'outil de recherche et les bons choix d'options, entre autres.

Durant son parcours, on voit que M. Colissimo se rappelle régulièrement les articles qu'il doit trouver sur le site. Ce rappel lui permet de repérer les noms d'articles sur le site. On voit aussi qu'il se félicite souvent de son progrès et aussi de sa compréhension des mots qu'il a essayé d'inférer. A notre avis, l'application de ces stratégies affectives permettrait à l'apprenant de ne pas abandonner la navigation surtout lorsqu'il n'arrive pas à trouver les objets recherchés. Nous pensons aussi que cette stratégie affective qui consiste à se féliciter de son apprentissage faciliterait la rétention et le rappel du mot par l'apprenant. Comme on le voit d'ailleurs chez M. Colissimo, le rappel des mots qu'il a compris lui a permis de comprendre d'autres feedback reçus plus tard durant sa navigation. Notons aussi la lecture des feedback comme étant une stratégie efficace adoptée par M. Colissimo. On s'aperçoit que sans la lecture des informations, il n'irait pas à la recherche des mots qu'il ne comprenait pas. Enfin, une technique efficace qu'adopte M. Colissimo pour trouver un article qui ne figurait pas dans les listes est l'utilisation de la barre de recherche. Cette technique lui donne en effet des résultats sous forme d'images de l'article recherché.

En revanche, pour comprendre des informations disponibles sur le site www.laredoute.fr où il a effectué des achats, il a dû mettre en œuvre différentes stratégies de compréhension. On constate l'application de deux procédés majeurs pour comprendre l'information : l'usage d'un dictionnaire et l'usage de l'inférence sous toutes ses formes. Pour les mots ou expressions que M. Colissimo a cherchés dans le dictionnaire, on relève *« panier, taille, cravate et coloris »* alors que pour les mots inférés, on trouve *« t-shirts, ajouter, panier, taille, sous-vêtements, épuisé, shorties, pulls, rechercher »*. Le plus souvent, M. Colissimo a combiné les deux approches pour saisir les informations délivrées par le site.

Mais, plus intéressantes pour nous, sont les diverses techniques d'inférences qu'il adopte face aux mots qu'il n'a pas compris. Tout d'abord, nous trouvons qu'il réalise des inférences visuelles. Par exemple, le mot 't-shirt' a été repéré grâce au lien hypertexte que les concepteurs ont placé là-dessus. C'est une sorte d'inférence parce que les liens se distinguent des autres mots de la page par leur surbrillance en couleur bleue ainsi que leur soulignement. Par ces propriétés visuelles, l'utilisateur est invité à cliquer là-dessus afin de découvrir ce qu'il renferme. Ainsi, dans le cas de M. Colissimo, nous pensons d'une part, qu'il a été attiré par le lien et de l'autre, qu'il aurait inféré le mot par ses traits formels au mot correspondant en anglais. En effet, le mot 't-shirt' est un emprunt de l'anglais et il garde tous les traits formels du mot anglais qui est emprunté intégralement. A notre avis, les concepteurs du site auraient préféré l'utilisation de cette forme de mot au lieu de son équivalent 'tricot' afin de faciliter à leurs clients anglophones la compréhension de ce mot. Cette compréhension facilite alors son repérage dans la liste des articles pour hommes. Par la suite, on peut dire aussi que M. Colissimo a fait des inférences par images ou photos, car il a vu des photos (de modèles portant des t-shirts) qui confirment le sens inféré du mot.

Nous remarquons en outre que M. Colissimo applique les mêmes procédés sur le mot 'sous-vêtement' qu'il s'est littéralement traduit comme '*underwear'*. C'est-à-dire qu'après avoir repéré le mot grâce au lien hypertexte, il a inféré celui-ci en établissant des affinités formelles entre lui et son équivalent en anglais. En effet, ce mot est un calque formel du mot *'underwear'* en anglais. Il est donc évident que les apprenants anglophones le reconnaissent plus vite, car ils le comprennent. Cependant, le sens générique de ce mot peut changer selon l'environnement socioculturel de celui qui l'emploie. Dans son emploi contextuel au Ghana, le mot *'underwear'* désigne tout simplement 'slip' ou 'short intime'. Ainsi, puisque M. Colissimo cherche à s'acheter un slip sur le site, il a inféré le sens de 'sous-vêtement' comme

étant le slip. Or, lorsqu'il clique sur le mot, les images qu'il aperçoit ne correspondent pas à sa représentation du mot. Sur le site, le lien 'sous-vêtements' pour hommes regroupe des vêtements comme : les slips/string pour hommes, les caleçons courts et longs, les shorties, les boxers, les maillots, les collants, les t-shirts débardeurs et t-shirts manches longues, et des vêtements chauds. Considérant cette catégorisation, on peut dire que ce qui est 'sous-vêtements' (portés en-dessous du vêtement principal pour se réchauffer) pour un Européen ne l'est pas nécessairement pour un Ghanéen. Car, un t-shirt, les vêtements collants, les débardeurs et les shorts, peuvent s'utiliser comme vêtements principaux à cause de la chaleur. Néanmoins, M. Colissimo clique sur le mot *'shorties'* qu'il trouve dans la liste des sous-vêtements. Bien que les verbalisations ne laissent pas d'indications sur les techniques qui ont permis de comprendre ce mot, nous pensons que son choix n'est pas fortuit. Nous voyons là différentes sortes d'inférences qui lui ont permis de comprendre ce mot. Opérant par traduction en anglais, il aurait d'abord procédé par découpage du mot en deux syllabes : /short/ et puis /ies/ ; chacune de ces syllabes ayant sa signification en anglais. Ainsi, la première syllabe signifierait 'culotte' alors que la deuxième signifierait 'petite'. Ainsi, par reconstitution du mot, le mot 'shorties' signifierait 'petites culottes' qui correspond au sens de 'slip'. Il est probable aussi qu'il ait opéré une analogie par rapport au mot 'panties' de l'anglais. Nous pensons que c'est ce procédé d'inférence qui a conduit M. Colissimo à comprendre et donc à choisir ce lien, car celui-ci le conduit à trouver les slips qu'il cherchait. Pourtant, par une recherche du mot 'shorties' dans des dictionnaires monolingues en français et anglais, nous avons pu constater que ce mot n'y figure pas. Cependant, des dictionnaires bilingues en ligne (www.reverso.net ; translate.google.com/) proposent le même mot en anglais qu'en français. Toutefois, la recherche de ce mot dans un moteur de recherche 'Google' (www.google.fr) donne des synonymes tels que 'string' et 'culottes' pour hommes et femmes. Des 'images Google' permettent aussi de confirmer que 'shorties' n'est rien d'autre que les slips. Ces recherches nous font penser que 'shorties' est un mot créé pour les internautes puisque les dictionnaires (anglais et français) ne l'ont pas dans leur indexe. Toutefois, cette création permet à l'utilisateur (comme dans le cas de M. Colissimo) de se représenter mentalement l'objet auquel le mot réfère.

M. Colissimo combine en outre diverses techniques pour comprendre l'expression 'Ajouter au panier'. Comme d'habitude, il est attiré par le bouton sur lequel est inscrite l'expression sur un fond orange. Ensuite, il infère le sens de l'expression grâce au pictogramme, voire à un cadi de supermarché. Cependant, pour compléter son inférence à

partir du pictogramme en question, il s'est rappelé des situations de jeux vidéo où apparaît le même pictogramme. Nous pensons aussi que c'est grâce à l'inférence visuelle à partir du pictogramme que M. Colissimo a pu comprendre le mot 'panier'. Car, comprenant déjà le mot 'ajouter' dans les deux langues, le dessin d'un panier lui a permis d'inférer le sens de l'expression complète. C'est pourquoi, il s'est littéralement traduit cette expression par: *« add to cart or add it to the things you bought, to the things you are buying »*. Ainsi, au niveau de cette expression, on voit donc l'application des techniques d'inférence comme la traduction systématique en anglais, l'inférence par le pictogramme, l'inférence par les connaissances acquises en anglais et français, le rappel des situations d'usage du nouveau mot et aussi l'inférence en contexte d'emploi. Cependant, pour confirmer sa compréhension du mot 'panier', M. Colissimo a recouru à son dictionnaire bilingue.

On voit également l'application des stratégies efficaces pour comprendre le mot 'taille' que M. Colissimo a cherché dans son dictionnaire bilingue. Cependant, il devait choisir entre deux significations proposées au mot. En effet, le dictionnaire lui proposait deux sens tels que 'couper quelque chose' et 'la hauteur ou largeur de quelque chose'. Il a alors inféré en contexte le mot 'taille' pour déterminer le sens adéquat. A notre avis, cette inférence en contexte s'est réalisée grâce à des indices visuels qui permettent de savoir ce qu'il faut faire. RUBIN (1989) parle à cet effet de différencier les indices pertinents et non pertinents afin de déterminer le sens. En fait, on peut voir dans le champ à côté duquel est écrit 'taille', des chiffres qui permettent de deviner ce qu'on doit faire. C'est-à-dire qu'en voyant ces chiffres dans les menus déroulants, l'utilisateur peut inférer le sens du mot 'taille' sans réellement le comprendre. Nous pensons alors que cette inférence visuelle a aidé l'inférence en contexte de M. Colissimo pour déterminer lequel des sens proposés par le dictionnaire correspond au mot 'taille'. Par ailleurs, on voit aussi qu'il a attentivement lu le feedback *« Merci de choisir une taille ou un modèle »* afin de le comprendre. Les données enregistrées relèvent en effet cette phrase parmi celles lues à haute voix par les étudiants. Ainsi, la compréhension du mot 'taille' lui permet par extension de sens ou élaboration de comprendre l'information que lui donne le site. C'est pourquoi, à notre avis, il se résume simplement cette information comme : *« They needed my size !»*. Selon TRICOT (2007), il s'agirait d'une activité inférentielle fondée sur des indices contextuels et les connaissances antérieures de l'apprenant. Car, M. Colissimo n'avait plus de problème à comprendre des informations contenant le mot 'taille' qui s'affichaient sur d'autres pages du site. Il réaliserait alors une inférence par connaissances antérieures en langue (française ou anglaise) et puis une inférence par élaboration de sens. Par

exemple, la connaissance du mot ‘taille’ en français lui permet d’inférer par extension de sens celui du mot ‘épuisé’ comme dans le feedback *« la taille choisie est épuisée »*. Ne comprenant pas au départ le mot ‘épuisé’, on trouve qu’il l’infère quand même grâce à cette technique. L’analyse des propos comme *“Ok! So the size I choose, they say they don’t have stock. Ok, let me choose another one”* nous permet de tirer cette conclusion. La compréhension du feedback l’amène d’ailleurs à changer la taille de son slip. Par contre, un autre feedback de type *« Epuisé. Etre informer quand cet article sera en stock. Ce produit n’est pas disponible pour ce coloris »* lui apparaît. Alors, M. Colissimo cherche le sens du mot ‘coloris’ dans son dictionnaire bilingue. Nous pensons alors qu’à la base de sa compréhension du mot ‘épuisé’, il a pu inférer en contexte le sens de ‘coloris’ ; car il change la couleur du produit sélectionné dans les menus options. Nous tenons alors à souligner concernant ces feedback que M. Colissimo n’aurait pas pu inférer le sens des mots non-compris s’il n’a pris la peine de lire les informations indiquées. On voit aussi que la compréhension des mots isolés comme ‘taille’, ‘épuisé’, ‘stock’, ‘disponible’ permettait d’inférer le sens des mots non-compris dans le message. Ces exemples mettent en évidence le fait que recourir uniquement à l’usage d’un dictionnaire bilingue ne permet pas de comprendre le sens d’un mot employé sur une page Internet. Nous voyons que M. Colissimo infère aussi le sens des mots grâce à des indices visuels (dessins, photos, couleurs, liens), à des rappels de situations, à des comparaisons formelles entre les deux langues, à des découpages en syllabes, etc. A notre avis, tous ces indices permettent de définir le contexte d’emploi du mot, sans quoi toutes les tentatives de compréhension seront vouées à l’échec.

En outre, M. Colissimo a inféré le sens du mot ‘rechercher’ grâce au pictogramme, c’est-à-dire le dessin d’une loupe à côté de l’espace où on doit saisir l’article à rechercher. Par contre, ne sachant pas l’équivalent français du mot ‘tie’ de l’anglais, il a recours à son dictionnaire bilingue et il trouve le mot ‘cravate’.

Mais, généralement, on observe aussi que M. Colissimo comprend de manière autonome certaines informations grâce à la lecture. En effet, il n’a pas recouru à un dictionnaire pour comprendre des feedback comme *« continuer ses achats », « voir mon panier », « rechercher un article ou une référence »*. Nous supposons alors qu’il infère le sens de ces informations à partir de ses connaissances antérieures en FLE puisque son niveau de langue permettrait de comprendre des expressions simples comme celles-ci.

6.1.3 Etude de cas n°3

6.1.3.1 Navigation de Mlle Cityssimo

Type de tâche : Réservation de billet sur la www.sncf.com

Durée de la navigation : 19 minutes 27 secondes

Mlle Cityssimo voulait réserver un billet pour Paris sur le site de la SNCF. On observe qu'elle lit le texte des rubriques du site et qu'elle se pose des questions sur les mots qu'elle ne comprend pas. Ne connaissant pas l'équivalent français du mot anglais *'ticket'*, elle trouve dans son dictionnaire bilingue *'billet'* et elle cherche ce mot sur l'interface du site. Elle l'aperçoit dans l'expression 'réservez un billet' et pour confirmer le sens de l'information, elle se traduit en anglais le mot *'réserver'* pour être sûre de ce lien qui ouvre un menu vers la droite. Elle saisit aussitôt les informations demandées dans les cases correspondantes en se traduisant chacun des mots en anglais. Donc, elle remplit les informations de *départ*, de l'*arrivée*, de la *date* et *heure de réservation* dans les espaces appropriés. Elle se demande ensuite ce que signifie '*retour'*, '*recherche'* et *'réservez'* qu'elle cherche tour à tour dans son dictionnaire bilingue. Ayant compris ces mots, elle clique sur le bouton 'recherche avancée', car elle suppose qu'il y aura sur la nouvelle page plus d'informations à trouver sur son voyage. La page affiche alors plusieurs informations qu'elle survole rapidement sans rien retenir ni comprendre. Aussitôt, Mlle Cityssimo revient sur la page d'accueil et recommence à remplir les informations demandées. Cette fois-ci, elle clique sur le bouton 'réservez' et elle tombe à nouveau sur la même page d'information qu'elle venait de quitter. A cet instant, elle décide de lire les informations phrase par phrase. Pendant sa lecture, elle s'arrête souvent pour chercher le sens des mots qu'elle ne comprend pas. Elle a consulté son dictionnaire pour des mots comme *'horaire', 'trajet', 'trains direct'*. Ainsi, elle arrive à comprendre le message de la SNCF qui s'excusait de la suspension des services de réservation à cause de la maintenance de son site. Elle comprend ensuite qu'elle pourrait seulement vérifier des horaires de train sans réserver. Elle a aussi essayé de deviner le sens de l'expression *'aller-simple'* en l'opposant à *'aller-retour'* qui se trouve sur la même page. En se traduisant la dernière comme *'return journey'* en anglais, elle se dit qu'*aller-simple* signifie *'one-way journey'*. Ayant compris ces mots, elle remplit les informations requises dont le type de trajet, la gare de départ et d'arrivée, l'heure, etc. La saisie terminée, elle clique ensuite sur le bouton 'rechercher'. Le chercheur lui demande alors les informations qu'elle a trouvées. Mlle

Cityssimo répond que le site n'a aucun résultat correspondant à sa recherche.

6.1.3.2 Discussion du cas n°3 : Stratégies de Mlle Cityssimo

Mlle Cityssimo a navigué sur le site de la SNCF afin de réserver un billet pour Paris. Durant sa tâche, on note l'emploi des techniques de navigation comme le survol des pages du site pour chercher des indices (liens ou mots-clés), la lecture des informations dans les rubriques, et le retour à la page d'accueil en cas d'erreurs de navigation. Par exemple, en début de navigation, elle a repéré le lien 'billets' grâce à un survol de la page d'accueil. On voit aussi qu'elle lit des informations lorsqu'elle a des difficultés de progression sur le site. Un cas pareil est évident lorsqu'elle comprend le message d'excuse laissé par la SNCF. On voit aussi que lorsqu'elle se trompe de page, ou qu'elle clique sur le mauvais bouton du site, elle revient alors sur la page d'accueil pour recommencer la navigation dès le point de départ. Durant sa navigation, on constate quatre retours vers la page d'accueil et on constate que ces retours ont aidé sa tâche, car ils lui permettent d'éviter certains choix de parcours. On note aussi qu'elle gagne plus de temps en la compréhension des informations qu'elle a déjà rencontrées lors des premiers essais.

En ce qui concerne les stratégies de compréhension déployées, Mlle Cityssimo aurait recouru à un dictionnaire bilingue ; elle aurait aussi inféré les mots en contexte d'emploi, par traduction systématique en anglais, par connaissances déjà acquises en FLE, par le visuel, par la comparaison et enfin par déduction.

En début de navigation, Mlle Cityssimo a recouru à un dictionnaire bilingue pour chercher l'équivalent du mot anglais 'ticket' en français. Elle trouve alors 'billet' et elle parcourt l'interface du site à la recherche de ce mot qu'elle aperçoit dans l'expression « réservez un billet ». Pour comprendre cette expression, on pense qu'elle a appliqué trois stratégies d'inférence : celle en contexte d'emploi, celle par traduction et celle par le visuel. En premier lieu, c'est l'indice visuel qui attire son attention sur l'expression qui sert de lien vers d'autres menus. Cette expression apparaît en caractères gras avec une fléchette à sa droite. Selon nous, c'est une invitation à cliquer pour avoir plus d'options et nous pensons que Mlle Cityssimo l'a comprise. Mais, pour confirmer cette invitation, elle infère le sens de l'expression en contexte d'emploi. Ayant déjà compris le mot 'billet' qu'elle avait trouvé dans son dictionnaire bilingue, elle infère le mot 'réservez' grâce à des indices visuels tels que le menu déroulant vers la droite qui débouche sur les champs qu'elle doit remplir. Ainsi, elle

infère par traduction le sens du nouveau mot puisqu'elle dit: « book a ticket ». Concernant les champs qu'elle doit remplir comme le départ, l'arrivée, la date et l'heure de réservation, on constate qu'elle les comprend sans peine. A notre avis, elle les aurait inférés par ses connaissances déjà acquises en FLE puisque son niveau de langue (A2+) permet bien de comprendre ces mots. Sa compréhension de ces mots est évidente parce qu'elle arrive à traduire les libellés en question avec des mots adéquats en anglais. De même, nous pensons alors qu'elle les infère par traduction grâce aux ressemblances lexicales de ces mots dans les deux langues de référence.

A un autre niveau de sa navigation, Mlle Cityssimo a recouru à son dictionnaire bilingue pour chercher des mots comme « retour, recherche, réserver ». Nous pensons là, qu'elle voulait confirmer l'inférence en contexte de ces mots en utilisant le dictionnaire. Ayant rempli les cases des informations de trajet, elle clique sur 'recherche avancée' et non sur 'réservez'. Là aussi, on pense qu'elle a inféré par déduction le sens de 'avancée' puisqu'elle affirme qu'elle pourrait trouver des informations supplémentaires sur la page correspondante au lien. Cependant, pour comprendre le message qui apparaît alors sur la page correspondante, Mlle Cityssimo a encore recouru à son dictionnaire bilingue pour chercher les mots « horaire, trajet, trains direct ». Après cela, elle infère en contexte d'emploi le sens du mot « horaire » puisque le dictionnaire lui proposait plusieurs significations en anglais. Enfin, on constate qu'elle se traduit littéralement les informations en anglais. Par exemple, elle comprend ainsi le message de la SNCF en prenant en compte les mots qu'elle a cherchés dans son dictionnaire.

Enfin, Mlle Cityssimo infère par comparaison, par traduction et par déduction le sens de l'expression 'aller-simple'. En se traduisant l'expression 'aller-retour' comme étant « return-journey », elle déduit que le mot 'aller-simple' signifierait le contraire d''aller-retour'. Ainsi, elle traduit l'expression 'aller-simple' comme 'one-way journey'. Après, on voit qu'elle comprend toute seule les informations demandées pour réserver un billet. D'ailleurs, elle remplit toute seule les champs de la gare de départ et d'arrivée, l'heure, la date ainsi que le type de trajet. Nous pensons qu'elle infère ainsi par connaissances acquises en FLE puisqu'elle a déjà rencontré ces mots en début de la navigation.

Ainsi, pour résumer les stratégies de Mlle Cityssimo, nous dirons qu'elle a appliqué de bonnes stratégies qui se complètent pour assurer la réussite des objectifs de navigation. Par exemple, on voit que le survol de la page lui permet de choisir les bons liens sur lesquels elle

a cliqué. Aussi, on note que la lecture des feedback lui permettait souvent de comprendre en contexte le sens des mots après les avoir vérifier dans un dictionnaire bilingue. Enfin, la technique de retour vers la page d'accueil a aidé en ce qu'elle facilitait l'inférence des mots nouveaux grâce à la compréhension des mots déjà rencontrés en amont de la navigation.

6.1.4 : Etude de cas n°4

6.1.4.1 Navigation de Mlle Digiposte

Type de tâche : Achat sur www.3suisses.fr

Durée de la navigation : 14 minutes 45 secondes

Mlle Digiposte souhaite acheter 4 articles sur www.3suisses.com. Les consignes de sa tâche lui demandent de trouver 4 articles dont les noms lui sont donnés en anglais : *"bra, panty, 'nighty', and a pair of shoes"*.

Mlle Digiposte cherche sur l'interface du site où elle doit cliquer pour chercher ses articles. Après quelques secondes passées à regarder des photos défilantes, elle aperçoit un onglet nommé 'lingerie' et clique là-dessus. Celui-ci s'ouvre et affiche d'autres liens tels que *'body'*, 'bustier' et 'toute la collection', entre autres. Elle choisit alors de cliquer sur 'toute la collection' en supposant qu'elle verrait tous les articles de lingerie. Cette page affiche, elle aussi, une liste de noms qu'elle ne comprend pas. Mlle Digiposte décide en ce moment de chercher la signification de 'guêpière' et 'soutien-gorge' dans son dictionnaire bilingue. Malgré l'usage du dictionnaire qui lui propose *'basque'* en anglais, elle ne saisit pas le sens du mot 'guêpière'. Par contre, elle infère le sens du mot 'soutien-gorge' grâce à un ensemble de procédés d'inférence ; D'abord, elle l'infère par traduction systématique et ses connaissances en français. Elle dit:

> « DIG4: I think I have to look for it // So / am checking the meaning of soutien-gorge [sutjɛ̃gɔʀʒ] (silence) // Soutien [sutjɛ̃] means support ([səpɔːt] pronounced in ENGLISH) / support (silence) » (Annexe 4, Verbalisations Individuelles 4, page 380)

Ensuite, elle infère le sens du mot grâce à une question posée par le chercheur et aussi par le contexte d'emploi du mot. Elle se dit que le mot 'soutien' signifie 'support' en anglais, ce qui conduit le chercheur a lui posé la question « *What does it support ?* »

Cette question provoque le rire chez Mlle Digiposte mais lui permet d'inférer en

contexte. Toutefois, pour confirmer son inférence, Mlle Digiposte vérifie le sens inféré dans son dictionnaire bilingue et puis elle se félicite d'avoir appris le mot 'soutien-gorge' :

> DIG4: (laughs loud) Okay xxxx // Oh / okay / bra / hein (laughs loud again) // I never knew that that was another name for it / (Annexe 4, Verbalisations Individuelles 4, idem)

Elle clique alors sur 'soutien-gorge' pour afficher des photos de mannequins en soutien-gorge. Elle admire pendant quelques secondes les modèles puis constate aussi les prix. Enfin, elle clique sur un modèle et change sa couleur, sa taille et sa quantité à l'aide de menus déroulants. Et puis, elle clique sur 'ajouter au panier' en inférant le sens de l'expression par traduction systématique vers l'anglais. Ayant pris connaissance du message de confirmation, Mlle Digiposte continue son shopping en cliquant sur cette option. Tout en lisant les noms d'articles pour femmes, elle se rappelle les autres articles qu'elle n'a pas encore achetés. Elle aperçoit alors 'chaussures' puis elle clique dessus pour accéder à ses menus. Là aussi, elle voit des modèles de chaussures pour dames et choisit un modèle américain. Elle choisit ensuite la couleur et la taille des chaussures et la met dans son panier. Là encore, Mlle Digiposte se félicite de son progrès tout en se rappelant le dernier article à trouver : 'a nighty'. Elle retourne alors à la page d'accueil, parcourt la liste des articles dans la section 'lingerie' mais elle ne trouve pas l'article en question. Elle aperçoit dans la liste le lien 'chemise de nuit' mais en cliquant là-dessus, elle constate, grâce aux photos, que ce n'est pas ce qu'elle cherche. Elle revient à la page précédente et essaye aussi le lien 'pyjama' qui lui affiche des photos de pyjamas. Elle décide en ce moment de chercher le mot équivalent dans son dictionnaire bilingue. Là, nous lui suggérons de lire posément tous les noms d'articles dans la section 'lingerie' et d'essayer de comprendre ceux qu'elle ne connaît pas. Elle se met à lire jusqu'à ce qu'elle voit 'nuisette' sur laquelle elle se pose des questions. Elle se questionne de la manière suivante:

> « DIG4: Nuisette [nɥizƐt] / I don't know // I think I have to check it (she flips pages of the dictionary) (silence) // But nuisette [nɥizƐt] / I should think will lead me to what I want
> RES: Why do you say so
> DIG4: Because / em / I think nighty is like nuisette [nɥizɛt] (silence) // nuit [nɥi] / night // But I will still have to look for it in the dictionary (she flips through it) and see if whether my guess is right (she flips pages) (she spells the word) xxxx (silence) nuisette [nɥizɛt] // Okay // So nighty / I think my guess is right (she looks for the link on the page and clicks on it) » (Annexe 4, Verbalisations Individuelles 4, page 382)

En ce moment, elle se dit que 'nuit' veut dire 'night' en anglais et devine que 'nuisette' doit être 'nighty' en anglais. Alors là, Mlle Digiposte cherche 'nuisette' dans son dictionnaire bilingue pour confirmer son inférence. Elle clique ensuite sur le lien 'nuisette' et voit des

photos de mannequins portant des nuisettes. Elle en choisit une, définit sa taille, vérifie le prix et l'ajoute à son panier. Ayant lu la confirmation d'ajout au panier, elle constate des options en bas de la page. Le site lui suggère d'autres articles qu'elle peut porter avec la nuisette : un soutien-gorge, un string, une leggings, un drap. Se disant qu'elle a déjà acheté un soutien-gorge, elle choisit de cliquer sur 'drap' sans savoir ce que c'est. La page qui s'ouvre affiche alors la photo d'un lit avec un drap et des oreillers. Elle voulait alors chercher le mot dans son dictionnaire mais le chercheur l'en empêche en lui suggérant de prêter attention aux photos. A cet instant, elle infère le sens du mot à partir des photos et s'exclame :

> « DIG4: Ahhh (loud) // Ok / so (silence) like a bed sheet
> RES: Voilà [vwala]
> DIG4: (students screams of joy) No / I should need something else // … No / no / no / no // Don't add (she goes one step back by clicking the left arrow on the window panel // I don't think I need that one // Ok / add into the basket / something better // Not a bedsheet (silence) » (Annexe 4, Verbalisations Individuelles 4, page 383)

Elle revient alors à la page précédente et clique sur le lien 'string'. Elle ajoute ce dernier article à son panier et elle choisit ensuite l'option *'voir mon panier'*. Là, elle constate qu'elle a choisi un même article deux fois. Elle clique sur le dessin d'une corbeille à côté de l'article pour le supprimer. Pour terminer, elle mentionne le montant des articles qu'elle a sélectionnés.

6.1.4.2 Discussion du cas n°4 : Stratégies de Mlle Digiposte

De cette présentation de la navigation de Mlle Digiposte, on identifie plusieurs stratégies de navigation qui ont effectivement assuré la réalisation des objectifs de navigation. On trouve par exemple le survol attentif des pages pour rechercher les articles, l'auto-rappel des objectifs de la tâche, le fait de cliquer sur des liens pour voir ce qu'ils renferment et aussi la lecture attentive des informations.

En revanche, divers procédés de compréhension caractérisent aussi la navigation de Mlle Digiposte pendant ses achats sur www.3suisses.com. On note en effet des inférences basées sur les indices visuels, la traduction systématique, des comparaisons interlinguales, le contexte d'emploi des mots et les connaissances acquises en FLE. Aussi, on relève des techniques de compréhension comme le recours à un dictionnaire bilingue et aussi le recours à l'aide du chercheur.

En début de la navigation, on s'aperçoit que Mlle Digiposte infère par comparaison

interlinguale le sens du mot ‘lingerie’ qu’elle comprend toute seule. De part les affinités formelles et sémantiques que possède ce mot en anglais et français, elle n’a eu aucun doute sur sa signification. De même, elle infère de même l’expression ‘toute la collection’ par le même procédé. Mais, puisque ces expressions sont des liens vers d’autres pages, on peut penser qu’elle clique sur celles-ci pour voir où elles mènent. Les verbalisations ne donnant aucune indication sur les procédés qui ont abouti à la compréhension de ces éléments, nous pensons qu’elle l’aurait inféré par ses connaissances acquises en FLE ou par traduction systématique en anglais, puisque l’expression a quelques affinités formelles avec celle en anglais.

Toutefois, Mlle Digiposte a aussi recouru à un dictionnaire bilingue pour comprendre les mots ‘guêpière’ et ‘soutien-gorge’ qui figuraient dans la liste des lingeries. Malgré le sens de ‘guêpière’ qu’elle trouve dans le dictionnaire, voire "busk" en anglais, elle ne savait pas toujours à quel type de vêtement lier le mot. A notre avis, elle n’a aucun référent mental pour comprendre ce mot. Peut-être aussi que d’un point de vue culturel, la ‘guêpière’ n’est pas un vêtement connu dans son milieu. Quant au mot ‘soutien-gorge’, elle l’infère grâce à sa compréhension de ‘soutien’ qu’elle se traduit comme ‘support’ en anglais. Mais pour compléter son inférence en contexte, elle se base sur la question que nous lui posons : *« what does it support ? »* ! Evidemment, nous constatons par le rire de Mlle Digiposte qu’elle devine le sens de ‘soutien-gorge’, n’étant pas toutefois entièrement convaincu du sens inféré. Par conséquent, elle cherche le mot dans son dictionnaire bilingue pour se rassurer du sens. Ayant confirmé le sens de ‘soutien-gorge’ grâce au dictionnaire, elle clique ensuite sur le mot (hyperlien) et voit s’afficher des photos qui lui confirment une fois de plus le sens du mot.

De même, Mlle Digiposte a inféré des couleurs grâce à des photos d’articles. En effet, lorsqu’elle choisit une couleur dans le menu déroulant, la photo de l’article apparaît en cette couleur.

Aussi, Mlle Digiposte a également inféré le sens de l’expression ‘ajouter au panier’ qu’elle a traduite comme ‘add to basket’. Nous pensons qu’elle a réalisé une inférence par comparaison des formes entre l’anglais et le français. Cet exemple nous permet de supposer qu’elle transfert des expériences sur l’Internet à la tâche de navigation. Dans un autre cas, on peut supposer aussi qu’elle comprenne déjà les mots ‘ajouter’ et ‘panier’ en langue française. Dans ce cas, ce serait alors une inférence par connaissances déjà acquises en FLE.

Nous voyons d'ailleurs qu'elle comprend sans aucune aide certaines informations comme le feedback d'ajout d'article au panier. A notre avis, cette compréhension autonome est possible grâce à ses connaissances acquises en FLE. Encore, elle infère par connaissances préalablement acquises en FLE le sens de 'chaussures', car ce mot n'a aucune ressemblance formelle à celui en anglais. Ainsi donc, sans la connaissance de celui-ci en français, nous pensons qu'elle aura du mal à le comprendre comme c'était le cas des mots 'soutien-gorge' et 'guêpière' qu'elle a cherché dans le dictionnaire. D'ailleurs, la page correspondante au choix de ce lien vient confirmer par photos son inférence.

Par ailleurs, on constate aussi que Mlle Digiposte fait une fausse inférence par traduction systématique en anglais en cliquant sur 'chemise de nuit', croyant que c'est le mot qui désigne une robe pour dormir. Evidemment, la photo qui apparaît infirme son inférence ! Elle revient alors à la page précédente pour chercher de nouveau l'article en question. En apercevant le mot 'nuisette' parmi la liste d'articles, elle l'infère par plusieurs procédés. Elle procède d'abord par découpage du mot 'nuisette' en deux syllabes : /nuit/ et /-ette/. Inférant par traduction le sens de la première syllabe comme étant 'night' en anglais, elle aurait deviné ensuite le sens de la deuxième comme étant 'petite'. Ensuite, par comparaison à son équivalent en anglais, elle suppose que le diminutif 'y' du mot 'nighty' doit correspondre au diminutif 'ette' du mot 'nuisette'. En effet, cette comparaison entre les deux formes de mots lui paraît tellement logique qu'elle cliqua sur le lien 'nuisette' sans hésitation. Elle confirme néanmoins son inférence par les photos du site mais aussi par recours à un dictionnaire bilingue qui lui propose le même mot 'nuisette' en français. Ceci explique son exclamation: "*nuisette'! Ok! So, nighty! I think my guess is right!*"

On voit aussi que Mlle Digiposte infère le sens des mots comme 'strings' et 'leggings' grâce à la ressemblance lexicale avec ceux de l'anglais. Par contre, pour inférer le sens du mot 'drap' qu'elle ne comprend pas, elle clique là-dessus pour afficher des photos.

De façon générale, on note que Mlle Digiposte infère souvent des mots qu'elle ne comprend pas avant même de les chercher dans un dictionnaire. Elle adopte le plus souvent des techniques de navigation qui lui permettent d'inférer le sens des mots. Le choix des liens au hasard confirme cette tendance. Enfin, il est intéressant de noter aussi la manière dont Mlle Digiposte analyse par découpage et comparaison les mots afin de les comprendre. Par exemple, pour comprendre le mot 'nuisette', elle le découpe en deux parties : 'nuit' qu'elle traduit comme 'night' en anglais et 'ette' qu'elle traduit en 'small'. Après quoi, elle compare

le mot à son équivalent en anglais ‘nighty’ pour conclure que les deux mots se ressemblent d’un point de vue sémantique et orthographique. Cette comparaison aidée par la traduction systématique des formes découpées a donc permis l’inférence en contexte du mot ‘nuisette’.

6.1.5 Etude de cas n°5

6.1.5.1 Navigation de M. Particulier

Type de tâche : Achat de service courrier sur www.laposte.fr

Durée de la navigation : 19 minutes 23 secondes

M. Particulier veut souscrire à un service de réexpédition de ses courriers à une nouvelle adresse à l’étranger, dans le cadre d’un séjour professionnel temporaire.

M. Particulier passe les premières secondes à regarder la publicité des services et des clients satisfaits par la poste. Ensuite, il lit des informations qu’il essaye de se traduire systématiquement en anglais :

> « PAR5: Bienvenue sur la poste point fr [bjɛ̃vənysyRlapostpwɛ̃ƐfƐR] / welcome to la poste [lapost] // Let me read on / International visitors / Particulier [paRtikylje] / Professionnel [profƐsjɔnƐl] / enterprise [ɛ̃tapRaiz] (pronounced as in ENGLISH) / e-commerçant [ikɔmƐRsã] (with e pronounced as /i/ in English) (silence) // where do I find the service I need // Let me check again / Particulier [paRtikylje] / Professionnel [pRofƐsjɔnƐl] / Particulier [paRtikylje] / particular » (Annexe 4, Verbalisations Individuelles 5, page 384)

Là, M. Particulier suppose que ces informations concernent les services proposés par la poste. Cependant, il revient sur certains icônes alignés sur la droite de la page et se demande si ‘Particulier’ veut dire *‘particular’* en anglais. Il rejette aussitôt ce sens en voyant un feedback tel que *« Vous êtes un particulier »* dès qu’il pointe la souris sur l’icône. Il voit aussi d’autres feedback comme « Vous êtes un professionnel », « Vous êtes une entreprise » dès qu’il pointe sur Professionnel et Entreprise. M. Particulier se résume l’information du feedback de cette manière : *“They are telling me if I am a particular!...”*.

Evidemment, cette signification ne lui convient pas ! Alors, il cherche dans son dictionnaire le mot ‘particulier’ et (il) trouve des mots en anglais comme : “unique” ou “individual” ou “private”.

A l'aide du contexte de travail, M. Particulier infère en disant :

> « PAR5: Oh ok / I think I get it / I guess they want to know if I am / if am requesting for the service as a private person / an individual or as in the name of an enterprise or my company » (Annexe 4, Verbalisations Individuelles 5, page 384)

A cet instant, il clique sur le bouton 'Particulier' pour accéder à une page où les différents services de la poste sont affichés. Il voit des icônes pour : 'envoyer et recevoir des colis' ; 'envoyer et recevoir des courriers' ; 'gérer son argent' ; 'profiter de nos services en ligne', etc. Là, il consulte son dictionnaire bilingue pour comprendre des mots comme *'gérer'* et *'colis'*. Cependant, il infère le sens de l'expression *'profiter de nos services en ligne'* à partir du pictogramme sur l'icône, voire à partir du dessin d'un ordinateur connecté, car il dit :

> « PAR5: this sounds like it // I think what I want is online service // I can also see the picture of a computer there which means it's online (she clicks the button – submenus roll out) » (Annexe 4, Verbalisations Individuelles 5, idem)

Il clique alors sur ce bouton qui déroule des menus tels que *'vos boutiques en ligne'*, *'acheter nos produits courriers'*, *'affranchir vos colis en ligne'*, *'suivre vos envois'* et *'créer votre site Internet'*. Face à ces options, M. Particulier se dit à haute voix que les deux premières options lui semblent contenir ce qu'il cherche. Par contre, il se demande ce que *'courrier'* veut dire et grâce à 'Google translator', il trouve *'mail'*. Alors, il dit:

> « PAR5: ok / ok / It's mail in FRENCH // So / as in buying mail products (silence) // But I don't understand these products » (Annexe 4, Verbalisations Individuelles 5, page 385)

M. Particulier laisse donc tomber la deuxième option et clique plutôt sur 'vos boutiques en ligne'. Il lit alors sur la nouvelle page des options de services en ligne comme 'la poste mobile', 'la boutique du timbre', 'Colissimo', 'Pack ma nouvelle adresse', etc. Il recourt ensuite à son dictionnaire bilingue pour chercher le mot 'pack' et l'ayant trouvé, il dit :

> « PAR5: / as in package / that is another word for package in FRENCH » (Annexe 4, Verbalisations Individuelles 5, idem)

Ayant cliqué sur 'Pack ma nouvelle adresse', il passe quelques secondes à lire des informations sur le service. M. Particulier s'aperçoit alors qu'il n'est pas au bon endroit et il décide de revenir à la page précédente pour choisir un autre service. Cette fois-ci, il clique sur 'Réexpédition et Garde de courrier' qui lui donne accès à deux options de services. Il lit alors les informations de chaque option et il essaye de les comprendre en cherchant les mots 'déménagement' et réexpédition. Grâce à ces informations, M. Particulier se rassure qu'il se

trouve cette fois-ci sur la bonne page. Il clique après sur le lien ‘Souscrivez votre contrat’ et puis il voit deux questions qui l’interpellent : « Vous déménagez ? » et « Vous vous absentez ?». Il lit les propositions sous chacune des questions et (il) décide de suivre la première option. Celle-ci donne accès à plus d’informations. M. Particulier est aussi interpellé par des questions auxquelles il essaye de répondre pour améliorer sa compréhension. Par exemple, à la question « Vous déménagez à l’étranger ? », il répond "oui". Par contre, lorsqu’il voit l’affirmation « réexpédition définitive internationale », il se dit que son séjour n’est pas permanent. Alors, il revient à la page précédente et il clique sur « vous vous absentez ». Cette fois-ci, le site lui propose deux options au cas où il s’absenterait : la garde de courrier et le suivi de courrier temporaire. M. Particulier choisit le suivi de courrier, ce qui lui donne encore deux options: « Réexpédition temporaire nationale » et « Réexpédition temporaire internationale ». M. Particulier choisit la seconde option tout en se rappelant à haute voix les consignes de la tâche. Il clique sur le lien et affiche des informations sur la réexpédition temporaire internationale. Enfin, il clique sur ‘souscrire au contrat’ qui donne accès au formulaire pour demander ce service.

