

Lecture-recherche sur internet en tant qu'étape de préparation à une tâche spécifique de traduction orale

Par Inga YATSENKO

Mémoire de Master 2 Professionnel Didactique des langues étrangères et TICE

Dirigé par Jacques POITOU

2005

Table des matières

Remerciements . .	1
Résumé .	3
Резюме .	5
Introduction . .	7
Première partie. Contexte institutionnel. .	9
Faculté des langues étrangères de l'université nationale de Kharkov : présentation . .	9
Objectifs et contenus de la formation, confrontés à la réalité des pratiques professionnelles. . .	10
Evaluation de la formation par les jeunes spécialistes. . .	11
Usages d'internet par les étudiants de la faculté. .	13
Deuxième partie. Cadre théorique de la recherche. .	15
Chapitre 1. Ressources numériques : atouts et contraintes. .	15
1.1. La notion des ressources numériques. . .	15
1.2. Ressources numériques : mine d'or pour l'apprentissage. . .	16
1.3. Ressources numériques : écueils intimidants. .	17
Chapitre 2. Du texte à l'hypertexte : qu'est-ce qui change ? . .	18
Chapitre 3. Modèles de processus cognitifs de la lecture et de la recherche. .	21
3.1. Processus cognitifs de la compréhension à la lecture. . .	21
3.2. Processus cognitifs de la compréhension à la lecture hypertextuelle. .	23
3.3. Modèle cognitif de la recherche d'information. . .	25
Chapitre 4. Stratégies de lecture hypertextuelle. .	28
4.1. Typologie traditionnelle des stratégies du bon lecteur en L2. . .	28
4.2. Typologie des stratégies de lecture on-line en L2. . .	28
4.3. Modèles de comportement stratégique observables. . .	30
Chapitre 5. Paramètres et étapes de la lecture-recherche on-line : suggestions pédagogiques des chercheurs. . .	32
Troisième partie. Projet de séquence pédagogique de formation à la lecture-recherche stratégique des ressources numériques en vue de la préparation d'une situation de	35

traduction orale. .	
Public, objectif, principes didactiques et dispositif d'intégration. . .	35
Scénario pédagogique. . .	37
Etape 1 : pose de macro-tâche et définition des objectifs de la lecture-recherche. .	37
Etape 2 : analyse des sites et des stratégies de la lecture-recherche. .	43
Etape 3: traitement des données. .	47
Séance d'évaluation de la macro-tâche. .	55
Suite à donner. .	59
Conclusion .	61
Bibliographie . .	63
Webographie . .	67
Annexe 1. Programme de la formation en langue française. Faculté des langues étrangère, département du français, Université nationale de Kharkov, Ukraine. .	69
Annexe 2. Evaluation de la formation au métier de la traduction orale. Données collectées auprès des anciens étudiants . .	77
Annexe 3. Usages d'internet par les étudiants de la faculté. . .	83
Annexe 4. On-line survey of reading strategies. . .	85

Remerciements

A mon directeur de mémoire M. Jacques Poitou pour son soutien inébranlable, ses conseils précieux et son incroyable humanité.

Aux enseignants remarquables de ce master professionnel, Mme Chantal Parpette, Mme Marie-Alice Medioni, M. Christian Puren, M. Alain Pastor, M. Nicolas Guichon qui m'ont donné énormément d'idées pédagogiques.

A la famille Aubry, amis magiques qui m'ont épargné l'état d'une SDF à l'arrivée sur la terre lyonnaise, m'ont soutenue pendant toute cette année et m'ont fait découvrir autant de belles choses, y compris le judo.

Au groupe du master, mes chaleureux camarades qui, par leur ouverture d'esprit et leur sens d'humour, ont rendu l'apprentissage encore plus passionnant.

A mes collègues et les étudiants de l'université nationale Karazine de Kharkov qui font la raison d'être de ce mémoire.

Résumé

Le mémoire présente une tentative pour construire un projet de formation à la lecture-recherche sur internet, adapté aux besoins des étudiants en français langue étrangère de l'université nationale de Kharkov (Ukraine) et basé sur l'apport des recherches dans le domaine des processus cognitifs de la lecture-recherche on-line. Le scénario pédagogique comprend un guidage et des tâches d'entraînement à l'utilisation des stratégies métacognitives de la lecture-recherche et à l'exploitation de certaines fonctionnalités de l'outil informatique. Le projet nécessite d'être expérimenté sur le terrain, approfondi et adapté aux groupes hétérogènes d'apprenants.

Mots-clés : lecture-recherche on-line, processus cognitifs, stratégies métacognitives.

Introduction

L'accès immédiat à l'information grâce à internet est en passe de modifier l'acquisition des connaissances. Savoir naviguer dans la diversité des faits en perpétuel changement et analyser des systèmes complexes de données est devenu un gage de la réussite professionnelle.

Former les apprenants à gérer des situations multidimensionnelles de leur futur métier, sans se noyer dans le flot d'information. Leur apprendre à opérer des choix pertinents, à porter un regard critique sur la variété des phénomènes, à organiser et à exploiter des données en fonction des besoins du moment. Tout ceci, par et pour le développement des compétences en français langue étrangère. Tel est notre objectif pédagogique.

Le cheminement vers cet objectif pose plusieurs questions de nature psychologique, didactique et organisationnelle. Quels changements dans la perception et l'appropriation de l'information induisent les technologies? Notamment, de quelle manière s'effectue la lecture de l'espace web? Quelles stratégies permettraient d'améliorer la compréhension, la sélection et le traitement de l'information disponible? Quelles tâches pourraient contribuer à la construction de telles stratégies? Par quel dispositif cette formation au traitement de l'information en langue étrangère pourrait enrichir le système d'enseignement du français à la faculté de l'université nationale de Kharkov (Ukraine), qui au cours de plusieurs décennies a fait preuve de son efficacité?

Le présent travail présente une tentative pour construire un projet de formation à la recherche sur internet, adapté aux besoins spécifiques de ladite institution et de ses

apprenants, et basé sur l'apport des récentes recherches dans le domaine des processus cognitifs de la lecture-recherche on-line.

Dans la première partie, nous envisageons le contexte institutionnel, à savoir les objectifs et les contenus de la formation en français face aux contraintes actuelles de la profession d'interprète. Pour cibler les besoins des apprenants, nous analysons les résultats de l'évaluation de cette formation par quelques jeunes spécialistes des promotions récentes. Pour déterminer les pré-requis des apprenants d'aujourd'hui en matière d'utilisation d'internet, nous nous appuyons sur nos observations personnelles et sur les résultats d'un sondage effectué auprès de 63 étudiants de la faculté.

La deuxième partie constitue le fondement théorique de notre projet. Dans le premier chapitre, nous étudions la notion des ressources numériques, les avantages qu'elles offrent pour l'accès à l'information et les difficultés qu'éprouvent les usagers devant leur immensité non-linéaire. Le deuxième chapitre décrit ce que l'avènement de l'hypertexte change dans la perception du texte par le lecteur. Dans le troisième, nous nous penchons sur les processus cognitifs de la lecture traditionnelle, hypertextuelle et de la recherche on-line. Ceci, pour établir quelles stratégies devrait déployer un lecteur afin d'améliorer le rendement de sa lecture-recherche hypertextuelle. L'objet de notre intérêt particulier à la fin de la partie théorique font les suggestions pédagogiques des chercheurs quant à la formation des apprenants à la lecture-recherche stratégique.

La troisième partie présente notre projet de séquence pédagogique de formation à la lecture-recherche stratégique en vue de la préparation d'une situation de traduction orale. Avant de détailler le scénario pédagogique, nous fixons les étapes de la résolution de cette tâche spécifique. Ensuite, nous décrivons la séquence d'apprentissage qui se compose de trois séances, la quatrième permettant d'évaluer les efforts de la préparation au moyen de jeux de rôles au contexte professionnel.

Première partie. Contexte institutionnel.

Faculté des langues étrangères de l'université nationale de Kharkov : présentation

La faculté des langues étrangères de l'université nationale de Kharkov, Ukraine, a soixante-dix ans d'histoire. Elle prépare des enseignants et des interprètes d'anglais, d'allemand et de français. Quelques 700 étudiants en présentiel et 300 à distance suivent la formation qui s'étend sur cinq et six ans respectivement. L'option « à distance » permet de valider uniquement la qualification d'enseignant.

La faculté comprend six départements : de philologie anglaise, d'anglais et de traduction, d'allemand, de philologie française, d'anglais, de français et d'allemand. Les deux derniers assurent la formation en langues aux facultés universitaires autres que celle des langues étrangères.

La formation transdisciplinaire dispense des enseignements en sciences sociales et humaines, dont l'histoire des cultures mondiales et ukrainienne, l'histoire de l'Ukraine, la philosophie, les bases de la théorie économique, la politologie, les bases de la sociologie, l'histoire des religions, l'éthique, la langue ukrainienne des affaires, les bases du droit ukrainien etc.

Deux laboratoires multimédias, équipés de 16 PC et d'imprimantes, et quelques classes vidéo font partie des salles d'études, sans pour autant accorder aux étudiants un accès libre à l'utilisation des outils.

Le département du français réunit 25 enseignants, des professionnels les plus expérimentés aux jeunes spécialistes, dont l'auteur du présent mémoire, soucieuse de mettre au profit de son école les compétences acquises dans le cadre du master professionnel de l'université Lyon 2.

Pour répondre aux besoins de l'institution et des apprenants, dans un premier temps, nous analyserons les objectifs et les contenus du programme universitaire en français. Dans un deuxième temps, nous présenterons quelques données sur l'évaluation de cette formation professionnelle par de jeunes spécialistes des dernières promotions. Enfin, nous envisagerons les représentations des étudiants d'aujourd'hui sur l'usage des outils multimédias dans l'apprentissage.

Objectifs et contenus de la formation, confrontés à la réalité des pratiques professionnelles.

Le programme du cursus de français à l'université de Kharkov (voir l'annexe 1) est centré sur les contenus grammaticaux et lexicaux. Pour chaque année d'études, une méthode de base (un manuel) est prévue, complétée par des lectures obligatoires de belles-lettres et par des pratiques d'expression orale hebdomadaires. Des enseignements théoriques en phonétique, grammaire, lexicologie, traduction, stylistique, civilisation et littérature française englobent et complètent les savoir et les savoir-faire acquis aux cours pratiques. Les cours de traduction des textes aux sujets socio-politiques, économiques et techniques forment des compétences de traduction des documents aux types de discours variés. C'est une formation solide qui a assuré à des dizaines de promotions une forte base linguistique pour une insertion professionnelle.

Cependant, à notre avis, les contenus de la formation sont en léger décalage par rapport aux objectifs actuels de l'apprentissage. En effet, le programme stipule comme objectif primordial « de préparer des spécialistes-philologues qualifiés, des enseignants de français pour des écoles secondaires et supérieures et des interprètes capables de travailler dans une nouvelle situation économique » (annexe 1, p.1). Or, si les compétences linguistiques et pédagogiques des jeunes spécialistes sont suffisamment développées pour qu'ils puissent se lancer dans une activité professionnelle dans des domaines d'enseignement ou de traduction écrite, il n'en est pas de même pour les compétences de traduction orale.

Ce savoir-faire complexe, longtemps relégué au second plan du fait de l'étanchéité des frontières (mis à part un interprétariat militaire), devient aujourd'hui fortement sollicité en Ukraine, dans les conditions d'échanges internationaux de plus en plus dynamiques et diversifiés. Ce travail, à part un savoir linguistique, exige une compétence communicative, une mobilité et une adaptabilité aux contextes variés. En effet, la réalité est telle qu'un seul et même interprète, travaillant pour une agence de traduction, par exemple, se

retrouve ponctuellement sollicité par des entreprises et des organismes divers qui ne disposent pas d'interprète de français dans leurs effectifs.

Des stratégies de recherche de ressources spécifiques doivent alors être développées par l'interprète, souvent dans de très brefs délais, afin de pouvoir efficacement accomplir la tâche de traduction orale. Dans ces situations de travail, selon notre expérience personnelle, internet représente l'outil le plus rapide et efficace de construction de connaissances dans tous les domaines possibles. A condition, bien évidemment, que l'utilisateur sache déterminer :

1. ses besoins, conditionnés par un contexte particulier du travail éventuel et par ses connaissances générales et linguistiques en ce domaine précis;
2. les objectifs de recherche, découlant des besoins à combler ;
3. la méthodologie de la recherche, qu'il adoptera selon ses objectifs.

Plusieurs années d'observation et notre expérience d'une ancienne étudiante de la même faculté nous permettent d'avancer une hypothèse que le jeune spécialiste n'est pas muni de stratégies d'utilisation des ressources, qu'elles soient numériques ou traditionnelles. Il est même rarement sensibilisé à la nécessité de recourir à des ressources supplémentaires, notamment lors de la préparation des situations de traduction orale.

Evaluation de la formation par les jeunes spécialistes.

Pour vérifier notre hypothèse sur les besoins des apprenants quant à la préparation aux situations de traduction orale, nous avons conçu un mini-questionnaire visant à recueillir les opinions des promotions récentes (2000-2004). Huit anciens étudiants de la faculté ayant commencé leur activité professionnelle ont répondu par courrier électronique aux questions suivantes :

- Pensez-vous que vous avez été bien préparé par les enseignants universitaires aux situations professionnelles de traduction orale?
 - Si oui :
 - * a) Quels exercices, quelles tâches ont été utilisés par les enseignants pour préparer les étudiants aux situations d'interprétariat ?
 - * b) Vos enseignants vous ont-ils donné des conseils stratégiques pour la préparation des situations d'interprétariat :
 - + Quelles ressources utiliser et comment le faire ;
 - + Quelles attitudes prendre lors de ces situations ?
 - c) Les situations d'interprétariat, ont-elles été préparées, créées en classe ? De quelle

façon ?

- Si non ou insuffisamment:
 - a) Est-ce que cette préparation est indispensable à procurer aux étudiants dans le cursus universitaire?
 - b) Pourriez-vous citer quelques difficultés (de nature diverse, linguistique aussi bien que comportementale) que vous avez eues pendant des situations réelles de traduction orale?

L'analyse des données collectées (voir l'annexe 2) démontre que plus de la moitié des jeunes spécialistes considèrent que leur préparation a été insuffisante tout en étant indispensable.

Parmi les tâches préparatoires utilisées aux cours de français et d'anglais, on note, dans la plupart des réponses:

- Version – thème oraux : les apprenants traduisent, phrase par phrase, des énoncés, lus par l'enseignant, éventuellement après avoir répété l'énoncé en langue source.
- Traduction simultanée des actualités enregistrées à la radio : l'enseignant fait écouter aux apprenants quelques phrases du discours oral et les fait traduire, à tour de rôles.
- Ecriture cursive : l'enseignant lit un petit texte et les apprenants prennent rapidement des notes en utilisant des signes spéciaux, après ils traduisent ce texte en prenant appui sur leurs notes schématiques.
- Traduction des extraits d'enregistrements vidéo : l'enseignant fait voir un extrait d'enregistrement, les apprenants essaient de traduire ce qu'ils ont compris.

D'autres activités de compréhension orale (réponses aux questions portant sur le contenu d'un reportage ou d'un film) sont également classées parmi les tâches qui préparent, même indirectement, à travailler en tant qu'interprète.

Juste un seul étudiant mentionne les simulations de situations d'interprétariat, jouées en cours. Et personne n'a souvenir des tâches de recherche documentaire que l'interprète devrait effectuer avant de pouvoir assurer une traduction adéquate des discours professionnels. Ceci est dû au fait qu'en classe, c'est l'enseignant qui sert de ressource et de détenteur essentiel du savoir. Il procure aux apprenants du vocabulaire relatif au sujet de la traduction par le biais de listes ou de textes à lire, il explique des contextes. Les étudiants n'ont qu'à servir de « réceptacles » studieux pour réussir leur traduction orale.

Dans une situation professionnelle, l'enseignant n'est plus là pour remédier à un manque de ressources. C'est alors que l'angoisse crispe les jeunes qui ne sont pas habitués à être autonomes dans la préparation et la réalisation de tâches complexes. Pour assumer la position d'un pivot essentiel de communication, à la place de l'enseignant qui usurpe ce rôle en classe, l'apprenant devrait être muni de diverses stratégies qu'il s'est construites consciemment et dont il a l'habitude. Avant tout, à notre sens, il s'agit des stratégies de recherche des ressources d'étayage sur internet.

Usages d'internet par les étudiants de la faculté.

D'après nos observations des dernières années, le recours aux ressources d'internet de la part des apprenants est de plus en plus coutumier. Les résultats du sondage sur les représentations et les usages d'internet, gentiment effectué par nos collègues auprès de 63 étudiants de la faculté, attestent que ces pratiques se banalisent (voir l'annexe 3).

Il en ressort clairement que l'usage d'internet est positivement perçu par la majorité des apprenants qui y voient un moyen d'apprentissage intéressant et attrayant (85%), y compris pour l'apprentissage d'une langue étrangère (79%). Plus de la moitié des étudiants l'utilisent afin de chercher des informations pour les études (66%) et selon les intérêts personnels (52%), ce qui témoigne d'une certaine expérience de cet outil. Il est intéressant aussi qu'il n'y a qu'une personne qui considère que les ressources d'internet peuvent remplacer le professeur dans l'apprentissage des langues étrangères. Par contre, l'efficacité des cours particuliers pour un apprentissage des langues est hautement appréciée (39% y attribuent les palmes de l'efficacité), ce qui corrobore la nécessité d'un enseignement individualisé. Enfin, 91% s'accordent pour dire qu'il serait intéressant d'utiliser internet en classe de langue.

Il ne nous a malheureusement pas été possible de réaliser d'autres enquêtes, plus étroitement ciblées sur les usages que les étudiants font des ressources destinées aux cours. Nos observations témoignent tout de même que ces usages se réduisent, dans la majorité écrasante des cas, à :

- trouver un ou deux sites avec une information pertinente par le biais de Google ;
- imprimer l'information ;
- ramener la feuille imprimée au cours ;
- citer des extraits d'information.
- Très rarement, les apprenants arrivent à prendre du recul par rapport au document puisé sur la toile. Un travail synthétisant ou comparant plusieurs sources d'information n'est pas non plus observable.
- Nous supposons que ces usages primitifs s'expliquent par des raisons technologiques et méthodologiques. En premier lieu, l'accessibilité réduite aux connexions haut débit rend la recherche longue et ennuyeuse, l'utilisateur arrête donc la navigation, une fois que quelque information plus ou moins pertinente est trouvée. En deuxième lieu, l'apprenant ne possède pas les outils d'une approche analytique par rapport aux ressources disponibles, puisqu'il n'est pas formé à faire le tri de la masse informative fournie par les médias.
- Alors que l'avènement du haut débit ne se fera pas attendre, les étudiants auront intérêt à s'approprier des stratégies de lecture-recherche hypertextuelle pour répondre aux besoins de leur études et de leurs emplois.

- Avant de proposer quelques pistes de formation à l'utilisation stratégique des ressources numériques dans le contexte de réalisation d'une tâche complexe, nous allons tracer le cadre théorique de notre recherche qui nous aidera à élaborer des scénarios pédagogiques pertinents.

Deuxième partie. Cadre théorique de la recherche.

Chapitre 1. Ressources numériques : atouts et contraintes.

1.1. La notion des ressources numériques.

Les ressources numériques font partie des ressources tout court. Depuis les années soixante-dix, la notion des ressources fait objet d'une réflexion scientifique, lancée par les travaux de Holec sur la distinction des ressources brutes et pédagogisées. Dès lors, les ressources sont considérées comme un « moteur dans le processus de l'autoformation ». (Barbot 2004 : 72)

Le Petit Robert définit les ressources comme « ce qui peut améliorer une situation fâcheuse », « moyens matériels dont dispose ou peut disposer une collectivité », « les possibilités d'action qui peuvent être mises en œuvre le cas échéant ». Ayant envisagé ces définitions, F. Demaizière (2004 :82) exprime l'espoir que les ressources pourraient constituer un moyen de remédier à la « situation fâcheuse et transmissive d'hier. »

M. Pothier (2004 :17), analysant les différentes définitions du terme des ressources, remarque que les chercheurs, notamment T. Lancien, F. Mangenot et H. Holec, divergent dans leur compréhension de cette notion. T. Lancien emploie au même titre « données » et « ressources », distinguant à part les « aides ». F. Mangenot, « dans une perspective d'apprentissage du français », détermine les ressources comme « une unité signifiante, constituée par un ensemble de pages (pas forcément sur le même site) impliquant une activité donnée ou une pratique pédagogique». (Mangenot 1998a : 206) L'initiateur du débat, H. Holec (1995), parle d'un « ensemble des moyens (documents et tâches) utilisés par un apprenant de langue pour réaliser les acquisitions définies par les objectifs qu'il s'est fixés».

