



HAL
open science

Les escamots d'aide sur cédéroms sont-ils bien perçus par les apprenants de langue étrangère? Enquête préliminaire en France, en Angleterre et au Japon

Nicole Koulayan, Sylvain Detey, Michel Sagaz

► To cite this version:

Nicole Koulayan, Sylvain Detey, Michel Sagaz. Les escamots d'aide sur cédéroms sont-ils bien perçus par les apprenants de langue étrangère? Enquête préliminaire en France, en Angleterre et au Japon. ALSIC - Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et de Communication, 2003, 6 (2), pp.101-115. edutice-00000421

HAL Id: edutice-00000421

<https://edutice.hal.science/edutice-00000421>

Submitted on 19 Apr 2004

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Les escamots d'aide sur cédéroms sont-ils bien perçus par les apprenants de langue étrangère ? Enquête préliminaire en France, en Angleterre et au Japon

[Nicole KOULAYAN, Sylvain DETEY, Michel SAGAZ](#)

Université de Toulouse-Le Mirail

Résumé : Pour ceux qui s'intéressent aux outils multimédiatisés d'apprentissage, les menus en escamot (c'est-à-dire ceux qui n'apparaissent qu'à la demande de l'utilisateur) se présentent comme des dispositifs particulièrement spécifiques aux documents électroniques, relevant à la fois de l'hypertextualité et de l'interactivité. Encore peu d'études, notamment dans le domaine francophone, ont examiné l'influence de ces outils sur l'apprentissage des langues, même si certains résultats d'ordre ergonomique commencent à prendre assise. Dans les cédéroms d'apprentissage de langue étrangère, les escamots sont essentiellement des escamots d'aide, destinés à assister l'apprenant dans la réalisation de tâches d'apprentissage ou de navigation. En ce sens, l'appréciation subjective de ces outils par les apprenants constitue un facteur non négligeable dans le processus d'utilisation du didacticiel. Après avoir examiné la littérature concernée, nous avons donc réalisé une première enquête préliminaire, en favorisant l'aspect quantitatif, avec un échantillon d'apprenants vaste et non homogène. Les résultats de cette enquête semblent indiquer que les apprenants perçoivent effectivement et plutôt positivement ces escamots, ce qui invite à mettre en place une étude précise, destinée à observer si l'utilisation et le bénéfice effectifs de ces dispositifs correspondent ou non à cette perception.

- [1. Introduction](#)
- [2. Considérations générales](#)
- [3. L'escamot : dispositif dynamique spécifique au multimédia](#)
- [4. L'escamot d'aide et les cédéroms d'apprentissage de langues étrangères : enquête préliminaire pour savoir si les escamots d'aide sur cédéroms sont bien perçus par les apprenants de langue étrangère](#)
- [5. Conclusion](#)
- [Références](#)
- [Annexe](#)

1. Introduction

Lorsque l'on considère la problématique des outils d'apprentissage linguistique multimédiatisés (Warschauer et Healey [[WarschauerHealey98](#)], Koulayan [[Koulayan01b](#)], Koulayan et Gomis [[KoulayanGomis01](#)]), on peut constater que l'une des spécificités les plus remarquables du domaine relève de la construction en hypertexte, à laquelle est associée la notion, parfois bien vague, d'interactivité. La diffusion et le nombre des études consacrées aux "outils technopédagogiques" [[Koulayan99](#)] ont ainsi augmenté considérablement durant ces dernières années, et si l'on souhaite aller plus loin dans la déclinaison de ces outils particuliers, on peut se pencher sur les menus qui participent à la fois de l'interactivité et de l'hypertextualité, comme c'est le cas pour les menus en escamots¹ dans des produits pédagogiques du type cédéroms d'apprentissage d'une langue étrangère ([[Koulayan01a](#)], [[Bertin01](#)]). Il convient alors de déterminer d'une part leur nature et d'autre part, leurs fonctions.

Jusqu'à présent, peu d'études ont été conduites sur les escamots dans le domaine francophone de l'apprentissage des langues. Les principales références sont les travaux de Stark [[Stark90](#)], les premiers et les plus connus en anglais, et pour la France ceux de Bétrancourt et Bisseret [[BétrancourtBisseret93](#)], et plus tard ceux de Caro [[Caro95](#)]. D'autres chercheurs, anglophones, nous ont déjà beaucoup renseigné sur certains aspects des menus d'aide des logiciels d'enseignement, que ce soit à propos de l'anxiété générée par l'ordinateur, de l'apport du son dans ce type de menu, ou bien encore de la nationalité comme facteur de différence dans l'utilisation de menus verticaux ou horizontaux (Dong et Salvendy [[DongSalvendy99](#)]). Il existe aussi plusieurs études fines, toujours dans le domaine anglophone, utilisant des logiciels espions pour traquer le comportement des étudiants, en temps réel, vis-à-vis de certains liens hypertextuels donnant accès à des ressources d'aide lexicale ou grammaticale. Mais les travaux relatifs à l'apprentissage des langues dans la perspective qui nous intéresse ici restent néanmoins assez peu nombreux. C'est donc d'un premier balisage qu'il s'agit dans le présent article, lequel traite du degré d'utilisation et d'appréciation par les apprenants des escamots d'aide tels qu'introduits ici. Ce dispositif, spécifique aux documents électroniques, est examiné dans le cadre précis de son utilisation pour l'apprentissage d'une langue étrangère sur cédérom. En particulier, il s'agit d'aborder la question du point de vue des apprenants et de considérer, à travers une enquête préliminaire, la perception qu'ils ont de ces dispositifs.