6.1.5.2 Discussion du cas n°5 : Stratégies de M. Particulier

Durant le parcours de M. Particulier, diverses techniques de navigation et de compréhension sont appliquées pour aboutir à l’objet de recherche, c’est-à-dire le formulaire pour souscrire au contrat.

Concernant les stratégies de navigation identifiées, on peut citer le survol des pages à la recherche des indices, la lecture critique, les bons choix de menus et les retours à la page d’accueil pour adopter d’autres pistes de navigation. Plus particulière parmi ces stratégies est celle de la lecture des feedback et des options sur les pages du site. Par celle-ci, M. Particulier se rassure de son parcours, il détermine les bonnes options à cliquer et il corrige aussi sa trajectoire en revenant vers des pages précédentes sur le site. Durant la navigation de ce dernier, on constate que la lecture critique a beaucoup aidé à la compréhension des informations postées sur le site. Une dernière stratégie de navigation de M. Particulier consiste à cliquer sur les mots ou expressions en vue d’inférer leur sens à partir des informations auxquelles ils renvoient.

Pour ce qui est des techniques adoptées pour comprendre les informations, M. Particulier a le plus souvent inféré le sens par traduction systématique en anglais, par

simplification de l'information, par des indices visuels et aussi par le contexte d'emploi des mots. Il a également utilisé un dictionnaire bilingue à plusieurs moments de sa navigation.

Dès le début de sa navigation, pendant le survol qu'il faisait pour rechercher des indices, on voit qu'il se traduisait systématiquement en anglais les informations données sur les différents services de la poste. Il se traduisait alors certains icônes du site comme 'particulier, professionnel, entreprise'. A notre avis, cette façon de traduire systématiquement ce qu'il voit l'induit en erreur quand il traduit l'icône 'Particulier' comme étant '*particular'*. Cependant, le feedback interactif qui lui apparaît dès qu'il pointe sur l'icône lui fait douter de cette signification. S'ajoute à l'icône une affirmation telle que *« vous êtes un particulier »* qui précise le contexte du mot 'particulier'. Il infère alors le sens de l'information interactive par traduction en anglais. On voit là que cette technique ne lui apporte pas plus de sens que la précédente. C'est pourquoi il a finalement recours à son dictionnaire bilingue pour chercher le mot. Pourtant, le dictionnaire ne résout pas entièrement le problème, car il lui propose différentes significations desquelles il doit choisir celle qui convient au contexte d'emploi du mot. Face à cette situation, M. Particulier aurait ensuite inféré le mot grâce à la situation de travail et aussi grâce à son contexte dans le feedback, car il s'est correctement résumé la signification du mot en disant, « qu'on voulait savoir s'il sollicitait le service en tant qu'individu ». On trouve aussi qu'il aurait inféré le sens de ce mot en comparant entre eux les feedback interactifs qui apparaissent sur chaque icône. Par exemple, apparaît de même sur l'icône 'Professionnel' le feedback interactif 'Vous êtes un professionnel' et ainsi de suite pour l'icône 'Entreprise'. Donc, nous croyons que la comparaison des feedback pourrait aider à la compréhension du mot 'Particulier' par rapport aux autres mots comme 'Professionnel' et 'Entreprise'. Autrement dit, M. Particulier aurait inféré le mot 'Particulier' en contrastant le feedback interactif de celui-ci à celles des autres mots. Car, pour compléter l'inférence du mot 'particulier', il infère aussi le sens des feedback interactifs sur les boutons 'professionnel' et 'entreprise'. Cette hypothèse se confirme grâce à l'affirmation: *"Oh ok, I think I get it! I guess they want to know if I am, if am requesting for the service as a private person, an individual or as in the name of an enterprise or my company"*.

Ailleurs, M. Particulier recourt à son dictionnaire bilingue pour comprendre les mots 'gérer' et 'colis'. Là, on constate qu'il comprend directement les sens proposés sans recours au contexte d'emploi.

M. Particulier a aussi inféré le sens de l'expression 'profiter de nos services en ligne'

grâce au pictogramme (le dessin d'un ordinateur connecté) sur l'icône. Il fait aussi beaucoup d'inférences basées sur le contexte d'emploi, comme dans le cas des services proposés par le contexte d'emploi. Ces services sont 'vos boutiques en ligne', acheter nos produits courriers', 'affranchir vos colis en ligne', 'suivre vos envois', etc. A notre avis, puisqu'il comprend déjà des mots comme 'colis', 'acheter', 'boutiques et 'suivre' en français, il a inféré par extension de sens vers les mots environnants comme 'produits' qu'il peut d'ailleurs se traduire en anglais comme '*products'*. Néanmoins, pour préciser son inférence de l'expression 'acheter nos produits courriers', il a utilisé l'outil 'Google translator' pour traduire le mot 'courrier'. Ainsi, il arrive à se résumer l'expression en anglais comme-ci : *« so, as in buying mail products »*.

On voit aussi que M. Particulier comprend parfois des mots ou expressions en cliquant sur les liens. Autrement dit, il infère le sens de ces mots grâce aux informations qu'affiche la page correspondante au lien. Cette technique de navigation est souvent appliquée pour choisir entre des options sur la page. Mais, on observe que M. Particulier clique délibérément sur un lien pour confirmer son inférence grâce à des informations supplémentaires auquel conduit ce lien. Ceci est évident quand il clique sur le lien 'Vous déménagez ?' ; grâce aux informations qui sont disponibles sur la page correspondante, il comprend mieux le sens du verbe 'déménager'. En effet, il s'est rendu compte qu'il n'est pas sur la bonne page grâce à l'expression « réexpédition définitive internationale » puisqu'il se dit que son séjour n'est pas permanent. A notre avis, cette expression lui a permis de distinguer le sens de la question 'vous déménagez ?' de celui de l'autre question 'vous vous absentez ?'. Donc, ce constat fait qu'il retourne vers la page précédente pour cliquer sur le lien 'vous vous absentez ?'. On a aussi l'impression qu'il infère en opposant les options proposées sur la page ainsi que les informations auxquelles renvoient ces liens. Tel est le cas des choix 'vous vous absentez ?' et 'vous déménagez ?'. En effet, les informations supplémentaires affichées par chacun de ces liens permettent aussi de saisir la distinction entre les verbes 'déménager' et 's'absenter'. Nous sommes d'avis que ces informations supplémentaires permettent en plus l'inférence en contexte des verbes "absentez" par opposition à "déménagez", contenus dans les expressions.

On voit également s'appliquer cette technique dans l'exemple ci-après. Entre deux options de services comme 'vos boutiques en ligne' et 'acheter vos produits courriers', il clique d'abord sur la première, ce qui le met vite en évidence sur la nature du service. En effet, il lit sur la nouvelle page d'autres informations qui infirment le sens qu'il avait de

l'expression 'vos boutiques en ligne'. Alors, il revient cliquer sur la deuxième expression 'acheter vos produits courriers' qui contient effectivement les services de changement d'adresse, de garde ou de réexpédition de courriers. On penserait plutôt qu'il raisonne par déduction en se disant que si la première option n'a pas marché, ce serait alors la deuxième option.

En outre, pour comprendre des expressions telles que 'réexpédition temporaire nationale' et 'réexpédition temporaire internationale', M. Particulier infère en contexte grâce au rappel des consignes de la tâche. Il se dit qu'il s'absentait uniquement pour 6 mois. Selon nous, c'est ce rappel de la consigne qui facilite la compréhension des mots comme 'temporaire', 'nationale' et 'internationale' dans les deux expressions, et donc le choix du bon lien.

Par ailleurs, M. Particulier recourt à son dictionnaire bilingue pour comprendre le mot 'pack' qu'il repère dans l'expression 'pack ma nouvelle adresse'. Il y trouve un sens direct qui lui permet de savoir la nature de ce service postal. Il cherche également dans le dictionnaire le mot 'réexpédition' afin de comprendre l'expression 'réexpédition et garde de courrier'. Par contre, nous pensons qu'il infère le sens du mot 'garde' grâce à des connaissances acquises en FLE.

On réalise à la suite que M. Particulier n'a pas de difficulté à comprendre d'autres informations où figurent les mots déjà rencontrés durant la navigation. A notre avis, il réinvestit le sens des mots déjà compris dans la compréhension des nouvelles informations qu'il lit sur le site. On dira donc qu'il infère par les connaissances acquises en FLE et aussi par le contexte d'emploi des mots nouveaux.

Finalement, M. Particulier clique sans hésiter sur 'souscrire au contrat' pour terminer sa navigation. Nous pensons qu'il a compris cette expression en utilisant deux procédés : d'abord, par inférence visuelle due à l'attractivité de l'icône ; ensuite, il aurait déduit le sens en se basant sur les ressemblances formelles de l'expression avec celle en anglais, par exemple, *'subscribing to a contract'*.

6.1.6 Etude de cas n°6

6.1.6.1 Navigation de Mlle Recommandée

Type de tâche : Création de compte sur www.laredoute.fr

Durée de la navigation : 19 minutes 19 secondes

Mlle Recommandée veut créer son compte sur la Redoute. Elle parcourt d'abord l'interface du site et elle admire les photos défilantes des articles en vente. Elle se pose en même temps des questions sur l'endroit où elle doit cliquer. Elle voit soudainement un icône représentant une photo passeport et (elle) décide de cliquer sur le lien 'Mon compte' en-dessous en supposant :

> « REC6: this should be the place where they create the account (student clicks on Mon compte [mɔ̃kɔ̃t]) (silence) » (Annexe 4, Verbalisations Individuelles 6, page 387)

Elle clique sur l'icône et (elle) voit se dérouler en-dessous un espace où elle doit renseigner son adresse mail. Sans lire les informations tout autour, elle saisit son adresse email et valide l'entrée. Lui apparaît alors un message qu'elle se résume ainsi:

> « REC6: I think this is for those who already have the account (silence – student points again on the button mon compte [mɔ̃kɔ̃t] to display the options) » (Annexe 4, Verbalisations Individuelles 6, Idem)

Elle revient vers l'icône de compte et passe quelques secondes à réfléchir sur ce qu'elle doit faire. En ce moment, le chercheur lui suggère de lire les informations en-dessous de l'icône. Elle lit les informations et se les résume par traduction en anglais :

> « REC6: Euh / Nouveau client [nuvokljã] // Okay // Ok / I think this should be it // Ok / I see Nouveau client [nuvokljã] like new client // Ok // So I think this should be it » (Annexe 4, Verbalisations Individuelles 6, Idem)

Mlle Recommandée clique sur 'Nouveau client ?' pour ouvrir une nouvelle page où elle doit confirmer son email et renseigner un mot de passe. Pour comprendre l'expression 'mot de passe', Mlle Recommandée aurait fait une traduction littérale du français en anglais puisqu'elle dit :

> « REC6: Right now / I am filling in my email address and password (silence) there (silence) ok (silence) there is a mistake here (silence) (Annexe 4, Verbalisations Individuelles 6, Idem).

Sans lire les informations, Mlle Recommandée saisit son nom et prénom dans une

section réservée à ceux qui sont déjà clients de la Redoute. Elle s'aperçoit vite de son erreur et efface ce qu'elle a saisi. Elle saute cette section pour une autre intitulée 'Vos coordonnées personnelles'. Là, elle choisit son titre et commence à saisir ses coordonnées. Au niveau de l'adresse, elle demande au chercheur ce que signifie l'abréviation 'n°'. Ayant obtenu la réponse, elle cherche le mot 'rue' dans son dictionnaire bilingue et s'exclame :

> « REC6: Yes (student flips pages of a bilingual dictionary) (silence) street // ok / I think it means street (silence) street / how xxxx // We don't even have a street number or a street name
> RES: Yes / you fill in the street name
> REC6: There is no street name
> RES: There is no street name
> REC6: No
> RES: Are you sure of that
> REC6: Yes
> RES: There is always a street name
> REC6: Ok / people call it // it's called the bush road
> RES: Bush road
> REC6: I don't know if it is official (she laughs loud – she types in that name) » (Annexe 4, Verbalisations Individuelles 6, page 388)

Après, elle demande au chercheur ce que signifie les abréviations *'Apt.'* et *'bât.'*. Le chercheur lui explique que ce sont *'appartement'* et *'bâtiment'*. Et là encore, elle dit:

> « REC6: Yeah / I thought so / Apartment / So / more like a house number
> RES: Hum
> REC6: It's more like a house number / So / the house is unnumbered // The house is unnumbered » (Annexe 4, Verbalisations Individuelles 6, page 389)

Néanmoins, elle renseigne un numéro quelconque pour l'adresse. Ensuite, elle prend son dictionnaire bilingue pour chercher le sens du mot *'bâtiment'*. Ne comprenant pas le sens donné par le dictionnaire, elle pose la question au chercheur qui lui explique ce que *'bâtiment'* signifie dans ce contexte. Elle saute cette case et puis elle se pose des questions sur la signification de 'Lieu-dit' qu'elle saute également.

Elle demande alors au chercheur de lui dire ce qu'elle doit renseigner dans la case du *'Code Postal'*. Pour 'lieu-dit', le chercheur lui explique qu'on lui demande de renseigner un nom populaire de l'endroit où elle habite alors que pour le 'code postal', il lui suggère de saisir le 00233 puisque le Ghana n'en utilise pas.

Mlle Recommandée remplit toute seule les autres informations requises telles que la ville, le pays, le numéro de téléphone, la date de naissance et autres. Elle clique finalement sur le bouton en vert 'CREER MON COMPTE' pour valider ses saisies.

6.1.6.2 Discussion du cas n°6 : Stratégies de Mlle Recommandée

Le parcours de navigation exposé ci-dessus met en évidence des stratégies de navigation et de compréhension de l'information dont il est question d'expliciter dans cette partie.

On remarque pour les stratégies de navigation, le survol attentif pour chercher des indices, la lecture critique ainsi que le recours au chercheur pour expliquer des conseils de navigation. Néanmoins, nous pensons que la progression de la navigation chez Mlle Recommandée a surtout été assurée par l'attention particulière qu'elle a souvent portée à la lecture des informations affichées sur le site.

En ce qui concerne les stratégies de compréhension, nous avons brièvement noté l'application de certaines techniques qui lui permettent d'accéder au sens des informations sur le site. Ces techniques sont : l'inférence visuelle, l'inférence par simplification de l'information, l'inférence par connaissances déjà acquises en FLE, l'inférence par la traduction systématique en anglais-français, l'inférence par comparaison interlinguale des traits formels et aussi l'inférence par le contexte d'emploi. Elle recourt aussi à l'aide d'autrui et à son dictionnaire bilingue pour comprendre les informations.

D'une façon générale, Mlle Recommandée réalise des inférences visuelles basées sur les liens hypertextes, les mots-clés et les images du site. Elle infère le sens des mots et expressions 'Mon compte', 'Nouveau client', 'créer mon compte', grâce aux liens hypertextes qui permettent d'accéder à des informations précisant leur contexte d'emploi. En plus, ces liens attirent l'attention de l'utilisateur de par leur couleur bleue qui les distingue des autres mots qui ne sont pas des liens. Ainsi, on suppose qu'elle a cliqué sur le mot 'mon compte' afin d'avoir des indications qui lui permettent de confirmer son sens. Cette technique de navigation s'apparente alors à celle qui consiste à cliquer au hasard sur des liens pour susciter des feedback et des informations supplémentaires, même si au départ on ne comprend pas le mot. Cependant, dans le cas de Mlle Recommandée, on s'aperçoit qu'elle clique sur le mot pour confirmer une inférence basée sur le pictogramme. En effet, il y avait aussi une figurine (le dessin d'une tête sur un cadre pour représenter une photo passeport) en-dessus du mot activé 'mon compte'. Cette image suggérerait à tout utilisateur expérimenté l'idée de s'identifier en cliquant sur le lien, même s'il ne comprenait pas le mot en-dessous. Nous pensons alors que cette figurine aurait en premier lieu attiré l'attention de Mlle Recommandée

avant même qu'elle ne se pose des questions sur le sens du lien 'Mon compte'. Enfin, il se peut aussi qu'elle infère le sens du mot par ses connaissances déjà acquises en FLE ; ce qui veut dire qu'elle comprend déjà ce mot qu'elle a appris ailleurs. Mais, puisque les verbalisations n'ont pas donné des indications sur comment elle a compris ce mot, nous ne pouvons que nous en tenir à ces hypothèses soutenues par l'observation en situation de la navigation de Mlle Recommandée.

Néanmoins, à l'ouverture de la page correspondante, on voit qu'elle confirme le sens du mot 'mon compte' grâce aux champs où elle doit renseigner son adresse mail et son mot de passe. Ayant rempli ces cases d'informations, elle clique alors sur le bouton 'me connecter' et elle voit un feedback en couleur rouge comme : *« Certains champs du formulaire posent un problème »*. On s'aperçoit alors qu'elle ne comprenait pas l'information puisqu'elle se demandait pendant quelques secondes ce qu'elle n'a pas bien fait. C'est là que le chercheur lui conseille de lire tout ce qui est écrit autour des champs. Elle s'exécute et elle voit s'afficher la question, 'Nouveau Client ?' qui est à la fois un lien hypertexte. A ce niveau, nous pensons qu'elle a inféré en contexte le sens de cette question rétrospective. A notre avis, cette inférence en contexte s'est, soit opérée par déduction, soit par auto-réponse à la question. Dans le premier cas, puisque les champs à remplir étaient réservés aux anciens clients, elle en aurait conclu que le lien 'Nouveau client ?' restait la seule option pour se créer un nouveau compte sur le site, d'où l'action de cliquer là-dessus. En outre, puisqu'il s'agit d'une question autodirigée, la réponse personnelle qu'elle lui donne l'aurait amenée à cliquer là-dessus. Autrement dit, si sa réponse à la question est positive, cela induit qu'elle n'est pas déjà cliente sur le site, ce qui justifierait l'action de cliquer sur ce lien. Par contre, si sa réponse était "non", elle doit plutôt remplir les champs réservés aux clients et éviter de cliquer sur ce lien. Finalement, on peut aussi supposer qu'elle ait tout simplement compris la question grâce à ses connaissances antérieures en FLE. Nous pensons que l'un de ces scénarios expliquerait le choix de Mlle Recommandée à cliquer sur ce lien qui la mène, bien sûr, vers la bonne page où créer un compte.

Aussi, sur la page suivante, on note qu'elle infère par traduction systématique en anglais le sens de l'expression 'mot de passe' en l'apercevant. A notre avis, elle aurait trouvé des affinités orthographiques et sémantiques entre les deux mots dans les deux langues, ce qui lui permet d'inférer le sens par traduction et d'entrer les informations requises. D'autant plus que l'expression 'mot de passe' aurait intégré la langue française par calque formel sur le mot

anglais *'password'*.

Néanmoins, on constate que l'étudiante comprend toute seule les informations qu'elle doit renseigner sur le formulaire de création de compte. Nous pensons là aussi qu'elle infère le sens de ces informations par ces connaissances antérieures en FLE, vu son niveau d'apprentissage du FLE (niveau A2+ ou en 2ème année de licences en FLE). Ainsi, elle a su distinguer entre le 'nom' et 'prénom' en saisissant les informations appropriées dans les champs correspondants. Aussi, on trouve qu'elle peut comprendre toute seule, certaines abréviations simples, ce qui est caractéristique des compétences de compréhension des apprenants du niveau A2. Car, à la question de savoir pourquoi elle a cliqué sur 'Mlle' pour le titre, elle nous répond que l'option est réservée aux jeunes filles non-mariées. Toutefois, quoiqu'on pense que ses connaissances antérieures en FLE aident à la compréhension des informations sur le formulaire, on pense qu'elle aurait aussi confirmé le sens de ces informations grâce à l'entête de cette section intitulée 'Vos coordonnées personnelles'. Celle-ci pourrait permettre l'inférence en contexte des diverses informations sollicitées dont le titre, le nom et prénom et l'adresse.

Par ailleurs, c'est au niveau de l'adresse que Mlle Recommandée a quelques difficultés de compréhension. Celle-ci demande alors au chercheur ce que signifient les abréviations 'n°', 'Apt.' et 'bât.'. Elle ne comprenait pas non plus le sens des mots tels que 'rue' et 'bâtiment'. Pour comprendre ceux-ci, elle a alors recouru à son dictionnaire bilingue. Ayant trouvé des réponses à toutes ces questions, elle remplit les divers champs avec les informations requises. Par ailleurs, au niveau du mot 'bâtiment' qu'elle ne comprend pas malgré le sens proposé par le dictionnaire et les explications du chercheur, elle saute ce champ puisque ce n'est pas obligatoire. On voit là aussi qu'elle comprend certains symboles comme l'astérisque indiqué à côté des champs obligatoires comme le nom, le prénom et la rue, entre autres. Cependant, ne voyant pas l'astérisque à côté du champ pour le bâtiment, elle en conclut que celui-ci n'est pas obligatoire. Voilà donc un cas d'inférence basée sur des indices visuels.

Entre temps, elle recourt encore à l'aide du chercheur pour comprendre l'expression 'lieu-dit' qu'elle doit renseigner sur le formulaire. Nous soulignons que celle-ci a été relevée parmi les éléments socioculturels que les apprenants n'ont pas compris durant leur tâche sur l'Internet. De même, pour comprendre 'code postal' (qui est aussi indiqué comme éléments socioculturel), elle a aussi recouru à l'explication du chercheur. Dans les deux cas, c'est

l'explication du chercheur qui lui a permis de saisir le contexte d'emploi de ces mots afin de remplir les champs correspondants à ceux-ci.

Cependant, on voit qu'elle comprend toute seule ce qu'elle doit renseigner dans les champs réservés à la ville, le pays, le numéro de téléphone et la date de naissance. Pour ce qui concerne plus spécifiquement la date de naissance, nous pensons qu'elle infère ce qu'elle doit renseigner grâce au modèle de réponses affichées au-dessus des cases correspondantes. Ce qui veut dire qu'elle infère les informations à partir des indices visuels et aussi par ses connaissances antérieures en FLE. A notre avis, elle comprend déjà des abréviations telles que *'jj/mm/aaaa'* indiquées comme modèles de réponses souhaitées.

En plus, l'inférence par le visuel est facilitée par les symboles apposés devant certains champs. On voit en effet un combiné de téléphone, et les drapeaux suivis des noms de pays. Selon nous, la compréhension de ces symboles faciliterait l'inférence en contexte des informations affichées à côté des champs à remplir.

Enfin, Mlle Recommandée clique sur le bouton 'Créer Mon Compte' pour valider ses entrées. Nous pensons qu'elle aurait inféré l'expression par le visuel puisque la couleur verte de l'icône semblait une invitation à cliquer là-dessus, d'autant plus que le 'vert' signifie 'continuer' dans la signalétique. Nous pensons également qu'elle aurait inféré l'expression par traduction littérale en anglais.

6.1.7 Etude de cas n°7

6.1.7.1 Navigation de Mlle Widget

Type de tâche : Création de compte sur www.laredoute.fr

Durée de la navigation : 21 minutes 15 secondes

Mlle Widget se rappelle d'abord à haute voix les consignes de sa tâche. Elle lit les informations sur l'interface du site en se posant des questions sur là où elle doit commencer :

> « WID7: I am asked to create an account for shopping on www.laredoute.fr (silence) // Well / I am now on the site / where do I start » (Annexe 4, Verbalisations Individuelles 7, page 50)

Elle continue de lire et elle trouve le lien pour se connecter. Elle pointe sur celle-ci et déroule un espace où remplir des informations de connexion. Elle renseigne son adresse mail,

son mot de passe et valide sa saisie. Elle lit ensuite le feedback qui apparaît et se résume l'information ainsi :

> « WID7: It doesn't work (silence) // I believe the box is reserved for those who are already client // if then / where do I go in order to create my account » (Annexe 4, Verbalisations Individuelles 7, idem)

Elle se pose aussi la question où elle peut se créer un compte. Elle retourne alors à la page d'accueil et explore du regard l'interface. Là, elle remarque le dessin de la tête d'une femme sur un cadre carré et puis elle lit 'Mon compte' sous celui-ci. Par traduction en anglais, elle se dit que 'compte' veut dire *'account'* et elle clique sur ce lien. En même temps, elle se rappelle l'occasion où elle a appris ce mot mais se pose des questions sur son sens dans le contexte-ci:

> « WID7: Aha / I can see a picture of a lady under which it is indicated mon compte [mɔ̃kɔ̃t] / which means my account (silence) // I understand compte [kɔ̃t] to be account / we've learnt it in one oral expression lecture titled at the bank where a foreigner was finding out how he can change his currency (silence) / but could it mean the same thing here // let me click and see (silence) // nothing new / it refers me back to the same information about getting connected / then let me read everything that appears there (silence) » (Annexe 4, Verbalisations Individuelles 7, idem)

Mlle Widget se rend compte qu'elle a la même page où elle doit renseigner des informations de connexion. Alors, elle décide de lire posément tout ce qu'il y a sur celle-ci. Ce faisant, elle voit une question qui l'interpelle :

> « WID7 : Nouveau client [nuvokljã] // Is it a question to me // Aha / créer un compte [krejeœ̃kɔ̃t] (silence) » (Annexe 4, Verbalisations Individuelles 7, idem)

La réponse implicite à cette question l'amène à voir le lien 'Créer mon compte' et à cliquer là-dessus. Elle voit alors s'afficher une page où elle doit renseigner son adresse mail ou son numéro client. Elle remarque aussi un astérisque près du champ pour saisir l'adresse mail et en conclut que c'est obligatoire de le remplir. Mlle Widget saisit alors les informations requises et les valide. A cet instant, lui apparaissent deux questions avec deux options de réponses. Voici ce qu'elle rapporte:

> « WID7: êtes-vous déjà client sur le site la redoute point fr // No / I am not yet a client (silence) // I think options are provided under the question for me to choose (silence) // Non / c'est ma première commande internet sur la redoute point fr [nɔ̃semapRəmjɛ̃RkɔmãdsyRlaRədutpwɛ̃fɛ̃R] // Oui / j'ai un mot de passe [wiʒeœ̃modəpas] with a small asterisk by it // It means I must fill it but I don't have a password / Hum / read on (silence) two more options / Créer un compte [krejeœ̃kɔ̃t] valider [valide] (silence) what is valider [valide] (silence) // let me check my bilingual dictionary (silence) » (flickering through the dictionary) (Annexe 4, Verbalisations Individuelles 7, page 392)

Ici, on voit que Mlle Widget répond d'abord aux questions avant de continuer sa

lecture. Ce faisant, elle voit un mot qu'elle ne connaît pas et décide de le chercher dans son dictionnaire bilingue qui lui propose différentes significations du mot 'valider':

> « WID7: valider [valide] / passeport [paspɔR] / billet [bije] to validate / document to authenticate / to get a coupon validated or stamped (silence) valider [valide] could mean to validate (silence) to approve a document or stamp it (silence) » (Annexe 4, Verbalisations Individuelles 7, page 51)

Ces significations n'étant pas assez satisfaisantes, elle a dû inférer le sens approprié du mot grâce à la situation de travail puisqu'elle dit :

> « WID7: to accept (silence) // Well in that case / they want me to validate / or accept what I typed in the box (silence) » (Annexe 4, Verbalisations Individuelles 7, Idem)

Elle clique ensuite sur 'Valider' mais la page ne change pas ! Apparemment, Mlle Widget avait saisi son adresse mail et son mot de passe dans une section réservée aux anciens clients de la Redoute. Elle réfléchit quelques secondes puis elle trouve la solution grâce aux associations de couleurs. Elle dit:

> « WID7: but the password I typed isn't working / what should I do now (silence) Yes / I notice something interesting here (silence) // There are some colour matches here // Non [nɔ̃] and Créer mon compte [krejemɔ̃kɔ̃t] have the same pink colour / and Oui [wi] and valider [valide] have the same green colour (silence) // I think they are showing me where to go if the answer to the question two is yes or no (silence) / My answer is no since I am not yet a client / clicking the option créer mon compte [krejemɔ̃kɔ̃t] in pink (long silence) // Let's wait for it (silence) // Ahan / it works (silence) » (Annexe 4, Verbalisations Individuelles 7, Idem)

La page tourne et elle aperçoit un formulaire avec différentes sections à remplir. Elle se met alors à lire et à se poser des questions sur certains mots et expressions : « Gagnez du temps » ; « Mes identifiants ». Elle cherche alors 'identifiants' dans son dictionnaire mais elle n'est pas satisfaite par le sens du mot qu'elle trouve. Elle saisit alors le mot dans 'Google Translator' et se voit proposer '*identifiers'* en anglais. Toujours insatisfaite par la réponse, Mlle Widget essaye d'inférer le sens du mot à partir de la situation de travail puisqu'elle dit :

> « WID7: Let me find out from my a dictionary online (silence) let me open another page (silence) GOOGLE (silence) search translator (silence) here is one translator (silence) GOOGLE translate (silence) typing identifiants [idãtifjã] (silence) // It means identifiers (silence) this doesn't help me much (silence) // Let me go back to the page (silence) // identifiants [idãtifjã] / may means information that will be used to identify me on the site » (Annexe 4, Verbalisations Individuelles 7, Idem)

Elle renseigne en ce moment toutes les cases ayant des astérisques et puis elle lit à haute voix un conseil de navigation : *« Gagnez du temps! Retrouvez vos informations en saisissant votre numéro de client et votre nom de famille »*. Là, elle se demande ce que veut dire *'gagner'*. D'abord, elle essaye d'inférer le sens de ce mot en se rappelant des expressions

typiques en français: « gagner au loto » ; « temps présent ». Voici ce qu'elle rapporte:

> « WID7 : gagnez [gaɲe] / gagnez [gaɲe] (silence) // gagnez au loto [gaɲeoloto] / to win (silence) win / win / temps [tã] / temps présent [tãpRezã] / present tense / temps [tã] / tense » (Annexe 4, Verbalisations Individuelles 7, page 52)

N'arrivant pas cependant au bout de sa logique, elle saisit l'expression dans 'Google Translator' et elle obtient *'save time'*. Grâce à cette signification, elle comprend alors les conseils de navigation ; puis elle décide de sauter cette section qui ne la concerne pas.

Dans la section qui suit, Mlle Widget évite l'usage d'un dictionnaire pour comprendre l'expression 'coordonnées personnelles'. Elle se dit aussitôt qu'on lui demande des informations sur sa personne. On note là qu'elle a inféré à partir du contexte, car la section lui demande des informations comme le titre, le nom et prénom, son adresse et autres informations personnelles. Elle remplit toute seule les informations requises. Mais elle sollicite aussi l'aide du chercheur pour comprendre l'abréviation 'n°' et l'expression 'Lieu-dit'. Elle essaye tout d'abord d'inférer elle-même le sens de cette expression par la traduction littérale en disant :

> « WID7: Lieu [ljø] means place / dit [di] is say (silence) // But I don't get it » (Annexe 4, Verbalisations Individuelles 7, Idem)

Elle se résume après l'explication du chercheur:

> « WID7: let me ask my lecturer again // sir / what is lieu dit [ljødi] // (silence) he says it's maybe a popular name by which the area is known / a common name // like atomic junction / for example (silence) // Ooookay / my area is referred to as Takye [tači] number nine » (Annexe 4, Verbalisations Individuelles 7, Idem)

A propos du "code postal", elle pose la question:

> « WID7: what do I type here / sir // He says Ghana doesn't use postal code so I should use the code for international calls that is zero-zero-two-three-three » (Annexe 4, Verbalisations Individuelles 7, Idem)

Mlle Widget saisit alors toutes les informations demandées. Toutefois, elle échoue encore une fois au niveau des informations de livraison. Elle se demande en effet ce que signifie 'livraison' et à l'aide de 'Google Translator', elle génère le mot *'delivery'* qui lui permet de deviner le sens de l'information : *« pour vos livraisons, merci d'indiquer au moins un numéro auquel nous pourrons vous joindre en cas de besoin »*. Elle devine alors le sens de l'information en disant:

« WID7: guess they need my phone numbers to alert me in case of delivery (silence) // let me provide my mobile number zero-five-four-two-eight-five-nine-eight-four-five (silence) » (Annexe 4, Verbalisations Individuelles 7, page 53)

Mlle Widget remplit sans problèmes les autres informations sur son formulaire. Enfin, elle clique sur 'Créer mon compte' pour tout valider. Le site lui confirme alors la création du compte avec ce feedback :

« WID7 : Félicitations [felisitasjɔ̃] / votre compte est crée [vɔtRkɔ̃tƐkReje] / My account is created // Votre compte est désormais créé [vɔtRkɔ̃tƐdezɔRmƐkRee] / Bienvenue …. » (Annexe 4, Verbalisations Individuelles 7, Idem)

Contente du résultat, Mlle Widget se félicite d'avoir réussi et d'avoir appris beaucoup de mots en français. Néanmoins, elle avoue que la tâche était difficile.

6.1.7.2 Discussion du cas n°7 : Stratégies de Mlle Widget

Les stratégies de navigation adoptées par Mlle Widget se résument en six points : le survol des pages en se posant des questions, la lecture des consignes, la dépendance des indices visuels, le retour vers la page d'accueil pour corriger son parcours, le recours aux conseils du chercheur et enfin le recours à des outils de compréhension en ligne. Ces stratégies de navigation appuient celles de compréhension comme le recours à un dictionnaire bilingue, le recours à l'explication du chercheur ainsi que les différents procédés d'inférence adoptés par Mlle Widget. Concernant les inférences, on note par exemple, des inférences basées sur des indices visuels, des inférences par la situation de travail, des inférences par rappel de situation d'usage d'un mot, des inférences par comparaison des expressions connues en FLE, des inférences en contexte d'emploi et enfin des inférences par traduction systématique en anglais.

Pour ce qui concerne les inférences visuelles, on note divers exemples tels que la dépendance sur la figurine pour inférer le sens du mot 'Mon compte', la dépendance sur les liens hypertextes ou mots-clés, les associations de couleurs qui permettent à Mlle Widget de choisir le bon icône, les couleurs significatives de certains icônes et la compréhension des symboles comme l'astérisque, entre autres.

Par exemple, on voit qu'elle a inféré des mots en dépendant des couleurs porteuses de sens. Selon BRASK (2011), la couleur touche à la sensibilité de celui qui l'apprécie et c'est en cela que réside son caractère symbolique. Ainsi, dans le langage iconique, elle n'est pas une

simple décoration mais elle est plutôt une forme d'expression.

Le bleu est alors décrit comme couleur de la transcendance, couleur sensible, couleur spirituelle et la couleur la plus immatérielle. Ce symbolisme expliquerait pourquoi cette couleur est utilisée pour désigner les liens hypertextes sur l'Internet puisqu'elle produit aussi une impression de profondeur. Le bleu des liens induit alors une invitation à cliquer pour accéder à une autre page ou à des parties internes du site Internet.

Par contre, le rouge est associé à l'incandescence et à l'activité. Cette couleur décrite comme la plus active des couleurs symbolise la jeunesse, l'action, l'amour, la beauté, la richesse mais aussi la guerre. Puisque le rouge est une couleur qui s'impose aux gens, nous pensons qu'il est sciemment choisi par les concepteurs de sites Internet pour inviter les utilisateurs à l'action.

A propos de la couleur verte, elle symbolise la croissance, la fertilité, la jeunesse et la vitalité. C'est une couleur calme et neutre qui signifie aussi l'absence de mouvement. Lorsqu'elle est utilisée avec le rouge, la couleur verte produit un effet complémentaire.

Mlle Widget a ainsi inféré les mots 'valider' et 'créer mon compte' grâce aux couleurs verte et rouge des icônes qui permettent de deviner le bouton sur lequel il faut cliquer pour avancer dans sa navigation. Par sa dépendance des couleurs, Mlle Widget a donc su distinguer la section réservée aux anciens clients (et donc le vert qui signifierait dans ce cas sérénité ou calme) de celle réservée aux nouveaux clients (et donc le rouge qui serait plutôt une invitation à l'action ou à l'activité). Ces couleurs lui permettent aussi d'inférer le sens des expressions 'créer mon compte' qui est en couleur rouge et 'valider' qui est en couleur verte. Ces jeux de couleurs aident le plus souvent l'utilisateur à choisir les bonnes options pendant sa navigation sur l'Internet.

A propos des inférences par la situation de navigation, on relève notamment des cas où Mlle Widget répond elle-même aux questions rétrospectives en vue de les comprendre et de déterminer ses choix. On note aussi le cas où elle se réfère à la situation de travail pour déterminer à partir du dictionnaire bilingue les sens correspondants aux mots 'valider' et 'identifiants'.

Par ailleurs, Mlle Widget a aussi réalisé une inférence basée sur le rappel d'une situation d'apprentissage du mot en question. Par exemple, elle s'est rappelée un cours

d'expression orale où elle a entendu le mot 'compte' pour la première fois.

Pour les mots inférés en contexte d'emploi, on trouve par exemple, 'coordonnées', 'valider', 'livraisons', 'nom de famille' 'saisissant', 'numéro de client', 'adresse' (c'est-à-dire le format d'adresse). Certains mots comme 'valider', 'livraisons' et 'identifiants' sont inférés en contexte après vérification de leur sens dans un dictionnaire bilingue, alors que tous les autres ont été inférés directement à partir du contexte. Par exemple, après vérification du mot 'identifiants' sur 'Google Translator', Mlle Widget infère le sens de ce mot en contexte puisqu'elle était insatisfaite du résultat fourni par l'outil. A notre avis, l'inférence en contexte de ce mot est facilitée par des informations demandées dans la rubrique intitulée, 'Mes identifiants'. Car elle s'est en effet résumé le mot comme : *« information that would be used to identify me on the site »*, c'est-à-dire des informations qui permettent de l'identifier sur le site.

Mlle Widget a aussi utilisé des dictionnaires bilingues pour comprendre certains mots et expressions du site où elle a travaillé. Elle a cherché dans un dictionnaire bilingue des mots comme 'valider', 'identifiants' et 'livraisons'. De même, elle a recouru à l'outil de traduction en ligne 'Google' pour traduire en anglais des mots comme 'identifiants' et 'gagnez du temps'.

En outre, on voit qu'elle essaye une inférence par comparaison d'expression afin de comprendre l'expression 'gagnez du temps'. Elle compare l'expression à celle de 'gagnez au loto' et comprend le mot 'gagnez' comme 'to win' en anglais. Cependant, ce sens ne correspondait pas au sens du mot dans le contexte de l'expression. C'est ce qui l'a conduit d'ailleurs à utiliser un dictionnaire bilingue. De même, elle a aussi réalisé une inférence par traduction littérale des mots qui composent l'expression 'gagnez du temps'. Cependant, ce procédé d'inférence n'a pas non plus satisfait sa compréhension de l'expression.

C'est donc le recours à Google qui lui a permis de comprendre l'expression comme étant *'save time'* en anglais. C'est grâce à la compréhension de cette expression qu'elle a pu inférer en contexte le conseil de navigation, ce qui l'amenait à éviter de remplir la section réservée aux clients du site.

On trouve aussi des cas où Mlle Widget sollicite l'aide du chercheur pour lui expliquer l'abréviation 'n°' et aussi les expressions 'lieu-dit' et 'code postal'. Elle voulait savoir les

types d'informations qu'elle devait renseigner dans les champs correspondant à ces mots. Elle se résume ensuite les explications fournies par le chercheur pour pouvoir remplir ces champs du formulaire.

Arrivée à la fin du formulaire, Mlle Widget clique sur le bouton 'Créer mon compte' pour valider les informations saisies. A notre avis, elle aurait inféré selon trois procédés cette expression : par la couleur verte de l'icône, par ses connaissances acquises en FLE et enfin par traduction systématique en anglais.

6.2 Discussion des stratégies de navigation et de compréhension

La navigation, selon PANDOVANI et LANSDALE (2003) représente deux activités distinctes. D'abord, c'est un déplacement d'un point à un autre dans l'espace informatique et ensuite, elle représente un processus de médiation à travers lequel l'utilisateur construit implicitement ou explicitement la structure de l'espace informationnel. Cette conception de la navigation, sous-entend alors deux choses : la navigation proprement dite qui consiste en une suite de décisions prises par l'utilisateur afin d'arriver à sa destination sur le site ; et aussi l'interprétation des informations qui le conduisent à cette destination. C'est ainsi que l'examen des sept parcours de navigation rapportés ci-dessous met en évidence ces deux catégories de stratégies : celles pour surmonter des difficultés liées à la navigation mais aussi celles pour comprendre les informations sur les sites Internet. Dans cette section, nous allons faire la synthèse de ces stratégies en vue de proposer un modèle pour le travail autonome des apprenants lors des tâches d'apprentissage du FLE sur l'Internet.