Pour la présente recherche, nous rejoignons le point de vue de F. Demaizière (2004 : 93) pour qui les ressources « évoquent plus aisément » les documents bruts, utilisés dans l'apprentissage, et qui « ne contiennent aucun guidage ».

Notons qu'indépendamment de la vision plus large (objectifs, documents, tâches et guidage impliqués) ou plus restreinte (uniquement les données) du terme « ressources », tous les chercheurs insistent sur le travail ultérieur avec les ressources, sur leur usage lié à un accomplissement d'une tâche précise. « La recherche d'information n'[est] pas un but en soi, mais... une activité « secondaire » visant à réaliser une activité primordiale (c'est-à-dire prendre une décision, apprendre, se divertir). » (Dinet 2003 : 164)

Quant aux ressources numériques, leur particularité par rapport aux autres types de ressources consiste à être présentées sous mode hypertexte et à être puisées sur internet.

Cependant, comme nous le verrons plus loin, c'est cette particularité qui entraîne de nombreuses contraintes auxquelles les apprenants ne savent toujours pas faire face.

1.2. Ressources numériques : mine d'or pour l'apprentissage.

Nous avons émis l'hypothèse que les ressources numériques représentent un choix pertinent dans le contexte de besoin urgent d'information.

En effet, leur accessibilité rapide et leur diversité sont susceptibles de combler une demande d'information dans tout domaine professionnel. N'oublions pas les qualités motivantes de ces ressources dues à ces cinq grandes spécificités, si bien décrites par T. Lancien (1999 : 19-32 et 2004 : 12-13), à savoir :

- La multicanalité : co-existence sur le même support de différents canaux de communication ou médias : sons, images (fixes et mobiles) et les textes écrits ;
- L'hypertextualité : mise en rapport du texte avec d'autres textes apparentés, par le biais de liens cliquables ;
- La multiréférentialité : diversification et multiplication des sources d'information autour d'un thème donné ;
- La navigation : la possibilité offerte à l'utilisateur d'évoluer selon ses propres choix à travers des banques de données ;

- L'interactivité (à ne pas confondre avec l'interaction humaine) : réactions différenciées de la machine aux actions de l'utilisateur.

Grâce aux liens hypertexte, les ressources riches et authentiques se retrouvent liées entre elles thématiquement et assurent aux utilisateurs un vrai « bain linguistique ». La navigation réserve des surprises qui rendent la recherche ludique et dynamique et la lecture spectaculaire. L'interface et le webdesign de plus en plus attrayants ravissent les yeux. Le lecteur n'appréhende plus le volume textuel, celui-là étant fractionné en pages d'écran conviviales. L'ouverture des ressources permet une infinité d'usages formatives. Sans doute, avons-nous oublié d'autres avantages magiques !

Or, « le discours médiatique et publicitaire a tendance à confondre information et connaissance » (Mangenot 1998b :133), « information et formation ». (Demaizière 2005 :5) Le problème aujourd'hui n'est plus d'accéder à l'information, mais d'y repérer ce qui est pertinent et de se l'approprier, sachant que « la liberté de choix ne suffit pas à déclencher la maîtrise et donc le contrôle sur sa formation.» (Jézégou, cité par Brodin 2004 :38)

1.3. Ressources numériques : écueils intimidants.

La vague d'enthousiasme accompagnant l'essor des multimédias se retrouve souvent brisée par les expériences pratiques d'utilisation des ressources numériques.

Dès qu'il s'agit de la recherche d'informations fonctionnelle, et non plus ludique, les chercheurs repèrent plusieurs difficultés, de nature à la fois technologique et méthodologique :

- Bruit (les réponses pertinentes sont perdues au milieu d'un fatras de réponses qui n'intéressent pas l'utilisateur) et difficulté de repérage due à « l'opacité des ressources » (Barbot 2004 : 72-73) qui présentent parfois des interfaces et une ergonomie inappropriées;
- Désorientation (Rouet 1997 : 174), dispersion et perte de l'information (Beaufils 2003 : 428) ;
- Surcharge cognitive suscitée par la non-linéarité de consultation (Demaizière 2004 : 85) ;
- Difficulté de « gérer, alternativement, des buts flous et des buts précis, des cibles uniques et des cibles multiples, des réponses parfois implicites, explicites, évolutives, définitives » (Tricot 2004 : 106)

A. Beaufils (2003 : 422) précise que les difficultés techniques relèvent de la maîtrise insuffisante des environnements utilisés (ordinateur, logiciel, fonds de ressources de la toile) et les difficultés méthodologiques correspondent au manque de gestion sur les phases de l'activité définies par le modèle cognitif de Rouet et Tricot (1998) :

- | | |
|--|----|
| L'évaluation de l'objectif à atteindre ; | 1. |
| La mise au point des stratégies de recherche ; | 2. |

Le traitement des informations récoltées et leur restructuration dans un discours lisible. 3.

Le même chercheur observe les comportements des utilisateurs d'un assistant de recherche informatique (ARI) et dégage des difficultés suivantes :

- travailler en alternance dans deux modules : recherche des documents et exploitation de ces documents ;
- utiliser efficacement l'historique pour retrouver les documents ou relancer la navigation ;
- manipuler des outils : traiter des pages html, créer des niveaux hiérarchiques dans le dossier de notes ou transférer des extraits d'une section dans une autre.

Il se trouve que les usagers « aptes à créer de la convergence à partir de la diversité des informations qu'ils recherchent et trouvent », soient extrêmement rares (Barbot 2004 : 74), alors que la grande majorité nécessite une aide.

Nous déduisons de tous ces résultats de recherches que les problèmes sont avant tout liés à l'absence de stratégies :

- de lecture hypertexte qui a ses spécificités ;
- de recherche ciblée.

C'est pour cela que « pour exploiter ce potentiel efficacement, il faut développer une véritable ingénierie pédagogique, basée sur les modèles cognitifs de la compréhension et de l'acquisition des connaissances ». (Rouet 1997 : 178)

L'utilisation des ressources suppose l'existence d'un dispositif d'apprentissage à de leur exploitation, c'est-à-dire, du guidage et des tâches développant les compétences nécessaires de lecture et de recherche.

Pour développer ce dispositif, le praticien devrait se rendre conscient des changements que l'arrivée de l'hypertexte induit dans la construction et la perception d'un texte, ceci du point de vue des processus cognitifs.

Chapitre 2. Du texte à l'hypertexte : qu'est-ce qui change ?

« La lecture est rarement sans danger... » Pétrarque

Les recherches sur l'impact de l'hypertexte ne s'étalent que sur les vingt dernières années, c'est pour cela que le processus de lecture à l'écran, en langue première comme en langue seconde, représente toujours une friche pour la science (Develotte (1997), Lancien (1998), Rouet (1997))

Dans un article récent, L. de Serres (2004) résume les différences entre un texte

classique sur papier et un hypertexte sous deux aspects : interface et attitudes du lecteur confronté à la lecture des ressources numériques. Elle construit deux tableaux mettant en regard les spécificités de chacune de ces lectures. Nous reprendrons ses données, quelque peu abrégées, mettant en valeur les points les plus importants, décelés par plusieurs chercheurs.

Tableau 1 - Différences entre la lecture sur support papier et celle à l'écran, sous l'angle de l'interface (d'après L. de Serres (2004)).

Sur support papier	Sur support écran
Je lis; j'effectue une lecture.	Je navigue; j'adopte un itinéraire; je voyage; je vagabonde.
Je suis autonome avec un livre en main. Sans dépendance envers des éléments extérieurs.	Je ne suis que partiellement autonome puisque dépendant d'éléments tels l'électricité, le branchement Internet, le serveur, etc.
J'entends le crayon sur la feuille.	J'entends le pianotage au clavier.
J'entends le frôlement des feuilles de papier.	J'entends le clic de la souris.
Je possède un document avec du volume.	Je dispose d'un écrit sur du plat.
J'ai des pages numérotées.	J'ai des pages-écran rarement numérotées.
J'ai des pages de même dimension.	J'ai des pages-écran de longueur variable, plutôt mouvantes.
Je conserve l'écrit près de moi, en attente.	Je fais disparaître l'écrit en fermant l'ordinateur
Je possède une page de texte de dimension prédéfinie.	J'utilise la barre de défilement pour déterminer la fin de la page.
Je tire de l'information des mots et, le cas échéant, d'images, de tableaux, etc.	Je possède à ma disposition mots, images, photographies, figures, son, musique.
Je n'ai aucun contact direct et rapide avec l'auteur.	Si un lien le permet, je peux facilement contacter l'auteur.

Pour introduire toute nouvelle caractéristique de l'interface, la chercheuse emploie le pronom personnel « je », en appuyant sur l'attitude active du lecteur face au texte. Certes, la « collaboration du lecteur » (Clément 1997:18) fut de tous les temps sollicitée par la lecture, qu'elle se fasse sur un parchemin ou un menu déroulant. Ce sont les formes de la collaboration qui changent selon le support.

Du point de vue de l'interface (voir tableau 1), la linéarité rassurante ne cadre plus le lecteur dans un cheminement conforme à la table de matières obligatoire et aux pages successivement numérotées. Sur la surface lisse de l'écran, surgissent des pages à longueur et compacité inégale, éventuellement organisées par des plans de site, des menus et des index, aux configurations et emplacements variés. Ceci, sans que le lecteur se donne la peine de replier la source précédente et de la remettre à sa place à la bibliothèque, qu'elle soit à la portée de main ou à distance de plusieurs kilomètres. Tout effort physique est remplacé par une petite impulsion donnée à un bouton, un clic, et ouvrant accès à une nouvelle infinité de références, mais aussi dans le pire des cas, à la notice « impossible d'afficher la page ». Même l'attitude corporelle devant le texte se voit

contrainte à changer : « ceux qui étaient habitués à lire allongés sont obligés de s'asseoir s'ils faut recourir au support multimédia. » (Develotte 1997 : 3) Les ressources numériques font appel à une gamme de perception sensorielle étendue : « en passant de la page à l'écran, le livre électronique se donne moins à lire qu'à regarder ou à écouter. » (Clément 1997 : 21)

Tableau 2 - Différences entre la lecture sur support papier et celle à l'écran, sous l'angle du lecteur (d'après L. de Serres (2004)).

Sur support papier	Sur support écran
Je passe d'un chapitre à l'autre.	Je dispose d'une organisation hypertextuelle.
Je respecte la suite des renseignements, telle que présentée.	Je participe à l'édification de mon parcours de lecture en déterminant mes construits de navigation.
Je remarque les normes typographiques comme le gras et le souligné qui signalent l'importance d'éléments, par exemple.	Je décèle les mots en gras ou les mots soulignés qui me mènent en général à des hyperliens ou encore, occasionnellement, je les clique à tort parce qu'ils n'offrent pas de liens...
Je photocopie des parties pour me les remémorer ou les analyser, par exemple	J'imprime des pages à mon choix.
J'emploie des stratégies à ma guise dans un construit linéaire sans jouir d'une ample flexibilité dans le contrôle d'accès à l'information. Par exemple : je lis le titre, je survole le texte, je lis les sous-titres, etc.	J'emploie des stratégies à ma guise dans un construit "hypertextualisé" : je regarde l'organisation de la page-écran; j'observe les hyperliens; je décide de leur pertinence quant à mes savoirs et à mon objectif, etc.
Je prends le texte tel quel.	Je peux interagir avec le texte : le modifier, le déplacer, en ajouter, en omettre des parties...
Je prends des notes dans la marge, si désiré	Je ne peux pas écrire directement dans le texte lu sur internet, je cherche à laisser des traces autrement.

Du point de vue du lecteur (voir le tableau 2), le plus important est que ces changements d'interface l'invitent à adapter son « mode de repérage dans le texte ». (Develotte 1997 : 3)

Confronté à l'impossibilité d'embrasser toute la masse d'informations disponibles, l'utilisateur, s'il veut échapper à la frustration, est contraint de faire ses choix. Ainsi, il change de statut et de rapport face à l'auteur du texte : ce dernier ne guide plus les pérégrinations lectrices et accepte la co-création par le lecteur de sa trame textuelle. « Deux lecteurs d'un même hyperlivre ne liront jamais le même texte, [puisque] chaque cheminement particulier dessine les contours d'un texte unique parmi l'ensemble des textes possibles. » (Clément 1997 :18)

Pour opérer ses choix, le lecteur aurait donc intérêt à discerner les repères disponibles dans les textes à l'écran. A part les balises typographiques habituelles, le gras, les polices différentes et les couleurs accrocheuses, il dispose des hyperliens. Ces

derniers « contribuent à marginaliser la lecture linéaire » (Lancien 1998 : 109) et dissimulent le danger de mener le lecteur loin de son intention d'origine, de l'égarer dans un engrenage de renvois infinis. « (L)'hyperlien est un masque et une offre, il est capable de perdre le lecteur ou de le conduire vers l'intelligence des significations. » (Alava 2000: 202) C'est pour cela que les rapports touffus entre le texte de départ et les liens exploités se soldent par « un traitement cognitivement coûteux ». (de Serres 2004 : 134)

De ce fait également, la nécessité de laisser des traces de son parcours revêt une importance capitale. Comme il n'est plus possible de laisser des notes à la marge, d'autres manipulations s'imposent (Walz 2001b: 3) : le copier –coller, par exemple, la sauvegarde des pages entières, le marque-page dans les favoris ou le recours à l'imprimante qui réduit les textes à la forme habituelle sur papier et permet le balisage au marqueur, préféré désormais au crayon. Ces « activités de lecture dite « savante » ... devraient être offertes à tous les jeunes lecteurs. Elles aboutissent à inscrire les traces de la lecture dans une activité d'écriture qui s'articule au texte original. » (Clément 1997: 19)

Le rôle de l'enseignant consiste justement à munir les apprenants d'outils « savants », en toute conscience de leurs difficultés et des processus cognitifs qui gèrent la compréhension à la lecture.

Chapitre 3. Modèles de processus cognitifs de la lecture et de la recherche.

3.1. Processus cognitifs de la compréhension à la lecture.

En exposant quelques repères de base concernant les processus cognitifs de la compréhension, J. Rouet (1997) rappelle qu'en psychologie cognitive la compréhension est interprétée comme une construction interne complexe d'une représentation de sens, et pas comme une simple mémorisation. Cette construction implique deux types de processus : micro- et macro-.

Le premier joue au niveau des phrases. Il s'agit d'identifier des mots, des liens entre sujets et prédicats. Le résultat de ce processus constitue la cohérence locale de la compréhension.

Le second permet d'englober la macrostructure textuelle, c'est-à-dire de repérer les idées essentielles et de les relier entre elles dans un tout hiérarchique. Ainsi se construit la cohérence globale de la compréhension.

Autre point crucial consiste à savoir que « la compréhension résulte d'une interaction entre les informations externes, apportées notamment par le texte, et les connaissances initiales du lecteur. » (Rouet 1997 : 167) dont

- connaissance du domaine ou du thème abordé dans le texte ;

- connaissances « rhétoriques » ou métalinguistiques ;
- connaissances « stratégiques » ou métacognitives.

3.1.1. Connaissances métalinguistiques .

Pour une lecture réussie, il importe de comprendre que tout texte, comme tout discours, remplit une fonction précise. Selon cette fonction, on distingue, globalement, les types de texte narratif, descriptif, explicatif, argumentatif, prédictif, conversationnel, rhétorique (d'après Adam (1985), courant psycholinguistique de recherche textuelle).

Ici, nous ne nous arrêterons pas sur la description de ces différents types de discours. Nous retiendrons seulement qu'au sein de chaque type de texte, l'information n'est pas organisée de la même façon, mais conformément à une intention de communication que sous-entend l'émetteur du discours.

Comme le texte mis en ligne présuppose qu'il va avoir un récepteur, il est important pour le lecteur d'être capable d'analyser quelle est la fonction du texte qui apparaît devant ses yeux. Pour la résolution des tâches de recherche d'information, c'est essentiellement les discours explicatifs qui devraient retenir l'attention du lecteur. Ce sont les textes qui présentent une forte densité d'information dans un vocabulaire technique précis et dont l'énonciateur reste neutre par rapport au message exprimé au présent de vérité générale.

Certes, un seul et même texte peut comporter des séquences aux fonctions différentes. Ceci est d'autant plus vrai pour les ressources numériques, composites et multiréférentielles qu'elles sont. Une seule et même page d'écran peut contenir des séquences explicatives, descriptives et injonctives (publicité), narratives (actualité des événements), conversationnelles (forums). Moins innocent devrait être le lecteur exposé à une avalanche de données hétéroclites. Comme le savoir « circule sur internet aux côtés de n'importe quoi (y compris de la désinformation) » (Pothier 1998 : 149), le lecteur averti fera attention à la source de l'information, proposée par telle ou telle page, à sa date de mise à jour, avant d'apprécier son utilité et sa crédibilité.

A part les types et les fonctions du discours, on bénéficierait de la connaissance des marqueurs de structure textuelle : titres, sous-titres, paragraphes, mises en valeur typographiques (gras, italique, couleur), encadrements, soulignements et, dans l'hypertexte, des menus et des hyperliens. « L'absence d'une structure clairement identifiable peut être un handicap.» (Rouet 1997: 169) A l'inverse, la lisibilité de la structure d'un site, par exemple, facilite considérablement le fonctionnement des micro- et macro-processus de compréhension et la construction de sens par le lecteur, surtout en langue cible.

3.1.2. Connaissances métacognitives.

Un bon lecteur saura gérer sa lecture, vérifier sa compréhension, sauvegarder les traces de son parcours de la façon la plus appropriée à sa méthode d'apprendre, se repérer par rapport à ce qui est lu et ce qui reste encore à lire. Pour tout dire, mettre à l'œuvre des stratégies de lecture qu'il juge efficaces selon l'objectif de la lecture.

Cette « capacité de l'individu à réguler sa propre activité de compréhension ne se développe pas spontanément avec le « savoir-lire » de base. » (Rouet 1997: 170)

Faut-il répéter qu'à l'apprentissage de la lecture des ressources, de quelque nature qu'elles soient, « on ne peut faire l'économie d'une véritable pédagogie de la documentation » (idem : 106)

3.2. Processus cognitifs de la compréhension à la lecture hypertextuelle.

La lecture d'un hypertexte est indissociable de la navigation, de la recherche parallèle d'autres ressources. Les chercheurs ont donc découvert que l'accès au sens se fait ici par d'autres unités d'information que les chapitres et les paragraphes dans un texte linéaire. Cette unité de sens est appelée « nœud », « bloc », « îlot », selon les théories cognitives.

D. Paquelin (2002 : 9) explique qu'un nœud est constitué de l'information et des commandes. L'information contenue dans un bloc peut être présentée sous forme de texte, image fixe ou animée, vidéo, son ou une combinaison de ces canaux. Les nœuds se relient entre eux par des liens hypertexte.

Les nœuds, tout comme les séquences d'un texte classique, ont des fonctions précises :

- Introductive : mise en situation particulière de l'utilisateur par définition d'un contexte, d'une situation ;
- Informative : mise à disposition d'une information sous différentes modalités ;
- Orientation : nœud à partir duquel le lecteur peut s'orienter dans l'espace (menu, sommaire) ;
- Décisionnelle : lieu de prise de décision qui influence le cheminement (hypermot, choix d'un module) ;
- Intégrative : intègre dans son expression la résultante des actions de l'utilisateur au niveau du contenu, au niveau des commandes ;
- Capitalisation : lieu d'enregistrement de l'ensemble des actions de l'utilisateur, ce qui permet un suivi du parcours et l'accès à un nœud déjà consulté.

Tout comme pour les séquences d'un texte, quelques fonctions peuvent être remplies par le même nœud.

Ainsi, la navigation présuppose une double activité du lecteur : le recherche et le traitement de l'information qui se présente. Tricot (1995), cité par Paquelin (2002 : 20), détermine les étapes suivantes de cette activité :

- Le traitement du nœud courant : l'identification du sens et de sa fonction ;
- Le traitement de la relation entre le nœud courant et ses « voisins actuels » : nœud précédent, nœud suivant ;

- La construction d'une représentation mentale d'un « contenu global » à partir des nœuds traités, de leurs relations et des méta-informations (menus, index, sommaire, barre de menu, etc.) ;
- La localisation des nœuds, notamment de ceux qu'on veut traiter.

