
Procédés de lecture interactive sur l'Internet

Anthony Y. M. De-Souza
University of Cape Coast (Ghana)

RÉSUMÉ

La lecture constitue un moyen privilégié d'accès aux informations linguistiques, scientifiques et culturelles pour les apprenants du Français Langue Etrangère (CORNEA, 2010). Dans le contexte anglophone où se déroule l'apprentissage du FLE, un problème majeur auquel sont confrontés les étudiants universitaires est le manque de ressources en FLE pour encourager la lecture. L'Internet permet cependant de mettre à leur portée une riche gamme de documents pouvant servir à la lecture. En tant qu'outil multimédia par excellence, l'Internet diversifie souvent les modes d'accès aux informations disponibles aux étudiants grâce à ses propriétés assurant la multicanalité, la multimodalité, la multiréférentialité et l'interactivité. Cette étude se propose de voir de quelles manières les étudiants ghanéens lisent les informations lors d'une tâche de compréhension écrite sur des sites authentiques en français. Autrement dit, quels sont les procédés adoptés par ces derniers pour accéder aux informations utiles à l'atteinte des objectifs de la tâche. L'étude cherche également à éclairer les procédés mentaux qui sous-tendent la compréhension des informations sur l'Internet en s'appuyant sur les recherches menées par Rubin (1989). Grâce à des questionnaires structurés et l'observation en situation de navigation sur des sites Internet authentiques, nous avons obtenu des données quantitatives et qualitatives de 52 étudiants inscrits en FLE dans quatre universités publiques au Ghana. L'analyse des données nous a permis d'identifier des procédés de lecture comme le balayage du texte, l'écrémage du texte, la lecture par mots ou expressions connues et la lecture fine. Ces procédés de lecture correspondent à des stratégies de compréhension

comme l'inférence du sens, le raisonnement déductif ou inductif, l'analogie, le transfert de connaissances et l'analyse textuelle par les connaissances acquises en FLE. Finalement, l'étude propose des démarches pédagogiques permettant d'encourager les étudiants de FLE à la lecture interactive sur l'Internet. (*Mots clés* : Lecture, compréhension, procédés mentaux, Internet, interactivité, FLE.)

INTRODUCTION

Depuis l'introduction des technologies de l'information et de la communication (TIC) dans l'enseignement/apprentissage des langues vivantes telles que le Français Langue Etrangère (FLE), on constate généralement un manque d'initiative de la part des enseignants et apprenants à pleinement exploiter les potentiels des outils mis à leur disposition. L'un de ces outils est l'Internet. Malgré l'accès offert aux étudiants et enseignants du FLE dans les départements de Français des universités publiques du Ghana, les supports authentiques en ligne restent sous-exploités pour développer des compétences générales en compréhension du FLE chez les apprenants (De-Souza, 2010). Etant donné la diversité des ressources authentiques en ligne auxquelles les étudiants ont accès sur l'Internet, cette étude vise à découvrir comment des tâches de compréhension écrite sur des sites Internet authentiques peuvent aider les étudiants ghanéens à s'autonomiser en lecture et compréhension du FLE.

I. LA LECTURE SUR L'INTERNET

La compréhension des documents écrits est liée à la lecture. 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 les 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. Lee et Tedder (2003) montrent que, lorsque les individus accordent plus de temps à la lecture de l'hypertexte en réseau, ils compensent la 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. Qu'il s'agisse d'une série de clics sur des icônes pour ouvrir des pages ou de la saisie d'informations textuelles lors de la navigation sur l'Internet, 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. À notre avis, l'interprétation des informations ne repose plus uniquement sur le code textuel mais aussi sur les images, les symboles, les couleurs et les outils interactifs du site Internet. D'autant plus que le contexte réel de production faciliterait la compréhension de la langue française sur les sites en question. Certes, la compréhension écrite basée sur des documents traditionnels se basant uniquement sur le support textuel n'offre pas ces possibilités aux apprenants de FLE. Les activités de lecture sur l'Internet pousseraient alors les apprenants à acquérir des réflexes interprétatifs basés sur différents canaux de présentation de l'information qui développent leur autonomie en compréhension générale de la langue française.

Nous nous posons alors les questions de recherche suivantes : quel rôle la lecture joue-t-elle dans la compréhension des informations lors d'une navigation sur l'Internet ? Quels procédés de lecture sont privilégiés aux cours de la navigation ? Quels sont les objets de centration enclenchant la compréhension des informations ? Est-ce que la lecture des textes, images, couleurs, outils interactifs joue un rôle spécifique dans la compréhension autonome des informations sur le site Internet ? Que dire du rôle des outils d'aide à la navigation et à la compréhension : permettent-ils aux étudiants de se prendre en charge pendant la tâche de navigation ? Cette étude adopte une approche méthodologique visant à questionner les processus mentaux qui sous-tendent la compréhension des étudiants lors des tâches de navigation sur des sites Internet authentiques en français. Nous essayons d'identifier les procédés de lecture qui permettent aux étudiants d'accéder au sens des informations en français pour atteindre les objectifs de navigation sur les sites supports.

II. MÉTHODOLOGIE DE RECUEIL DES DONNÉES

De façon générale, le recueil des données sur les procédés mentaux déployés par les apprenants d'une langue étrangère est une tâche difficile puisqu'il s'agit de faits non-visibles à l'œil nu. Néanmoins, des

chercheurs dans le domaine, tels que Cohen (1998), O'Malley Et Chamot (1990) et Oxford (1990), nous proposent des techniques d'enquête pour identifier et décrire ces faits mentaux en question. Notre intention est de mettre en évidence les procédés de lecture déployés par les étudiants lors des tâches de navigation (voir en Annexe 1, la liste des tâches), ainsi que les procédés de raisonnements correspondants. L'analyse des données nous permettra de formuler des démarches qui aideraient les apprenants en FLE à développer des compétences générales en compréhension du FLE en situation de lecture des supports en ligne.

