

UNIVERSITY OF CAPE COAST

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

BY

ANTHONY YAO MAKAFUI DE-SOUZA

THESIS SUBMITTED TO THE DEPARTMENT OF FRENCH,  
FACULTY OF ARTS, UNIVERSITY OF CAPE COAST IN PARTIAL  
FULFILMENT OF THE REQUIREMENTS FOR AWARD OF  
DOCTOR OF PHILOSOPHY DEGREE IN FRENCH AS A FOREIGN  
LANGUAGE

CLASS NO.

ACCESSION NO.

248574

CAT. CHECKED

FINAL CHECKED

SEPTEMBER, 2013

THE LIBRARY  
UNIVERSITY OF CAPE COAST  
CAPE COAST

**Candidate's Declaration**

I hereby declare that this thesis is the result of my own original work and that no part of it has been presented for another degree in this university or elsewhere.

Candidate's Name: Anthony Y.M. DE-SOUZA  
Signature: [Signature] Date: 04/10/2013

**Supervisors' Declaration**

I hereby declare that the preparation and presentation of the thesis were supervised in accordance with the guidelines on supervision of thesis laid down by the University of Cape Coast.

Principal Supervisor's Name: PROF. DEMWIN D. KURPOLE  
Signature: [Signature] Date: 04/10/2013

Co-Supervisor's Name: Dr. Geoffrey Sockett  
Signature: [Signature] Date: 04/10/2013

## ABSTRACT

The focus of this study was 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 language learning strategies.

From 52 students doing French in four public universities in Ghana, we were able to obtain through think-aloud procedures, 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, among others. Browsing strategies such as looking out for clues, critical reading, trial and error, seeking help, 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 – keywords, images, interactive tools, colours, etc.), deductive and inductive reasoning, translation, analogy and textual analysis with previous knowledge in French. 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.

## DEDICACE

*À ma chérie Akpéné, à Klénam et Kékéli mes deux petits anges gardiens, à ma Maman Esther,  
à 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 :

A Monsieur le Professeur Domwin Dabire KUUPOLE, notre directeur de thèse à l'Université de Cape Coast, pour sa rigueur scientifique, sa disponibilité, sa patience et ses précieux conseils.

A 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.

A 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.

A 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. Lebene 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 créé 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.

A Monsieur le Professeur Dabire Domwin 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.

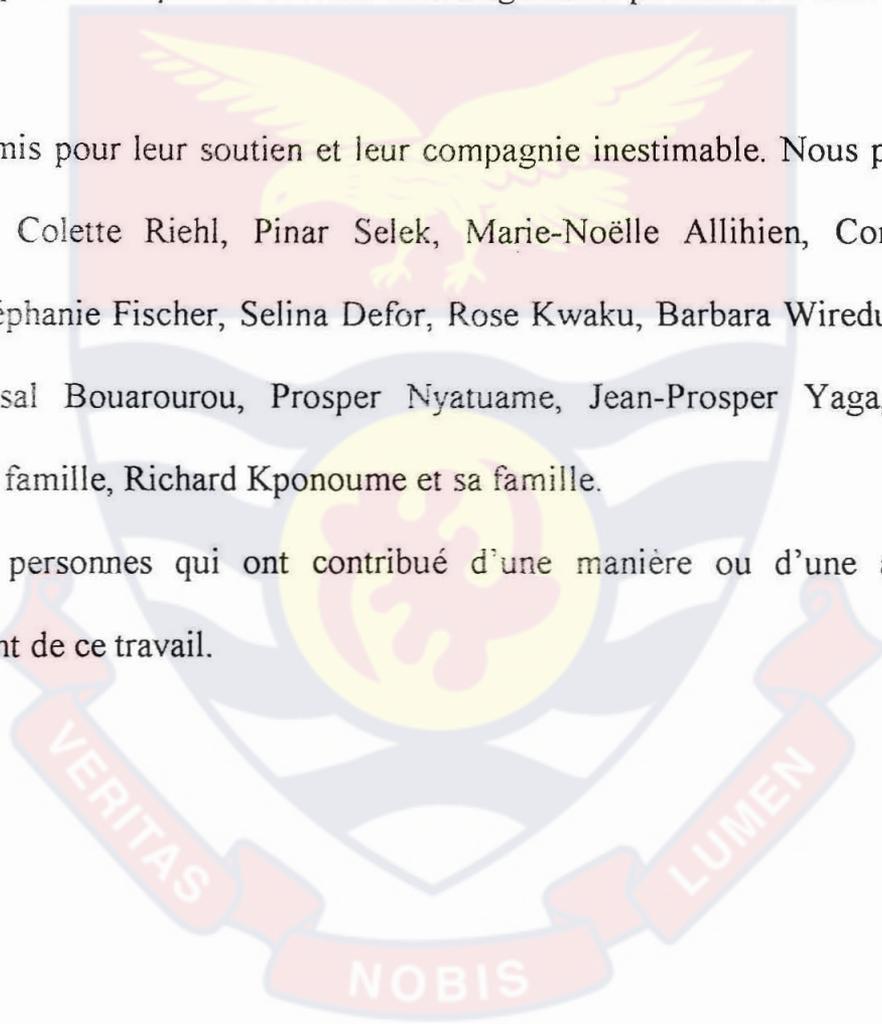
A toutes les personnes qui ont accepté de lire et corriger ce travail.

A 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.

A ma famille pour leurs prières et leurs encouragements pendant ces trois années d'études.

A 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.

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



## SOMMAIRE

INTRODUCTION GENERALE .....	1
PREMIÈRE PARTIE : Revue de la Littérature et Cadre Théorique .....	10
CHAPITRE 1: LITTÉRATURE SUR LES STRATÉGIES D'APPRENTISSAGE.....	11
1.0 Introduction.....	11
1.1 Notion de stratégie.....	11
1.2 Stratégies d'apprentissage et d'utilisation de la langue étrangère .....	12
1.2.1 Stratégies d'apprentissage de la langue étrangère.....	12
1.2.2 Stratégies d'utilisation de la langue étrangère.....	18
1.3 Stratégies de passation de tests.....	28
1.4 Classification des stratégies.....	34
1.4.1 Classification de WENDEN (1983).....	34
1.4.2 Classification de DANSEREAU (1985).....	35
1.4.3 Classification de RUBIN (1987).....	35
1.4.4 Classification d'OXFORD (1990).....	39
1.4.5 Classification d'O'MALLEY et CHAMOT (1990).....	41
1.4.6 Classification de COHEN (1998).....	43
1.5 Cadre théorique de l'étude : Théorie Cognitive d'ANDERSON (1983).....	45
1.6 Synthèse.....	52
CHAPITRE 2 : MULTIMÉDIA EN ENSEIGNEMENT/APPRENTISSAGE DU FLE.....	53
2.0 Introduction.....	53
2.1 Quelques définitions de base.....	54
2.1.1 Multimédia.....	54
2.2 Caractéristiques (propriétés) du multimédia et potentialités pédagogiques.....	62
2.2.1 Hypertextualité.....	62

2.2.2 Multicanalité.....	66
2.2.3 Multiréférentialité.....	70
2.2.4 Interactivité.....	71
2.3 Cadrage de l'étude.....	77
2.4 Synthèse.....	82
CHAPITRE 3: APPROCHES ACTIONNELLES DE L'ENS./APPR. DU FLE.....	83
3.0 Introduction.....	83
3.1 Notion de tâche.....	84
3.2. Conception des tâches sur l'hypermédia.....	93
3.3 Tâches de compréhension écrite sur l'Internet.....	96
3.4 Synthèse.....	106
DEUXIEME PARTIE : Données de l'étude.....	108
CHAPITRE 4 : MÉTHODOLOGIE DU RECUEIL DES DONNÉES.....	109
4.0 Introduction.....	109
4.1 Lieux d'enquête et choix de la population cible.....	111
4.1.1 Lieux d'enquête.....	112
4.1.2 Population cible.....	112
4.2 Modes d'investigation et constitution du corpus.....	118
4.2.1 Méthode de collecte des données.....	118
4.2.2 Observation en situation.....	119
4.2.3 Description du dispositif d'observation.....	121
4.2.4 Verbalisation.....	122
4.2.5 Dispositif d'enregistrement des données de verbalisation.....	125
4.2.6 Questionnaire structuré.....	127
4.2.7 Entrevue.....	129

4.3	Choix des tâches de compréhension écrite pour l'expérimentation.....	131
4.3.1	Tâches de compréhension écrite sur l'Internet.....	133
4.4	Etude pilote chez les étudiants de l'IIEF de l'Université de Strasbourg.....	134
4.4.1	Observations générales sur l'étude pilote menée à l'IIEF.....	136
4.5	Limitations de la collecte des données.....	140
4.6	Synthèse.....	144
<b>CHAPITRE 5 : PRÉSENTATION ET ANALYSE DES DONNÉES .....</b>		<b>145</b>
5.0	Introduction.....	145
5.1	Présentation et analyse des données.....	146
5.1.1	Informations sur le profil des étudiants.....	146
5.1.2	Données sur les tâches de compréhension écrite sur l'Internet.....	150
5.2	Commentaires généraux des étudiants sur le dispositif de tâches sur l'Internet.....	203
5.3	Procédés de raisonnement déployés durant les tâches sur l'Internet.....	205
5.3.1	Inférence comme technique de compréhension.....	210
5.3.2	Inférence à partir des connaissances acquises en langues.....	212
5.3.3	Inférence basée sur les indices visuels du site Internet.....	215
5.3.4	Inférence du sens par l'analyse des mots en contexte.....	217
5.3.5	Inférence à partir du design du site.....	218
5.4	Techniques de vérification adoptées par les étudiants.....	220
5.5	Enquêtes de suivi.....	222
5.6	Validation des hypothèses.....	224
5.7	Synthèse.....	227
<b>CHAPITRE 6 : ANALYSE DES STRATÉGIES DE NAVIGATION ET DE</b>		
<b>COMPRÉHENSION ÉCRITE SUR L'INTERNET.....</b>		<b>228</b>
6.0	Introduction.....	228