La discussion des expériences de navigation a mis en lumière des stratégies de navigation telles que le survol attentif de l'interface pour chercher des indices visuels, la lecture-compréhension des options, le feedback et les conseils de navigation, la dépendance sur des indices visuels pour progresser dans la navigation et la technique de l'essai-erreur qui consiste à cliquer au hasard sur des liens et menus pour déterminer où ils mènent. Aussi, le parcours révèle d'autres stratégies de navigation comme l'auto-rappel des objectifs de la navigation, l'auto-motivation, l'usage des questions rétrospectives et aussi la formulation des hypothèses à partir d'indices visuels. Enfin, on note le recours à l'aide d'autrui (un collègue ou le professeur) et l'utilisation des outils intégrés au site ou des outils de traduction en ligne en tant que stratégies de navigation.

Parlant plus spécifiquement du survol de l'interface, tous les sept parcours décrits ci-dessus montrent que les étudiant(e)s ciblent des indices visuels comme les liens hypertextes, les menus et les photos en début de navigation et aussi lorsqu'ils ont des difficultés de progression. Ces indices visuels incluent notamment les couleurs appliquées au texte des feedback, les mots-clés, les menus (avec des pictogrammes), les fléchettes de direction (indiquant parfois la présence de sous-menus – voir sur la www.sncf.com) et aussi l'astérisque qui signifie pour bien d'utilisateurs l'obligation de remplir le champ à côté duquel il se trouve. Les discussions des stratégies ont montré le fait que la dépendance de l'image n'est pas uniquement une technique de navigation mais elle est aussi une technique de compréhension. Nous avons aussi indiqué dans les analyses que les différents pictogrammes évoqués dans le parcours jouent un rôle d'aide à l'inférence en contexte ou en situation des mots et expressions. Sont identifiés dans les parcours, des pictogrammes tels que la figurine qui représente une photo passeport, la grille qui représente le calendrier (sur la www.sncf.com), le flocon de neige pour la climatisation (voir http://www.accorhotels.com/fr/hotel-1614-mercure-paris-opera-cusset/index.shtml), le sac de course qui représente le panier d'achat (voir www.laredoute.fr), l'avion en papier plié qui représente un envoi (sur la www.laposte.fr), la loupe pour rechercher un article (voir www.laredoute.fr), le corbeille pour supprimer un article de trop (voir www.3suisses.com), l'ordinateur connecté pour les services en ligne (sur la www.laposte.fr), etc. Parfois aussi, les photos réelles des articles venaient en appoint pour confirmer ou infirmer les idées qu'on se fait des mots et expressions. Des articles comme 'nuisette', 'sous-vêtements', 'drap', 'cravates', 'chemises' ont été infirmés ou confirmés grâce à des photos. Puisque tous ces indices visuels véhiculent mieux la compréhension des noms ou mots associés, nous comprenons alors pourquoi les étudiants les ciblent pendant le survol qu'ils font de l'interface du site. En toute évidence, la centration sur ces indices évite aux utilisateurs de longues lectures pour déterminer ce qu'ils doivent faire sur le site.

Cependant, une autre technique efficace de navigation que nous avons identifiée est celle de la lecture critique des informations données par les feedback, les conseils de navigation, et les menus d'options du site. En effet, nous avons remarqué dans les cas présentés que la lecture-compréhension des feedback détermine à plusieurs occasions les choix qu'effectuent les étudiants durant leur navigation (voir le parcours de M. Colissimo – cas n°2). Bien des situations de blocage constatées s'expliquent aussi par le fait qu'ils ne lisent pas toutes les informations qui sont affichées sur le site (voir le parcours de Mlle

Recommandée – cas n°6). Nous avons aussi expliqué que la compréhension des conseils de navigation et des en-têtes des sections, des libellés des champs à remplir et des mots-clés de certaines expressions permet à plusieurs étudiants d'inférer en contexte la signification des informations fournies par le site (voir le cas de Mlle Widget – cas n°7 pour inférer le mot 'identifiants'). Nous relevons aussi des instances où les étudiants lisent les hypertextes qui leur imposent habituellement une prise de décision dans la sélection et le séquençage des informations (TRICOT, 2007). La lecture de ces liens leur permet donc de déterminer l'action à exécuter. Par exemple, on le voit chez M. Cityssimo (cas n°3) qui comprend (par connaissances déjà acquises) les liens 'réservez un billet' et 'recherche avancée' ; chez M. Colissimo (cas n°2) qui lit l'hypertexte 'sous-vêtement' et l'interprète mal ; et aussi chez M. Particulier (cas n°5) pour 'réexpédition temporaire nationale' et 'réexpédition temporaire internationale', entre autres. Cette lecture est différente de celle linéaire adoptée pour les autres outils d'aide à la navigation comme les feedback et les conseils de navigation. Celle-ci se conçoit plutôt comme un trajet imprévisible, toujours singulier et interactif (DEVELOTTE, 1997). Cette interactivité se manifeste lorsque l'utilisateur pointe sur le lien hypertexte en question, ce qui induit une lecture de second niveau, c'est-à-dire celle du feedback interactif. L'exemple du feedback interactif 'Vous êtes un particulier' qui confirme le sens du mot 'Particulier' lors de la navigation de M. Particulier (cas n°5) confirme ce genre de lecture. En outre, la lecture critique du conseil de navigation permet également à Mlle Widget d'éviter de remplir une section du formulaire destinée aux anciens clients du site. Ces observations renforcent alors notre conviction que la majorité des étudiants observés ont lu le texte afin de comprendre les informations. Les parcours de M. Colissimo et de Mlle Widget sont de vrais exemples de l'adoption de cette technique de navigation car ils ont progressé systématiquement vers les cibles de leur tâche grâce à la lecture et à la compréhension des diverses informations. Ces exemples illustrent alors le fait que la lecture, la compréhension et la progression sur le site sont indissociablement liées durant la navigation sur l'Internet.

Une technique notoire que nous avons identifiée dans les parcours présentés est celle qui consiste à cliquer sur des liens ou des menus afin de voir si ceux-ci aboutissent à l'objet recherché. En effet, Mlle Prestation (cas n°1) applique cette technique quand elle clique sur le lien 'Mon compte' ; M. Colissimo (cas n°2) clique, quant à lui, sur 'chemises' en recherchant une cravate ; Mlle Digiposte (cas n°4) clique aussi sur le mot 'drap' sans le comprendre ; par ailleurs, M. Particulier (cas n°5) fait un choix entre 'Vous déménagez' et 'vous vous absentez' grâce à cette technique. Néanmoins, comme nous l'avions indiqué dans les analyses, cette

technique permet de comprendre les mots sur lesquels on clique. Car la page qui s'ouvre donne des informations supplémentaires ou des indices visuels (des photos par exemple) qui permettent d'inférer en contexte le sens du mot en question (ou le lien). A notre avis, c'est une technique de navigation efficace puisque la compréhension qui en découle (grâce aux informations supplémentaires) conduit habituellement les étudiants à revenir sur des pages précédentes afin de corriger les erreurs de leurs parcours. Cette compréhension détermine aussi la continuation de l'activité de navigation en restant sur la page si elle s'avère la bonne.

En outre, nous notons que tous les sept étudiants se rappellent souvent les objectifs de la tâche. Ce rappel concerne essentiellement les finalités de la tâche de navigation, c'est-à-dire retrouver sur le site support des services (par exemple, le formulaire pour souscrire) ou des articles en vente. Ce rappel se fait souvent en début de navigation pendant le survol de l'interface pour déterminer où il faut cliquer. Les étudiants adoptent cette technique en début de navigation pour repérer les mots-clés ou liens sur lesquels ils ont cliqués. Par exemple, pour créer un compte sur le site de vente 'la Redoute', Mlle Prestation (cas n°1) a repéré le mot 'compte' grâce à cette technique de rappel, après avoir traduit le mot '*account*' du français. Egalement, dans le cas n°3, Mlle Cityssimo a repéré le lien 'billet' en début de navigation en se posant des questions sur la localisation du lien pour réserver son billet de train. La traduction du mot 'ticket' l'aidant, elle repère le mot 'billet' dans l'expression 'réserver un billet'. Dans le cas de Mlle Widget, elle trouve toute seule le lien 'mon compte' grâce à la lecture des informations sur la page d'accueil. Se posant des questions sur là où créer son compte, elle trouve le lien (le mot 'mon compte' qu'elle connaît déjà en FLE) sur lequel elle clique. M. Colissimo et Mlle Digiposte ont quant à eux repéré les liens 't-shirts', 'shorties', 'soutien-gorge', 'string', 'chaussures', 'nuisette' grâce au rappel des articles qu'ils souhaitent commander sur le site. Comme nous l'avons souligné dans les discussions des cas, cette stratégie de navigation permet à l'utilisateur de confirmer le sens des liens grâce aux images, photos ou informations sur les services recherchés et ce faisant, il se rassure d'être sur la bonne page ou sur la bonne voie. C'est d'ailleurs pour cette raison que les étudiants font des retours sur des pages précédentes dès qu'ils se rendent compte avoir choisi le mauvais lien (menus et icônes).

Nous croyons aussi que l'auto-motivation joue un rôle en tant que stratégie de navigation durant les tâches sur l'Internet. En effet, on voit plusieurs cas où les étudiants se sont félicités de leur prouesse sur le site. Dans certains cas, ils se félicitent d'avoir réalisé avec

succès l'inférence des mots qu'ils ne connaissaient pas. A notre avis, cette motivation personnelle jouerait un rôle médiateur par rapport aux difficultés rencontrées durant la navigation. Car le fait de se féliciter à chaque objectif atteint (voir les cas n°2, n°4 et n°7) renouvelle l'énergie ou la volonté de l'utilisateur à trouver les autres articles et services sur le site. Cette auto-motivation permet aussi d'inférer le sens des mots sans recours à l'aide d'autrui (comme nous l'avons vu chez M. Particulier (cas n°5 – pour comprendre le mot 'particulier') ; chez Mlle Digiposte (cas n°4 – pour inférer le mot 'nuisette') et chez Mlle Widget (cas n°7 – pour comprendre le mot 'identifiants' et l'expression 'gagnez du temps')). Nous pensons que si les étudiants doivent s'autonomiser dans des tâches en FLE sur l'Internet, il est essentiel d'attirer leur attention sur cette dimension affective de la navigation pour les aider à trouver tous seuls des solutions à leurs difficultés de navigation. Dans ce cas, le recours judicieux à un dictionnaire monolingue ou bilingue au cours des tâches pourrait aussi s'interpréter comme le fruit de cette motivation personnelle. De manière générale, elle assure la progression de la navigation sur le site Internet.

Aussi, on note le recours à l'aide d'autrui comme stratégie de navigation surtout lorsque l'utilisateur n'arrive pas à comprendre des éléments qui ne relèvent pas de sa culture ou de son vécu quotidien. L'apprenant du français langue étrangère ne possède pas souvent les compétences culturelles qu'il lui faut pour interpréter les éléments socioculturels de la langue française. Il lui faut alors solliciter l'aide d'un locuteur natif ou d'une personne qui les comprenne. Par exemple, nous avons noté que la manière d'indiquer l'adresse sur le site posait des problèmes à tous les étudiants (cas n°1, 6 et 7) qui ont réalisé la tâche de création de compte sur l'Internet. Cette situation est due au fait que ce modèle d'adressage n'est pas valorisé dans leur milieu social (le Ghana). Nous avons aussi relevé le cas de certaines abréviations que les étudiants ne comprennent pas : 'n°', 'Apt', 'bât', etc. La compréhension des mots à connotation socioculturelle comme 'le code postal', 'lieu-dit' 'identifiants', posait autant de problèmes aux étudiants. Enfin, on note aussi dans les parcours des mots qui, à notre avis, sont fabriqués pour les internautes : par exemple, 'shorties', 'lieu-dit', 'Colissimo', 'Cityssimo' et 'Digiposte' entre autres. Ainsi, puisque les étudiants n'appartiennent pas à l'environnement dans lequel ces mots sont utilisés, ils sont incapables de les inférer même s'ils les traduisaient en anglais (comme dans le cas de Mlle Widget qui traduit 'lieu-dit' comme 'place and say'). Le seul moyen de s'en sortir reste alors le recours à quelqu'un qui pourrait les leur expliquer. Cette remarque soulève alors la nécessité d'accompagner les étudiants dans les tâches sur l'Internet. Puisque celles-ci sont basées sur des sites authentiques

où le français employé est celui de l'environnement endolingue, il se peut que les étudiants rencontrent des mots ou expressions socioculturellement connotés. C'est pourquoi le rôle de l'enseignant qui propose ces tâches est primordial pour guider les étudiants au besoin. Il doit apporter aux étudiants de l'aide de navigation qui leur permet de surmonter ces difficultés. Dans les cas n°6 et n°7 par exemple, les étudiants ont recouru à l'aide du chercheur pour leur expliquer comment renseigner des champs d'informations concernant le 'code postal' et le 'lieu-dit', entre autres. A notre avis, ce dernier n'aurait pas pu leur donner cette explication si son niveau de compétence interculturelle et socioculturelle n'était pas assez élevé pour comprendre ces éléments. D'où la nécessité pour les enseignants de comprendre ces éléments (repérés préalablement) sur le site avant d'y proposer une tâche aux apprenants. Nous pensons que cette attitude doit être encouragée chez les étudiants si nous comptons faire de ces sites Internet des supports de tâches qui autonomisent les étudiants en apprentissage du FLE.

En dernier lieu, certains étudiants ont recouru à l'outil de recherche intégré au site, alors que d'autres ont utilisé un outil de traduction en ligne, tel que 'Google Translator'. L'outil de recherche permet de trouver rapidement des articles sur le site au cas où l'étudiant n'arriverait pas à les localiser visuellement à partir des liens. Il permet alors de gagner du temps sur des sites habituellement surchargés (par exemple, www.cdiscount.com; www.amazon.fr, etc.). Par exemple, après un long survol des liens du site, M. Colissimo (cas n° 2) a dû saisir le mot 'cravate' dans la barre de recherche pour la voir afficher en image. En ce qui concerne l'outil de traduction en ligne, elle aide principalement la compréhension des informations sur le site. Elle s'avère utile pour comprendre des expressions figées ou typiques que l'apprenant ne saurait inférer par la traduction s'il l'entend pour la première fois. Tel est le cas de Mlle Widget qui a utilisé 'Google Translator' pour comprendre l'expression 'gagner du temps' qu'elle n'a pas réussi à inférer par traduction systématique en anglais. Ces outils de traduction en ligne sont alors des outils d'aide à la compréhension des informations. Cependant, nous mettons en garde les apprenants contre l'utilisation de certains outils de traduction en ligne qui proposent des traductions mot-à-mot indépendamment des formes d'expressions saisies par les utilisateurs. Dans ce cas, 'Google translator' n'est pas le meilleur traducteur en ligne en ce qui concerne la traduction des phrases assez longues. Le sens traduit est parfois douteux. Nous recommanderons plutôt l'usage de l'outil 'Reverso' sur www.reverso.net. Néanmoins, pour les apprenants, nous recommanderons le recours à cette technique de navigation lorsque les autres techniques de compréhension par inférence n'auraient pas donné des résultats convaincants, comme c'était le cas chez Mlle Widget (cas

n°7) pour comprendre l'expression 'gagnez du temps'.

Ayant globalement discuté ces différentes stratégies de navigation, un constat se fait jour. Il semblerait qu'à chaque stratégie de navigation correspondraient des fonctions de compréhension spécifiques. Autrement dit, les stratégies de navigation identifiées joueraient un rôle important dans la compréhension des informations sur le site. Le tableau 18 ci-dessous présente ces rapports de dépendance :

Tableau 18: Stratégies de navigation et de compréhension sur l'Internet

Stratégies de navigation	Fonction de navigation	Fonction de compréhension	Où ?	Quand ?	Outils de Centration
Survol de l'interface	Rechercher des indices/des informations	Compréhension des mots-clés ou hyper-mots	Page d'accueil ; Nouvelles pages	Début ; Difficultés de progression	Icônes, liens, mots-clés, couleurs, photos, texte en gras, symboles, etc.
Lecture critique	Prendre des décisions sur le parcours Surmonter des difficultés de progression Faire des choix	Compréhension des hyper-mots, feedback, des instructions, des modèles, des conseils de navigation	Page d'accueil/ Nouvelles pages	Début/en cours/diffi-cultés	Liens hypertextes ; Feedback ; Modèles de réponses ; Conseils de navigation, Menus d'options et Options de réponse
Essais-erreurs	Rechercher des indices/ des informations utiles	Compréhension des mots nouveaux ; Confirmer des inférences de mots ;	Page d'accueil/ Nouvelles pages	Début/en cours de navigation	Liens, icônes, photos, symboles

		Confirmer/infirmer des hypothèses de navigation			
Faire des hypothèses	Prendre des décisions Faire des choix par les options proposées	Inférer grâce aux indices visuels ; Comprendre les options proposées ; Comprendre les feedback	Partout sur le site	Début de navigation/ En cours de navigation	Menus d'options ; Couleurs ; Feedback ; Pictogrammes; Effets sur le texte ; Animations ; Options de réponse
Dépendre des indices visuels	Prendre des décisions ; Trouver les objets ; Surmonter des difficultés de progression ; Gagner du temps	Compréhension des mots nouveaux ; Confirmer ou infirmer des inférences	Partout sur le site	Début de navigation/en cours de navigation/ difficultés de progression	Pictogrammes; Photos ; Couleurs, Animations (images défilantes); Symboles ; Astérisques; Caractères spéciaux
Se rappeler des objectifs de navigation	Localiser des liens/pages/articles/services	Compréhension des mots-clés ; Confirmer des inférences de mots	Partout sur le site	Début/en cours de navigation	Liens, articles de vente, services offerts en ligne
Se motiver/se	Prendre des décisions ;	Compréhension des mots nouveaux ;	Partout sur le site	En début/en cours de navigation	Mots-clés ; conseils de navigation/

féliciter	Surmonter des difficultés de progression ; Exploration et découverte du site ; Apprentissage	Compréhension des informations ;			feedback
Se poser des questions	Prendre des décisions/ Faire des choix	Comprendre des options proposées ; Inférer en contexte	Partout sur le site	En début/en cours de navigation	Menus d'options ; conseils de navigation
Solliciter l'aide d'autrui	Prendre des décisions ; Avoir des conseils de navigation ;	Comprendre des mots-clés/ Symboles/ Feedback/ Confirmer ou infirmer des hypothèses ;		En difficultés de progression et de compréhen-sion	Mots-clés ; mots fabriqués ; mots socioculturels ; abréviations ; symboles et pictogrammes; acronymes ;
Dépendre des outils en ligne	Trouver rapidement des objets ou informations ; Gagner du temps de navigation	Compréhension des mots-clés, informations et feedback	Partout sur le site	En début/en cours de navigation	Outil de recherche du site/ Traducteurs en ligne/Diction-naire monolingue en ligne

A l'examen du tableau 18 ci-dessus, on constate des rapports entre les stratégies de navigation identifiées et celles concernant la compréhension des informations. Autrement dit,

à chaque technique de navigation correspond une technique de compréhension spécifique. Nous voyons par exemple, que le survol de l'interface en début de navigation a pour but de comprendre les mots-clés ou liens hypertextes (ils sont désormais désignés comme 'hyper-mots' pour signifier des mots sur lesquels on peut cliquer pour accéder à une autre page) employés sur le site. Ce survol suppose une lecture des hyper-mots qui permettent à l'étudiant d'anticiper ce qui viendra après le lien ; il se produit en même temps chez l'apprenant une élaboration cohérente et collective du sens, à partir des différents morceaux d'informations que lui communiquent les réseaux de liens hypertextes. Cette signification élaborée à la base de ces liens lui permet alors d'avancer sur le site ou de rebrousser son chemin. La lecture critique quant à elle, sert dans la compréhension des hyper-choix (VILLANUEVA, 2009) ou menus d'options, des conseils de navigation et des instructions dont l'apprenant a besoin pour progresser dans sa navigation. Pour ce qui est de cliquer au hasard sur des liens, nous l'avons expliqué dans les analyses que cette technique permet de confirmer ou d'infirmer les inférences que font les étudiants sur les nouveaux mots. Parfois, elle permet aussi de vérifier des hypothèses de navigation que l'étudiant se fait à propos d'un lien, d'un icône ou d'un feedback donné. Nous citons par exemple, le cas d'un étudiant travaillant sur la www.sncf.com, qui n'arrive pas à progresser dans la navigation parce qu'il ne trouve pas le prix recommandé par la consigne de la tâche. Il revient alors trois fois de suite à la page d'accueil pour recommencer dès le début mais aboutit toujours au même endroit. Au lieu de lire les informations indiquées en haut du prix, il suppose plutôt que la somme indiquée représente le prix pour cinq personnes. Il sort finalement de son blocage quand le chercheur attire son attention sur l'information: *« Prix total pour 5 personnes »*. Nous avons démontré par ailleurs que la dépendance des indices visuels comme les photos, les couleurs, les pictogrammes et les symboles, entre autres, permet aussi de comprendre des mots en contexte. Ces images précisent d'habitude le sens du texte accompagnateur et vice-versa. Cependant, une stratégie de navigation comme celle de se poser des questions aide l'apprenant à mieux comprendre les options qui lui sont proposées et à prendre des décisions concernant la piste à emprunter. Elle permet aussi lors du survol de la page d'accueil de déterminer par où commencer la navigation (se référer au cas n°7 où Mlle Widget se pose la question suivante : *"Well, I am now on the site, where do I start ?"*). Selon TRICOT (2003), cette décision dépendrait de la représentation que l'apprenant se fait du but poursuivi et de celle qu'il se fait des structures et enfin de l'espace de navigation. Autrement dit, les choix de parcours dépendent des objectifs de sa recherche, de sa compréhension générale des informations et de sa vision globale de l'architecture du site support. Le rappel des objectifs de navigation

facilite le repérage des noms d'articles ou des produits et il permet à l'apprenant de confirmer ou d'infirmer le sens des hyper-mots grâce à l'image qui apparaît (comme sur les sites de vente en ligne ou d'hôtel). Par contre, certains étudiants ont utilisé cette technique comme moyen de motivation personnelle (le cas de M. Colissimo et de Mlle Digiposte). Enfin, le recours à l'aide d'autrui est une stratégie affective qui permet à l'apprenant de comprendre des mots culturellement connotés, des symboles et des pictogrammes. Si nous référons une fois de plus à l'Image 4, l'apprenant pourrait tout seul comprendre le symbole 'P' désignant «Parking» grâce à sa connaissance culturelle de ce symbole. Par contre, le décodage des pictogrammes comme 'le chien en laisse' pour dire 'animal accepté' sera un problème étant donné que dans sa culture d'origine et milieu, les hôtels n'acceptent pas d'animaux dans leurs locaux. Il pourrait tout autrement interpréter cette image comme étant un avertissement contre un chien féroce dans l'enceinte (comme on le voit afficher sur les murs des propriétés privées au Ghana). Les icônes du wifi et de la climatisation poseront aussi un problème dans la mesure où ils n'arrivent pas à associer les signifiés visuels aux signifiants qu'ils connaissent évidemment. Nous savions reconnaître l'existence des services 'wifi' et 'climatisation' en voyant ces icônes sur les dépliants des grands hôtels du Ghana. Cependant, nous ne nous sommes jamais posé la question de savoir à quoi ces dessins correspondent concrètement dans la réalité, c'est-à-dire leurs référents physiques. Il a pourtant fallu l'aide d'un enseignant français pour attirer notre attention sur le fait que le dessin sur l'icône de climatisation représente un flocon de neige alors que le pictogramme du wifi représente une antenne émettant des ondes ; d'où le rapport signifiant-signifié. De même, l'icône 'Garde d'enfants' représenté par des dessins de deux enfants ne signifierait rien culturellement à l'apprenant ghanéen du FLE puisqu'il ne conçoit pas que les hôtels puissent garder des enfants en l'absence de leurs parents. Néanmoins, cet icône signifierait sur d'autres sites d'hôtels que les enfants ne sont pas acceptés. En clair, il y a donc une grande difficulté dans la compréhension de ce pictogramme dont le sens n'est pas socialement partagé. Le recours à l'explication d'un tiers qui a des connaissances socioculturelles plus avancées permettrait ainsi à l'apprenant de la langue étrangère de résoudre ses problèmes de navigation grâce aux informations socioculturelles reçues.

Ainsi, pour établir un inventaire des stratégies identifiées lors de la navigation sur l'Internet, quatre stratégies de compréhension se dégagent clairement de nos analyses : les inférences (en contexte, par situation, par traduction), la déduction (les hypothèses et les analogies), le recours à un dictionnaire ou à des outils de compréhension en ligne (voire les

indices visuels) et enfin, le recours à autrui en ce qui concerne la compréhension des éléments socioculturels. A ces quatre stratégies de compréhension correspondent des stratégies de navigation comme la lecture critique, le survol de l'interface, la dépendance des indices visuels et le questionnement. Si les stratégies de navigation sont mises ensemble avec celles de compréhension, elles permettent toutes de progresser rapidement dans la navigation sur le site Internet.

Par ailleurs, à l'examen des stratégies de navigation identifiées, nous trouvons qu'elles sont liées à l'application de certaines stratégies d'apprentissage répertoriées par OXFORD (1990) dans son inventaire 'SILL' (*Strategy Inventory for Language Learning*) : les stratégies cognitives, les stratégies métacognitives, les stratégies de compensation, les stratégies de mémorisation, les stratégies affectives et les stratégies sociales.

Les stratégies cognitives sont définies comme « des activités mentales de manipulation du langage pour accomplir une tâche » (VANDERGRIFT, 2003). Dans le cas présent, elles impliquent une manipulation consciente et directe, ou une transformation du support Internet afin d'atteindre les buts fixés par la tâche d'apprentissage. Par exemple, nous identifions des stratégies cognitives comme la dépendance des indices visuels, le survol attentif de l'interface et la lecture critique des informations. Ces stratégies de navigation sont des stratégies cognitives du fait même du recours conscient qu'en font les apprenants lors de leur navigation sur le site Internet. Ceux-ci ciblent consciemment les images, les icônes, les liens, certaines couleurs, les mots-clés et autres effets de mise en exergue du texte afin de déterminer l'action à exécuter. Les apprenants réalisent aussi des choix entre les options proposées grâce à la lecture critique des informations affichées.

Les stratégies métacognitives permettent aux étudiants de réguler et de diriger leurs processus cognitifs durant la navigation. Ce sont des activités mentales qui permettent aux apprenants de planifier, réguler et d'évaluer leurs actions sur les sites supports de la tâche. Les stratégies métacognitives sont reconnaissables par les décisions ou les choix de navigation qu'adoptent les étudiants à différents niveaux du site Internet. En effet, l'apprenant organise tout seul son travail sur le site, choisit ses cibles et ses trajectoires à l'aide de ses propres ressources intellectuelles. Ces choix autonomes le mènent bien évidemment vers les cibles de la tâche. On voit également qu'il réinvestit parfois certaines approches de navigation ou la compréhension de certains mots pour résoudre d'autres problèmes de navigation. Etant donné que les apprenants travaillaient seuls dans des situations où ils prenaient des initiatives

personnelles (décisions autonomes) qui assurent la réussite de la navigation, nous pouvons postuler qu'ils ont mis en œuvre des stratégies métacognitives adaptées. Les stratégies métacognitives impliquent donc une prise de conscience des stratégies de contrôle qui facilitent la navigation sur le site. D'après TRICOT (2007), elles entraîneraient de meilleures performances en compréhension chez les apprenants expérimentés. Par contre, elles feraient défaut aux apprenants en difficulté de progression sur les sites Internet.

Pour les stratégies de compensation, elles sont identifiables dans les tentatives de résolutions des problèmes liés à la navigation sur le site. Nous citons par exemple les approches de navigation fondées sur le hasard (ou l'essai-erreur), l'auto-correction des trajectoires, le recours à un dictionnaire bilingue, le recours à des outils de recherche en ligne (interne ou externe) et aussi le recours à des outils d'aide à la compréhension interne (voire les images, pictogrammes ou symboles, etc.) ou externe (voire les dictionnaires en ligne, traducteurs en ligne, moteurs de recherche, etc.). La dépendance des outils sert à combler un manque de compréhension dont l'étudiant est conscient. Il faut noter que le recours à un dictionnaire bilingue permet aux étudiants de combler un besoin d'information très pertinente à la réalisation de la tâche. Par exemple, nous avons remarqué que les étudiants avaient recours à un dictionnaire en début de navigation pour vérifier des hypothèses sur des mots qu'ils ne comprennent pas. Tel était le cas chez Mlle Cityssimo qui a vérifié le sens de 'ticket' pour pouvoir réserver son billet. L'information apportée par le dictionnaire vient donc confirmer son inférence du mot et elle lui donne alors la certitude de cliquer sur ce lien. De façon générale, le recours à un dictionnaire réduit l'anxiété ou le stress des apprenants en leur apportant des informations supplémentaires pour sortir de leurs difficultés de progression. C'est en cela qu'il y a compensation.

Nous identifions également durant la navigation, l'application des stratégies de mémorisation qui sont promues par la présentation multimodale des informations, c'est-à-dire l'utilisation complémentaire de l'image et du texte pour présenter la même information. La dépendance des images permet donc aux apprenants de mémoriser le mot associé grâce à la compréhension de ce dernier. Ces images permettent également le rappel des hyper-mots pendant des étapes ultérieures de la navigation. Des mots et expressions tels que, 'ajouter au panier' illustrés par le cadi ou le sac de course, 'mon compte' illustré par la figurine, 'boutique en ligne' illustrée par l'ordinateur connecté sont facilement mémorisables et récupérables grâce aux images accompagnatrices. D'autres outils du site qui facilitent la mémorisation sont

les outils d'orientation, les mots-clés et les feedback interactifs. La technique de navigation/compréhension par les indices visuels constitue alors une stratégie de mémorisation, car elle permet aux apprenants de retrouver leurs trajectoires quand ils s'égarent sur le site (voir le cas n°2 avec l'expression 'ajouter au panier', le cas n°1 et n°6 avec le mot 'mon compte', le cas n°5 avec les expressions 'vous vous absentez' et 'vous déménagez'). Ces indices visuels aident l'interprétation en contexte des nouveaux éléments linguistiques et non-linguistiques sur le site.

En outre, nous notons l'application des stratégies affectives comme le rappel des objectifs de la navigation, l'auto-encouragement, et l'auto-motivation. Ce sont des stratégies personnelles qui permettent aux apprenants de renouveler leur intérêt dans la tâche de navigation. Par exemple, on observe durant la navigation quelques étudiants qui se félicitent constamment à chaque objectif atteint ou à chaque fois qu'ils ont compris (ou appris) un nouveau mot. L'auto-rappel des objectifs de la tâche de navigation et l'auto-motivation constituent alors des stratégies affectives déployées lors des tâches.

Enfin, les stratégies sociales sont enclenchées quand les étudiants recourent à l'aide d'un tiers pour trouver des solutions à un handicap lié à la navigation ou pour leur expliquer certains éléments socioculturels. Le tableau 19 résume les relations observées :

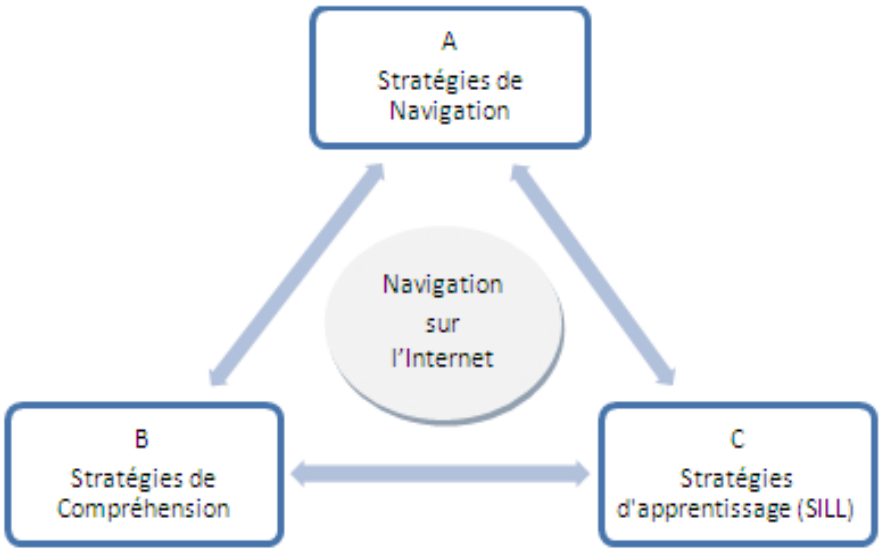
Tableau 19: Stratégies d'apprentissage vs stratégies de navigation/compréhension

Stratégies d'apprentissage (SILL)	Stratégies de navigation/compréhension
Stratégies cognitives	Dépendance des indices visuels pendant le survol de l'interface ; lecture attentive ;
Stratégies métacognitives	Prise de décisions autonomes sur les parcours ; réinvestissement des stratégies efficaces ;
Stratégies de compensation	l'essai-erreur; Va-et-vient sur le site ; Correction des trajectoires ; Usage d'un dictionnaire bilingue ; usage de l'outil de recherche intégré au site ; recours à des outils d'aide à la compréhension (Traducteur en ligne ; indices visuels du site);
Stratégies de mémorisation	Dépendance des indices visuels pour confirmer en contexte le sens des mots
Stratégies affectives	Se rappeler des objectifs ; se motiver ; se féliciter ;
Stratégies sociales	Solliciter l'aide d'autrui ; discuter les solutions de navigation entre collègues de groupe ; dépendance des outils de compréhension en ligne

A l'analyse de ces relations, il nous paraît de plus en plus évident que la navigation sur l'Internet favoriserait des apprentissages du FLE chez les étudiants. Car, étant donné que la compréhension des éléments linguistiques dépendait de la technique de navigation adoptée par l'étudiant, autant dire aussi que la compréhension d'un mot ou expression au cours de la navigation sur le site implique son apprentissage. Nous pourrons d'ailleurs confirmer cette hypothèse grâce à l'enquête de suivi où nous avons observé une réduction de durée dans la navigation sur le site de la poste. Cette réduction soutient alors la thèse d'un apprentissage lors de la tâche précédente sur le même site. Bien que l'objectif de la nouvelle tâche soit différent, les étudiants auraient évité certains trajets grâce aux connaissances antérieures de ces hyper-mots. Ils auraient aussi appliqué la connaissance des mots déjà rencontrés sur le site à l'interprétation des nouvelles informations imposées par le nouveau parcours. Ils auraient enfin gagné du temps en appliquant des procédés de navigation antérieurement testés sur la

tâche précédente. D'autre part, comme nous l'avons vu dans les parcours présentés, les étudiants comprennent plus aisément des informations qui contiennent des mots qu'ils ont déjà essayé de comprendre en début de navigation (voir le cas n°2 où M. Colissimo comprend systématiquement tous les feedback dans lesquels apparaissaient les mots 'taille', 'épuisé', 'panier', etc.). Ainsi, nous concluons que les mots déjà compris constituent automatiquement les connaissances antérieures sur lesquelles se basent les étudiants pour interpréter les informations nouvelles rencontrées sur les autres pages du site. En outre, les étudiants réappliquent aussi des savoir-faire informatiques qui ont donné des résultats positifs (voir le cas n°2 où M. Colissimo choisit désormais la taille et la couleur de son article avant de l'ajouter au panier) durant les premières étapes de la navigation. Ces exemples permettent de confirmer les divers apprentissages qui se réalisent durant la navigation. Dans ce sens, nous pouvons dire que les trois catégories de stratégies sont interreliées et qu'elles sont interdépendantes les unes des autres. Elles forment alors un cycle vertueux comme l'illustre le diagramme 19 suivant:

Diagramme 19: Triangle de la navigation sur l'Internet



Dans ce diagramme, diverses relations sont identifiées entre les stratégies pour naviguer sur l'Internet. On a par exemple des types de relations C-A ; A-C ; A-B ; B-A ; B-C et C-B.

La relation C-A implique le recours aux connaissances antérieures de la langue

française (Connaissances déclaratives ou recours à la Mémoire à Court Terme) et aux savoir-faire informatiques antérieures (Connaissances procédurales ou recourt à la Mémoire à Long Terme) pour choisir ses stratégies de navigation. Dans le sens inverse, c'est-à-dire au niveau de la relation A-C, certaines stratégies de navigation (par exemple, la dépendance sur les images et les mots-clés) permettent de mémoriser des éléments linguistiques en FLE ; d'autres stratégies de navigation facilitent aussi la compensation dans la langue ainsi que la gestion de l'affectif et du social.

Quant à la relation A-B, les stratégies de navigation jouent des rôles spécifiques de compréhension de la langue, ce qui aboutit d'ailleurs à l'acquisition des éléments au niveau C. Aussi, peut-on parler du réinvestissement des stratégies efficaces du niveau A pour comprendre de nouveaux éléments linguistiques identifiés sur d'autres pages du site Internet.

Pour la relation B-A, la compréhension de certains éléments linguistiques joue sur les hyper-choix de l'utilisateur (par exemple, le cas de certains mots qui apparaissent plus tard sur des feedback, icônes, conseils de navigation ou menus d'options). Autrement dit, les décisions de navigation que prennent les étudiants sont informées par la compréhension des mots constituant la nouvelle information (voir les cas n°2, n°5 et n°7).

Par ailleurs, en ce qui concerne la relation B-C, nous avons relevé que la compréhension de nouveaux éléments linguistiques impliquerait leur apprentissage, ce qui est d'ailleurs évident quand les étudiants investissent la connaissance des mots déjà compris dans la lecture des nouvelles informations (et aussi dans les choix de navigation) sur d'autres pages du site Internet.

Cette interdépendance entre les différentes stratégies explique d'ailleurs pourquoi la navigation est plus aisée pour les étudiants qui ont une expérience assez importante de la navigation sur l'Internet. Elle permet aussi d'expliquer la réduction dans la durée de navigation lorsque l'utilisateur travaille à plusieurs reprises sur le même site Internet. Car, les apprentissages (linguistiques ou non-linguistiques) qui se réalisent durant les navigations antécédentes ont toujours un impact sur la nouvelle. Il serait néanmoins intéressant d'étudier de près comment ces différentes stratégies permettent à l'apprenant en FLE de s'autonomiser dans la compréhension sur l'Internet. En d'autres termes, il faut voir comment les stratégies identifiées dans ce chapitre peuvent servir des buts pédagogiques en FLE.

6.3 Synthèse

Dans ce chapitre, nous avons passé en revue la navigation de sept étudiants qui ont effectué des tâches sur l'Internet. Tout d'abord, le récit des parcours de navigation nous a permis de décrire les stratégies de navigation qui ont assuré l'atteinte des buts de la navigation chez les étudiants concernés. Ensuite, la discussion détaillée de chaque parcours a fait ressortir les stratégies de navigation et de compréhension qui ont été adoptées durant les tâches. Grâce à l'observation et aux verbalisations, nous avons essayé d'expliquer les processus mentaux qui ont permis aux étudiants d'accéder au sens des informations sur les sites Internet. Cette discussion nous a permis de constater que la compréhension des informations sur les sites dépendait des stratégies de navigation que les étudiants adoptent. Cependant, les stratégies de compréhension et de navigation correspondraient elles aussi aux stratégies d'apprentissage identifiées par OXFORD (1990) dans son inventaire 'SILL'. Ce constat renforce alors notre point de vue que la tâche sur l'Internet favoriserait l'apprentissage (conscient ou inconscient) des éléments linguistiques et socioculturels du FLE chez les étudiants.

Puisque ce travail se proposait de définir un modèle de stratégies permettant la compréhension autonome du FLE par les étudiants, le dernier chapitre discutera comment aider les étudiants à atteindre l'autonomie d'apprentissage grâce aux tâches sur l'Internet. Les perspectives pédagogiques nous permettront alors de discuter quelques approches pédagogiques basées sur les tâches qui pourraient améliorer l'apprentissage et la compréhension générale du FLE chez les étudiants ghanéens.

TROISIEME PARTIE.

Implications pédagogiques de l’étude et conclusion.

CHAPITRE 7

IMPLICATIONS PEDAGOGIQUES DE L'ÉTUDE

7.0 Introduction

> "In a modern concept of language learning which emphasizes learner autonomy and which regards knowledge construction as an independent process, learners must be provided with tools which make the complexity of the language the learner encounters more transparent" (Dieter WOLFF, 1997:22)

Cette étude sur les stratégies de compréhension sur l'Internet a permis de mettre à jour un certain nombre de points de grande importance pour l'enseignement/apprentissage du FLE au Ghana. Tout d'abord, les données montrent à différents égards que les étudiants peuvent améliorer leur compréhension générale en FLE en réalisant des tâches sur des sites Internet authentiques en français. Nos réflexions porteront alors sur les manières dont les tâches sur l'Internet pourraient promouvoir l'acquisition de nouveaux éléments linguistiques en FLE. Ensuite, ce travail a permis de montrer comment l'outil Internet utilisé comme support de tâche peut favoriser l'autonomie cognitive des apprenants du FLE. Le concept d'autonomie est central à toute acquisition/apprentissage d'une langue cible se réalisant dans des contextes non-naturels. Pour comprendre en quoi les stratégies de compréhension sur l'Internet développent l'autonomie des apprenants dans l'apprentissage de la langue française, nous allons d'abord définir ce concept. Après, nous allons discuter des implications pédagogiques de l'étude liées à l'autonomie. Le deuxième axe de notre réflexion portera sur la conception des tâches d'apprentissage sur les sites Internet authentiques. Dans ce cadre, nous allons relever quelques implications de l'étude par rapport aux choix des sites supports et les dispositifs de réalisation des tâches encourageant l'autonomie des apprenants du FLE à divers égards.