1. PUBLIC CIBLE DE L'ENQUÊTE

Notre public est constitué des étudiants inscrits en FLE dans quatre universités publiques du Ghana: University of Ghana, University of Education Winneba, Kwame Nkrumah University of Science and Technology et University of Cape Coast. Grâce à la technique d'échantillonnage aléatoire simple, 52 étudiants de niveau 200 ont été sélectionnés pour répondre à des questionnaires structurés après la navigation sur des sites Internet. 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 de données permet de mettre en évidence ou d'expliquer les mécanismes sous-jacents aux comportements ou pratiques observés. Deux types de questionnaires (voir en Annexe 2) nous ont permis de recueillir des données sur les procédés de lecture déployés et les outils de centration lors de la navigation sur les sites Internet. Les questionnaires ont été administrés juste après les tâches individuelles de navigation. Grâce à la haute structuration de ces questionnaires, les étudiants ont pu indiquer à partir d'une liste de réponses préétablies, les procédés de lecture, les outils de centration et les procédés de raisonnement qu'ils ont adoptés lors des tâches de navigation sur l'Internet. Ils nous ont donc servi d'outils de rapport en rétrospection. Cependant, seuls 16 étudiants ont verbalisé leur pensée pour l'analyse des processus mentaux enclenchés pendant la lecture sur l'Internet. 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. L'autorévélation, encore appelée 'réflexion à

haute voix², 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*". 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). Dans le cadre de la collecte des données, chacun des 16 étudiants racontait ou décrivait à haute voix tout ce qui caractérise ses pensées. Ces données orales ont été enregistrées grâce à un dictaphone et un caméscope numérique. Concernant le dernier outil d'enregistrement, nous l'avons positionné sur l'écran de l'ordinateur de façon à capter tout mouvement de l'étudiant sur les pages du site. Les données recueillies par caméscope nous ont servi de base pour interpréter celles recueillies par dictaphone.

Grâce aux questionnaires et à la verbalisation, nous avons recueilli des données qualitatives et quantitatives que nous avons traitées avec les outils 'PASW 18' et 'Atlas. Ti 6.2'.

III. DONNÉES ET RÉSULTATS DE L'ÉTUDE

1. OUTILS ET RAISONS DE CENTRATION PENDANT LA NAVIGATION

Dans la première partie du questionnaire, nous voulions connaître 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), ces derniers nous ont indiqué les éléments sur lesquels ils ont porté leur attention (Annexe 3, Tableau 1, Outils de centration) parmi lesquels il y a le texte (19,2%), les images (15,4%), les outils interactifs (11,5%), le design du site (3,8%), les couleurs (1,9%) et des combinaisons des outils précités (représentant 48,2%). La question est alors de savoir la façon dont les étudiants lisent ces différents outils pour comprendre les informations.

2. LECTURE DU TEXTE SUR L'INTERNET ET RAISONS

Concernant la lecture sur l'Internet, nous voulions savoir s'il est important de lire toute l'information textuelle sur le site pour mieux naviguer ? Quelles étaient les stratégies métacognitives de la lecture déployées par les étudiants durant la tâche ? Est-ce qu'ils étaient conscients de leurs stratégies de lecture et des raisons qui les sous-tendent ? Nous apporterons des réponses à ces questions grâce aux données suivantes.

Afin de savoir si les étudiants lisent tout sur les pages du site Internet, la majorité des étudiants (représentant 67,3%) répond qu'ils ne lisent pas tout ce qui est présenté sur le site. Par contre, 17 étudiants (soit 32,7%) affirment lire toute l'information disponible sur la page Internet. Tous indiquent néanmoins des formes de texte ayant attirés leur attention. Les données révèlent alors des descriptions d'articles de vente ou de services proposés sur les sites (10 occurrences), des mots ou expressions familiers (7 occurrences), des exemples et des informations supplémentaires sur les produits (4 occurrences), le style des phrases (3 occurrences), les mots en gras et en couleur (3 occurrences), des ressemblances lexicales à 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).

Quelles sont alors les raisons de la centration sur le texte ? Quatre raisons expliquent pourquoi la majorité des étudiants ne lisent pas tout : la recherche ciblée d'information, la lecture de ce qui attire l'attention, la compréhension par les mots et expressions familières et enfin les difficultés de compréhension. Ces raisons correspondent respectivement à quatre techniques de lecture déployées pendant la navigation : le survol rapide du texte, le survol attentif, la lecture des mots et expressions connus et enfin, la lecture fine du texte.

3. SURVOL RAPIDE OU ÉCRÉMAGE 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%) ont écrémé le texte en survolant rapidement son contenu. Pour 8 répondants, cette

technique de lecture leur permet de comprendre généralement les informations en dépendant sur les mots-clés du texte. Sept (7) répondants ont aussi lu de cette manière car il y a assez d'images sur le site qui facilitent déjà leur compréhension. Sept (7) autres étudiants ont lu de cette manière par manque de temps alors que 3 autres l'ont adoptée pour finir la tâche à temps. Cependant, trois (3) étudiants indiquent qu'ils ont survolé rapidement le texte quand ils avaient des difficultés de progression sur le site ou en cas de blocage. Selon un dernier répondant, cette technique de lecture lui a permis de repérer des noms d'articles qui ressemblent lexicalement à ceux de l'anglais pour faciliter son interprétation des informations sur le site. Ces données impliquent donc que les étudiants appliquent des stratégies métacognitives de sélection de l'information (O'Malley et Chamot, 1990) pendant la navigation. Que dire du survol attentif du texte ?