Cette activité est conduite à un niveau global en référence à la représentation cognitive de la tâche, et au niveau local en référence à la conduite de l'action, au niveau d'un nœud.

Vu sa complexité, cette action cognitive résulte souvent en une surcharge ou une « noyade » cognitive quand :

- On ne sait plus où l'on est, d'où l'on vient, où l'on va ;
- On ne sait plus comment accéder à quelque chose que l'on croit exister ;
- On arrive à un endroit, sans savoir pourquoi on est là ;
- On se perd en digressions ;
- On oublie quelles sélections avaient été faites précédemment ;
- On n'est plus capable de se représenter une vue d'ensemble ou un résumé cohérent de ce que l'on vient de voir.

Pour remédier à cet égarement, selon Tricot et Paquelin, trois niveaux de repérage s'imposent (figure 1).

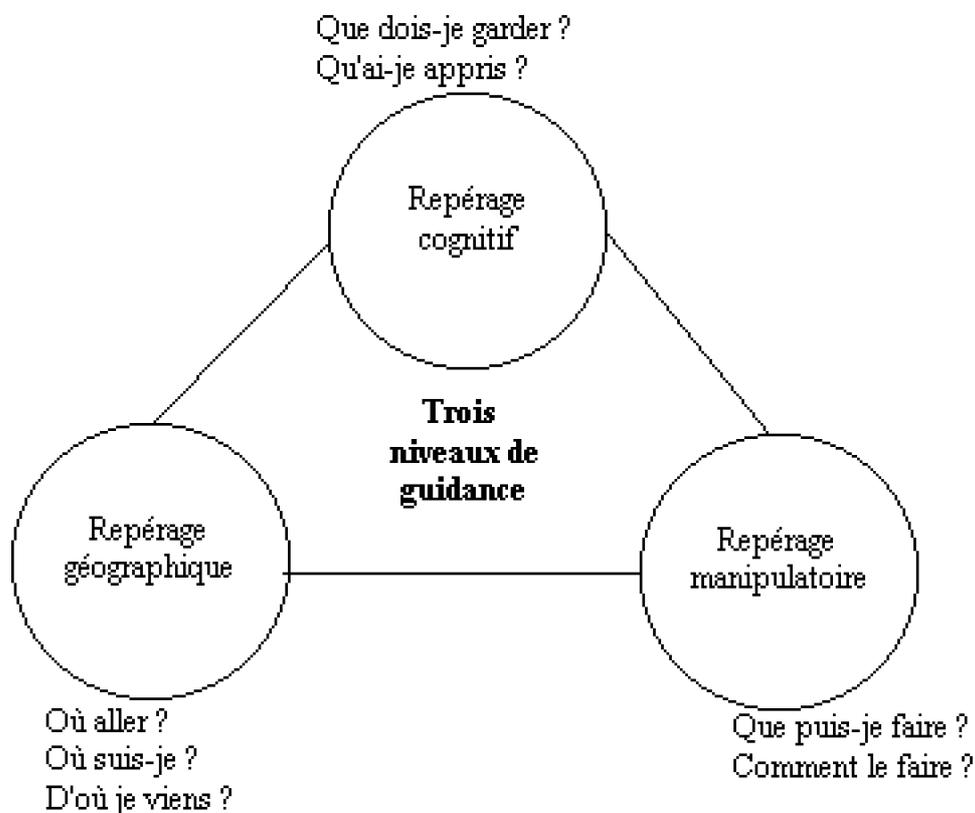


Figure 1. – Niveaux de repérage hypertextuel (d'après Paquelin (2002)).

3.2.1. Repérage géographique.

A l'arrivée sur un site, il est difficile pour un usager de mesurer tout de suite son importance. C'est la carte de navigation, déclinée parfois sous forme d'un plan ou d'un index qui pourrait l'aider à apprécier la structure et l'envergure du contenu.

Pour une compréhension globale d'un nœud à la recherche d'information, Paquelin recommande de ne pas aller au-delà de 4 nœuds liés séquentiellement (profondeur du thème) et de 4 boutons par nœud (largeur du thème). D'autres chercheurs avancent la « règle d'or » des trois clics.

Tant que le lecteur arrive à contextualiser l'écran par rapport aux choix antérieurs et anticiper globalement des liens, il peut considérer son repérage réussi. Sinon, il vaut mieux retourner sur ses pas avec le bouton « précédent ».

La pose des marqueurs (signet, trombone) faciliterait également le repérage géographique du lecteur.

3.2.2. Repérage manipulateur.

La culture technologique « indigène » des jeunes apprenants leur permet habituellement de discerner les champs exploitables d'une page d'écran. Ils se repèrent grâce à :

- la modification du curseur dans des zones actives ;
- des pop-up qui s'affichent dans une section de l'écran proche de la commande ;
- des icônes retournées qui fournissent une information supplémentaire sur le contenu de la référence ;
- le marquage différencié des liens selon qu'ils sont consultables ou déjà consultés.

3.2.3. Repérage cognitif.

« Le repérage cognitif est le moyen pour le sujet de procéder à l'évaluation du but, c'est-à-dire de comparer l'état courant de la situation avec sa représentation du but. » (Paquelin 2002 : 26) Ce but devrait lui fournir soit la tâche d'apprentissage qu'il aurait à accomplir soit l'objectif qu'il se fixe lui-même. Le fait d'avoir un objectif explicite, le sens de ses actions constitue la première étape du repérage cognitif.

Ultérieurement, la sauvegarde des résultats de son parcours (copier-coller, prise de notes) peuvent efficacement aider l'apprenant à se positionner par rapport à la tâche finale, à voir ce qui est trouvé et ce qui reste à trouver.

3.3. Modèle cognitif de la recherche d'information.

Dans notre travail, nous allons nous référer au modèle cognitif de la recherche d'information, proposé par A. Tricot et J.-F. Rouet (1998). Ces chercheurs distinguent trois processus élémentaires de la recherche d'information: l'évaluation, la sélection et le

traitement. Ils sont à leur tour gérés par des processus de second ordre : la planification, le contrôle et la régulation.

3.3.1. Processus élémentaires de la recherche d'information.

1. L'évaluation consiste à déterminer les informations qui manquent à la résolution de la tâche :

- a) construire sa représentation du but sous forme de questions ;
- b) comparer des informations immédiatement disponibles avec la représentation du but ;
- c) identifier la procédure de la recherche : comment on va chercher ?

2. La sélection revient à évaluer l'intérêt (la valeur, l'importance) de chaque catégorie d'informations. Chaque nouvelle sélection étant influencée par la précédente, ce processus se caractérise par une complexité croissante au fur et à mesure de la recherche.

3. Le traitement peut inclure une série d'actions très diverses conformément au but et au contexte de la recherche. Pour la recherche qui prend en considération essentiellement les données textuelles, ce traitement reviendrait à la lecture-compréhension et à l'extraction des éléments nécessaires pour la résolution du problème.

La représentation du but de la recherche devrait être constamment présente pour agencer l'interaction de ces processus. D'une part, cette représentation devrait maintenir une certaine stabilité, pour soutenir le cycle de la recherche, d'autre part, le but se retrouve souvent sensiblement modifié par l'intervention des informations inattendues, mais jugées comme importantes. La figure 2 montre que ces trois processus reposent sur les connaissances initiales du sujet et sur les contraintes situationnelles (technologies, temps et ressources disponibles).

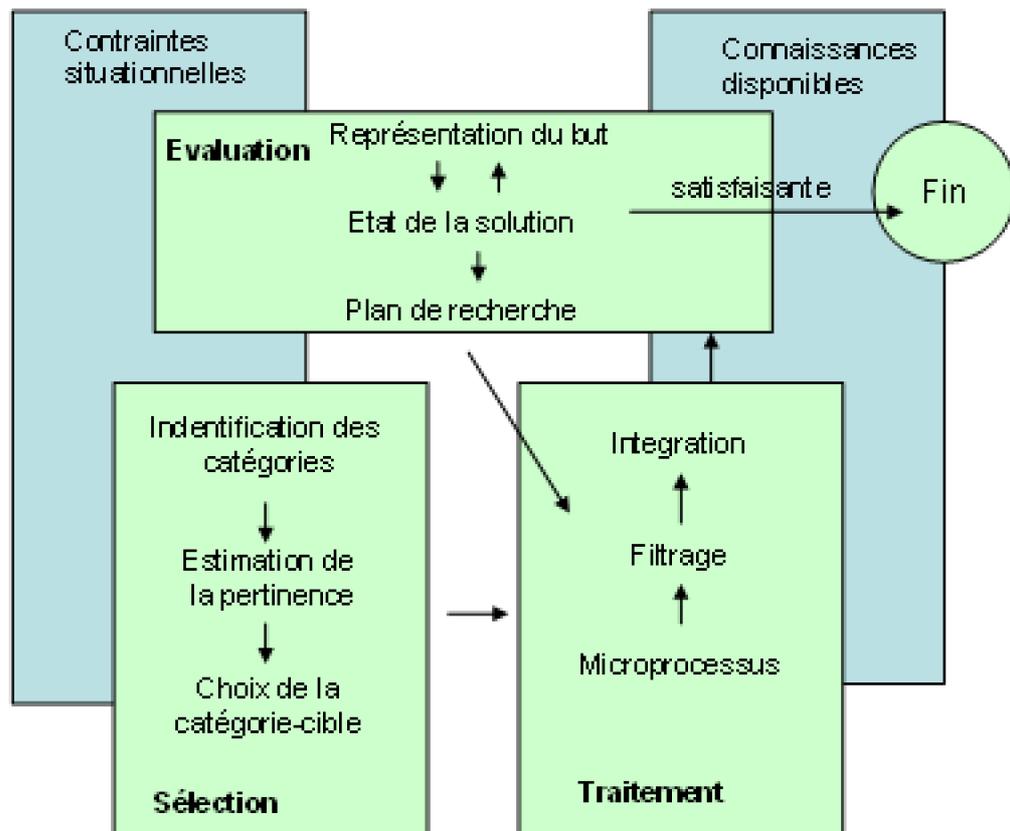


Figure 2. – Le cycle cognitif de la recherche d'information (d'après A. Tricot et J-F. Rouet (1998)).

3.3.2. « Gestion cognitive » des processus de base.

1. La planification établit les moyens d'atteindre l'information utile. Elle va dépendre des connaissances dont le chercheur dispose au sujet de la recherche, de sa familiarité avec l'environnement de la recherche et de sa compréhension de la tâche prescrite. Comme le but, la planification subit des changements au cours de la recherche, influencée par des résultats intermédiaires.

2. Le contrôle permet de vérifier si les résultats de la sélection contribuent à rapprocher le chercheur du but.

3. La régulation revient à modifier les actions afin d'améliorer leur résultat. Dans le contexte de la recherche, cette modification peut concerner la représentation du but, la planification de la recherche, les stratégies de la sélection et du traitement des données.

La notion de la « gestion cognitive » ou de la métacognition nous paraît capitale, parce qu'elle donne la clé pour élaborer des stratégies de la lecture-recherche. Nous envisageons cette approche stratégique dans les chapitres suivants.

Chapitre 4. Stratégies de lecture hypertextuelle.

4.1. Typologie traditionnelle des stratégies du bon lecteur en L2.

Anderson (2003 : 3) définit les stratégies comme des actions conscientes que les lecteurs adoptent pour améliorer leur apprentissage.

Cornaire (1990 : 40) cite la liste des stratégies traditionnellement reconnues auxquelles le bon lecteur de la langue seconde fait appel au besoin :

- l'esquive de la difficulté ou la tolérance pour une certaine ambiguïté des textes ;
- le balayage ou la lecture sélective : repérage rapide d'une information précise, élimination du reste ;
- l'écramage ou la lecture en survol en vue d'avoir une idée globale du contenu : recherche rapide de l'information potentiellement intéressante ;
- la lecture critique ou fine : lecture intégrale qui s'attache au détail et à la précision ;
- l'utilisation du contexte pour faire des hypothèses sur le sens des mots inconnus ;
- l'utilisation de l'inférence ou lecture entre les lignes : compréhension de l'implicite du texte ;
- l'utilisation des connaissances antérieures (référentielles, textuelles, grammaticales...);
- l'objectivation : contrôle de sa lecture, auto-positionnement par rapport au matériel et la tâche.

Ce sont les stratégies observées depuis les années 70 auprès des lecteurs des textes en L 2 sur papier. La tâche du lecteur des ressources numériques qui lit afin de rechercher et de mettre à profit certaines informations manquantes, comme nous l'avons vu ci-dessus, se voit compliquée ou tout simplement modifiée par tous les changements évoqués.

4.2. Typologie des stratégies de lecture on-line en L2.

Nous allons adopter, pour systématiser les données sur la lecture off et on-line en langue seconde, un schéma global de co-référence des stratégies de lecture avec les processus cognitifs de la compréhension et les stratégies d'apprentissage que les chercheurs (par exemple, Oxford, O'Malley, cités par Cornaire (1990 : 42-43), et Anderson (2003 : 6-7)) subdivisent en 7 catégories :

- métacognitives : réflexion sur le processus de la lecture, planification de sa lecture, emploi conscient des types de lecture (balayage, écramage, critique) conformément aux objectifs et matériaux, contrôle et évaluation des résultats de sa lecture, en un

mot, gestion de tous les processus.

- cognitives : stratégies d'accès au sens du matériel, par exemple :
 - a) au niveau local : utilisation d'un dictionnaire, du contexte, des inférences, utilisation des ressemblances lexicales, préfixes, suffixes ;
 - b) au niveau global : l'aptitude à cerner et à résumer les idées principales, l'anticipation.
- socio-affectives : collaboration avec les pairs ou avec le professeur pour une meilleure compréhension de sa lecture
- mnémoniques : souligner les idées importantes, faire des tableaux des éléments importants (pour l'hypertexte : manipulations ou traitement de texte du type : copier-coller, sauvegarde des traces dans un document Word, pose de signets dans les favoris)
- compensatoires : essayer de deviner le sens par des éléments extratextuels (dessins, photos...)
- stratégies d'automotivation : garder une attitude positive face à sa lecture.

Anderson (2003), dans son analyse comparative des stratégies de lecture on-line, employées par les apprenants d'anglais langue première et langue seconde, met en valeur les stratégies métacognitives comme supposées être les plus importantes à maîtriser pour l'apprentissage des langues, et pour la lecture on-line. Il s'appuie sur le point de vue des autres chercheurs (Vandergrift (2002), O'Malley et Chamot (1990)) qui considèrent que c'est à ces stratégies qu'il revient de planifier, orienter, gérer les tâches d'apprentissage et de stimuler la réflexion des apprenants sur les processus de leur apprentissage. Anderson en énumère donc 38, réunis en 3 catégories (voir l'annexe 4 pour la liste complète et une évaluation éventuelle de ses stratégies):

1) Globales (18 items) : planification de la lecture et vérification de sa compréhension. En voici quelques-uns en guise d'exemple :

- Tout d'abord, je parcours le texte on-line pour noter ses caractéristiques, par exemple, la longueur et l'organisation générale ;
- J'essaie de comprendre l'idée globale du texte on-line que je lis ;
- Je me souviens de ce que je connais au sujet de la lecture pour m'aider ;
- J'utilise les marqueurs typographiques, tels que le gras et l'italique, pour identifier l'information essentielle ;
- Lors de la lecture on-line, je décide ce que je vais lire attentivement et ce qu'il vaut mieux ignorer ;
- Je survole le texte on-line pour décider si ce texte-là est conforme à mes objectifs, avant de choisir de le lire.

2) Résolution des problèmes (11 items) : techniques conscientes que les lecteurs

développent pour faire face aux difficultés de la compréhension. Exemples :

- J'essaie de retourner sur mes pas quand je perds la concentration ;
- Je lis lentement et attentivement pour m'assurer que je comprends ce que je lis on-line ;
- J'ajuste la vitesse de ma lecture conformément à ce que je lis on-line ;
- J'arrête de lire de temps en temps et je pense à ce que je suis en train de lire on-line ;
- Quand le texte on-line devient difficile, je fais plus d'efforts pour me concentrer sur ce que je lis ;
- Quand le texte on-line devient difficile, je le relis pour mieux le comprendre ;
- Quand je lis on-line, j'essaie de deviner le sens des mots et expressions inconnus ;
- Dans les textes on-line, je sais distinguer le fait reporté de l'opinion personnelle de l'auteur sur ce fait.

3) Stratégies de support (9 items): recherche d'outils facilitant la compréhension. Exemples :

- J'imprime le texte afin de pouvoir le relire et surligner l'information importante pour m'aider à la retenir ;
- J'utilise des documents de référence (par exemple, un dictionnaire on-line) pour m'aider à comprendre ce que je lis on-line ;
- Lors de la lecture on-line, je traduis dans ma langue maternelle ;
- Quand je lis on-line, je pense à l'information en 2 langues, source et cible ;
- Je me pose des questions auxquelles j'attends que le texte on-line me réponde.

4.3. Modèles de comportement stratégique observables.

Certaines des stratégies évoquées sont observables (prise de notes, consultation de dictionnaire), d'autres intimement mentales (réflexions au sujet de la lecture...). Cependant, grâce aux entretiens et à l'enregistrement des réflexions à haute voix (thinking aloud), les chercheurs arrivent à collecter des données sur l'utilisation consciente des stratégies de lecture.

Les recherches de Sherry et Mokhtari (2001, 2002), citées par Anderson, témoignent que les étudiants en langue seconde (lecture sur papier) emploient plus de stratégies de lecture que les étudiants lisant en langue maternelle. Aucune différence significative ne fut relevée entre les lecteurs de sexe masculin et féminin, à part le fait que les filles soulignent plus souvent l'information dans le texte. Sherry et Mokhtari écrivent que « les lecteurs compétents... sont plus habiles à repérer les processus cognitifs qui se déroulent lors de la lecture. Ils sont non seulement conscients des stratégies qu'ils choisissent, mais essaient également de devenir plus efficaces dans l'utilisation et la régulation de leurs stratégies. » (cité par Anderson 2003 : 8)

Selon les observations d'Altun (2003 : 2), malgré le fait que les ressources numériques sont de nature non-linéaire, plusieurs lecteurs l'approchent de manière linéaire et séquentielle.

Selon les observations de Anderson (2003), menées auprès de 247 lecteurs en anglais langue maternelle et langue seconde, les lecteurs en langue seconde ont plus de mal à mettre en route des stratégies métacognitives de résolution des problèmes. Pourtant, c'est cette catégorie de stratégies métacognitives qui est privilégiée par les 2 groupes de lecteurs confrontés aux textes difficiles. Voici le palmarès des stratégies les plus usitées :

1. J'essaye de retourner sur mes pas quand je suis déconcentré. (Résolution de problème)
2. Quand le texte on-line devient difficile, je le relis pour mieux le comprendre. (Résolution de problème)
3. Quand le texte on-line devient difficile, je fais plus d'efforts pour me concentrer sur ce que je lis. (Résolution de problème)
4. Je lis lentement et attentivement pour m'assurer que je comprends ce que je lis on-line. (Résolution de problème)
5. Quand je lis on-line, j'essaye de deviner le sens des mots et expressions inconnus. (Résolution de problème)
6. J'essaye de comprendre l'idée globale du texte on-line que je lis. (Globale)
7. Je me souviens de ce que je connais au sujet de la lecture pour m'aider. (Globale)
8. Dans les textes on-line, je sais distinguer le fait reporté de l'opinion personnelle de l'auteur sur ce fait. (Résolution de problème)
9. J'essaye de m'imaginer visuellement l'information que je lis pour m'aider à la retenir. (Résolution de problème)
10. Lors de la lecture on-line, je décide ce que je vais lire attentivement et ce qu'il vaut mieux ignorer. (Globale)
11. J'ajuste la vitesse de ma lecture conformément à ce que je lis on-line. (Résolution de problème)
12. Je survole le texte on-line pour décider si ce texte-là est conforme à mes objectifs, avant de choisir de le lire. (Globale)

Les résultats de cette recherche montrent également que les techniques de support sont reléguées aux dernières places par les lecteurs des deux groupes.