7.1 Notion d'autonomie

Comme une des réponses les plus concrètes à la diversité des apprentissages en langue, l'autonomie est aujourd'hui en didactique des langues un domaine de recherche et d'application en plein essor.

Divers ouvrages spécialisés proposent des définitions assez riches pour la notion d'autonomie.

LESELBAUM (2005 :109) la définit comme, *« la capacité d'une personne à obéir à sa propre loi. Cette notion s'oppose à celle de dépendance ou de contrainte subie par un individu privé de sa liberté ou qui obéit à d'autres lois que la sienne (hétéronomie) »*. Ainsi, l'individu autonome décide tout seul des règles qu'il va suivre dont il n'est pas nécessairement l'auteur (LAENG, 1974). Ces règles peuvent être intérieures, c'est-à-dire créées par lui-même, ou elles sont extérieures, c'est-à-dire provenant de l'environnement (la société, l'institution scolaire, etc.) dans lequel il évolue. Cependant, il les reconnaît et les suit en toute liberté pour atteindre les buts qu'il s'est fixés. Par exemple, les étudiants en FLE dans les universités du Ghana suivent tous des règles qui sont imposées par les institutions dans lesquelles ils étudient. Par exemple, certaines en sont : s'inscrire soi-même aux cours du semestre, totaliser un certain nombre d'heures de cours pendant le semestre, prendre part à des contrôles continus, faire l'examen de fin de semestre et se conformer au code de conduite des étudiants. Cependant, chacun d'eux a des règles personnelles qu'il suit, voire quitter son lit très tôt ou tard, faire le ménage, se rendre à la bibliothèque pour réviser ses cours et faire des recherches, participer à des discussions en groupe, participer aux cultes, participer à des activités de socialisation, etc.

L'étudiant autonome serait alors, selon LEGENDRE (1993 :145), celui qui est capable *« de se conduire et de se déterminer selon ses propres règles, qui est capable de satisfaire ses besoins particuliers »*. Autrement dit, ce dernier choisit à partir d'un ensemble de règles (institutionnelles, personnelles, professionnelles, religieuses, etc.), celles qu'il souhaite suivre pour atteindre les objectifs de son parcours universitaire. Il se donne aussi des moyens d'atteindre et d'évaluer des objectifs d'apprentissage personnels qui favorisent la réussite des objectifs d'apprentissage institutionnels. Ce qui importe, comme le souligne LAENG (1974 :56) *: « ce n'est pas de savoir quelle est la source des normes elles-mêmes, mais uniquement de savoir si le sujet peut les « faire siennes », c'est-à-dire les ratifier comme conformes à sa nature rationnelle»*. Cette définition de l'autonomie suppose, en outre, que le sujet comprenne les règles de conduite de son milieu de façon à les mettre au profit de ses apprentissages personnels.

Si nous nous référons au sens étymologique du mot (PICOCHE, 2009), l'autonomie serait alors la capacité à se donner à soi-même (*auto*) ses propres normes ou règles (*nomos*). Ce sens induit que l'individu établisse des rapports de dépendance avec les règles. Cette démarche envers le développement de cette capacité implique d'ailleurs l'accès à la maturité,

à l'auto-conscience et à l'auto-détermination du sujet (LAENG, 1974). Car, *« Être autonome ne se décrète pas, mais s'apprend »* (SOËTARD, 1994 : 37).

Des thèses récentes ont d'ailleurs contribué à élucider la notion d'autonomie en contexte universitaire : comment améliorer le degré d'autonomie des étudiants dans les dispositifs institutionnels (MEZHER, 2007), comment rapprocher les compétences métacognitives du travail d'écriture (ESCORCIA, 2007) ; comment repérer le processus d'autonomie en contexte d'apprentissage des langues (CANDAS, 2009) ; comment développer l'autonomie des doctorants en Sciences Humaines et Sociales (FISCHER, 2011). Notre travail essaie de voir comment les étudiants en licence dans les universités du Ghana peuvent s'autonomiser dans la compréhension du FLE en appliquant des stratégies personnelles assez efficaces durant des tâches basées sur des sites Internet en français. Dans cette visée, il est important de considérer quelques travaux relatifs à l'autonomie d'apprentissage du FLE pour mieux cerner les dimensions spécifiques et contextuelles de la notion.

D'après HOLEC (1994), la notion d'autonomie peut être vue selon trois dimensions.

Dans la première dimension, l'autonomie d'apprentissage impliquerait la capacité de l'apprenant à mener activement de soi-même son apprentissage d'une langue. Dans ce cas, il appliquerait des stratégies indépendantes qui l'aideront à s'approprier les éléments de la langue sans aucune intervention d'un enseignant. Il mettrait par exemple, en œuvre des stratégies de sélection des éléments linguistiques qui l'intéressent, des stratégies personnelles de mémorisation et de réemploi de ses éléments, des stratégies de compréhension face à des locuteurs compétents. A notre avis, ce cas d'autonomie concernerait des apprenants se trouvant dans le milieu endolingue de la langue cible. En ce qui concerne l'apprentissage du FLE dans des contextes exolingues, l'apprenant autonome serait alors celui qui sait sélectionner tout d'abord les ressources Internet brutes pour en faire un objet d'apprentissage de la langue. Dans ce cas, il doit appliquer de hautes compétences informatique et analytique pour repérer lui-même les sites authentiques qui puissent lui servir de support d'apprentissage de la langue. Ce choix dépendra bien sûr de ses objectifs d'apprentissage et de ses besoins personnels en information linguistique. Il doit aussi programmer le déroulement de ses activités de navigation sur le site et la manière d'évaluer ses acquis en FLE. Sur le plan langagier, l'apprenant doit aussi faire un inventaire de ses acquis antérieurs dans la langue étrangère pour les confronter ou les enrichir à l'aide des nouvelles connaissances disponibles

sur le site Internet. Enfin, peut aussi intervenir une exigence culturelle où l'apprenant se demande si ses représentations socioculturelles lui permettent d'aborder et de comprendre la culture de la langue étrangère. Comme l'ont démontré certaines données de l'étude, on peut se demander si l'apprenant ghanéen du FLE a assez de connaissances socioculturelles sur les français pour interpréter des mots et expressions culturellement connotés. Ces compétences de haut niveau ne sont pas à la portée de tous les apprenants du FLE.

Dans la seconde dimension, l'autonomie est conçue comme une prise en charge de l'apprentissage où l'apprenant construit et applique son propre programme d'apprentissage, avec ou sans l'aide d'un enseignant. A notre avis, cette forme d'autonomie est plus souple que la première en ce qu'elle admet, à certains degrés, l'intervention d'un tiers (un enseignant ou un encadreur) dans le processus de construction du programme d'apprentissage et son application. Pour l'apprentissage du FLE sur l'Internet, l'apprenant pourra bénéficier du guidage d'un enseignant pour sélectionner les ressources Internet qui sont pertinentes pour ses objectifs d'apprentissage. Mais aussi, cette intervention extérieure s'impose en ce qui concerne l'activité que l'apprenant réalise sur les sites Internet en question. S'agit-il de naviguer tout simplement sur des sites de vente en ligne sans savoir à quelle fin communicative l'activité servirait ? C'est là où l'enseignant pourrait cadrer l'activité de l'apprenant en définissant des projets pédagogiques lui permettant de donner un but à l'activité qu'il réalise sur l'Internet.

Enfin, dans la troisième dimension, l'autonomie est considérée en tant qu'une auto-direction de l'apprentissage qui n'appartient plus entièrement au contrôle de l'apprenant. Ce contexte d'apprentissage autonome induit le conditionnement de l'apprenant à apprendre d'une certaine manière où c'est l'enseignant qui décide comment se déroule le processus. Ce dernier décide des objectifs linguistiques, du choix des supports et des scénarios de navigation dans lesquels il impliquerait l'apprenant. C'est-à-dire que la décision de comment planifier l'apprentissage et de le réaliser n'est plus celle de l'apprenant. Celui-ci est plutôt invité dans ce processus où il doit réaliser des tâches ponctuelles sur l'Internet afin d'acquérir la langue cible. Cependant, l'enseignant peut varier les dispositifs de réalisation de ces tâches selon des objectifs pédagogiques préétablis : par exemple, des tâches de navigation en autonomie complète, d'autres en autonomie assistée par l'enseignant ou encore certaines dans le cadre du travail collaboratif (en groupe de niveau).

A notre avis, les deux dernières dimensions de l'autonomie sont plus dignes de

considération en ce qui concerne notre étude. C'est-à-dire qu'il n'est pas question de laisser les étudiants se débrouiller tous seuls sur des sites Internet authentiques dans le but d'apprendre le français langue étrangère. Car, il n'est point de leur capacité de déterminer les sites qui serviront de supports à leur apprentissage. Ce dernier point sera discuté dans la partie consacrée à la conception des tâches sur l'Internet. Cependant, il est important de prendre en compte les besoins linguistiques des étudiants dans la sélection des sites supports. Puisque l'activité de navigation vise l'autonomie d'apprentissage et de compréhension des étudiants, il faut que ces derniers trouvent dans la navigation, une grande satisfaction par rapport à leurs besoins. C'est de cette manière que les apprenants seraient motivés à prendre en charge leur activité de navigation pour concrétiser les objectifs d'apprentissage assignés. Comme l'indiquent les données de cette étude, 92,3% des étudiants s'estiment être motivés par le dispositif des tâches sur l'Internet. Cette motivation s'explique par la diversité des apprentissages qu'ils pensent avoir réalisés, les formes d'étayage à la compréhension apportées par l'outil Internet, les rétroactions instantanées de l'outil Internet aux réponses et autres actions des étudiants, et aussi la découverte d'une manière innovante et stimulante d'apprendre le FLE par l'Internet. Nous sommes d'avis que ces raisons de motivation peuvent impliquer activement l'apprenant dans tout ce qui lui est attribué par l'enseignant comme tâche de navigation/d'apprentissage de la langue étrangère.

En second lieu, la mise à disposition des ressources d'apprentissage dont l'apprenant a besoin pour autodiriger son apprentissage est la responsabilité des enseignants. Cela permettrait d'éviter le choix anarchique de n'importe quel site que l'apprenant conçoit comme utile à son apprentissage de la langue cible. Pour aider les apprenants à prendre conscience de leurs stratégies efficaces en l'appropriation de la langue étrangère, il est important que les sites supports choisis soient un tremplin à l'exercice de diverses stratégies d'apprentissage et d'utilisation de la langue (COHEN, 1998). Par exemple, les tâches impliqueraient l'adoption:

- des stratégies cognitives de sélection des ressources d'apprentissage, de mémorisation et de récupération, à diverses stratégies d'inférence (en contexte, par connaissances antérieures, par traduction),
- des stratégies sociales comme le recours à l'aide d'un tiers,
- des stratégies de compensation (à travers des outils d'aide à la compréhension ou des techniques de navigation improvisées comme l'essai-erreur), et aussi

- des stratégies affectives comme l'auto-détermination, l'auto-motivation et l'auto-rappel des objectifs linguistiques et communicationnelles dans la quête des cibles de la navigation.

En troisième lieu, ce dispositif d'apprentissage nécessite alors la formation des enseignants à de nouveaux rôles.

On conçoit en premier lieu un rôle informatique en ce qui concerne la recherche des sites authentiques pouvant servir de base à des activités d'apprentissage du FLE. Celui-ci implique d'abord que l'enseignant se forme lui-même à l'utilisation de l'Internet pour ses besoins personnels et professionnels. Ensuite, il implique la navigation personnelle de l'enseignant sur les sites Internet en question pour évaluer leur pertinence par rapport à ses objectifs pédagogiques.

On prévoit ensuite un second rôle d'accompagnement durant la navigation qui consisterait à aider l'apprenant à surmonter des difficultés de progression sur le site, étant probablement dues à des difficultés de compréhension. Dans ce cas, l'enseignant interviendrait pour attirer l'attention de l'apprenant sur des indices contextuels qui l'aideront à inférer le sens des mots et expressions inconnus ou bien à savoir ce qu'il doit faire pour progresser dans la navigation.

Un troisième rôle serait celui d'accompagnement pédagogique de l'apprenant. Ce rôle est bien différent du précédent ! A cet égard, l'enseignant détermine en quoi consiste l'activité de navigation et ses cibles. Il détermine aussi les finalités de la tâche de navigation et comment cette dernière sera exploitée pour développer des compétences linguistiques en FLE. Le rôle d'accompagnement pédagogique implique aussi que l'enseignant planifie les séances de navigation sur l'Internet selon les objectifs généraux du curriculum d'enseignement/apprentissage en vigueur. L'ordre de la séquence des tâches ainsi que les dispositifs de réalisation sont importants afin d'assurer une progression cohérente des apprentissages qui sont réalisés à travers les sites.

Le point essentiel à retenir dans toute cette démarche est alors la prise en charge de l'apprentissage par l'apprenant. Celle-ci requiert des conditions comme l'apprentissage actif de l'apprenant (par la navigation autonome et motivée) et la responsabilité (ou la confiance en soi) dans l'application des stratégies personnelles que l'apprenant aura développées (par

induction ou déduction) au cours des activités de navigation précédentes sur des sites Internet en français. C'est en l'application de ces stratégies effectives que se situe la capacité d'auto-direction par l'apprenant (CONSEIL DE L'EUROPE, 1998). Elle se définit par l'apprenant lui-même, avec l'aide proposée mais non imposée d'un enseignant, conseiller en autonomie, les modalités et les contenus de son apprentissage. C'est à partir de cette étape que l'autonomie est vue comme « un pouvoir » ou « une puissance de faire quelque chose » (HOLEC, 1981) dont l'apprenant est le détenteur.

A ce stade, on peut alors se demander en quoi les tâches sur l'Internet développent l'autonomie des apprenants du FLE. A cette question, certains étudiants affirment que les tâches sur l'Internet ont renforcé leur confiance en leurs propres stratégies pour surmonter des difficultés de navigation et de compréhension. En effet, nous voyons ces stratégies de contrôle être mises en œuvre dans le cadre des tâches de suivi où les étudiants ont réduit la dépendance sur autrui (en terme de compréhension et d'aide à la navigation) pour compléter l'activité de navigation. Dans une approche d'apprentissage axée sur les tâches sur l'Internet, la confiance en ses propres capacités de compréhension est importante. Les étudiants du FLE au Ghana ont besoin d'avoir confiance en leur bagage linguistique actuel en FLE mais aussi en leurs stratégies de contrôle sur des sites Internet authentiques qui les préparent mieux à l'inattendu, c'est-à-dire des échanges spontanés et des formes linguistiques nouvelles dans la langue cible. A l'instar des autres formes d'apprentissage sur supports traditionnels, nous pensons que les tâches sur des sites authentiques développent :

- l'autonomie cognitive (la capacité à gérer le déroulement de la navigation et le traitement des informations à l'aide des stratégies conscientes),
- l'autonomie métacognitive (la capacité à identifier et optimiser les stratégies cognitives qui facilitent mieux le rappel, la rétention des informations, la compréhension et l'utilisation de la langue),
- l'autonomie affective (la confiance en ses capacités de contrôle de ses émotions, de l'angoisse, voire la compensation pendant des blocages linguistiques ou dans l'espace informatique) et
- l'autonomie sociale (où l'apprenant sait justement quand il doit recourir à l'aide d'un tiers dans l'activité d'apprentissage – dans ce cadre, nous avons souligné l'importance du recours à un locuteur expérimenté pour expliquer des éléments socioculturels ;

aussi, l'apprenant peut recourir à l'enseignant pour lui expliquer des consignes de la tâche ou pour mieux l'aiguiller sur les objectifs finaux de la tâche).

En outre, nous relevons aussi grâce aux données, trois autres genres d'autonomie :

- une autonomie informatique, c'est-à-dire la capacité à adopter des stratégies de navigation sûres et efficaces, promues par la répétitivité des expériences de navigation sur les mêmes sites. Les tâches de suivi ont révélé ce genre d'autonomie.
- une autonomie réflexive dans la langue cible, c'est-à-dire la capacité de l'apprenant à réfléchir en français langue étrangère en faisant abstraction de ses systèmes linguistiques antérieurs (L1 et L2), comme l'indiquent 7 répondants.
- l'autonomie d'apprentissage dans le sens propre du terme où les étudiants estiment connaître de nouvelles manières d'acquérir des informations linguistiques en FLE outre que la recherche documentaire sur l'Internet (la navigation sur des sites Internet authentiques).

A propos de ce que les étudiants ont appris durant leurs navigations, on relève 42 mots et expressions durant la première expérimentation et 50 nouveaux mots et expressions durant les tâches de suivi (voir la liste complète des mots et expressions dans le Chapitre 5). Toutefois, les étudiants estiment avoir aussi appris des éléments socioculturels de la langue française comme : indiquer son adresse, demander des services en ligne, spécifier des préférences de service et de livraison lors des commandes en ligne, comprendre la mode vestimentaire des Français, interpréter des symboles et des abréviations utilisés sur l'Internet, etc.

Enfin, nous voudrons évoquer un dernier genre d'autonomie que nous appellerons 'autonomie de lecture'. Les données ont montré comment les tâches de navigation permettaient aux étudiants de réaliser des lectures transversales sur les sites Internet. Elles ont précisé la place importante de la lecture dans l'activité de navigation et dans la compréhension générale du français sur les sites.

7.2 Lecture sur l'Internet

La lecture tient une place importante dans cette étude, car elle reste le premier moyen d'accès au sens des informations sur les sites Internet de la tâche. Nos données ont en effet montré que plus de 82,6% des étudiants enquêtés lisent le texte pendant leur navigation.

Aussi, permettent-elles de voir les différentes façons dont les étudiants accèdent au sens des informations grâce à la lecture. Par exemple, lors des enquêtes de suivi où les étudiants ont travaillé en autonomie complète, nous voyons comment la lecture critique sert d'empan à la compréhension des mots nouveaux et à la résolution des problèmes liés à la navigation. Les données confirment néanmoins notre première hypothèse que la progression et la compréhension des informations sur l'Internet reposent sur la lecture.

La lecture constitue l'une des compétences primordiales que doit développer tout apprenant d'une langue étrangère. Nous pensons que l'Internet offre une nouvelle manière d'aborder la lecture en classe de langue, vue la diversité des voies par lesquelles les informations sont présentées aux utilisateurs. Une implication majeure de cette étude serait celle de plaider pour une pédagogie de la lecture sur l'Internet. A l'examen des procédés de lecture adoptés par les étudiants pendant leur navigation, il est le lieu de dire que la lecture sur l'Internet est plus stimulante en termes de l'acquisition/apprentissage du FLE. D'après nos observations, l'information est saisie grâce au concours de plusieurs éléments outre le texte. En effet, plusieurs indices visuels tels que les images, les pictogrammes, les symboles permettent de préciser le sens du lexique et ajoutent des informations contextuelles et situationnelles qui facilitent l'inférence des mots et expressions nouvelles. La présentation des informations attire aussi l'attention des utilisateurs sur ce qui est important à lire. Les couleurs qui captivent, les liens hypertextes qui sont placés sur les mots adéquats, l'efficacité des outils interactifs, la qualité des illustrations iconiques ou par photos, la conception de l'interface, etc. Tous ces éléments diversifient les manières d'accéder aux informations chez les utilisateurs. Nous trouvons que l'acquisition/apprentissage du Français Langue Etrangère peut se construire autour de ce noyau que représente la lecture sur l'Internet. Car, non seulement, les multiples canaux de présentation de l'information (CRAIK, 1979) permettent aux étudiants de comprendre plus vite, mais aussi ils ont accès à des données culturelles que les indices contextuels permettent de comprendre.

Aussi, puisque la progression de la navigation est liée à la compréhension des informations sur le site, une pédagogie active de lecture sur l'Internet doit attirer l'attention des étudiants du FLE sur les différents procédés d'inférer le sens lors de la navigation. Dans le chapitre précédent, nous avons souligné le fait que la compréhension de certains éléments linguistiques dépendait des indices contextuels sur l'interface comme les pictogrammes, les menus d'options, les images, les symboles, les couleurs et aussi des outils interactifs. Nous

avons aussi relevé le fait que la compréhension de certains mots passe par l'application de techniques de navigation comme l'essai-erreur qui consiste à cliquer sur un mot afin de découvrir son sens dans la page correspondante. Les étudiants font aussi des hypothèses interprétatives lorsqu'ils tombent sur des mots ou phrases qu'ils ne comprennent pas. La formation à la lecture par les tâches sur l'Internet doit donc les aider à découvrir les techniques de lecture qui les aident mieux à combler leurs difficultés de compréhension. CORNAIRE et GERMAIN (1999) en citent huit qui sont traditionnellement reconnues pour leur efficacité : le balayage (ou « scanning »), l'écrémage (ou « skimming »), la lecture critique, l'esquive de la difficulté, l'utilisation du contexte, l'utilisation de l'inférence, l'utilisation des connaissances antérieures (référentielles, textuelles, grammaticales, etc.) et l'objectivation (ou « monitoring »). En ce qui concerne la navigation sur l'Internet, la lecture critique des feedback et conseils de navigation, l'utilisation de l'inférence sous toutes ses formes (par traduction systématique, par la recherche de similarités lexicales, par découpage du mot en syllabes et par des indices visuels), sont des moyens efficaces de deviner le sens des mots nouveaux. Les connaissances antérieures de l'utilisateur sont aussi utiles dans la mesure où elles participent à la compréhension des nouveaux éléments linguistiques. L'objectivation consiste quant à elle à cibler uniquement les buts de la tâche. Elle consiste en un auto-rappel des objectifs de la tâche, comme on l'a vu s'appliquer chez certains étudiants. Durant cette démarche de lecture, l'utilisateur évalue également ses choix de navigation, ses intentions de lecture, ses intérêts et ses acquis. A chaque objectif atteint, l'utilisateur intègre ces nouvelles connaissances dans la navigation subséquente, ce qui fait qu'il progresse plus vite dans la lecture des informations sur les nouvelles pages. Ainsi, s'il comprend déjà des mots comme 'taille', 'panier' et 'épuisé', rencontrés en début de la navigation, la compréhension des nouvelles informations contenant ces mots lui est plus facile (à réaliser). Quant à l'utilisation du contexte comme technique de lecture ROSSI (1985:160) note que *« le moment où intervient le contexte ainsi que son rôle dépendent de la tâche et de la situation dans laquelle est placé le sujet »*. Nos observations confirment ce point, car nous avions constaté que les étudiants recouraient à l'inférence en contexte quand ils sont en situation de blocage due aux difficultés de compréhension. Dans ce cadre, la lecture critique des feedback interactifs leur fournit des informations sur le contexte d'emploi des mots et expressions ; ce qui informe leurs choix de navigation.

Par rapport à l'autonomie de travail des étudiants, les données des enquêtes de suivi ont montré que les étudiants pourraient surmonter tout seul leurs difficultés de navigation et

de compréhension s'ils prenaient le temps de lire les informations qui s'affichent sur les pages. C'est ainsi que face aux difficultés de compréhension identifiées par les étudiants eux-mêmes, 23 étudiants (sur les 25) affirment avoir relu plusieurs fois les informations afin de les comprendre. En outre, nous voyons aussi que la lecture joue un rôle primordial dans la démarche adoptée par les étudiants pour vérifier leurs réponses. En effet, plusieurs étudiants ont pu déterminer la réponse à fournir à l'outil en lisant très attentivement les modèles de réponses et les feedback positifs ou négatifs que leur donne le site.

En bref, nous pouvons dire que la lecture est le socle sur lequel repose la compréhension durant la navigation. Elle permet de combler l'isolement de l'utilisateur face à l'information sur la page Internet. C'est pourquoi, en ce qui concerne le développement de l'autonomie d'apprentissage des apprenants sur les sites Internet en FLE, le dispositif de formation universitaire doit intégrer cette nouvelle dimension de la lecture, de façon à les préparer aux tâches sur l'Internet. Nous pensons alors que cette étude appelle alors les acteurs éducatifs à adopter une nouvelle pédagogie de la lecture où la lecture sur l'Internet tient une place centrale. Pour les apprenants du FLE hors de la Métropole française, la lecture sur des sites Internet authentiques en tant qu'activité de classe en soi, pourrait les aider à appréhender les multiples facettes de la langue (dont la dimension culturelle) à partir de différents canaux de présentation de l'information. Car, comme nous l'avons vu dans l'expérimentation, quatre éléments fondamentaux dont l'image, le texte, les outils interactifs et les couleurs, ont contribué à la compréhension des informations sur les sites Internet. Comme nous l'avons montré dans le chapitre précédent, le jumelage et la complémentarité de ces formes de représentation de l'information sont ce qui facilite les inférences et aussi la rétention des informations linguistiques durant la navigation sur l'Internet. C'est pourquoi adopter une approche active de lecture basée sur l'Internet développerait l'autonomie compréhensive de l'information en FLE chez les étudiants ghanéens.

La seule condition pour la mise en place de ce dispositif de formation en autonomie basée sur les tâches Internet reste alors de surmonter les contraintes des situations locales, administratives et surtout des résistances (HOLEC, 1999) à se détacher d'une culture d'enseignement/apprentissage désuète du FLE. Ce sera le défi à relever dans le cadre institutionnel de la formation en FLE dans les universités du Ghana. Rappelons la raison de la non-motivation d'un étudiant qui est pessimiste sur l'avenir de ce genre de dispositif d'apprentissage : *« This is because the French Department does not really integrate the*

internet into the teaching and learning of French ». L'introduction en « substitution ou en complémentation » de tels dispositifs dans des structures de formation en FLE, implique alors un changement de culture d'apprentissage qui demeure un enjeu de taille pour la réussite de ces initiatives. L'encadrement pédagogique des initiatives doit alors garantir la transition des modèles de cours basés sur des supports traditionnels vers des modèles basés sur des nouveaux supports technologiques comme l'Internet, où l'affranchissement du contexte d'apprentissage traditionnel peut être gradué (MASPERI & BALZARINI, 2003). Ce serait alors le seul moyen efficace pour parer aux résistances (des enseignants et des apprenants, entre autres) qui sont caractéristiques de toute intégration de nouveaux dispositifs dans la culture d'enseignement/apprentissage en place.

7.3 Implications générales de l'étude

Dans cette section, nous voudrions discuter d'autres implications générales liées à la conception des tâches sur l'Internet, les dispositifs de réalisation et les finalités pédagogiques des tâches sur l'Internet.

7.3.1 Programme d'étude des étudiants

A considérer les programmes d'études des étudiants, on s'aperçoit que la majorité des étudiants appartiennent à des filières qui débouchent sur l'enseignement/apprentissage du FLE dans les écoles. Nous avons vu que 92,3% de la population enquêtée suit des cours qui les préparent à l'enseignement de la langue française dans les JHS et SHS du Ghana. Cette étude tient alors sa première implication didactique de ce constat. Car, former ces étudiants en français langue étrangère par des méthodes dites innovantes comme celle des tâches sur l'Internet les conscientisent aussi aux outils qu'ils pourraient utiliser pour ramener l'environnement naturel de la langue dans leur salle de classe. Il est important alors d'attirer l'attention des futurs enseignants sur cette dimension de la formation dans les 4 universités concernées par cette étude.

7.3.2 Approches de navigation sur l'Internet

Une autre implication de cette étude concerne les approches de navigation sur des sites Internet en français. Nous avions identifié des approches comme le survol de l'interface à la recherche d'indices, la dépendance des indices visuels, l'essai-erreur, la formulation des hypothèses ainsi que la lecture critique des informations. Dans les discussions concernant les

techniques de navigation, nous avons souligné le fait que l'adoption d'une approche de navigation sous-tend un but particulier de compréhension des informations. Ainsi, si nous voulons monter des tâches d'apprentissage sur des supports Internet authentiques, notre devoir d'enseignants du FLE serait de préparer les apprenants à la navigation sur les sites choisis comme supports d'activités. Une première phase de découverte du site devrait permettre aux étudiants de tester les approches de navigation qui concourent efficacement à la compréhension des informations et par là, à la progression sur le site. D'ailleurs, l'enquête de suivi nous permet d'affirmer l'avantage de faire travailler les étudiants sur un site qu'ils ont déjà visité. TRICOT (2007) stipule que les connaissances procédurales liées à la navigation sur un site Internet sont utiles pour une tâche de navigation ultérieure. Nous avons réalisé que les étudiants ont vite progressé sur le site de la poste quoique la cible de la navigation fût différente de celle de la tâche précédente réalisée sur le même site. Ici, il est important de distinguer la tâche de navigation sur le site de celle d'apprentissage du FLE qui en découle. Ainsi, la navigation ne doit pas constituer un frein ou un problème en soi, au détriment de l'apprentissage qui doit se réaliser grâce à elle. Sinon, les apprenants investiront toutes leurs ressources cognitives dans la résolution des problèmes de navigation ; ce qui les empêcherait de retenir des éléments linguistiques essentiels dont ils auront besoin pour réaliser le projet communicatif qui suit la navigation. L'expérience de navigation doit plutôt faciliter la mémorisation des éléments linguistiques, grammaticaux, pragmatiques, communicatifs que les apprenants peuvent acquérir en FLE. Nous proposerons, quant à nous, de leur recommander dans les consignes de la tâche de navigation, certaines techniques d'exploration du site qu'ils doivent privilégier s'ils souhaitent trouver les cibles en question. Puisque l'objectif central de cette recherche est de promouvoir l'autonomie de compréhension des étudiants par des tâches d'apprentissage du FLE sur des sites Internet, l'enseignement des stratégies de navigation qui les préparent à affronter tous seuls des tâches de navigation en dehors des cours ne serait pas déplacé. Une fois que les difficultés ou craintes liées à la navigation sont évacuées, les étudiants pourront désormais se déplacer en toute aisance dans l'espace navigationnel de n'importe quel site que leur enseignant leur propose dans le cadre d'un projet de langue.

7.3.3 Outils d'aide à la progression et à la compréhension sur l'Internet

Parmi les outils qui ont facilité la progression et la compréhension des étudiants lors de la navigation, les plus proéminents sont les images, l'information textuelle, les outils

interactifs et les couleurs. La discussion des techniques de navigation et de compréhension nous a en effet, permis de démontrer comment ces quatre objets contribuent à l'inférence du sens pendant la navigation sur l'Internet. S'il y a lieu de former les apprenants du FLE à la lecture sur l'hypermédia, celle-ci doit intégrer des approches de compréhension basées sur l'interprétation des images, des symboles et des couleurs et non uniquement de celles basées sur le décodage du texte. L'interprétation des symboles et des couleurs par exemple, pourrait doter les étudiants du FLE de nouvelles représentations socioculturelles sur les français ; ce qui enrichirait la façon dont ils perçoivent la langue française.

Outre ces quatre outils, les étudiants notent que le recours à leurs connaissances antérieures de la langue française, le niveau de langue utilisé sur le site et les feedback explicatifs ont facilité leur compréhension des informations. A notre avis, ces trois éléments se rapportent à la langue elle-même en tant que moyen d'accès au sens des informations sur le site. Autrement dit, la compréhension des feedback, des descriptions, des conseils de navigation dépendrait des connaissances linguistiques, grammaticales et communicationnelles qu'ont déjà acquises les apprenants sur la langue française. Pour ainsi dire, la préparation des étudiants aux tâches sur l'Internet doit insister sur la confiance en leurs capacités d'analyse linguistique pour appréhender les informations disponibles sur le site. Au niveau du registre de langue employé sur le site, l'enseignant peut travailler sur la compréhension des mots-clés et expressions qu'il aurait déjà repérés sur le site à partir d'autres documents. Il doit alors privilégier les mots et expressions pour lesquels il manque des outils de balisage permettant leur compréhension.

7.3.4 Formes d'étayage de l'outil Internet

Sur l'ensemble des 52 enquêtés, 48 étudiants trouvent les formes d'étayage pertinentes pendant leur navigation sur l'Internet. Parmi les formes d'aide reçues, les étudiants citent les informations supplémentaires qui sont offertes sur les produits (voire, la description des articles de vente, les options de préférences, des informations pratiques de localisation en ville, des suggestions de moyens de transport), des conseils de navigation, des instructions, des modèles de réponses, la mise en évidence des sections erronées des réponses, des feedback en images, des feedback interactifs qui les interpellent et des outils d'aide en ligne dont les boîtes de dialogues, entre autres. Tous ces outils d'aide à la navigation font croire aux étudiants que l'Internet possède une intelligence. Nous pensons que l'étayage apporté par l'outil Internet joue un rôle important dans l'accompagnement des étudiants sur les sites.

L'étayage aide à la compréhension des nouveaux éléments linguistiques, à diriger les étudiants dans leurs choix de parcours et façonne les rapports entre l'apprenant et l'outil Internet. Il encourage aussi les étudiants à ne pas abandonner la navigation en cas de difficultés. Si la navigation sur l'Internet permet des interactions (entre apprenants) et aussi l'interactivité (entre les apprenants et la machine), nous pensons qu'elles sont rendues possibles par les formes d'étayage offertes par l'outil. L'étayage informatique est comparable à l'enseignant qui vient en aide aux apprenants pendant la réalisation de la tâche individuelle dans la salle de classe. Il est donc le guide, l'assistant, le conseiller, le correcteur, le motivateur, l'explicateur, etc. dont a besoin l'apprenant pendant sa navigation sur l'Internet. Le choix des sites Internet authentiques pour réaliser des tâches d'apprentissage doit donc étudier les formes d'étayage qu'apporteraient ces sites aux étudiants pendant la navigation. Serait-ce des étayages linguistiques, cognitifs, pragmatiques ? La richesse des formes d'étayage d'un site pourrait aider les apprenants à se concentrer sur les apprentissages à réaliser. Ainsi, l'enseignant peut planifier une séance de découverte du site support pendant laquelle les apprenants travaillant en groupe identifient les formes d'aide offertes par le site. Une mise en commun et la discussion des différentes formes d'appui serait alors une préparation idéale à l'activité de navigation proprement dite. Il serait ainsi possible de prévoir les difficultés auxquelles feront face les étudiants durant la navigation sur ce site et mettre en place des activités intermédiaires qui réduisent les difficultés en question.

7.3.5 Choix des sites Internet pour les tâches de compréhension écrite

Les données recueillies nous permettent d'établir quelques critères pour le choix des sites qui peuvent servir pour les tâches de compréhension écrite en classe de FLE. Puisque nous visons à créer des conditions qui encouragent l'autonomie d'apprentissage des apprenants du FLE au Ghana, il incombe aux enseignants de bien sélectionner les supports Internet sur lesquels travailleront les étudiants. Les supports se doivent tout d'abord de rendre la navigation de l'apprenant plus aisée. De plus, tout en étant accessibles de partout à tous, ces supports doivent présenter des informations que l'apprenant puisse comprendre tout seul. C'est à ce niveau que le premier critère de sélection s'impose. Il s'agit pour les enseignants de considérer sur les sites qui les intéressent, pour une tâche, la manière dont ces derniers peuvent faciliter la compréhension de leurs étudiants. En effet, les données nous révèlent quelques objets sur lesquels les étudiants ont porté leur attention durant les tâches de navigation. Le premier objet ayant obtenu le plus grand nombre d'occurrences est le texte. Il

convient alors à l'enseignant de faire une analyse pédagogique du texte qui s'affiche sur le site Internet. Il doit en effet se poser des questions sur celui-ci : Quel intérêt pédagogique a-t-il pour la classe de FLE ? Quels éléments linguistiques, grammaticales, pragmatiques, socioculturels permet-il aux apprenants d'apprendre en FLE ? Quel but communicationnel peut-il servir ? Quelles fonctions du langage ce texte permet-il de réviser en classe ? En quoi le lexique employé et les tournures adoptées correspondent-ils aux formes de langue utilisée dans le milieu naturel de la langue française ? Quels aspects de langue seront enseignés ou révisés en choisissant ce texte ? Telles sont les questions auxquelles l'enseignant doit essayer de répondre pour juger de l'utilité pratique du texte disponible sur le site Internet. Mais au-delà de ce premier critère, s'impose un deuxième plus important. Il concerne la nature du texte qu'il y'a sur le site Internet.

A cet égard, il faut que l'enseignant détermine le type de texte auquel il a affaire et aussi sa lisibilité. Nous posons ces deux critères en raison des points qu'ont soulevés les étudiants pour expliquer pourquoi ils lisent ou non pendant la navigation. Comme les données l'ont prouvé, les étudiants se sont intéressés au texte descriptif utilisé pour donner des instructions, des conseils de navigation, et pour donner des informations supplémentaires sur les produits. Ils se sont aussi intéressés au texte court et bref plutôt qu'à des phrases très longues et ambigües qui découragent la lecture. Comme l'ont aussi indiqué certains étudiants, ils ont porté leur attention sur des phrases réalisées avec des mots-clés ou expressions qui leur sont familiers. Ils indiquent en outre que le registre de langue adopté correspondait à leur niveau de compréhension. On considère alors que tous ces éléments cités par les étudiants ont contribué à la lisibilité du texte et ainsi donc, à sa compréhension. Autrement dit, la lecture du texte était aisée pour les étudiants parce que les concepteurs ont adopté des styles de présentation très simples, des tournures simples, un vocabulaire basique, des techniques de mise en évidence des mots très subtiles, des mots-clés et expressions sur lesquelles mettre des liens vers d'autres pages, etc. qui améliorent sa compréhension. Par contre, les étudiants sont découragés par des textes trop longs et ambigus qui ont la tendance de les fatiguer. Tous ces éléments sont à prendre en compte pour juger de la pertinence du texte. En outre, l'enseignant pourrait voir comment la structure générale du texte joue sur sa lisibilité ou sa visibilité. D'après des chercheurs comme KINTSCH et YARBROUGH (1982) ; TAYLOR et BEACH (1984) ; cités par DESCHENES (1988), la compréhension des informations est plus évidente quand la structure textuelle facilite grandement la compréhension du texte. Les lecteurs utiliseraient la structure textuelle pour organiser leurs rappels, c'est-à-dire pour reconstituer le

texte lorsqu'ils en vérifient la compréhension. L'enseignant doit considérer comment le texte ou les informations sont répartis sur l'ensemble du site, surtout sur la page d'accueil du site. Y'a-t-il facilité d'accès à l'information utile sur la page d'accueil ? Les informations sont-elles présentées en bloc (en texte condensé) ou sont-elles intelligemment distribuées sur différentes zones importantes de la page ou du site ? Est-ce que l'organisation du texte sur la page rend visible les informations pertinentes pour la navigation de l'apprenant du FLE ? Voilà bien quelques considérations qui permettent de juger la lisibilité et la visibilité de l'information sur les sites supports.

Toutefois, nous sommes d'avis que toutes ces bonnes propriétés du texte sur le site Internet ne suffiront pas à elles-seules pour aider l'apprenant du FLE à surmonter ses difficultés de compréhension sur les sites que nous choisissons pour les tâches d'apprentissage du FLE. En d'autres termes, l'enseignant désireux d'employer un site Internet pour sa tâche doit dépasser la question de la structure du texte et de ces éléments facilitant sa lisibilité et sa visibilité. A notre avis, un texte assez visible et lisible n'induit pas nécessairement sa compréhension, surtout chez l'apprenant de la langue étrangère. Alors, l'enseignant doit se poser cette question capitale : si l'apprenant est censé travailler de façon autonome face à l'outil Internet, existe-il des éléments sur les pages du site qui lui permettent de comprendre tout seul certains éléments du texte qu'il a devant lui ? Peut-il trouver sur le site des indices qui l'aident à inférer le sens des informations qu'il lit ? Nous pensons que les étudiants ont, quant à eux, répondu à ces questions en affirmant qu'ils ont centré leur attention sur une combinaison d'objets durant leur navigation. C'est donc à l'enseignant de voir s'il existe effectivement des objets qui précisent le sens des mots et expressions que liront les apprenants durant la tâche de navigation. Y'a-t-il des images sur le site en question ? A quoi correspondent ces images ? Y-a-t-il une complémentarité entre ces images et des mots du texte ? Est-ce que ces images illustrent des noms d'objets ou des procédés (de navigation, par exemple) ? Quelles couleurs sont choisies pour mettre en évidence certains mots du texte ? Sont-elles significatives ou non ? Sont-elles captivantes dans la mesure où elles attirent l'attention sur l'information la plus pertinente ? Que dire des outils interactifs ? Aident-ils à déterminer le sens des mots ou expressions inscrits sur les boutons ? Précisent-ils de manière efficace le contexte de l'activité ou ce que l'apprenant doit faire pour progresser dans la navigation ? Toutes ces questions méritent une réponse personnelle de la part de l'enseignant qui souhaite faire du site Internet un support de tâche. Nous voyons bien que si 49% des étudiants ont privilégié l'ensemble de ces outils, c'est pour gain de cause. C'est à l'enseignant

de voir alors en quoi le site est riche en ces éléments qui facilitent la compréhension des informations qui y sont affichées. Car, comme le soulignent CORNAIRE et GERMAIN (1999), la lecture des informations n'est pas que décodage du texte. Elle consiste aussi à interpréter des indices (graphiques, iconiques, syntaxiques, lexicales, morphologiques, etc.) qui permettent au lecteur de confirmer ou d'infirmer des hypothèses qu'il s'est faites au tout début de sa lecture. La tâche de navigation sur l'Internet doit permettre aux apprenants de réaliser des lectures transversales, un point intéressant que nous avons abordé dans la compréhension des pictogrammes et symboles. Comme nous l'avons expliqué aussi dans le chapitre précédent, les images, les outils interactifs et les couleurs participent pleinement à la compréhension par inférence que se font les étudiants durant leur navigation sur l'Internet. Voyons à présent les implications de l'étude par rapport aux dispositifs d'exécution des tâches.