4. SURVOL ATTENTIF OU BALAYAGE DU TEXTE

En effet, dix-neuf (19) étudiants affirment ne pas tout lire, car ils ont une connaissance préalable ou spécifique des informations dont ils ont besoin pour avancer vers une autre étape de la navigation. C'est pourquoi ils préfèrent scanner le texte à la recherche d'informations spécifiques. Cette manière de lire est connue sous l'appellation de 'balayage de texte' (Cornaire et Germain, 1999), ce qui consiste en une lecture sélective du texte permettant de repérer rapidement une information précise. Il s'agit de faire une lecture en diagonale du texte 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. Les étudiants s'arrêtent donc de lire dès qu'ils repèrent les informations recherchées, voire les liens, les menus, les rubriques, les mots et expressions clés, et des instructions spécifiques.

Ainsi, vingt-un (21) répondants (soit 40,4%) ont attentivement survolé le texte du site Internet pour diverses raisons. Dix-neuf (19) répondants ont survolé 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). Cinq (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 a scanné le texte pour repérer les mots ou expressions qu'il ne comprend pas avant de commencer la tâche. Ainsi, il a cherché leur signification pour déterminer où commencer sa tâche. 1 autre répondant affirme quant à lui que cette technique de lecture lui a permis 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).

5. LECTURE DES MOTS ET EXPRESSIONS CONNUS

Une autre catégorie d'étudiants applique une technique de lecture qui consiste à cibler uniquement les mots qu'ils comprennent déjà tout en ignorant le reste. Il s'agit donc d'une technique de lecture qui se base sur les connaissances antérieures dans la langue cible pour inférer le sens des nouvelles informations. Par exemple, l'apprenant repère les mots et expressions qu'il comprend déjà en français pour appréhender les nouvelles informations sur le site Internet. On peut dire que les étudiants mettent en œuvre la stratégie des connaissances antérieures (Cornaire et Germain, 1999). Les vingt-un (21) étudiants qui ont choisi cette option infèrent facilement le sens des informations à partir des mots et expressions familières utilisées sur le site. 2 répondants indiquent ne lire 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. À 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 des mots 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 suffit en effet pour déterminer où aller sur le site.

En effet, la majorité des répondants (soit 19 occurrences) lisent 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). Par ailleurs, deux (2) étudiants ont choisi ce procédé de lecture quand

ils ont constaté la longueur du texte sur la page, car cela leur a permis d'arriver très vite à l'information essentielle. Un étudiant a adopté cette technique de lecture pour cibler les mots qui ressemblent lexicalement à ceux de l'anglais.

Ces données prouvent donc que les étudiants mettent en œuvre des stratégies cognitives de transfert des connaissances (O'Malley et Chamot, 1990) au cours de la lecture sur l'Internet, car ils transposeraient à la tâche des stratégies d'exploration efficaces ou des connaissances en navigation acquises 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. D'après Brinkerhoff, Klein et Koroghlanian (2001), les connaissances générales liées à l'expérience de l'ordinateur ont une influence sur la navigation dans les dispositifs hypertextuels. Cette compétence permettrait alors aux apprenants de repérer plus facilement les informations essentielles grâce aux outils d'aide à la compréhension à savoir les images, les mots-clés activés, les aides interactives, les symboles, les couleurs, les menus déroulants, etc. Elle permet aussi de libérer l'espace mémorielle (dans la mémoire de travail) nécessaire à la navigation au profit de l'apprentissage sur le site. Nous pensons que les étudiants non-dotés de cette stratégie sont ceux qui lisent tout car ils supposent qu'ils doivent comprendre chaque mot du texte pour progresser sur le site. Comment se fait alors la lecture mot-à-mot sur l'Internet ?

6. LECTURE MOT-À-MOT

Il s'agit ici d'une lecture fine en focalisant sur chaque mot du texte et en parcourant celui-ci d'un bout à l'autre (Cornaire et Germain, 1999). En effet, six (6) étudiants (soit 11,5%) ont 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 feedbacks 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 a utilisé 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 a lu mot-à-mot pour savoir sur quoi cliquer pour réussir sa tâche.

C'est ainsi que pour les trente-cinq (35) étudiants ayant tout lu sur les pages Internet, la lecture restait le seul moyen d'accès à l'information, car le français utilisé sur les sites (celui des natifs ou des personnes ayant le français comme L1) est un handicap de taille pour les étudiants ghanéens ayant appris le français en tant que langue étrangère. En effet, la plupart des sites Internet utilisent un registre de langue qu'on puisse classer à mi-chemin entre le familier et le standard. Nous relevons des transcriptions, des mots et expressions que les étudiants n'ont pas compris puisqu'ils les ont répétés plusieurs fois dans la verbalisation: «*civilité (votre), timbre (un), article (un), particulier (un), déshabillé (un), courrier (un), carte de fidélité (une), épilation (une), fond de robe (un), lingerie invisible (une), dessous-chauds (des), prêt-à-porter (un), pack (un), identifiants (vos), produit (un), sous-vêtement (un), coloris (une), billet (un), chemise de nuit (une), nuisette (une), Lieu-dit, départ, horaire de train*», etc. Si les étudiants essayaient de comprendre ces expressions en recherchant des équivalences dans la langue anglaise, il se pose alors un problème d'acception. En effet, certains mots de cette liste ont une acception différente¹¹⁰ (par exemple: départ, civilité, particulier, prêt-à-porter, etc.) dans la langue de départ des apprenants, c'est-à-dire l'anglais, tandis que d'autres sont culturellement connotés (par exemple: sous-vêtements, lingerie invisible, départ, dessous-chauds, Lieu-dit, etc.) dans la langue d'arrivée, dont le français. Par exemple, les mots 'départ', 'civilité' et 'particulier' sont compris comme étant 'quitter', 'courtoisie' et l'adjectif 'unique' alors qu'ils voudraient désigner respectivement le lieu (la gare) de départ, le titre de désinence (M./Mme/Mlle) et l'individu. En ce qui concerne les mots culturellement connotés, on s'aperçoit grâce aux données de verbalisation que les apprenants n'ont aucune idée de leur signification puisqu'ils ne partagent pas les mêmes réalités culturelles. Ainsi, 'sous-vêtements' et 'dessous-chauds' sont compris comme 'un slip' et 'une lingerie sexy' ou "*hot underwear*" (voire attirante ou provocante) alors qu'ils désignent tout simplement des sous-vêtements pour se réchauffer. Nous pourrions quand même conclure que