6.1 Discussion des stratégies de navigation et de compréhension.....	230
6.2 Synthèse.....	248
TROISIEME PARTIE : Implications pédagogiques de l'étude et conclusion.....	249
CHAPITRE 7 : IMPLICATIONS PEDAGOGIQUES DE L'ÉTUDE.....	250
7.0 Introduction.....	250
7.1 Notion d'autonomie.....	251
7.2 Lecture sur l'Internet.....	260
7.3 Implications générales de l'étude.....	264
7.3.1 Programme d'étude des étudiants.....	264
7.3.2 Approches de navigation sur l'Internet.....	264
7.3.3 Outils d'aide à la progression et à la compréhension sur l'Internet.....	266
7.3.4 Formes d'étayage de l'outil Internet.....	267
7.3.5 Choix des sites Internet pour les tâches de compréhension écrite.....	268
7.3.6 Dispositifs de réalisation des tâches.....	271
7.3.7 Finalités pédagogiques des tâches de navigation.....	273
7.4 Synthèse.....	276
CONCLUSION GENERALE ET PERSPECTIVES DE RECHERCHE.....	277
BIBLIOGRAPHIE.....	282

**LISTE DES TABLEAUX**

Tableau 1: Effectif des étudiants dans les universités de l'étude.....118

Tableau 2: Stratégies de navigation et de compréhension sur l'Internet.....236

Tableau 3: Stratégies d'apprentissage vs stratégies de navigation/compréhension.....244



**LISTE DES IMAGES**

Image 1: Aperçu du site Internet la Redoute.....181

Image 2: Aperçu du site de la poste.....181

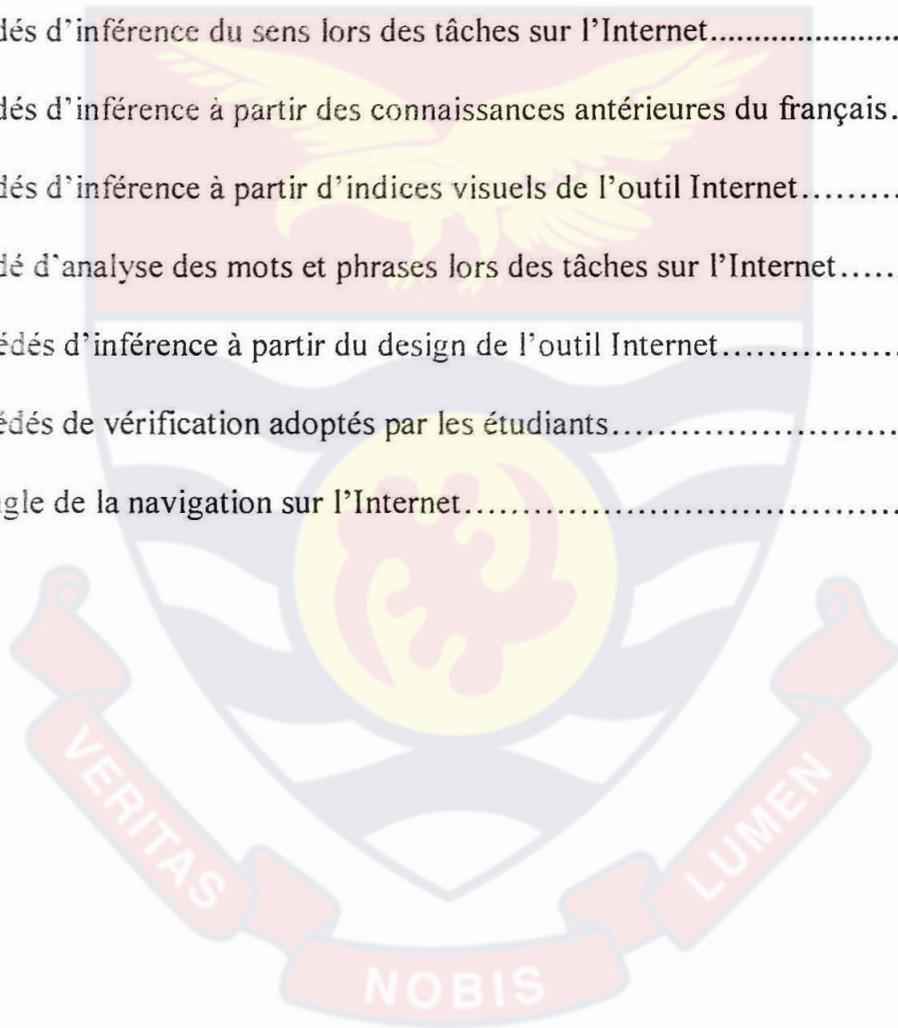
Image 3: Service de la poste.....183

Image 4: Symboles et menus déroulants du site de l'hôtel Mercure.....197



## LISTE DES DIAGRAMMES

Diagramme 1: Stratégies de navigation adoptées par les étudiants.....	173
Diagramme 2: Outils d'aide à la progression de la navigation.....	186
Diagramme 3: Objets facilitant la compréhension des étudiants.....	190
Diagramme 4: Amélioration de la compréhension générale du français.....	192
Diagramme 5: Procédés de raisonnement adoptés lors des tâches sur l'Internet.....	209
Diagramme 6: Procédés d'inférence du sens lors des tâches sur l'Internet.....	211
Diagramme 7: Procédés d'inférence à partir des connaissances antérieures du français.....	214
Diagramme 8: Procédés d'inférence à partir d'indices visuels de l'outil Internet.....	216
Diagramme 9: Procédé d'analyse des mots et phrases lors des tâches sur l'Internet.....	218
Diagramme 10: Procédés d'inférence à partir du design de l'outil Internet.....	219
Diagramme 11: Procédés de vérification adoptés par les étudiants.....	221
Diagramme 12: Triangle de la navigation sur l'Internet.....	246



## 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 pourrions 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 ?

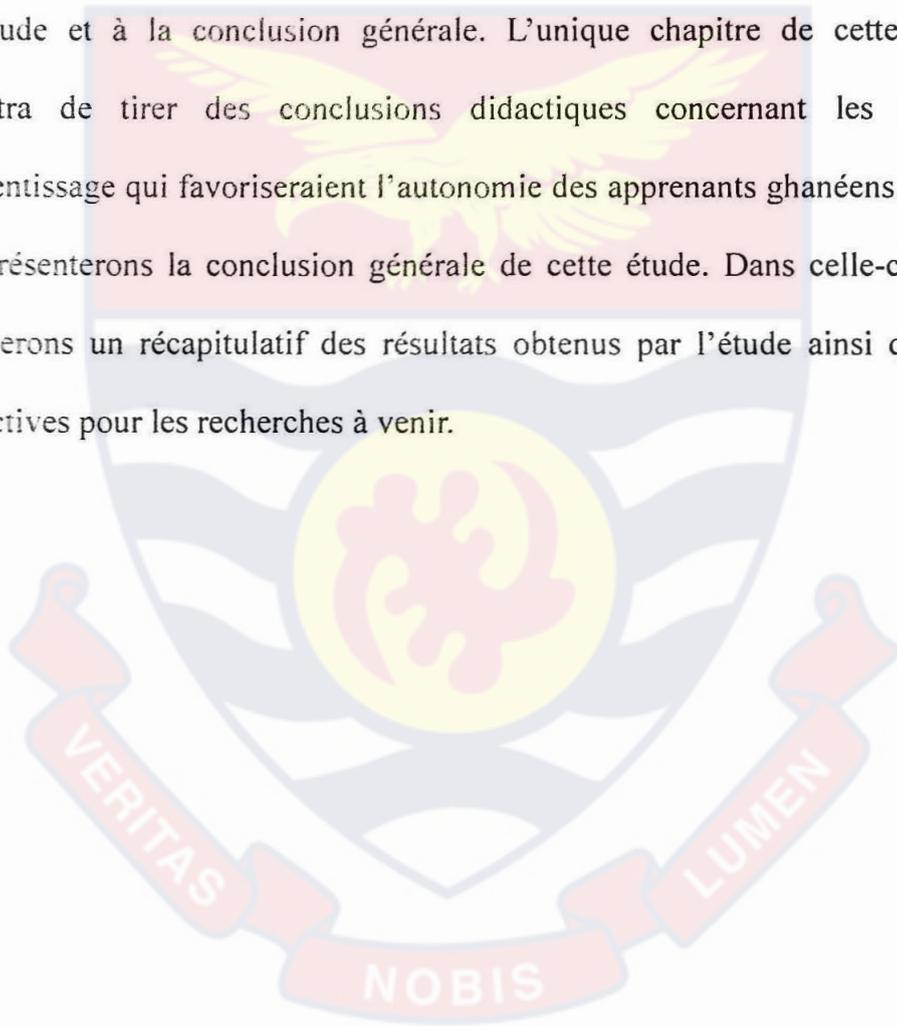
Ces questions émanent de trois hypothèses que nous développerons en-dessous.

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

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 efficacité 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.

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**

Pour définir 'les stratégies d'apprentissage' d'une langue, nous voudrions 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 recourent 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 essaierait 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) classe 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 pourrions 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.

### 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 incompetent d'une langue cible comme le français (notre L1 étant l'écwé 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 incompetent 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)

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). 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 voudrions 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.

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.

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.

Enfin, COHEN (1998) cite une mauvaise stratégie qui consiste à traîner vainement sur la question qui pose la difficulté au lieu de la délaissier 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). 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). 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.

La section suivante nous permettra 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 classer 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 classe 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 chercheuse, 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.

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 dévinement 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 mnémotechniques 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.

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*.

La typologie d'OXFORD identifie 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.

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.

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](http://www.polarfle.net). Les sites Internet proposant des services clientèles peuvent aussi être très utiles à cet égard.

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.

#### **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). 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.

Pour ces auteurs, les stratégies métacognitives impliquent la connaissance sur l'apprentissage et le contrôle de l'apprentissage à travers la planification, l'autorégulation, l'identification du problème et l'autoévaluation de l'activité d'apprentissage. 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, l'élaboration, le transfert, l'inférence, la prise de note, le résumé, la déduction, la paraphrase et enfin la traduction et comparaison avec la LI.

