



HAL
open science

Paramètres pour une efficacité accrue de la lecture hypertextuelle en langue seconde

Linda de Serres

► **To cite this version:**

Linda de Serres. Paramètres pour une efficacité accrue de la lecture hypertextuelle en langue seconde. ALSIC - Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et de Communication, 2004, 07 (1), pp.131-152. edutice-00001466

HAL Id: edutice-00001466

<https://edutice.hal.science/edutice-00001466>

Submitted on 19 Apr 2006

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

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

Paramètres pour une efficacité accrue de la lecture hypertextuelle en langue seconde

Linda de SERRES

Université du Québec à Trois-Rivières, Canada

Résumé : *Tant la lecture à l'écran que celle sur papier occupent une place importante dans nos activités quotidiennes. Toutefois, comme praticien*, les avons-nous déjà comparées ? Avons-nous tenté de circonscrire en quoi l'une peut différer de l'autre ? Sans prétendre à une quelconque exhaustivité des différences possibles entre ces deux supports de lecture, nous nous sommes prêtée à l'exercice. Il en ressort une vingtaine de différences. De là, nous nous interrogeons à savoir comment le praticien peut aider le lecteur-navigateur en langue seconde* à lire plus efficacement à l'écran ? À partir des protocoles oraux de huit étudiants francophones de 1er cycle ayant lu un hypertexte en anglais langue seconde (L2), nous dégagerons des éléments de réponse. Par le biais d'extraits des verbalisations introspectives des participants nous mettrons en évidence des paramètres à considérer dans cette tâche exigeante qu'est la lecture à l'écran en L2. Nous espérons que ces paramètres soutiennent le praticien désireux de poser des choix éclairés dans un cadre où il évolue avec des lecteurs en L2, dans un cadre où en ce début de XXIe siècle, la lecture à l'écran et la L2 font souvent tandem.*

- 1. Deux supports pour lire
- 2. Choix du texte dans la Toile
- 3. Sujets
- 4. Méthodologie
- 5. Paramètres à considérer lors d'une lecture dans la Toile
- 6. Bilan
- 7. Limite et avenue de recherche
- 8. Conclusion
- Références
- Glossaire

1. Deux supports pour lire

Avant de s'appliquer à l'étude même de la lecture à l'écran, il peut être utile de se tourner vers une comparaison entre la lecture sous sa forme traditionnelle et la lecture médiatisée. L'écrit sur support papier met nos sens en éveil :

[...] il est appel aux sens [...]. Il est en permanence sous les yeux, à portée de main ; il se fait toucher, regard et présence. Il est compagnon car il peut escorter celui qui le possède ([Develay02] : 17).

En revanche, l'écrit virtuel ne s'aborde pas de la même façon :

[l']écrit des technologies de l'information est éphémère. Heureusement qu'il existe l'imprimante pour rendre son existence sensible. Mais même dans ce cas il n'est que pages noircies, non reliées, que l'on peut facilement égarer, jeter par mégarde. Et si on veut retrouver à travers ces feuilles le sensuel, il faut les relier... refaire le livre (idem).

Parmi les nombreuses différences évoquées par Hanson-Smith ([HansonSmith03] : 8) quant à la lecture sur papier et celle à l'écran, trois sont ici mises en exergue :

- 1) les illustrations statiques proposées dans l'un par rapport à celles animées, enchâssées dans l'autre ;
- 2) le rôle restreint des notes de bas de page et des références dans un document traditionnel par rapport aux multiples voix offertes dans le document médiatisé. En guise d'illustration citons les hyperliens qui peuvent mettre en présence une illustration, un exemple, un sondage, une figure ou autres ;
- 3) enfin, malgré des changements notoires fort inventifs et particulièrement imagés dans la mise en page des documents sur papier, les pages Internet ont pour elles des affichages plein écran, le mouvement et la couleur alors qu'elles ont contre elles de multiples distracteurs tels que des bandes publicitaires à affichage subit qui, parfois, échappent même au contrôle du lecteur-navigateur averti ou que tous autres renseignements inutiles, qui dans certains sites obligent le lecteur à louvoyer pour parvenir à ses fins.

Enfin, signalons que tout lecteur-navigateur tirerait vraisemblablement profit d'une technolittéracie* ([Altun03] : 13).

Souhaitant nous inscrire dans le sillage de travaux s'étant penchés sur la comparaison de la lecture sous sa forme traditionnelle et sous une forme électronique, dans les Tableau 1 et Tableau 2 nous regroupons, sans aucune prétention d'exhaustivité, 21 différences entre ces deux supports. Dans la foulée de Tolhurst ([Tolhurst95] : 23) qui s'est attardé aux définitions de l'hypertexte en deux temps, c'est-à-dire comme contenant (*functional*) et comme contenu (*semantic*), nous présentons des différences sous deux angles, celui de l'interface et celui du lecteur.

LA LECTURE	
SUR SUPPORT PAPIER	SUR SUPPORT ÉCRAN
1. Je lis; j'effectue une lecture.	1. Je navigue; j'adopte un itinéraire; je voyage; je vagabonde.
2. J'apprécie les choix de la maison d'édition.	2. Je tire profit de la technologie à ma disposition.
3. Je suis autonome avec un livre en main. Sans dépendance envers des éléments extérieurs.	3. Je suis partiellement autonome puisque dépendant d'éléments tels l'électricité, le branchement Internet, le serveur, etc.
4. J'entends le crayon sur la feuille.	4. J'entends le pianotage au clavier.
5. J'entends le frôlement des feuilles de papier.	5. J'entends le clic de la souris.
6. Je possède un document avec du volume.	6. Je dispose d'un écrit sur du plat.
7. J'ai des pages numérotées.	7. J'ai des pages-écran rarement numérotées.
8. J'ai des pages de même dimension.	8. J'ai des pages-écran de longueur variable, plutôt mouvantes.
9. Je conserve l'écrit près de moi, en attente.	9. Je fais disparaître l'écrit en fermant l'ordinateur.
10. Je possède une page de texte de dimension prédéfinie.	10. J'utilise la barre de défilement pour déterminer la fin de la page.
11. Je tire de l'information des mots et, le cas échéant, d'images, de tableaux, etc.	11. Je possède une technolittéracie me permettant de saisir : mots, images, photographies, figures, son, musique, binettes, etc.
12. Je n'ai aucun contact direct et rapide avec l'auteur.	12. Si un lien le permet, je peux facilement contacter l'auteur.

Tableau 1 - Douze différences entre la lecture sur support papier et celle à l'écran, sous l'angle de l'interface.

LA LECTURE	
SUR SUPPORT PAPIER	SUR SUPPORT ÉCRAN
1. Je passe d'un chapitre à l'autre.	1. Je dispose d'une organisation hypertextuelle.
2. Je respecte la suite des renseignements, telle que présentée.	2. Je participe à l'édification de mon parcours de lecture en déterminant mes construits de navigation.
3. Je suis un lecteur actif qui respecte les choix de l'auteur.	3. Je suis un lecteur "inter-actif" ^[1] qui pose des choix.
4. Je remarque les normes typographiques comme le gras et le souligné qui signalent l'importance d'éléments, par exemple.	4. 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...
5. Je photocopie des parties pour me les remémorer ou les analyser, par exemple.	5. J'imprime et l'écrit perd sa dynamique, il devient difforme ou incomplet, départi du contenu des liens hypertextuels ([Walz01b] : 3).
6. Je mets fin à ma lecture une fois que j'ai exploré toute la suite des renseignements.	6. Je mets fin à ma navigation sans avoir exploré <i>in extenso</i> les parcours potentiels.
7. 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.	7. 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.
8. Je prends le texte tel quel.	8. Je peux interagir avec le texte : le modifier, le déplacer, en ajouter, en omettre des parties...
9. Je prends des notes dans la marge, si désiré.	9. Je ne peux pas écrire directement dans le texte lu à l'écran... des manipulations s'imposent. ([Walz01b] : 3)

Tableau 2 - Neuf différences entre la lecture sur support papier et celle à l'écran, sous l'angle du lecteur.