¹¹⁰ Du fait que les apprenants réfléchissent en anglais pour comprendre des informations dans la langue française, les données de verbalisation ont révélé que certains apprenants adoptent l'acception anglaise de ces mots.

la plupart des étudiants s'attarde sur le texte pendant des situations de blocage causées par l'incompréhension des informations.

7. COMBINAISON DES PROCÉDÉS DE LECTURE DU TEXTE

On constate néanmoins que certains étudiants ont combiné différentes techniques de lecture pour exécuter leur tâche. Ainsi, trois (3) étudiants (soit 5,8%) ont 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, deux (2) étudiants (soit 3,8%) ont lu mot-à-mot et écrémé le texte. De sa part, 1 étudiant (soit 1,9%) a réalisé la lecture mot-à-mot et celle des expressions connues en français. Nous pensons que la combinaison des procédés de lecture permet aux étudiants de bénéficier des avantages combinés de ces différentes techniques et contribue à une meilleure efficacité durant la navigation. En choisissant aléatoirement leurs techniques de lecture ou en les combinant, les apprenants appliqueraient ce qu'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) déployées pendant la lecture.

Etant donné les motivations des étudiants à pratiquer ou non la lecture intégrale du texte affiché sur les sites proposés, il est important de savoir le rôle joué par les autres outils de navigation dans la compréhension des informations sur les sites Internet. Qu'en est-il de la lecture des images ?

8. LECTURE DES IMAGES

D'après les données recueillies, huit (8) étudiants (soit 15,4%) estiment avoir porté leur attention sur des images durant les tâches sur l'Internet. En termes d'images, 7 étudiants ont indiqué les symboles (ou représentations iconiques de certains services en ligne) tandis que deux (2) étudiants ont indiqué les icônes très attrayantes qui permettent l'accès à d'autres pages du site. Outre ces deux catégories de répondants, tous les autres ont vu des photos réelles d'articles de vente en ligne, la

carte ou le plan d'une ville, les types de transport (TGV, bus, tram). Par contre, les horaires, le calendrier et les lignes de transport sont représentés sous forme de grilles sur les sites www.ratp.fr ou www.cts-strasbourg.fr, www.sncf.com, entre autres.

D'après nos analyses, huit (8) raisons expliquent pourquoi les étudiants privilégient les images durant les tâches sur l'Internet. La première observation est que les images facilitent plus souvent la compréhension des informations sur l'Internet (37 occurrences) puisqu'elles communiquent plus vite les idées que les autres outils d'accès à la compréhension. En effet, d'après nos observations de la navigation, sept (7) étudiants préfèrent faire défiler les images ou sauter d'image en image au lieu de s'attarder sur les 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 est abstrait (Moro, 1997) dans la représentation textuelle. Par la diversité des images disponibles (par exemple, des photos d'articles, des pictogrammes représentant des services proposés, ou des symboles indiquant les liens ou boutons sur lesquels il faut cliquer), les étudiants arrivent souvent à inférer le sens sans avoir recours au texte accompagnateur (cf. les extraits 1 et 2 des verbalisations en Annexe 4). Dans l'extrait 1, l'étudiant concerné cherchait où cliquer pour créer son compte client sur le site de la Redoute. Il aperçoit alors le dessin d'une figurine dans un cadre, ce qui l'a conduit à lire ce qui est écrit en-dessous. Ainsi, dans ce premier cas, c'est l'image qui a motivé le choix du lien. L'inverse serait aussi possible si l'étudiant confirmait le sens du lien 'mon compte' en apercevant la figurine en premier. En revanche, dans l'extrait 2, l'étudiante en question cherchait sur le site de la poste le service de réexpédition de courrier à sa nouvelle adresse. Elle lit à haute voix le texte : « *Profiter de nos services en ligne ...* » et elle aperçoit ensuite le pictogramme d'un ordinateur connecté qui lui permet de confirmer le sens de ce qu'elle a lu. On peut ainsi dire que le texte a motivé le choix du bouton, permettant ainsi de confirmer ou de préciser le sens de l'expression « *profiter de nos services en ligne* » puisqu'on l'entend faire une sorte d'inférence à haute voix : « ... *this sounds like it ! I think what I want is online service* ». L'image est alors perçue comme un outil facilitant l'interprétation du texte (soit 10 occurrences) comme dans l'extrait 1. Elle attire aussi l'attention sur le texte (2 occurrences). Nous pensons que l'inverse est tout aussi vrai (dans l'extrait 2), car nous avons vu des étudiants confirmer le sens des noms d'articles (des vêtements) en

cliquant sur les noms (sous forme 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 d'articles ont été guidés par les photos d'articles ou les pictogrammes représentant les services (18 occurrences). On peut ainsi soutenir que les images améliorent la compréhension générale de la tâche puisqu'elles encouragent la progression de l'étudiant (16 occurrences), (Dillon et Vaughn 1997 repris par Bera et Liu, 2004).