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, la coopération, la gestion des émotions ou la réduction de l'anxiété.

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. 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 pourrions 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 appliquer 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'explicitier 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 pourrions 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 voudrions 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). 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.

La littérature existante permet de relever différents niveaux de conception du multimédia (COSTE, 1996). Quant à nous, nous voudrions 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. 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.

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 pourrions 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 uncodés... »* (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.

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.

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.

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). 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.

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. 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. 1998).

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.

Enfin, nous voudrions 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). 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.

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.

### 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. 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 recrées 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

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.

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, multiréférentialité 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).

A ce stade, nous voudrions 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. Parmi ces ressources, notre étude ne s'intéresse qu'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 voudrions 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 (consulter la liste

des sites utilisés comme supports en Annexe 1, page 5). 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 de certains sites pédagogiques en FLE 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'accroître 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.

A notre avis, quatre dispositifs répertoriés dans les typologies MANGENOT et LOUVEAU (2006) 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 ? 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. 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

Pour rester dans la généralité de ce que tout le monde puisse appeler "tâche", nous pourrions 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.

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. (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 actionnelle 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](http://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](http://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 équivaldraient 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 pourrions catégoriser les tâches conçues en celles de communication sur l'Internet, celles de ressourcement en information, celles de transaction en ligne, celle de documentation, celles de divertissement, parmi tant d'autres catégories (voir la liste des tâches en Annexe 1, page 7). 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.

Il est donc possible de réaliser des activités de navigation sur l'Internet dans le cadre d'une tâche de compréhension écrite. Par exemple, l'enseignant peut demander à ses étudiants de créer un compte courrier sur [www.yahoo.fr](http://www.yahoo.fr) ou sur des sites marchand comme [www.amazon.com](http://www.amazon.com) entre autres (voir en Annexe 1, page 5, une liste non-exhaustive d'activités de navigation pouvant se réaliser sur l'Internet).

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 (voir en Annexe 1, page 9), 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. 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.

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](http://www.cdiscount.fr)) et des sites de vêtements comme la Redoute (sur [www.laredoute.fr](http://www.laredoute.fr)) et 3suisses (sur [www.3suisses.com](http://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 une :

Vous avez vu des articles qui vous intéressent sur [www.laredoute.fr](http://www.laredoute.fr), [www.cdiscount.com](http://www.cdiscount.com) ou [www.3suisses.com](http://www.3suisses.com). Créez-vous un compte sur ce site pour pouvoir commander ces articles (voir plus de tâches de compréhension écrite en Annexe 1, page 7)

Nous décrivons 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 pourrions 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 équivaldrait 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. 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 COLIEN (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 pourrions 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 voudrions 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, sites 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, 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 de sélection des 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. 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.

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.

D'après les effectifs d'étudiants retenus pour 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 comptons 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 1<sup>er</sup> 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 le tri de notre public pour limiter le nombre de sujets qui ont participé à l'expérimentation. Nous avons donc fait un appel à volontaires auprès des étudiants du niveau 200 pour participer à l'expérimentation.

Ce procédé nommé 'tri de volontaires' 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.

La méthode d'échantillonnage appliquée nous a 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 1: 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%
<b>TOTAL</b>	<b>466</b>	<b>52</b>	<b>11,85% (moyenne)</b>

Comme nous pouvons le constater dans le tableau 1 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 avons 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 inmanquablement 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 significantes 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 avons 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 voudrions 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 enregistrons 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. 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. 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, contribuer à une meilleure efficacité pendant la navigation sur les sites supports. Nous croyons aussi que les tâches de groupe offrirait 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.

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

Pour 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 (Consulter en Annexe 1, page 9, le tableau des tâches qui ont servi à l'expérimentation).

En examinant les tâches de navigation proposées pour l'expérimentation, 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 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 près 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 intéressés 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) d'études françaises de l'IIEF. Dans le cadre des observations, les apprenants ont participé à des tâches individuelles en autonomie guidée. 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 3<sup>ème</sup> semaine de Novembre 2011 et la 2<sup>ème</sup> semaine de Décembre 2011. A l'issue 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 en Annexe 1, page 9, 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'issue 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'établissait 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'Éducation 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 heurtés à un imprévu de taille: la connexion Internet. En effet, nous constatons 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 avons décidé de leur remettre les tâches à faire tout seuls chez eux. En plus, nous leur avons 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 avons 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 avons 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 avons 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 n'avaient tout simplement appartenir au niveau 200. 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. Mains 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. 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 avons 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 deux types de données recueillies à l'aide de trois 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 (voir en Annexe 4, page 36 pour la répartition en âge des répondants). Nous constatons 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**

Pour la collecte des données sur les stratégies de compréhension, 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%) (voir en Annexe 4, page 36 pour la répartition selon le sexe). 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 (voir en Annexe 4, page 37 la répartition selon les programmes d'étude).

En effet, 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

Concernant les quatre universités publiques du Ghana où nous avons sollicité la participation volontaire d'étudiants pour réaliser des tâches sur l'Internet, nous constatons alors une participation plus ou moins équitable des

étudiants (voir le tableau 1 dans la méthodologie de l'étude).

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. 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.

Les étudiants indiquent plusieurs outils qui auraient contribué à la compréhension sur les sites Internet. 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

La majorité des répondants (soit 10 étudiants, représentant 19,2%) (Annexe 4. Tableau 1, page 38) 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 ?

Grâce à l'outil d'analyse qualitative 'Atlas. Ti 6.2' (voir en annexe 3, le diagramme 1, page 31), 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 ambiguë 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 ambiguïté. 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

Par contre, 8 étudiants (soit 15,4%) estiment avoir porté leur attention sur des images durant les tâches sur l'Internet (voir en Annexe 4, Tableau 1, page 38).

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.

Plusieurs raisons sont associées au choix des images par les étudiants (voir en Annexe 3, le diagramme 2, page 31).

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 représentant 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 (Lire en Annexe 7, page 143, les commentaires sur le recours à l'image dans la compréhension).

L'image est alors perçue comme un outil facilitant l'interprétation du texte (soit 10 occurrences). Elle attire aussi l'attention sur le texte (2 occurrences). Nous pensons que l'inverse est tout aussi vrai, car nous avons 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) (voir en Annexe 6, pages 100 et 109, les stratégies de M. Particulier et de Mlle Recommandée).

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](http://www.poste.fr), [www.sncf.com](http://www.sncf.com), [www.accorhotels.com](http://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 continu 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.

En outre, 6 étudiants (soit 11,5%) ont porté leur attention sur des outils interactifs du site où ils ont réalisé leur tâche (voir en Annexe 4, Tableau 1, page 38). 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 expliquent le choix des outils interactifs comme aide à la compréhension sur l'Internet (voir en Annexe 3, le diagramme 3, page 32). 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 (voir en Annexe 6, page 100, les stratégies de M. Particulier ; lire aussi en Annexe 7, le commentaire 2 à la page 144)

D'autres exemples d'affirmations ou de questions autodirigées abondent dans les autres données de verbalisation. Toutefois, l'exemple de M. Particulier 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 en Annexe 4, le tableau 1, page 38).

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 (se référer à la tâche 9 en Annexe 1, page 9).

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 (se référer aux commentaires 1 et 2 en Annexe 7, pages 143-144). 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.

De même, 4 étudiants (représentant 7,7%) auraient réalisé leur choix grâce aux images et des couleurs (voir en Annexe 4, le tableau 1, page 38). 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 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 (voir en Annexe 4, tableau 1, page 38). 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 ?

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 (Annexe 4, page 39).

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 (voir en Annexe 4, tableau 3, page 39).

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 fatigant 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. 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. Nous pensons que c'est ce facteur qui pousse la majorité des répondants à lire. Les raisons qu'avancent d'ailleurs les étudiants qui ont lu pendant leur navigation ne contredisent point cet avis (voir en Annexe 3, les diagrammes 4, 5, 6 et 7, pages 32-34).

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 (voir en Annexe 7, Commentaire 3, page 145).

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.

### 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) (voir en Annexe 3, le diagramme 4, page 32 pour les raisons du choix du scanning comme technique de lecture).

### 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 (voir en Annexe 3, le diagramme 5, page 33 pour les raisons du choix du survol rapide 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, 9 répondants (soit 17,3%) auraient lu autour des mots ou expressions qu'ils connaissent ou comprennent déjà en français (voir en Annexe 4, le tableau 3, page 39). 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 (voir en Annexe 3, le diagramme 6, page 33 pour les raisons de la lecture par CA).

#### 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 (voir en Annexe 3, le diagramme 7, page 34 pour les raisons du choix de ce procédé de lecture).

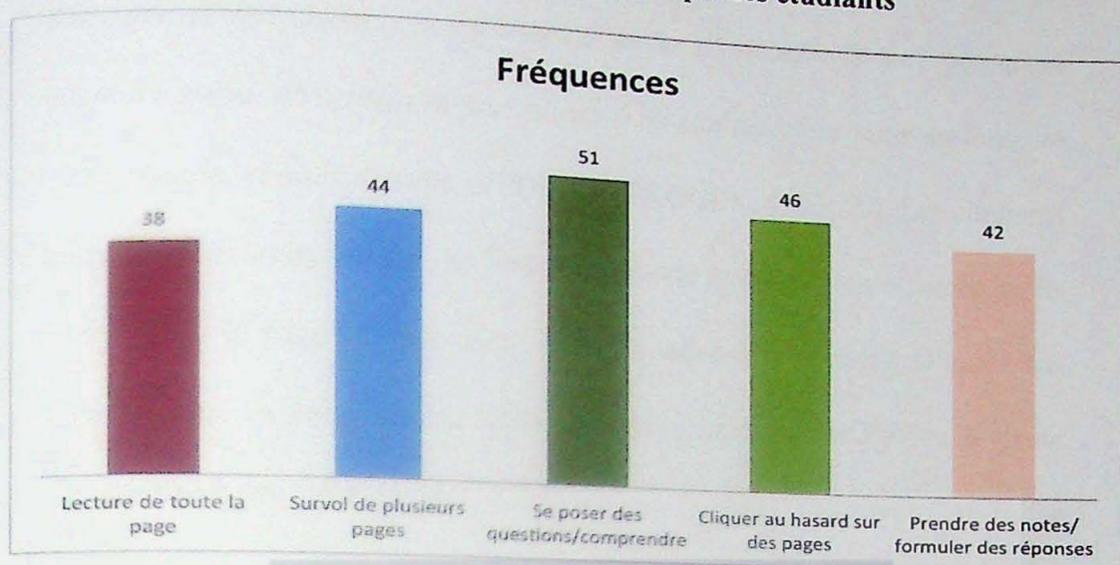
Cependant, on constate que certains étudiants ont combiné différentes techniques de lecture pour exécuter leur tâche. Ainsi, 3 étudiants (soit 5,8%) auraient d'abord fait le balayage du texte et puis l'écrémage du texte pour terminer avec une lecture autour des mots ou expressions connues en français. 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 : lire toute la page d'accueil; survoler plusieurs pages ; se poser des questions ou essayer de comprendre des mots ; l'essai-erreur ; prendre des notes ou essayer de fournir des réponses.