7.3.6 Dispositifs de réalisation des tâches

Comme nous l'avons souligné dans la méthodologie de l'étude, 3 dispositifs ont été adoptés pour réaliser les tâches sur l'Internet :

1. Un dispositif de travail en autonomie complète, où l'apprenant se débrouille seul pour localiser les cibles de la navigation ; dans ce cas, il essaye de comprendre les informations du site à travers divers procédés personnels de traitement ou d'interprétation des informations.
2. Un dispositif de travail en autonomie assistée, où l'apprenant bénéficie des conseils de l'enseignant, (s'il le souhaite évidemment), en termes d'explication des consignes, de certains mots ou expressions culturels ou des conseils de navigation.
3. Un dispositif de travail en groupe, c'est-à-dire en collaboration avec des collègues où les approches de navigation et de compréhension adoptées sont élaborées collectivement.

A propos de ces dispositifs, nous avons posé la question aux étudiants, à savoir lesquels leur semblent avantageux pour une tâche de navigation sur l'Internet. Le choix s'est alors porté sur celui d'autonomie complète et celui de travail en groupe. Pour le premier, 5 étudiants pensent que cela leur donne l'occasion de se rassurer par rapport à leurs approches individuelles de compréhension des informations pour compléter la tâche, au lieu de compter sur l'interprétation d'un autre collègue qui peut être erronée. 3 autres étudiants soulignent que

leurs capacités de rétention des informations clés sont plutôt accélérées quand ils travaillent seuls qu'en groupe. Cela est possible grâce aux formes d'étayage à la compréhension qui pourraient passer inaperçues si la navigation se faisait en groupe. Nous partageons cet avis, car la navigation autonome offre plus d'occasions à la découverte de ses propres stratégies d'inférence que ne le pourrait la navigation collective. En effet, chaque membre du groupe accède différemment au sens de différentes informations, selon des stratégies particulières. Ceci peut toutefois être un atout dans le cadre du travail collaboratif, comme l'indiquent les adhérents de ce dispositif. Questionnés par exemple, sur les indices visuels qui ont facilité leur compréhension, chaque membre du groupe indique différents objets. Sur le site de la poste, l'un indique une enveloppe avec l'inscription 'courriel' en-dessous alors qu'un autre indique un téléphone portable. Pour le groupe qui a travaillé sur le site des transports urbains de Paris, un étudiant cite la carte de Paris, un deuxième cite un plan de ligne et un troisième cite le dessin d'un tram pour signifier 'accès direct'. Cela démontre que tous les étudiants ne regardent pas la même chose pour comprendre les informations sur le site. Selon 3 étudiants, ils choisiront sans hésiter le travail de groupe : *« because sometimes you need some people to be sure of certain things that you want to do »*, c'est-à-dire compter sur la compréhension de certains collègues pour savoir ce qu'ils doivent faire. Egalement, on peut dire que les étudiants n'apprennent pas la même chose lorsqu'ils travaillent en groupe. A ce niveau, ils rapportent aussi différents éléments qu'ils ont appris durant la navigation en groupe. C'est là où la discussion et la mise en commun des différents acquis permettraient alors d'avoir une description globale des informations linguistiques, grammaticales, culturelles acquises sur le site. En travaillant tous sur le site de la poste, les 5 étudiants rapportent différents mots et expressions qu'ils ont appris : *« demander une réclamation, civilité, vos coordonnées, adresse (comment indiquer l'adresse), affranchir un colis, lieu-dit, libellé de voie »*. Concernant ce que chacun a retenu de l'activité de navigation de façon à l'expliquer à l'autre collègue, on se rend compte que les membres du groupe peuvent construire ensemble un discours plus cohérent sur la poste, à même d'être réutilisé dans des situations d'interactions ouvertes dans ce cadre. Par ailleurs, les étudiants préfèreraient aussi ce dispositif de travail collaboratif pour des raisons liées à la navigation sur l'interface : *« Because, I personally do observe that students still have problem with the Internet tasks in French »*, comme le souligne l'un des membres du groupe.

En dernière analyse, nous pensons aussi que le deuxième type de dispositif où l'enseignant intervient en tant que guide, est important dans le cadre d'un 'présentiel enrichi' (MANGENOT et LOUVEAU, 2006) où la tâche de navigation est réalisée en commun par le

groupe-classe s'aidant d'un vidéo-projecteur en classe. Ce genre d'activité de navigation peut donner lieu à l'expression orale en FLE où c'est l'enseignant qui dirige les discussions et pose des questions pouvant animer les interactions. Ce n'est qu'après cette séance commune qu'un travail en autonomie complète est envisageable. Quelles seront alors les finalités des tâches réalisées dans ces dispositifs évoqués ci-dessus ?

7.3.7 Finalités pédagogiques des tâches de navigation

Nous étions parti de l'idée que réaliser une tâche de navigation sur l'Internet constituait en soi une activité de compréhension écrite comme celle basée sur des documents écrits. A présent, nous voudrons évoquer quelques activités d'apprentissage de la langue sur lesquelles peuvent déboucher une exploitation pédagogique de la navigation sur l'Internet.

En prenant comme exemple, la tâche qui consiste à trouver l'itinéraire pour arriver rapidement à l'aéroport Charles-de-Gaulle (voir le Tableau 8, tâche n°9), on peut mettre en place plusieurs séquences d'activités de classe.

La première séquence qui concerne la recherche des informations pendant la navigation peut faire l'objet d'une argumentation orale dans le cadre d'un présentiel enrichi en salle informatique où chaque étudiant réalise la même tâche de navigation sur son poste. Après 15 minutes de travail, l'enseignant peut d'abord demander aux étudiants de décrire à la classe l'itinéraire, puis le moyen de transport le plus rapide pour arriver à l'heure à l'aéroport. Il leur demande aussi d'étayer leur point de vue à l'aide d'indices visuels ou d'informations textuelles identifiables sur le site (cette mise en commun est aidée d'un vidéo-projecteur). Les points de vue feront alors l'objet d'un débat qui sera suivi d'une prise de position sur l'itinéraire le plus rapide. La séquence orale peut en outre consister en un brainstorming sur les mots et expressions culturels que les étudiants découvriraient sur le site. C'est ce que nous avions essayé pendant les entretiens de groupe ; ce qui nous donne des résultats très intéressants. Sur le site en question, les étudiants d'un groupe ont essayé de nous expliquer en anglais « tram » et « un accès direct ». Considérons l'extrait 11 suivant:

Extrait 11

> « Researcher: Alright! What about you? What are some of the things you saw on the site that helped you to understand some of the words?
> Student C: Hum, like l'accès direct?
> Researcher: Accès direct!
> Student C: Yeah!
> Researcher: What was drawn there that you checked?
> Student C: I saw tram, tramway!
> Student B: Yes, there is something like a bus!
> Student C: They were telling you the hours you use from one place to another when you are using the tramway…
> Researcher: How does the tramway look like? You've seen a tramway before?
> Student C: Not in Ghana here!

Student C: It has some tires…
Researcher: It has some…what?
Student C: tires!
Researcher: No, it's on rails! It moves on rails but uses electricity. There is something that touches electrical lines above it. Alright, let's leave that now! » (Annexe 4, Entretien de groupe 1, page 407)

Cette conversation peut donc se dérouler en français où chaque étudiant décrit sa représentation des éléments qu'il a relevés. Car cette séance permettrait à l'enseignant de confirmer des inférences (la compréhension de 'accès direct' grâce à la durée des trajets) et d'en infirmer d'autres (comme dans la description d'un tram). D'autres brainstorming sur la compréhension des mots sur les sites de la Redoute et de la Poste ont également été réalisés. Cela nous a permis de voir les stratégies d'inférence et les stratégies de découpage/rapprochement morphologique ou sémantique que les étudiants avaient appliquées durant leur navigation. La discussion de ces stratégies pendant le brainstorming pourrait apprendre aux étudiants d'autres stratégies de compréhension plus efficaces dans la langue cible. L'activité du brainstorming après la navigation pourrait en outre mettre les étudiants en face-à-face avec leurs stratégies personnelles dont ils n'étaient pas conscients durant la navigation. Si l'enseignant leur demandait de décrire et d'expliquer comment ils ont compris certains mots du site, ils seront amenés à réfléchir sur le processus de compréhension ayant abouti au sens du mot en question. Cependant, cette activité pourrait s'avérer plus révélatrice si les étudiants faisaient cette réflexion en groupe de deux ou trois. Comme cela, ils pourraient comparer entre collègues les procédés de compréhension pour se rassurer du sens du mot avant de décrire ce processus au groupe-classe.

Après cette séquence, l'enseignant peut demander aux étudiants de rapporter oralement à leur ami les informations qu'ils ont pu retirer de la navigation (comme dans un scénario d'appel téléphonique). Cette activité peut ensuite déboucher sur des interactions simulées ou des jeux de rôles (préparé en groupe de trois) permettant d'indiquer à un passant l'itinéraire pour arriver à sa destination.

Par ailleurs, la navigation pourrait aboutir à une activité de production écrite comme décrite dans la consigne pour la tâche sur la RATP ou Western Union, parmi d'autres. Les étudiants auront donc à communiquer par courriel des informations à leurs correspondants (par exemple, entre collègues) dans un cadre précisé par l'enseignant. Cette production lui permettra d'évaluer l'ensemble des acquis effectués en FLE sur le site Internet et de proposer des activités de suivi s'il le faut. Néanmoins, comme nous l'avons déjà souligné, l'activité de navigation doit répondre à des besoins linguistiques, culturels et communicationnels de

l'apprenant (mais aussi aux objectifs du curriculum d'enseignement), seule condition pour motiver l'apprenant à prendre en charge l'apprentissage qui en découle. Elle doit aussi permettre aux apprenants de consolider leurs acquis langagiers en FLE.

7.4 Synthèse

La première partie de ce chapitre a été consacrée à la définition de l'autonomie d'apprentissage vue sur le plan des activités de navigation sur l'Internet. L'élucidation de cette notion nous a permis de relever différentes sortes d'autonomie en ce qui concerne l'enseignement/apprentissage du FLE par les tâches sur des ressources authentiques de l'Internet. Tout en essayant de distinguer trois types d'autonomie, des implications pédagogiques sont tirées en termes de stratégies autonomes que favorisent les tâches sur l'Internet, et aussi en termes d'approches de navigation facilitant l'autonomie compréhensive des étudiants du FLE. L'une de ces approches étant la lecture sur l'Internet, nous avons souligné la nécessité d'intégrer l'approche de la lecture active sur l'Internet dans la formation universitaire en FLE. Ensuite, nous avons discuté certaines implications de l'étude par rapport aux filières de formation en FLE des étudiants, au choix des supports Internet, le cadre de la réalisation des tâches et enfin les finalités pédagogiques de la navigation sur l'Internet.

CONCLUSION GENERALE ET PERSPECTIVES DE RECHERCHE

Les stratégies restent à l'époque actuelle au cœur de toute pédagogie d'apprentissage active du français langue étrangère. Elles constituent le socle sur lequel repose la prise en charge de l'apprentissage par l'apprenant.

Cette étude a abordé un thème très innovant se rapportant aux dispositifs d'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère s'aidant des supports technologiques comme l'Internet. Elle a mis la lumière sur les stratégies de compréhension déployées lors de la navigation sur des sites Internet authentiques dans le cadre d'un projet pédagogique.

Pour éclairer les éléments clés de cette problématique, des travaux de recherche portant sur les stratégies d'apprentissage d'une langue étrangère, le multimédia dans l'enseignement des langues et l'approche actionnelle de l'apprentissage des langues ont été discutés. Nous avions ensuite placé l'étude dans le cadre des théories cognitives de ANDERSON (1983) qui éclairent les processus mentaux qui sont engagés lors de la compréhension des nouvelles informations, leur mémorisation et le rappel subséquent dans un échange langagier. La discussion théorique sur les stratégies nous a également permis de constituer les bases méthodologiques pour la collecte des données de l'étude.

Divers procédés méthodologiques ont permis de recueillir des données sur les stratégies que déploient 52 étudiants ghanéens pour le traitement des informations en français sur les sites supports d'une tâche de navigation. Etant donné les origines socioculturelles et linguistiques de ces apprenants, l'expérimentation mise en place dans 4 universités publiques du Ghana a permis d'obtenir des données significatives par la verbalisation des pensées, l'observation directe en situation, le questionnaire et les entretiens de groupe (servant de verbalisation par rétrospection). Les données quantitatives et qualitatives recueillies par ces outils ont permis d'établir le fait que les stratégies adoptées par les étudiants lors de la navigation sont analysables à l'aide des grilles typologiques élaborées par RUBIN (1989), OXFORD (1990), O'MALLEY et CHAMOT (1990) et COHEN (1998). Elles permettent aussi de constater que l'application de certaines stratégies de compréhension remplissait certaines fonctions de navigation. L'étude a donc révélé des stratégies de navigation importantes comme la lecture attentive, le survol de l'interface à la recherche d'indices, l'essai-erreur ainsi que des stratégies sociales comme le recours à l'aide d'un tiers. A celles-ci correspondent des stratégies de compréhension grâce à l'inférence du sens par connaissances

antérieures en anglais et français langues étrangères, par les indices visuels du site, par traduction systématique, par transfert de connaissances, par analogie, par déduction et induction. On note également des stratégies de ressourcement en information (RUBIN, 1989) chez un tiers ou dans un dictionnaire bilingue (ou des outils de traduction en ligne) en tant que stratégies qui ont facilité l'interprétation des informations linguistiques présentes sur les sites Internet. Les données ne manquent pas de révéler les formes d'apprentissage qu'ont réalisé les apprenants lors de leur navigation sur les sites authentiques en français. C'est pourquoi la dernière partie de l'étude a mis le projecteur sur les éléments de la navigation et de la situation de tâche qui favorisent l'autonomie d'apprentissage du FLE chez les étudiants ghanéens. Par rapport à cette notion qui a été discutée à fond, nous avons souligné le fait que les tâches de navigation sur des sites Internet authentiques aideraient les apprenants du FLE à prendre en charge leur apprentissage si les dispositifs d'encadrement, les sites supports et les finalités pédagogiques sont adaptés aux besoins en informations linguistiques, pragmatiques et culturelles des apprenants. Car, c'est à cette condition que l'apprenant s'impliquera activement dans l'activité proposée par l'enseignant. Nous avons finalement souligné que les activités d'apprentissage et d'utilisation de la langue française auxquelles aboutissent les tâches de navigation sur l'Internet doivent conscientiser les apprenants aux stratégies efficaces adoptées pour comprendre les informations. Cet objectif est réalisable, comme nous l'avons dit, dans le cadre du partage et de la discussion des stratégies en groupe de pairs ou en groupe-classe.

Perspectives de recherche

Cette étude ne prétend pas avoir couvert toutes les dimensions de la question des stratégies de compréhension adoptées sur l'Internet. Bien que les données de verbalisation, d'observation en situation et de capture d'écran aient révélé d'importantes stratégies de compréhension, certaines d'elles restent à creuser plus profondément. Nous pensons plus particulièrement à l'inférence par la traduction en anglais. Etant donné que l'étude a ciblé un public anglophone et aussi que la verbalisation des pensées s'est réalisée en anglais, nous n'avons pas pu déterminer le degré du recours à la traduction comme moyen d'inférence des éléments linguistiques en FLE. Ainsi, de futures études sur la compréhension de la langue cible pourraient se focaliser sur le recours à la traduction interlinguale (L1/L2/LE) des apprenants du FLE. Elles pourraient ainsi mettre la lumière sur les phénomènes cognitifs ainsi que sur les indices contextuels et situationnels du discours qui enclenchent la traduction des

apprenants de la langue cible.

En plus, en raison des limitations en durée et des conditions spatiales de collecte des données, cette étude n'a pas non plus abordé la question des difficultés rencontrées pendant la navigation sur l'Internet. Bien que nous ayons effleuré la question par rapport à la compréhension et à la progression sur le site, il serait intéressant d'étudier la nature de ces difficultés. Une étude pourrait déterminer en termes de processus cognitifs les causes et les circonstances des difficultés de compréhension en FLE dans l'espace navigationnel sur l'Internet.

En outre, nous n'avions pas pu aborder la question des variations stratégiques au niveau des sexes et des âges. Est-ce que les garçons auraient des stratégies de compréhension/navigation plus adaptées que les filles ou ce serait l'inverse. Qu'en est-il des jeunes de moins de vingt ans par rapport aux personnes dans la trentaine ou quarantaine ? Ce serait en effet des pistes de recherche à prendre en considération.

Par ailleurs, la langue française utilisée sur les Internet authentiques a particulièrement suscité notre intérêt durant cette étude. Nous avons remarqué que les sites Internet étudiés combinent divers registres de langue et privilégient certains choix du lexique et certaines tournures pour communiquer des informations à leurs lecteurs. Il est lieu de considérer dans de prochaines études, les spécificités de la langue française comme elle est employée sur les sites Internet authentiques. Cela nous permettrait de voir en quoi elle se distingue de la langue parlée ou écrite dans l'environnement réel ou non de ses locuteurs. Nous pourrons étudier par exemple les paramètres qui influencent les choix lexicaux et syntaxiques au niveau des concepteurs de ces sites Internet.

Finalement, il serait intéressant de confronter les apprenants du FLE à la verbalisation de leurs pensées et aussi à leurs productions écrites durant une tâche de communication synchrone sur un forum (Moodle, Messenger, Facebook etc.). Cette étude nous permettrait de voir les stratégies de traitement en ligne qu'ils adopteraient pendant la conversation sur ces genres de plateformes technologiques. Cela les conscientiserait par rapport à leurs stratégies de production en direct du français langue étrangère.

BIBLIOGRAPHIE

ABRAHAM, R.G. et VANN, R.J. (1996). Using task products to assess second language learning processes. In *Applied Language Learning 4(1-2).*

ANDERSON, J.R. (1983). *The architecture of cognition.* Cambridge, Mass.: Harvard University Press.

ANDERSON, J.R. (1985). *Cognitive psychology and its implications. 2nd ed.* New York: Freeman.

ANDERSON, N. (1989). *Reading comprehension tests versus academic reading: what are second language readers doing? Unpublished PhD dissertation.* Austin: University of Texas.

ANGERS, M. (1996). *Initiation pratique à la méthodologie des sciences humaines.* Québec: CEC inc.

ARNHEIM, R. (1986). "The images of pictures and words". In *Word and Image, 2*.

AUGER, N. & LOUIS, V. (2009). « CECR et dimension interculturelle de l'enseignement/apprentissage du FLE: quelles tâches possibles? » In *Le Français dans le Monde, Recherches et applications, n°45.*

ASSOCIATES FOR CHANGE (2010). *The Status of French Language Teaching and Learning accross Ghana's Public Education System*. Final Report (November 15th, 2010). Consulté le 14/05/2013. http://www.web.net/~afc/download3/Education%20Research/French%20Study%20Report/Final%20French%20Study%20Report%20November%2015.pdf .

BACHMAN, L.F. (1990). *Fundamental considerations in language testing.* Oxford: Oxford University Press.

BACHMAN, L.F. et PALMER, A.S. (1996). *Language testing in practice.* Oxford: Oxford University Press.

BACHMAN, L.F. et COHEN, A.D. (1998). *Interfaces between Second Language Acquisition and Language Testing Research.*Cambridge: Cambridge University Press.

BACHY S., DISTER A., FRANCARD M., GERON G., GIROUL V., HAMBYE P., SIMON A. C., WILMET R. (2007). *Conventions de transcription régissant les corpus de la banque de données VALIBEL.* Louvain : Université Catholique de Louvain.

BAILLY, D. (1985). « Quelques aspects des stratégies d'apprentissage de langue seconde ». In *Cahiers du DLSL, 1*.

BALPE, J.P., LELU, A., PAPY, F. et SALEY, I. (1996). *Techniques avancées pour l'hypertexte.* Paris: Editions Hermès.

BERA, S. et LIU, M. (2004). "Cognitive tools, individual differences, and group processing as mediating factors in a hypermedia environment". In *Computers in Human Behavior, 22*.

BERARD, E. (2009). « Les tâches dans l'enseignement du FLE: rapport à la réalité et dimension didactique ». In *Le Français dans le Monde. Recherches et Applications, N°45*.

BETRANCOURT, M., BAUER-MORRISSON, J. et TVERSKY, B. (2001). « Les animations sont-elles vraiment plus efficaces? ». In *Revue d'intelligence artificielle, 14*.

BETRANCOURT, M. (2005). "The animation and interactivity principles". In *R.E. Mayer (Ed.), The Cambridge handbook of multimedia learning.*

BIALYSTOK, E. (1990). *Communication Strategies: A Psychological Analysis of Second-language Use.* Oxford, U.K: Blackwell.

BRASK, O. (2011). Le monde des couleurs.
http://oscar.brask.free.fr/iso_album/le_monde_des_couleurs.pdf (consulté le 12/12/2012)

BREEN, M. (1987). "Learner contribution to task design". In *C. Candlin and D. Murphy (eds.) Language Learning Tasks.*

BREEN, M. (1989). "The evaluation cycle for language learning tasks". In *C. Candlin and D. Murphy (eds.) The Second Language Curriculum.*

BRINKERHOFF, J.D., KLEIN, J.D. et KOROGHLANIAN, C.M. (2001). "Effects of overviews and computer experience on learning from hypertext". In *Journal of Educational Computing Research, 25*.

BROWN, P.J. (1988). “Do we need maps to navigate round hypertext documents”. In *Electronic Publishing, Vol.2(2).*

BROWN, A. (1993). “The role of test taker feedback in the test development process: test-takers' reactions to a tape-mediated test of proficiency in spoken Japanese”. In *Language Testing 10(3).*

BRUILLARD, E. (1997). *Les machines à enseigner.* Paris: Hermès.

BRUNER, J.S. (1956). *A study of thinking.* California: Wiley Publications in Psychology.

BUSH, V. (1945). “As we may think”. In *Atlantic Monthly, 176, Repris dans J. Nyce and P. Kahn (eds.) (1991) From Memex to hypertext: Vannevar Bush and the mind's machine*.

BYRAM, M., ZARATE, G. et NEUNER, G. (1997). *La compétence socioculturelle dans l'apprentissage et l'enseignement des langues.* Strasbourg: Conseil de l'Europe.

BYRAM, M. (2000). *Routledge Encyclopedia of Language Teaching and Learning.* Canada: Routledge.

CANDAS, P. (2009). *Analyse de pratiques d'étudiants dans un Centre de Ressources de Langues: indicateurs d'autonomie dans l'apprentissage. Thèse de doctorat: Sciences de l'éducation.* Strasbourg: Université de Strasbourg.

CHAMOT, A.U. (2004). “Issues in language learning strategies, research and teaching”. In *Electronic Journal of Foreign Language Teaching, Vol.1 (1).*

CHANIER, T. (2000). « Interaction, communication et acquisition d'une langue seconde en ELAO ». In *Duquette, L. & Laurier, M. (dirs.) Apprendre une langue dans un environnement multimédia*.

CHOMSKY, N. (1975). *The logical structure of linguistic theory.* New York: Plenum Press.

CLARK, R. (1984). “The role of the videodisc in education and training”. In *Media in Education and Development, December 14*.

CLEMENT, J. (1997). « L'avènement du livre électronique: simple transition? ». *In J. Crinon et C. Gautellier (eds.) Apprendre avec le multimédia. Où en est-on?* Paris : Retz.

COHEN, A.D. et APHEK, E. (1979). *Easyfying second language learning. Report submitted to the Jacob Hiatt Institute.* Jerusalem: Hebrew University of Jerusalem, School of Education, Jerusalem.

COHEN, A.D. (1984). “On taking language tests: what the students report”. In *Language Testing 1 (1).*

COHEN, V.B. (1985). “A reexamination of feedback in computer-basd instruction: Implications for instructional design”. In *Educational Technology, 25 (1).*

COHEN, A.D. (1992). “The role of learner strategy training in ELT methodology”. In *Wongsothorn A. et al. (eds.) Explorations and innovations in ELT methodology.*

COHEN, A.D. (1994a). *Assessing Language ability in the classroom. 2nd edn.* Boston: Newbury House/Heinle & Heinle.

COHEN, A.D. (1996). *Second Language Learning and Use Strategies: Clarifying the issues.* Minneapolis Center for Advanced Research on Language Acquisition, Minneapolis: University of Minnesota.

COHEN, A.D. (1998). *Strategies in Learning and Using a Second Language.* Essex: Pearson Education Limited.

COHEN, A.D. (1998b). “Strategies and processes in test-taking and SLA”. In *L.F. Bachman and A.D. Cohen (eds.) Interfaces between second language acquisition and language testing research.*

COHEN, A.D. (2003). “The learner's side of foreign language learning: Where do styles, strategies and tasks meet?” In *International Review of Applied Linguistics, vol.41, n°4.*

CONSEIL DE L’EUROPE (1998). *L'Autonomie de l'apprenant en langues vivantes.*Strasbourg: Conseil de l'Europe.

CONSEIL DE L’EUROPE (2001). *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues. Apprendre, enseigner, évaluer.* Paris : Conseil de l'Europe-Didier.

CORDER, S.P. (1978). “Strategies of communication”. *AFinLa, 23.*

CORNAIRE, C. et GERMAIN, C. (1999). *Le point sur la lecture.* Paris : CLE International.

COSTE, D. (1996). « Multimédia et Curriculum Multidimmensionnel ». *In Outils Multimédias et Stratégies d'apprentissage du FLE, Tome 1*.

COSTE, D. (2009). « Tâche, progression, curriculum » In *Le Français dans le Monde. Recherches et applications. N°45*.

CRAIK, F.I.M. (1979). "Human memory". In *Annual Review of Psychology, 30*.

CREF GHANA (2012). WORKSHOP ON FOREIGN LANGUAGE POLICY. The state of the teaching and learning of French at the pre-tertiary level. Koforidua, 26 June 2012.

CRESSWELL, J.W. (1998). *Qualitative Inquiry and Research Design: Choosing among five traditions.* Thousand Oaks: Sage Publications.

CROOKES, G. (1986). "Task classification: a cross-disciplinary review". In *Technical Report n°4. Center for Second Language Classroom Research, Social Science Research Institute.*

CYR, P. (1998). *Les stratégies d'apprentissage.* Paris: CLE International.

DANSEREAU, D.F. (1985). "Learning strategy research". In *Segal, J.W., Chimpman, S.F., Glaser, R. (eds.) Thinking and learning skills, vol.1*.

DE BOT, K. (1996). "The psycholinguistics of the output hypothesis". *Language Learning, 46*.

DE KETELE, J.-M. et ROEGIERS, X. (1996). *Méthodologie du recueil d'informations. Fondements des méthodes d'observations, de questionnaires, d'interviews et d'études de documents.* Paris: DeBoeck Université.

DEPOVER, C., GIARDINA, M. et MARTON, P. (1998). *Les environnements d'apprentissage multimédia. Analyse et conception.* Paris: l'Harmattan.

DESCHENES, A.-J. (1988). La compréhension et la production de textes. Sillery, Québec : Presses de l'Université du Québec.

DESCHRYVER, N. (1994). *Analyse comparative des démarches d'apprenants novices et experts dans une situation de résolution de problèmes assistée par ordinateur. Mémoire de licence.* Mons: Université de Mons-Hainaut.

DESMARAIS, L. (1998). *Les technologies et l'enseignement des langues.* Montréal: Editions Logiques.

DE-SOUZA, A. (2010). *Intégration de l'Internet dans l'enseignement/apprentissage du FLE. Une étude réalisée au Département de Français de l'Université de Cape Coast au Ghana.* Sarrebruck: Editions Universitaires Européennes.

DE-SOUZA, A. & KUUPOLE, A.Z.P. (2011). « Nouvelles Technologies Didactiques: nouveaux discours pour innover la classe de FLE ». In *Applied Social Dimensions of Language Use and Teaching in West Africa. A Festschrift in Honour of Professor Tunde Ajiboye* . Cape Coast: University Press.

DE-SOUZA, A. (2012). Stratégies compensatoires à l'oral du FLE chez les étudiants du Département de Français de l'Université de Cape Coast. In *Actes du neuvième colloque inter-universitaire sur la co-existence des Langues en Afrique de l'Ouest. (22-26 octobre 2012).* (Accepted for publication)

DEVELOTTE, C. (1997). « Lecture et Cyberlecture ». In *Le Français dans le Monde. Recherches et Applications. Multimédia, Réseaux et Formations, n° spécial*.

DEVELOTTE, C. (1998). « Nouvelles technologies/nouveaux discours dans l'enseignement/apprentissage des langues ». In *Etudes de Linguistique Appliquée.* Paris : Klincksieck.

DIEUZEIDE, H. (1994). *Les Nouvelles technologies. Outils d'enseignement.* Paris: Nathan.

DILLON, A. et VAUGHN, M. (1997). “It's a journey and the destination: Shape and the emergent property of genre in evaluating digital documents”. In *New Review of Multimedia and Hypermedia,3*.

DÖRNYEI, Z. (1995). “On the teachability of communication strategies” In *TESOL Quaterly 29*.

DÖRNYEI, Z. et SCOTT, M.L. (1997). “Communication strategies in a second language: definitions and taxonomies”. In *Language Learning 47, 1*.

DÖRNYEI, Z. et KORMOS, J. (1998). “Problem-solving mechanisms in L2 communication”. In *Studies in Second Language Acquisition, 20 (3)*.

DUQUETTE, L. et RENIE, D. (1998). « Stratégies d'apprentissage dans un contexte d'autonomie et environnement hypermédia ». In *Chanier, T. et Pothier, M. (Dirs), Hypermédia et apprentissage des langues, Etudes de linguistique appliquée, 110.*

DUQUETTE, L. et LAURIER, M. (2000). *Apprendre une langue dans un environnement multimédia.* Paris: Les Editions Logiques.

ELLIS, R. (1985). *Understanding Second Language Acquisition.* Oxford: Oxford University Press.

ELLIS, R. (2003). *Task-based language learning and teaching.* Oxford: Oxford University Press.

EISNER, E.W. (1978). “The impoverished mind”. In *Educational Leadership, 35*.

ERICSSON, K.A. et SIMON, H.A. (1980). “Verbal Reports on data ». In *Psychological Review 87*.

ESCORCIA, D. (2007). *Composantes métacognitives et performance à l'écrit: une approche sociocognitive du travail étudiant. Thèse de doctorat: Sciences de l'éducation.* Nanterre: Université Paris X.

FAERCH, C. et KASPER, G. (1983a). “Plans and strategies in foreign language communication”. *In FAERCH, C, KASPER, G. (eds), Strategies in interlanguage communication.*.

FISCHER, S. (2011). *Etude du processus de développement de l’autonomie au cours de la préparation d’une thèse: le cas d’étudiants en sciences humaines et sociales. Thèse de doctorat : Sciences de l’éducation*. Strasbourg : Université de Strasbourg.

FRANSSON, A. (1984). “Cramming or Understanding? Effects of intrinsic and extrinsic motivation on approach to learning and test performance”. In *Alderson, J.C. and Urquhart, A.H. (eds.) Reading in a foreign language.*

GAGNE, E.D. (1985). *The cognitive psychology of school learning.* Boston, Mass.: Little Brown.

GARDNER, H. (1982). *Art, mind and brain: A cognitive approach to creativity.* New York: Basic Books.

GARNER, R. (1986). “Verbal-report data on cognitive and metacognitive strategies”. In *C.E. Weinstein, E.T. Goetz and P.A. Alexander (eds.) Learning and study strategies*.

GAUTELLIER, C. et CRINON, J. (2001). *Apprendre avec le multimédia. Où en est-on?* Paris : Retz.

GAYESKY, D.M. (1985). “Interactive Video: Integrating design "levels" and hardware "levels"”. In *Journal of Educational Technology Systems, 13 (3).*

GHANA GOVERNMENT (1966-1967). *Report of the Education Review Committee.* Accra: Ministry of Education.

GIARDINA, M. (1989). *Evolution du concept d'interactivité à dimension cognitive. Thèse de doctorat.* Québec: Université de Laval.

GIASSON, J. et THERIAULT, J. (1983). *Apprentissage et enseignement de la lecture.* Montréal: Editions Ville-Marie.

GLASER, B.G. et STRAUSS, A.L. (1967). *The discovery of grounded theory.* Hawthorne, NY: Aldine Press.

GLIKMAN, V. (2002). *Des cours par correspondance au "e-learning".* Paris: Presses Universitaires de France.

GORDON, C. (1987). *The effect of testing method on achievement in reading comprehension tests in English as a foreign language. Unpublished master's thesis.* Ramat-Aviv: Tel-Aviv University.

GOULLIER, F. (2005). *Les outils du Conseil de l'Europe en classe de langue : Cadre européen commun et Portfolio.* Paris: Les Editions Didier.

GRAWITZ, M. (1988). *Lexique des sciences sociales, 4e édition.* Paris: Dalloz.

GUIBERT, J. et JUMEL, G. (1997). *Méthodologie des pratiques de terrain en sciences humaines et sociales.* Paris: Armand Colin.

GUICHON, N. (2006). « Le brouillon: aide mémorielle et trace de la compréhension de l'oral ». In *Les cahiers de l'APLUIT, Vol.XXV, n°2*.

GUTHRIE, E.R. (1935). *The psychology of learning*. New York: Harper & Row.

HENDERSON, R. (1986). "Self-regulated learning: implications for the design of instructional media". In *Contemporary Educational Psychology, 11, 4*.

HILL, K. (1994). *The contribution of multi-informant feedback to the development and validation of an oral proficiency test in two formats. Unpublished MA thesis. Department of Linguistics and Language Studies.* Melbourne: University of Melbourne.

HOFFMAN, R. et VAN OOSTENDORP, H. (1999). "Cognitive effects of a structural overview in a hypertext". In *British Journal of Educational Technology, vol.30, n°2*.

HOLEC, H. (1979). *Autonomie et apprentissage des langues étrangères.* Strasbourg: Conseil de l'Europe.

HOLEC, H. (1981). « A propos de l'autonomie: quelques éléments de réflexion ». *In Etudes de Linguistique Appliquée, 41*.

HOLEC, H. (1994). « L'apprenant autonome: quelques repères conceptuels ». In *Babylonia, n°2, 5 Fondazione Lingue-Culture.*

HOLEC, H. (1999). « De l'apprentissage autodirigé considéré comme une innovation ». In *Mélanges n°24*.

HOMBURG, T.J. et SPAAN, M.C. (1981). "ESL reading proficiency assessment: testing strategies". In *Hines M. and Rutherford W. (eds.) TESOL '81*.

HULL, C.L. (1943). *Principles of behavior: an introduction to behavior theory.* New York: Appleton-Century-Crofts.

INA (1995). *Facteurs-Clés de Succès des Produits Multimédias Interactifs, C2C-MEDIACTIC,* INA : INA.

JACQUINOT, G. (1996). « Les NTIC: Ecrans du Savoir ou Ecrans au Savoir ». In *Outils multimédias et Stratégies d'apprentissage du FLE, Tome 1*.

KERBRAT-ORECCIONI, C. (1998). « La notion d'interaction en linguistique: origines, apports, bilans ». In *Langue française, 117*.

KRASHEN, S.D. (1982). *Principles and Practice in Second Language Acquisition.* Oxford: Pergamon Press.

KRAUS, L.A., REED, W.M. et FITZGERALD, G.E. (2001). "The effects of learning style and hypermedia prior experience on behavioral disorders knowledge and time on task: A case-based hypermedia environment". In *Computers in Human Behavior, 17*.

KUUPOLE, A.Z.P. (2011). *Image de la langue française au Ghana. Etude de cas dans la municipalité de Cape Coast au Ghana.* Sarrebruck: Editions Universitaires Européennes.

KUUPOLE, D.D. (1994). French as a foreign language in the multilingual Ghanaian context. *Legon Journal of the Humanities,7.*

KUUPOLE, D.D. (2001). « Quelques problèmes rédactionnels chez les apprenants ghanéens: une étude de cas ». In Cahiers du CERLECHS. Ouagadougou: Université de Ouagadougou.

KUUPOLE, D.D. (2012). *From the savannah to the coastal lands in search of knowledge through the French Language. A herd boy's tale. An inaugural lecture delivered by D.D. Kuupole.* Cape Coast: University Press.

KWADWO, G.N. (2008). « Le français face au poids des autres langues au Ghana ». *Revue des étudiants en linguistique du Québec, 2 (2).*

LAENG, M. (1974). *Vocabulaire de pédagogie moderne.* Paris: Editions du Centurion.

LANCIEN, Th. (1998). *Le Multimédia.* Paris: CLE International.

LAST, D.A., O'DONNEL, A.M. et KELLY, A.E. (2001). “The effects of prior knowledge and goal strength on the use of hypertext”. In *Journal of Educational Multimedia and Hypermedia, 10*.

LEE, M.J. et TEDDER, M.C. (2003). “The effects of three different computer texts on reader' recall: based on working memory capacity”. In *Computers in Human Behavior, 19*.

LECOMPTE, M.D. et PREISSLE, J. (1993). *Ethnography and Qualitative Design in Educational Research.*San Diego: Academic Press.

LEGENDRE, R. (1993). *Dictionnaire actuel de l'éducation.* Paris: Eska.

LENNEBERG, E.H. (1967). *Biological foundations of language.* New York: Wiley.

LESELBAUM, N. (2005). « Autonomie » *In CHAMPY, P. et ETEVE, C. Dictionnaire Encyclopédique de l'Education et de la Formation*.

LESGOLD, A., LEVIN, J., SHIMRON, J. & GUTTMAN, J. (1975). “Pictures and young children's learning from oral prose”. In *Journal of Educational Psychology, 67*.

LEVY, P. (1990). *Les technologies de l'intelligence. L'avenir de la pensée à l'ère informatique.* Paris: La Découverte.

LEVY, P. (1997). *Collective Intelligence : Mankind's emerging world in cyberspace (*R. Bonomo, Trans.). New York : Plenum Trade.

LEWIS, M.P. (2009). “Languages of Ghana”. In *Ethnologue: Languages of the World, Sixteenth edition.*

LIN, D.-Y. (2004). “Evaluating older adults retention in hypertext perusal: impacts of presentation media as a function of text topology”. In *Computers in Human Behavior, 20*.

LONG, M. (1985). “A role for instruction in second language acquisition: task-based language teaching”. *In K. Hyltenstan and M. Pienemann (eds.) Modelling and Assessing Second Language Acquisition.*

LONG, M. (1989). “Task, group and Task-group interactions”. In *ESL 8*.

LOWE, R. (2003). “Animation and learning: selective processing of information in dynamic graphics”. In *Learning and Instruction, 13*.

MacLEAN, M. et d'ANGLEJAN, A. (1986). “Rational cloze and retrospection: insights into first and second language reading comprehension”. In *The Canadian Modern Language Review 42 (4)*.

MANGENOT, F. (2001). « Interactivité, interactions et multimédia: présentation ». In *R. Bouchard et F. Mangenot (éds.) Notions en Questions n°5*.

MANGENOT, F. et LOUVEAU, E. (2006). *Internet et la classe de langue.* Paris: CLE International.

MANGENOT, F. et PENILLA, F. (2009). « Internet, tâche et vie réelle ». In *Le Français dans le Monde. Recherches et applications, n°45*.

MASPERI, M. & BALZARINI, R. (2003). « Autonomie, environnements multimédias et apprentissage des langues: le cas de l'Italien à l'Université Stendhal de Grenoble ». *In Environnements Informatiques pour l'Apprentissage Humain.*

MAYER, R. (2001). *Multimedia learning.* New York: Cambridge University Press.