Étant donné que le Tableau 1 présente des différences ayant spécialement trait à l'interface et que ce sujet ne retient pas spécifiquement ici notre attention, nous nous attarderons particulièrement au suivant, le Tableau 2, où prédominent des préoccupations en lien avec le lecteur lui-même. Donc, pour asseoir les particularités présentées aux lignes 2, 3 et 7 dans le tableau ci-dessus, il n'est pas inutile de convoquer certains auteurs. Curry et al. par exemple,

soutiennent que, tout bien considéré, la lecture d'un hypertexte interpelle davantage le lecteur que ne le fait un texte sur papier : "[...] *a hypertext is a text that is more reader-driven than a traditional text*" ([CurryEtAIL99] : 44). Foltz ([Foltz96] : 114) affirme en ce sens que le lecteur d'un hypertexte^[2] pose des choix dans son édification sémantique de l'écrit (ligne n° 2). Dans un hypertexte, l'auteur ne peut anticiper ni les liens que visitera le lecteur ni le moment où il le fera, d'où la possibilité pour le lecteur de consulter des hyperliens pouvant lui sembler plus ou moins cohérents et de ce fait, entraîner chez lui une surcharge cognitive ([Foltz96] : 116). En revanche, le lecteur d'un document sur papier dispose d'une cohérence sémantique où s'allient, pour reprendre les termes de Kintch et van Dijk [KintschVanDijk78], la microstructure et la macrostructure.

En ce qui touche le fait qu'à l'écran le lecteur soit "inter-actif" et qu'il pose des choix (ligne n° 3), Dee-Lucas ([DeeLucas96] : 75-76) signale que le texte sur papier repose sur un contenu structuré à partir d'indicateurs d'ordre rhétorique tandis que celui à l'écran procure des unités de renseignements hors du texte source même, par le biais d'hyperliens notamment. Le clivage parfois relevé au sein de l'hypertexte entre les hyperliens et le texte source exige, tel qu'évoqué plus tôt, un traitement cognitivement coûteux de la part du lecteur. À l'opposé, la lecture sur papier procure dans la structure du texte même, au fil des pages, des sous-titres et des chapitres, en fait tous les renseignements nécessaires à la compréhension "pré-orchestrée" du texte.

Dans cet esprit, tel qu'on peut le lire à la ligne n° 7, il ressort que l'hypermédia appelle une lecture non linéaire ([Carrier00] : 14 ; [DesmaraisEtA198] : 101 ; [Kasper03] : 1 ; [LegrosCrinon02] : 94 ; [PotoliaMochet02] : 34). Autrement dit, les liens hypertextuels contribuent à marginaliser la lecture linéaire ([Lancien98] : 109). Le lecteur-navigateur est, faut-il le répéter, appelé à poser des choix ([LegrosCrinon02] : 96), à lire ou à contourner. Il dispose de segments autonomes dans un tout significatif où est possible, mais non impérative, la lecture d'aucuns.

Dans la colonne de droite, la ligne n° 8 du Tableau 1 et les lignes n° 2, 3, 6, 7 du Tableau 2, renvoient à des dimensions particulièrement exigeantes de la lecture sur support écran. Suffit-il de signaler qu'en plus de s'ajuster à des pages-écrans de longueur variée, le lecteur détermine ses construits de navigation ? Placé en situation d'"inter-actions", il est appelé en outre à poser des choix, voire à "sacrifier" l'exploration d'hyperliens donnés. Enfin, exposé à un construit "hypertextualisé", voulant faire écho à un objectif de lecture, par exemple, il souhaite en général recourir à des stratégies d'exploration.

Voilà en peu de mots ce qui peut prendre le visage d'une cacophonie discursive chez le lecteur non averti. En guise d'exemple, citons le lecteur en langue seconde non seulement aux prises avec la langue même, mais au surplus, avec une pareille multicanalité. Et, bien que la recherche sur l'hypertexte remonte à quelque 20 ans ([McAleese90] ; [Rada91]), encore à ce jour, tant en langue première qu'en langue seconde, on connaît encore mal le processus de lecture qui en découle ([Carignan02] ; [Develotte97] ; [Lancien98] ; [Rouet97]). Ce travail, colossal et complexe, reste à faire :

The study of hypertext processing is a difficult undertaking, the results of such study can greatly impact our knowledge of how students acquire, represent and recall [...] information ([CurryEtAIL99] : 50).

C'est devant un pareil état de choses qu'il nous a semblé impératif d'outrepasser la "technocentricité" (prégnante dans le Tableau 1 sous l'angle de l'interface) et de chercher des éléments de réponse à des questions actuelles portant sur le lecteur-navigateur. Nous avons vu dans le Tableau 2 que la lecture sur papier diffère à plusieurs égards de celle à l'écran. Nous savons que la lecture sur support papier, volet assez bien documenté à ce jour, appelle des stratégies locales, globales et métacognitives et que le lecteur en L2 relève plusieurs défis : lire dans une langue en voie d'acquisition; comprendre un contexte socioculturel autre souvent présent dans les textes authentiques ; développer une automatisation de ses processus de lecture, etc. Nous savons également que la lecture hypertextuelle en L2 convoque non seulement des stratégies locales, globales et métacognitives, mais de surcroît, des stratégies métaconceptuelles ([deSerresSpressea], [deSerresSpresseb] ; [Paquelin02]). Enfin, nous savons que des difficultés peuvent émaner selon le degré de technolittéracie du lecteur-navigateur, des registres de langue variés présents dans les documents, des contenus mêmes des documents, de la capacité du lecteur-navigateur à effectuer une lecture critique, à se familiariser avec différentes structures de textes de même qu'à "lire à profusion" (*extensive reading*, notre traduction) sur la Toile ([Walz01a] : 2; [Walz01b] : 7). En revanche, sait-on, entre autres, si les liens hypertextuels constituent une aide ou une distraction pour le lecteur en langue seconde ? Par exemple, sait-on si les contenus d'hyperliens correspondent de fait aux attentes du lecteur-navigateur ?

Afin de répondre à de telles questions, dans les prochaines pages, nous présenterons une étude empirique de laquelle émaneront quatre paramètres qui pourront s'avérer utiles au praticien désireux d'aborder la lecture à l'écran dans une langue seconde avec des apprenants adultes. Mais auparavant, il est opportun d'aborder le choix du texte lu par les sujets, l'échantillon même et la méthodologie retenue.

2. Choix du texte dans la Toile

En ce qui touche les principales raisons qui ont motivé notre choix de l'hypertexte lu par les sujets dans la Toile [Holder02], il importe de débiter par ce que Rouet [Rouet01] pose comme des "paramètres ergonomiques", c'est-à-dire la qualité de la présentation du texte, soit un texte aéré offrant une typographie facilement lisible à l'écran. De plus, signalons :

- la crédibilité de contenu, fruit d'un chercheur universitaire ;
- le schéma de forme ([Cornaire99] ; [deSerres98]), en l'occurrence un article de vulgarisation scientifique^[3] de neuf paragraphes comportant un titre et quatre sous-titres^[4] ;
- le schéma de contenu, soit des notions sur un sujet non familier aux lecteurs retenus ;
- des hyperliens, "bi-directionnels" ou "à double circulation" ([Paquelin02] : 10-11) ;
- des hyperliens en nombre réduit (6) répartis dans le texte ;
- des images (fixes) en nombre réduit (4) en lien avec le contenu et intégrées au fil du texte ;

- une longueur considérée acceptable de trois pages-écrans (646 mots) ;
- et enfin, l'absence d'encarts publicitaires.