« Il ne suffit pas d'être au courant de l'existence des stratégies, le lecteur doit savoir les mettre à l'œuvre stratégiquement. » (Anderson 2003 : 9) C'est pour cela que l'apprentissage de ces stratégies, de leur sélection et gestion, est d'une importance cruciale, selon l'avis de nombreux chercheurs.

Chapitre 5. Paramètres et étapes de la lecture-recherche on-line : suggestions pédagogiques des chercheurs.

Selon Anderson (2003 : 10), la métacognition peut être subdivisée en 5 composantes primordiales :

- préparer et planifier une lecture efficace ;
- décider quand utiliser des stratégies particulières de lecture ;
- savoir s'auto-observer à l'utilisation des stratégies de lecture ;
- apprendre comment orchestrer différentes stratégies de lecture ;
- évaluer son utilisation des stratégies.

Il note que l'application de ces 5 étapes n'est pas un processus linéaire, cependant l'enseignant pourrait les dégager et utiliser dans la conception des micro-tâches correspondantes.

Janzen (2001), cité par Anderson, considère que le contenu du cours devrait comprendre :

- une discussion explicite de ce que sont les stratégies de lecture, où, quand et comment les utiliser ;
- une modélisation par l'enseignant du comportement stratégique de lecture ;
- une lecture et une réflexion à haute voix de la part des apprenants qui mettent à l'oeuvre les stratégies discutées,
- une mise en commun des expériences ;
- une pratique de lecture stratégique régulière.

L. de Serres (2004) suggère aux enseignants qui accompagnent les apprenants à la lecture à l'écran, de prendre en considération les paramètres suivants :

- 1. Circonscrire l'objectif de la lecture.

L'étude de Curry et al. (citée par de Serres 2004 : 137), effectuée aux Etats-Unis auprès de 50 étudiants, montre que « comparativement à ceux ayant lu un hypertexte sans objectif précis, ceux qui disposaient d'emblée d'une tâche d'apprentissage (a specific learning goal) effectuaient des liens plus complexes que les autres et cumulaient des renseignements différents tant sur les plans de la qualité que de la quantité. » Cet objectif donne du sens à l'action et influence le traitement du contenu textuel, selon l'avis de plusieurs chercheurs.

L. de Serres propose à l'enseignant d'aider l'apprenant dans la circonscription de

l'objectif par des questions préalables à la lecture ou des QCM.

Nous rejoindrons pourtant l'avis des chercheurs qui, comme par exemple, Potolia, Mochet (2002 : 30) considèrent que "le lecteur, comme tout bon capitaine de navire, doit [être en mesure de] se fixer un cap et [de] choisir sa trajectoire".

· 2. Aborder la lecture en survol.

C'est une lecture qui tend, d'une part, à repérer les éléments essentiels du texte (mots-clés, par exemple) et, d'autre part, à en dégager l'idée globale, sur la base de ces mots-clés. Telle que la chercheuse décrit cette lecture, on peut dire qu'elle englobe les lectures balayage et écrémage, mentionnées plus haut dans les stratégies du bon lecteur, traditionnellement mises en valeur.

Rien n'empêche donc l'enseignant d'entraîner les apprenants à identifier les mots les plus importants dans un hypertexte. Deux « chasses aux intrus » sont proposées en guise d'exercices:

- Chasse aux mots : l'enseignant remplace les éléments cohérents d'un texte prédéterminé par des éléments incongrus, et invite les apprenants à les repérer.
- Chasse aux hyperliens : dans un texte html, on ajoute des liens inutiles, et les apprenants sont invités à estimer lesquels de ces liens sont de trop.

Il est important, précise de Serres, que ces activités soient accomplies à partir de documents authentiques.

· 3. Sauvegarder les éléments importants.

« La sauvegarde systématique ... réduit la charge cognitive de l'apprenant et lui permet de réfléchir sur ses actions antérieures. » (Blondel 2003 : 430) Elle peut se faire soit dans un document de traitement de texte, ouvert en même temps que se fait la navigation, soit par l'apposition de signet dans les favoris.

· 4. Restreindre les liens à consulter :

Comme la gestion par l'enseignant est partout préconisée par L. de Serres, à cette étape également, son intervention consistera à pré-vérifier tous les sites conseillés aux apprenants. Ceci, afin d'éliminer de leur parcours les liens peu pertinents. L'enseignant pourrait également suivre la navigation de l'apprenant à partir d'un poste spécialement équipé dans un centre multimédias pour « s'assurer que le navigateur ne dévie pas de sa lecture en s'embourbant dans des hyperliens ».

Notons tout de suite que ces mesures nous paraissent excessives par rapport aux apprenants adultes que nous voudrions former à l'autonomie. Il ne s'agit pas de leur interdire de s'égarer, mais de les rendre conscients de risques d'égarement et de les outiller pour minimiser ces risques.

Walz (2001a et b) classe les techniques de lecture on-line en deux groupes: de bas niveau (lower-level) et de haut niveau (higher-level). Il se réfère à la théorie de lecture qui

distingue les processus de compréhension « bottom-up » et « top-down », notamment explicités dans les travaux de Brown (1998). Ces processus sont souvent indissociables l'un de l'autre et agissent simultanément et interactivement. L'enseignant peut donc soit conseiller ces techniques à ses apprenants, soit les entraîner à leur utilisation.

- 1. Les techniques de bas niveau facilitent la compréhension locale sans avoir recours aux connaissances antérieures :
 - apprendre le lexique basique du Web ;
 - chercher des versions analogues des sites en L2 en L1 ;
 - traduire ;
 - deviner d'après le contexte.

- 2. Les techniques de haut niveau facilitent la compréhension globale:
 - analyser les adresses des sites ;
 - analyser des supports visuels ;
 - pré-lecture des extraits de sites, rendus par les moteurs de recherche;
 - pour comprendre les références culturelles: se poser des questions sur leur sens et entamer une recherche parallèle sur le Web ;
 - pour développer une lecture critique : identifier les sources, le genre des textes ;
 - pour développer une lecture extensive : lire beaucoup.

Les expériences prouvent qu'une simple exposition à un même environnement de travail permet aux apprenants d'élaborer spontanément leurs stratégies de lecture et de recherche d'information. A force de chercher et de se tromper, on apprend.

Cependant, une « ingénierie pédagogique, basée sur les modèles cognitifs de la compréhension et de l'acquisition des connaissances » (Rouet 1997:178), pourrait rendre ce processus plus rentable.

Le besoin de compréhension au niveau des micro- et macro-processus « appelle des stratégies locales et globales » (de Serres 1997 : 135). Celui de gérer son parcours et de s'auto-évaluer par rapport à la tâche finale prévoit la mise en place de stratégies métacognitives. Enfin, le lecteur en langue 2 se voit confronté à un contexte socioculturel inconnu, en l'occurrence, pour les apprenants-cible de la présente recherche, c'est un contexte professionnel inconnu. C'est donc les stratégies métaconceptuelles (établissement des typologies des concepts) que le lecteur devrait également déployer.

Dans sa recherche empirique de paramètres facilitateurs pour une lecture à l'écran efficace, L. de Serres s'appuie sur les propos de J.Tardif (1998 : 113) qui soutient qu'une « pédagogie des stratégies de lecture doit émaner de l'action, de la réponse à un besoin du lecteur, et non *ex cathedra*. »

Troisième partie. Projet de séquence pédagogique de formation à la lecture-recherche stratégique des ressources numériques en vue de la préparation d'une situation de traduction orale.

Public, objectif, principes didactiques et dispositif d'intégration.

Ce projet de séquence pédagogique est destiné à être expérimenté à la faculté des langues étrangères de l'université nationale de Kharkov (Ukraine). Il s'adresse aux étudiants de la troisième ou quatrième année d'études de français, de niveau B2 du Cadre européen commun de référence.

L'objectif de la séquence est d'outiller les futurs interprètes par des stratégies métacognitives de la lecture-recherche sur internet pour préparer des situations spécifiques de traduction orale.

Le scénario pédagogique s'appuie sur les principes didactiques de l'apprentissage « constructiviste, cumulatif, intentionnel, situé et collaboratif » (de Corte (1996), cité par Legros, Crinon (2002 : 36)). L'apprenant participe activement à la (co)-construction de ses compétences, sur la base de ses connaissances antérieures. Ses actions sont orientées vers un but (macro-tâche), enracinées dans un contexte déterminé et ajustées par des interactions verticales (avec les camarades) et horizontales (avec l'enseignant).

Le scénario pédagogique prévoit trois étapes d'apprentissage en présentiel qui correspondent à trois séances d'une heure et demie. Il comporte un guidage et des micro-tâches visant l'accomplissement de la tâche finale, à savoir préparer et jouer une situation professionnelle de traduction orale. La quatrième séance est réservée à la présentation des résultats de la préparation sous forme de jeux de rôles et à l'évaluation.

La progression des activités se conforme à l'ordre des étapes de la lecture-recherche. Chacune de ces étapes prépare la suivante afin d'aboutir à une conception d'un glossaire spécialisé :

1. établir ses besoins d'information selon la tâche à accomplir : se fixer un objectif, éventuellement sous forme de questions;
2. formuler ce besoin informationnel sous forme de mots-clés pour un moteur de recherche ;
3. analyser la page des résultats du moteur de recherche : survoler, trouver des contextes appropriés à celui de la recherche ;
4. aller sur les sites qui paraissent pertinents ;
5. analyser la pertinence du contenu par rapport aux objectifs de la recherche ;
6. analyser rapidement la fiabilité (source, date de mise à jour), la fonction et l'ergonomie (qualité de la présentation du texte) du site ;
7. sélectionner les documents explicatifs, clairs et consistants;
8. sauvegarder l'information pertinente (copier-coller, prendre des notes, imprimer, enregistrer sur des supports, ajouter aux favoris et organiser les favoris) ;
9. procéder à la lecture sélective et critique des données sélectionnées ;
10. choisir au fur et à mesure de cette lecture fine les termes-clés et les noter;
11. structurer (organiser par champs lexicaux et hiérarchiser) les données dans un glossaire.

Différents modes d'interaction sont proposés tout au long du scénario : en petits groupes pour formuler des hypothèses, en binômes pour s'aider à l'utilisation d'internet, en trinômes pour les jeux de rôles, en groupe complet avec l'enseignant pour lancer des tâches, mettre en commun leurs résultats et conceptualiser les acquis. Pour stimuler la réflexion et la recherche des apprenants, permettre une expression plus libre d'idées et une interaction plus spontanée, nous nous efforçons de limiter dans la classe la

prégnance d'une relation frontale enseignant-apprenants.

La séquence pourrait s'inscrire dans le cadre des cours pratiques de traduction ou de français général qui laissent à l'enseignant une certaine liberté de diversifier les sujets et les tâches d'apprentissage.

La première séance, préparatoire, et la dernière, évaluatrice, se déroulent dans une salle d'études traditionnelle, pour les deux autres, on prévoit de réserver une des deux salles multimédias dont dispose la faculté. Les groupes de langue comptant de 10 à 15 étudiants, 2 utilisateurs par poste pourront se partager 8 ordinateurs disponibles dans chacune de ces salles multimédias.

Scénario pédagogique.

Etape 1 : pose de macro-tâche et définition des objectifs de la lecture-recherche.

Objectif. Pendant cette séance, les étudiants réfléchiront à :

- des composantes de la réussite du travail d'interprète ;
- des démarches de préparation des situations d'interprétariat.

Ils apprendront à :

- définir les objectifs de la lecture-recherche ;
- cibler les mots-clés de la recherche ;
- analyser la page des résultats Google ;
- se rendre conscients des processus cognitifs mis en jeu à la définition des objectifs.

Déroulement.

Cette étape peut se dérouler hors de la salle multimédia, car il s'agira de mobiliser les représentations des étudiants quant à la préparation d'une situation d'interprétariat et de poser des bases de l'approche stratégique à l'utilisation des ressources numériques.

1) L'enseignant demande aux étudiants s'il y en a qui ont déjà eu des expériences de traduction orale en situation d'échange professionnel ou s'ils en ont observé quelques-unes. Si oui, on les invite à raconter cette expérience à la classe, et ce qu'il y avait d'enrichissant et de décevant. Si l'enseignant est confronté à une certaine réticence de la part des apprenants, il modifie la tâche : racontez votre expérience à vos voisins. Consigne aux voisins : écoutez attentivement, vous allez reprendre l'histoire entendue pour en faire part à tout le monde.

2) Une analyse collective des composantes de la réussite du travail de l'interprète se

fait en groupes. Pour concrétiser le débat, l'enseignant formule un contexte précis à partir des situations qu'il puise de son expérience professionnelle :

- a) « Vous êtes engagé en tant qu'interprète pour accompagner une équipe ukrainienne au tournoi international de judo qui se passe à Mions, dans la région de Lyon. »
- b) « Un spectacle théâtral va venir en tournée en Ukraine et se produira au théâtre Chevtchenko de Kharkov. On vous demande de faire interprète à l'installation des décors et des lumières sophistiqués.»
- c) « Vous êtes d'urgence engagés par une société agricole ukrainienne pour traduire des négociations aux sujet des semences de tournesol que le président de cette société va tenir avec les représentants d'une société française.»

Les groupes reçoivent chacun une situation différente et une consigne commune pour tous :

Réfléchissez, par rapport à cette situation d'interprétariat, aux questions suivantes :

- Quelles compétences il faudrait posséder pour assurer une traduction adéquate dans ces situations ? (ou, plus exactement, qu'est-ce qu'il faut savoir et savoir faire ?)
- Auriez-vous suffisamment de compétences dans cette situation ?
- Pourriez-vous remédier à ce problème dans un délai relativement court (un ou deux jours) ?
- Si oui, comment le feriez-vous ? Avec quels outils, quelles ressources ?
- En quelles étapes pourriez-vous diviser la démarche ? (ou, plus concrètement, qu'est-ce que vous allez faire en premier lieu, en deuxième... ?)

3) Une mise en commun avec l'enseignant devrait mettre en valeur l'idée que les situations de traduction orale doivent absolument être préparées. Préparer une situation signifie, primo, acquérir une représentation globale d'un contexte professionnel précis, secundo, se constituer un glossaire spécialisé relatif à ce contexte. Un recours aux ressources documentaires permettrait d'atteindre cet objectif. Entre autres, les ressources numériques d'internet y seront d'une utilité inestimable, à condition qu'on sache ce qu'on veut y chercher (« composante conceptuelle », selon Tricot et Rouet (2004 : 4)) et comment s'y prendre (« composante procédurale »).

4) L'enseignant propose de préparer et de jouer une des situations susmentionnées en classe pour apprendre quelles stratégies aideraient les interprètes face à des tâches d'interprétariat pareilles. Dans ce projet, nous envisageons en guise d'exemple « le tournoi de judo ».

Voici donc la **macro-tâche** des apprenants :

Vous devez vous préparer à accompagner comme interprète trois équipes russophones (ukrainienne, russe et biélorusse) au tournoi de judo pour les enfants de 6 à 13 ans. Comme vous n'êtes pas spécialiste en judo, documentez-vous et apprenez-en le maximum en 3 jours. Préparez-vous un glossaire de termes qui pourraient être utiles.

Votre travail sera évalué pendant un jeu de rôles où vous aurez à traduire oralement une conversation des professionnels du judo.

5) Ainsi, la première démarche dans cette situation-problème est de se documenter. L'enseignant explique qu'avant toute recherche d'information, il faut mobiliser ses connaissances sur le sujet donné et déterminer ce qu'on ne sait pas, mais qui est supposé être utile. Ainsi, on pourra définir l'objet de la recherche.

6) Brain-storming en groupes pour se remémorer tous les éléments connus de cet art martial et dresser la liste des questions auxquelles on va chercher des réponses sur le net (« conceptualiser son besoin d'information » selon Tricot et Rouet (2004 : 4)). Supposons qu'au début, on pourrait se demander :

- Le judo, qu'est-ce qu'il a de particulier ?
- Quels sont les règlements du combat ?
- Comment se déroule le tournoi : étapes, participants ?

7) L'enseignante demande comment on pense s'y prendre pour aller chercher des réponses sur le net ? Il est presque sûr que la première idée sera de taper sur Google les mots-clés des questions qu'on se pose. Pouvoir cibler au maximum la recherche revient à pouvoir trouver l'information la plus conforme au contexte. On chercherait donc à choisir non pas un seul, mais quelques mots-clés, par exemple : « judo règlements » (la pose de guillemets permet de rechercher la phrase exacte ou l'ordre exact de mots et réduit considérablement le nombre des résultats : nous en avons trouvé, pour cet exemple, 18 avec guillemets et 14600 sans guillemets). Cependant, ce n'est pas toujours facile à faire, soit parce que l'internaute sait très peu de choses sur l'objet de recherche, soit parce qu'il ne trouve en langue cible aucun mot technique du domaine concerné. Dans ce cas-là, il sera possible de préciser des mots-clés ultérieurement, après avoir lancé une recherche plus générale.

Pour pouvoir mieux cibler la recherche, on conseillerait à l'interprète de se renseigner auprès de son employeur au sujet du contexte précis de son intervention : à quelles étapes de communication exactement on aura surtout besoin de lui ?

8) L'enseignant distribue aux apprenants une copie de la page des résultats que Google va sortir, par exemple, après avoir tapé « judo » en ukrainien (russe) et en français. Il demande aux apprenants quel genre d'information portent ces listes, sur quoi va être basé le choix des sites? Clics au hasard ou approche plus analytique ? Si oui, comment la construire ?

Voici les composantes habituelles de la page des résultats Google :



Composantes habituelles de la page des résultats Google

Troisième partie. Projet de séquence pédagogique de formation à la lecture-recherche stratégique des ressources numériques en vue de la préparation d'une situation de traduction orale.

A. Liens principaux	Ces liens permettent de choisir l'affichage de données du web générales, des images uniquement, des archives de discussion ou un catalogue de liens. Pour les besoins de notre recherche spécifique, on aura essentiellement recours à l'option « web ».
B. Bouton « Recherche »	Après avoir tapé les termes de la recherche, il est possible de taper sur ce bouton ou sur la touche « Entrée » du clavier pour lancer la recherche.
C. Recherche avancée	Lien qui affiche une page permettant de mieux cibler la recherche : combinaison de termes, langue, format de fichier, date, emplacement des termes recherchés par rapport au contenu du site (titre, texte...)
D. Champs de recherche	Champs où il faut taper les termes de la recherche (un ou plusieurs mots).
E. Préférences	Lien qui affiche une page permettant de déterminer les caractéristiques de l'interface : nombre des résultats par page, langue de l'interface.
F. Barre d'état	Cette ligne rappelle le ou les termes de la recherche demandé, la cible de la recherche (tout le web, pages françaises seulement...), le nombre de résultats affichés/trouvés et le temps que Google a mis pour exécuter cette recherche.
G. Conseil	Fournit des informations pour une recherche plus efficace, selon la requête.
H. Résultats OneBox	Les résultats qui semblent les plus pertinents par rapport aux termes de la recherche vont être affichés en premier lieu dans la liste, souvent c'est l'actualité la plus récente.
I. Titre de la page	Lien cliquable renvoyant à la page du site qui contient les termes de la recherche.
J. Texte suivant le titre	Extrait de la page retrouvée contenant le ou les termes de la recherche dans leur contexte.
K.URL	Adresse internet de la page retrouvée.
L. Taille de la page	Taille en ko du texte de la page retrouvée.
M. En cache	Google met en cache le texte de toutes les pages explorées (8 milliards de pages !) ; en cliquant sur ce lien, vous pouvez afficher le contenu textuel de ce résultat tel qu'il se présentait lors de la dernière exploration -- même si la page HTML est inaccessible pour une raison quelconque (serveur arrêté, problème de lien, etc.)
N.Pages similaires	Google affiche les pages aux sujets semblables ou similaires.
O. Résultats en retrait	Les résultats que Google considère comme moins pertinents sont affichés légèrement en retrait.

Il est intéressant de les examiner attentivement, parce que malgré une utilisation courante de Google, plusieurs fonctionnalités et détails passent inaperçus. L'analyse de ces composantes permet également de mobiliser le vocabulaire du Web en langue cible.

On demande donc aux étudiants, qui travaillent toujours en groupes, de :

- faire ressortir les composantes des listes de résultats ;
- déterminer en quelle(s) langue(s) va être entamée la recherche et pourquoi ;
- choisir les premiers liens à consulter, en justifiant leurs choix.