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 8) 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. Les images captent l'attention des usagers sur ce qui est important sur le site. De par leur attractivité, « *celles-ci attirent plus vite l'attention que les autres outils* », comme l'affirme un étudiant. En effet, 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. Pour d'autres étudiants, les images leur suggèrent aussi des pistes de navigation et elles leur donnent des indices sur les objets recherchés sur le site (le cas des symboles ou pictogrammes utilisés sur les sites qui proposent des services en ligne : www.poste.fr, www.sncf.com, www.accorhotels.com, etc.). Par exemple, on voit des icônes et symboles comme une enveloppe pour représenter le courrier, un avion en papier plié pour signifier un envoi, une loupe pour chercher des informations sur le site, un sac 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, etc. Nous partageons ainsi l'avis des étudiants que l'image reste l'outil qui donnerait rapidement accès à l'information (21 occurrences). Quels rôles joueraient alors les outils interactifs dans la compréhension des informations pendant la navigation ?

9. LECTURE DES OUTILS INTERACTIFS

De nature textuelle¹¹¹, 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.

Nos données indiquent que six (6) étudiants (soit 11,5%) ont porté leur attention sur des outils interactifs du site où ils ont réalisé leur tâche. Dans la verbalisation, les étudiants ont centré leur attention sur des outils interactifs comme : les menus interactifs (13 occurrences), les menus d'options (12 occurrences), les outils d'orientation (5 occurrences) et les feedbacks interactifs (4 occurrences). On peut déduire à partir des réponses plusieurs fonctions des outils interactifs au cours de la navigation sur l'Internet. D'après les étudiants, les outils interactifs leur facilitent l'accès aux différentes informations sur les sites Internet (30 occurrences). Selon certains répondants, les outils interactifs donnent des détails ou des explications supplémentaires sur les mots, les expressions nouvelles, les articles ou les services sélectionnés. Par exemple, il apparaît l'expression '*choisir une taille*' ou '*coloris*' quand on clique sur un article comme le soutien-gorge ; '*vous êtes un particulier*' est ce qui apparaît quand l'utilisateur pointe le mot '*particulier*'. D'après un répondant, cette fonction lui a permis de comprendre en son contexte les mots ou expressions en français qu'il ne connaissait pas. 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 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. Les outils interactifs ont alors une fonction de médiation durant la navigation puisqu'ils permettent, grâce à différents procédés mis en place par les concepteurs du site, d'inférer le sens des informations sans avoir recours aux dictionnaires ni à l'aide d'un tiers. De même, les outils interactifs

¹¹¹ Sur les sites Internet de navigation, les outils interactifs sont souvent sous forme textuelle. Néanmoins, d'autres outils adoptent des formes sonores (alertes), visuelles (flash d'image ou d'icône, coloriage, etc.) ou tactiles (des vibrations, des sensations, etc.)

jouent un rôle d'orientation (23 occurrences) de l'utilisateur puisqu'ils facilitent les choix de boutons pour se déplacer sur le site. Par exemple, pointer sur un lien ou une image signale la page où cela conduit. Ils aident aussi les étudiants à mieux déterminer ce qu'ils doivent faire (14 occurrences). Les outils interactifs facilitent 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 la lecture des outils interactifs promeut la progression et la performance de la tâche chez les étudiants (21 occurrences). Par ailleurs, d'autres étudiants ont porté leur attention sur le design du site. Quelle serait alors la contribution de cet outil à la navigation ou à la compréhension des étudiants ?

10. LECTURE DES OUTILS DE DESIGN DU SITE

Selon nos données, deux (2) étudiants (soit 3,8%) ont indiqué le design du site comme outil ayant aidé leur compréhension. D'après l'un des répondants, le design du site lui a été utile en ce qu'il a facilité l'accès aux pages utiles du site www.ratp.fr. Le design simple de ce site lui a permis de s'orienter facilement et de trouver les correspondances et moyens de transports à destination de l'aéroport Roissy-Charles de Gaulle. Par ailleurs, nous trouvons dans les réponses ouvertes des indicateurs qui confirment la centration sur le design: des feedbacks pertinents et efficaces à des endroits spécifiques du site (5 occurrences), des icônes captivantes (5 occurrences), des liens sur des mots-clés (2 occurrences) et, enfin, des options d'aide intégrées au site (1 occurrence). À notre avis, tous ces éléments font partie de la conception ou du design.

Par ailleurs, nous constatons qu'un grand nombre d'étudiants ont porté leur attention sur un ensemble d'outils dont le texte, l'image et les outils interactifs pour aboutir aux objectifs de la navigation. En quoi donc la combinaison des outils est-elle bénéfique à la compréhension sur l'Internet ?

11. LECTURE DE DIFFÉRENTS OUTILS PENDANT LA NAVIGATION

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 permet de confirmer cette thèse en vue des raisons qui expliquent la combinaison de ces outils par vingt-cinq (25) apprenants (soit 48,2% du public cible) en vue de comprendre des informations sur les sites Internet. D'après les données recueillies, 5 répondants (représentant 9,6%) ont ciblé les images, les outils interactifs et le texte. Ils ont 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, car, d'après nos observations, ces trois outils se complètent sur la plupart des sites Internet. Ainsi, quatre (4) étudiants (représentant 7,7%) indiquent avoir réalisé leur choix grâce aux images et aux couleurs. Trois étudiants (représentant 5,8%) ont combiné les images et le texte tandis que trois (3) autres (représentant 5,8%) ont combiné les outils interactifs et le texte car les consignes présentées à l'aide de ces deux outils étaient assez claires et sans ambiguïté. De plus, deux (2) étudiants (soit 3,8%) ont combiné des images, des couleurs et du texte, parmi d'autres combinaisons citées par les étudiants. Dans les extraits 1 et 2 (confère Annexe 4), l'image et le texte étaient complémentaires l'un de l'autre alors que dans l'extrait 2, le texte et l'outil interactif sont intégrés l'un à l'autre. Il est ainsi difficile de conclure que les étudiants lisent séparément ces éléments sur un site. Ces combinaisons sont valables dans la mesure où elles aident l'utilisateur à atteindre son but de compréhension. De toute évidence, les concepteurs multiplient les canaux de manière à les rendre complémentaires pour faciliter la compréhension de l'information à leurs clients et les aider dans leurs choix des produits ou services en vente.