3. Sujets

Huit participants, soit cinq femmes et trois hommes, tous des étudiants francophones de 1er cycle inscrits à l'Université du Québec à Trois-Rivières ont, sur une base volontaire, pris part à ce volet de notre étude. Ils provenaient de trois disciplines : Sciences de l'éducation, Arts, Sciences sociales. De sorte à préserver l'anonymat, chaque participant a reçu un numéro d'identification. Il peut s'agir d'un numéro à trois chiffres (par ex. "sujet n° 203") étant donné que ces participants constituent un sous-échantillon de sujets issus d'un échantillon plus vaste au sein duquel les numéros s'étaient de 1 à 210.

4. Méthodologie

Dégager une démarche cognitive convoque une observation externe de la métaconstruction du lecteur-navigateur pour circonscrire des aspects propres à l'hypertexte. Pour ce faire, dans un premier temps, au moyen d'un diaporama offert en mode automatique où était présentée la consigne invitant chacun à "penser à haute voix", chaque participant a été initié à la technique du protocole oral à partir d'un court texte en anglais (pour plus de détails sur cette technique, voir [deSerres98], [deSerres01], [deSerresSpreseb], [EricssonSimon93], [Jourdenais01]). S'ensuivait le début de la séance formelle au cours de laquelle chaque verbalisation était saisie sur une bande magnétique. Nous avons choisi de contrôler plus d'un facteur lors de la lecture à l'écran pour tenter de recueillir, aussi rigoureusement que possible, des données. Une précaution parmi toutes celles prises doit être mentionnée : par souci de contrôle quant au recours à des aides externes, électroniques ou traditionnelles, une consigne signalait d'emblée à tout lecteur qu'il ne pourrait à aucun moment ni prendre de notes, ni consulter d'ouvrages de référence, et ce, tant en ligne que sous la forme traditionnelle. Une telle contrainte avait contre elle l'authenticité du cadre de lecture à l'écran tandis qu'elle avait pour elle, une systématisation des sources d'appoint au sein de l'environnement où évoluait chaque lecteur.

Pour l'essentiel donc, afin de nous démarquer, nous avons choisi, non pas, comme l'ont déjà fait d'autres chercheurs, de cumuler les traces navigationnelles de participants [DesmaraisEtA198], de recourir à des entrevues semi structurées et à un journal de bord [Altun03], de travailler auprès d'apprenants de langue ([DesmaraisEtA198], [PothierEtA100]), d'effectuer une verbalisation introspective lors de la lecture d'un court texte dans un cédérom [Carignan02], ni d'effectuer un sondage ayant trait aux stratégies de lecture en ligne [Anderson03], mais bien de nous attarder à la verbalisation introspective d'étudiants francophones de 1er cycle de diverses disciplines qui ne sont pas des apprenants de langue et qui sont appelés à lire un hypertexte en langue seconde (anglais) sur la Toile. Il s'agit là d'un aspect peu documenté à ce jour, mais qui constitue par ailleurs un phénomène croissant pour nombre de lecteurs de la francophonie appelés à poursuivre des études supérieures, entre autres.

Dans les prochains paragraphes, des propositions d'ordre pédagogique en ce qui touche la lecture à l'écran en langue seconde auprès d'adultes seront donc mises de l'avant. Nous les

illustrerons à partir d'extraits de verbalisations. Cette façon de combiner les volets théorique et pratique fait écho aux propos de Tardif ([Tardif98] : 113) selon qui une pédagogie des stratégies de lecture doit émaner de l'action, de la réponse à un besoin du lecteur, et non *ex cathedra*. Dans le présent contexte, il appert que ce soit une contribution originale dans la mesure où, à notre connaissance, à ce jour, aucune autre étude sur la lecture aurait, de telle manière, proposé et appuyé des paramètres facilitateurs. De surcroît, ces paramètres s'inscrivent directement dans les recommandations de Altun ([Altun03] : 14) quant à l'implantation nécessaire de pratiques pour outiller l'apprenant qui recourt à l'hypertexte pour se documenter en L2. Comme le soulève à juste titre ce dernier, à eux seuls, ni l'ordinateur ni les stratégies de lecture ne fournissent à l'apprenant une base suffisante pour lire avec aisance et avec efficacité un hypertexte en L2. Le praticien doit jouer un rôle.

5. Paramètres à considérer lors d'une lecture dans la Toile

Nous avons pour ambition de dégager quatre paramètres. Nous traiterons d'abord de l'importance de circonscrire l'objectif de la lecture (paramètre 1) pour ensuite montrer l'intérêt d'aborder la lecture de survol (paramètre 2). Nous toucherons également le besoin de restreindre les liens hypertextuels dans les textes à consulter (paramètre 3) et nous présenterons par après l'importance pour le lecteur d'évaluer et de "lire" les paramètres non textuels (paramètre 4). Examinons-les maintenant un à un.

5.1. Circonscrire l'objectif de la recherche à entreprendre

Le praticien doit s'assurer de prime abord de bien définir l'objectif de la recherche à réaliser. De cette façon, il fournira l'élan nécessaire à l'apprenant pour entreprendre un projet donné ([BertrandCastaldy02] : 2 ; [Gambrell02] : 132) et lui évitera de crouler sous la somme imposante de renseignements recensés. Dans une étude effectuée aux États-Unis auprès de 50 étudiants, Curry et al. [CurryEtAIL99] ont montré 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. Des objectifs de recherche clairement définis par le praticien offriraient l'avantage de permettre à l'apprenant qui n'aurait pas une méthodologie de travail exemplaire, par exemple, de progresser dans sa recherche en évitant les méandres de l'illimité que représente la Toile, de baliser son travail, puis d'éprouver un sentiment de satisfaction envers sa lecture malgré le nombre d'hyperliens que, sciemment, il aura choisi de ne pas exploiter.

Voici un exemple. Il s'agit d'un objectif de lecture possible parmi tant d'autres présenté aux huit étudiants avant de lire le texte choisi *a priori* dans la Toile :

Avant de débiter, vous prendrez connaissance de 11 questions à choix multiple. Ensuite nous les placerons de côté^[5]. Vous disposerez d'environ 30 minutes pour consulter le texte dans la Toile après quoi, nous vous demanderons de répondre aux questions par écrit.

Les recherches de divers chercheurs [CurryEtAIL99], [DeeLucas96] et [Foltz96] ainsi que

d'autres signalées par [PudelkoEtAl02] ont montré que le but de lecture influe sur le traitement de contenu du lecteur. L'objectif de lecture consistait ici à répondre à un test de compréhension. Un but explicite, fourni d'emblée au lecteur, revêt une importance capitale : il "*défini[t] [...] l'objet de la navigation, produi[t] du sens à l'action*" ([Paquelin02] : 23). Hormis la difficulté que représentaient le sujet du texte, non familier, et la langue du texte, l'anglais, l'identification claire du but sous la forme de pré-questions semble avoir vraisemblablement orienté le but de lecture de participants, tel qu'en font foi ces extraits :

Je me rappelle qui va avoir une question à propos de ça (sujet n° 181) ;
Y en parlait beaucoup dans les questions fait que c'est sûr que je vais lire ce qu'ils disent là-dessus (sujet n° 100) ;
Ok. Bien ici je vois qu'ils parlent de "Broca" pis je l'ai vu souvent dans les questions cela fait que je vais m'en rappeler où est-ce que c'est. Je vois une date ici mais je suis pas trop sûre que ça réfère là à la question avec une date (sujet n° 203).

Les questions préalables à la lecture — en quelque sorte comparables aux objectifs d'un travail — contribuent l'un comme l'autre à créer des attentes chez le lecteur. Sous ce rapport Potolia et Mochet ([PotoliaMochet02] : 30) mentionnent que "*[...] le lecteur, comme tout bon capitaine de navire, doit [être en mesure de] se fixer un cap et [de] choisir sa trajectoire*". Et nous ajouterions que, selon le cadre de travail choisi, le praticien pourrait aussi lui proposer un cap, lui donner un objectif de travail, voire lui suggérer une trajectoire.