En effet, on remarquera par exemple que la liste des sites affichée en français contient :

- les résultats de l'actualité (articles consacrés aux derniers évènements du judo, championnats, informations sur les judokas célèbres etc.) ;
- le site officiel de la fédération française de judo ;
- des sites de certains clubs français et des particuliers ;
- un site canadien ;
- des liens commerciaux à droite de la page.

Une pré-analyse rapide des titres, des extraits textuels de pages et des adresses URL (notamment, l'extension de domaine) serait d'une utilité stratégique pour le choix des liens à consulter.

Ainsi, la mise en commun qui suivra la discussion dans les groupes pourrait faire ressortir l'utilité de consulter le site officiel de la fédération de judo qui est censé contenir une information plus fiable, riche et mieux structurée. Par ailleurs, l'attention serait attirée par des liens qui ne semblent pas très explicites, « juste pour voir ». Telle la référence du site canadien qui n'est suivi d'aucun extrait de contenu dans la liste des résultats.

Ceci dit, le lecteur reste libre d'opérer ses choix, sachant qu'une approche plus analytique que des clics fortuits rendrait son parcours plus assuré et fructueux.

9) L'étape préparatoire se termine par le retour sur ce qui est fait.

Pendant la séance, on a vu que toute situation-problème induit l'élaboration d'un plan de remédiation. Dans ce plan, une place importante revient à un recours aux ressources d'information. Internet pourrait apporter une aide nécessaire dans une situation d'urgence ou de manque de ressources sur papier suffisamment appropriées au contexte d'interprétariat. Mais la recherche documentaire doit être précédée par une réflexion sur son objectif et son objet. Ce dernier est déterminé par un manque concret d'information qui peut être formulé sous forme de questions (pour le navigateur) de mots-clés (pour le moteur de recherche). Un survol rapide, mais analytique de la page des résultats Google permettra d'arrêter son choix sur des sites qui pourraient combler ce manque d'information.

Par ailleurs, pendant la séance, les apprenants ont mobilisé de nombreux processus cognitifs :

- recherche en mémoire des connaissances antérieures (activités 1, 6) ;
- prise de conscience d'un manque de ressources (activité 2) ;
- repérages et inférences à partir des données factuelles (activité 1) ou textuelles (activité 8).

Il faudrait leur expliquer qu'ils ont eu recours aux techniques dites de haut niveau qui, à condition de les pratiquer, feront émerger des stratégies métacognitives.

Ce sera une conceptualisation des acquis.

10) Si certains des apprenants ont accès à internet de chez eux, il est possible de leur demander d'effectuer une recherche de réponses aux questions qu'on a élaborées en classe (ce qu'il faudrait savoir sur le judo). Tout le monde est également invité à réfléchir, avant la prochaine séance, sur les stratégies de lecture on-line par le biais de questionnaire qui les répertorie (annexe 4).

Etape 2 : analyse des sites et des stratégies de la lecture-recherche.

Objectif : Au cours de cette séance, les étudiants apprendront à :

- analyser les sites d'après les critères d'utilité (conformité aux besoins des surfeurs) et d'utilisabilité (qualités d'interface) ;
- ajuster l'objet (qu'on nommera ci-dessous « objectif ») de la recherche au cours du traitement des résultats intermédiaires ;
- analyser leurs stratégies de la lecture-recherche ;
- utiliser les moyens de la lecture en survol pour repérer les ressources pertinentes ;
- reconnaître les textes explicatifs comme plus rentables en termes de la recherche.

Déroulement.

La deuxième étape se déroule en salle multimédia connectée à internet. Deux personnes par poste vont s'aider à la recherche et éventuellement confronter leurs choix.

1) Avant d'aborder la tâche d'analyse de sites, on fait, en groupes, un bilan rapide de ce que les utilisateurs du Web considèrent comme un bon site, par rapport aux objectifs de la recherche bien précis. On retiendra des paramètres du contenu (utilité) et de la forme (utilisabilité), dont par exemple (selon Springer (2002 : 29), de Serres (2004 : 135) et TNS Sofres, leader français des études marketing et d'opinion) :

- accès direct à l'information qui correspond aux attentes du lecteur ;
- fiabilité du contenu : qui émet l'information, un particulier anonyme ou une équipe des professionnels ? quand la dernière mise à jour a-t-elle été réalisée ?
- schéma du contenu claire : titres explicites, menus voyants, barre de navigation transversale sur chaque page du site ;
- hyperliens en nombre réduit et textes de longueur raisonnable ;
- images en nombre réduit, en lien avec le contenu et intégrées au fil du texte ;
- temps de chargement des pages réduit;
- absence d'encarts ou de pop-up publicitaires (seuls les navigateurs récents savent les bloquer).

2) Selon la technolittéracie (culture technologique) des apprenants, analysée par l'enseignant au cours de la première séance, deux entrées dans la tâche seront possibles : la première, pour les surfeurs plus expérimentés, la seconde, pour ceux qui sont moins à l'aise. On demande à tous les deux groupes de s'aider par les critères listés.

Une tâche supplémentaire : faire attention à la possibilité de changer d'objectifs initiaux de la recherche, si on découvre pendant la navigation des paramètres professionnels auxquels on n'avait pas pensé au tout début.

Variante 1. Ciblez les sites qui vous paraissent les plus pertinents par rapport aux objectifs de la recherche, déterminés à la séance précédente. Choisissez-en quelques-uns, en deux langues, et justifiez en quoi ces sites correspondent à vos attentes en tant qu'interprètes.

Variante 2. Comparez, selon les critères élaborés, les sites des fédérations de judo française, russe, biélorusse et ukrainienne.

Pendant le travail des binômes, l'enseignant se déplace de groupe en groupe répondant à des questions, apportant des précisions, des aides nécessaires.

3) La mise en commun se fait en deux temps. Tout d'abord, un des binômes « web-novices » présente la comparaison des sites des fédérations, les autres complètent les caractéristiques relevées. Après, un des « web-habitués » justifie la sélection des sites de judo par rapport aux attentes de l'interprète. Il est tout à fait possible que ce ne soit pas les sites des fédérations qui, par leur contenu, répondent le mieux aux objectifs de cette recherche spécifique.

Si les étudiants s'intéressent particulièrement aux questions de l'ergonomie, il est possible d'y consacrer une partie de séance supplémentaire. On leur demanderait dans ce cas d'effectuer des recherches sur les « règles d'or » de l'ergonomie des sites. Cette tâche permettrait d'étayer l'appropriation du lexique de web par les apprenants.

4) Après la mise en commun des considérations sur les sites, on procède au retour sur :

Les objectifs de la recherche en vue de la préparation d'une tâche d'interprétariat.

Ces objectifs peuvent être sensiblement modifiés après la consultation des sites qui présentent les paramètres professionnels du domaine. Par exemple, par rapports aux objectifs fixés à la première séance, on se rendrait compte qu'il serait utile d'étudier les techniques prohibées des combats ou plus exactement les noms de certains mouvements du corps (ce sera l'objectif n°4), parce qu'au cours du tournoi des négociations peuvent surgir sur les raisons des pénalisations. Par contre, l'étude attentive des règlements du combat peut s'avérer peu rentable, parce que le déroulement du combat ne rentrerait pas dans le cadre des fonctions de l'interprète.

Pour ajuster l'objectif au cours de la recherche, les interprètes devraient mettre en marche l'activité cognitive d'anticipation : pour quelle situation d'interprétariat pourrait se révéler utile telle ou telle information.

Une micro-tâche intermédiaire pourrait alors intervenir au fur et à mesure de la recherche : imaginer les contextes possibles pour une intervention d'interprète. Par

exemple, accueil des équipes à la pesée et au tirage au sort, explication des techniques prohibées aux coachs, remise des prix à l'issue des compétitions.

La méthodologie du travail effectué.

Comment la lecture des sites s'est-elle déroulée ? Les binômes font part de leur manière de procéder, en utilisant pour s'aider le questionnaire sur les stratégies de lecture de Mokhtari et Sheorey (annexe 4). On portera une attention particulière aux questions suivantes :

- Avait-on toujours dans la tête l'objectif de la tâche ?
- S'est-on permis parfois de s'égarer, de dévier de la tâche pour se divertir ?
- A-t-on parfois perdu concentration et pourquoi ?
- A-t-on pris des notes ?
- A-t-on lu attentivement le contenu des sites comparés ?
- Comment a-t-on cherché les sites de judo appropriés à l'objectif ?
- A-t-on ouvert plusieurs fenêtres sur le même écran ou envisagé les pages successivement ?
- Y a-t-il eu des retours sur les mêmes pages ou c'était une analyse linéaire ?
- A quelles difficultés s'est-on retrouvé confronté ?

Cette analyse permettra de se rendre compte de plusieurs types de lecture on-line possibles.

5) L'enseignant explicite la lecture en survol : d'une part, c'est un balayage rapide, repérage de mots-clé, le plus souvent placés dans les barres de menus, les index du site ; d'autre part, c'est une évaluation globale des contenus d'une page web qui se construit à partir des mots-clés repérés. La lecture en survol est opposée à la lecture fine: celle-ci s'attachera au détail, à la précision du texte concret; on peut la considérer comme la deuxième étape de la lecture, rentrant en jeu après le survol et le choix des ressources pertinentes.

S'entraîner à la lecture en survol.

Objectif : apprendre à évaluer la rentabilité du site par rapport aux objectifs de la recherche, combiner la recherche positive et la recherche négative.

Tâche des apprenants :

1) en parcourant l'index et les barres de menu, définir le degré de correspondance de l'information au but visé : correspondance exacte, partielle, pas de correspondance.

2) caractériser les méthodes d'accès à l'information pertinente, directement de l'index ou indirectement en suivant les liens thématiques.

Déroulement : Tous les apprenants consultent la page d'accueil et quelques pages associées du site www.judoclic.com

Pour la première tâche, on leur demande d'employer, d'une part, la stratégie de recherche négative, c'est-à-dire d'éliminer du champs de recherche l'information inutile.

D'autre part, recourir à la recherche positive : choisir les rubriques utiles pour la préparation de la situation d'interprétariat. L'utilité et l'inutilité (ou l'importance secondaire) de l'information devront être justifiées. L'utilité est à lier avec la situation de traduction anticipée. Pour l'information utile, faire attention à l'accessibilité de l'information, directe à partir de l'index ou indirecte, en suivant des liens thématiques.

Une contrainte de temps est imposée pour que les étudiants se limitent au survol : 5 minutes à partir du moment où tout le monde est connecté à la bonne adresse.

Les apprenants peuvent s'aider par la grille suivante (tableau 3) :

Tableau 3. – Grille d'aide à l'analyse de la rentabilité du site.

Information (rubrique) inutile	Justification de l'inutilité	Information (rubrique) utile		Justification de l'utilité
		Accès direct	Accès indirect	
<i>Exemples :</i> Vidéos	Pas d'apport linguistique		Arbitrage	apport fort en terminologie ; lien avec l'objectif n° 3 (participants du tournoi) ; l'objectif n° 4 (techniques prohibées).
Résultats des compétitions, actualité des clubs	Pas d'apport terminologique	Lexique		Permet de se constituer un vocabulaire des termes récurrents, contient les noms des mouvements du corps (objectif n°4)
Boutique	Information uniquement commerciale			
Kata (exercices techniques)	Concerne uniquement les combattants			

On remarquera que les sites contiennent beaucoup plus de renseignements inutiles pour l'interprète que d'information utile. C'est pour cela qu'un ciblage rigoureux des pages pertinentes est important avant de procéder à la sauvegarde des traces de la lecture.

6) A la mise en commun, il sera moins important d'atteindre l'unanimité des points de vue sur les rubriques de première et de seconde importance que d'argumenter les raisons du choix fait.

7) Pour aider les apprenants à reconnaître les indices d'un texte explicatif qui leur serait d'une plus grande utilité que d'autres, nous leur proposerons la micro-tâche suivante.

S'entraîner à la reconnaissance du texte explicatif.

Objectif : apprendre à reconnaître le type de texte potentiellement plus rentable que d'autres en termes de la lecture-recherche.

Tâche des apprenants : Parcourez les textes suivants et dites lequel vous choisiriez comme source plus utile d'information? Pourquoi ?

Questions supplémentaires (support en cas de difficulté) :

1. Lequel parmi les textes sur le ippon présente l'information de façon plus explicite, précise, structurée (connecteurs logiques) et neutre (absence de jugements de valeur, d'expression de sentiments, d'anecdotes) ?

2. Lequel contient un vocabulaire technique plus riche ?

Texte 1. Ce à quoi tout Judoka devrait aspirer est malheureusement de moins en moins évident. Dommage pour la beauté du geste et le plaisir qui en découle. Pourtant quel plaisir d'être projeté de belle manière, ou d'appliquer une technique mille fois travaillée qui explose en une fraction de seconde se soldant par un Ippon.

Maître Hirano, 8e dan, me disait: "En combat après 3 secondes, il faut Ippon sinon, encore après 3 secondes Ippon. Comme ça économie de sueur et rentrer plus vite à la maison après compétition". En dehors de la plaisanterie il est vrai que le Shiai vu ainsi est beaucoup plus stimulant pour le combattant car il encourage la mise en lumière de sa technique mais aussi de ses lacunes. Penser "Ippon" ne laisse aucune place aux tactiques de combat tel que "jouer la montre", faire durer un avantage au risque d'être sanctionné pour non combativité, etc.

Texte 2. Le mot Ippon en Judo concrétise l'efficacité, c'est-à-dire la projection qui met fin au combat. Celle-ci avait, à l'origine, pour but de tuer l'adversaire en le jetant sur la tête le plus violemment et le plus fort possible. Aujourd'hui le judo respecte avant tout les principes de santé et de sécurité des pratiquants. Il faut donc que la projection du partenaire soit réelle tout en étant contrôlée, afin que celui-ci ne se blesse pas. C'est pourquoi le judo prévoit l'étude de l'Ukemi, le "brise chute" qui comprend les techniques de défense visant à se protéger de blessures et de souffrances. En même temps, les règles strictes définissent les modalités du Ippon auxquelles doivent correspondre les critères d'arbitrage. Ainsi, le Ippon doit être obtenu:

- 1. par une projection de judo
- 2. sur le dos ou sur le côté du dos
- 3. avec une certaine vitesse
- 4. d'une hauteur suffisante.

8) Un retour sur les acquis de la séance est fait à la fin. On demande aux étudiants ce qu'ils ont appris sur les étapes et la méthodologie de la recherche, sur leur propre manière de lire et de chercher on-line. On réajuste les objectifs de la recherche en prenant en considération les résultats de toutes les tâches de la séance.

Etape 3: traitement des données.

Objectif : Au cours de cette séance, les apprenants apprendront à :

- Laisser systématiquement les traces de leurs parcours de recherche ;
- Comparer l'apport des documents sauvegardés ;
- Catégoriser et hiérarchiser les apports essentiels ;
- Constituer un glossaire par champs lexicaux.

Déroulement.

1) L'enseignant demande aux étudiants comment ils font pour laisser des traces de ce qu'ils ont lu ou repéré d'intéressant sur le net. La discussion en groupes est suivie d'une mise en commun.

La sauvegarde systématique des informations sélectionnées comme pertinentes est une étape capitale, parce qu'elle réduit la surcharge cognitive, constitue la base de données ciblées et prépare un traitement plus fin des matériaux recueillis sur le net. Cette étape n'est surtout pas à négliger dès le départ si on travaille sur un poste de la salle multimédias et pas son propre ordinateur, ou si la connexion risque de ne pas être stable. Ainsi, les fonctionnalités élémentaires de traitement des documents seront différentes selon les conditions de la recherche.

Si on travaille sur un poste occasionnel, avec une contrainte de temps :

- Imprimer ;
- Enregistrer l'information sur un support : disquette, clé USB, CD-Rom ;
- En cas d'absence d'un support, attacher les documents traités sous format Word, RTF ou PDF à un message électronique et les sauvegarder dans sa boîte jusqu'au moment où il sera possible de les utiliser ;
- Noter des adresses pertinentes afin de pouvoir y revenir.

Si on travaille sur un poste durablement :

- mettre un site dans ses favoris et organiser les favoris ;
- enregistrer la page Web sous format html, Word ou PDF (si on en a la possibilité) et organiser ses documents ;
- prendre des notes dans un bloc-notes ou une page Word qui s'affiche sur le même écran, ou de façon traditionnelle, sur papier ;
- copier-coller les passages importants dans un document de traitement de texte.

La fonction « historique » des navigateurs peut elle aussi être utile pour pouvoir revenir sur ses pas à la navigation.

Il serait également intéressant d'amener les étudiants à réfléchir à la question : quel est le format de sauvegarde a) le plus rapidement accessible ; b) le plus aisément réutilisable. Cela dépend de la nature des documents à sauvegarder (textes et/ou images) et aussi des possibilités technologiques. Par exemple, certains navigateurs, comme Explorer, enregistrent une page comme un seul fichier archivé, d'autres, comme Firefox,

comme un dossier contenant l'ensemble des éléments inclus dans la page. Certains systèmes (Mac OS X) permettent la sauvegarde rapide en PDF, d'autres non etc.

Selon la culture technologique des apprenants, toutes ces fonctionnalités peuvent leur être plus ou moins familières.

2) Il convient cependant de s'en assurer pendant l'accomplissement de la tâche suivante.

- S'entraîner au stockage de données.
- **Objectif** : apprendre à expliciter le processus de stockage de données.
- **Tâche**: Sélectionner (d'après les critères et la méthodologie vus aux cours précédents) les séquences d'information pertinente contenues dans des sites de judo différents, en langues maternelle et cible, les sauvegarder et les organiser:
 - 1. Dans les favoris ;
 - 2. Dans les documents de traitement de texte.

L'enseignant se déplace entre les binômes et écoute leur explicitation des démarches de stockage. Une aide technique peut aussi se révéler nécessaire.

Cette explicitation faite en langue cible permettrait de développer également l'appropriation des termes informatiques spécifiques par le biais d'expression et d'interaction orale.

La micro-tâche de sauvegarde de données intervient après chaque étape de recherche se soldant par des résultats satisfaisants. Elle ne peut donc pas en réalité avoir un caractère aussi définitif et linéaire qu'elle prend pendant cette séquence pédagogique.

3) Certains binômes travaillant plus rapidement que d'autres pourront entre-temps passer au traitement de données sauvegardées. Leur tâche est d'étudier les réponses aux questions posées et réajustées en guise d'objectifs de la recherche au cours des séances précédentes et de se constituer un vocabulaire bilingue de termes essentiels à retenir.

On remarquerait que les sites du judo contiennent des vocabulaires japonais-français ou japonais-russe. Dans ce cas-là, par le biais des termes japonais, transcrits en alphabet latin, il est facile d'établir plusieurs correspondances français-russe. Cependant, ce facteur facilitateur serait rarement présent pendant la préparation des autres situations d'interprétariat, un travail de repérages dans les textes en 2 langues s'imposerait alors. Comment le faire ? C'est un sujet de réflexion pour les binômes qui sont en avance: quelles actions de traitement de texte vont-ils accomplir pour se constituer un glossaire ? Ils travaillent donc et essayent d'explicitier leur démarche à l'enseignant qui les rejoint tour à tour.

4) Quand tout le monde pense avoir accompli la tâche de stockage de données, on procède à une mise en commun des étapes du traitement des textes en deux langues visant la constitution d'un glossaire. Avant tout, on comprendrait que constituer un vocabulaire par ordre alphabétique ne sert à rien, parce qu'il s'agit de choisir uniquement

les termes essentiels, par catégories ou champs lexicaux ciblés. Ainsi, le traitement pourrait inclure telles activités que :

- choisir un sujet de lecture (par exemple, « participants du tournoi ») ;
- trouver dans sa base de données les matériaux se rapportant à ce sujet ;
- pendant une lecture fine de ces matériaux, repérer les termes-clés (pour l'exemple choisi, ce sont « comité d'organisation », « arbitre », « juge », « judoka », « combattant », « coach », « chronométreur »...) et s'assurer qu'on les connaît en deux langues ;
- dans le cas contraire, soit consulter le dictionnaire, soit lire attentivement les matériaux se rapportant au même sujet en deuxième langue, chercher le même contexte explicatif et essayer de trouver l'équivalent du terme inconnu dans ce contexte ;
- au cours des recherches sur le sujet choisi, des termes appartenant à d'autres champs lexicaux peuvent être repérés ; il convient de les noter, si on ne les connaît pas, afin d'effectuer une recherche supplémentaire ultérieurement pour préciser leur sens et les classer dans un champs lexical correspondant ;
- noter les termes inconnus avec leurs équivalents dans son calepin ou les reporter dans un document de traitement de texte, sous forme de grille, par exemple.