De notre analyse des choix indiqués par les étudiants, 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 1: Stratégies de navigation adoptées par les étudiants



En examinant de près le diagramme 1 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 (voir les commentaires sur les procédés de navigation en Annexe 7, page 146).

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 dépanner 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 débiter 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 (voir les commentaires sur la technique de l'essai-erreur en Annexe 7, page 147).

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

habités 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). 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 !

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'utilisateurs expérimentés de l'Internet, les étudiants connaîtraient 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* ». 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 préféreraient 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 ?

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 (Annexe 4, tableau 4, page 40). 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.

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 : « *Veillez 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.

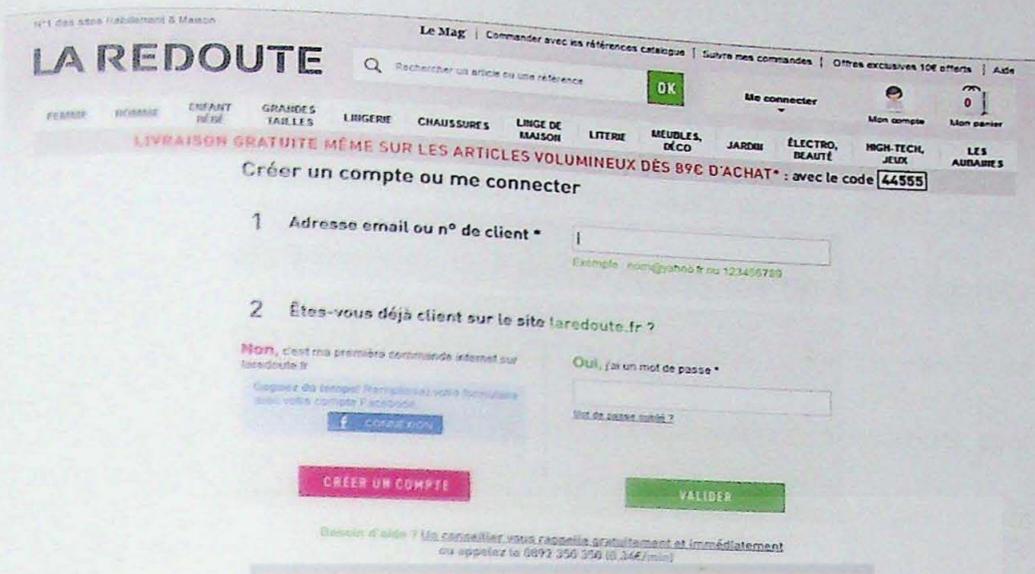
Pour 13 répondants, ils ont été aidés dans leurs choix par des menus d'options proposés par l'outil. Les étudiants auraient reçu des feedback qui leur proposent des options ou des réponses au choix sous forme de liens. Les options fournies par l'outil Internet les ont surtout aidés à choisir entre les 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. 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'étudiante à cliquer sur l'expression et aboutir à la page où il doit remplir des informations personnelles pour créer son compte. 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.



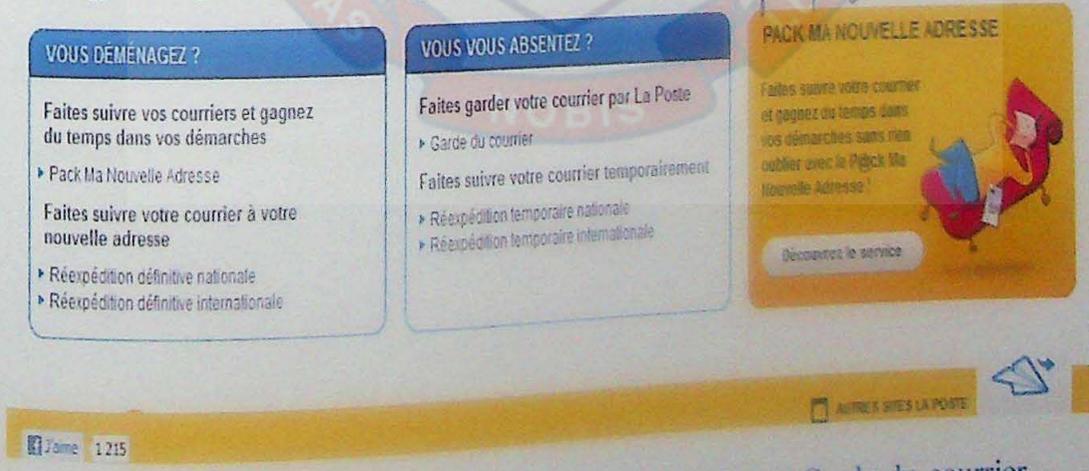
Source : <https://www.laredoute.fr/Account/IdentifyAcct.aspx> (consulté le 18/8/2012)

Dans l'image 1, la réponse 'Non' indiquée en couleur rouge correspond à un bouton de la même couleur sur lequel est inscrite 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](http://www.laposte.fr) dans l'image 2 ci-dessous.

Image 2: Aperçu du site de la poste

*should come at the bottom of figure.*



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* » ; « *Faites garder votre courrier par La Poste* » ; « *Faites 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 (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 :



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.

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

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 (voir en Annexe 4. Tableau 5, page 40). 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. 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.ediscount.com](http://www.ediscount.com) et [www.laposte.fr](http://www.laposte.fr).

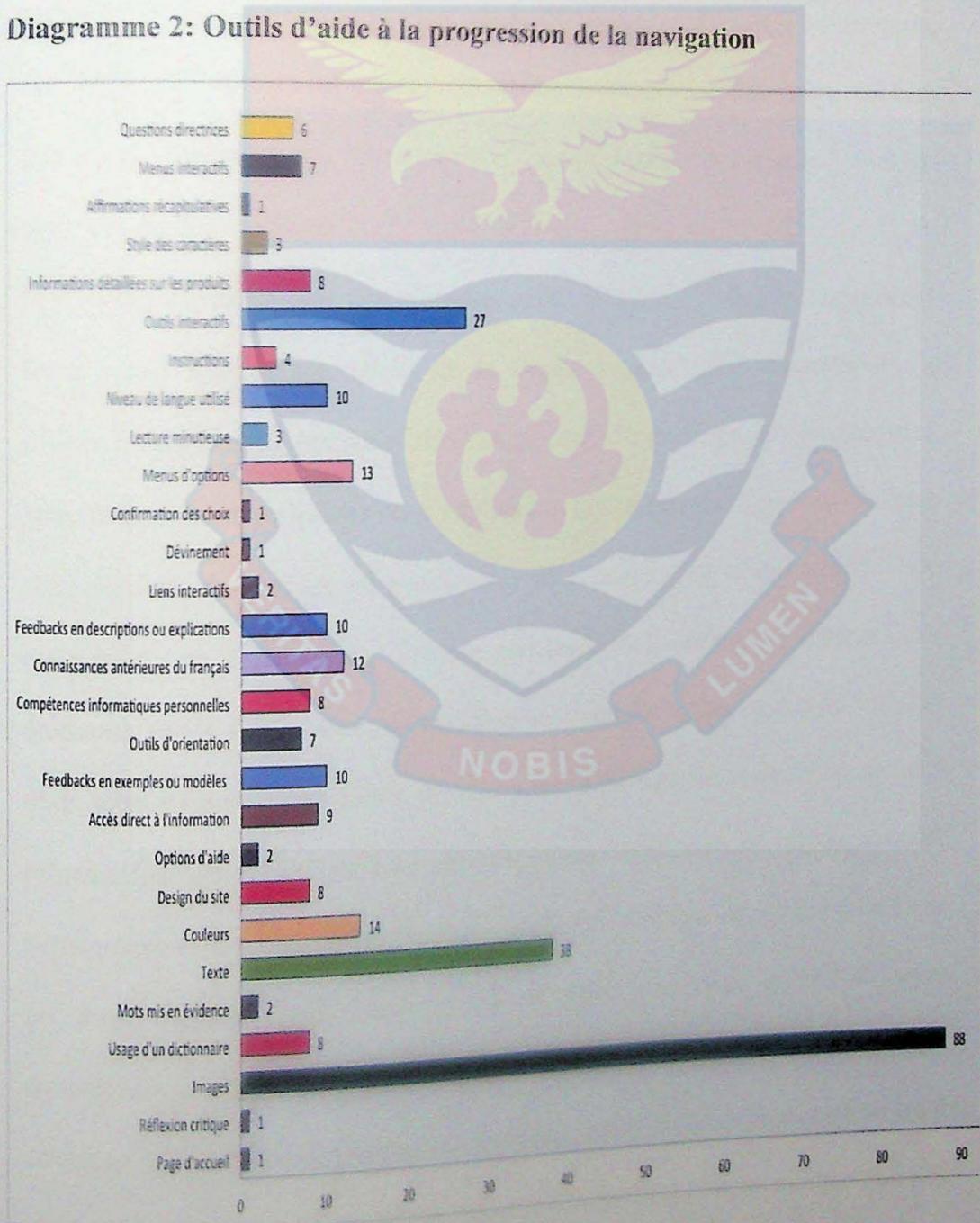
Encore une fois, un étudiant ne pense pas que l'outil soit doté d'une

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 avons cherché à savoir lesquels de ses propriétés ont facilité la progression des étudiants durant leurs tâches de navigation. Le diagramme 2 ci-dessous résume les réponses données par les étudiants.