2. Considérations générales

Les méthodes d'apprentissage multimédiatisées d'une langue étrangère offrent généralement des combinaisons spécifiques de textes, à orientation soit "littéraire", avec des dialogues et des récits, soit "technoscientifique", comportant des graphes, des documents, des illustrations et des définitions. C'est notamment le cas pour les méthodes à objectifs fonctionnels, utilisées par exemple pour l'enseignement du français des affaires, scientifique ou autre. De façon générale, et d'un point de vue quantitatif, le texte se révèle largement majoritaire, tant pour les méthodes sur support papier que pour celles sur support électronique. Dans le cas du texte sur écran ou dans celui du document électronique, la question de l'ergonomie s'avère fondamentale, si l'on souhaite que l'utilisateur puisse atteindre au mieux ses objectifs de lecture, de compréhension, de mémorisation et in fine d'apprentissage.

Grâce aux recherches conduites depuis une vingtaine d'années dans ce domaine, on sait que le texte s'organise en UT (unités de texte) qui correspondent chacune à certains objectifs de l'auteur. Or, selon Bétrancourt et Caro [[BétrancourtCaro98](#)] l'identification et la caractérisation de certains types d'unités textuelles sont réalisables par les organisateurs qui relèvent de ce que Virbel [[Virbel92](#)] a appelé "la mise en forme matérielle". Gaonac'h et Passerault [[GaonachPasserault90](#)] définissent les organisateurs comme étant "des indices qui activent des représentations pertinentes par rapport au contenu des unités du texte". Ainsi, afin que "ces représentations soient activées, les organisateurs doivent être présents dans le texte et identifiables" avec comme fonction de permettre la hiérarchisation des informations selon leur importance et leur nature (Gaonac'h et Passerault [[GaonachPasserault90](#)] : 124).

Le lecteur peut les utiliser en vue d'un repérage plus rapide et plus efficace des informations qui l'intéressent en priorité. Dans les textes à orientation "littéraire", ces organisateurs se reconnaissent dans des tours stylistiques du type soulignons que, notons bien, à titre indicatif ou soit dit entre parenthèses, ainsi que dans les titres, les connecteurs ou bien les marques de thématization.

Dans les textes techniques et scientifiques, l'usage étant autre, les auteurs ont majoritairement recours à des organisateurs dits "paralinguistiques" (parce qu'ils sont d'une nature mixte, à la fois linguistique, typographique et technique), répondant à la condition préalable "d'être visibles immédiatement avant la lecture proprement dite, [permettant ainsi de] rendre compte de l'importance des unités de texte sans lire le texte" (Caro et Bétrancourt [\[CaroBétrancourt98\]](#) : 128). Ces organisateurs sont représentés par les parenthèses, les notes de bas de page, les images, les typages explicites comme les soulignés, les mises en gras ou encore les illustrations. Dans le cadre de l'écran, on peut mentionner la disposition spatiale, l'usage spécifique de la couleur, la surbrillance, les boutons, le multifenêtrage, les icônes, les effets de flash, le clignotement, les étoiles, les mains et les escamots [\[Heurley94\]](#). Alors que pour Heurley, ce sont des organisateurs textuels extralinguistiques, d'autres s'accordent à reconnaître que ces outils permettent de typer clairement l'intention du rédacteur pour chaque UT d'un texte. Ils faciliteraient ainsi l'utilisation des stratégies de lecture, notamment lorsqu'il s'agit de consultations [\[Caro95\]](#) Cela permettrait au rédacteur d'explicitier, dans une certaine mesure, l'architecture interne du contenu [\[Richard90\]](#), afin d'introduire un certain relief dans la linéarité imposée par l'écriture. Si l'on souhaite établir une comparaison assez générale entre les deux supports, papier et écran, qui peuvent s'offrir au texte, voici ce que l'on obtient :

Support papier		Support écran
Textes "littéraires"	Textes "techniques et scientifiques"	
Organisateurs linguistiques	Organisateurs paralinguistiques	Organisateurs textuels extralinguistiques
Exemples : soulignons que, notons bien, à titre indicatif, soit dit entre parenthèses	Exemples : notes de bas de page, soulignements, mises en gras, illustrations, images	Exemples : disposition spatiale, multifenêtrage, surbrillance, arborescence, icônes, effets de flash, mains, clignotements des étoiles, escamots

Tableau 1 - Comparaison entre les deux supports.

Or, en référence aux travaux de Stark op. cit. [\[Stark90\]](#), Bétrancourt et Bisseret op. cit. [\[BétrancourtBisseret93\]](#) et Caro op. cit. [\[Caro95\]](#), il s'avère que, sur l'écran, l'organisateur qui remplacerait le mieux les organisateurs classiques du texte serait principalement l'escamot.