Pour enchaîner sur l'importance de l'objectif de lecture, Develay ([Develay02] : 17) avance que "*l'important, aujourd'hui davantage peut-être qu'hier n'est plus dans la réponse, il est dans la question*", d'où, selon nous, l'importance pour le praticien de déterminer rigoureusement la ou les questions menant vers différents débouchés, le ou les objectifs qui orienteront la lecture entreprise par un lecteur-navigateur en langue seconde. Une fois les objectifs bien établis, pourquoi ne pas inviter l'apprenant à effectuer une lecture de survol ?

5.2. Encourager une lecture de survol^[6]

Tel que l'expriment des chercheurs ([CuqGruca02] : 163 ; [ClermontEtAl01] : 134), la lecture en survol sous-tend la recherche d'une information donnée où le lecteur va à l'essentiel. À l'écran, une lecture intégrale du texte n'est généralement pas souhaitable et *a fortiori* quand il s'agit d'une lecture en langue seconde ou étrangère ([CuqGruca02] : 163). Sous ce rapport, Cuq et Gruca (*op. cit.*) apportent des précisions sur la lecture traditionnelle qui nous semblent d'intérêt lors d'une lecture de survol en ligne. En ce sens, ces auteurs préconisent "*[d]es lectures sélectives, orientées vers la recherche d'éléments pertinents, [...] [de sorte à] favoriser l'interaction entre le texte et l'apprenant et la conduite vers une compréhension plus approfondie et plus fine*" ([CuqGruca02] : 163).

Sur ce point, il pourrait effectivement s'avérer profitable d'entraîner le lecteur à identifier dans un hypertexte des mots importants lui permettant d'initier sa compréhension, de repérer des locutions ou des phrases essentielles, et à les sauvegarder. Outrepassant le cadre de notre

étude où pour les besoins de la cause n'était pas permise une pareille sauvegarde, rien ne nous empêcherait dans un cadre autre de lecture à l'écran, de suggérer lesdites actions. Une sauvegarde d'éléments essentiels pourrait donc se faire soit dans un document en traitement de texte soit en apposant un signet pour conserver l'adresse dans ses favoris (pour plus de détails, voir [Boudry03]). Le praticien devrait encourager dans un premier temps l'apprenant à "lire superficiellement" le document à l'écran, à survoler des liens et à rassembler des savoirs pertinents pour, ultimement, former un tout sensé, et choisir les liens qui méritent d'être explorés plus avant. Car il importe de le souligner : "[l]'hyperlien est un masque et une offre, il est capable de perdre le lecteur ou de le conduire vers l'intelligence des significations" ([Alava00] : 202). Autrement dit, il ne s'agit pas d'errer dans quelques hyperliens juste pour prétendre lire, voire s'y perdre, mais d'en survoler judicieusement le contenu, selon une tâche bien circonscrite *a priori* permettant une recherche de sens salutaire. Les commentaires de lecteurs nous éclairent quant à la lecture en survol, au premier abord d'un texte dans la Toile :

Je vais le survoler une première fois avant de chercher ce que je veux chercher [...] je préfère prendre le texte en gros là puis je survole vraiment parce qu'en même temps j'ai comme la tête ailleurs j'essaie de trouver ce qui a rapport aux questions qui étaient posées (sujet n° 15). Je vais [...] essayer de mesurer l'amplitude, l'étendue du site (sujet n° 27).

À l'écran, en surfant, le lecteur peut obtenir une variété de renseignements dans un laps de temps relativement restreint. Cela est particulièrement efficace dans le cas où l'étudiant ne dispose que de périodes réduites dans un centre multimédia pour mener à terme un travail qui requerrait le recours à plusieurs hyperliens.

Par ailleurs, comme l'expliquent d'autres, l'apprenant peut malgré tout avoir peine à effectuer une lecture en balayage au moment de lire à l'écran :

[...] sur l'Internet, la mauvaise lisibilité des écrans (textes trop longs, écrans surchargés, etc.) ne permet pas une lecture rapide globale détaillée de toutes les informations. Du coup, les apprenants cherchent souvent à tout lire car le calibre des documents ne joue pas toujours le rôle de repère attendu [...] ([BarbotChachaty02] : 127).

Les travaux de Dejean et Tea ([DejeanTea02] : 144-152) au cours desquels ils ont observé la navigation dans la Toile de six apprenants de niveau avancé inscrits à un cours d'italien, appuient ces avancées. Leurs candidats disposaient de deux heures de navigation pour préparer un exposé oral d'environ 20 minutes. Les auteurs rapportent que "*très souvent les sujets ont souligné les difficultés posées par la lecture sur écran relatives notamment au risque de surcharge cognitive provoquée par des pages-écrans trop riches*" ([DejeanTea02] : 150). Sur cette même lancée, après avoir lu quelques paragraphes, un sujet ayant pris part à notre étude signale : "Ouin. Depuis tout à l'heure je r'garde là pour voir si l'texte finit bientôt là" (sujet n° 203). Étant donné que la lecture en survol peut, dans un contexte de langue seconde, être bonifiée par un entraînement, il appert pertinent d'élargir ici notre réflexion et d'offrir au praticien une activité d'appoint possible parmi tant d'autres.

5.2.1. Activité : entraînement à la lecture en survol

Pour entraîner le lecteur à appliquer la lecture de survol, dans un contexte en français langue première, Clermont *et al* ([ClermontEtAl01] : 141) proposent une activité appelée "Les intrus". Nous l'exposons ici et expliquons en quoi elle peut enrichir un entraînement à la lecture en survol en langue seconde d'une part et à la lecture d'un hypertexte d'autre part. Dans un texte prédéterminé, en traitement de texte, le praticien place des éléments incohérents, illogiques ou contradictoires (mots ou phrases, selon le niveau des apprenants). La tâche du lecteur consiste à les repérer, puis à les déloger en recourant au terme adéquat qui s'impose selon la situation. Comme variante, le pédagogue peut inviter les apprenants à pratiquer une lecture de plus en plus fine en augmentant le niveau de difficulté des éléments ou, au contraire, en les rendant plus épars. Une telle démarche peut se dérouler sur papier ou à l'écran. À l'écran, le praticien présentera un texte bref avec des liens hypertextuels dont certains sont pertinents et d'autres de peu d'intérêt. Il importe avant tout d'amener le lecteur à développer un savoir-faire à partir de documents authentiques que le praticien voudra variés. Un entraînement itératif semblable devrait permettre au lecteur en langue seconde non seulement de parcourir des textes au-delà de ses compétences linguistiques mêmes, mais de surcroît, il parviendrait ainsi, osons-nous avancer, à développer des stratégies de compréhension globale, de lecture en survol.

En guise d'illustration, nous reprenons l'exemple de Clermont *et al* ([ClermontEtAl01] : 141) offert en français. Il s'agit d'une recette de "Flan aux oeufs" dans laquelle sont intégrés huit mots intrus que le lecteur doit s'appliquer à repérer et à remplacer dans les meilleurs délais.

Fais bouillir le fait avec le sacre et la famine dans une carole. Bats les yeux au fouet et dérange-les avec le lait un peu refroidi. Dans une mule à flan résistant à la couleur que tu poses sur plaque à cuisson [...] ([ClermontEtAl01] : 141).

Le texte revu pourrait se présenter comme suit :

Fais bouillir le "lait" avec le "sucre" et la "farine" dans une "casserole". Bats les "oeufs" au fouet et "mélange"-les avec le lait un peu refroidi. Dans une "moule" à flan résistant à la "chaleur" que tu poses sur une plaque à cuisson [...].

Outre des objectifs de lecture et une lecture effectuée en survol, le lecteur en langue seconde pourrait également tirer profit d'un texte qui offrirait un nombre limité de liens hypertextuels.