Diagramme 2: Outils d'aide à la progression de la navigation



Des réponses obtenues, 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 contribué 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 voudrions 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).

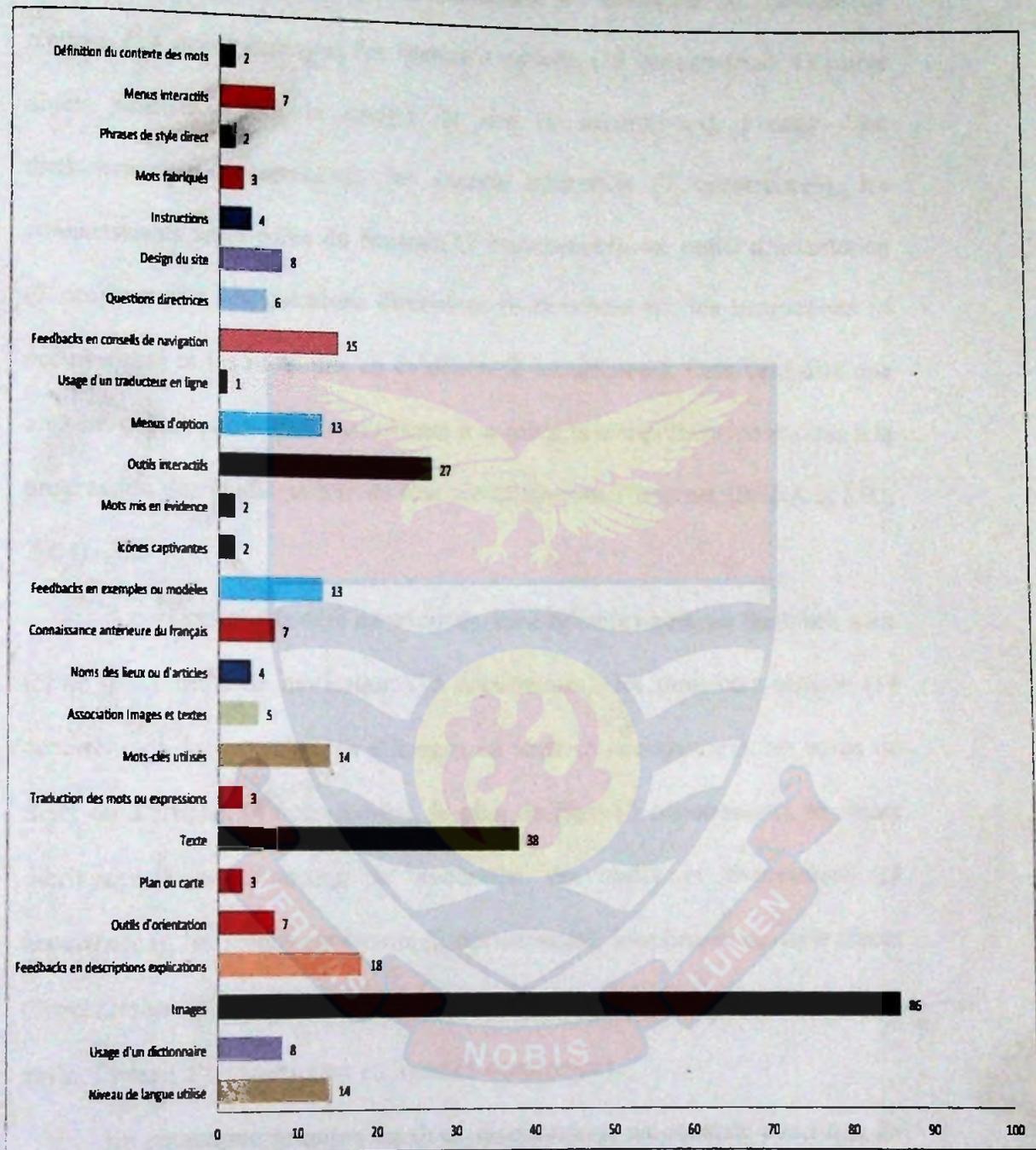
Enfin, on note également des indications de réponses comme les

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](http://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 3: Objets facilitant la compréhension des étudiants



Si on compare le diagramme 3 ci-dessus au diagramme 2 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.

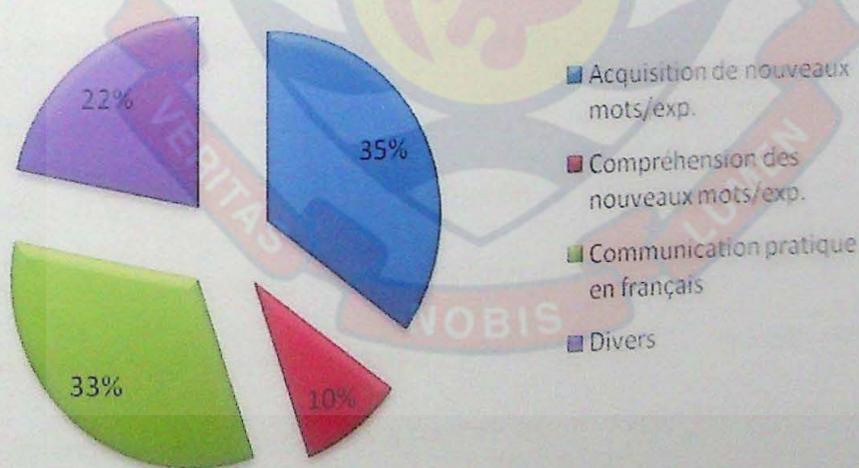
Si toutefois, nous nous basons sur ses indicateurs de compréhension

durant la navigation, pourrions-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 4 ci-dessous :

Diagramme 4: 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'DONNELL 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, pourrions-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 (voir la liste des compétences socioculturelles acquises et comprises en Annexe 7, pages 151-152).

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 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» ; «réservé 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 essaient les articles choisis selon les tailles et coloris indiqués par l'utilisateur. 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. Trois 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. 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. 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.

Toutes ces indications montrent, à notre avis, le degré où les

participants ont été imprégnés par les connaissances socioculturelles sur le français.

C'est à notre avis, 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. 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). 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.

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. Cette compréhension des informations est surtout facilitée par les images (5 occurrences).

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).

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 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.

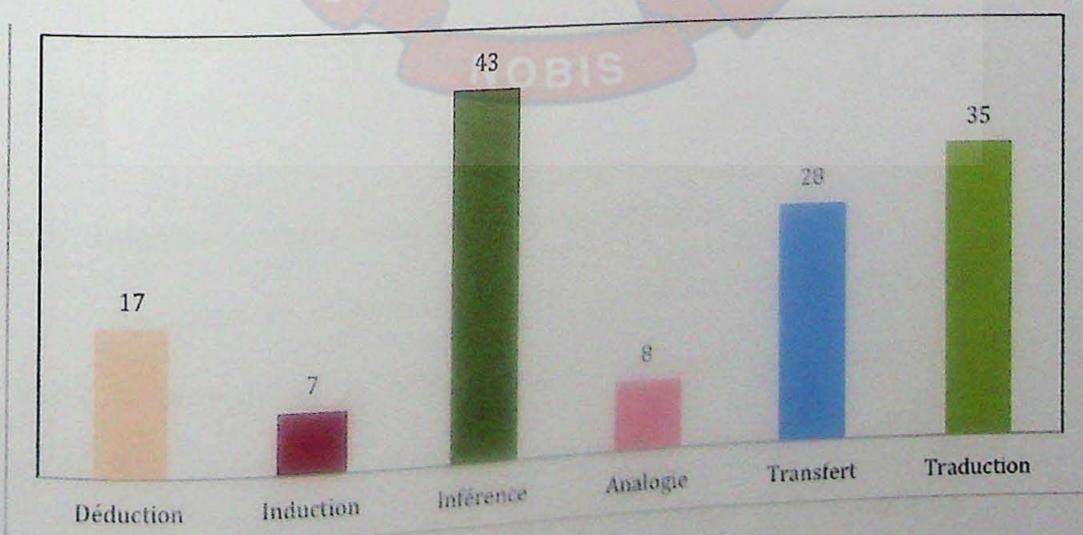
Le transfert consisterait quant à elle, à appliquer ses connaissances d'un fait dans un domaine spécifique à un autre fait ayant les mêmes caractéristiques que le premier. O'MALLEY et CHAMOT (1990 :233) le définissent comme « *l'utilisation des connaissances linguistiques antérieures ou des compétences 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 5 présente ces données.

**Diagramme 5: Procédés de raisonnement sur l'Internet**



En effet, le diagramme 5 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.

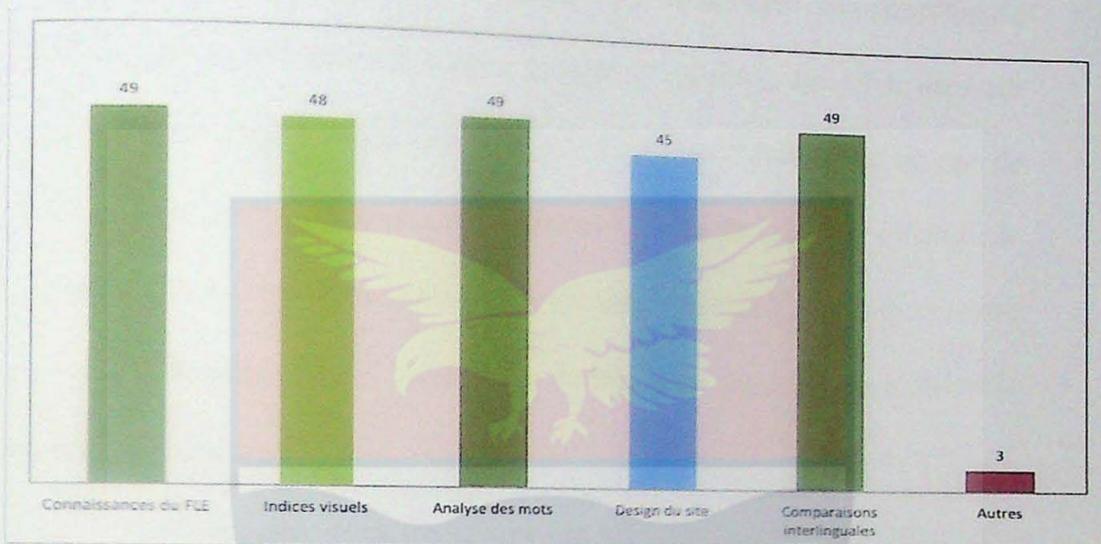
A ce stade, puisque l'inférence est la technique la plus adoptée, nous allons considérer les différentes façons dont les étudiants l'applique durant la tâche.