3. L'escamot : dispositif dynamique spécifique au multimédia

L'importance de l'escamot pour le document électronique se perçoit principalement dans sa fonction d'activation ou de dynamisation de la présentation du texte qui, lui, reste figé. Bétrancourt et Caro définissent plus précisément de quoi relève un escamot :

Ensemble d'informations intégrées dans une fenêtre déroulante qui n'apparaît qu'à la demande de l'utilisateur [...]. [Il permettra de] faire apparaître un sous-texte en cliquant sur un mot ou un icône à l'aide de la souris. Une fenêtre contenant le sous-texte vient alors au premier plan et disparaît de nouveau sur une action de l'utilisateur. Ce sous-texte contient généralement des informations complémentaires pour le texte figurant dans la fenêtre principale ([\[BétrancourtCaro98\]](#) : 158).

Ce qui pourrait principalement justifier l'utilisation de ce type de fenêtre réside dans la possibilité, d'une part, de diminuer la densité de l'information et, d'autre part, de proposer une distinction entre informations principales, présentes sur l'écran, et informations secondaires, consultables seulement si nécessaire. L'escamot se présente ainsi comme un outil efficace dans la résolution de l'un des problèmes majeurs induits par la consultation d'informations sur écran : comment parvenir, pour le lecteur / utilisateur, à différencier les contenus essentiels des textes et les explications complémentaires ? Cette démarche de séparation des unités textuelles en informations principales et informations secondaires est au départ entreprise par le concepteur / rédacteur du document. L'utilisateur, quant à lui, a le choix de cliquer ou non, soit sur l'icône, soit sur le terme en surbrillance, pour faire apparaître ladite information complémentaire. Celle-ci se trouvera dans un champ de texte visible à côté ou bien au-dessus du texte principal. C'est bien d'une certaine interactivité^[2] qu'il s'agit, spécificité primordiale du document électronique, qui va apporter au lecteur des informations supplémentaires par rapport à celles qu'il était en train de lire.

Jusqu'à présent, encore peu d'expériences ont permis de mieux connaître l'influence de l'utilisation de l'escamot sur la lecture. Caro op. cit. [\[Caro95\]](#), dans sa thèse consacrée au rôle des organisateurs paralinguistiques dans la consultation des documents électroniques, en présente plusieurs :

- d'abord, celle mise en place par Stark op. cit. [\[Stark90\]](#) sur les informations secondaires et principales de description ;
- ensuite, une série mise en place par Bétrancourt et Bisseret op. cit. [\[BétrancourtBisseret93\]](#) sur les informations textuelles et graphiques ;
- enfin, celles qu'il a lui-même conduites en 1995 sur la mémorisation et la recherche de l'information en fonction de la mise en forme matérielle, travaillant avec des textes portés sur écran pour des lecteurs expérimentés.

En 1998 il poursuit avec de nouvelles études en collaboration avec Bétrancourt [\[BétrancourtCaro98\]](#) travaillant sur des textes techniques, pour une validation des tâches de reconnaissance, de recherche d'informations, de mémorisation et d'acquisition de procédure, sur des documents "texte simple" et "texte-figure".

Depuis, à notre connaissance, peu d'études majeures ont été entreprises sur cette problématique, en particulier dans le cadre spécifique des méthodes multimédia d'apprentissage des langues. S'il serait sans doute fastidieux et inopportun de présenter l'ensemble des expériences mentionnées, il peut être intéressant en revanche d'en rappeler certains résultats.

Dans l'expérience montée par Stark op. cit. [Stark90] sur les textes descriptifs, il s'agissait de présenter aux sujets le même texte sur écran sous deux conditions différentes : sans escamots et avec escamots, lesquels, signalés par des étoiles, comprenaient des informations complémentaires de description. Le temps de réponse des sujets était mesuré par ordinateur. Il s'agissait pour Stark d'évaluer, à l'aide de questionnaires, le jeu des trois variables suivantes :

- la mise en avant des informations figurant dans les escamots ;
- les liens locaux entre les informations en escamot et les autres ;
- les liens globaux pour l'ensemble de l'information.

Les résultats de tests de rappel sembleraient favoriser la présentation en escamot. Les escamots faciliteraient également pour l'ensemble du texte l'intégration de l'information qu'ils présentent. Selon Bétrancourt et Bisseret op. cit. [BétrancourtBisseret93], l'escamot faciliterait, pour l'information présentée, une mise en relief sous forme de saillance visuelle séparant aussi bien visuellement que comportementalement l'information du texte principal.

Stark ainsi que Bétrancourt et Bisseret concluent à la supériorité de la présentation en escamot si l'on souhaite mettre l'accent sur une information précise. En ce sens, ce dernier correspondrait plus à une mise en gras qu'à une mise entre parenthèses. Dans leur expérimentation portant sur l'effet de l'interaction entre texte et figure (via une explication ou une légende) sur l'apprentissage et la mémorisation, Bétrancourt et Bisseret proposent trois modalités de présentation du matériel d'apprentissage sur écran :

- une présentation "conventionnelle" avec texte et figure séparés ;
- une présentation "intégrée" (où le texte est placé directement sur l'élément graphique concerné) ;
- une présentation en escamot.