12. SYNTHÈSE DES RÉSULTATS

D'après nos analyses, le texte est l'outil ayant 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 82,6% des étudiants), il obtient aussi l'occurrence la plus élevée dans les

données de verbalisation (soit 142 occurrences pour les 16 participants qui ont verbalisé leurs pensées).

On note le déploiement de plusieurs procédés de lecture durant les tâches de navigation. 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 feedbacks et conseils de navigation, l'utilisation de l'inférence sous toutes ses formes (par la traduction systématique, par la recherche de similarités lexicales, par le découpage du mot en syllabes et par les indices visuels), sont des moyens efficaces déployés par les étudiants pour deviner le sens des nouveaux mots. Les connaissances antérieures des étudiants 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. À 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 subséquentes sur les nouvelles pages. Ainsi, s'il comprend déjà des mots comme *'taille'*, *'panier'* et *'épuisé'*, rencontrés en début de navigation, la compréhension des nouvelles informations contenant ces mots devient 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 étaient en situation de blocage due aux difficultés de compréhension. Dans ce cadre, la lecture critique des feedbacks interactifs leur fournit des informations sur le contexte d'emploi des mots et expressions, ce qui informe leurs choix de navigation. Tous ces procédés de lecture prouvent donc que les étudiants qui les déploient sont conscients ou convaincus de leur efficacité pour l'atteinte des objectifs de navigation. Nous pouvons apprécier le rôle de chacun des

outils d'aide à la navigation dans la compréhension générale des informations grâce au diagramme 1 ci-dessous :

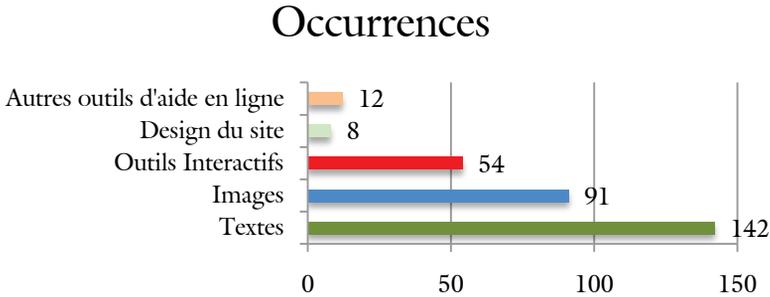


Diagramme 1: Objets de centration lors de la lecture sur l'Internet

À partir de ce diagramme, on voit tout de suite les objets dont la lecture facilite à la fois la progression et la compréhension (Bera et Liu, 2004) des étudiants durant la navigation. D'abord, le texte est le plus ciblé par les étudiants (soit 142 occurrences). Pour cette catégorie de réponses, on trouve les feedbacks sous forme d'exemples ou de modèles de réponses (13 occurrences), les descriptions de produits ou explications de démarches (18 occurrences), les conseils de navigation (15 occurrences), les mots-clés utilisés (14 occurrences), les questions directrices (6 occurrences), les styles et registres adoptés (14 occurrences), entre autres formes de texte. En deuxième position, viennent, alors, les images qui obtiennent une occurrence totale de 91. Celles-ci comprennent les photos réelles de produits (dont 86 occurrences), le plan ou la carte pour s'orienter (3 occurrences) et les icônes captivantes (2 occurrences). En troisième position, interviennent les outils interactifs avec cinquante-quatre (54) occurrences. Parmi ceux-ci, on trouve les menus interactifs (7 occurrences), les menus d'options (13 occurrences), et les outils d'orientation (7 occurrences) sur le site. En quatrième position, interviennent les autres outils d'étayage du sens avec douze (12) occurrences. Ceux-ci consistent principalement en des dictionnaires en ligne (8 occurrences) et aussi des traducteurs en ligne (4 occurrences) que consultent souvent les étudiants en situation de blocage. En dernière position, il y a le design du site qui a huit (8) occurrences. Les étudiants lisent les couleurs de fond (6 occurrences) et la présentation visuelle du site (2 occurrences). Quoiqu'il existe d'autres outils d'aide à la compréhension tels que les images, les feedbacks, les

aides interactives et les couleurs, ces derniers sont toujours associés au texte qu'il faut, dans certains cas, absolument comprendre pour progresser dans la navigation. Ainsi, quand on parle de la lecture sur l'Internet, on peut dire qu'elle dépasse la lecture linéaire du texte pour inclure aussi celle des autres outils d'aide à la compréhension. À notre avis, tout cet ensemble participe à la compréhension des informations sur le site. Nous pensons que c'est ce facteur qui pousse la majorité des répondants à lire.

CONCLUSION

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, 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.