### 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 tirées de la typologie de la typologie de RUBIN (1989) (voir en Annexe 4 le tableau III, page 41). Le diagramme ci-dessous présente les techniques d'inférence que les étudiants pensent avoir adoptées.

Diagramme 6: Procédés d'inférence du sens 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 6 en-dessus), nous pourrions 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 avons 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 4, pages 41-50, les tableaux de fréquence des procédés d'inférence et leurs discussions).

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

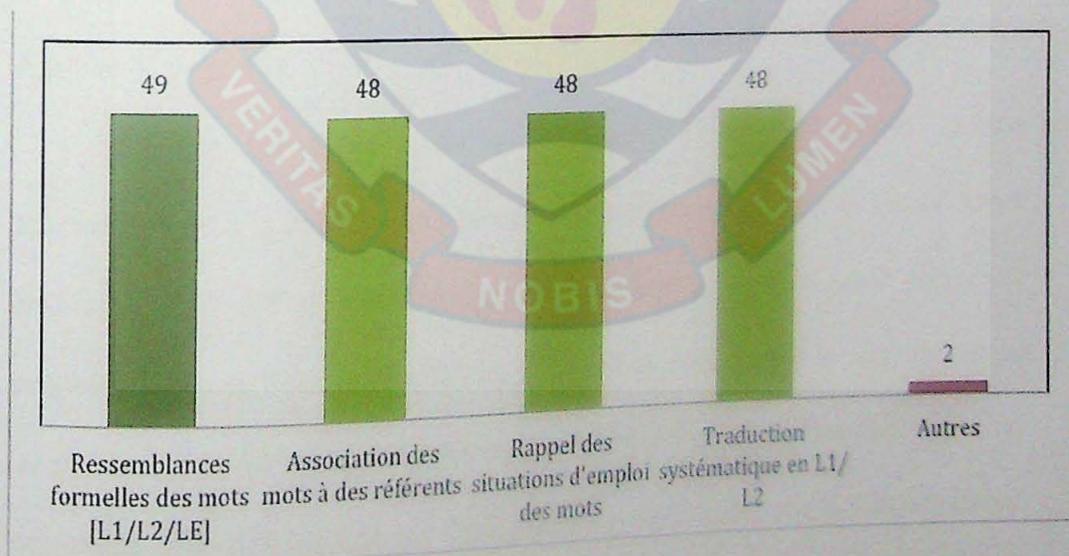
sert ainsi de référence pour comprendre les informations dans la langue cible.

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. Cependant, nous avons encore une fois essayé de déterminer laquelle de ces techniques est la plus sollicitée par les étudiants. Le diagramme 7 ci-dessous nous en donne une image.

**Diagramme 7: Procédés d'inférence à partir des connaissances antérieures du français**



Selon le diagramme 7 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 ? (voir en Annexe 4, page 43,

le tableau des fréquences et la discussion des procédés de recours au CA)

Nous pensons quand même que les fréquences de recours aux connaissances antérieures concordent tout de même à celles du diagramme 7 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

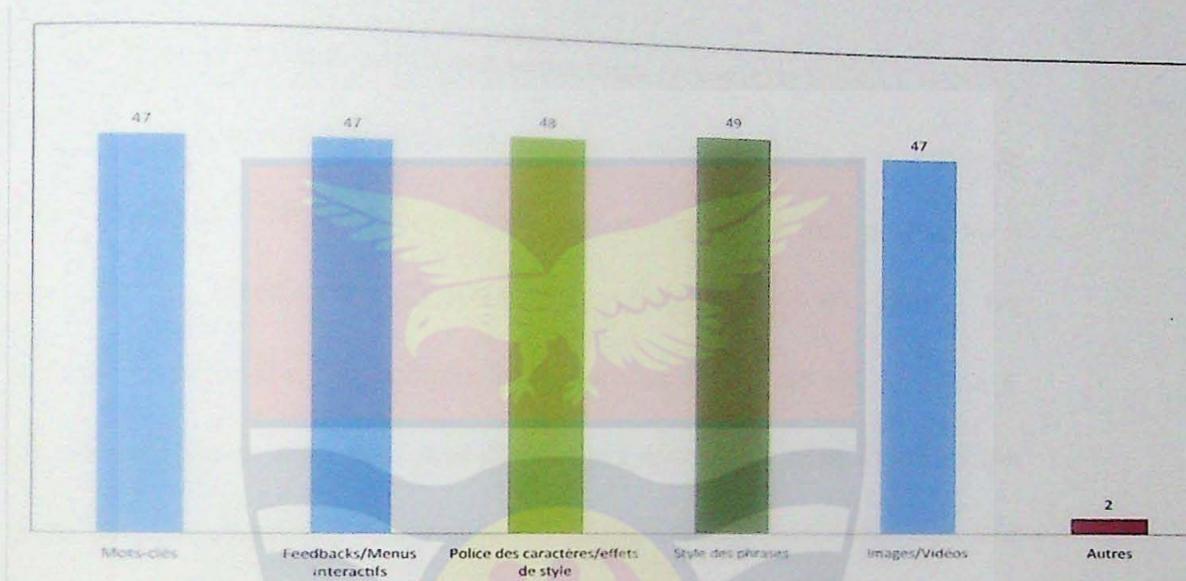
Pour approfondir la compréhension des démarches engagées par les étudiants pour faciliter leur compréhension pendant la navigation sur l'Internet, nous leur avons demandé d'indiquer leur niveau de recours à certaines propriétés visuelles du site Internet pour comprendre des informations (voir en Annexe 4, page 45).

D'après les données du questionnaire, 38 étudiants (soit 73,1%) auraient inféré à la base de 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. 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 8 ci-dessous présente les niveaux d'utilisation de chacune des techniques durant la navigation sur l'Internet.

**Diagramme 8: Procédés d'inférence à partir d'indices visuels**



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 ? (voir en Annexe 4, page 45, les données afférentes)

Selon 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

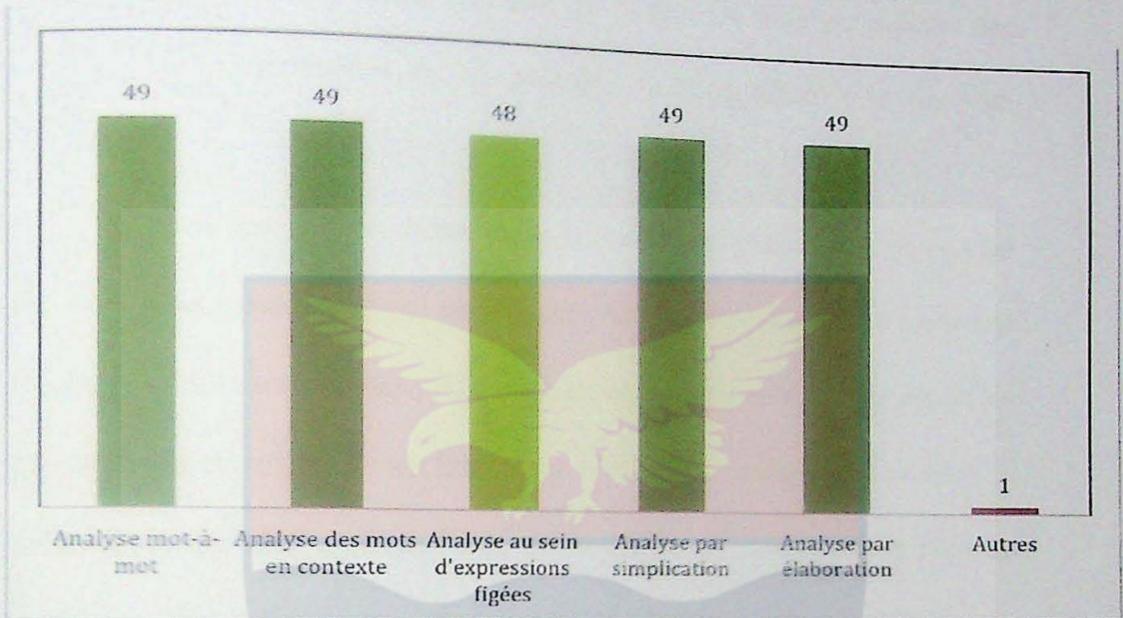
La technique d'analyse des mots en contexte consiste à se servir de l'environnement dans lequel se trouve un mot ou un énoncé pour aider à découvrir sa signification. CORNAIRE et GERMAIN (1999) citent le fait qu'un lecteur se dise par exemple, en rencontrant un mot inconnu : « *Tiens, je ne connais pas 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 (voir en Annexe 4, page 46, le tableau de fréquence et sa discussion).

La majorité des étudiants (soit 88,5%) auraient appliqué les cinq options fournies. 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 9: Procédé d'analyse des mots et phrases 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 (voir en Annexe 4, page 46 le tableau de fréquence et sa discussion).

De ce fait, ces données confirment le niveau de recours à cette technique comme l'indique le diagramme 9.

Considérons à présent l'inférence du sens à partir du design du site Internet.