À l'issue de leur expérience, un avantage très net apparaît pour les modalités de présentation intégrée, surtout en escamot, pour ce qui est des temps d'apprentissage, mais aussi de la performance. Ils concluent à la fois à une facilitation de l'apprentissage procurée par un matériel où les textes et les figures sont intégrés (principe de contiguïté) et à la croissance de cette facilitation lorsque les textes n'apparaissent que sous démarche active du sujet. Ils préconisent d'une part la pratique de l'intégration spatiale entre texte et figure (avec l'explication sur la figure) et d'autre part, le recours à l'escamot pour éviter une surcharge de l'écran.

La question qui se pose dès lors est d'envisager si l'utilisation de l'escamot influence d'une manière ou d'une autre la lecture, notamment pour le processus de mémorisation. Caro op. cit. [Caro95] y répond à travers la mise en place de deux expériences portant sur la mémorisation de l'information en fonction de la mise en forme matérielle. Il se sert de textes sur écran ainsi que de lecteurs expérimentés, auxquels il va ensuite soumettre un questionnaire. Il utilise une procédure de comparaison de textes, présentés sous trois modalités différentes :

- un formatage classique papier sans notes de bas de page ni parenthèses, où ne figure pas l'expression par exemple :
- le même texte avec une mise en forme où figurent des notes de bas de page, des parenthèses et la mention du mot exemple ;
- le texte intégrant des escamots signalés par des icônes spécifiques contenant les textes des notes ainsi que les exemples.

Les résultats ne révèlent de différences significatives ni pour le rappel des informations ni pour le temps de lecture. L'escamot semble donc n'avoir eu d'effet à aucun des deux niveaux, contrairement aux résultats de Stark op. cit. ([Stark90] : 96), pour qui "l'utilisation de champs escamotables rend l'information plus mémorable". Caro op. cit. [Caro95] explique cette différence par la nature distincte des consignes données : les siennes précisaient dès le début à ses lecteurs qu'ils devraient se souvenir des informations, ce qui les a sans doute conduits à fournir plus d'efforts de mémorisation que les sujets de Stark op. cit. [Stark90]. C'est pourquoi selon Caro il convient de retenir que :

La présence d'escamots dans un texte est souhaitable quand les informations contenues sont consultées de manière à être retenues par la suite [...]. Les lecteurs expérimentés du domaine concerné par le texte seront ainsi dispensés de la présence permanente de ces informations à l'écran. [...] Ils gagneront du temps. Les escamots favorisent plusieurs niveaux de lecture [...] et permettent d'adapter le détail de l'information aux besoins des lecteurs sans perturber l'assimilation du contenu principal d'un texte ([Caro95] : 110).

Si nous transposons ces premières conclusions aux cédéroms d'apprentissage d'une langue étrangère, nous pouvons d'ores et déjà supposer que les informations contenues dans les escamots faciliteront la compréhension générale de la page, si cette information recouvre une définition lexicale ou une explication grammaticale. L'escamot peut également indiquer à l'utilisateur qui s'est perdu lors de la navigation comment accéder de nouveau au sommaire, le cas échéant. En somme, d'un point de vue cognitif, nous dirons comme Gaonac'h et Passerault op. cit. [GaonachPasserault90] qu'il permet de susciter des fonctions de distinction et d'interprétation des informations en même temps que d'éviter une surcharge cognitive déjà observée pour les "organiseurs papier", même si les études expérimentales sont encore insuffisantes pour mesurer l'impact intégral de l'utilisation de l'escamot.

Ce dispositif illustre donc parfaitement la notion "d'outil technopédagogique". Comme nous l'avons vu dans les expériences précédentes, il facilite certaines des fonctions clefs du programme d'apprentissage grâce à une meilleure sélection et mémorisation des informations. Il établit par ailleurs très bien une relation interactive^[3], propre à l'hypertexte, entre l'utilisateur et le programme, l'auteur du logiciel se contentant de le mettre à la disposition de celui qui l'utilise, ce dernier le régissant comme il l'entend, selon ses propres stratégies d'apprentissage. Jusqu'à présent nous avons considéré le dispositif de l'escamot de manière plutôt générale. Mais qu'en est-il de l'utilisation de l'escamot pour un cédérom d'apprentissage d'une langue étrangère ?

4. L'escamot d'aide et les cédéroms d'apprentissage de langues étrangères : enquête préliminaire pour savoir si les escamots d'aide sur cédéroms sont bien perçus par les apprenants de langue étrangère