Astuce supplémentaire pour vérifier l'usage de l'équivalent proposé par le dictionnaire ou retrouver un mot nécessaire sur la page web : aller sur un (des) site(s) proposant des ressources appropriées au contexte, dans le menu « édition » cliquer sur « rechercher dans cette page », taper le mot dans la fenêtre de dialogue, il apparaîtra en surbrillance. Par ailleurs, la barre d'outils Google Toolbar, téléchargeable gratuitement, a la fonction « surligneur ».

Les champs lexicaux découlent des objectifs de la recherche. Détaillés au fur et à mesure du travail avec les ressources, ils pourraient, dans le contexte choisi, être les suivants :

1. Aire de combat.
2. Participants du tournoi.
3. Tenue de combat.
4. Catégories d'âge.
4. Etapes du tournoi.
5. Termes de l'arbitrage : points et pénalités.
6. Techniques principales.
7. Techniques interdites.

5) Voici une micro-tâche de support proposée à ceux qui n'arrivent pas à avancer dans la constitution du glossaire et s'embrouillent dans la catégorisation des termes.

- S'entraîner à faire des repérages de mots-clés dans les textes en deux langues.

Troisième partie. Projet de séquence pédagogique de formation à la lecture-recherche stratégique des ressources numériques en vue de la préparation d'une situation de traduction orale.

- Objectif : apprendre à constituer un glossaire par champs lexicaux au moyen de discrimination des termes-clés des textes en deux langues.
- Tâche : Vous avez deux textes traitant des règles de judo. Repérez les termes principaux en deux langues, classez-les par catégories thématiques (champs lexicaux) dans la grille suivante:

Noms des participants du tournoi		Noms des éléments de la tenue du combattant		Noms des techniques principales		Noms des techniques pénalisées et des fautes	
En français	En russe	En français	En russe	En français	En russe	En français	En russe

<p>Règles du judo. Tous les <i>judokas</i> (compétiteurs) portent un <i>judogi</i> (kimono de judo), tenue ample blanche ou crème. La veste est maintenue par une ceinture enroulée deux fois autour de la taille. La couleur de la ceinture indique le grade du compétiteur. Au départ, les combattants sont face à face à 4 m l'un de l'autre et se saluent. Ce salut traditionnel fait partie du protocole et est exécuté avant et après chaque échange. Le combat commence lorsque l'arbitre dit <i>hajime</i>. Il dure au minimum 3 min et au maximum 20 min sans plusieurs reprises; c'est un score décisif qui met fin au combat. Si la victoire n'est pas manifeste, les juges indiquent le vainqueur et c'est l'arbitre qui prend la décision. Les combats sont jugés en fonction des techniques de projection et de contrôle. Les fautes sont également des éléments déterminants dans le score. Les principales fautes sont les suivantes : se laisser tomber en arrière délibérément lorsque l'adversaire effectue une prise dans le dos ; faire preuve d'une attitude exagérément défensive ; tirer l'adversaire vers le bas dans le but d'entamer un combat au sol ; saisir le pied ou la jambe de l'adversaire au début du combat ; poser la main, le pied, le bras ou la jambe sur le visage de l'adversaire</p>	<p>Правила и техника дзюдо. Формой борца является дзюдоги белого либо синего цвета, состоящая из куртки, штанов и пояса. Раньше оба борца носили белую униформу, при этом один из них должен был дополнительно надевать повязку красного цвета, другой – белого. С 2000 года для удобства зрителей в правила были внесены изменения, и костюмы стали разноцветными. Схватка обязательно начинается и заканчивается поклоном. Поединок обслуживает главный судья (арбитр), работающий на татами, и 2 боковых судьи-ассистента. Время поединка лимитировано: 5 минут для мужчин и 4 минуты для женщин. Техника дзюдо традиционно делится на 3 раздела: техника бросков, техника скрывания и техника нанесения ударов в уязвимые точки тела. В спортивном дзюдо удары запрещены. Также запрещены захваты руками за ноги, болевые воздействия на глаза, рот и нос, болевые и удушающие приемы в стойке. В борьбе в партере разрешены болевые приемы только на локтевой сустав. Победителем схватки объявляется участник, получивший более высокие, по сравнению с соперником, оценки. Борец может зарабатывать очки и из-за предупреждений противнику. Среди основных нарушений, вызывающих замечания: пассивная борьба, намеренный уход за пределы татами, болевые приемы на все суставы, кроме локтевого,</p>
--	---

ou tenir son judogi entre les dents ; exécuter des clés sur les articulations à l'exception des coudes.	поднятие лежащего спиной на татами противника и повторный бросок его на спину. За эти нарушения боец может получить замечание - "сидо".
---	--

Sources : sites du Judo club de Longueau et de la Fédération russe de judo.

6) Ainsi, le glossaire constitué par les étudiants pourrait prendre forme d'une grille présentée dans le tableau 4 :

Tableau 4. - Exemple de glossaire thématique de judo.

Terme japonais (facultatif)	Terme français	Terme russe + explication, précision
	Tapis (tatami), aire de combat	Площадка, татами
	Zone (surface) de sécurité	Зона безопасности (1-2 м вокруг площадки)
	Zone de danger	Опасная зона (1 м)
	Zone (surface intérieure)	Рабочая зона
	Judoka	Дзюдаист
	Judogi (tenue de judo) ou kimono	Дзюдога, кимоно
	Catégories d'âge : Mini-poussins : 6-7 ans Poussins : 8-9 ans Benjamins : 10-11 ans Minimes : 12-13 ans Cadets : 14-15 ans Juniors : 16-17 ans Seniors : 18 ans et plus	Младшие юноши : мальчики, девочки кадеты юниоры взрослые
	Etapas du tournoi :	
	Pesée et contrôle de dopage	Взвешивание и допинг-контроль
	Tirage au sort	Жеребьевка
	Echauffement	Разминка
	Combat	Схватка, встреча
	Tour éliminatoire	Отборочный тур
	Repêchage	Повторный тур
	Termes de l'arbitrage. Points :	
Ippon	Victoire suivie de l'arrêt du combat. Le ippon est attribué si le combattant projette son partenaire largement sur le dos avec vitesse, forme et contrôle.	Высшая оценка – «иппон» – приводит к немедленной победе применившего прием борца. Оценка присуждается в случае, если соперник акцентированно коснулся татами большей частью спины после броска со значительной амплитудой, силой и быстротой или если проведено удержание в течение 25 секунд. «Иппон» засчитывается также в том случае, когда результат болевого или удушающего приема очевиден или если соперник самостоятельно признает свое поражение.
Waza-ari	Gros avantage C'est un Ippon à qui il manque l'un des critères suivants : vitesse, force, pas largement sur le dos (moins de 50 %). On notera qu'il faut tout	Оценка «вадза-ари» считается половиной «иппон». Борец, проведший 2 приема, отмеченных «ваза-ари», также досрочно объявляется победителем схватки. «Вадза-ари»

Lecture-recherche sur internet en tant qu'étape de préparation à une tâche spécifique de traduction orale

	de même contrôler son partenaire.	присуждается после 20 секунд удержания или в случае, если противник касается татами спиной, однако недостаточная сила либо быстрота броска не позволяет судьям присудить «иппон».
Yuko	Avantage moyen C'est un ippon auquel il manque deux des critères énoncés ci-dessus (le contrôle est cependant toujours nécessaire) * le partenaire chute sur les 2 épaules ; * le partenaire chute sur le côté de la cuisse jusqu'en haut du corps ; * le partenaire est projeté avec contrôle, force et vitesse sur les fesses et roule aussitôt sur le dos.	Третьей оценкой является «юко». Она присуждается, когда бросок проведен с недостаточной силой и быстротой, но при падении соперника на большую часть спины, либо когда бросок проведен с достаточной силой или быстротой, но при падении соперника только на небольшую часть спины. «Юко» присуждается также при 15-секундном удержании.
Koka	Petit avantage * le partenaire chute sur une épaule, * le partenaire est projeté avec contrôle (toujours...), force et vitesse sur les fesses ou les cuisses.	Четвертой, самой низкой оценкой является «кока». Она присуждается, когда борец, бросает противника быстро и сильно на одно плечо или бедро (бедра) или ягодицы. «Кока» присуждается также при 10-секундном удержании.
	Pénalités :	
Shido	Faute légère Le premier shido fait attribuer à l'adversaire un koka. Le deuxième, un yuko , le troisième shido, un waza-ari. Le quatrième shido signifie la victoire définitive de l'adversaire	Первый «сидо» автоматически приводит к тому, что противнику дается оценка «кока». Второй "сидо" приносит сопернику «юко», третий "сидо" - «вадза-ари». Четвертое нарушение приводит к автоматическому окончанию поединка в пользу противника (hansoku)
Hansoku-make	Disqualification	Дисквалификация
	Techniques principales : Projections, accompagnées de :	Броски :
	Balayage, fauchage Renversement Accrochage Prise, saisie Roue, enroulement	Подсечка Подножка Зацеп Захват Переворот, подхват
	Immobilisations, contrôle	Сковывание, удержание
	Brise-chute	Приемы самостраховки при падении
	Techniques interdites :	
	Coups frappés	Удары

Troisième partie. Projet de séquence pédagogique de formation à la lecture-recherche stratégique des ressources numériques en vue de la préparation d'une situation de traduction orale.

	Luxations	Болевыеприемынасуставыкромелоктевого
	Etranglements	Удушения

Ce tableau dresse la liste des termes qui paraissent essentiels à la lecture des ressources du web. Certains d'entre eux nécessiteraient d'être explicités par des notes supplémentaires en langue maternelle ou en langue cible des apprenants. L'apparition dans ce tableau des termes japonais pourrait jouer un rôle de support intermédiaire à sa composition. Dans le tableau ci-dessus, nous avons introduit uniquement les noms japonais des points et des pénalités qui sont largement employés dans l'arbitrage. D'ailleurs leur utilisation internationale facilite la compréhension entre les professionnels. Evidemment, l'interprète gagnerait à s'y retrouver dès le départ. Cependant, à la lecture des articles du web, il est difficile de comprendre lesquels de ces termes japonais sont plus courants que d'autres. Leur apprentissage se révélerait donc excessivement coûteux en temps et de faible rentabilité.

Pendant ce travail de sélection et de catégorisation des concepts, l'enseignant est à l'écoute des binômes : s'il y a des difficultés, il aide à relever et à hiérarchiser des champs lexicaux, encourage et valorise les efforts.

7) Un retour sur toutes les étapes de la lecture-recherche se fait à la dernière de ces trois séances. On parle des difficultés de ce processus et des compétences qui manquent aux étudiants pour réaliser la tâche avec plus d'aisance.

8) Pour se préparer à l'évaluation qui se déroulera à la séance suivante, les étudiants devront apprendre le lexique du glossaire qu'ils se sont constitué. Leur tâche ne sera que facilitée s'ils apprennent à maîtriser les questions-objectifs qu'ils se sont posées tout au long de la recherche : idée globale du judo comme art martial, déroulement et participants du tournoi, techniques prohibées.

Séance d'évaluation de la macro-tâche.

Objectif : Par la simulation d'une situation d'interprétariat, évaluer l'efficacité de la préparation à la macro-tâche.

Les étudiants apprendront à :

- Elaborer les critères d'évaluation de production orale ;
- Evaluer leurs camarades et s'auto-évaluer.

Déroulement.

Les étudiants recevront, par groupe de deux, des tâches de jeu de rôles à accomplir, après un certain temps supplémentaire de préparation en classe (20-30 minutes). Cette tâche correspondra à une situation de traduction réelle, effectuée ou observée par la conceptrice du scénario. Voici deux exemples de jeux:

Contexte 1: L'arbitre principal français explique au coach ukrainien les techniques pénalisées pendant les combats. Le coach pose des questions pour préciser les règlements. L'interprète traduit les interventions de chacun (ce troisième participant de la

communication sera choisi au moment du jeu et aura donc à traduire sans savoir le plan des deux autres, tout comme dans la réalité)

Contexte 2 : Un représentant du comité d'organisation renseigne le coach de l'équipe ukrainienne sur le déroulement de deux journées de compétitions, d'entraînements et de stages. L'interprète traduit ce dialogue.

La tâche du coach et de l'arbitre (ou du représentant du comité d'organisation): Avant de jouer le jeu, préparez le plan des idées à exprimer, les questions que vous allez poser. Vous serez évalués d'après la richesse, la cohérence, la précision et l'intelligibilité des informations que vous ferez rentrer dans le dialogue.

La tâche de l'interprète : Vous intervenez pour assurer la traduction du français en russe et du russe en français. Vous serez évalué d'après l'adéquation de la traduction et du comportement : soyez concentré et respectueux.

Pendant le déroulement du jeu, les autres apprenants évaluent le travail de leurs camarades d'après les critères cités dans la tâche et des critères supplémentaires qu'on pourrait établir ensemble avant d'observer les jeux de rôles. Ces critères supplémentaires peuvent porter, entre autres, sur la forme linguistique des interventions. La correction des erreurs pendant le jeu perturberait son déroulement, cependant la tâche de l'interprète recouvre forcément la bi-focalisation sur la forme et le sens. Les erreurs doivent donc être repérées et corrigées par la suite. Un enregistrement vidéo des jeux pourrait permettre un tel retour sur les erreurs.

Pour établir ensemble une liste de critères d'évaluation, en groupes, on les répertorie sur une grande feuille de papier. Après, ces feuilles sont affichées aux murs de la classe, et on essaye d'en dégager les critères dont l'importance est plus ou moins évidente pour tout le monde. Une grille définitive en résulte que les étudiants recopient chacun sur la feuille qui servira de fiche d'évaluation. Ce travail d'élaboration commune de critères d'évaluation permettra de faire les étudiants réfléchir aux paramètres importants de l'activité langagière.

De son côté, l'enseignant évaluera le processus d'apprentissage des étudiants et ses résultats. D'une part, pendant les activités d'apprentissage des trois premières séances, il observera comment les apprenants mettent en œuvre les processus cognitifs et les stratégies métacognitives (évaluation formative). D'autre part, pendant la réalisation de la macro-tâche, il évaluera la compréhension du domaine acquise et la compétence d'interaction (évaluation sommative).

L'évaluation formative effectuée pendant les séances d'apprentissage permettra à l'enseignant de réguler le guidage : fournir des aides et des activités d'entraînement supplémentaires à ceux qui en ont besoin. Voici les critères auxquels il pourrait se tenir :

- **Activité cognitive.** Voir si l'apprenant utilise activement les processus de :
 - recherche en mémoire ;
 - repérage ;
 - inférences ;

Troisième partie. Projet de séquence pédagogique de formation à la lecture-recherche stratégique des ressources numériques en vue de la préparation d'une situation de traduction orale.

- anticipation ;
- mémorisation ;
- prise de décision.

· **Stratégies métacognitives** . Voir si l'apprenant démontre l'habileté à :

- se fixer un but ;
- planifier ses actions ;
- contrôler la lecture-recherche ;
- résoudre des problèmes ;
- organiser ses résultats ;
- évaluer les résultats de son travail.

L'évaluation sommative pourrait se faire selon la grille suivante :

Lecture-recherche sur internet en tant qu'étape de préparation à une tâche spécifique de traduction orale

Compétences et critères	50-59% Niveau 1	60-69% Niveau 2	70-79% Niveau 3	80-100% Niveau 4
<i>Connaissance et compréhension</i>	L'apprenant démontre une compréhension très limitée du domaine étudié ; emploie peu de termes spécifiques, souvent de façon inappropriée ou erronée.	L'apprenant démontre une compréhension partielle du domaine étudié ; emploie des termes spécifiques en nombre réduit.	L'apprenant démontre une compréhension générale du domaine spécifique ; emploie des termes spécifiques à bon escient.	L'apprenant démontre une compréhension subtile et approfondie du domaine spécifique ; emploie une large gamme des termes spécifiques de façon toujours appropriée.
<i>Interaction</i>	L'apprenant a du mal à se faire comprendre, se montre dissipé, fait peu d'efforts pour entretenir le contact.	L'apprenant formule ses idées avec une clarté limitée, n'écoute pas toujours son interlocuteur, fait insuffisamment preuve de motivation.	L'apprenant communique ses idées avec suffisamment de précision, intervient de façon appropriée, se montre assez motivé pour la communication.	L'apprenant formule ses idées avec beaucoup de précision, se montre à l'écoute de son interlocuteur, fait preuve de beaucoup de motivation pour entretenir le contact.
<i>Compétence langagière d'expression orale</i>	L'apprenant s'exprime dans un vocabulaire réduit, fait plusieurs erreurs de grammaire, se montre mal à l'aise dans l'expression, sa prononciation est mal ajustée.	L'apprenant emploie un vocabulaire limité, fait des erreurs de grammaire, produit un discours avec une aisance et un contrôle phonétique limité.	L'apprenant possède un vocabulaire suffisant pour s'exprimer avec précision, commet peu d'erreurs grammaticales, fait preuve d'aisance et de contrôle phonétique.	L'apprenant maîtrise un vocabulaire étendu, contrôle la grammaire des énoncés, se montre à l'aise dans l'expression, phonétiquement correcte.

Une fiche d'auto-évaluation peut être proposée à chacun à l'issue des présentations. Elle contiendrait des questions comme :

Etes-vous content de votre intervention ?

1.

- Pensez-vous que vous l'avez bien préparée ? 2.
- Qu'est-ce qui a manqué pour la préparer mieux? 3.
- Auriez-vous pu le faire mieux ? comment ? 4.
- Pensez-vous que vous ayez fait des erreurs ? Quels éléments de la langue vous ont causé le plus de doutes ? 5.

L'évaluation finale tiendra compte de toutes ces trois composantes : celle de l'enseignant, celles des étudiants et celle de l'auto-évaluation.

Suite à donner.

Pour permettre aux apprenants de fixer les stratégies envisagées ou de les ajuster/modifier selon les personnalités, d'autres macro-tâches basées sur d'autres situations d'interprétariat pourront être proposées par la suite. Mais le guidage se limitera à des aides ponctuelles, tendra à reculer pour favoriser une action indépendante des apprenants. Une contrainte de temps sera plus stricte pour mobiliser les étudiants à la recherche et les empêcher de s'égarer volontairement pendant la navigation.

Par ailleurs, nous espérons qu'un libre accès aux postes dans les salles multimédias sera bientôt ouvert à la faculté pour permettre une autonomisation des apprentissages et une préparation individualisée des tâches complexes.

Conclusion

Le projet présenté dans ce travail nécessite d'être testé sur le terrain, approfondi et adapté aux groupes hétérogènes d'étudiants. Il ne peut donc pas prétendre à une quelconque exhaustivité et se prêtera sans doute aux multiples ajustements et affinements au cours de sa mise en pratique imminente.

Nous avons néanmoins fait une tentative de l'ancrer dans des acquis scientifiques sur les processus cognitifs de la lecture-recherche on-line. Invisibles et complexes, ces processus sont encore loin d'être complètement explorés par les chercheurs. On sait toutefois que leur déroulement bénéficierait d'un plus fort rendement grâce aux stratégies métacognitives de planification, contrôle et régulation des activités de la lecture-recherche. Le rôle du formateur serait donc non seulement de rendre les apprenants conscients de ces stratégies, mais essentiellement de les entraîner à leur utilisation systématique par des tâches appropriées.

Nous avons donc conçu un scénario pédagogique comprenant un guidage et des tâches d'entraînement à l'utilisation de certaines stratégies de la lecture-recherche et à l'exploitation de certaines fonctionnalités technologiques. Cette séquence d'apprentissage est divisée en trois étapes. Pendant la première, les étudiants apprendraient à formuler leur besoin informationnel sous forme de questions (pour eux-mêmes) et de mots-clés (pour la machine) et à analyser la pertinence des réponses procurées par les moteurs de recherche par rapport à ce besoin. Au cours de la seconde, ils travailleraient à la sélection des informations pertinentes au moyen de la lecture en survol et à l'ajustement des objectifs de la recherche. La troisième étape serait consacrée à la sauvegarde rigoureuse

des documents sélectionnés et à leur traitement conformément à la tâche finale. Pendant la quatrième séance, enfin, une simulation de mise sur le terrain professionnel permettrait d'évaluer l'efficacité de cette préparation documentaire.