MAYER, R. et ANDERSON, R. (1991). Animations need narrations: An experimental test of a dual-coding hypothesis. *Journal of Educational Psychology, 83.*

MAYER, R. et ANDERSON, R. (1992). “The instructive animation: Helping students build connections between words and pictures in multimedia learning”. In *Journal of Educational Psychology, 84*.

MEZHER, Y. (2007). *Enseignement supérieur au XXIe siècle. Place de la formation tout au long de la vie à l'université. Thèse de doctorat: Science de l'éducation.*Strasbourg : Université Louis Pasteur.

MOEGLIN, P. (1996). « Multimédia et Education. Le démon de la convergence ». In *Outils multimédias et Stratégies d'apprentissage du FLE, Tome 1*.

MOLES, A. (1981). *L'image communication fonctionnelle.* Paris: Casterman.

MORO, B. (1997). “A Pedagogy of the Hypermedia”. *In New Technologies in Language Learning and Teaching,* 69.

NAIMAN, N., FRÖLICH, M., STERN, H.H. et TODESCO, A. (1978). *The Good Language Learner.* Toronto: Modern Languages in Practice.

NEVO, M. (1989). “Test-taking strategies on a multiple-choice test of reading comprehension”. In *Language Testing 6(2).*

NIELSON, J. (1990). “The art of navigating through hypertext”. In *Communications of the ACM, Vol.33, Issue 3*.

NIELSON, J. (1990). *Multimedia and Hypertext. The Internet and beyond.* San Diego: Academic Press.

NIKOLOV, M. (2006). “Test-taking strategies of 12- and 13-year-old Hungarian learners of EFL: Why whales have migraines”. In *Language Learning, Vol.56 (1).*

NUGENT, G.C. (1982). “Pictures, audio and print: symbolic representation and effect on learning”. In *Educational Communication and Technology Journal, 30*.

NUNAN, D. (1989). *Designing tasks for the communicative classroom.* Cambridge: Cambridge University Press.

NUNAN, D. (2004). *Task-based language teaching.* Cambridge: Cambridge University Press.

O'MALLEY, J.M. et CHAMOT, A.U. (1990). *Learning Strategies in Second Language Acquisition.* Cambridge : Cambridge University Press.

O'MALLEY, J.M., CHAMOT, A.U. et KÜPPER, L. (1989). “Listening comprehension strategies in second language acquisition”. In *Applied Linguistics 10 (4).*

O'MALLEY, J.M., CHAMOT, A.U., STEWNER-MANZANARES, G., KÜPPER, L. et RUSSO, R. (1985a). “Learning strategies used by beginning and intermediate ESL students”. In *Language Learning 35*.

O'MALLEY, J.M., CHAMOT, A.U., STEWNER-MANZANARES, G. RUSSO, R., et KÜPPER, L. (1985b). “Learning strategies applications with students of English as a second language”. In *TESOL Quaterly 19(3).*

OXFORD, R.L. (1990). *Language learning strategies: what every teacher should know.* New York: Newbury House/Harper Collins.

OXFORD, R.L. (1992). Research on Second Language Learning Strategies. In *Annual Review of Applied Linguistics, 13*.

OXFORD, R.L. (1995). “Language Anxiety: A bane or a blessing?” *Plenary speech presented at the annual meeting of Teachers of English to Speakers of other Languages.*Asuncion: Paraguay.

OXFORD, R.L. (1996a). “Employing a questionnaire to assess the use of language learning strategies”.In *Applied Language Learning, 7 (1-2).*

OXFORD, R.L. (2003). “Language learning styles and strategies: Concepts and relationships”. In *International Review of Applied Linguistics, vol.41, n°4*.

PAIVIO, A. (1974). “Language and knowledge of the world”. In *Educational Researcher, 3*.

PALINCSAR, A.S. et BROWN, A.L. (1984). “Reciprocal teaching of comprehension-fostering and comprehension-monitoring activities”. *In Cognition and Instruction, 1*.

PANDOVANI, S. et LANSDALE, M. (2003). “Balancing search and retrieval in hypertext: context-specific trade-offs in navigational tool use”. In *International Journal of Human-Computer Studies, 58*.

PARIBAKHT, T. (1985). “Strategic Competence and Language Proficiency”. In *Applied Linguistics Vol.6 (2).*

PERRAUDEAU, M. (2006). *Les stratégies d'apprentissage. Comment accompagner les élèves dans l'appropriation des savoirs.* Paris: Armand Colin.

PIAGET, J. (1967). *Biology and knowledge.* Chicago: University of Chicago Press.

PICOCHE, J. (2009). *Le Robert Dictionnaire étymologique du français.* Paris: Le Robert.

PIRES, A. (1997). « Echantillonnage et recherche qualitative: essai théorique et méthodologique ». In *La recherche qualitative : Enjeux épistémologiques et méthodologiques*.

POIRIER-PROULX, L. (1999). *La résolution de problèmes en enseignement.* Paris-Bruxelles: DeBoeck.

PORCHER, L. et MARRIET, F. (1976). *Média et Formation d'adultes.* Paris: ESF.

PORTINE, H. (1996). « Le Multimédia dans la Méthodologie de la Didactique des Langues ». In *Outils multimédias et Stratégies d'apprentissage du FLE, Tome 1*.

POTHIER, M. (1997). « Hypermédia et autonomie ». In *Le Français dans le Monde, Recherches et applications, Multimédia, réseaux et formation, numéro spécial*.

POTHIER, M. (2000). « Vers un module multimédia d'aide à l'apprentissage: les leçons de CAMILLE ». In *Actes du colloque International Le Multimédia et l'Apprentissage du Français Langue Etrangère ou Seconde: de l'expérimentation à la réalité dans l'espace francophone. Cahiers du Centre Interdisciplinaire des Sciences du Langage, n°15*.

POTHIER, M. (2003). *Multimédias, dispositifs d'apprentissage et acquisition des langues.* Paris: Editions Ophrys.

POULISSE, N. (1990). *The use of compensatory strategies by Dutch learners of English.* Dordrecht: Mouton de Gruyter.

PRESSLEY, M. et McCORMICK, C.B. (1995). *Advanced Educational Psychology for Educators, Researchers, and Policymakers.* New York: Harper Collins.

RABINOWITZ, M. et CHI, M.T.H. (1987). “An interactive Model of Strategic Processing”. In *S.J. Ceci (Eds.), Handbook of the Cognitive, Social, and Physiological Characteristics of Learning Disabilities, Vol.2.*

REED, W.M. OUGHTON, J.M., AYERSMAN, D.J., ERVIN, J.R. et GIESSLER, S.F. (2000). “Computer experience, learning style and hypermedia navigation”. In *Computers in Human Behavior, 16*.

REDON-DILAX, M. (2000). « Scénario pédagogique et hypertexte ». *In Duquette et Laurier (eds.) Apprendre une langue dans un environnement multimédia*.

RICHARDS, J. et PLATT, J. (1992). *Longman Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics.* Essex: Longman.

ROBSON, C. (2011). *Real World Research (Third edition).* West Sussex: John Wiley & Sons ltd.

ROOSELEER, Y. (1997). "Dealing with information systems. A task-based approach". In *KORSVOLD, A. and RÜSCHOFF, B. (eds.) New Technologies in language learning and teaching*.

ROSEN, E. (2009). « Perspective actionnelle et approche par les tâches en classe de langue ». In *Le Français dans le Monde. Recherches et Application, N°45*.

ROSSI, J-P. (1985). *Les mécanismes de la lecture*. Paris : Publications de la Sorbonne.

ROUET, J.-F. (1997). « Le lecteur face à l'hypertexte ». *In J. Crinon et C. Gautellier (eds.) Apprendre avec le multimédia. Où en est-on?* Paris : Retz.

RUBIN, J. (1975). What the "good language learner" can teach us. In *TESOL Quaterly, 9*.

RUBIN, J. (1981). "Study of cognitive processes in second language learning". In *Applied Linguistics 2(2).*

RUBIN, J. (1987). "Learner Strategies: Theoretical assumptions, research history and typology". In *A. Wenden & J. Rubin (eds), Learner Strategies and Language Learning*.

RUBIN, J. (1989). "How learner strategies can inform language teaching". In *V. Bickley (ed.), Proceedings of LULTAC, sponsored by the Institute of Language in Education.*

SALOMON, G. (1979). *Interaction of media, cognition and learning.* San Francisco: Jossey-Bass.

SCAPIN, D. et PIERRET-GOLBREICH, C. (1990). “Towards a method for task description: MAD”. *In L. Berlinguet et D. Berthelette (eds.), Proceedings of Work with Display Unit '89.*

SCARCELLA, R. et OXFORD, R.L. (1992). *The tapestry of language learning: the individual in the communicative classroom.*Boston MA: Heinle and Heinle.

SCHNEIDERMAN, B. (1987). *Designing the user interface: Strategies for effective human-computer interaction.* Reading: Addison-Wesley.

SCHWANDT, T.A. (1997). *Qualitative Inquiry: A Dictionary of Terms.* In Thousand Oaks: Sage Publications.

SCHWARTZ, B. (1973). *L’éducation de demain*. Paris: Aubier-Montaigne.

SELINKER, L. (1972). “Interlanguage”. *Reprinted in Richards (1974), International Review of Applied Linguistics.*

SKEHAN, P. (1996a). “A framework for the implementation of task-based instruction”. In *Applied Linguistics, 17*.

SKEHAN, P. (1998b). “Task-based instruction”. In *Annual Review of Applied Linguistics 18*.

SOËTARD, M. (1994). « Autonomie ». *In DANVERS, F. 700 mots-clefs pour l'éducation.*

SOCKETT, G. et TOFFOLI, D. (2010). « Analyse du livre *“Tasks in Second Language Learning*” de VIRGINA SAMUDA et MARTIN BYGATE (2008) ». Article publié sur Prisme Langues, http://prismelangues.u-strasbg.fr/index.php?id=3795 (consulté le 21/08/2012).

STERN, H.H. (1975). “What can we learn from the good language learner?” In *Canadian Modern Language Review 31*.

STERN, H.H. (1992). *Issues and options in language teaching.* Oxford: Oxford University Press.

SWELLER, J. (2003). “Evolution of human cognitive architecture”. In *B.H. Ross (ed.) The psychology of learning and motivation, vol. 43*.

TARDIFF, J. (1992). *Pour un enseignement stratégique. L'apport de la psychologie cognitive.* Outremont: Les Editions Logiques.

TARONE, E. (1977). “Conscious Communication Strategies in Interlanguage”. In *Brown, H.D., Yorio, C.A. and Crymes, R.C (eds.), TESOL '77: Teaching and Learning English as a second language: trends in research and practice.*

TARONE, E. (1981). “Some Thoughts on the notion of Communication Strategies”. In *TESOL Quaterly Vol.15*.

TARONE, E. (1983). “Some thoughts on the notion of communications strategies”. In *C. Faerch and G. Kasper (eds.) Strategies in interlanguage communication.*

TARONE, E., COHEN, A.D., et DUMAS, G. (1976). “A closer look at some interlanguage terminology: a framework for communication strategies”. In *Working Papers on Bilingualism 9*.

THAKOR, M.V., BORSUK, W. et KALAMAS, M. (2004). “Hotlists and Web browsing behavior - an empirical investigation”. In *Journal of Experimental Psychology: Applied, 3*.

TRICOT, A. (2007). *Apprentissage et documents numériques*. Paris: Editions Belin.

TRICOT, A. et NANARD, J. (1998). « Un point sur la modélisation des tâches de recherche d'informations dans le domaine des hypermédias ». *In A. Tricot et J.-F. Rouet (eds.) Les hypermédias, approches cognitives et ergonomiques.*

TRICOT, A., PIERRE-DEMARCY, C. et EL BOUSSARGHINI, R. (2000). “Specific help devices for educational hypermedia”. In *Journal of Computer Assisted Learning, 16*.

TRICOT, A., PUIGSERVER, E., BERDUGO, D. et DIALLO, M. (1999). “The validity of rational criteria for the interpretation of user-hypertext interaction”. In *Interacting with Computers, 12*.

VANDERGRIFT, L. (2003). “Orchestrating strategy use: Toward a model of the skilled second language listener”. *Language Learning, 53*.

VILLANUEVA, M.L. (2009). « Tâches et cybergenres: une perspective actionnelle ». In *Le Français dans le Monde, n°45. Recherches et Applications. La perspective actionnelle en classe de langue.*

VYGOTSKY, L.S. (1978). *Mind in society: the development of higher psychological processes*. Cambridge, M.A: Harvard University.

WARREN, J. (1996). “How students pick the right answer: a 'think-aloud' study of the French CAT”. In *Burston J., Monville-Burston M. and Warren J. (eds.) Issues and innovations in the teaching of French. Occasional Paper n°15, Australian Review of Applied Linguistics*.

WATSON, J.B. (1913). *Psychology as the behaviorist views it.* Psychological Reviews, 20.

WEINSTEIN, C, et MAYER, R.E. (1986). “The teaching of learning strategies”. In *M. Wittrock (ed.) Handbook of research on teaching (2nd edn).*

WENDEN, A. (1983). “Literature review: the process of intervention”. *Language Learning 33*.

WENDEN, A. et RUBIN, J. (1987). *Learner Strategies in Language Learning.* Cambridge: Prentice-Hall.

WILLIAMS, E. (1989). “Reading in a foreign language at intermediate and advanced levels with particular reference to English”. In *Language Teaching 22, 4.*

WILLIS, J. (1996). *A framework for task-based learning.*Harlow: Longman.

WINDLE, S. (2000). “From Confusion to Confucian: Towards an Understanding”. In *The English Connection, 4 (6), 1*.

WOLFF, D. (1997). “Computers as cognitive tools in the language classroom”. In *New Technologies in Language Learning and Teaching*.

YANG, S.C. (2000). “Hypermedia learning and evaluation: a qualitative study of learners interaction with the Perseus Project”. In *Computers in Human Behavior, 16*.

ANNEXES

TABLE DES MATIERES

ANNEXE 1- QUESTIONNAIRES 345

I. QUESTIONNAIRE ON COMPREHENSION STRATEGIES 346

II. QUESTIONNAIRE FOR FOLLOW-UP STUDY 352

ANNEXE 2 – TABLEAUX DE FREQUENCE DES PROCEDES D'INFERENCE 355

ANNEXE 3 – GUIDE D'INTERVIEW 360

ANNEXE 4 – CORPUS ORAUX 363

I. VERBALISATIONS INDIVIDUELLES 364

1. CREATION DE COMPTE SUR 3SUISSES.COM: MLLE PRESTATION 365

2. ACHAT SUR LA REDOUTE.FR : M. COLISSIMO 371

3. RESERVATION DE BILLET SUR SNCF.COM : MLLE CYTISSIMO 376

4. ACHAT SUR 3SUISSES.FR : MLLE DIGIPOSTE 380

5. CHANGEMENT D'ADRESSE SUR LA POSTE.FR : M. PARTICULIER 384

6. ACHAT SUR LA REDOUTE.FR: MLLE RECOMMANDEE 387

7. CREATION DE COMPTE SUR LA WWW.LAREDOUTE.FR : MLLE WIDGET 391

8. CREATION DE COMPTE SUR WESTERNUNION.FR: M. WESTERN 395

9. CHANGEMENT D'ADRESSE SUR LAPOSTE.FR: M. REEXPEDITION 397

II. ENTRETIEN DE GROUPE 404

ANNEXE 5 – TEST DE CONTRÔLE DES ACQUIS 412

ANNEXE 1- QUESTIONNAIRES

I. QUESTIONNAIRE ON COMPREHENSION STRATEGIES

This questionnaire seeks to elicit data on techniques used by students of French in understanding information when working tasks involving multimedia tools (Internet, CD/DVD-ROM, etc.). However, in order to avoid significant differences in data gathered, tasks proposed for this exercise are based on one kind of multimedia tool that is the Internet (websites, mail services, social networks, Teaching & Learning platforms, etc.).

Kindly answer this questionnaire by choosing from the answers provided or by describing objectively techniques you adopt.

A. YOUR PROFILE

1. Age: ……
2. Gender: ……..
3. Level: ……..
4. Programme of study: ……..
5. Name of University: ……

B. GENERAL QUESTIONS ABOUT THE TASK ON THE MULTIMEDIA

1. When executing a task on the Internet, on what do you focus primarily your attention?

a. Design of the tool (online/offline multimedia)
b. Images
c. Colours
d. Interactive tools
e. Text
f. Other(s) Please specify …….

Why?……

2. Do you read everything on the page/site before you start working on the task?

a. Yes
b. No

If no, why?

……..…….……

3. Which of these approaches do you adopt in a task situation on the Internet? Kindly arrange them in order of use. (e.g.: b, d, c, …).

Write your answer here: .....

a. I read the whole page first
b. I flicked through several pages
c. I asked myself questions, tried to understand a few words
d. I tried pushing/clicking a few buttons
e. I made some notes/attempted some answers
f. Other(s) Please specify ……

4. Describe the way you read when doing a task on the Internet.

a. I did word to word reading
b. I scanned through the text (I looked through quickly and systematically)
c. I skimmed or glanced rapidly through the text
d. I read around known expressions in the target language
e. Other(s) Please specify ……

Any reason for that manner you read?

……

5. During the task on the Internet, did you feel being guided or helped by the product?

a. Yes
b. No

If yes, describe how you were guided or helped?

……

6. Was the feedback you received from the tool helpful in solving the task on hand?

a. Yes
b. No

For any of the choices above, explain how?

……

7. Do you think the Internet tool you used can interpret correctly your intentions/responses?

a. Yes
b. No

If yes, why do you think so?

……

8. About the Internet tool you used, what can you single out that greatly enhanced your progression on the task? (E.g. Links help buttons, pictures, clear instructions, etc.)

……

9. About the Internet tool you used, what can you single out that greatly enhanced your

understanding of French? (You can name more than one item)

……

10. If the task on the Internet improved your understanding of French, what French did you learn or understand the first time?

……

11. Does doing tasks on the Internet help you in any way to communicate orally in French in real life situations?

a. Yes
b. No

If yes, how?

……

12. Did you gain any socio-cultural competence in French by doing task on the Internet?

a. Yes
b. No

If yes, name or describe some of them.

……

…….

13. Have tasks on the multimedia enhanced your understanding of socio-cultural aspects of French?

a. Yes
b. No

If yes, name any one you understood.

.....

14. Would you find it helpful to do more tasks like this one?

a. Yes
b. No

Explain your answer.

……

15. Give your comments on learning French through Internet tasks!

……

……

…….

C. COMPREHENSION STRATEGIES USED ON TASKS ON THE INTERNET

1. Which of these techniques did you use to guess meaning when working the task?

a. **Deduction**: Process of reasoning by which one moves from general truths – statements known or believed to be true – to specific conclusions. If you can improve your understanding by adding more evidence or facts, then you are reasoning by deduction.

b. **Induction**: Process of reasoning by which one moves from specific details and observations to the more general underlying principles or process that explains them. If you can confirm your understanding by adding another information or observation, then you are reasoning by induction.

c. **Inference**: Using the information you already have to form an opinion about something.

d. **Analogy**: Comparing between two situations, processes, objects, etc. in order to prove the two are similar.

e. **Transfer**: Applying experience or knowledge gained in a different context when doing another thing somewhat different.

f. **Translation**: Rendering ideas across various languages that you use (speak or write) (e.g.: From English to French).

g. Other(s) Please specify …….

2. If you inferred meaning during the task, indicate how you went about it by selecting the corresponding techniques. Rate your choices on this scale of 5.

1= Very Low 2= Low 3= Moderate 4= High 5= Very High

Techniques	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**	**Comments**
a. I used previously acquired knowledge about French, its culture and the way it is spoken or written.						
b. I inferred from the visual clues that the multimedia tool provided.						
c. I analyzed new words and expressions within the context.						
d. I guessed meaning from the design of the multimedia tool that illustrated the theme.						
e. I compared new words formation or sentence structure with those of languages I already speak.						
f. Other techniques? (Specify here and rate)						

3. If you inferred through previously acquired knowledge of languages, which of these techniques did you apply? Kindly rate them.

1= Very Low 2= Low 3= Moderate 4= High 5= Very High

Techniques	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**	**Comments**
a. I depended on new words and expressions similarity (in form or structure) to those of the languages I already use (First and Second language).						
b. I linked new words and expressions to objects or people's activities in my environment.						
c. I recalled conversation situations in French where such words or expressions were used.						
d. I recalled instances of doing similar language tasks successfully where such words or expressions appeared.						
e. I systematically translated new words or expressions to my first, second or other languages I already use fluently.						
f. Other techniques? (Specify here and rate)						

4. Which of these visual clues on the multimedia tool helped you to guess meaning on the task? Kindly rate them.

1= Very Low 2= Low 3= Moderate 4= High 5= Very High

Clues	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**	**Comments**
a. Key words or expressions						
b. Interactive feedback and menus						
c. Special effects applied to text (font, size, colours, animation, bold, italics, underline, etc.)						
d. Sentence formation styles						
e. Images & video						
f. Other clues? (Specify and rate)						

5. Analyzing words and sentences in order to infer meaning consists of adopting which of the following approaches? Kindly rate them.

1= Very Low 2= Low 3= Moderate 4= High 5= Very High

Approaches	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**	**Comments**
a. Word for word analysis						
b. Placing words and expressions into context.						
c. Analyzing through set of expressions or idiomatic expressions						
d. Summing-up to oneself the new word or expression in a simpler form.						
e. Summing-up to oneself the new word or expression in an elaborated form (with illustrations, examples, etc.)						
f. Other approach(es) (Specify here and rate)						

6. Which of these in the design of the multimedia tool contributed to your understanding on the task? Kindly rate them.

1= Very Low 2= Low 3= Moderate 4= High 5= Very High

Design aspects	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**	**Comments**
a. The brightness/clarity of instructions/questions/sentences/feedback/etc.						
b. Choice of images and animation styles						
c. Choice of colours that illustrate the theme						
d. Font style applied to texts or messages						
e. Interactive buttons and menus that tell the user what to do or where to go.						
f. Help options embedded in the design						
g. Other pertinent clues like blinking text or images, sound feedback, asterisk, animated or coloured buttons, etc. Describe any other clues that helped you: ……....						
h. Other design aspects not mentioned above (Specify and rate)						

7. How did you check the understanding of what you write during the task on the multimedia tool? Kindly rate the techniques used.

1= Very Low 2= Low 3= Moderate 4= High 5=Very High

Techniques	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**	**Comments**
a. I typed my answers as they came to mind to see the kind of feedback the tool may give me.						
b. I used online dictionaries or search engines to check the appropriateness of my answers.						
c. I looked for examples or models of answers on the tool.						
d. I pushed a few buttons by jumping some steps so that the tool gives me more clues as to what to do.						
e. Other techniques (Specify here and rate)						

II. QUESTIONNAIRE FOR FOLLOW-UP STUDY

QUESTIONNAIRE ON COMPREHENSION STRATEGIES

This questionnaire seeks to elicit data on techniques used by students of French in understanding information when working tasks involving multimedia tools (Internet, CD/DVD-ROM, etc.). However, in order to avoid any significant differences in data gathered, tasks proposed for this exercise are based on one kind of multimedia tool, that is, the Internet (websites, mail services, social networks, Teaching & Learning platforms, etc.).
Kindly answer this questionnaire by describing objectively techniques you adopt.

A. YOUR PROFILE

1. Gender: ……..
2. Level: ……..
3. Programme of study: ……..
4. Name of University: …….

B. DURATION OF YOUR BROWSING EXPERIENCE

Starting Time of browsing (Please indicate it here) .....
Ending Time of browsing (Please indicate it here) .....

C. ABOUT YOUR BROWSING EXPERIENCE ON THE INTERNET

1. Kindly describe in English things/places you saw during your browsing on the site

a).....
.....
b).....
.....
c).....
.....

2. Kindly describe some of the challenges you had during the browsing on the site?

a).....
.....
b).....
.....
c).....

.....

3. (a) How did you overcome such challenges?

   .....

   (b) Describe briefly what you did.

   .....

4.

   (a) Did you encounter any word(s) you did not understand during your browsing?

   .....

   (b) If yes, write them below (at least, five (5) of them)

   a).....

   b).....

   c).....

   d).....

   e).....

5. How did you get the meaning of such words? Please, indicate the method(s) used below!

   …….

6. Were you helped by another colleague during the browsing?

   ……...

   (a) If yes, indicate the form of help you received from him/her!

   …….....

   (b) If no to question 6, why not?

   .....

7. (a) This time round, indicate things that you think facilitated your browsing on the Internet?

   .....

   (b) How helpful were they?

   .....

8. Did you learn something new from this experience on the Internet? (You can name more than one thing you learnt)

   (a) .....

   (b) .....

   (c) .....

9. (a) How did you check the adequacy of your answers during the task?

.....

.....

b) Describe any two methods used?

a).....

.....

b).....

10. Your comments on the exercise:

……

……..……

ANNEXE 2 – TABLEAUX DE FREQUENCE DES PROCEDES D'INFERENCE

1. If you inferred meaning during the task, indicate how you went about it by selecting the corresponding techniques. Rate your choices on this scale of 5.

1= Very Low 2= Low 3= Moderate 4= High 5= Very High

Techniques	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**	**Comments/Total**
a. I used previously acquired knowledge about French, its culture and the way it is spoken or written.	**4**	**3**	**10**	**23**	**10**	Words I know in French It helps to verify what I acquired I don't know much about French culture My French background helped
b. I inferred from the visual clues that the multimedia tool provided.		**2**	**13**	**12**	**21**	Interactive memos, models, examples It does not work all the time The colour
c. I analyzed new words and expressions within the context.		**6**	**16**	**15**	**12**	Words I understand already guide me to form a meaning It will give me the contextual meaning Tramway, RER
d. I guessed meaning from the design of the multimedia tool that illustrated the theme.	**5**	**10**	**8**	**9**	**11**	It is not all that needed
e. I compared new words formation or sentence structure with those of languages I already speak.	**4**	**11**	**11**	**10**	**13**	It works but not all the time
f. Other techniques? (Specify here and rate) - Translate words and expressions for better understanding - I compared the new expressions to the all ones and inferred meaning from them				**2**	**1**	The expressions used in the language I am speaking might not be the same in French Knowledge of computer

2. If you inferred through previously acquired knowledge of languages, which of these techniques did you apply? Kindly rate them.

1= Very Low 2= Low 3= Moderate 4= High 5= Very High

Techniques	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**	**Comments/Total**
a. I depended on new words and expressions similarity (in form or structure) to those of the languages I already use (First and Second language).	**3**	**6**	**14**	**17**	**9**	It rarely works
b. I linked new words and expressions to objects or people's activities in my environment.	**5**	**8**	**16**	**13**	**2**	It may give meaning but not the contextual
c. I recalled conversation situations in French where such words or expressions were used.	**4**	**3**	**15**	**14**	**13**	It works very well for me
d. I recalled instances of doing similar language tasks successfully where such words or expressions appeared.	**5**	**8**	**16**	**15**	**5**	It helps a lot
e. I systematically translated new words or expressions to my first, second or other languages I already use fluently.	**2**	**4**	**7**	**12**	**23**	The probability is high but not all the time
f. Other techniques? (Specify here and rate) - I looked out for very unfamiliar words in the dictionary - I depended on the acquired words and expressions I already use fluently				**2**		It helps me to remember what I have already acquired

3. Which of these visual clues on the multimedia tool helped you to guess meaning on the task?

1= Very Low 2= Low 3= Moderate 4= High 5= Very High

Clues	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**	**Comments/Total**
a. Key words or expressions		**1**	**8**	**19**	**20**	Make the research easy
b. Interactive feedback and menus	**1**	**2**	**13**	**16**	**15**	Check my answers
c. Special effects applied to text (font, size, colours, animation, bold, italics, underline, etc.)	**5**	**8**	**10**	**15**	**10**	It gives clarity to the text
d. Sentence formation styles	**4**	**9**	**15**	**13**	**5**	Improve my level in French
e. Images & video	**1**	**4**	**6**	**14**	**21**	Can determine meaning
f. Other clues? (Specify and rate) - Colour matches - Use of the new expressions in idiomatic expressions				**2**		It helps to guess the other meaning of the words

4. Analyzing words and sentences in order to infer meaning consists of adopting which of the following approaches?

1= Very Low 2= Low 3= Moderate 4= High 5= Very High

Approaches	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**	**Comments/Total**
a. Word for word analysis	**3**	**10**	**19**	**7**	**9**	It will not help Too slow
b. Placing words and expressions into context.		**2**	**12**	**23**	**12**	It works very well
c. Analyzing through set of expressions or idiomatic expressions	**6**	**10**	**12**	**20**		It works but not all the time
d. Summing-up to oneself the new word or expression in a simpler form.	**1**	**3**	**21**	**13**	**11**	It helps to understand deeply the word
e. Summing-up to oneself the new word or expression in an elaborated form (with illustrations, examples, etc.)	**1**	**7**	**20**	**8**	**13**	It consumes much time
f. Other approach(es) (Specify here and rate) - Applying the acquired meaning to the new words and expressions					**1**	It helps to infer the meaning quickly

5. Which of these in the design of the multimedia tool contributed to your understanding on the task?

1= Very Low 2= Low 3= Moderate 4= High 5= Very High

Design aspects	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**	**Comments/Total**
a. The brightness/clarity of instructions/questions/sentences/feedback/etc.	**1**		**11**	**20**	**16**	
b. Choice of images and animation styles		**5**	**13**	**12**	**17**	
c. Choice of colours that illustrate the theme	**5**	**7**	**17**	**9**	**6**	
d. Font style applied to texts or messages	**5**	**6**	**21**	**7**	**6**	
e. Interactive buttons and menus that tell the user what to do or where to go.	**1**	**2**	**3**	**17**	**25**	
f. Help options embedded in the design	**7**	**7**	**7**	**18**	**4**	
g. Other pertinent clues like blinking text or images, sound feedback, asterisk, animated or coloured buttons, etc. Describe any other clues that helped you: sub-options; arrows; the cursor changed when an item was a link; images;	**4**	**2**	**7**	**14**	**9**	The map of Paris
h. Other design aspects not mentioned above (Specify and rate)						

6. How did you check the understanding of what you write during the task on the multimedia tool?

1= Very Low 2= Low 3= Moderate 4= High 5= Very High

Techniques	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**	**Comments**
a. I typed my answers as they came to mind to see the kind of feedback the tool may give me.	**3**	**6**	**16**	**9**	**8**	
b. I used online dictionaries or search engines to check the appropriateness of my answers.	**16**	**5**	**7**	**6**	**5**	
c. I looked for examples or models of answers on the tool.	**5**	**7**	**12**	**15**	**3**	
d. I pushed a few buttons by jumping some steps so that the tool gives me more clues as to what to do.	**2**	**6**	**12**	**16**	**8**	
e. Other techniques (Specify here and rate) - I consulted bilingual or monolingual dictionary - I typed name of places in tool search bar - Help option		**2**	**1**		**1**	

ANNEXE 3 – GUIDE D'INTERVIEW

1. How did you read during the task on the Internet?
   - Did you read everything on the webpage before starting work on the task?
   - If yes or no, why?
2. Did tasks on the internet help your understanding of French?
   - If yes, can you point one or two things that helped you to guess meaning in French?
3. Did you understand all words/sentences used on the website?
   - Can you recall some words that you didn't readily understand?
   - What did you do to understand them?
4. How did you analyze words during the task on the internet?
5. How did you cross-check meaning during the task on the internet?
6. How did you check the appropriateness/inappropriateness of your answers?
7. Were transfer and translation used as means of guessing meaning?
   - How did you use them?
8. Did you use 'analogy' (comparing things …) to help you confirm meaning during the task?
   - If yes, what are things you compared?
9. Have your previously acquired skills on the internet helped in any way to facilitate your understanding/progression during the task?
   - If yes, how did they help you?
10. Did feedbacks (responses or alerts) from the internet help you to know what to do during the task?
    - How did they help?
11. Have your local language(s) or English language played any part in helping you understand what to do during the task?
    - If yes, how have they helped you?
12. Could you have achieved the goal of this task if you had worked alone on it? If Yes/No, why?
13. How had your participation in the group task enhanced or facilitated your understanding during the task?
14. Describe in the right sequence the various approaches you adopted in solving the task problem?
15. What kind of visual clues on the website helped you to understand during the task?
16. Did you receive any visual or sound alert or feedback during the task?

- If yes, what prompted the feedback in your view?
- How did you react to it?

17. How did you overcome some of the socio-cultural challenges posed by the task (e.g. indicating your address; indicating your preference in booking a ticket or a hotel; entering date of birth or codes, etc)?
18. Have you gained any linguistic and socio-cultural competence in French by working tasks on the Internet? If yes, give examples of things you gained?
19. Can you remember some act-of-speech in French you learned during the task on the Internet? If yes, mention a few?
20. Do you think doing tasks on the Internet can help you to engage in real life communication situations in French?
    - If yes, why do you think so?
21. Did you at any point have any doubt/fear about the Internet tool you were using for the task?
    - Did that fear affect your understanding during the task?
    - How did you overcome it?

ANNEXE 4 – CORPUS ORAUX

I. VERBALISATIONS INDIVIDUELLES

1. CREATION DE COMPTE SUR 3SUISSES.COM: MLLE PRESTATION

PRE1: (Silence for 11 seconds)

RES: Talk / What are you thinking about // (Student laughs loud) What are you looking for in the dictionary // You need to say it

PRE1: In ENGLISH

RES: Yes / in ENGLISH / say everything in ENGLISH

PRE1: I am looking for the meaning of some of the words which I find difficult in order for me to create a new account // So / as at now / I'm looking for the meaning of compte [kɔ̃mpt] (researcher correct pronunciation of the word 'compte') / compte [kɔ̃t] / to let me check if that is where I'm supposed to create the account (long silence – student flips through pages of a dictionary) // Ok / so from the dictionary / I have in front of me / compte [kɔ̃t] means an account // so / I am waiting for the software to open so that I can create the account / the new account (silence – while page is uploading) (page is slow in responding)

RES: Did you click (the link) // Click it again

PRE1: (silence) (clicks but no response)

RES: Internet is slow// what do we do

PRE1: We have to wait for it

RES: Can you refresh the page // Click on the link again // Click the link mon compte [mɔ̃kɔ̃t] // Be reading other things on the page while waiting for the link // Ok / let me connect my modem // Yeah / you can connect // Now / click the link again and see if it's faster this time (long silence – no response – page finally uploads) (waiting time – 01:38-08:48)

Yeah / that's it // Okay / So / what do you see // What are you thinking about

PRE1: Ok / em / I can see there is something here like I do have an account (she reads je suis déjà cliente [ʒəswideʒakljãt]) and one also goes like I don't have an account (she reads je ne suis pas encore cliente [ʒənəswipaãkɔRkljãt]) // Since I do not have an account (silence)

RES: Is that the question

PRE1: I am not a client (silence)

RES: Client / Yes

PRE1: or I've never been a client // So / since I've been a client // I'll have to create a new account for me to go to the website

RES: Ok

PRE1: So / I click here / je ne suis pas encore client [ʒənəswipaãkɔRkljã] (student clicks on the corresponding circle and displays a box requesting his email address) // I am being asked to type my email address

RES: Yeah / go ahead

PRE1: (typing) Since I finished typing my email address // I will go to where valider [valide] is and click on that one (student clicks and page turns) // So now / we are waiting for the site to open (long silence) // Ok / so now / we've been given a new account to create so I'll have to follow the steps by filling the form which has been given // So / already my email address is there / so I will have to go on by typing and filling the form (silence) // So / let's begin (student is typing) (Long silence – she confirms her email and provided a password for her account)

RES: Yes / what are those // MME [ɛmɛmi] / MLLE [ɛmɛlɛli] / MR [ɛmR] and the rest// what are those

PRE1: For the MME [ɛmɛmi] / it stands for Madame [madam] / the MLLE [ɛmɛlɛli] stands for Mademoiselle [madəmwazɛl] / the MR stands for mister and the Société [sosjete] / I have to check that one from the dictionary (flips through dictionary) // Ok / it means an enterprise or a company

RES: Ok / so why did you choose MLLE [ɛmɛlɛli]

PRE1: Because / em / am not married and for me / I think it's only married women who use the MME [ɛmɛmi] // And for the nom [nɔm] (she pronounced it wrongly] / I have to use my maiden name as in the name I use as my surname (she types) and for the prénom [prenɔm] (she pronounced it wrongly again) the first name and maybe if you have any other names / add that one to the first name (typing) // Then / we have the date of birth / that is date de naissance / so we have to type it in there // We first have the day / then we have the month / followed by the year // Then / on the line / we have votre adresse [vɔtRadrɛs]

RES: What do they want from you

PRE1: Em / the place you stay / the address of the place you stay // We have here your (silence) as in your street number / that when someone wants to see you or send you something / the person can send it directly to the place // So / we type in twenty-four

RES: twenty-four / hum / Give your address / in ACCRA

PRE1: In CAPE COAST (student provides an address)

RES: What are you typing there

PRE1: I am typing / em / the address of the place I live in

RES: Yes / read it

PRE1: Ok / Block one / Flat six / PHILIPS Flat / PEDU

RES: Is that the (silence) / are you typing the information in the appropriate space // In that / what do they ask you to provide

PRE1: The number of the street

RES: Street / only the street // So / that's the name of the street / the number of the flat and the name of the street (student corrects the answers provided earlier / She types information in appropriate space provided)

RES: Well / what is the meaning of BP as you can read over there

PRE1: The box

RES: BP stands for what in FRENCH?

PRE1: Boîte Postale [bwatpɔstal]

RES: Boîte Postale [bwatpɔstal] / Yeah

PRE1: So / the box number of the place I mentioned as in where I live in is affiliated to UNIVERSITY OF CAPE COAST hospital // So / I will type in UNIVERSITY OF CAPE COAST Hospital

RES: Do they have a box number

PRE1: No

RES: Alright / it's ok / You can leave that space

RES: Hmm / And Code Postal?

PRE1: (silence) Since that one is somehow affiliated to the UNIVERSITY OF CAPE COAST hospital / and their box address is Private Mail Bag / I'll have to type it there so that people can locate me very easily (she types in PMB and clicks) // I'll go to the next one (page turns blue with a short message or feedback // The message came with an exclamation mark in a circle)

RES: What is it saying

PRE1: (she reads) Merci de bien vouloir ressaisir la zone code postal [mɛRsidəbjɛ̃vulwaRRəsɛzirlazonkodpostal]

RES : Ressaisir [rəsɛziR] / yes / how do you understand that message (silence – student opens up a dictionary) // are you checking the word in a dictionary

PRE1: Yeah / I am kind of confused // I have to check it from the dictionary

RES: Which word

PRE1: Ressaisir [RəsɛziR]

RES: Ressaisir [RəsɛziR]

PRE1: (flips through the dictionary) It means / to regain one's self-consciousness from (silence)

RES: That's not the meaning in the context // what are other meanings of Ressaissir [RəsɛziR] / It means to regain / of course / but that is not the meaning here

PRE1: From the dictionary / it means to touch hold of again or to recapture

RES: Is that all the other meanings

PRE1: And to seize again // Or / to recover possession

RES: Or what else / something else

PRE1: Or / to take hold of again

RES: Check all the meaning / go on

PRE1: And there is an example given saisir un tribunal d'une affaire [sɛziRœtRibynaldynafɛR]

RES: No / it is not the right context // Move on to other meaning

PRE1: That's the meaning // After that / we have c'est ressaisir [sƐrəsƐziR]

RES: Ressaisir [rəsƐziR] / Ahan / Ressaisir / yeah / that's the word ressaisir [rəsƐziR] you're looking for

PRE1: Ahan / so ressaisir / check ressaisir

PRE1: To touch hold of again / or to recapture

RES: To recapture?