Après cette présentation de l'escamot en tant que type générique de dispositif, il convient de s'intéresser de plus près à ce que l'on désigne par l'expression "escamot d'aide". On peut considérer que, d'une façon ou d'une autre, la plupart des escamots dans les cédéroms de langue sont des escamots d'aide, que celle-ci soit grammaticale, lexicale, phonétique ou bien technique. Dans ces cédéroms, les escamots d'aide peuvent en effet être regroupés en deux grandes catégories : ceux qui traitent du contenu linguistique et culturel de la tâche en cours ou de l'unité didactique à l'étude, et ceux qui traitent de la structure du didacticiel relevant donc davantage de son ergonomie. La proportion accordée à chacune de ces deux catégories est variable selon les didacticiels, même si l'on constate souvent une certaine disproportion du dernier type d'escamot par rapport aux premiers. Ceux-ci, généralement signalés par la surbrillance des termes, peuvent contenir une traduction ou une explication en langue maternelle, une paraphrase, une définition, une règle de grammaire, le terme dans un environnement phrastique, etc. Les autres, en revanche, sont ceux que l'on peut trouver dans tout logiciel, en particulier les logiciels d'apprentissage, et qui permettent à l'utilisateur de s'orienter à l'intérieur du produit et d'accomplir les tâches requises. Alors que ces derniers relèvent davantage du domaine de la navigation, les premiers renvoient à celui de l'hypertexte. Ce sont eux qui nous intéressent principalement, remplissant ici parfaitement leur fonction de médium d'information complémentaire par rapport à l'information principale.

Pour répondre à notre question centrale, nous nous sommes inspirés de l'outil le plus répandu pour l'évaluation des stratégies d'apprentissage, à savoir le questionnaire. Cette enquête préliminaire constitue une première approche, bien qu'exploratoire et réduite, avec un échantillon global de 91 sujets répartis sur trois points d'enquête : en France, en Angleterre et au Japon. Les trois questionnaires, issus d'une traduction adaptée de la version française originale, présentaient, outre un noyau commun, certaines spécificités propres au public et au contexte institutionnel local. Les questions devant nous permettre de savoir si les escamots d'aide (accessibles soit sous forme d'icônes, soit à l'aide de termes en surbrillance, avec soulignement ou boutons) étaient connus, utilisés par les apprenants, pourquoi et dans quelles intentions.

4.1. Public et conditions

Pour cette pré-enquête nous nous sommes exclusivement situés du point de vue des apprenants. Il s'agissait pour nous d'obtenir les appréciations personnelles subjectives de leur recours précis ou approximatif aux dispositifs à l'étude. Nous avons vérifié que les questions ont été bien comprises afin de récupérer un maximum de questionnaires complètement remplis. Notons que l'hétérogénéité des profils des sujets et des contextes d'apprentissage a été acceptée telle quelle parce que nous avons adopté une perspective tout à fait exploratoire.

France : 13 étudiants internationaux du département d'étude du français langue étrangère de l'université de Toulouse-Le Mirail, en apprentissage autodirigé au laboratoire de langues multimédia du centre audiovisuel de l'université. Les méthodes de français langue étrangère ont été particulièrement visées, mais, le cas échéant, les autres langues ont également été retenues.

Angleterre : 55 étudiants internationaux de la section d'anglais langue étrangère de l'école des langues de l'université de Salford, en apprentissage autodirigé ou avec leur enseignant dans le cadre d'activités guidées [Jarvis00] en laboratoire multimédia, au centre de ressources des langues de l'université. Les méthodes concernées visaient exclusivement l'apprentissage de l'anglais langue étrangère.

Japon : 23 étudiants japonais du Département de Français de l'université nationale des langues et civilisations étrangères de Tokyo, en apprentissage autodirigé au centre de ressources de l'université. Tous les étudiants ont travaillé sur la même méthode de français langue étrangère.

4.2. Résultats et discussion

Nous reproduisons en [annexe](#) le questionnaire administré. La principale question à laquelle cette pré-enquête, de manière indirecte, devait nous aider à répondre, était la suivante : quelle perception des escamots d'aide ont les apprenants de langue étrangère utilisant des cédéroms d'apprentissage ? Cette question nous permet, en effet, de nous demander si les apprenants estiment faire usage de ces escamots, et le cas échéant, s'ils en sont satisfaits. Car si l'on souhaite estimer la portée effective de ces outils d'aide comme le préconise à juste titre Chapelle [Chapelle01], nous devons alors aborder la problématique de l'évaluation, qui depuis ces dernières années se trouve au cœur de l'apprentissage des langues assisté par ordinateur, ceci impliquant d'abord un travail préliminaire sur la perception du dispositif par les apprenants.

Le [tableau 2](#) présente les résultats[4] partiels⁴ obtenus en France :

Connaissez-vous les menus d'aide du cédérom que vous avez utilisé ?		OUI	NON
		84,6%	15,4%
Sujets ayant utilisé les menus d'aide		Ensemble des sujets	Sujets connaissant les menus d'aide
		77 %	91 %
Motifs d'utilisation	Aide à la compréhension	Addition d'information	Confirmation de l'information
	0%	66,6%	33,3%
Satisfaction		OUI	NON
		80%	20%

Tableau 2 - Résultats partiels en France.

Le [tableau 3](#) montre la situation pour les étudiants sondés en Angleterre :

Connaissez-vous les menus d'aide du cédérom que vous avez utilisé ?		OUI	NON
		67,3%	37,2%
Sujets ayant utilisé les menus d'aide		Ensemble des sujets	Sujets connaissant les menus d'aide
		78,2 %	100 %
Motifs d'utilisation	Aide à la compréhension	Addition d'information	Confirmation de l'information
	35,1%	44,4%	20,3%
Satisfaction		OUI	NON
		51,2%	48,8%

Tableau 3 - Résultats partiels obtenus en Angleterre.