Bibliographie

- ALAVA, S. (2000). *Cyberespace et formations ouvertes*. Bruxelles : De Boeck. 225 p.
- ALTUN, A. (2003). Understanding Hypertext in the context of reading on the Web : Language Learners' Experience. In *Current Issues in Education*, vol. 6, n° 12. pp. 1-20. <http://cie.asu.edu/volume6/number12/> (consulté en avril 2005)
- ANDERSON, N.J. (2003). Scrolling, Clicking, and Reading English : Online Reading Strategies in a Second/Foreign Language. In *The Reading Matrix*, vol. 3, n° 3. pp. 1-33. <http://www.readingmatrix.com/articles/anderson/article.pdf> (consulté en mai 2005)
- BARBOT, M.-J. (2003). Le défi de la médiatisation. In *Notions en question*, n°7, avril, *La notion des ressources à l'heure du numérique*. Lyon : ENS Edition, pp. 15-20.
- BARBOT, M.-J. (2004). Des ressources pour des usagers et pour des apprentissages. In *Notions en question*, n°8, juin, *La notion des ressources à l'heure du numérique*. Lyon : ENS Edition, pp. 71-80.
- BEAUFILS, A. (2003). Recherche documentaire sur internet. Utilisation de l'assistant ARI par les élèves de lycée. In Desmoulin, C., Marquet, P., Bouhineau, D. *Environnements informatiques pour l'apprentissage humain*. Actes de la conférence EIAH 2003, Strasbourg 15, 16, 17 avril. Edité par Desmoulin, C., Marquet, P., Bouhineau, D., pp. 421-428.
- BELISLE, C. (2003). Médiation humaines et médiatisations technologiques. Médiatiser l'apprentissage aujourd'hui. In *Notions en question*, n°7, avril, *La notion des*

- ressources à l'heure du numérique*. Lyon : ENS Edition, pp. 21-33.
- BLONDEL, F.-M. (2003). Observer et évaluer les activités de recherche d'informations sur internet. In Desmoulin, C., Marquet, P., Bouhineau, D. *Environnements informatiques pour l'apprentissage humain*. Actes de la conférence EIAH 2003, Strasbourg 15, 16, 17 avril. Edité par Desmoulin, C., Marquet, P., Bouhineau, D., pp. 429-436.
- BOUVET, E., BREELLE, D. (2004). Pistage informatisé des stratégies de lecture : une étude de cas en contexte pédagogique. In *ALSIC*, vol.7, juin, pp.85-106.
- BRODIN, E. (2004). Ressources multimédias et dispositifs de formation. In *Notions en question*, n°8, juin, *La notion des ressources à l'heure du numérique*. Lyon : ENS Edition, pp. 23-41.
- CLEMENT, J. (1997). L'avènement du livre électronique : simple transition ? In Crinon, J., Gautellier, C. (dir.) *Apprendre avec le multimédia. Où en est-on ?* Paris : Retz, pp.13-22.
- CORNAIRE, C. (1999). *Le point sur la lecture*. Paris : CLE International, 122 p.
- COSTE, D. (1998). Avoir accès à l'excès des ressources: note sur de nouveaux rôles pour l'école. In Barbot, M.-J. (dir.) *Etudes de linguistique appliquée*, n°112, *Ressources pour l'apprentissage : excès et accès*, pp.505-511.
- de SERRES, L. (2004). Paramètres pour une efficacité accrue de la lecture hypertextuelle en langue seconde. In *ALSIC*, vol.7, novembre, pp.131-152.
- DEMAIZIAIRE, F. (2005). TIC et formation. Références historiques et évolutions. Matériaux des cours dispensés en master professionnel « Acquisition et didactique des langues étrangères et TICE », février.
- DEMAIZIERE, F. (2004). Ressources et guidage. Définition d'une co-construction. In *Notions en question*, n°8, juin, *La notion des ressources à l'heure du numérique*. Lyon : ENS Edition, pp. 81-103.
- DEVELOTTE, C. (1997). Lecture et cyberlecture.
<http://eprints.ens-lsh.fr/archive/00000085/01/LFDM.PDF> (consulté en juin 2005).
- DINET, J.(2003). Chercher des informations dans un hypertexte : quels liens avec les compétences initiales chez les jeunes apprenants. In Desmoulin, C., Marquet, P., Bouhineau, D. *Environnements informatiques pour l'apprentissage humain*. Actes de la conférence EIAH 2003, Strasbourg 15, 16, 17 avril. Edité par Desmoulin, C., Marquet, P., Bouhineau, D. pp. 163-174.
- HOLEC, H. (1995). Apprentissage autodirigé. Petit précis en forme de glossaire. In *Le français dans le monde*, n°277, pp.39-44.
<http://eprints.ens-lsh.fr/archive/00000085/01/LFDM.PDF> (consulté en février 2005)
- KAZERONI, A. (2004). La construction d'une tâche d'apprentissage d'une langue étrangère dans des environnements informatiques. In *Etudes de linguistique appliquée*, n°134, avril, juin, pp.159-169.
- LANCIEN, T. (1998). *Le multimédia*. Paris : CLE International. 127 p.
- LANCIEN, T.(2004). *De la vidéo à internet : 80 activités thématiques*. Paris : Hachette. 128 p.
- LEGROS, D., CRINON, J. *Psychologie des apprentissages et multimédias*. Paris :

-
- Armand Colin, 2002. 228 p.
- MANGENOT, F. (1998a). Réseau internet et apprentissage du français. In Chanier, T. et Pothier, M.(dir.) : *Etudes de linguistique appliquée*, n°110, avril-juin, *Hypermédias et apprentissage des langues*, pp. 205-214.
- MANGENOT, F. (1998b). Classification des apports d'Internet à l'apprentissage des langues. In *ALSIC*, n°2, vol.1, décembre, pp.133-14.
- PAQUELIN, D. (2002). Analyse d'application multimédias pour un usage pédagogique. A la recherche de l'intentionnalité partagée. In *ALSIC*, n°1, vol. 5, mars, pp.3-32.
- POTHIER, M. (1998). Didactique des langues et environnements hypermédias : quelles tâches pour optimiser l'apprentissage autonome ? In Chanier, T., Pothier, M. (dir.) *Etudes de linguistique appliquée*, n° 110, avril-juin, *Hypermédias et apprentissage des langues*, pp. 147-158.
- POTHIER, M. (2004). Approche de la notion des ressources. In Develotte, C., Pothier, M. (dir.): *Notions en question*,n°8, juin, *La notion des ressources à l'heure du numérique*. Lyon : ENS Edition, pp. 15-21.
- POTHIER, M.(2003). *Multimédias, dispositifs d'apprentissage et acquisition des langues*. Paris : Orphys, 141 p.
- POTOLIA, A., MOCHET, M.-A. (2002) Mutation des supports, mutation des pratiques. In Barbot, M.-J., Pugibet, V.(dir.) *Le français dans le monde*, numéro spécial, janvier. *Apprentissages des langues et technologies : usages en émergence*. Paris : Clé International, pp.26-36.
- ROUET, F. (1997). Le lecteur face à l'hypertexte. In Crinon, J., Gautellier, C. (dir.) *Apprendre avec le multimédia. Où en est-on ?* Paris : Retz, pp.165-180.
- SPRENGER, R.(2002). *Internet et les classes de langues*. Paris : Ophrys. 115 p.
- TRICOT, A.(2004). Guidages, apprentissages et documents. In Develotte, C., Pothier, M. (dir.): *Notions en question*,n°8, juin, *La notion des ressources à l'heure du numérique*. Lyon : ENS Edition, pp. 105-108.
- TRICOT, A., ROUET, J.-F. (1998). Chercher de l'information dans un hypertexte : vers un modèle des processus cognitifs. In Tricot, A., Rouet, J.-F. (dir.) *Les hypermédias : approches cognitives et ergonomiques*. Paris : Hermès, pp. 57-74.
- TRICOT, A., ROUET, J.-F. (2004). Activités de navigation dans les systèmes d'information. In Hoc, J.-M., Darses, F. (dir.) *Psychologie ergonomique : tendances actuelles*. Paris : PUF (sous presse).
- WALZ, J. (2001a). Reading Hypertexte : Higher-Level Processes. In *Canadian Modern Language Review*, vol. 57, n° 4, pp. 1-10.
<http://www.utpjournals.com/jour.ihtml?lp=product/cmlr/574/574-Walz.html> . (consulté en mai 2005)
- WALZ, J. (2001b) Reading Hypertexte : Lower-Level Processes. In *Canadian Modern Language Review*, vol. 57, n° 3, pp. 1-11.
<http://www.utpjournals.com/jour.ihtml?lp=product/cmlr/573/573-Walz.html> . (consulté en mai 2005)
-

Webographie

- Cadre européen commun de référence pour les langues :apprendre, enseigner, évaluer : <http://culture2.coe.int/portfolio/documents/cadrecommun.pdf> (consulté en juin 2005)
- « Règles d'or » de l'ergonomie des sites, plébiscitées par les utilisateurs (TNS Sofres): http://www.tns-sofres.com/etudes/interactive/280300_ergo.htm (consulté en juin 2005)
- Fédération française de judo : <http://www.ffjudo.com/> (consulté en mai 2005)
- Fédération ukrainienne de judo : <http://www.judoukr.org.ua/> (consulté en mai 2005)
- Fédération russe de judo : <http://www.judoukr.org.ua/> (consulté en mai 2005)
- Fédération biélorusse de judo : <http://judo.iatp.by/> (consulté en mai 2005)
- Site de promotion de judo commercial : <http://www.leguidedujudo-jujitsu.com/> (consulté en juin 2005)
- Site du Judo club de Longueau : <http://perso.wanadoo.fr/judoclubdelongueau/histoire/histoire%20du%20judo.htm> (consulté en juin 2005)

Annexe 1. Programme de la formation en langue française. Faculté des langues étrangère, département du français, Université nationale de Kharkov, Ukraine.

Le présent programme est conçu selon le modèle du programme type de l'Université nationale de Kiev. Il est approuvé par le Ministère de l'Education de l'Ukraine.

Ce texte comporte cependant quelques différences par rapport au programme susmentionné, à savoir dans la répartition des sujets d'expression orale et dans les contenus du cursus de grammaire.

L'objectif de la formation est de préparer des spécialistes-philologues qualifiés, des enseignants de français pour les écoles secondaires et supérieures et des interprètes capables de travailler dans une nouvelle situation économique.

Le public-cible est représenté par les étudiants qui ont commencé leur apprentissage de français à l'école secondaire et qui possèdent de ce fait certaines connaissances de base en lexique et en grammaire de français conformément au programme de l'école

secondaire.

La formation comporte 10 semestres ; dont 1558 heures sont consacrées à l'enseignement du français. Ces heures sont réparties par semestres et années de façon suivante :

- 1^{ère} année: 1^{er} semestre – 216 heures, 2^e semestre – 204 heures;
- 2^e année: 3^e semestre – 216 heures, 4^e semestre – 204 heures;
- 3^e année: 5^e semestre – 180 heures, 6^e semestre – 170 heures;
- 4^e année: 7^e semestre – 144 heures, 8^e semestre – 104 heures;
- 5^e année: 9^e semestre – 78 heures, 10^e semestre – 42 heures.
- Des contrôles continus sont effectués aux 5^e, 7^e, 9^e semestres, et des examens à l'issue des 1^{er}, 2^e, 3^e, 4^e, 6^e, 8^e, 9^e semestres.

Les cours pratiques de langue sont complétés par des cours magistraux :

- Théorie de traduction, Histoire des langues romanes, en deuxième année d'apprentissage.
- Lexicologie, en troisième année.
- Théorie de grammaire, Théorie de phonétique, Stylistique, en quatrième année.
- Civilisation française, Littérature française du XX^e siècle – en quatrième et cinquième années (ndt, l'histoire de la littérature européenne des siècles précédents est enseignée en ukrainien)

Les cours de traduction pratique (180 heures) forment des savoir-faire en traduction des textes socio-politiques, économiques et techniques (ndt, programmes existant à part).

Un examen d'Etat et une soutenance de mémoire sont prévus à la fin de la formation.

Les enseignements du cursus sont organisés par étapes concentriques : toutes les activités langagières, compréhension et expression écrite, compréhension et production orale, font objet des apprentissages.

Les supports divers constituent les ressources d'apprentissage : méthodes élaborées pour les écoles supérieures, ouvrages sociaux-politiques, scientifiques, œuvres de littérature française, éditions périodiques, dossiers thématiques, enregistrements audio et vidéo.

Les heures se répartissent par enseignements ainsi :

Année	Semestre	Phonétique, Expression orale	Grammaire	Lecture analytique	Lecture individuelle
I	I II	4 4	3 3	4 4	1 1
II	III IV	2 2	3 3	5 5	2 2
III	V VI	2 2	2 2	4 4	2 2
IV	VII VIII	2 2	2 2	3 3	1 1
V	IX X	2	2 2	3 3	1 1

Les contenus de la formation.

- Phonétique. Les cours pratiques de phonétique s'étendent à la première et la deuxième année. L'apprentissage commence par des cours de correction dont l'objectif est d'améliorer la prononciation conformément aux normes phonétiques du français. Une attention particulière est portée à l'articulation et au savoir-faire en matière d'intonation. La quantité d'heures est variée selon les besoins des apprenants. Tout au long de l'apprentissage les étudiants acquièrent un savoir indispensable à la maîtrise consciente du système phonique de la langue française: particularités des voyelles et des consonnes, accents toniques, rythme, intonation. La phonétique théorique est enseignée en quatrième année.
- Grammaire
_Les bases de grammaire font partie d'un enseignement intégré au cours des deux premiers semestres de la formation. Au IIIe et IVe semestres, les savoir-faire grammaticaux se forment dans le cadre d'un cours à part qui est cependant lié à la formation des savoir-faire phonétiques et lexicaux. Les enseignements de grammaire sont organisés en spirale : les apprenants accumulent les connaissances simultanément à la croissance de la compétence communicative. Le contenu du cursus de grammaire comprend les chapitres suivants :
- Morphologie. Substantif. Classement sémantique des substantifs. Pluriel des substantifs. Genre des substantifs. Article. Adjectif. Degrés de comparaison. Genre et pluriel des adjectifs. Nombres. Nombres cardinaux et ordinaux. Pronoms. Types des pronoms. Verbe. Types des verbes. Formes des verbes. Verbes auxiliaires. Temps. Passif. Participe présent. Adjectif verbal. Gérondif. Adverbe. Degrés de comparaison. Prépositions. Conjonctions.
- Syntaxe _Phrases simple. Ordre des mots dans une proposition affirmative simple. Structure d'une proposition négative. Formation d'une proposition interrogative. Ordre des mots dans une proposition exclamative. Propositions impersonnelles. Phrases complexes. Structure d'une phrase complexe. Types de subordonnées. Discours direct et indirect. Particularités de ponctuation française.
- Lexique
_L'objectif principal de l'apprentissage du lexique est de former des savoir-faire automatiques qui seront indispensables. Le vocabulaire actif de l'apprenant à l'issue de la formation devrait contenir environ 10 000 unités lexicales parmi lesquels les mots et les expressions les plus usités,

Lecture-recherche sur internet en tant qu'étape de préparation à une tâche spécifique de traduction orale

certaines synonymes et idiomes. Les problèmes de contexte et des modèles sémantiques et syntaxiques font objet d'une étude rigoureuse. La lecture individuelle contribue elle aussi à l'enrichissement du vocabulaire. Le lexique politique et social s'apprend pendant les activités centrées autour des sujets divers, la lecture des articles de presse et dans le cursus pratique de traduction. Le travail axé sur le lexique spécialisé commence en première année et continue tout au long de l'apprentissage. La lecture constitue un élément indispensable de l'acquisition lexicale.

Normes recommandées de lecture.

Semestre	Pages par semestre (lecture à domicile)	Pages par semestre (lecture individuelle)	Total des pages par semestre
I	100	100	200
II	150	150	300
III	200	200	400
IV	250	250	500
V	300	300	600
VI	350	350	700
VII	400	400	800
VIII	450	450	900
IX	500	500	1000
X	500	500	1000

La liste des ouvrages recommandés à la lecture est déterminée par les enseignants.

Sujets à travailler en expression orale.

- Formules de politesse. 1.
- Salle de classe. Cours de français. Université. Bibliothèques. 2.
- Temps. Calendrier. Saisons de l'année. 3.
- Ma patrie. Autobiographie. Famille. Age. Formation. 4.
- Logement. Adresse. 5.
- Portrait d'un ami, physique et moral. 6.
- Journée de travail, de repos. 7.
- La France . Paris et ses curiosités. 8.
- Journée de la Constitution. 9.
- Journée des Défenseurs de la Patrie. 10.
- Journée des femmes (le 8 mars). 11.
- 1er mai, journée du travail et du printemps.. 12.
- Journée de la Victoire. 13.
- Sport. Jeux Olympiques. 14.

La capitale de l'Ukraine, Kiev, et ses curiosités.	15.
Ma ville natale.	16.
Cuisine française.	17.
Voyages (avion, train, voiture, bateau...).	18.
Education en Ukraine et en France.	19.
Profession d'enseignant et d'interprète.	20.
L'environnement.	21.
Le droit et la justice.	22.
Transports.	23.
Médecine et santé.	24.
Théâtre en France.	25.
Vie des jeunes en France et en Ukraine.	26.
Système électoral en France et en Ukraine.	27.
Partis politiques en France.	28.
Industrie française.	29.
Agriculture en France.	30.
Architecture.	31.
Administration. Pouvoir législatif et exécutif.	32.

Les sujets susmentionnés peuvent être travaillés de façon linéaire ou être revus en spirale tout au long de l'apprentissage.

A la fin de la quatrième année, les étudiants doivent savoir :

1. Mener une conversation, y compris un débat, en langue française correcte, au débit normal. Dans une conversation, témoigner de l'initiative et des facultés analytiques.
2. Lire et traduire un texte inconnu. Faire une analyse lexicale, grammaticale et un commentaire stylistique d'un texte.
3. Maîtriser le lexique des sujets travaillés tout au long du cursus.
4. Faire en français des compte-rendus des articles de presse française aux sujets divers.

En cinquième année, les étudiants apprennent à faire une analyse grammaticale et stylistique d'un texte, pour mettre au point les savoir et les savoir-faire acquis en I-IV années.

Les principales particularités lexicales, grammaticales et syntaxiques du langage familier sont étudiées d'après les documents de la prose contemporaine, des films, des spectacles, des émissions de télévision et de la presse. On porte une attention particulière au syntaxe affectif et à l'emploi du lexique conformément aux registres du langage. On continue à apprendre comment faire un compte-rendu d'un article de presse.

A la fin de la cinquième année, les étudiants soutiennent un mémoire. A l'issue de la

formation, ils doivent savoir :

- Lire et traduire un texte inconnu. 1.
- Savoir faire une analyse lexicale, grammaticale et stylistique d'un texte. 2.
- Connaître la grammaire conformément au programme. 3.
- Maîtriser le lexique travaillé tout au long du cursus. 4.
- Faire en français des comptes-rendus des articles de presse française et ukrainienne aux sujets divers. 5.
- Ecrire une lettre d'affaires. 6.

L'examen d'Etat comprend les parties suivantes :

- Interprétation d'un texte littéraire. 1.
- Réponse à une question relevant des disciplines théoriques. 2.
- Traduction en ukrainien ou en russe d'un texte littéraire . 3.
- Un compte-rendu oral en français d'un article de presse russe ou ukrainienne. 4.
- Rédaction d'une lettre d'affaires. 5.

Bibliographie recommandée.

- POPOVA, I ., KAZAKOVA, J., KOVALTCHOUK, G. Manuel de français pour les premières années des universités et facultés des langues étrangères. Moscou : Nestor, 2001. 567 p.
- POPOVA, I ., KAZAKOVA, J. Grammaire de langue française. Exercices. Moscou : édition « Vyschaya Chkola », 1989. 336 p.
- POTOUCHANSKAYA, L., YOUNDINA, I., CHKOUNAYEVA, I. Cours pratiques de français. Partie I. Moscou : édition « Print », 1993. 336 p.
- POTOUCHANSKAYA, L., YOUNDINA, I., CHKOUNAYEVA, I. Cours pratiques de français. Partie II. Moscou : édition « Vyschaya Chkola », 1991. 272 p.
- NIKOLSKAYA, E., GOLDENBERG, T. Grammaire de langue française. Cours théorique. Moscou : édition « Vyschaya Chkola », 1982. 364 c.
- NIKOLSKAYA, E., GOLDENBERG, T. Recueil d'exercices de grammaire française. Moscou : édition « Vyschaya Chkola », 1974. 266 p.
- PHILIMONOVA, I., YURIEVA, E. Manuel de français pour les universités et les facultés des langues étrangères. Moscou : édition « Vyschaya Chkola », 1982. 247 p.
- RADOUGUINA, T, PHILIMONOVA, I., YURIEVA, E. Lecture analytique. Moscou : édition « Vyschaya Chkola », 1973.
- SAINT-EXUPERY, A. Le petit prince. Moscou, 1965.
- MAUROIS, A. Nouvelles. Moscou, 1966.
- MERIMEE, P. Nouvelles. Moscou, 1977.