### 5.3.5 Inférence à partir du design du site

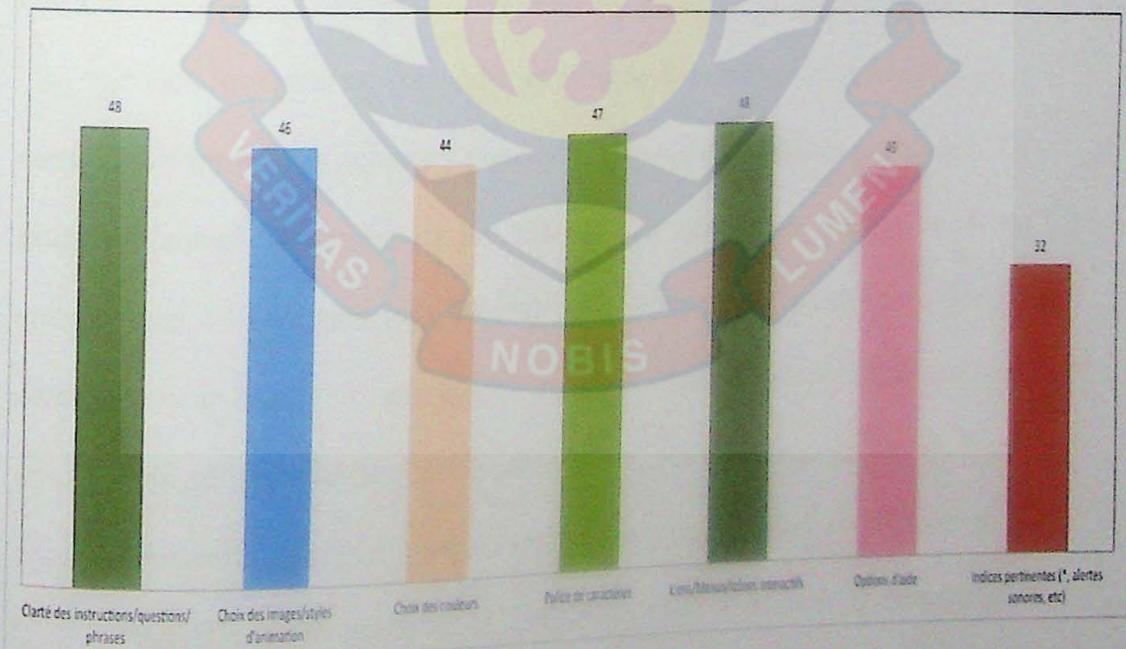
La présente question cherchait à savoir comment les étudiants ont déterminé le sens des mots ou expressions nouvelles à partir des outils du design du site. Autrement dit, quelles étaient les fonctionnalités du site qui ont aidé la compréhension des étudiants ? (consulter le tableau 5 en Annexe 4, page

47)

Des réponses obtenues, on relève 31 étudiants (soit 59,6%) qui ont combiné les sept procédés d'inférence au choix. 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 10: 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

(voir le tableau de fréquence et sa discussion en Annexe 4, page 47).

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

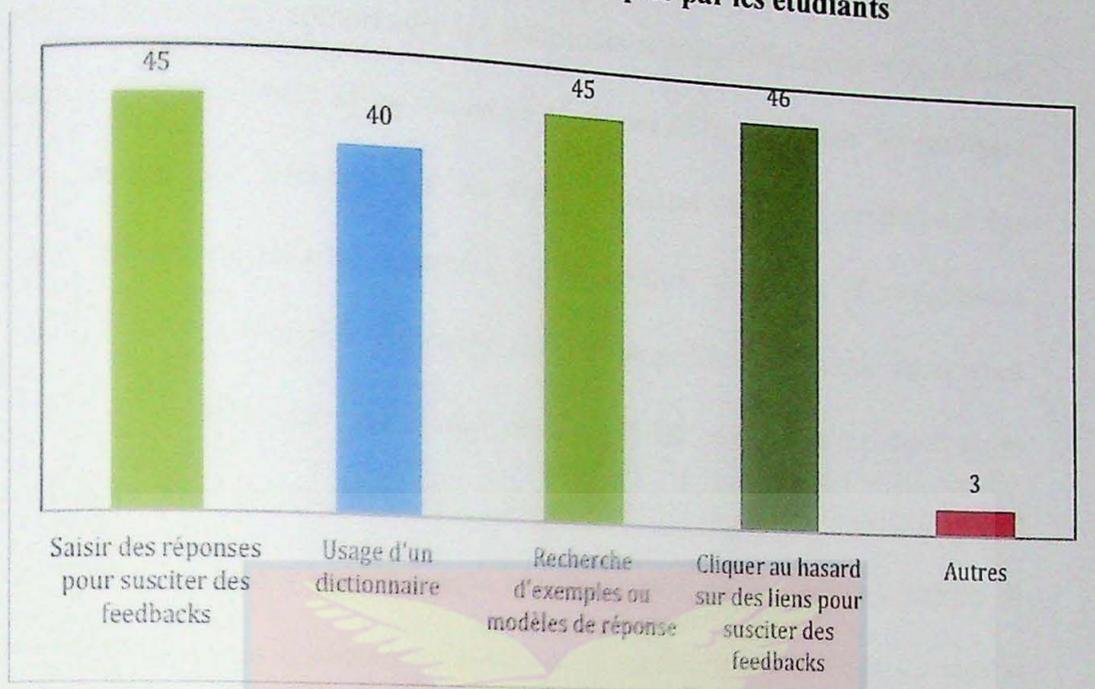
Nous voudrions savoir comment les étudiants vérifient l'acceptabilité de leurs réponses par rapport aux requêtes du site Internet. En d'autres mots, comment savent-ils que leurs réponses sont conformes aux informations demandées sur le site Internet ?

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 II 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 II: 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? (voir la discussion de ces procédés en Annexe 4, page 49)

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 (lire le résultat des enquêtes de suivi en Annexe 2, page 25).

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. 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](http://www.laposte.fr) a été aussi confirmée par la liste des mots et expressions nouvellement appris.

### 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 8, page 153), des messages électroniques qui confirment les acquis des étudiants à l'issue 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.

## 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. Dans notre étude, nous allons d'abord faire un rapport récapitulatif de la navigation de chacun des sept

étudiants. Ce rapport est 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'ont adoptées les étudiants 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. Deux critères ont permis d'arrêter ces sept cas de navigation. Les sept cas sont retenus parce qu'ils ont réalisé des parcours exemplaires en raison des stratégies ingénieuses de compréhension qu'ils ont appliquées face à l'information. Le second critère est lié à la qualité des enregistrements, voire la cohérence des données verbalisées (se référer à l'Annexe 6, page 54, pour les rapports individuels et leur discussion).

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, lors de la discussion des données, notre réflexion est 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. Enfin, la synthèse de toutes les

stratégies observées en cours de la navigation des différents participants est faite, en vue de construire un modèle pour l'autonomisation des étudiants sur des sites Internet en français langue étrangère.

### 6.1 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 en Annexe 6 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.

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](http://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. Parfois aussi, les photos réelles des articles venaient en appont pour confirmer ou infirmer les idées qu'on se fait des mots et expressions. 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. 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.

Une autre technique 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. 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. M. Colissimo et Mlle Digiposte ont repéré les liens 't-shirts', 'shorties', 'soutien-gorge', 'string', 'chaussures', 'nuisette' grâce au rappel des articles qu'ils souhaitent commander sur le site.

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). 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. 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. 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. 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. Ces outils de traduction en ligne sont alors des outils d'aide à la compréhension des informations. 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 2 ci-dessous présente ces rapports de dépendance :

**Tableau 2: 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 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.
Architecture	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/difficultés	Liens hypertextes ; Feedback ; Modèles de réponses ; Conseils de navigation, Menus d'options et Options de réponse
Indicateurs	Rechercher des indices/ des informations utiles	Compréhension des mots nouveaux ; Confirmer des inférences de mots ; Confirmer/infirmer des hypothèses de navigation	Page d'accueil/ Nouvelles pages	Début/en cours de navigation	Liens, icônes, photos, symboles
Test 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 ;

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	Options de réponse 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 féliciter	Prendre des décisions ; Surmonter des difficultés de progression ; Exploration et découverte du site ; Apprentissage	Compréhension des mots nouveaux ; Compréhension des informations ;	Partout sur le site	En début/en cours de navigation	Mots-clés ; conseils de navigation/ 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 compréhension	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/Dictionnaire monolingue en ligne

A l'examen du tableau 2 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](http://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. 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. En outre, 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'infirmier le sens des hyper-mots grâce à l'image qui apparaît (comme sur les sites de vente en ligne ou d'hôtel). 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. 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.

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. 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.

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. 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. 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'égarerent sur le site. 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.

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 3 résume les relations observées :

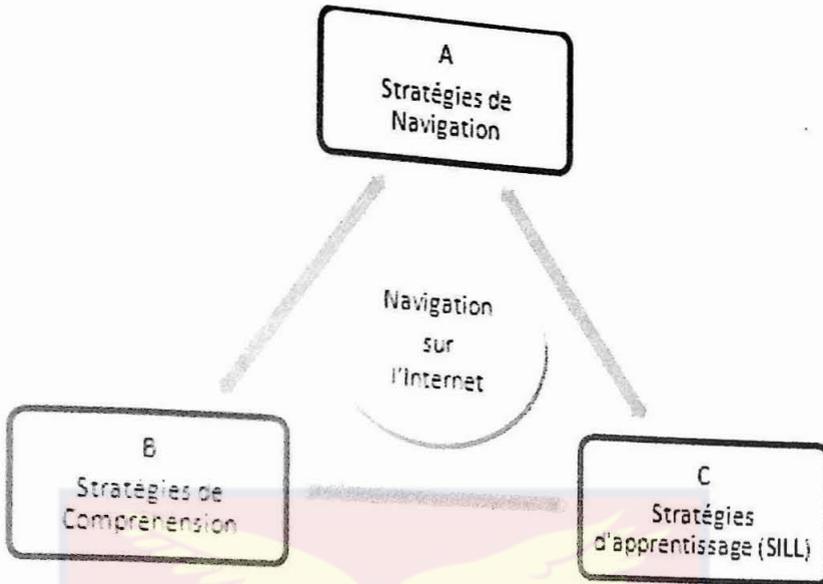
Tableau 3: Stratégies d'apprentissage vs stratégies de navigation/compréhension

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 pourrions 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 12 suivant:

Diagramme 12: 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 recours 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).