Dans le [tableau 4](#) nous donnons les résultats obtenus au Japon :

Connaissez-vous les menus d'aide du cédérom que vous avez utilisé ?		OUI	NON
		60,9%	39,1%
Sujets ayant utilisé les menus d'aide		Ensemble des sujets	Sujets connaissant les menus d'aide
		47,8 %	64,7 %
Motifs d'utilisation	Aide à la compréhension	Addition d'information	Confirmation de l'information
	45%	35%	20%
Satisfaction		OUI	NON
		63,6%	36,4%

Tableau 4 - Résultats partiels au Japon.

Enfin, le [tableau 5](#) fournit une vue d'ensemble :

Utilisation	71,4 % des apprenants ont sollicité les escamots d'aide au moins une fois
Motif	51,4 % des apprenants les ont utilisés pour un motif d'addition d'information
Satisfaction	52,2 % ont été satisfaits de l'aide apportée

Tableau 5 - Synthèse des résultats.

En ce qui concerne l'aide, au vu des menus d'aide des didacticiels examinés, deux facteurs nous ont paru susceptibles d'influencer significativement l'aide apportée ou non aux apprenants : d'une part le niveau de langue des étudiants ; d'autre part la familiarité technique (réelle ou perçue) des apprenants avec les didacticiels (et les logiciels de manière générale). C'est donc d'une question d'expertise qu'il s'agit ici : expertise linguistique d'un côté, laquelle facilite la compréhension de l'aide, expertise technique de l'autre, laquelle facilite l'appel aux escamots d'aide et leur maniement. Il faudrait ainsi, lors d'un prochain test, préciser la nature des problèmes de compréhension : s'agit-il de problèmes de compréhension linguistique ou contextuelle, ou bien de compréhension du fonctionnement du didacticiel et des tâches à accomplir ?

Bien sûr, une recherche à la fois plus large et plus détaillée serait à mettre en place pour offrir plus d'assise à ces résultats. Par exemple, le temps d'utilisation pour chacun des sujets n'a pas été mentionné. Leurs attentes préalables seraient aussi à préciser. Mais rappelons que cette première enquête a été réalisée dans l'optique d'un essai de reconnaissance avec la perspective de mieux définir d'autres variables et objectifs.

5. Conclusion

Nos conclusions rejoignent ce que Stark [\[Stark90\]](#), Bétrancourt et Bisseret [\[BétrancourtBisseret93\]](#) et Caro [\[Caro95\]](#) avaient déjà relevé à propos des escamots dans les textes techniques et descriptifs : ils favorisent plusieurs niveaux de lecture et permettent d'adapter le détail de l'information aux besoins et aux stratégies des lecteurs (ici, des apprenants) sans perturber l'assimilation du contenu principal du texte, la leçon ou l'unité dans le cas présent. Ainsi il s'avère que pour l'apprenant les escamots ne brouillent pas la perception générale de l'information, de même qu'ils ne le gênent pas, ceci grâce en grande partie à leur fonctionnalité très souple, ajustable voire assez discrète. Malgré certaines variations notables (dus à des différences de contextes, de publics, mais aussi de supports) entre les trois points d'enquête, nous pouvons donc avancer quelques pistes de réponse à notre question initiale : les escamots d'aide sur cédéroms sont-ils bien perçus par les apprenants de langue étrangère ?

- oui, ils semblent être effectivement perçus, puisque 71,4 % des apprenants les ont utilisés au moins une fois ;
- oui, ils semblent être positivement perçus, puisque 52 % des apprenants semblent en avoir été satisfaits.

Suite à cette enquête préliminaire, afin de parvenir à une connaissance plus précise de l'utilisation des menus d'aides présents dans les méthodes d'apprentissage de langue sur cédéroms, une nouvelle étude serait à envisager pour cibler un ou des cédéroms en référence au type d'escamots qu'ils contiennent. Il faudrait également proposer un ou des cédéroms identiques à un public de niveau comparable dans chaque pays afin d'arriver à une meilleure évaluation du produit testé, en rapport avec la nationalité. Par ailleurs, il serait souhaitable, pour obtenir des données bien plus fiables et précises, de mettre en place un suivi des actions de l'utilisateur, ce qui permettrait de garder la trace informatique [\[Renié00\]](#) de l'ensemble des parcours qu'il emprunte. Parmi les questions à poser, on peut envisager celles-ci : sur quelle icône a-t-il cliqué ? Combien de fois ? Au bout de combien de temps ? Quelles activités a-t-il réalisé ? Certes les objectifs d'une telle étude seraient tout à fait différents, puisqu'il ne s'agirait alors plus d'obtenir des données relatives aux représentations des apprenants (comme celles que nous avons observées dans notre enquête). En dernier lieu, il serait aussi envisageable, pour les cédéroms de langue et pour une même "méthode" didactique, d'effectuer une comparaison entre deux supports d'aide différents (une version sur support écran avec escamots et une version sur support papier sans escamots). Cette expérience nous permettrait de réellement évaluer l'utilisation de ce menu si spécifique du multimédia et l'ensemble de ces analyses devrait alors être pris en compte lors du renouvellement des dispositifs concernés.