5.3. Restreindre les liens hypertextes

Avec des étudiants qui ont peine à appliquer la lecture de survol, le praticien pourrait restreindre le nombre de liens proposés et rappeler aux étudiants de revenir à leur objectif de travail (voir paramètre 1 ci-dessus). Comme le suggèrent [Coghlan02] et [Walz01a], le praticien devrait au préalable vérifier la présentation des séquences du texte choisi en ligne. Est-elle linéaire ? Offre-t-elle des entrées multiples, dans le texte même, uniquement à la fin du texte ou autres ? Peut-on revenir facilement au texte source après avoir cliqué un ou deux hyperliens ? Le praticien devrait prendre soin de ne pas occulter les pièges de la Toile et d'en informer l'apprenant. Il peut, par exemple, effectuer une supervision du parcours du

navigateur de plus d'une façon, et ce, directement du poste de travail maître dans un centre multimédia. De cette façon, il pourrait vérifier, entre autres, l'historique de travail du navigateur dans la Toile ou encore, ses signets. Il importe de s'assurer que le navigateur ne dévie pas de sa lecture en s'embourbant dans des hyperliens.

Trois extraits de protocoles serviront à illustrer nos propos. Nous y décelons une "résistance certaine" ou une "mise en veilleuse" quant à l'appropriation du contenu d'un hyperlien, là où, selon nous, le praticien pourrait offrir le guidage préalable nécessaire dans un contexte de lecture en L2. Ces extraits montrent comment un lecteur résiste *a priori* aux égarements que pourrait offrir un hyperlien en parcourant avant tout le texte source, et comment un autre hésite entre les deux. Similairement, un autre lecteur, dépassé par tout ce que lui offrent les hyperliens, revient au texte source. Enfin, un dernier lecteur exprime bien ses appréhensions — à tort ou à raison — quant au contenu d'un hyperlien donné :

Sauf que là ça va tout me mélanger si je lis ça d'habitude j'irais le revoir après parce que je suis en train de lire un texte (sujet n° 203).

Les liens qu'on me propose je ne suis pas sûr qu'ils soient utiles ça me tente de relire le texte principal parce qu'il y avait plusieurs informations qui me paraissaient pertinentes mais j'hésite là (sujet n° 27).

Mon Dieu il y en a long. [...] Là il y a beaucoup beaucoup de choses là mais je pense que je vais essayer de me concentrer davantage sur le texte que j'avais à lire plutôt que de lire ça [en parlant des contenus des hyperliens] (sujet n° 192).

Il y a l'hyperlien "left-handers" mais j'aurais pas tendance à aller voir tout de suite de toute façon parce que j'ai comme tendance à penser qu'ils vont juste nous définir nous sortir un autre texte qui porte sur les gauchers (sujet n° 15).

Hormis les trois aspects considérés jusqu'ici, étant donné qu'il s'agit d'une lecture au sein de la Toile donc d'un outil multimédia, le praticien doit également se montrer soucieux de rendre le lecteur apte à lire adéquatement des paramètres non textuels.

5.4. Évaluer les paramètres non textuels

Le praticien devrait signaler au navigateur que les images et les tableaux sont, à l'instar des écrits sur papier, récurrents au sein des écrits dans la Toile, et qu'il importe d'y vouer une attention particulière. Le texte, les images et les tableaux vont de pair pour former un tout cohérent. Les images, entre autres, ne devraient pas dépasser le texte, mais bien l'accompagner. Le navigateur ne devrait pas être obnubilé par les paramètres non textuels — des dimensions de prime abord éclairantes — et ce, d'autant plus dans un contexte de langue seconde où l'apport informatif d'une image, par exemple, peut à certains égards combler une faiblesse sur le plan linguistique. Le navigateur devrait donc être outillé de sorte à savoir décoder l'image et lire les tableaux ou les figures. Tel que le signalent des auteurs ([PotoliaMochet02] : 36 ; [SutherlandSmith02] : 663), la lecture à l'écran requiert non seulement une capacité de discernement quant aux composantes visuelles et à celles non textuelles du document à lire, mais elle exige de plus une capacité à effectuer des

associations logiques pour ainsi éviter tout salmigondis.

Une image, telle que celle d'un cerveau représenté avec les deux hémisphères le composant, aurait, aux dires de lecteurs, vraisemblablement mieux illustré un concept que ne l'autorisaient les mots :

Il y avait une question par rapport à l'image. Là ils disent que le cerveau humain c'est un organe bien il y a comme deux c'est comme deux c'est comme une paire là deux côtés de cerveau c'est composé de deux moitiés c'est les hémisphères puis ils disent que ça ressemble beaucoup à mais j'ai de la misère avec ce bout de phrase là mais je pense que c'est pas important "look pretty much like" je pense qu'ils parlent plus avec l'image (sujet n° 181). Il est composé de deux moitiés les hémisphères cérébraux qui ressemblent à ça [parlant de l'image] [...]. Petit dessin que j'observe un petit peu pour me faire une idée (sujet n° 192).

Tel qu'en témoigne le prochain extrait, les paramètres non textuels peuvent par ailleurs être décevants lorsqu'ils ne permettent pas de combler les attentes d'un lecteur. Dans ce cas, celui souhaitant obtenir des renseignements supplémentaires clique un hyperlien qui n'offre qu'une photographie :

Ok là ils parlaient beaucoup de la zone de "Broca" fait que je vais aller voir c'est qui "Paul Broca" ce doit être celui qui l'a trouvé là j'imagine mais ok ah ils donnent juste une photo [plus tard, il réitère sa déception] tantôt je voulais une définition de "Broca" puis ils m'ont juste donné une photo (sujet n° 100).

Ici prennent fin les quatre paramètres que nous désirions porter à l'attention du praticien désireux de prendre connaissance d'interventions possibles au regard de la lecture hypertextuelle en L2 auprès d'adultes.

6. Bilan

Nous avons tenté de dégager quatre paramètres parmi d'autres nous paraissant utiles quant à la lecture à l'écran. Dans le Tableau 1 et le Tableau 2 présentés au début de l'article, nous avons montré que la lecture sur papier diffère à plusieurs égards de la lecture hypertextuelle tant sur le plan de l'interface qu'en ce qui touche le rôle du lecteur. Nous avons vu par la suite moult aspects d'importance qui font directement écho à ceux déjà anticipés par Walz ([Walz01a], [Walz01b]) suite à une revue de la littérature et, plus récemment, à ceux relevés par Altun [Altun03] au cours d'une étude empirique réalisée auprès de six étudiants de diverses provenances culturelles qui apprenaient l'anglais L2. A priori il appert que nombre de praticiens, tant de français L2 que d'anglais L2, pourraient tirer profit des présentes observations et des suggestions pédagogiques qu'elles offrent.

Le praticien pourrait effectuer au préalable une observation soignée de l'hypertexte à lire dans la Toile. Une telle précaution pourrait donner jour soit à des consignes soit à des mises

en garde. Nous avançons que des démarches semblables pourraient alléger la tâche du lecteur-navigateur en L2 sur les plans cognitif, métacognitif et métaconceptuel, voire réduire de possibles errances sur le plan local et éviter d'éventuelles surcharges cognitives. L'hypertexte, faut-il le réitérer, appelle un traitement qui non seulement diffère passablement de la lecture traditionnelle (au besoin, le lecteur se reportera aux Tableau 1 et Tableau 2), mais de surcroît qui semble plus complexe.

Le praticien pourrait au départ proposer au lecteur un hypertexte de longueur respectable (1 ou 2 pages) qui comporte un nombre raisonnable d'hyperliens (± 10 , paramètre 3). Aussi, il lui fournirait d'emblée un but de lecture clairement défini pour l'orienter (paramètre 1). De plus, le praticien pourrait déterminer un temps de lecture imparti de sorte à permettre au lecteur de bien baliser son cadre de travail. De cette façon, le lecteur-navigateur pourrait être plus à même de garder une cadence entre la curiosité de cliquer maints liens et de réduire la possibilité de désorientation dans les dédales de l'hypertexte.