-
- MAUPASSANT, G.. Nouvelles. Moscou, 1976.
 - MAUPASSANT, G. Bel Ami. Moscou, 1948.
 - FLAUBERT, G.. Madame Bovary. Moscou, 1974.
 - BAZIN, H. Le bureau des mariages. Chapeau bas. Moscou, 1970.
 - BALZAC, H. Le père Goriot. Moscou, 1964.
 - Conteurs français du XXe siècle. Moscou, 1981.
 - STENDHAL. Le Rouge et le Noir. Moscou, 1976.
 - MARTIN DU GARD, G.. Les Thibault. Moscou, 1963, 1964.
 - Presse française et ukrainienne.
 - Le Nouveau sans frontières. Paris : CLE International, 1988.

Annexe 2. Evaluation de la formation au métier de la traduction orale. Données collectées auprès des anciens étudiants

(dans les textes originaux des réponses recueillies par le courrier électronique, il n'y a pas d'accents)

· Olia

J'ai été très peu préparée à ce genre de situation.

Je me souviens juste d'un professeur qui nous faisait traduire des phrases de contextes inattendus. Et on ne savait pas trop de mots. C'était frustrant ! Parce que les autres, ils nous faisaient traduire les phrases dont le contenu lexical nous avions remaché dans d'autres textes et exercices. Et puis, en général, on ne traduisait pas beaucoup oralement, c'était surtout par écrit.

Les conseils, c'est de ne pas se taire, d'être concentré, je ne sais plus.

Oui, je pense que c'est nécessaire de préparer les étudiants à ces situations, parce que sinon on a trop peur de faire cela les premières fois. On a peur de ne pas connaître le bon mot, de ne pas comprendre la situation, parce qu'on n'est pas spécialiste dans la matière et il y a plein de termes et de problèmes particuliers inconnus. C'était comme ça avec moi.

· Valia

Penses-tu que t'as été bien préparée par les enseignants universitaires aux situations professionnelles de traduction orale?

NON

a) Est-ce que cette préparation est indispensable à procurer aux étudiants dans le cursus universitaire?

Je pense que les étudiants doivent choisir leur avenir eux-mêmes, en prenant en compte leurs capacités. Je ne crois pas que cette préparation doive être obligatoire. Le travail d'interprète demande non seulement de bonnes connaissances de la langue étrangère et de la langue natale (ces connaissances sont même plus importantes) mais il exige la santé solide, une personne doit posséder de certaines qualités psychologiques (le sang-froid par ex.) J'ai entendu dire qu'à Moscou on ne peut pas entrer au cursus de la traduction orale et simultanée sans passer un test médical. À propos de cette préparation, il faut enseigner les bases de la traduction orale pour tout le monde et la préparation plus avancée pour ceux qui le désirent et correspondent aux exigences.

b) Pourrais-tu citer quelques difficultés (de nature diverse, linguistique aussi bien que comportementale) que t'as eues pendant des situations réelles de traduction orale?

Quant à moi, j'ai ressenti moi-même l'insuffisance de cette préparation en travaillant avec des Français, surtout c'était une sorte de malaise la première fois (les premières fois sont toujours difficiles), mon problème c'était la peur, la peur de ces Français, puis la peur que je pourrais ignorer un mot quelconque. C'était faute de pratique, et ensuite ça s'est passé mieux, maintenant je suis plus sûre de moi, quoique mon cœur fasse une chamade. Je pense que c'est dû à mon caractère en général et à ce que je suis de nature très émotionnelle. (Je traduis mais en même temps je réagis à ce que je traduis, si qn dit une bêtise que je dois traduire j'ai honte etc).

· Artem

Une sorte de préparation aux situations de traduction orale a eu lieu. Voilà quelques exercices que nous avons eus pendant les cours de théorie et pratique de traduction - traduction simultanée (ou bien une sorte de) des actualités enregistrées de la radio: le professeur nous fait écouter un morceau (quelques phrases) d'un texte et on doit le traduire juste après l'avoir entendu.

- écriture cursive (de l'ukr. - skoropys): le professeur lit un petit texte et on doit le noter en utilisant des signes spéciaux avec respect de tous les règles de rédaction de ces notes (l'ordre des mots dans une phrase, l'ordre des phrases sur la feuille etc.) après quoi il faut traduire ce texte en prenant appui sur ces notes schématiques.

Concernant les conseils stratégiques, bien sûr qu'il y en a avait, moi, je m'en souviens d'un: en faisant une traduction orale faut jamais faire de longues pauses ou se taire quand on ne sait comment traduire tel ou tel mot, faut continuer à parler même avec des fautes ou bien des lacunes dans la traduction.

Je dirais que les situations d'interprétariat ont été simulées pendant l'exécution des

exercices susmentionnés.

Cette préparation est indispensable sans aucun doute. Ayant une telle préparation dans le cursus universitaire les étudiants pourraient se débarrasser de certaines difficultés de traduction orale ou bien les éviter en pratique .

· Natasha

je crois que je n'ai pas été suffisamment préparée à l'interprétariat à l'université:

a) oui, je suis convaincue que c'est indispensable pour les étudiants qui font leurs études aux facultés des langues étrangères

b) il m'est difficile de parler des difficultés, car j'ai très-très peu d'expérience en interprétariat, j'ai travaillé comme interprète quand j'étais encore étudiante, c'était qch de technique, si j'ai une bonne mémoire, je n'ai pas eu de grandes difficultés (sans prendre en considération que je ne m'y connais pas du tout en technique).

· Marina

Pensez-vous que vous avez été bien préparée par les enseignants universitaires aux situations professionnelles de traduction orale?

-Oui, mais insuffisamment ! (quand même, disons tout simplement : oui !)

Si oui:

a) Quels exercices, quelles tâches ont été utilisés par les enseignants pour préparer les étudiants aux situations d'interprétariat?

-travail dans la classe vidéo : on regardait les films , les reportages différents, on répondait aux questions sur le sujet, on récitait ce qu'on venait d'entendre (je peux l'appeler travail d'audition et de compréhension du discours) ; on écoutait les extraits des textes (surtout avec M. Chtchirov !) juridiques ou économiques, puis, on ESSAYAIT de les traduire à tour de rôle (cela ressemble déjà plus aux exercices d'interprétariat).

En fait, ce n'étaient pas justement les entraînements d'interprétariat, mais en somme, je pense qu'il nous ont préparés aux traductions orales.

b) Vos enseignants vous ont-ils donné des conseils stratégiques sur la préparation des situations d'interprétariat ?

-oui : si on ne comprend pas les détails, il faut généraliser, l'essentiel - ne pas se taire!!!

c) Les situations d'interprétariat, ont-elles été préparées , créées en classe ? De quelle façon?

-Les situations d'interprétariat ont été simulées en classe pendant les cours de français ou de "shorthand writing" (anglais), on nous lisait les extraits du texte, nous, on essayait de prendre des notes (sous forme de signes, symboles), puis, on traduisait oralement ou parfois on notait ce qu'on venait de traduire oralement. (c'est-à-dire, c'était plutôt la traduction consécutive orale)

· Polina

Je suis contente de ma formation.

a) Quels exercices, quelles tâches ont été utilisés par les enseignants pour préparer les étudiants aux situations d'interprétariat?

Je ne suis pas sûre que les tâches spéciales sont nécessaires – l'essentiel, c'est bien connaître la langue et la civilisation : avec ça, tu pourras travailler comme interprète, comme traducteur ou comme prof. Notre système d'apprendre les langues étrangères est déjà basé sur les interminables versions-traductions, dès le niveau débutant jusqu'aux niveaux avancés, on est même un peu trop saturés de tout ça... Côté civilisation : on regardait beaucoup la télé, les films, toutes sortes d'émissions, on invitait pour nous souvent des Français « native speakers » - qu'est-ce qu'on a à désirer encore ? Pour les situations d'interprétariat, ta connaissance du savoir-vivre, ta politesse, ta culture générale, ta « vyderjka » comptent bien sûr beaucoup, aussi bien que la vitesse de réaction, l'endurance physique (ce qui devient surtout important pendant un travail très intense et très long). Même ton charme personnel, ta capacité de plaire, ça compte beaucoup bien sûr, - on va t'expliquer ou te répéter qqch avec d'autres mots avec beaucoup plus de patience si tu inspires de bons sentiments. On ne peut pas donner tout ça en classe ; certaines de ses qualités sont innées ; d'autres sont à développer seulement jusqu'à un certain limite, individuel chez chaque personne. Il suffit pour le prof de mentionner ça et pour les étudiantes d'essayer ses forces quelque fois pour comprendre si ça leur convient ou non.

b) Tes enseignants t'ont-ils donné des conseils stratégiques sur la préparation des situations d'interprétariat?

Oui, bien sûr ! Tu sais comment Helena Evgueniévna adore tout ce qui « interculturel » (différences entre les comportements, les réactions, les habitudes des Français et des Ukrainiens), tout ce qui « trudnosti perevoda », les faux amis d'interprète, etc. Elle aime aussi analyser le travail d'autres interprètes, leurs fautes, leurs comportements, leurs points forts et faibles, et c'est aussi enrichissant pour ses élèves.

c) Les situations d'interprétariat, ont-elles été préparées, créées en classe ? De quelle façon?

Helena Evguévna nous lisait d'horribles phrases du français des affaires, très longues et embrouillées. Elles contenaient des mots et des tournures nouveaux, c'étaient bien. On traduisait des phrases enregistrées au magnétophone, aussi, je me souviens. On jouait les dialogues entre les gens divers – employeurs et employés, partenaires de pays différents qui voulaient signer un contrat, etc.

· Galia

Malheureusement, on ne nous a rien appris concernant la traduction orale. Je ne savais pas comment me préparer, comment me comporter quand je commençais. Étudiante, je pensais naïvement que pendant la traduction orale, l'interprète est la personne la plus importante, et les autres, illettrés, le respectent et l'admirent. Rien de tel ! ... Les situations

que j'ai eu à affronter, il est impossible de les modéliser en cours. Mais prévenir que les situations peuvent être plus que variées, il le faut absolument. On pourrait sans doute s'entraîner. Mais les études c'est les études, et la vie c'est la vie... et je ne suis pas sûre qu'il soit possible de reprendre en cours les conditions réelles de la vie.

Ania

Penses-tu que t'as été bien préparée par les enseignants universitaires aux situations professionnelles de traduction orale?

> En général, oui, mais je dois dire qu'en anglais c'était peut-être un peu mieux qu'en français

a) Quels exercices, quelles tâches ont été utilisés par les enseignants pour préparer les étudiants aux situations d'interprétariat?

> La traduction et la version immédiates orales

b) Tes enseignants t'ont-ils donné des conseils stratégiques sur la préparation des situations d'interprétariat?

> Tout un peu, en général – non

c) Les situations d'interprétariat, ont-elles été préparées, créées en classe ? De quelle façon?

> Le professeur lit un texte en français, il faut le répéter d'abord et puis traduire et vice versa

Si non ou insuffisamment:

a) Est-ce que cette préparation est indispensable à procurer aux étudiants dans le cursus universitaire?

> Oui

b) Pourrais-tu citer quelques difficultés (de nature diverse, linguistique aussi bien que comportementale) que t'as eues pendant des situations réelles de traduction orale?

> Moi personnellement, quand je fais des choses pareilles, j'éprouve une grande émotion à cause de laquelle je peux oublier une information, parfois il est difficile de trouver un équivalent précis à un mot.

Annexe 3. Usages d'internet par les étudiants de la faculté.

1. Aimez-vous utiliser internet ? 54-Oui, 9-Non.

2. Avez-vous accès à internet chez vous ? 30-Oui, 33-Non.

3. Utilisez-vous internet :

- Chaque jour 30
- Une fois par semaine 16
- Rarement 16
- Jamais 1

4. Si vous l'utilisez, c'est pour (on choisit plusieurs variantes) :

- E-mail 31
- Chercher de l'info pour vos cours 42
- Chercher de l'info selon vos intérêts personnels 33
- Ecouter de la musique 31
- Surfer sur le net, sans but précis 23
- Chatter 16

- Autres 11
- 5. Pensez-vous qu'il est efficace d'utiliser internet pour apprendre quelque chose ?
- 60-Oui, 3-Non
- 6. Pensez-vous qu'il serait intéressant d'utiliser internet en classe de langue ?
- 60-Oui, 3-Non
- 7. Quel est, selon vous, le moyen le plus efficace pour apprendre une langue étrangère ?
Classez les réponses suivantes :
- Livres, romans
- Cours particuliers : 25 personnes y attribuent la première place
- Voyages : 20 personnes y attribuent la première place
- Internet : 4 personnes y attribuent la première place
- CD de musique, films, TV : 3 personnes y attribuent la première place
- Correspondance
- Manuels traditionnels : 11 personnes y attribuent la première place
- Magazines (journaux)
- 8. Etes-vous d'accord que :
- Les ressources d'internet peuvent remplacer le professeur dans l'apprentissage des langues étrangères ? 3-Oui, 60-Non ;
- Les ressources d'internet sont nécessaires pour être compétent en langues étrangères ? 50-Oui

Annexe 4. On-line survey of reading strategies.

Adapted from Kouider Mokhtari and Ravi Sheorey, 2002 by Neil J. Anderson

The purpose of this survey is to collect information about the various strategies you use when you read **on-line in**

ENGLISH (e.g., surfing the Internet, doing on-line research, etc.). Each statement is followed by five numbers, 1, 2, 3,

4, and 5, and each number means the following:

'1' means that 'I **never or almost never** do this' when I read on-line.

'2' means that 'I do this **only occasionally**' when I read on-line.

'3' means that 'I **sometimes** do this' when I read on-line. (About **50%** of the time.)

'4' means that 'I **usually** do this' when I read on-line.

'5' means that 'I **always or almost always** do this' when I read on-line.

After reading each statement, **circle the number** (1, 2, 3, 4, or 5) which applies to you. Note that there are **no right or wrong responses** to any of the items on this survey.

Lecture-recherche sur internet en tant qu'étape de préparation à une tâche spécifique de traduction orale

Statement	Never Always
1. I have a purpose in mind when I read on line. 2. I	1 2 3 4 5 1 2 3 4 5 1 2 3 4 5 1 2
participate in live chat with other learners of English. 3. I	3 4 5 1 2 3 4 5 1 2 3 4 5 1 2 3
participate in live chat with native speakers of English. 4. I	4 5 1 2 3 4 5 1 2 3 4 5 1 2 3 4
take notes while reading on-line to help me understand	5 1 2 3 4 5 1 2 3 4 5 1 2 3 4 5
what I read. 5. I think about what I know to help me	1 2 3 4 5 1 2 3 4 5 1 2 3 4 5 1
understand what I read on-line. 6. I take an overall view of	2 3 4 5 1 2 3 4 5 1 2 3 4 5 1 2 3
the on-line text to see what it is about before reading it. 7.	4 5 1 2 3 4 5 1 2 3 4 5 1 2 3 4
When on-line text becomes difficult, I read aloud to help	5 1 2 3 4 5 1 2 3 4 5 1 2 3 4 5
me understand what I read. 8. I think about whether the	1 2 3 4 5 1 2 3 4 5 1 2 3 4 5 1
content of the on-line text fits my reading purpose. 9. I	2 3 4 5 1 2 3 4 5 1 2 3 4 5 1 2
read slowly and carefully to make sure I understand what I	3 4 5 1 2 3 4 5 1 2 3 4 5 1 2 3 4
am reading on-line. 10. I review the on-line text first by	5 1 2 3 4 5 1 2 3 4 5
noting its characteristics like length and organization. 11. I	
try to get back on track when I lose concentration. 12. I	
print out a hard copy of the on-line text then underline or	
circle information to help me remember it. 13. I adjust my	
reading speed according to what I am reading on-line. 14.	
When reading on-line, I decide what to read closely and	
what to ignore. 15. I use reference materials (e.g. an	
on-line dictionary) to help me understand what I read	
on-line. 16. When on-line text becomes difficult, I pay	
closer attention to what I am reading. 17. I read pages on	
the Internet for academic purposes. 18. I use tables,	
figures, and pictures in the on-line text to increase my	
understanding. 19. I stop from time to time and think	
about what I am reading on-line. 20. I use context clues to	
help me better understand what I am reading on-line. 21. I	
paraphrase (restate ideas in my own words) to better	
understand what I read on-line. 22. I try to picture or	
visualize information to help remember what I read on-line.	
23. I use typographical features like bold face and italics	
to identify key information. 24. I critically analyze and	
evaluate the information presented in the on-line text. 25.	
I go back and forth in the on-line text to find relationships	
among ideas in it. 26. I check my understanding when I	
come across new information. 27. I try to guess what the	
content of the on-line text is about when I read. 28. When	
on-line text becomes difficult, I re-read it to increase my	
understanding. 29. I ask myself questions I like to have	
answered in the on-line text. 30. I check to see if my	
guesses about the on-line text are right or wrong. 31.	
When I read on-line, I guess the meaning of unknown	
words or phrases. 32. I scan the on-line text to get a basic	
idea of whether it will serve my purposes before choosing	

<p>to read it. 33. I read pages on the Internet for fun. 34. I critically evaluate the on-line text before choosing to use information I read on-line. 35. I can distinguish between fact and opinion in on-line texts. 36. When reading on-line, I look for sites that cover both sides of an issue. 37. When reading on-line, I translate from English into my native language. 38. When reading on-line, I think about information in both English and my mother tongue.</p>	
---	--

SCORING GUIDELINES FOR THE SURVEY OF ON-LINE READING STRATEGIES

Student Name: _____ Date: _____

1. Write the number you circled for each statement (i.e., 1, 2, 3, 4, or 5) in the appropriate blanks below.
2. Add up the scores under each column and place the result on the line under each column.
3. Divide the subscale score by the number of statements in each column to get the average for each subscale.
4. Calculate the average for the whole inventory by adding up the subscale scores and dividing by 30.
5. Use the interpretation guidelines below to understand your averages.

Global Reading Strategies (GLOB Subscale)	Problem Solving Strategies (PROB Subscale)	Support Reading Strategies (SUP Subscale)	Overall Reading Strategies (ORS)
1. _____ 2. _____ _____ 3. _____ _____ 5. _____ _____ 6. _____ _____ 8. _____ _____ 10. _____ _____ 14. _____ 17. _____ 18. _____ _____ 20. _____ 23. _____ 24. _____ _____ 26. _____ 27. _____ 30. _____ _____ 32. _____ 33. _____	9. _____ 11. _____ _____ 13. _____ _____ 16. _____ 19. _____ 22. _____ _____ 28. _____ 31. _____ 34. _____ _____ 35. _____ 36. _____	4. _____ 7. _____ _____ 12. _____ _____ 15. _____ 21. _____ 25. _____ _____ 29. _____ 37. _____ 38. _____ _____	GLOB _____ PROB _____ SUP _____
_____ GLOB Score /18 _____ GLOB Average	_____ PROB Score /11 _____ PROB Average	_____ SUP Score /9 _____ SUP Average	_____ Overall Score /38 _____ Overall average

· **KEY TO AVERAGES:**

3.5 or higher = High 2.5 – 3.4 = Medium 2.4 or lower = Low

· **INTERPRETING YOUR SCORES:**

The overall average indicates how often you use reading strategies when reading academic materials. The average for each subscale shows which group of strategies (i.e., Global, Problem Solving, or support strategies) you use most often when reading. It is important to note, however, that the best possible use of these strategies depends on your reading ability in English, the type of material read, and your reading purpose. A low score on any of the subscales or parts of the inventory indicates that there may be some strategies in these parts that you might want to learn about and consider using when reading (adapted from Oxford 1990, pp. 297-300).

Adapted from Mokhtari, K., & Sheorey, R. (2002). Measuring ESL students reading strategies. *Journal of Developmental Education*, 25 (3), pp. 2-10.