Références

Bibliographie

[BétrancourtBisseret93]

Bétrancourt, M. & Bisseret, A. (1993). "Interaction texte / figure : effet de leur disposition spatiale relative sur l'apprentissage". In Baron, M., Gras, R., & Nicaud, J.-F. (dir.) *Environnements interactifs d'apprentissage avec ordinateur*. Troisièmes Journées EIAO de Cachan. Paris : Eyrolles. pp. 65-76.

[BétrancourtCaro98]

Bétrancourt, M. & Caro, S. (1998). "Intégrer des informations en escamots dans les textes techniques : quels effets sur les processus cognitifs ?". In Tricot, A. & Rouet, J.-F. (dir.). *Hypertextes et Hypermédias : concevoir et utiliser les hypermédias : approches cognitives et ergonomiques*. Paris : Hermès. pp. 157-173.

[Bertin01]

Bertin, J.-C. (2001). *Des outils pour des langues, multimédia et apprentissage*. Paris : Ellipses.

[Caro95]

Caro, S. (1995). *Rôle des organisateurs paralinguistiques dans la consultation des documents électroniques*. Thèse de doctorat. Université de Grenoble 3.

[CaroBétrancourt98]

Caro, S. & Bétrancourt, M. (1998). "Ergonomie de la présentation des textes sur écran : guide pratique". In Tricot, A. & Rouet, J.-F. (dir.) *Hypertextes et Hypermédias. Concevoir et utiliser les hypermédias : approches cognitives et ergonomiques*. Paris : Hermès. pp.123-137.

[Chapelle01]

Chapelle, C. A. (2001) *Computer Applications in Second Language Acquisition*, Cambridge : Cambridge University Press.

[DongSalvendy99]

Dong, J. & Salvendy G. (1999). "Designing menus for the Chinese population : horizontal or vertical?". *Behaviour and Information Technology*, vol. 18, 6. pp. 467-471.

[GaonachPasserault90]

Gaonach'h, D. & Passerault, J.-M. (1990). "Marquage de l'importance et traitement des éléments dans un texte : effet immédiat et différé". *European Journal of Psychology of Education*, n° 5. pp. 59-68.

[Heurley94]

Heurley, L. (1994). *Traitement de textes procéduraux. Étude de psycholinguistique cognitive des processus de production et de compréhension chez des adultes non experts*. Thèse de Doctorat nouveau régime. Université de Bourgogne.

[Jarvis00]

Jarvis, H. (2000). "The changing role of computers in language teaching and the case for 'study skills'". *Modern English Teacher*, vol. 9, 1. pp. 62-68.

[Koulayan99]

Koulayan, N. (1999). "Les NTIC : des outils pédagogiques ? Vers la notion d'outils technopédagogiques". *Actes du Séminaire Francophone d'Asie du Sud-Est*, Paris-Singapour : ministère des Affaires étrangères.

[Koulayan01a]

Koulayan, N. (2001a). "Dans la production de documents électroniques non littéraires. Quels sont les principaux dispositifs dynamiques à retenir pour un cédérom de langue ?". In *Communication* n° 70-71. Thessalonique : association des professeurs de langue française. pp 18-21.

[Koulayan01b]

Koulayan, N. (2001b). *Pour l'enseignement multimédiatisé du FLE : priorité à la réflexion ou à la pratique ? Quelques éléments de réponse*. Collection Sources Cibles. Beyrouth : Université Saint Joseph. pp.123-133.

[Renié00]

Renié, D. (2000). "Apport d'une trace informatique dans l'analyse du processus d'apprentissage d'une langue seconde ou étrangère". In Duquette, L. & Laurier, M. (dir.) *Apprendre une langue dans un environnement multimédia*. Montréal : Les Éditions Logiques. pp. 139-158.

[Richard90]

Richard, J.-F. (1990). "Compréhension et construction de représentations". In Bonnet, C., Ghiglione, R. & Richard, J.-F. (dir.). *Traité de psychologie cognitive : le traitement de l'information symbolique. Tome 2*. Paris : Dunod. pp. 70-92.

[Stark90]

Stark, H. (1990). "Pop-up windows and memory for text". In Diaper, D., Gilmore, D.J., Cockton, G. & Shackel, B. (dir.). *Human-computer interaction : INTERACT'90. Proceedings of the International Federation for Information Processing Technical Committee 13. Third international Conference on Human-Computer Interaction, Cambridge, UK*. Amsterdam / New-York : North Holland.

[Virbel92]

Virbel, J. (1992) "Formalisation d'une classe de relations structurelles de textes". In Belaid, A. (dir.). *Colloque du Centre National d'Études à Distance sur l'Écrit et le Document*. Nancy. *Actes Bigre* n° 80 . pp. 192-199.

[WarschauerHealey98]

Warschauer, M. & Healey, D. (1998). "Computers and Language Learning : an Overview", *Language Teaching*, vol. 31. pp. 57-71.

Logiciel

[KoulayanGomis01]

Koulayan, N & Gomis, L (2001). *Les NTIC de l'invisible au visible. Usages et représentations pour les minorités de l'espace francophone sud*. Cédérom Beyrouth. Initi@tives 2000. Manifestation d'environnement du 9ème sommet de la francophonie : éthique et nouvelles technologies, l'appropriation des savoirs en question. 25 et 26 septembre 2001. Paris : Agence Universitaire de la Francophonie.