Pour réduire les va-et-vient inutiles, il serait avisé de l'initier à la lecture de survol (paramètre 2) pour lui permettre de discriminer les éléments d'importance de ceux de second ordre, voire lire et saisir l'essentiel des contenus au-delà de son niveau de compétence linguistique en L2. Ce faisant, il est impératif d'outiller le lecteur-navigateur pour lui permettre de saisir le maillage de différentes parties de renseignements au sein d'un même hypertexte. Il peut s'agir de différents modes de représentations (paramètre 4) parfois peu maîtrisés (par ex. lire un tableau), parfois peu anticipés (par ex. une photographie sans explications).

En somme, nous retenons que celui appelé à lire un hypertexte en L2 s'expose à un travail exigeant qui convoque des connaissances multiples quant à des schémas de forme et à des schémas de contenu variés présents dans la Toile, à des registres de langue divers, à des documents hypertextuels authentiques provenant de divers milieux et de diverses cultures avec un métalangage de la Toile (voir [Walz01a] et [Walz01b]), à des stratégies dites métaconceptuelles (voir [Paquelin02]).

7. Limite et avenue de recherche

Il convient de préciser que le nombre restreint d'étudiants pris en compte ne nous autorise pas à fournir des données généralisables par rapport à d'autres étudiants francophones de 1er cycle appelés à lire un hypertexte en anglais. Mais tout nous incite par ailleurs à suggérer la réalisation d'études semblables avec des échantillons plus importants de lecteurs qui, par exemple, pourraient relever des 1er, 2ème, et 3ème cycles d'études universitaires de sorte à vérifier s'il y a une différenciation au sein de la démarche du lecteur selon son cycle de scolarisation. Et si tel est le cas, il s'agirait de démontrer en quoi consistent ces différences.

8. Conclusion

Tout bien considéré, à la lecture traditionnelle s'ajoute celle à l'écran. L'hypertexte contribue à générer une diffusion de la connaissance dans des normes définies certes, mais à l'intérieur desquelles le lecteur s'aventure dès qu'un ordinateur avec un branchement Internet est mis à sa disposition, sans que quiconque le prenne réellement en charge. Comme si, à l'instar de l'enseignement des stratégies de lecture en langue seconde (à ce sujet, voir [Bail03] ; [Cornaire99] ; [Lazaro03] ; [VanChuong03]), un enseignement de la lecture à l'écran en

langue seconde *stricto sensu* ou la prise en compte de paramètres donnés, se voulait caduque. Or, un tel travail s'impose.

Tout praticien ne souhaite-t-il pas disposer des savoirs nécessaires au "*guidage stratégique*" ([Cornaire99] : 108) du lecteur-navigateur en langue seconde ? Tout au long de ces pages, nous avons tenté de circonscrire un peu ce guidage et d'illustrer, bien modestement, des dimensions lui étant propres. Avec la technologie numérique conjuguée à la présence marquée de documents en langue anglaise dans la Toile, le lecteur-navigateur francophone semble devoir plus que jamais auparavant mettre en marche un savoir-faire où se conjuguent la recherche, l'exploitation, la juxtaposition et l'intégration de savoirs multiples pour donner lieu à l'édification de connaissances, voire d'apprentissages conformes à un ou des objectifs précis, et ce, dans une idiosyncrasie avantageuse. Les huit étudiants francophones, lecteurs-navigateurs en anglais L2 observés, font tous, malgré un degré de compréhension de l'hypertexte significativement différent (pour plus de détails, voir [deSerresSpresseb]), appel à une variété de stratégies globales et locales, tant lors de la lecture de l'hypertexte que dans le traitement même des hyperliens. Cela corrobore les observations d'autres auteurs ([Anderson03] ; [DesmaraisEtAl98] ; [MaitreLegros02] ; [Singhal01]). En d'autres mots, ce sont des étudiants appelés à lire dans une L2, soit une langue pour laquelle ils possèdent une connaissance moindre que leur L1, et qui, tous, déploient tant des stratégies touchant la microstructure que la macrostructure ([Cheng96] ; [deSerresSpresseb] ; [Vandergrift97]). Est-ce que ces groupes de lecteurs se distingueraient non pas sur les plans global et local, mais plutôt sur le plan métaconceptuel ? C'est à tout le moins ce qui semble pour le moment se dégager de nos observations, mais cela reste à vérifier.

En somme, tout nous incite à encourager la recherche dans un domaine en pleine évolution et à ouvrir des pistes pour aider le praticien dans sa pratique où la lecture à l'écran devient quasi un "incontournable". En revanche, cela ne saura se faire sans la collaboration de plusieurs disciplines dont les sciences cognitives, la psycholinguistique, la didactique des langues et les sciences technologiques, pour interpréter avec justesse l'œuvre complexe que nous avons ici tenté d'aborder sous un angle très restreint auprès d'un échantillon fort réduit. Certes le monde technologique nous envahit, les langues n'ont plus de frontière, mais le lecteur-navigateur ne dispose vraisemblablement pas des éléments nécessaires pour recourir dans des conditions optimales, en langue seconde, au multimédia [deSerres04], à l'hypertexte. À court terme, pouvons-nous souhaiter que la recherche s'intensifie de sorte à offrir plus avant des considérations axées sur l'"utilisateur-utilisant" pour mieux servir le "médiateur-pédagogue"?

Remerciements

Notre recherche a vu le jour dans le cadre d'un projet soutenu et financé par le Fonds institutionnel de recherche 2002-2003 de l'Université du Québec à Trois-Rivières. Nous tenons à remercier les lecteurs anonymes de leurs suggestions judicieuses, lesquelles nous ont permis d'améliorer le contenu du présent article.

Références

Les liens externes étaient valides à la date du 30 septembre 2004.

Bibliographie

[Alava00]

Alava, S. (2000). "Lire l'Internet : approche documentaire du cyberspace". In Alava, S. (dir.) *Cyberspace et formations ouvertes. Vers une mutation de pratiques de formation ?* Bruxelles : de Bœck Université. pp. 197-209.

[Altun03]

Altun, A. (2003). "Understanding Hypertext in the context of reading on the Web : Language Learners' Experience". *Current Issues in Education*, vol. 6, n° 12. pp. 1-20.
<http://cie.asu.edu/volume6/number12/>

[Anderson03]

Anderson, N. J. (2003). "Scrolling, Clicking, and Reading English : Online Reading Strategies in a Second/Foreign Language". *The Reading Matrix*, vol. 3, n° 3. pp. 1-33.
<http://www.readingmatrix.com/articles/anderson/article.pdf>

[Bail03]

Bail, R. (2003). "Lecture : contourner les obstacles. La lecture entre les lignes ". *Le français dans le monde*, n° 327. pp. 23-25.

[BarbotChachaty02]

Barbot, M.-J. & Chachaty, E. (2002). "Décalages entre offres et attentes". In Barbot, M.-J. & Pugibet, V. (dir.). *Apprentissage des langues et technologies : usages en émergence. Le français dans le monde*, numéro spécial, janvier. Paris : Clé International. pp. 122-133.

[BertrandCastaldy02]

Bertrand-Gastaldy, S. (2002). "Des lectures sur papier aux lectures numériques : quelles mutations ? ". Actes du colloque "Publications et lectures numériques" de l'École de bibliothéconomie et des sciences de l'information (EPSI) lors du 70^e congrès de l'Association canadienne-française pour l'avancement des sciences (ACFAS), n° 13 : <http://www.ebsi.umontreal.ca/rech/acfas2002/gastaldy.pdf>

[Boudry03]

Boudry, C. (2003). "Gestion des signets, favoris ou bookmarks." *Ressources électroniques pour les étudiants, la recherche et l'enseignement (REPERE)*.
<http://reperere.enssib.fr/frontOffice/afficheArticle.asp?idTheme=24>

[Carignan02]

Carignan, I. (2002). *Les stratégies utilisées lors de la lecture d'un hypertexte chez des élèves de cinquième secondaire*. Mémoire de maîtrise. Montréal : Université du Québec à Montréal.