PRE1: Yes / or to seize again

RES: to seize again

PRE1: Yeah

RES: Ok / Student or to recover possession or (silence) Ok / I think the dictionary is not helping you much // But / can you guess the meaning / in this context of what you are doing // Because you typed in (silence) what (silence) a postal code and this feedback came / this alert came // So / what are they asking you to do

PRE1: Okay / They are thanking me for / recapturing my postal code

RES: They are / asking you to do what // To retype / to retype // saisir [sƐziR] means to type something // That is one meaning that is missing in the dictionary // So / it is to retype the postal code (silence) So / you didn't type the right postal code // The postal code is usually a

six digit number / a five digit number // Use Ghana's code for telephone / international code / zero-zero-two-three-three (student types in that code) (silence)

PRE1: So / we are done with filling that part (long silence)

RES: Yes / what are you reading // What are you thinking about

PRE1: I think here / they are asking of telephone number // The one they can use to reach you / and we have one for fixed line and another one for mobile line // Can I use Ghana's code

RES: Just type your phone number directly

PRE1: (she types) (long silence) I think here / they are asking of the number of children I am actually having at the moment // Since I have no children / I will leave it like that and go to the next

RES: Did you check the options (she clicked the options to display number of children)

PRE1: I will click on the zero and go to the next part (silence – she reads thoroughly) Ok // for the next part / they are asking me if (silence)

RES: When you typed in the phone numbers / something appeared by it / what is it // what was written there

PRE1: They were saying No / it wasn't valid

RES: No / Yes / so // It should be ten digits (long silence)

PRE1: (long silence) for this one / it is ten / But that's what I typed in at first but was told it wasn't valid

RES: Hum / It's still not valid

PRE: Yes

RES: You / you / mention your phone number / the one you typed in at first

PRE1: zero-two-zero-zero-three-eight-three-zero-three-seven

RES: Ok / Use zero-sixty-four

PRE1: I should clear all

RES: Clear it and write zero-six-four-six-zero-zero-three-five-seventy-eight // Is it up to ten digits

PRE1: Yes / it is up to ten

RES: Now / click the one and see if it is still invalid

PRE1: still invalid

RES: Now / zero-six / hum // Add another six between (silence) // is it up to ten digit // Click and go to the next one / And so / select euh / cancel the second number // Alright / click outside the box // Yes // click outside

Total time: 29 min, 49 sec

Minus 07 min, 10 sec of delays

Total time spent on task: 22 min, 39 sec.

2. ACHAT SUR LA REDOUTE.FR : M. COLISSIMO

COL2 : Femme [fam] / Homme [ɔm] // Ok / je suis un homme [ʒəswizœ̃nɔm] / enfants [ãfã] / je n'ai pas d'enfants [ʒənɛpadãfã] // Ok / Homme [ɔm] (student goes back to select and click 'Homme' [ɔm] and looks through the options) // Ok / so the site is opening // So / I want T-shirts / a tie and then underwear // Ok / so / T-shirts (he looks through a list of menus on the left and clicks on the link 'T-shirts') // Ok / (He scrolls down the page) I don't like these ones (Scrolls down) // Ok / These ones have a reduction / I like LACOSTE // I like yellow colour xxxx // Go down / down / down (he scrolls page down) (silence)

It seems all the T-shirts here are oval necks (he scrolls down) // This one is nice but the chest will show a bit // Let me go down again (He reaches the end of the page and scrolls up) // Let me go to the next page // Suivant [swivã] // (page displays picture of other T-shirts as student scrolls it down) // Oh / C'est bon [sebɔ̃] // Ok / ok // I want a T-shirt with yellow colour // Let me use this one // Ok / wow / nice // When I clicked on the colour / it has come // Ok / Ok now / go down // Go down // Ok / this one (student chooses a yellow LACOSTE with white stripes) Ok / I am choosing this one // Twenty-four virgule [viRgyl] (he checks the price) Euh / Ok / Now / I have to add it to my list

RES: Go back to where the t-shirt is // how do you add it to your other list / what you have selected // you are interested in that t-shirt

COL2: Yes / please

RES: Ahan

COL2: Ajouter [aʒute] / Ajouter au panier [aʒuteopanje]

RES: What is panier [panje]

COL2: Cart / Like euh (silence)

RES: What is panier [panje] // Why did you have to click on that one (refers to the button Ajouter au panier [aʒuteopanje])

COL2: Because / euh // I don't understand the word panier [panje] but the ajouter [aʒute] which means to add // and there are some games I play like / add to cart or add it to the things you bought / to the things you are buying // So / I have to click on that one // It gives me a fair idea that I should click on the ajouter [aʒute] (silence)

RES: So / why can't you find out the meaning of panier [panje] in a dictionary / to confirm that meaning / that guess you are making

COL2: Ok (He flips through pages of a dictionary) // Panier [panje] / ok / Panier [panje] (silence) // Ok / The panier [panje] here is with double n [ɛn]

RES: No / single n [ɛn]

COL2: But here is / only single n [ɛn]/ ok

RES: But over there / what is panier [panje] // What is the meaning of panier [panje]

COL2: Like (silence) ok / Ok / I think we have the noun to be single n [ɛn] // Panier [panje] (silence) pack xxxxx // That was what is there / I think it's still in FRENCH // So / bag / Or / it will also mean (silence)

RES: Look for panier [panje] in the FRENCH section of the dictionary (bilingual dictionary) and then you get the meaning in ENGLISH

COL2: (he flips pages of the dictionary) Ok / Panier [panje] (silence) Basket

RES: Basket

COL2: Yeah

RES: Ok / so now / you are sure of the meaning

COL2: That is it // So / let me click on panier [panje] / Ajouter au panier [aʒuteopanje] / Ok / xxxx chouchou [ʃuʃu] // Ok / when I had put the mouse on it / I see Merci de choisir une taille ou un modèle [mƐRsidəʃwaziRyntaj] // Ok

RES: Merci de choisir un modèle [mƐRsidəʃwaziRœ̃modƐl]

COL2: Yeah

RES: So / what is it that you didn't do right // look on top of the price // what are things there // those boxes there // what do you need to do there

COL2: euh / (silence) ok / these (silence) they have given me the colour over there but here (silence)

RES: Taille [taj] is what // Taille [taj] // Do you understand taille [taj] // So / check the meaning of taille [taj] // La taille [lataj] / Hum

COL2: La taille [lataj] (he flips through the dictionary) // this one is (silence) ok (silence) the first meaning says height // height / ok / so (silence)

RES: Or // height or

COL2: height (silence) And the second one / we have cutting // But I don't think I will take the cutting / hein (silence) // So / I will take the height or the size

RES: The size // So / what information is needed over there (he refers to the feedback)

COL2: They needed my size

RES: You have to specify the size of the t-shirt

COL2: Ok / yeah // medium / ok (as he clicks on moyenne [mwajƐn] in the menu of options for sizes) // I like medium // I've chosen medium // ok / the price

RES: Ajouter pour voir [aʒutepuRvwaR] // Is it added

COL2: Ok

RES: how do you know it is added

COL2: Euh // It is not added so I have to (silence)

RES: No / how do you know it is added // that box that appeared / what is it for

COL2: Yeah / It is like I have to (silence) checking (silence) here / I see one more panier [panje]

RES: Yes / but how do you know it's added

COL2: (he reads the full feedback) // Ok / Vous venez d'ajouter au panier le produit suivant [vuvənedaʒuteopanjeləpRodɥiswivã]

RES: Ok / now you are sure it's added

COL2: Yeah

RES: Now / go on to pick other things

COL2: Ok / so / let me look at … (he clicks on voir mon panier [vwaRmɔ̃panje] button) // So (silence)

RES: So now

COL2: Ok / right now / I viewed / eh / my cart so (silence) I know that it is over here // Ok / so / let me go back to the (silence) (he clicks on Homme [ɔm] again) // I have to choose a t-shirt / a tie and underwear // So / the tie // Is it chemise // So / I don't know the FRENCH equivalent for tie // So / I will look at it here (he opens the bilingual dictionary) (silence) tie / tie (spelling it) // Ok (silence) ok / cravate [kRavat] // Ok so / let me search for it (he scrolls up the menu of items for men) (silence)

Let me go back (he clicks on Homme [ɔm] and searches through the sub-menus) (silence) lunettes [lynƐt] // I don't want lunettes (lynƐt] / pyjamas [piʒamas] (silence) Ok / so (long silence) Am looking for (silence) underwear // Underwear / I am looking for underwears (silence) // so / sous-vêtements [suvƐtəmã] (as he spots the link in the items for men) // the sous-vêtements [suvƐtəmã] assures me of (silence) // sous [su] (he pronounced it as [sy]) is under

RES: 'sous' [su] or 'su' [sy]

COL2: Su [sy]

RES: (corrects student's pronunciation) sous [su]

COL2: sous [su] / sous-vêtement [suvƐtəmã] that is underwear // So / let me click / Ok (he scrolls down to preview pictures of underwears) (silence) shorties [ʃɔtis] (he clicks on the word) // Oh / I've come to where I can find the underwears // Ok / there I go // Let me choose this one // Ok / so / the first one I had a problem with the size / so taille [taj] (he clicks on Taille [taj] and displays options) forty / forty-two / ok / ok / so ajouter [aʒute] / au panier [opanje] (he clicks on the corresponding button) // So / today I've learnt the / I have learnt the word panier [panje] which means basket (silence) épuisé [epɥize] (long silence) (Student focuses on what is written) Ok // so the size I choose / they say they don't have stock // Ok / let me choose another one

RES: What did you read // what was the message

COL2: The message was épuisé // Etre informer quand cet article sera en stock // Ce produit n'est pas disponsible [epɥize//ƐtRɛ̃fɔRmekãsetaRtiklsəRaãstɔk//səpRodɥinƐpadispõsibl]-|

RES : (corrects student) |- Disponible [disponibl]

COL2 : Disponible [disponibl] pour cette [puRsƐt] / pour ce coloris [puRsəkoloRi]

RES: So / what do you do // You changed the colour

COL2: Yeah / I changed the colour // Ok / ok (silence) Ok / let me go back (he clicks on Homme [ɔm] / shorties [ʃɔtis] and displays pictures) (silence) take this one xxxx // Let's check the price // Ok / six-ninety-nine POUNDS (he meant EUROS) Ok (pictures of model selected are shown) blanc plus noir [blãplysnwaR] (silence) // Ok / I think this one / shorties [ʃɔtis] // Ajouter au panier [aʒuteopanje] (silence) (confirmation page displayed selected item) // Ok / Ok (he clicks on the voir mon panier [vwaRmõpanje]) // Ok / so / right now / I have the t-shirt / the panty / It's left with the tie (silence - he goes back to Homme [ɔm] and reads through the options of items for men) // Cravate [kRavat] / cravate [kRavat] // ok / let me go through the things and see (silence – he scans through list of items) // I can't find what I want here // It must be under one of the / one of the / pull out (silence) I must spot a pyjamas [piʒamas] (silence) check accessories (silence) // eh // And then / let me check and see (long silence) It is not this one (he scrolls the page up and down) // Ok / what I would do is that I will go to search // Rechercher un article ou une reference [RəʃƐRʃeœ̃naRtikluynRefeRãs] (he types cravat [kRavat] in the search bar and get auto-suggestions from the system as he types the

word) (silence) Ok / cravate [kRavat] / ok / ok / Voilà [vwala] (pictures of various ties are displayed // He scrolls through them) // Ok / I like a big tie // This is striped // I like this one // Oh / ok // I like the green colour too // Nice (he clicks on it) forty-nine EUROS (laughs) // Very / very / very expensive // Ok / Ajouter [aʒute] (as he clicks 'ajouter au panier' [aʒuteopanje]) // Ok / C'est bon

RES: So / what is the total cost of your order

COL2: (he clicks on 'voir mon panier' [vwaRmɔ̃panje] and checks items. He scrolls down to the end of the page) (silence) Ok / let me check there

RES: It's there // the total of your order

COL2: Ok (silence) (he searches the page for the total amount)

RES: Down / down

COL2: Ahan (he pays close attention to what is displayed on the screen) // Ok / Quatre-vingt-quatorze point soixante-treize

Total time : 27 min 45 secs

3. RESERVATION DE BILLET SUR SNCF.COM : MLLE CYTISSIMO

CYT3: innovation et recherche [inovasjɔ̃erəʃƐRʃ] // resources [RəsuRs] // xxx fuRnisœR] // I am supposed to book a ticket // book a ticket / a ticket

RES: So / you are looking for ticket in the dictionary

CYT3: I am looking for the word ticket in a dictionary (student flips pages of the dictionary) // ticket is (long silence) billet [bije] (he reads it [bilƐt]) billet [bije] (student searches the webpage for a place where billet is written) // les services [lesƐRvis] SNCF [ƐsƐnsiƐf] // réservez un billet [RezƐrveœ̃bilet] / I think this is where I will come to (long silence) Réserver un billet [RezƐrveœ̃bilet] (long silence) Let me see what réserver [RezƐRve] also means // Réserver [RezƐRve] // Searching for réserver [RezƐRve] in the dictionary (flipping pages of dictionary) // Réserver [RezƐRve] means to reserve or to book // Ok / so réserver un billet [RezƐrveœ̃bilet] means to book a ticket

RES: The right arrow beside the expression réservez un billet [RezƐrveœ̃bilet]/ what does it suggest to you

CYT3: Em [Ɛm] / it means that there are other things // Départ [depaR]/ Arrivée [aRive] // Départ [depaR] means to leave / arrivée [aRive] means arriving (student checks again task's instructions) // I am leaving from STRASBOURG (he types STRASBOURG) // I am typing in PARIS now // Then / it says aller le [alelə] // Ok / that's date here (checking task instructions) // This one says date / date de la reservation // vingt mars deux-mille-douze [vɛ̃maRsdœmilduz] // so I'm going to search for twentieth march twenty twelve // Ok / so a calendar has come // I can see another month here // this is march / twentieth march / so I will select twentieth march twenty-twelve // there is time here (checks task again) // No time was given / so maybe I can choose anytime // So / I will like to leave at fifteen hours // it says retour le [RətuRlə] // retour le [RətuRlə] // I don't know what retour [RətuR] means / so I am searching for retour [RətuR] in the dictionary // Retour [RətuR] means return // Retour [RətuR] means return so / it means the time I will return

RES: Don't book for return / just book for just aller [ale]

CYT3: Ok / Now / it says Recherche avancée [RəʃƐRʃavãse] / rechercher [RəʃƐRʃe] means to search // I am going to check / to verify recherche avancée [RəʃƐRʃavãse] (flips pages of the dictionary) / Searching for recherche [RəʃƐRʃ] // recherche means // yes / to search //

Avancée [avãse] (flips again pages) // D'accord [dakɔR] / Avancée [avãse] is to get ahead on one's study

RES: (trying to guide student to where to click) which word is there // You have the word on a blue button / which word is that

CYT3: Réserver [RezƐRve] / I think I know the meaning

RES: So but / what does it suggest to you / you should do // what do you do now

CYT3: I think it suggests that now I can book the ticket // But there is another word here // recherche avancée // It means there are other information that I need to know // So / I want to search for the meaning of recherche avancée [RəʃƐRʃavãse] / the definition

RES: Alright / recherche avancée [RəʃƐRʃavãse] means advanced search

CYT: Ok / let me check if there are other information I need to know before I reserve the ticket (student clicks on 'recherche avancée') // Préparez votre voyage [pRepaRevɔtRvwajaʒ] // or journey / vos services [vosƐRvis] (silence)

RES: Does it help you much

CYT3: The information here is important // The information here has nothing to do with reserving a ticket so // I think / I'll go back// The information here has nothing to do with reserving a ticket

RES: Go back // I suggest you go back // No / I think it (the page) opened in another window / so go to the second one

CYT3: Oh ok

RES: So fill in your information // It's no longer there (student starts typing again STRASBOURG / PARIS / etcetera) // But / why were you hesitating about the "réserver" button

CYT3: I wasn't hesitating / I thought that there will be important information here in recherche avancée [RəʃƐRʃavãse] // That's why // So / going to leave on twentieth march twenty-twelve // I click here and I go to march and I select twentieth which is Monday / no Tuesday

RES: Leave in the morning // Pick a time in the morning

CYT3: So / I am leaving at nine o'clock in the morning // Now / I am going to click on 'réservez' [RezƐRve] to reserve the ticket (student clicks on the blue button. student is sent back to the previous page or same page) // Aha / It says Prix du billet [pRidybije] (pronounced as [bile]) the price of the ticket // to look for where I can get a ticket and the price // It says at

this place / accès à votre billet imprimé [aksƐavɔtRbileɛ̃pRime] // I need a ticket that would cost me forty EUROS to sixty EUROS / to search for //

RES: Why did you go back there //

CYT3: I clicked on ‘réserver’ [RezƐRve] and that / the page sent me to (silence)

RES: Ok

CYT3: So / the ticket must be between forty EUROS and sixty EUROS / so there is no EURO sign here (student searches on the page) // Horaires trains seuls [ɔRƐRtRɛ̃sœl] // I think this has to do with time-table (silence – student goes back to homepage for the third time) // l’accès au service de réservation de billet est pour le moment indisponible [laksƐosƐRvisdəRezƐRvasjɔ̃ƐpuRləmomãɛ̃disponibl] / Access to service of ticket reservation (silence) // Cliquez ici [klikeisi] (student clicks)

RES: Hum

CYT3: Rechercher un horaire de train [RəʃƐRʃeœ̃noRƐRdətRɛ̃] / search for (silence) // I don’t know what horaire [oRƐR] means // Am going to search for horaire [oRƐR] in the dictionary (flipping pages) // horaire [oRƐR] means // search for hourly trains //

RES: No / horaire [oRƐR] means / It’s not hourly //

CYT: -| time-table /

RES: Search other meaning of horaire [oRƐR] //

CYT3: Hum / Time-table or schedule //

RES: Schedule //

CYT3: Schedule / yeah // So / the task says I should get a ticket that costs between forty EUROS and sixty EUROS // Let me see // Vos préférences de voyage [vopRefeRãsdəvwajaʒ] / your preference / your preferred journey // Où et quand souhaitez-vous partir [uekãsuwƐtevupaRtiR] // where and when do you wish to leave // Ok / so / aller-simple [alesɛ̃pl] aller-retour [alerətuR] / aller-simple [alesɛ̃pl] // aller-retour [aleRətuR] // I am going to search for aller-simple [alesɛ̃pl] in the dictionary.

RES: Aller [ale] / You understand aller [ale]

CYT3: Aller [ale] means to go //

RES: Simple [sɛ̃pl] means what //

CYT3: Simple [sɛ̃pl] means simple [sim.pl] (pronounced it in English) (he laughs loud) // Retour [RətuR] means to return //

RES: So aller-retour [aleRətuR] means what //

CYT3: So / aller-retour [aleRətuR] means return-ticket // So / aller-simple [alesɛ̃pl] means // one-way ticket //

RES: You are buying one-way ticket / Voilà [vwala] Ok / so you've got it // So / choose one-way ticket and then (silence)

CYT3: I'll choose aller-simple [alesɛ̃pl] // It says Départ [depaR] / Départ [depaR] means to leave so am leaving from STRASBOURG (typing it) // I am going to arrive at PARIS (typing it) / so I am typing PARIS right now // It says tous les trains [tuletRɛ̃] / all the trains / trains direct [tRɛ̃diRƐkt] / direct trains / trajets [tRaʒe] // this one means transit to other place // I will choose direct [diRƐkt] / trains directs [trɛ̃diRƐkt] // Aller le [alelə] // twentieth march (he selects twentieth) // à partir de [apaRtiRdə] // I am taking nine o'clock again // Retour le [Rəturlə] // Ok / so it's a direct ticket so I don't need to enter retour [RətuR] / Rechercher [RəʃƐRʃe] / search (student clicks on that button) // Ok / I have STRASBOURG toutes gares [tutgaR] // all the stations (as option one) / STRASBOURG ROETHIG (as option two) / STRASBOURG ville [vil] (as option three) // I think these are various stations in STRASBOURG where I can board the train // I think I'll select STRASBOURG ville [vil] // I'll arrive in PARIS // The station that I'll like to arrive // PARIS gare de [gaRdə] (silence) // I'll choose GARE DE LYON // The previous information I entered are here // Now / rechercher [RəʃƐRʃe] (student clicks on 'rechercher' [RəʃƐRʃe] button) // It says / horaires [oRƐR] / STRASBOURG VILLE PARIS GARE DE LYON // le vingt [ləvɛ̃] // Pratique [pRatik] / Imprimez les résultats de votre recherche [ɛ̃pRimeleRezyltadəvɔtRRəʃƐRʃ] / en cliquant sur le bouton [ãklikãsyRləbutõ]. Vos horaires aller [vozoRƐRale] // Pas de résultats trouver [padəRezyltatRuve] / It couldn't find / I couldn't get the train that will be leaving at that time and at this place //

RES: C'est bien [sebjɛ̃] / on arrête comme ça [õnaRƐtkɔmsa] //

Total time : 19 min 27 sec.

4. ACHAT SUR 3SUISSES.FR : MLLE DIGIPOSTE

DIG4: Wow / Nice site (silence) Des collections très pigmentées [dekɔlɛksjɔ̃tRɛpigmãte] / Nouvelles collections [nuvɛlkɔlɛksjɔ̃] // Okay / I think they have new things so (silence) I am going to find out what is there (she clicks on cliquez-ici [klikeisi]) // Yeah // Okay / so I think I see something (silence) Yeah / okay / lingerie / toute la collection [lɛ̃ʒəRi/tutlakɔlɛksjɔ̃] // Ok / I've seen something there (silence) // body / bustier ([bɔstia] pronounced with ENGLISH intonation) / guêpière [gɛpiɛR] / hem (silence) // Let me go to toute la collection [tutlakɔlɛksjɔ̃] / I think that would help me // I think everything is there

RES: Why don't you check the new words / what you don't understand

DIG4: I think guêpière [gɛpiɛR] (silence)

RES: what is soutien-gorge [sutjɛ̃gɔRʒ]

DIG4: Soutien-gorge [sutjɛ̃gɔRʒ]

RES: What is soutien-gorge [sutjɛ̃gɔRʒ]

DIG4: I think I have to look for it // So / am checking the meaning of soutien-gorge [sutjɛ̃gɔRʒ] (silence) // Soutien [sutjɛ̃] means support ([səpɔ:t] pronounced in ENGLISH) / support (silence)

RES: What does it support

DIG4: (laughs loud) Okay xxxx // Oh / okay / bra / hein (laughs loud again) // I never knew that that was another name for it / Soutien-gorge [sutjɛ̃gɔRʒ] / then I think / let me check guêpière [gɛpiɛR] (flicks through dictionary) // Ok / what is that / basque / I think I don't still understand // So / unless I get a monolingual dictionary (silence) check there and see // Yes / I think I want to order it / why don't I click on it (she clicks on the link soutien-gorge [sutjɛ̃gɔRʒ]) / soutien-gorge [sutjɛ̃gɔRʒ] / since am ordering for a bra // then (silence) I think (silence) // let me go down and see what is there // Soutien-gorge [sutjɛ̃gɔRʒ] (she scrolls down the page and looks at various pictures of models wearing bras) // Wow / I think I need twenty-four EUROS // Okay / (silence) / It's a soutien-gorge à armature en tulle de toile [sutjɛ̃gɔRʒaaRmatyRãtyldətwal] (she reads) // Oh / okay / I just want this one // But with this my tummy xxxx (she clicks on the picture of one model and displays the item in bigger size) // Okay / I think I don't like the colour / Jaune [jon] / blanc [blã] (she clicks on the colour menu of options and chooses 'blanc' [blã)] // Eighty-five / okay (she clicks on the size

options and chooses eighty-five]. Eighty-five is okay // How many bras // Okay / just one (she clicks on the quantity menu of option and chooses one) // And now / ajouter au panier [azuteopanje] (silence) / add to basket // ok / I think that's my shopping basket (she clicks the link and it appears a confirmation window) // Eh / what is this // (she reads aloud) votre article est bien ajouté au panier [vɔtRaRtiklɛbjɛ̃ʒuteopanje] // So now / ok / that's the cost (she reads) reprendre votre shopping [rəpRãdRvɔtRʃɔpiŋg] (silence) accédez à votre panier [aksedeavɔtRpanje] xxx // I think you should continue your shopping or go to the basket // Let me go back to my shopping // I have one thing in the basket // Ok / now / since I want a bag / where do I go to (she clicks on femme [fam] and displays menus like Prêt-à-porter [prɛtapɔRte] / lingerie [lɛ̃ʒəRi] / beauté cosmétique [botekɔsmetik] and Chaussures accessoires [ʃosyRasɛswaR] // Oh / okay / okay (she selects chaussures accessoires [ʃosyRasɛswaR]) // Ok / I have / I think I will choose chaussures [ʃosyR] // which type of chaussures [ʃosyR] do I want // Sandals (Long silence) xxxx (she scrolls through pictures of shoes) (silence) A boot / Yeah (she clicks on boots) / Let me go down and check // Wow / yes // This is what I want / Wow / American collection // I will pick that one // Yeah / I have this one (silence) / Ok / so / I think this one is very nice (silence) // Wow (silence) / I think I will buy this one (she studies carefully the various pictures of shoes that are displayed) // Ok / so black / I have one black / so (silence) // I will change the size / size / size / size (silence) Ok / let me choose forty-one // Well / but the colour (no colour option was given) // I think they have only black // Let me do with that one // Add to the basket (she clicks on the button) // I think I have two things now / Let me go to my basket to check the things I have there // So / now the two things are there / let me add more things to it // Ok / just one thing is left (she goes back to Femme [fam] and Prêt-à-porter [pRɛtapɔRte] // So / I am left with one thing // a night gown // So / let me start with my lingerie [lɛ̃ʒəRi] (she clicks on the link 'lingerie' [lɛ̃ʒəRi]) (silence) Night gown // Let me check what night gown is in the dictionary (she flips through pages of the dictionary) (long silence) // Night gown (she spells the words) (silence) nighty (silence) yes (silence) chemise de nuit [ʃəmizdənɥi] // Yes / do I have something like that here (she looks through the links available on the page) // Ok / I have here pyjamas [piʒamas] (she clicks the word) Oh / pyjamas [piʒamas] xxxx

RES: It's not pyjamas [piʒama] // Look for something else // Is it pyjamas [piʒama] (referring to nighty)

DIG4: Hum // I want a nighty / a nicer one // I think I am getting somewhere //

RES: Yes / but what were the options given to you when you went to lingerie

DIG4: I saw pyjamas [piʒamas] / soutien-gorge [sutjɛ̃gɔRʒ] (silence)

RES: You might go back and check

DIG4: Oh / ok / ok / so (she clicks on Femme [fam] / Lingerie [lɛ̃ʒəRi] and reads options in the menu) (silence) Nuisette [nɥizɛt] (she pronounced it /nɥisɛt/ without the sound /z/) / Nuisette [nɥisɛt]

RES: What is nuisette [nɥizɛt]

DIG4: Nuisette [nɥizɛt] / I don't know // I think I have to check it (she flips pages of the dictionary) (silence) // But nuisette [nɥizɛt] / I should think will lead me to what I want

RES: Why do you say so

DIG4: Because / em / I think nighty is like nuisette [nɥizɛt] (silence) // nuit [nɥi] / night // But I will still have to look for it in the dictionary (she flips through it) and see if whether my guess is right (she flips pages) (she spells the word) xxxx (silence) nuisette [nɥizɛt] // Okay // So nighty / I think my guess is right (she looks for the link on the page and clicks on it) // Okay / so I think I've seen what I want / so (silence – she scrolls down and looks at pictures of models wearing nighties. She scrolls up the page) / ok / I will take this one (she clicks on the picture) // Yes / forty-two / quantity / one // Where is the price // Ok / forty-five // Ok / then / let me add it to the basket // I think the colour too is okay (she clicks and the confirmation feedback appears)

RES: Now / what do you have under there // the pictures / what are they (Researcher refers to pictures of other articles suggested by the site below the page) // These things there / what are they

DIG4: I think / euh (long silence) Hum

RES: So / will you like picking something to match with the nuisette [nɥizɛt] that you picked

DIG4: Oh ok / Em / I think euh (silence) this string / soutien-gorge [sutjɛ̃gɔRʒ] (silence) // I have soutien-gorge [sutjɛ̃gɔRʒ] already // I will take xxxx drap [dRap] (she pronounced it /dRap/)

RES: C'est quoi ça [sekwasa] / what is drap

Student: drap [dRap] (pronounced the /p/ at the end) (silence) (she clicks on the picture of the item) // I have to check in the dictionary and see (a picture of a bed with bed sheets is displayed on the screen)

RES: Scroll down and see if you will understand [dRa] without checking a dictionary

DIG4: Ahhh (loud) // Ok / so (silence) like a bed sheet

RES: Voilà [vwala]

DIG4: (students screams of joy) No / I should need something else // … No / no / no / no // Don't add (she goes one step back by clicking the left arrow on the window panel // I don't think I need that one // Ok / add into the basket / something better // Not a bedsheet! (silence) In the night // wearing leggings // Ok / since I have a bra / then I'll go for the string (she clicks on the picture) // And / It's one colour they have // The size / Forty-two-forty-four // And I think I can add this to the basket // Not a bed sheet (laughs loud again) // Ok / so / where is my basket (she clicks on ajouter au panier [aʒuteopanje])

RES: Alright now / go to your basket and check the articles you bought

DIG4: (she clicks on accédez au panier [aksedeopanje]) Ok / so (silence) (she scrolls down the page displaying the selected articles. She deletes items that she has selected twice)

RES: What is that button you just clicked on

DIG4: Supprimez [sypRime] // I've seen a basket (rather a bin) // so / I think it is delete // So / I have to delete one since (silence. she deletes an extra item) // Ok

RES: So / how much are you paying for things you picked

DIG4: Ok / I think in all / I am paying euh (silence) one-hundred and Seventy-eight EUROS / seventy-nine CENTS

RES: Alright / Merci [mɛRsi]

Total time: 16 min: 45 sec.

5. CHANGEMENT D'ADRESSE SUR LA POSTE.FR : M. PARTICULIER

PAR5: I am asked to request a service of change of address in a case of an international relocation // Humm [hum] // Am on the website of la poste [lapost] in FRANCE (silence) // I can see picture of people / des services plus innovants [desƐRvisplyzinovã] / my dedicated FRENCH post in ENGLISH (silence) // I think that they are showing what they offer as services / Bienvenue sur la poste point fr [bjɛ̃vənysyRlapostpwɛ̃ƐfƐR] / welcome to la poste [lapost] // Let me read on / International visitors / Particulier [paRtikylje] / Professionnel [profƐsjɔnƐl] / enterprise [ɛ̃tapRaiz] (pronounced as in ENGLISH) / e-commerçant [ikɔmƐRsã] (with e pronounced as /i/ in English) (silence) // where do I find the service I need // Let me check again / Particulier [paRtikylje] / Professionnel [pRofƐsjɔnƐl] / Particulier [paRtikylje] / particular // I don't think that's what it means as in particulars (she points on the word – a feedback shows a sentence 'vous êtes un particulier' [vuzƐtœ̃paRtikylje]) // Vous êtes un particulier [vuzƐtœ̃paRtikylje] / They are telling me if I am a particular // Let me check the dictionary for the meaning of euh particulier [paRtikylje] / (she flips through a dictionary) / unique / no and then (silence) // individual or private (silence) // Oh ok / I think I get it / I guess they want to know if I am / if am requesting for the service as a private person / an individual or as in the name of an enterprise or my company // Let me choose that option (she clicks on particulier [paRtikylje]) // Bienvenue dans votre espace la poste [bjɛ̃vənydãvɔtRƐspaslapost] // Vous voulez [vuvule] / I want to / envoyer et recevoir des colis [ãvwajeeRəsəvwaRdekoli] / envoyer et recevoir des couriers [ãvwajeeRəsəvwaRdekuRie] / neither / I want to / gérer [geRe] (pronounced with /g/) votre argent [vɔtRaRʒã] (opens dictionary to check the word) // gérer [geRe] means // to manage / my money // I don't see how // No, let me read on (long silence) // Profiter de nos services en ligne [pRofitedənosƐRvisãliɲ] // this sounds like it // I think what I want is online service // I can also see the picture of a computer there which means it's online (she clicks the button – submenus roll out) // Uhmm // Vos boutiques en ligne [vobutikãliɲ] / acheter nos produits couriers [aʃətenopRodɥikuRje] / affranchir vos colis en ligne [afRãʃiRvokoliãliɲ] / suivre vos envois [swivRvozãvwa] // créer votre site Internet [krejevɔtRsitɛ̃tƐRnƐt] // I think euh / the first and the second option are (silence) say something to me // vos boutiques [vobutik] / stores online / acheter des produits courriers [aʃətedepRodɥikuRje] // What is courrier

[kuRje] // I will check that in GOOGLE translator (opens the software and types in the word) / ok / ok / It's mail in FRENCH // So / as in buying mail products (silence) // But I don't understand these products // Let me pick the first option / vos boutiques [vobutik] / en lignes [ãliɲ] (she clicks on the expression) / Accès personnalisé [aksƐpƐRsɔnalize] / (a number of services roll up on the screen) // Let's see // La poste mobile [lapostmobil] / la boutique du timbre [labutikdytɛ̃bR] / COLISSIMO / Pack ma nouvelle adresse [pakmanuvƐladRƐs] (she clicks on that service) // pack [pak] means (long silence) (she checks from a dictionary) / as in package / that is another word for package in FRENCH / (she reads what is on the page) / Pack ma nouvelle adresse [pakmanuvƐladRƐs] / Ce service vous permet de faire suivre votre courrier et d'informer de votre changement d'adresse la famille proche [səsƐRvisvupƐRmƐdəfƐRswivRvɔtRkurjeedɛ̃fɔRmedəvɔtRʃãʒəmãdadRƐslafamijprɔʃ] (long silence) // Let me go back one step (she clicks on the left arrow on the browser / Services offered are displayed again) // réexpédition et garde de courrier [ReƐkspedisjɔ̃egaRddəkuRje] (she clicks that option and reads) // En cas de déménagement ou d'absences / la poste a mis en place un service de réexpédition en ligne [ãkadədemenaʒəmãudabsãs/lapostamiãplasœ̃sƐRvisdəReƐkspedisjɔ̃ãliɲ] // Let's find out déménagement [demenaʒəmã] in the dictionary to be more sure of where I am (she opens a dictionary) / it means / ok / ok / relocation / then reexpedition [RiƐkspediʃn] (she pronounced the word in ENGLISH) / expedition [Ɛkspediʃn] is / adventure / no / reexpedition [RiƐkspediʃn] is / sending or forwarding / something / so like to resend or forward a letter or parcel (silence) // I think am at the right place / (she clicks on Accéder au site [aksedeosit] and reads aloud) // Réexpédition et Garde du courrier [ReƐkspedisjɔ̃egaRddəkuRje] / Accès Professionnels [aksƐpRofƐsjɔnƐl] / Accès Particuliers [aksƐpaRtikylje] (she chooses the latter option) // Particuliers [paRtikylje] (she clicks on the picture but no response) // Pour faire suivre votre courrier à votre nouvelle adresse en cas de déménagement / souscrivez votre contract [puRfƐRswivRvɔtRkuRjeavɔtRnuvƐladRƐsãkadədemenaʒəmã/suskRivevɔtRkɔ̃tRakt] (she reads 'contrat' as in ENGLISH) (silence) // Let me try this blue button / now / what do we have here // two questions / are they for me // vous déménagez [vudemenaʒe] // vous vous absentez [vuvuzabsãte] // What options am I given here // vous déménagez [vudemenaʒe] // Faîtes suivre vos courriers et gagnez du temps [fƐtswivRvokuRjeegaɲedytã] / Pack ma

nouvelle adresse [pakmanuvƐladRƐs] // Faîtes suivre votre courrier à votre nouvelle adresse [fƐtswivRvɔtRkuRjeavɔtRnuvƐladRƐs] // Réexpédition définitive nationale [ReƐkspedisjɔͤdefinitivnasjɔnal] // réexpédition définitive internationale [ReƐkspedisjɔͤdefinitivɛͤtƐRnasjɔnal] // I think I have my link here (she clicks on the latter sentence and page opens) // Vous déménagez à l'étranger [vudemenaʒealetRãʒe] // Yes // Réexpédition définitive internationale [ReƐkspedisjɔͤdefinitivɛͤtƐRnasjɔnal] // I don't think I am going there for good (she reads silently the task's instruction again) // It's not permanent // Let me go back and check the other options (she clicks left arrow to go back) // vous vous absentez [vuvuabsãte] // Faîtes garder votre courrier par la poste [fƐtgaRdevɔtRkuRjepaRlapost] // Garde de courrier [gaRddəkuRje] or (silence) // Faîtes suivre votre courrier temporairement [fƐtswivRvRɔtRkuRjetãpoRƐRəmã] then // réexpédition temporaire nationale [ReƐkspedisjɔͤtãpoRƐRnasjɔnal] / réexpédition temporaire internationale [ReƐkspedisjɔͤtãpoRƐRɛͤtƐRnasjɔnal] // I think this is it // there I go (she clicks on the sentence) // because I will not stay there for long / only six months -|

RES: So / what is the difference in meaning between vous déménagez [vudemenaʒe] and vous vous absentez [vuvuzabsãte] // Can you tell the difference

PAR5: I think vous déménagez [vudemenaʒe] has to do with permanent relocation / that is / you are not coming back to the area / but in the other one / you are away for some time // So now (she studies closely the new page) / I will subscribe and see / (she clicks on Souscrire au contrat [suskRiRokɔͤtRa] written on a blue button)

Ok / I now have a form to fill / I think am there

RES: Thank you // you can stop there

Total time: 19 min: 23 secs.

6. ACHAT SUR LA REDOUTE.FR: MLLE RECOMMANDEE

REC6: then (silence) the blankets / the xxx (long silence) // I think they sell these kinds of stuffs like the pillows (silence). I am trying to understand what they've written there (silence) // I think they sell men and women clothes (silence) There is a discount on the men's clothes (silence) Yeah (silence) they also sell clothes for children (silence – she watches pictures) (long silence) Now / I am looking for where to click if you want to buy

RES: (makes a point of correction) Where to create an account

REC6: Okay // Em / Creating an account (silence) // I think this is the homepage (silence) em // this should be the place where they create the account (student clicks on Mon compte [mɔ̃kɔ̃t]) (silence) Okay / (silence – student reads silently) Okay / I think the next thing is to create the account (silence - student is typing his email address in the space provided) // Where do I find the @ // (she asks the researcher) the @ // (researcher shows student on the FRENCH keyboard) // Okay (long silence) // I think this is for those who already have the account (silence – student points again on the button mon compte [mɔ̃kɔ̃t] to display the options)

RES: (asks student to pay attention to what is written in the options) And so / go down // Read / Read

REC6: (silence) Euh / is it like euh (silence)

RES: Below it (Referring to the box where to type the email address) // Below it // Read everything

REC6: Euh / Nouveau client [nuvokljã] // Okay // Ok / I think this should be it // Ok / I see Nouveau client [nuvokljã] like new client // Ok // So I think this should be it // where am I supposed to get (silence) // I think (silence – student clicks on the link and opens it) Okay // I think I have it now (silence – student is typing her email address in the box provided)

RES (asks): What are you doing now

REC6: Am trying to create an account (silence) // If you don't have an account / you can't buy

RES: Yeah / But which information are you typing in

REC6: Right now / I am filling in my email address and password (silence) there (silence) ok (silence) there is a mistake here (silence)

RES: You want full stop (on the French keyboard)

REC6: Yeah (researcher shows him) / I have it

RES: Correct it on the first one (referring to the first email box)

REC6: I’ve done it

RES: Alright

REC6: Ok (silence) I don’t understand this (silence) // saisissez number de client’ [sɛzisenɔ̃badəkljã] // I don’t know the number they are talking about (silence – student scrolls the page up to move to another section of the form to fill) // Maybe that’s where I put my name (silence – student is typing her name in the section provided for those who are already clients) Gagnez du temps / saisissez … [gaɲedytã/sɛzise] (She then moves to a different section entitled vos coordonnées personnelles [vokɔRdɔnepɛRsɔnɛl] // Ok / I think I made a mistake (student realizes her mistake and start deleting the name in the previous section) // This is where I am supposed to put my name (she types her name in the box provided entitled nom [nɔ̃])

RES: (draws her attention to something she left out) Titre [titR]

REC6: It’s supposed to be mademoiselle [madəmwazɛl] / right // (she clicks on the corresponding circle and goes back to finish typing her name) (silence – she goes on to fill in her prénom [pRenɔ̃]) // I don’t understand this (student points at the abbreviation n° [ɛn])

RES: Number / Numéro [nymeRo]

REC6: Can I look it in a dictionary

RES: Yes / the word is rue [Ry] / Is it rue [Ry] that you don’t understand

REC6: Yes (student flips pages of a bilingual dictionary) (silence) street // ok / I think it means street (silence) street / how xxxx // We don’t even have a street number or a street name

RES: Yes / you fill in the street name

REC6: There is no street name

RES: There is no street name

REC6: No

RES: Are you sure of that

REC6: Yes

RES: There is always a street name

REC6: Ok / people call it // it’s called the bush road

RES: Bush road

REC6: I don’t know if it is official (she laughs loud – she types in that name)

RES: And then / give a number

REC6: Ok / thirteen (she types it) (silence) // APT [epiti] (she reads aloud)

RES: (asks student) That's the short form of what / APT [epiti]

REC6: Em / I don't know

RES: Apartment

REC6: Yeah / I thought so / Apartment / So / more like a house number

RES: Hum

REC6: It's more like a house number / So / the house is unnumbered // The house is unnumbered

RES: Give any number

REC6: And so / thirteen (silence – she types the number) (long silence)

RES: What are you doing now (student was flicking through a dictionary)

REC6: I am looking at the meaning of bâtiment [batimã] / I've forgotten / I know but I've forgotten (she continues searching the dictionary) (silence) Ok / there is no bâtiment [batimã] in the dictionary

RES: Bâtiment [batimã] is a block

REC6: Block

RES: So / when you are living on a storey building / there are various blocks // But / you can skip this and (silence)

REC6: Lieu-dit [ljødi] (silence) I don't understand that

RES: Lieu-dit [lijødi] // Ok / you can skip it

REC6: Code Postal [kodpostal]

RES: Code Postal [kodpostal]

REC6: I think that / euh / country code or something / right

RES: Yeah / it's the postal address // I mean the area code / area code

REC6: Ok / area code / But since this is like an international something / I think I should use the Ghana code / plus two-three-three and the town (silence – she types in plus two-three-three and a feedback shows the code is incorrect) // Ville / Town

RES: (draws attention of student to the feedback) But when you wrote plus two-three-three / what was the feedback

REC6: I think they told me it wasn't correct

RES: What was not correct

REC6: The / the format -|

RES: wasn't correct / Ok

REC6: Yeah / they wanted me to use the zero / zero (she rectifies the postal code by typing zero-zero-two-three-three)

RES: Ville

REC6: This is like town / so hem // I think I should write GREATER ACCRA or just ACCRA (she types it) Now / I am looking for the country (silence) // I found GHANA (long silence) // I am going to the next section (she scrolls up) (silence) // They are asking me to fill in my telephone number / like a home phone / euh / I don't have it // So / I can skip it and then fixing the telephone number / the mobile phone (silence) then / I see // It's optional (she types in her mobile phone number) (silence) Next section / they're asking something like the date of birth / so (silence)

RES: (points at a model of answer provided beside the box 'dd/mm/yy') what is this

REC6: Ok / it's like a guideline / so I think it's just like day / month / year (silence) // that's the format they want me to use here (long silence – student is typing information) // Ok / and the next question / they are asking me if I am a mother or a father (silence – she takes time to read through information)

RES: Why should they ask you that question

REC6: I don't know but I think maybe (silence) Ok / I don't know // But they sell stuffs like men / women / children // I don't know why they should ask me that question

RES: So / if you should answer yes / what would happen according to you

REC6: I don't really know // I think / euh (silence)

RES: You can give it a try (student clicks on the yes button)

REC6: Ok / I think they are asking me if I am a father or mother // children / right

RES: Hum

REC6: Am not a father / am not a mother

RES: Yeah / but if you should fill that section / try it and see what happens // Why do you think they need that information for

REC6: Maybe / em (silence) since they sell children clothes / maybe if I am buying the clothes / they can check the sizes

RES: They can suggest things for your children and help you choose the sizes // Cancel it

REC6: There are a lot of questions // I think I am almost done

RES: So / you can stop here

Total time: 19 min, 19 sec.