Notes

[1] Nous ferons correspondre ici le terme "escamot" à ce que l'on désigne en anglais par pop-up window, c'est-à-dire une petite fenêtre dont l'apparition est déclenchée par un clic de la part de l'utilisateur sur un élément déjà présent à l'écran, et qui permet de présenter une information complémentaire. Notons cependant que la traduction française par "escamot" pourrait être discutée, puisque pop-up (jaillir) réfère à l'apparition de ces fenêtres, alors qu'"escamot" renvoie plutôt à la façon dont elles disparaissent.

[2] Nous nous gardons bien d'assimiler abusivement hypertexte (via les escamots) et interactivité, et n'évoquons ici qu'une interactivité que l'on pourrait qualifier de "fonctionnelle" ou de "bas niveau".

[3] Rappelons qu'il s'agit ici d'une interprétation minimaliste de l'interactivité.

[4] Seuls les résultats relatifs aux questions principales du présent travail sont présentés ici.

À propos des auteurs

Nicole KOULAYAN est maître de conférence dans le département des sciences du langage de l'université de Toulouse-Le Mirail. Elle est spécialiste du domaine FLE, multimédia et francophonie du Sud. Elle est membre des laboratoires Diasporas, du centre d'études en didactiques des langues et cultures, ainsi que membre statutaire du groupe d'étude et de recherche pour le français langue internationale. Responsable pédagogique de la chaîne des langues de Canal-U Éducation), elle est aussi présidente de [Mosaïque du monde](#), opérateur des ministères des Affaires étrangères et de l'Éducation nationale pour la promotion des nouvelles technologies de l'information et de la communication et du dialogue des cultures en milieu scolaire francophone.

Courriel :

Adresse : koulayan@univ-tlse2.fr Département des sciences du langage, université de Toulouse-Le Mirail, 5 allées Antonio-Machado, F-31058 Toulouse Cedex 9, France.

Sylvain DETEY est doctorant en sciences du langage à l'université de Toulouse-Le Mirail, en co-accueil au laboratoire Jacques Lordat et à l'équipe de recherche en syntaxe et sémantique. Ses axes de recherche s'inscrivent en psycholinguistique appliquée (multimodalité et apprentissage), en didactique des langues et des cultures (FLE, oral, méthodologie) et en phonologie (interphonologies et systèmes de contraintes).

Courriel : sydepro2@hotmail.com

Adresse : Laboratoire J. Lordat / ERSS, maison de la recherche, université de Toulouse-Le Mirail, 5 allée Antonio-Machado, F-31058 Toulouse Cedex 9, France.

Michel SAGAZ enseigne le français langue étrangère au Japon. Il est actuellement doctorant en sciences du langage à l'université de Toulouse-Le Mirail (laboratoire J. Lordat - EA 1941). Sa recherche implique en particulier les domaines des sciences cognitives (psychologie et psycholinguistique) et de didactique d'enseignement-apprentissage des langues étrangères (acquisition d'une langue étrangère, subordination de l'enseignement à l'apprentissage, centration sur l'apprenant).

Courriel : michelsagaz@hotmail.com

Adresse : Laboratoire J. Lordat, maison de la recherche, université de Toulouse-Le Mirail, 5 allée Antonio-Machado, F-31058 Toulouse Cedex 9, France.

Remerciements

Nous remercions vivement L. Cox et H. Jarvis de l'université de Salford pour leur aide et leur intérêt.

Annexe

Questionnaire

Prénom
Féminin ou masculin ?
Nationalité
Âge

Entourez la réponse que vous choisissez

Niveau de français	Débutant Moyen Avancé
Savez-vous utiliser un cédérom ?	Oui Non Un peu
Quel cédérom avez-vous choisi ?	Tell me more (1, 2, 3) Je vous ai compris (1, 2, 3) Pour tout dire (1, 2) Négo Sphère Autres
Est-ce la 1ère fois que vous travaillez sur ce cédérom ?	Oui Non (Combien de fois ?.....fois)
Connaissez-vous les menus d'aide de ces cédéroms ?	Oui Non
Combien de fois avez-vous cliqué sur ces menus ?	0 1 2 3 4 5 Plus :fois ?

<p>Si vous avez demandé cette aide au moins une fois, c'est parce que vous pensiez</p>	<p>Je ne comprends pas : Oui Non Autre Je complète mon information : Oui Non Autre Je confirme ce que je pense : Oui Non Autre</p>
<p>Cette aide a-t-elle répondu à vos attentes ?</p>	<p>Oui Remarques (facultatif) Non Remarques (facultatif) Je ne sais pas</p>

Les cédéroms proposés étaient Tell me more (Débutant, Moyen, Confirmé) produit par [Auralog.](#), ainsi que trois produits de [Neuro Concept](#) : Je vous ai compris (1, 2, 3), Pour tout dire (1) et Négo Sphère.



[ALSIC](#) | [Sommaire](#) | [Consignes aux auteurs](#) | [Comité de rédaction](#) | [Inscription](#)

© Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et de Communication, décembre 2003