[Carrier00]

Carrier, J.-P. (2000). *L'école et le multimédia*. Paris : Hachette Éducation.

[Cheng96]

Cheng, L. (1996). "What do Foreign Language Learners Do in Their Academic Reading". *Issues in Applied Linguistics*, vol. 7, n° 2. pp. 279-296.

[ClermontEtAl01]

Clermont, P., Millécamps, C., Rodes, F. & Sadéri, F. (2001). *École-Collège : Pour une continuité des apprentissages en français*. Paris : Bertrand-Lacoste.

[Coghlan02]

Coghlan, M. (2002). "Facilitating Online Learning". <http://users.chariot.net.au/~michaelc/olfac.html#students>

[Cornaire99]

Cornaire, C. (1999). *Le point sur la lecture*. Paris : CLÉ International.

[CuqGruca02]

Cuq, J.-P. & Gruca, I. (2002). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble.

[CurryEtAIL99]

Curry, J., Haderlie, S., Ku, T.-W., Lawless, K. A., Lemon, M. & Wood, R. (1999). "Specified Learning Goals and Their Effect on Learners' Representations of a Hypertext Reading environment". *International Journal of Instructional Media*, vol. 26, n° 1. pp. 42-51.

[DeeLucas96]

Dee-Lucas, D. (1996). "Effects of Overview Structure on Study Strategies and Text Representations for Instructional Hypertext". In Rouet, J.-F., Levonen, J.J., Dillon, A. & Spiro, R. J. (dir.). *Hypertext and cognition*. Mahwah, N.J. : Lawrence Erlbaum Associates. pp. 73-107.

[DejeanTea02]

Dejean, C. & Tea, E. (2002). "Types d'auto-apprentissage, modes d'accompagnements et usages des TICE". In Barbot, M.-J. & Pugibet, V. (dir.). *Apprentissage des langues et technologies : usages en émergence. Le français dans le monde*, numéro spécial, janvier. Paris : Clé International. pp. 144-152.

[DesmaraisEtAl98]

Desmarais, L., Duquette, L., Renié, D. & Laurier, M. (1998). "Evaluating Learning and Interactions in a Multimedia Environment". *Computer and the Humanities*, n° 31. pp. 327-349.

[Develay02]

Develay, M. (2002). "Introduction : d'un autre rapport au savoir et au pouvoir dans les situations d'enseignement". In Guir, R. (dir.). *Pratiquer les TICE. Former les enseignants et les formateurs à de nouveaux usages*. Bruxelles : de Bœck Université. pp. 15-18.

[Develotte97]

Develotte, C. (1997). "Lecture et cyberculture". *Multimédia, réseaux et formation. Le*

français dans le monde - Recherches et applications, juillet. pp. 94-104.

[EricssonSimon93]

Ericsson, K. A. & Simon, H. A. (1993). *Protocol analysis: Verbal reports as data* (édition révisée). Cambridge, MA : MIT Press.

[Foltz96]

Foltz, P.W. (1996). "Comprehension, Coherence, and Strategies in Hypertext and Linear Text". In Rouet, J. F., Levonen, J.J., Dillon, A. & Spiro, R. (dir.). *Hypertext and Cognition*. New York: Lawrence Erlbaum Associates. pp. 109-136.

[Gambrell02]

Gambrell, L.B. (2002). "What we know about motivation to read". In Delaware, Flippo, R.F. (dir.). *Reading Researchers in Search of Common Ground*. Delaware : USA International Reading Association. pp. 129-144.

[HansonSmith03]

Hanson-Smith, E. (2003). "Reading Electronically: Challenges and Responses to the Reading Puzzle in Technologically-enhanced environments". *The Reading Matrix*, vol. 3, n° 3. p. 13.
<http://www.readingmatrix.com/articles/hanson-smith/index.html>

[Holder02]

Holder, M.K. (2002). "What does Handedness have to do with Brain Lateralization (and who cares?)". <http://www.indiana.edu/~primate/brain.html>

[Jourdenais01]

Jourdenais, R. (2001). "Cognition, Instruction and Protocol Analysis". In Robinson P. (dir.). *Cognition and Second Language Instruction*. Cambridge, UK: Cambridge University Press. pp. 354-375.

[Kasper03]

Kasper, L.F. (2003). "Interactive Hypertext and the Development of ESL Students' Reading Skills". *The Reading Matrix*, vol. 3, n° 3. p. 6.
<http://www.readingmatrix.com/articles/kasper/index2.html>

[KintschVanDijk78]

Kintsch, W. & Van Dijk, T. (1978). "Toward a Model of Text comprehension and Production". *Psychological Review*, n° 85. pp. 363-394.

[Lancien98]

Lancien, T. (1998). *Le multimédia*. Paris : Clé International.

[Lazaro03]

Lazaro, J. (2003). "Lire en L2 dans les sections bilingues". *Le français dans le monde*, n° 327. pp. 25-26.

[LegrosCrinon02]

Legros, D. & Crinon, J. (2002). *Psychologie des apprentissages et multimédia*. Paris : Armand Collin.

[MaitreLegros02]

Maître de Pembroke, E. & Legros, D. (2002). "Les TICE et l'aide à la compréhension de textes en langue étrangère : quelles perspectives ?" In Barbot, M.-J. & Pugibet, V. (dir.). *Apprentissage des langues et technologies : usages en émergence. Le français dans le monde*, numéro spécial, janvier. Paris : Clé International. pp. 76-83.

[McAleese90]

McAleese, R. (1990). "Concepts as hypertext nodes : The ability to learn while navigating". In Jonassen, D. & Mandl, H. (dir.). *Designing Hypermedia for Learning*. Springer-Verlag. pp 97-115.

[Paquelin02]

Paquelin, D. (2002). "Analyse d'applications multimédias pour un usage pédagogique. À la recherche de l'intentionnalité partagée". *Apprentissage des Langues, Systèmes d'Information et de Communication (Alsic)*, vol. 5, n° 1. pp. 3-32. http://alsic.u-strasbg.fr/Num8/paquelin/alsic_n08-rec1.htm

[Pochet02]

Pochet, B. (2002). *Méthode documentaire. Comment accéder à la littérature scientifique à l'heure d'Internet*. Bruxelles : De Bœck Université.

[PothierEtAl00]

Pothier, M., Iotz, A. & Rodrigues, C. (2000). "Les outils multimédia d'aide à l'apprentissage des langues : de l'évaluation à la réflexion prospective". *Apprentissage des Langues, Systèmes d'Information et de Communication (Alsic)*, vol. 3, n° 1. pp. 137-153. http://alsic.u-strasbg.fr/Num5/pothier/alsic_n05-rec6.htm

[PotoliaMochet02]

Potolia, A. & Mochet, M.-A. (2002). "Mutations des supports, mutations des pratiques". In Barbot, M.-J. & Pugibet, V. (dir.). *Apprentissage des langues et technologies : usages en émergence. Le français dans le monde*, numéro spécial, janvier. Paris : Clé International. pp. 26-36.

[PoulsenEtAl79]

Poulsen, D., Kintsch, E., Kintsch, W. & Premack, D. (1979). "Children's Comprehension and Memory for Stories". *Journal of Experimental Child Psychology*, vol. 28, pp. 379-403.

[PudelkoEtAl02]

Pudelko, B., Crinon, J. & Legros, D. (2002). "Lecture et compréhension de textes". In Legros D. & Crinon J. (dir.). *Psychologie des apprentissages et multimédia*. Paris : Armand Colin. pp. 84-106.

[Rada91]

Rada, R. (1991). *Hypertext : from Text to Expertext*. England : McGraw-Hill.

[Rouet97]

Rouet, J.-F. (1997). "Le lecteur face à l'hypertexte". In Grimont A. (dir.). *Apprendre avec le multimédia. Où en est-on ?* Paris : Retz. pp 165-180.