La lecture constitue l'une des compétences primordiales que doit développer tout apprenant de langue étrangère. Nous pensons que l'Internet offre une nouvelle manière d'aborder la lecture en classe de langue, vue la diversité des voies par lesquelles les informations sont présentées aux utilisateurs. C'est pour cela que cette étude plaide pour une pédagogie de la lecture sur l'Internet. À l'examen des procédés de lecture adoptés par les étudiants pendant leur navigation, on s'aperçoit que la lecture sur l'Internet est plus stimulante en termes de l'acquisition/apprentissage du FLE car l'information est saisie grâce au concours de plusieurs éléments outre le texte. En effet, plusieurs indices visuels tels que les images, les pictogrammes, les symboles permettent de préciser le sens du lexique et ajoutent des informations contextuelles et situationnelles qui facilitent l'inférence des mots et expressions nouvelles. La présentation des informations attire aussi l'attention des utilisateurs sur ce qui est important. Les couleurs qui captivent, les liens hypertextes qui sont placés sur les mots adéquats, l'efficacité des outils interactifs, la qualité des illustrations iconiques ou des photos, le design de l'interface, etc., tous ces éléments diversifient les manières d'accéder aux informations chez les utilisateurs. Nous trouvons que l'acquisition/apprentissage du Français Langue Etrangère peut se construire autour de ce noyau que représente la lecture interactive sur l'Internet, car, non seulement les multiples canaux de présentation de

l'information (Craik, 1979) permettent aux étudiants de comprendre plus vite ; ils ont aussi accès à des données culturelles que les indices contextuels (véhiculés par les outils interactifs) permettent de comprendre. Mais, comme le souligne Coste (1996), 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.

Puisque la lecture facilite de toute évidence la progression de la navigation et que cette dernière est promue par 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 sur l'Internet par les tâches doit donc les aider à découvrir des techniques de lecture qui les aident à mieux combler leurs difficultés de compréhension.

Ouvrages cités

- 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 : 295-319.
- 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(4), 427-440.
- COHEN, A. D. (1998). *Strategies in Learning and Using a Second Language*. Essex: Pearson Education Limited.
- CORNAIRE, C. et GERMAIN, C. (1999). *Le point sur la lecture*. Paris : CLE International.
- CORNEA, C. (2010). *Le rôle de la lecture dans l'apprentissage et l'utilisation du FLE*. In Colloque international 28-30 octobre 2010. Thème : Le français de demain: enjeux éducatifs et professionnels, Sofia. https://crefec.org/fr_version/pages/8@Cornea.pdf consulté le 23 mars 2017.
- COSTE, D. (1996). « Multimédia et Curriculum Multidimensionnel ». in *Cahier de la Maison de la recherche*, Lille, Lille III :150-170.
- CRAIK, F.I.M. (1979). "Human memory". In *Annual Review of Psychology*, 30 : 63-102.
- 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.
- 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 (1): 91-106.
- ERICSSON, K. A. et SIMON, H.A. (1980). "Verbal Reports on data ». In *Psychological Review* 87 (3): 215-251.
- GIASSON, J. et THERIAULT, J. (1983). *Apprentissage et enseignement de la lecture*. Montréal: Editions Ville-Marie.

- GUIBERT, J. et JUMEL, G. (1997). *Méthodologie des pratiques de terrain en sciences humaines et sociales*. Paris: Armand Colin.
- 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 (6), 767-783.
- MORO, B. (1997). "A Pedagogy of the Hypermedia". In *New Technologies in Language Learning and Teaching*, 69 - 78.
- O'MALLEY, J.M. et CHAMOT, A.U. (1990). *Learning Strategies in Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- OXFORD, R.L. (1990). *Language learning strategies: what every teacher should know*. New York: Newbury House/Harper Collins.
- PALINCSAR, A. S. et BROWN, A. L. (1984). "Reciprocal teaching of comprehension-fostering and comprehension-monitoring activities". In *Cognition and Instruction*, 1 (2), 117-175.
- 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.
- ROSSI, J.-P. (1985). *Les mécanismes de la lecture*. Paris : Publications de la Sorbonne.
- TRICOT, A. (2007). *Apprentissage et documents numériques*. Paris: Editions Belin.

Annexes

ANNEXE 1 : LISTE DES TACHES DE NAVIGATION

Tâche 1 : Création de compte client sur www.3suisses.fr

Vous avez vu des articles sur des sites commerciaux qui vous intéressent. Créez un compte sur le site www.3suisses.fr pour pouvoir commander des articles.

Tâche 2 : Achat d'articles sur www.laredoute.fr

Vous avez vu des articles sur www.laredoute.fr qui vous intéressent. Commandez-les et notez leur coût total.

Instructions:

Order the under-listed items and check the total cost of purchase.

Items to order:

1. Evening wear
2. Braziers
3. Panties
4. Fitting lingerie
5. Nightgown
6. Morning coat
7. Bathroom slippers
8. Tie

Tâche 3: Réservation de billet sur www.sncf.com

Vous êtes invité à Paris pour une soirée d'étudiants ghanéens en France. En tant que représentant de votre association à l'Université de Strasbourg, réservez sur l'Internet votre place sur le TGV.

Consignes :

- Rendez-vous sur www.sncf.com
- Date de la réservation : 20 mars 2012
- Prix du billet : entre 40€ à 60€
- Place assise : Côté fenêtre
- Réserver le billet sans payer (choisir l'option de confirmation de réservation)

Choisir de retirer le billet en gare.

Tâche 4 : Achat d'articles sur www.3suisses.fr

Vous avez vu des articles sur www.3suisses.fr qui vous intéressent. Commandez-les et notez leur coût total.

Instructions:

Order the under-listed items and check the total cost of purchase.

Items to order:

1. Eveningwear
2. Braziers
3. Panties
4. Fitting lingerie
5. Nightgown
6. Morning coat
7. Bathroom slippers
8. Tie

Tâche 5: Achat de service courrier sur www.laposte.fr

Vous voyagez pendant 1 an pour travailler dans une entreprise à l'étranger. Pour assurer la réexpédition de vos lettres vers votre nouvelle ville de résidence, vous devez effectuer sur l'Internet une demande de suivi de courrier.