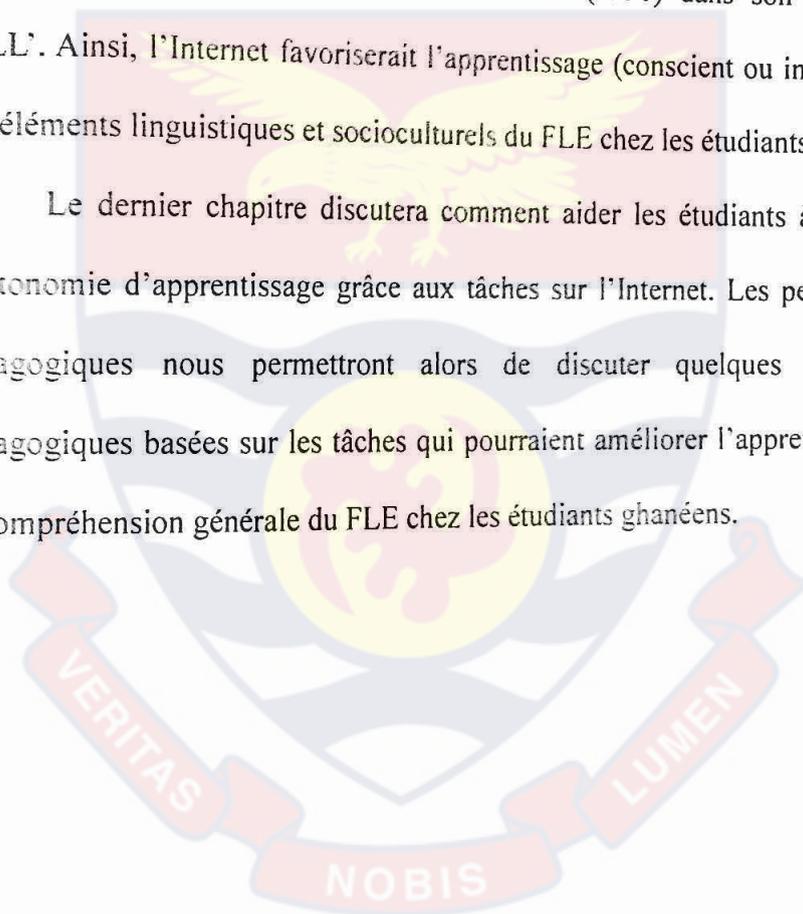
Par ailleurs, en ce qui concerne la relation B-C, nous avons relevé que la compréhension de nouveaux éléments linguistiques impliquerait leur apprentissage, ce qui est d'ailleurs évident quand les étudiants investissent la connaissance des mots déjà compris dans la lecture des nouvelles informations (et aussi dans les choix de navigation) sur d'autres pages du site Internet.

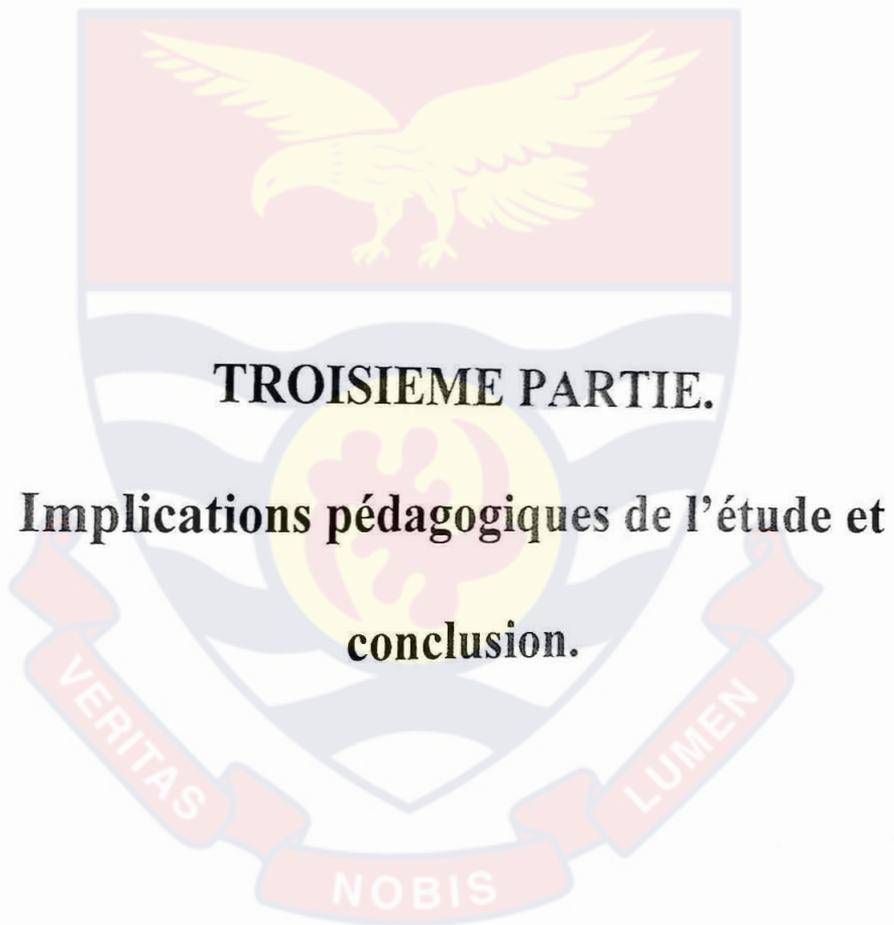
Cette interdépendance entre les différentes stratégies explique d'ailleurs pourquoi la navigation est plus aisée pour les étudiants qui ont une expérience assez importante de la navigation sur l'Internet. Elle permet aussi d'expliquer la réduction dans la durée de navigation lorsque l'utilisateur travaille 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.

## 6.2 Synthèse

Dans ce chapitre, la discussion détaillée des sept parcours a fait ressortir les stratégies de navigation et de compréhension qui ont été adoptées durant les tâches. Celle-ci nous a permis de constater que la compréhension des informations sur les sites dépendait des stratégies de navigation que les étudiants adoptent. Ces deux catégories de stratégies correspondraient elles aussi aux stratégies identifiées par OXFORD (1990) dans son inventaire 'SILL'. Ainsi, l'Internet favoriserait l'apprentissage (conscient ou inconscient) des éléments linguistiques et socioculturels du FLE chez 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 apprenant. 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 linguistique 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 (2005:1019) 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 tout d'abord et non nécessairement l'auteur (LAENG, 1974). Ces règles peuvent être intérieures, c'est-à-dire venues 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. Évidemment, il les reconnaît et les suit en toute liberté pour atteindre ses buts et ses fins. Par exemple, les étudiants en FLE dans les universités de Côte d'Ivoire ont des règles qui sont imposées par les institutions dans lesquelles ils évoluent. Par exemple, certaines en sont : s'inscrire soigneusement au début de semestre, totaliser un certain nombre d'heures de cours pendant le semestre, assister aux cours, faire l'examen de fin de semestre et s'inscrire au code de conduite des étudiants. Cependant, certains d'entre eux ont des règles personnelles qu'ils suivent, voire quitter son lieu de travail pour aller à la bibliothèque pour réviser ses cours de fin de semestre.

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 (PICOCHÉ, 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).

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. 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.

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. 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. Nous sommes d'avis que les raisons de cette 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).
- 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.

Enfin, nous voudrions 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.

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. 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. 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 avons 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, 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.

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. 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. 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 investiraient 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.

### 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. 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. 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. 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. 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, grammaticaux, 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 ambiguës 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. Par contre, les étudiants sont découragés par des textes trop longs et ambiguës 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.

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. 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'infirmier des hypothèses qu'il s'est faites au tout début de sa lecture. 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.
2. Un dispositif de travail en autonomie assistée, où l'apprenant bénéficie des conseils de l'enseignant, (s'il le souhaite évidemment).
3. Un dispositif de travail en groupe, c'est-à-dire en collaboration avec des collègues.

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. 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 préféreraient 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 voudrions 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 en Annexe 1, page

11, 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 avons 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 ».

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. 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, 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 avons 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'avons 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 sites 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 pourrions 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

- 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.
- ANGERS, M. (1996). *Initiation pratique à la méthodologie des sciences humaines*. Québec: CEC inc.
- 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. 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 DSL*. 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.

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](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.

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.
- 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, V.B. (1985). "A reexamination of feedback in computer-based 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 Multidimensionnel ». 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. I.
- 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)
- DEVELOPTE, C. (1997). « Lecture et Cyberlecture ». In *Le Français dans le Monde. Recherches et Applications. Multimédia, Réseaux et Formations, n° spécial*.
- 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.
- 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.
- FAERCH, C. et KASPER, G. (1983a). "Plans and strategies in foreign language communication". In FAERCH, C, KASPER, G. (eds), *Strategies in interlanguage communication.*
- 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).
- 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.
- 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.
- 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*.
- HULL, C.L. (1943). *Principles of behavior: an introduction to behavior theory*. New York: Appleton-Century-Crofts.
- 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.
- 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.
- LAENG, M. (1974). *Vocabulaire de pédagogie moderne*. Paris: Editions du Centurion.
- LANCIEN, Th. (1998). *Le Multimédia*. Paris: CLE International.
- LAST, D.A., O'DONNELL, 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.
- 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.
- 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. 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.

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.

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 Quarterly* 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.
- 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.
- PICOCHÉ, 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*.
- POTHIÉ, 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.
- 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.
- 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.
- SCARCELLA, R. et OXFORD, R.L. (1992). *The tapestry of language learning: the individual in the communicative classroom*. Boston MA: Heinle and Heinle.
- 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.
- 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 VIRGINIA 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. (1981). "Some Thoughts on the notion of Communication Strategies". In *TESOL Quaterly* Vol.15.

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.
- 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.