[Rouet01]

Rouet, J.-F. (2001). "Hypermédiatés et stratégies de compréhension". In Crinon J. & Gautellier C. (dir.). *Apprendre avec le multimédia et Internet*. Paris : Retz. pp 169-180.

[RouetLevonen96]

Rouet, J.-F. & Levonen, J.J. (1996). "Studying and learning with hypertexts : empirical studies and their implications". In Rouet, J.-F., Levonen, J.J., Dillon, A. & Spiro, R.J. (dir.). *Hypertext and Cognition*. Mahwah, N.J. : Lawrence Erlbaum Associate. pp 9-23.

[deSerres98]

Serres, L. de (1998). *Stratégies de lecture en langue maternelle et en langue seconde, motivation et style épistémique d'étudiants inscrits à la maîtrise*. Thèse de doctorat non publiée. Université Laval, Sainte-Foy, Québec, Canada.

[deSerres01]

Serres, L. de (2001). "Déroulement et apport de la technique du protocole oral chez le lecteur adulte". *Revue de mesure et évaluation en éducation*, vol. 24, n° 1. pp. 1-24.

[deSerres04]

Serres, L. de (2004). "Le multimédia en classe de langues : un effet de mode ? ". *Québec français*, n° 132. pp. 62-65.

[deSerresSpresea]

Serres, L. de (sous presse, a). "Lecture dans la Toile : fragments de schémas de navigation d'universitaires". *Actes du XXe congrès international de pédagogie universitaire (AIPU, 2003)*. Canada : Sherbrooke.

[deSerresSpreseb]

Serres, L. de (sous presse, b). "Stratégies de lecture communes d'hyperliens en langue seconde : étude exploratoire auprès d'universitaires francophones". *Revue Res Academica*, vol. 22, octobre 2004.

[Singhal01]

Singhal, M. (2001). "Reading Proficiency, Reading Strategies, Metacognitive Awareness and L2 Readers". *The Reading Matrix*, vol. 1, n° 1. pp. 1-12.
<http://www.readingmatrix.com/articles/singhal/index.html>

[Smith97]

Smith, F. (1997). *Reading without nonsense*. New York : Teachers College Press. (3e édition.)

[SutherlandSmith02]

Sutherland-Smith, W. (2002). "Weaving the literacy Web : Changes in reading from page to screen". *The Reading Teacher*, vol. 55, n° 7. pp. 662-669.

[Tardif98]

Tardif, J. (1998). *Intégrer les nouvelles technologies de l'information. Quel cadre pédagogique ?* Paris : ESF éditeur.

[Tolhurst95]

Tolhurst, D. (1995). "Hypertext, Hypermedia, Multimedia defined?" *Educational Technology*, vol. 35, n° 2. pp. 21-26.

[VanChuong03]

Van Chuong, V. (2003). "Procédés anaphoriques et lecture en FLE". *Le français dans le monde*, n° 327. pp. 29-30.

[Vandergrift97]

Vandergrift, L. (1997). "The Comprehension Strategies of Second Language (French) Listeners : A Descriptive Study". *Foreign Language Annals*, vol. 30, n° 3. pp. 387-409.

[Walz01a]

Walz, J. (2001a). "Reading Hypertext : Higher-Level Processes". *Canadian Modern Language Review*, vol. 57, n° 4. pp. 1-10. <http://www.utpjournals.com/jour.ihtml?lp=product/cmlr/574/574-Walz.html>.

[Walz01b]

Walz, J. (2001b). "Reading Hypertext : Lower-Level Processes". *Canadian Modern Language Review*, vol. 57, n° 3. pp. 1-11. <http://www.utpjournals.com/jour.ihtml?lp=product/cmlr/573/573-Walz.html>

Glossaire

Langue seconde

Dans le présent article, la locution **langue seconde** englobe celle de langue étrangère.

Praticien

Ce terme renvoie indifféremment à d'autres substantifs tels que **enseignant**, **techno-pédagogue**, **médiateur**, **pédagogue** et **professeur**.

Technolittéracie

Le mot-valise français **technolittéracie** englobe la locution anglaise *usability issues* de même que ce à quoi Walz ([Walz01b] : 3) réfère en tant que *the structure of the Web itself*.

Notes

[1] Le lecteur dit "inter-actif" agit notamment entre le texte et les liens. C'est à partir de ses "interactions" (lesquelles sous-tendent, entre autres, un recours à ses connaissances antérieures) qu'il édifie un tout cohérent. Les choix qu'il pose contribuent à "modérer sa lecture". Smith ([Smith97] : 144) va plus loin en ce sens. Il affirme qu'à l'instar de celui qui consulte un dictionnaire, le lecteur d'un hypertexte ne dispose ni d'un début ni d'une fin.

[2] Contrairement à Carrier ([Carrier00] : 14) qui distingue les termes hypertexte et hypermédia en ce que le premier ne contient que du texte et le second intègre en plus des images – fixes ou animées – et du son, nous ne retenons que le vocable hypertexte dans le présent article.

[3] Sous l'acception article de vulgarisation scientifique, nous entendons "une simplification et explicitation d'un domaine scientifique [...] dans le but de le rendre accessible à un large public." ([Pochet02] : 102). À la différence d'un article scientifique destiné aux spécialistes d'un domaine donné, celui dit de vulgarisation comporte généralement une visée didactique ([Pochet02] : 81).

[4] Le texte portait sur le langage et le cerveau. Les sous-titres se lisaient : "*What is Brain Lateralization?; What is Handedness?; What does handedness have to do with Brain Lateralization?; Who cares?*". En ce qui touche l'importance des titres et des sous-titres comme marqueurs de la macrostructure d'un texte, Rouet et Levonen [RouetLevonen96] citent Poulsen *et al.* [PoulsenEtAl179] qui, à l'instar de Dee-Lucas [DeeLucas96], signalent que tant les titres que les sous-titres peuvent faciliter la progression du lecteur dans son "espace-problème", l'hypertexte. Ces éléments l'aideraient d'abord à cerner les éventuels rapports entre des hyperliens, pour ensuite lui permettre de déterminer ceux les plus pertinents. Ainsi, l'hypertexte retenu, de quelque trois pages-écran, fournissait sous ce rapport un nombre acceptable "de repères-clés" avec un titre et quatre sous-titres.

[5] Bien qu'il soit plutôt inhabituel de laisser de côté, au moment de la lecture d'un texte, les questions auxquelles il faut répondre ultérieurement, cette mesure prise au sein d'un cadre expérimental, offrait l'avantage d'exercer un contrôle uniforme sous ce rapport.

[6] D'autres locutions dont la lecture en "*surfing*", la lecture sélective, la lecture en diagonale et la lecture en balayage, ont aussi cours pour illustrer cette même réalité que représente la lecture en survol.

À propos de l'auteure

Linda de SERRES, professeure-chercheure, oeuvre au département de français de l'Université du Québec à Trois-Rivières. Elle y offre des cours de français langue première, de français langue seconde ainsi que de communication. Ses travaux de recherche portent sur la lecture, plus particulièrement sur les stratégies du lecteur universitaire appelé à se documenter en langue seconde, en français ou en anglais, soit sur support papier soit sur support médiatisé.

Courriel : Linda_de_Serres@uqtr.ca

Adresse : Département de français, bureau 3009-R, C. P. 500, Université du Québec à Trois-Rivières, Trois-Rivières, QC, CANADA G9A 5H7

Référence de l'article :

De Serres L. (2004). "Paramètres pour une efficacité accrue de la lecture hypertextuelle en langue seconde". *Apprentissage des langues et systèmes d'information et de communication (ALSIC)*, vol. 7, 1, novembre 2004, pp. 131-152. http://alsic.u-strasbg.fr/v07/serres/alsic_v07_07_pra3.htm, mis en ligne le 15/11/2004.



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

© *Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et de Communication*, novembre 2004