Rendez-vous sur www.laposte.fr pour souscrire à une demande de réexpédition de courrier.

Informations à renseigner :

1. Adresse actuelle
 - Résidence les Alpes
 - Bâtiment E, Chambre 236
 - 45 avenue de la Forêt Noire
 - 67000
 - Strasbourg
 - France
2. Adresse à l'étranger
 - Cités de l'Amitié
 - Bâtiment C, Appartement 8
 - 368, Avenue de la République
 - 65008
 - Addis-Abeba
 - Ethiopie
3. Date du début de contrat : 15 février 2012

4. Téléphone (à l'étranger) : 035 66 89 75

Tâche 6 : Création de compte sur www.laredoute.fr

Vous avez vu des articles sur des sites commerciaux qui vous intéressent. Créez un compte sur le site www.laredoute.fr pour pouvoir les commander.

ANNEXE 2: QUESTIONNAIRES

I. MAIN QUESTIONNAIRE

This questionnaire seeks to elicit data on techniques used by students of French in understanding information when working on tasks on the Internet..

Kindly answer this questionnaire by choosing from the answers provided or by objectively describing techniques you adopt.

A. YOUR PROFILE

- 1. Age:
- 2. Gender:
- 3. Level:
- 4. Programme of study:
.....
- 5. Name of university:
.....

B. GENERAL QUESTIONS ABOUT THE TASK ON THE MULTIMEDIA

1. When executing a task on the Internet, on what do you focus primarily your attention?

- a. Design of the tool (online/offline multimedia)
- b. Images
- c. Colours
- d. Interactive tools
- e. Text
- f. Other(s) Please specify

.....
Why?
.....

2. Do you read everything on the page/site before you start working on the task?

- a. Yes
- b. No

If no, why?
.....

3. Which of these approaches do you adopt in a task situation on the Internet? Kindly arrange them in order of use. (e.g.: b, d, c, ...).

Write your answer here:

- a. I read the whole page first
- b. I flicked through several pages
- c. I asked myself questions, tried to understand a few words
- d. I tried pushing/clicking a few buttons
- e. I made some notes/attempted some answers
- f. Other(s) Please specify

.....

4. Describe the way you read when doing a task on the Internet.

- a. I did word for word reading
- b. I scanned through the text (I looked through quickly and systematically)
- c. I skimmed or glanced rapidly through the text
- d. I read around known expressions in the target language
- e. Other(s) Please specify

.....

Any reason for the manner in which you read?

.....

5. During the task on the Internet, did you feel guided or helped by the website?

- a. Yes
 - b. No
- If yes, describe how you were guided or helped?

.....

6. Was the feedback you received from the tool helpful in solving the task on hand?

- a. Yes
 - b. No
- For any of the choices above, explain how?

.....

7. Do you think the Internet tool you used can correctly interpret your intentions/responses?

- a. Yes
 - b. No
- If yes, why do you think so?

.....

8. About the Internet tool you used, what can you single out that greatly enhanced your progression on the task? (E.g. links, help buttons, pictures, clear instructions, etc.)

.....

B. DURATION OF YOUR BROWSING EXPERIENCE

Starting Time of browsing (Please indicate it here)

.....

Ending Time of browsing (Please indicate it here)

.....

C. ABOUT YOUR BROWSING EXPERIENCE ON THE INTERNET

1. Kindly describe in English things/places you saw during your browsing on the site.

a).....

b).....

c).....

2. Kindly describe some of the challenges you had during the browsing on the site.

a).....

b).....

c).....

3. (a) How did you overcome such challenges?

.....

(b) Describe briefly what you did.

.....

(a) During your browsing, did you encounter any word(s) you did not understand?

.....

(b) If yes, write them below (at least, five (5) of them)

.....

.....

.....

.....

.....

4. How did you get the meaning of such words? Please, indicate the method(s) used below!

.....

(a) Were you helped by a colleague during the browsing?
.....

(b) If yes, indicate the form of help you received from him/her!
.....

If no to question 6, why not?
.....

(a) This time round, indicate things that you think facilitated your browsing on the Internet?
.....

(b) How helpful were they?
.....

Did you learn something new from this experience on the Internet?
(You can name more than one thing you learnt)

a).....

b).....

c).....

5. (a) How did you check the adequacy of your answers during the task?
.....

b) Describe any two methods used?

a).....

b).....

6. Your comments on the exercise:
.....

ANNEXE 3 : TABLEAUX DES OUTILS DE CENTRATION

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

ANNEXE 4 : EXTRAITS DE VERBALISATION

Extrait 1 :

WID7: Aha / I can see a picture of a lady under which it is indicated mon compte [m²k²t] / which means my account (silence) // I understand compte [k²t] to be account / we've learnt it in one oral expression lecture titled at the bank where a foreigner was finding out how he can change his currency (silence) / but could it mean the same thing here // let me click and see (silence)

Extrait 2 :

PAR5: Profiter de nos services en ligne [pRofited~nosžRvisáli,,] // this sounds like it // I think what I want is online service // I can also see the picture of a computer there which means it's online (she clicks the button – submenus roll out) // Uhhh // Vos boutiques en ligne [vobutikáli,,] / acheter nos produits couriers [a~tenopRodųikuRje] / affranchir vos colis en ligne [afRãjiRvokoliáli,,] / suivre vos envois [swivRvozãvwa] // créer votre site Internet [krejevŮtRsit~tžRnžt] // I think euh / the first and the second option are (silence) say something to me // vos boutiques [vobutik] / stores online / acheter des produits courriers [a~tedepRodųikuRje] //