7. CREATION DE COMPTE SUR LA WWW.LAREDOUTE.FR : MLLE WIDGET

WID7: I am asked to create an account for shopping on www.laredoute.fr (silence) // Well / I am now on the site / where do I start // Shopping sans limites [ʃɔpiŋgsãlimit] (she is reading) Femme [fam] / homme [ɔm] / enfant [ãfã] / bébé [bebe] / rechercher un article ou une reference [RəʃƐRʃeœ̃naRtikluynRefeRãs] / me connecter [məkɔnƐkte] (still reading) / me connecter [məkɔnƐkte] / connecter [kɔnƐkte] is connected / let me find out where it leads me (silence)

Ah / mon compte [mɔ̃kɔ̃t] / N de client ou e-mail [ndəkljãuimel] / I am typing in my email address (silence) lindavi45@yahoo.com [lĩdavifɔtifajvatjahudɔtkɔm] / and then mot de passe [modəpas] / mot de passe [modəpas] must be password / interesting / I now type my password and see (silence) // Now I can click on me connecter [məkɔnƐkte] (long silence) // It doesn't work (silence) // I believe the box is reserved for those who are already client // if then / where do I go in order to create my account // Let me read all over again (long silence) // Aha / I can see a picture of a lady under which it is indicated mon compte [mɔ̃kɔ̃t] / which means my account (silence) // I understand compte [kɔ̃t] to be account / we've learnt it in one oral expression lecture titled at the bank where a foreigner was finding out how he can change his currency (silence) / but could it mean the same thing here // let me click and see (silence) // nothing new / it refers me back to the same information about getting connected / then let me read everything that appears there (silence) / N° de client ou email [ndəkljãuimel] / mot de passe [modəpas] / me connecter [məkɔnƐkte] / mot de passe oublié [modəpasublie] / Nouveau client [nuvokljã] // Is it a question to me // Aha / créer un compte [krejeœ̃kɔ̃t] (silence) // I think that is what I need (silence) (clicking on the word) (silence) let's wait for the page to open (long silence) Internet is a bit slow (silence) here it comes // What's new here // Créer un compte où me connecter [krejeœ̃kɔ̃tuməkɔnƐkte] (silence) number one adresse email ou n° de client [adRƐsimelundəkliã] again (silence) // I think they need me to type any of such information in the box provided (silence) // I can see an asterisk by the request / which means it is compulsory to fill that portion // typing my email again since I don't have a client number (silence) done // Now number two / it's a question êtes-vous déjà client sur le site la redoute point fr // No / I am not yet a client (silence) I think options are provided under the question for me to choose (silence) // Non / c'est ma première commande internet sur la

redoute point fr [nɔ̃semapRəmjƐRkɔmãdsyRlaRədutpwɛ̃fƐR] // Oui / j'ai un mot de passe [wiʒeœ̃modəpas] with a small asterisk by it // It means I must fill it but I don't have a password / Hum / read on (silence) two more options / Créer un compte [krejeœ̃kɔ̃t] valider [valide] (silence) what is valider [valide] (silence) // let me check my bilingual dictionary (silence) (flickering through the dictionary) valid (silence) valider [valide] / passeport [paspɔR] / billet [bije] to validate / document to authenticate / to get a coupon validated or stamped (silence) valider [valide] could mean to validate (silence) to approve a document or stamp it (silence) to accept (silence) // Well in that case / they want me to validate / or accept what I typed in the box (silence) // but the password I typed isn't working / what should I do now (silence) Yes / I notice something interesting here (silence) // There are some colour matches here // Non [nɔ̃] and Créer mon compte [krejemɔ̃kɔ̃t] have the same pink colour / and Oui [wi] and valider [valide] have the same green colour (silence) // I think they are showing me where to go if the answer to the question two is yes or no (silence) / My answer is no since I am not yet a client / clicking the option créer mon compte [krejemɔ̃kɔ̃t] in pink (long silence) // Let's wait for it (silence) // Ahan / it works (silence) // Création de compte [krajasjɔ̃dəkɔ̃t] / Gagnez du temps // Remplissez votre formulaire avec votre compte Facebook [rãplisevɔtRfɔRmylƐRavƐkvɔtRkɔ̃tfesbuk] / I don't get this (silence) // F connexion [Ɛfkɔneksjɔ̃] (in blue black) / this must lead to Facebook // No time for this (silence) // Mes identifiants [mezidãtifjã] column (silence) // this word is new (silence) // identifiants [idãtifjã] (silence) // to identify (silence) / identifier in FRENCH / but this is not a verb but a noun (silence) dictionary (silence) checking my dictionary (silence) identifier [idãtifje] / identique [idãtik] / identiquement [idãtikəmã] but this word is not in my dictionary (long silence) // Let me find out my a dictionary online (silence) let me open another page (silence) GOOGLE (silence) search translator (silence) here is one translator (silence) GOOGLE translate (silence) typing identifiants [idãtifjã] (silence) // It means identifiers (silence) this doesn't help me much (silence) // Let me go back to the page (silence) // identifiants [idãtifjã] / may means information that will be used to identify me on the site // let me provide what they want (silence) adresse email [adRƐsimel] // it already appears in the box / confirmation d'adresse email [kɔ̃fiRmasijɔ̃dadRƐsimel] // they want me to type it again (silence) mot de passe [modəpas] and confirmation de mot de passe [kɔ̃fiRmasjɔ̃dəmodəpas] (silence) // All these requests have an asterisk by the side which means I must fill them

(silence) // Filling in the requested information (long silence) // Okay / here you are // Next section / what is there // **Gagnez du temps** [gaɲedytã] / Written in bold characters / Retrouvez vos informations en saisissant votre **numéro de client** [RətRuvevozɛ̃fɔRmasijɔ̃ãsƐzisãvɔtRnymeRokljã] (in bold) et votre **nom de famille** [evɔtRnɔ̃dəfamij] (in bold) // All this is a bit high for me (silence) // gagnez [gaɲe] / gagnez [gaɲe] (silence) // gagnez au loto [gaɲeoloto] / to win (silence) win / win / temps [tã] / temps présent [tãpRezã] / present tense / temps [tã] / tense // Oh ********** / let me type this in a sentence translator (silence) // GOOGLE translator (silence) Save time / ah / that's it / Gagnez du temps [gaɲedytã] means save time // let me type in the rest of the sentence / Typing (long silence) // Find your information by entering your customer number and your last name (silence) // okay [ooke] / that is what they mean // I don't have a customer number yet // I guess this is again for those already clients // Let me move on (silence) // This is a new section mes coordonnées personnelles [mekɔrdɔnepƐRsɔnƐl] column // my personal / I guess / information (silence) no time to check coordonnés [kɔRdɔne] again / it's wasting my time // coordonnées [kɔRdɔne] must be information about me / looking at what is asked below / titre [titR] / nom [nɔ̃] / prénom [pRenɔ̃] / etcetera (silence) // Titre [titR] with asterisk // Madame [madam] / Mademoiselle [madəmwazƐl] / Monsieur [məsijØ] to choose from // Mademoiselle [madəmwazƐl] / as I am not married yet / Nom [nɔ̃] / ASIEDU / Prénom [pRenɔ̃] / LINDA // N° et rue [ƐneRy] (silence) rue [ry] means street (silence) // maybe the name of my street where I live / in ACCRA / what is it (silence) // PAA GRANT street // what is N° [Ɛn] for // Let me ask my lecturer (silence) // okay // that is number so the number of my house / is PZ one-two-four-five stroke zero-eight (silence) // N° [Ɛn] APPT [eppti] / étage [etaʒ] / Bâtiment [batimã] / Lieu Dit [ljødi] // these are not compulsory (silence) // But Lieu Dit [ljødi] means what // Lieu [ljø] means place / dit [di] is say (silence) // But I don't get it / what do they need here (silence) // let me ask my lecturer again // sir / what is lieu dit [ljødi] // (silence) he says it's maybe a popular name by which the area is known / a common name // like atomic junction / for example (silence) // Ooookay / my area is referred to as Takye [tači] number nine / code postal [kodpostal] // what do I type here / sir // He says Ghana doesn't use postal code so I should use the code for international calls that is zero-zero-two-three-three // then ville [vil] is ACCRA // Pays [pei] // let me look through the list of countries / GHANA /

GHANA is there (silence) // Now / mes livraisons [melivRƐzɔ̃] column is the next section / pour vos livraisons // merci d'indiquer au moins un numéro auquel nous pourrons vous joindre en cas de besoin [puRvolivRƐzɔ̃/mƐRsidɛ̃dikeomwɛ̃œ̃nymerookƐlnupuRɔ̃vuʒœ̃dRãkadəbəzwɛ̃] // GOOGLE translator (long silence) (typing livraison) // it means delivery (silence) // téléphone fixe et ou téléphone mobile [telefɔnfixeumobil] (silence) // guess they need my phone numbers to alert me in case of delivery (silence) // let me provide my mobile number zero-five-four-two-eight-five-nine-eight-four-five (silence) // Now / dates d'anniversaires [datdanivƐRsƐR] // birthday / what for // Enough of this // I won't read again // fifteen-zero-six-nineteen-ninety-three // Nombre d'enfants [nɔ̃bRdãfã] // zero // mes offres LA REDOUTE [mezɔfRlaRədut] (silence) // Am not interested // No / no / no (silence) // No time to read all this // Ah / finally / créer mon compte [krejemɔ̃kɔ̃t] in green // Let me click it (silence) // let's wait for it (silence) // Félicitations [felisitasjɔ̃] / votre compte est crée [vɔtRkɔ̃tƐkReje] / My account is created // Votre compte est désormais créé [vɔtRkɔ̃tƐdezɔRmƐkRee] / Bienvenue LINDA ASIEDU [bjɛ̃vənyliŋdaasiedu] // I am successful // Bienvenue [bjɛ̃vəny] / should be welcome // yes / I am right / I knew soyez le bienvenu [swajeləbjɛ̃vəny] // Great / I am done / it was so tedious // But I learnt a lot in FRENCH

8. CREATION DE COMPTE SUR WESTERNUNION.FR: M. WESTERN

WES8: creating an account // Let's see (silence) what we have here // Connection [kɔnƐkʃn] (pronounced in English) / "inscription" [ɛ̃skRipsjɔ̃] / inscription [ɛ̃skRipsjɔ̃] / to register (silence) xxxx / transfert d'argent [tRãsfƐRdaRʒã] (silence) (she clicks on inscription [ɛ̃skRipsjɔ̃] and displays another page) (silence) // Inscrivez-vous auprès de Western Union [Ɛ̃skRivevuopRɛdəwɛstnjunjɔn] (she reads on) // Une fois inscrit / à chaque fois que vous utiliserez notre service en ligne / vos informations seront pré-remplies afin de rendre la procédure plus simple et rapide [ynfwaƐ̃skRi/aʃakfwakəvuzytilizərenosɛRvisãliɲ/vozƐ̃fɔRmasjɔ̃səRɔ̃pReRãpliafƐ̃dəRãdRlapRosedyRplysƐ̃pleRapid] (silence) // Oh / ok // Ok / (silence – she glances through the rest of the text on the page) // Vous devez être âgé d'au moins dix-huit ans [vudəveɛtRaʒedomwƐ̃disɥit] // Ok / (she scrolls down the page) // Yes / so I think (silence) xxxx // Informations personnelles [Ɛ̃fɔRmasjɔ̃pɛRsɔnɛl] / personal information // So / prénom [pRenɔ̃] (she types in her first name) // nom [nɔ̃] / surname / AIKINS (she spells it) // N et nom de rue [ɛnenɔ̃dəRy] (silence) // Nombre et xxxx [nɔ̃bRe] // Ok / so / rue [Ry] twenty-two (silence) // xxx (she reads on) Informations complémentaires [Ɛ̃fɔRmasjɔ̃kɔ̃plemãtɛR] // Nom de société [nɔ̃dəsosjete] / residence [Rezidãs / n° [ɛn] number d'appartement [apaRtəmã] // Ok / Nom de société [nɔ̃dəsosjete] / name of society// Ok

RES: Which kind of information do they want there // Nom de société [nɔ̃dəsosjete] // What information do they want from you / there

WES8: Name of society

RES: Non / société [sosjete] is not society in the context // Look / can you check the meaning of société [sosjete]

WES8: Ok (silence) (student flips through a dictionary) / Société / S / O (silence) // I am checking the meaning of société (sosjete) // I think société [sosjete] in the context of the word / S O C / société [sosjete] xxxx / société [sosjete] / ok // Company / Yeah / so I think I now know / Nom de société [sosjete] is name of company // Ok / so JANE AND SONS // I think that's it // Code postal / postal address xxxx box one-two-three / box one xx (silence) // And Ville localité [villokalite] the town // This one I understand now // (silence – she types in the

town) // this one (silence) numéro de téléphone fixe [nymeRodətelefonfiks] xxx zero-zero-four-four-four-seven-nine-four-six ok / (Long silence) // Téléphone [telefon]

Total time: 08 mn: 26 sec.

9. CHANGEMENT D'ADRESSE SUR LAPOSTE.FR: M. REEXPEDITION

RES: Yes / So / I want you to xxx on this site apply for a change of address on this site // which belongs to LA POSTE … in FRANCE

REE9: (long silence)

RES: That is / you are travelling to France for a job for certain period of time // let's say six months or one year ok // and you want all your mails to be sent from the original address to the new place where you are going to stay

REE9: Ok

RES: Ok / so it is possible to apply for certain service on this site

REE9: Ok

RES: And then / please as you are going / whatever you think / whatever you read / you can read it loud and then you say what you are thinking about

REE11: Ok so (silence) I just click / just / professionnel [pRofƐsjɔnƐl]

RES: What you are reading // Tell me what you are thinking about // What you are thinking about

REE11: Ok / so I am assuming that I am going to that new country on a professional base

Researcher: No / but the service you are applying for is for you // is a personal service

REE9: Oh ok so you are going there on (silence)

RES: but tell / tell me / what you are thinking about // this options you have the particulier [paRtikylie]

REE9: Particulier [paRtikylie] as in for special cases

RES: Is that how you understand that word

REE9: Yes

RES: When you point at it / what is / what is added // particulier [paRtikylie] // How do you understand that sentence // Does it help you to get the meaning / get the meaning of particulier [paRtikylie] in the context

REE9: Ok

RES: So tell me how you understand the particulier [paRtikylie]

REE9: Ah / as in like one person

RES: One person // You understand it as in one person so the service you are applying for / which kind of service are you looking for // Is the service for a group or is for a single person

REE9: If I am going on my own then I think I have to choose this one

RES: Alright / Ok so / now there is look at the other options too // Go back on the page what

are some of the services that the page offer

REE9: Hmm / Rechercher un code postal [RəʃɛRʃeœ̃kodpostal] / consulter vos comptes [kɔ̃syltevokɔ̃t] / télécharger vos applications [teleʃaRʒevozaplikasjɔ̃] / trouver un bureau de poste [tRuveœ̃byrodəpost]

RES: That is all // And well / you have some services in yellow what are they // What are those services in yellow or in orange

REE9: They have / e-boutiques [ibutik]

RES: E-boutiques [əbutik]

REE9: E-boutique [əbutik] / e-boutique [əbutik] / e-boutique [əbutik]

RES: What do you understand by e-boutiques [əbutik] // e-boutiques [əbutik] // Do you understand boutique [butik]

REE9: Yes

RES: Alright / What about e [i] / e-boutiques [ibutik] // What would that mean / e-boutiques [ibutik] // If you understand boutique

REE9: E-boutiques [ibutik] // I have no idea

RES: Do you know words that have / that e [i] before / starting the word

REE9: Not like I remember

RES: xxx I mean there is one word you've been using // You have an account for it // I am sure you do

REE9: Hmmm

RES: You use it to communicate with people

REE9: E-mail

RES: E-mail / E-mail / that is right // Your e-mail / e [i] means what // e [i] // If you understand boutique e- [i] mail / what is e-mail

REE9: Email for sending messages to people through the net

RES: Through the net // Right / e-boutique

REE9: Shopping on line

RES: Yes / not shopping on line is a boutique // Yes / you buy from a boutique / Hmm // It is a boutique where

REE9: Boutique on the net

RES: On the net right // so like e [i] will represent which word // e [i]

REE9: Internet

RES: Internet doesn't start with e [i] // Ok / electronic email means what // Electronic mail // Now / let's look at the services offered in under e-boutique // What are some of the services

REE9: Acheter des produits courriers [aʃətedɛpRodɥikurje] / Affranchir vos colis en ligne [afRãʃiRvokoliãliɲ] / créer votre site internet [krejevɔtRsitɛ̃tɛRnɛt] / découvrir la [dekuvRiRla] (silence)

RES: Ok / can you look closely at the pictures above the text

REE9: Yes

RES: xxx in each of these options / like acheter des produits couriers [aʃətedɛpRodɥikurje] / does the picture help you to understand the kind of service being offered

REE9: (silence)

RES: Des produits courriers [dɛpRodɥikurje]

REE9: Ok / the illustration over here plus the @ [at] sign tells me that it is about the e-mail

RES: Is about what

REE9: Email address // Is that / it is about mail right

RES: Yes / it is about mail // Yes / but those curves / curly lines in front of the image // what do they suggest

REE9: Ok from your mail to

RES: But those waves signs / those waves signs // Ok how do you understand acheter des produits [aʃətedɛpRodɥi] // How do you understand the word acheter des produits couriers [aʃətedɛpRodɥikuRje]

REE9: I am thinking that it will mean when you buy / when you are buying -|

RES: Buying what

REE9: Buying whatever product

RES: So / where do you buy such product from // The Internet

REE9: From the post office

RES: Yes / but where is it // Are we in the post office here

REE9: No / you buy it on the net

RES: You buy such products / on the net // Ok / click and let see if that gives you the service xxx // do you think is a real product

REE9: Uhm

RES: Alright / so click and let's see // But / why do we have to buy it

REE9: It is a service that they are offering that they are selling so you have to pay for it like

you go to post office nothing is for free you pay for it

RES: Uhm // Of course // Ok / so now let's see the kind of services that we have // What are some of the services they offer under e-boutique [əbutik] / e-boutique [əbutik] // What are the kind of services they offer under e-boutique [əbutik]

REE9: They have a (silence) timbre en ligne [tɛ̃bRãliɲ]

RES: Timbre en ligne [tɛbRãliɲ] is what

REE9: Stamps on line // Stamps on line that is you (silence)

RES: Can you explain that idea of timbre en ligne [tɛ̃bRãliɲ] // Ok / so what kind of service will you get if you click on the first one timbre en ligne [tɛ̃bRãliɲ]

REE9: You will be able to (silence) you can print your own stamps from wherever you are / you can do that on line and you can also personalize your stamps by adding whatever pictures you decide to use

RES: Did you understand the word timbre before

REE9: Yes

RES: Alright / but is there something in there that suggest the meaning to timbre

REE9: The illustration / the box which has got the curly part as its borders

RES: That looks like stamps right // What is the third service

REE9: xx réexpédition xxx // ok / faciliter la gestion de votre courrier en cas de déménagement [fasilitelaʒɛsjɔ̃dəvokuRjeãkadədemenaʒəmã] xxx la poste vous propose deux solutions [lapostvupRopozdəsolysjɔ̃] // pour faire garder [puRfɛRgaRde] // pour faire suivre votre courrier à une nouvelle adresse [puRfɛRswivRvɔtRkuRjeavɔtRnuvɛladRɛs]

RES: There // What is it about

RE9: You will be able to keep a copy of whatever messages you sent // whatever letter is (silence) if you travel / if you move from / if you relocate ok / you will be able to redirect your letters to your new address / Or / if they don't direct it to your new address they will keep it for you

RES: They will keep it for you / Ok / so is the illustration helpful

REE9: Not really / it doesn't tell you much // It doesn't tell you much

RES: Doesn't it even suggest the idea of reexpedition // of sending // What is wrong there // What is that like paper

REE9: Eh / it looks like paper folded into some parts // You are talking about this illustration // hein / like a / plane

RES: Uhm

REE9: Uhm and then that arrow that means to send

RES: Ok fine / so go down / slow down / look at other services / alright // so / you see all the services under the e-boutique [əbutik] / now / where will you get the réexpédition [reɛkspedisjɔ̃]

REE9: I think I will get it here / réexpédition et garde de courier [gaRddəkuRje]

RES: So let's see xxx // go there no xxx / uhm / so now / read the question // The question over there

RES: Ok / then you have a something in blue right after the question / after the question / you have souscrire [suskRiR] / now you have options down

REE9: Ah / should I go back

RES: Don't go / don't go // It is ok / read the options down

REE9 : Indiquer les données de votre emploi [ɛ̃dikelɛdɔnedəvɔtRãplwa] // Ok / so / souscrire [suskRiR] is in blue right

RES: Yeah / Ok / now read the options in blue

REE9: Vous déménagez ou vous vous absentez [vudemenaʒeuvuvuzabsãte]

RES: Now / which one which one are you choosing

REE9: Vous déménagez [vudemenaʒe]

RES: Vous déménagez [vudemenaʒe]

REE9: Yes

RES: Déménagez [demenaʒe] will mean what // As against absentez [absãte] // What is the difference between déménager et s'absenter [demenaʒeesabsãte]

REE9: Ok / déménager [demenaʒe] mean you are relocating to a place may be permanently but absenter [absãte] means may be for a reason one reason or another you are leaving your place for a moment and like you will come back

RES: You will come back

REE9: Yeah

RES: Alright / so in our case what are you doing

REE9: Relocation / relocation so déménagez [demenaʒe]

RES: Ok / alright // Where will you get the service you are looking for

REE9: I think over here

RES: Read it

REE9: vos courriers / gagner de temps [vokuRje/gaɲedətã] // I am going for this one xxx à votre nouvelle adresse [avɔtR] // I think is the second one

RES: The second one // Why is it ‘definitive [definitive]

REE9: Definitive [definitive] means you are sure that you are leaving permanently

RES: Euh / but in the task I said you are absenting yourself / for six months

REE9: hum / yes

RES: So you have to go to vous vous absentez [vuvuzabsãte]

REE9: Yeah

RES: Alright // Now / which option will you pick under s’absenter [sabsãte] / s’absenter [sabsãte]

REE9: I think a / is between this one and this one

RES: How do you understand the information

REE9: xxx they are going to maintain your position

RES: xxx / Ok // Now / does the question confirm the meaning of the things that you want to do

REE9: hum / Yes / I think so

RES: It confirms what you are looking for

REE9: Yes

RES: Ok / so go down / Let see what you / What do you do now

REE9: I think I have to subscribe

RES: Subscribe / Ok // Now / are there things on that site that suggest to you where to go if you don’t understand souscrire [suskRiR] // Can you tell me of certain things that will guide you to click in case you don’t understand souscrire [suskRiR]

REE9: Maybe the arrow

RES: The arrow // What else can guide you // Is there any colour indication that helps to know where to go / where to click

REE9: Ah / colour indication // We can talk about the blue colour it looks like / it looks like they are links that send you to another page

RES: So / in case you understood the vous vous déplacez [vuvudeplase] the question / but you don’t know where to click / could that blue button guide you to where to click to get that service

REE9: No / it doesn’t

RES: Yes / it does

REE9: But the colour doesn't change

RES: Go down / go down // souscrire [suskRiR] is in what

REE9: Is in blue

RES: Is in blue // The cost is in what // which colour

REE9: Is also in blue

RES: Is in blue // Can you click on it

Student: Ok

Researcher: Hmm, so…

Student: === I was thinking that you see … because of the colour, I was thinking that they will make use of the colour to give you a link to lead you somewhere else as in the case…

Researcher: No, but you will notice again, they use the same colour for the same kind of things, things that are linked that have some link with each other! " vous vous déplacez" you will realized that this has a blue colour and the cost, what they charge for the service is in blue, ok! But you realize that the other things when you click on them, it doesn't work! They are just text, ok!

Researcher: Click this one! ===

Researcher: Nothing happened! So, the only thing that you can click here is this one! And that is blue, ok! It's a way of guiding the reader to where to click! Humm!

REE9: Ok

REE: Alright / so now / you are where you can apply for the services // The rest is just filling forms

II. ENTRETIEN DE GROUPE

1.

Researcher: Now I want to ask you some few questions about your experience. Have you learnt something during the task on the internet?

Student: Yes, I've learnt something!

Researcher: Hum! What are some of the things you learnt?

Student A: === the general map of France various === you join them you are part of them==== various giving me various directions === we learnt the name of certain key towns…

Student B: === I learnt about how the French people in rendering a service in the website they have an enterprise === give me the opportunity to know what to do next whenever I am using the internet === an information

Student C: Ok, I learnt about the the 'professionnel' the 'particulier' and the rest like talking about acquisition of a service at… la poste … like transaction with la poste.

Researcher: Yes, very good! So you understood 'particulier'?

Student C: Yes, I understood that!

Researcher : As what?

Student C: As a private individual!

Researcher: As private individual! Good! That is the meaning!

Researcher: Alright, so generally when you started the task on the internet, did you have to read everything in order to get at where you want to go?

Student A: Ok, me for instance, like I didn't read everything because you gave me the site and you said when I go there I should apply for something so I was like looking for it. I was looking so I was just scanning.

Researcher: Hmm! And you?

Student B: ===I have to read to understand certain things that I have not seen before!

Researcher: Yes

Student C: I also read!

Researcher: You read?

Student C: Not everything!

Researcher: Ah ok! You didn't read everything! You read around known expressions or known words?

Student C: Known words? I was so much concerned about like what I was looking for! Hmm! So I didn't, like am saying, I didn't read everything yeah! Hmm! Because I was looking for a

particular thing!

Researcher: Ok, now if we assume that all of you didn't read everything, in which instance did you have to read everything? Yes, at which point did you decide to read, really paying attention to the text? At which point?

Student A: That is when the task you want to perform, you are not getting appropriate directions or guidelines and you try to read. Others too, if you will get the guidelines from there!

Researcher: Hmm! You had a challenge that made you to read?

Student B: Yeah, the 'particulier', 'professionnel' and others… I read to get the meaning of === like how the …the la poste was operating to private individuals and the rest!

Researcher: Hmm! Ok, alright! Now, did you crosscheck meaning during the task on the internet?

Yes, did you crosscheck meaning?

===

Student A, B, C: Yes

===

Researcher: How did you crosscheck meaning?

Student A: To understand the word that was difficult, we try to look for the meaning of the word on the net!

Student B: Yes, for instance itinerary in English, I tried to get its meaning === it was like something that will give you directions!

Researcher: Yeah, but you crosschecked from where? A dictionary?

Student A: No, before I have the English understanding so I tried to improvise!

Researcher: So, there, you inferred or you guessed the meaning?

Student A: It was guessing, not inference

Researcher: Alright, but did you have to crosscheck from a friend any meaning or even crosscheck from bilingual dictionary?

Student C: === I check from the bilingual, I have the bilingual dictionary so I checked!

Researcher: Hmm!

Student B: I also checked from the … there is a software dictionary on the internet so I check from the internet.

Researcher: Alright! Now, when you don't crosscheck meaning, could you say that sometimes, the software or the internet that you used helped you in some way? With the context, with the design or the colours, helped you to infer the kind of meaning that a

particular word has?

When you were working, at any point, was there a word that you were able to understand ok without resorting to a dictionary?

Student ABC: Yes

Researcher: Did you?

Student ABC: Yeah

Researcher: So what exactly, what, what was the help on the net, what did you see on the site to understand some of the words?

Student A: I saw something like an envelope

Researcher: An envelope?

Student A: Yeah, they've written under it courriel so…

Researcher: Courriel, yes!

Student A: That made me understand that is talking about mail

Researcher: Hmm!

Student: … sending mails and also they drew something like a mobile phone where you have services through the use of your phone!

Researcher: Alright! What about you? What are some of the things that you saw on the site that helped you to understand some of the words?

Student C: Hmm ! like l'accès direct !

Researcher: Accès direct!

Student C: Yeah!

Researcher: Hmm! What was drawn there that you checked

Student C: I saw tram, tramway

Student B: Yes, there is something like a bus!

Student C: They were telling you the hours you use from one place to another when you are using the tramway ===

Researcher: How does the tramway look like? You've seen a tramway before?

Student C: Not in Ghana here!

Student C: … It has some tires…

Researcher: It has some what?

Student C: Tires!

Researcher: No, it is on rails! It moves on rails but uses electricity. There is something that is on lines electrical lines above it. Alright, let's leave that now! … Have your previously acquired skills or some of your previous skills on the internet, alright, general internet

browsing like face booking … Have any of these skills helped you in this particular case of doing a task on the French internet?

Student A: They helped significantly!

Researcher: But, what are some of the things that look similar to some of the things that you have done on another site before in English?

Student A: === they provide options so if you want to access those options you click on it.

Researcher: Alright, now feedbacks or some of the responses of the Internet, have they helped you to know what to do exactly?

Student B: Yeah === since we are using a language like French and at times there are faux-amis === when you click on it and you go there and you are reading about the sentences === this is not it then you go back and then you do another options ===

Researcher: Ok, alright! So, would it have been much easier if you had worked tasks in a group?

Student A: Without any internet?

Researcher: No, on the internet! If we have asked you to work in a group, would it have been much easier for you?

Student ABC: It would have been much more easier!

Researcher: You think…?

Student C: Yeah I think so!

Researcher: Ahan!

Student C: Because sometimes you need some people to be sure of certain things that you want to make, do you understand? So, when somebody is there === and you go ahead=== === may be the way you understand it is wrong!

Researcher: Alright! So, if we want to use French internet website to assess you, for example at the university! Just like you did a task right now, that we base our assessment of your written competence on the internet site like this! Which mode of assessment will you prefer to be used? Would you prefer it to be individual kind of task or group task?

Student C: I would hurriedly say those kinds of tasks to be performed in groups! Because, I personally do observe that students still have problem with the internet tasks in French.

2.

Researcher: Is there any advantage of working in groups during the task?

Student: Yes; members will be able to tap the knowledge of other colleagues; this helps more to also improve their understanding during the task!

Researcher: Good! But, would you also, would you find any advantage of working in groups if we use tasks like these for your assessment?

Student: Yeah; if you are working like this and you come across a word that you don't understand, it will urge you to seriously look for it, not asking someone! You look for it in the dictionary or you use anything like any software to get the meaning of it! And not asking someone, the answer might be wrong!

Researcher: Very good! Alright, alright! What kind of visual clues helped you to understand during the task? Tell me about visual clues that helped you!

Student A: The map of Paris

Student B: Plan de ligne, yes !

Student C: Also, options that was given by the tool

Researcher: What were some of the words or expressions that you understood for the first time during the task?

Student A : « Demander une réclamation », « demander une réclamation »

Researcher : « Demander une réclamation », Uhm !

Student B : « Civilité »

Researcher: « Civilité », civilité means what ?

Student: "Civilité" like … as in a… are you mr, miss, mademoiselle, yeah! Marital status!

Researcher: Ok! So, if you are asked what is your civilité, you know what to say?

Student B: Yes, please.

Researcher: You know what to say! "Civilité" that is "Marital status"! Are you mademoiselle? Are you monsieur?

Student C: "Vos coordonnées"

Researcher: "Vos coordonnées"?

Student C: That's … the address!

Researcher: It is not only the address, what else?

Student C: You write your address, phone number, everything === It is the information, everything about you, yeah!

Student A: And also we have “Affanchir”! But, when we say “affranchir un colis” I don’t really understand!

Researcher: “affranchir” means to post something … or to send then “affranchir un colis”… colis is parcel so, posting a parcel! Are there other words that you didn’t understand during the task?

Student B: Lieu-dit!

Researcher: Ahan! Lieu-dit, that “lieu-dit”! All the people I have done this task with on the internet had a problem with that word! Lieu-dit! When you are filling a form and then there is a space where you should provide information for lieu-dit, what would you put there? What do you write there? Lieu-dit!

Student B: I think like… lieu-dit … as you are sending a package, maybe the place that you ask them to send it to, that is not the exact place… ===

Researcher: That is not the exact place?

Student B: You === for instance I told you to send this thing to my friend in Kumasi, but the person is at accra …

Researcher: No

Student A: Lieu-dit, lieu-dit, could be like the destination!

Researcher: No, you provided some information already! Name of street, now house number or some of the information about your physical address! But they are requesting for another information that is lieu-dit! What would you put there in case, let say is a parcel that they have to deliver by hand, ok! So they need to locate exactly where you are and now you provide that lieu-dit! That information has to help them get to you exactly, where you are! And so, well, lieu-dit is the name popularly known for the place, alright! Just like we have some popular names for some places in our towns! We have names for some areas, ok, that people around know! But when you mention the names of streets, they don’t know it, ok! If they say oh … okudzeto’s street, people who live in the area might not know that this street is okudzeto’s street. So, if there is a name, a common name like ‘konkonte junction’ ok, that ‘konkonte junction’ is not written anywhere but that is what people know! So when you say lieu-dit, that lieu-dit is that extra information you are to provide about your area! That means ‘popularly called’ or ‘popularly known as’.

Student A: As in “Aka”…

Researcher: ‘Aka’ ahan! Alright!

Student B: Li… Libellé de voie!

Researcher: “Libellé de voie” Alright, you could have checked the word libellé! Libellé,

libellé, libellé is what? Name! It is another word for ‘name’. The name of the street!

Student B: Aah, ok!

Researcher: Uhm! Another word for name is ‘libellé’! I am so grateful for your participation. Thank you!

ANNEXE 5 – TEST DE CONTRÔLE DES ACQUIS

Messages électroniques pour communiquer des informations de réservation d'hôtel

1.

Reservations Boîte de réception

Joyce Atta Parker — 17 septembre 2012 21:41

Joyce Atta Parker <joyceattaparker@gmail.com> — 17 septembre 2012 21:45

À : delaluneus@gmail.com

Répondre | Répondre à tous | Transférer | Imprimer | Supprimer | Afficher l'original

--------- Forwarded message ---------
From: **Joyce Atta Parker** <joyceattaparker@gmail.com>
Date: 2012/9/17
Subject: Reservations
To: delaluneus@gmail.com

Nos preparations de partir a France sont pret. Je veux vous donnez le nom de l'hotel ou nous allons loger pour les trois jours. L'adresse de l'hotel c'est 33 rue Barbes, 92120, FRANCE. Il y a un restaurant, une piscine
, un parking et un acces a l'internet. le prix total, c'est 307 euros par personne. Le petit-dejeuner est compris. Merci.

Réponse rapide

À : Joyce Atta Parker <joyceattaparker@gmail.com> Autres options de réponse

zotero

2.

Samuelcharles Quartey-neequaye <sammiequart@yahoo.com> — 14 septembre 2012 11:00

À : delaluneus@gmail.com

Répondre | Répondre à tous | Transférer | Imprimer | Supprimer | Afficher l'original

Nom de l'hotel: Suite Novotel paris Porte de la Chapelle.

Restauration: Le petit dejeuner- 14.00 eur

Internet: c'est libre

piscine: 5.00 eur

parking: 3.5. eur

chambre; 97.00 eur

le prix total pour une personne: 119.5 eur

donc pour vous trois: 358.5 eur pour un jour.

le prix total pour cinq jours: 358.5 * 5 = 1792.5 eur.

merci beaucoup et vous voir a paris. bon voyage.

Réponse rapide

À : Samuelcharles Quartey-neequaye

3.

l'hôtel Boîte de réception

mariam mahamah — 11 septembre 2012 16:00

mariam mahamah <lilmarianna@hotmail.com> — 11 septembre 2012 16:07

À : delaluneus@gmail.com

Répondre | Répondre à tous | Transférer | Imprimer | Supprimer | Afficher l'original

le prix est pour une nuit donc le prix total pour les trois nuits est 2645.95 euro

---

From: lilmarianna@hotmail.com
To: delaluneus@gmail.com
Subject: l'hôtel
Date: Tue, 11 Sep 2012 16:00:19 +0000

j'ai réservé trois chambres pour nous à l'hôtel Mercure Paris Porte de Versailles Expo. il n y a pas une piscine mais on peut faire des sportes nautiques. chaque personne a une chambre priilège avec un lit double, une télévision, connexion internet etc. cela coute 881.95 euro.

Répondre | Répondre à tous | Transférer | Imprimer | Supprimer | Afficher l'original

Anthony DE-SOUZA <delaluneus@gmail.com> — 14 septembre 2012 14:35

À : mariam mahamah <lilmarianna@hotmail.com>

Répondre | Répondre à tous | Transférer | Imprimer | Supprimer | Afficher l'original

Merci Mariam pour avoir essayé cette tâche et répondre aux questions du questionnaire. Je t'en suis reconnaissant. A bientôt!

Le 11 septembre 2012 17:07, mariam mahamah <lilmarianna@hotmail.com> a écrit :

- Afficher le texte des messages précédents -

4.

Rechercher dans les messages | Rechercher sur le Web | Afficher les options de recherche | Créer un filtre

« Boîte de réception | Archiver | Signaler comme spam | Supprimer | Autres actions... | OK | ‹ Préc. 1017 sur centaines Suiv.

Tout réduire | Imprimer | Nouvelle fenêtre

les reservations et leur prix Boîte de réception

Nelson Ajala <b2rule@yahoo.com> 12 septembre 2012 08:31
À : "delaluneus@gmail.com" <delaluneus@gmail.com>

Répondre | Répondre à tous | Transférer | Imprimer | Supprimer | Afficher l'original

Chers Camarades,

Pour notre soiree a Paris, j'ai choisie L'hotel Ibis Paris La Defense avec les services de restauration, internet, piscine, et parking. Le prix total par chambre est a 59 Euros par nuit si on en reserve pour deux jours. Parcontre pour une nuit pendant le week-end le prix est a 60 Euros.
J'attend vos reponses pour savoir quoi faire de suite.

Le president.

Répondre | Répondre à tous | Transférer | Imprimer | Supprimer | Afficher l'original

Anthony DE-SOUZA <delaluneus@gmail.com> 14 septembre 2012 14:33
À : Nelson Ajala <b2rule@yahoo.com>

Répondre | Répondre à tous | Transférer | Imprimer | Supprimer | Afficher l'original

Merci Nelson pour avoir essayer la tâche et remplit le questionnaire. Je t'en suis très reconnaissant.

zotero