

La vidéo comme artéfact numérique dans le processus de compréhension du texte informatif

Video as a digital artifact in the process of understanding informational text

* **Dr.Makhloufi Assia**

Université d'Annaba (Algerie)

University of Annaba (Algeria)

assiamak1993@gmail.com

d/dep: 11/04/2024

d/ acc : 09/05/2024

d/ pub : 02/06/2024

Résumé :

Face aux nouvelles exigences imposées par la mondialisation en matière de littératie, le développement des compétences en compréhension de l'écrit, chez les apprenants, s'impose de plus en plus. Toutefois, comprendre un texte constitue un exercice cognitif de haut niveau qui nécessite la mise en œuvre de plusieurs opérations mentales aussi complexes l'une que l'autre (Chanquoy & Alamargot 2002; Charolles & Coltier 1986; Cornaire & Raymond 1999; Denhiere & Legros 1983; Fayol 1996; Garcia-Debanc 1986; Legros & Cosqueric 1995). Cette complexité devient décuplée dès qu'il s'agit de comprendre un texte informatif par des apprenants inscrits en première année secondaire, n'ayant pas toutes les compétences requises par le traitement de ce type de texte. Ainsi, cet article s'assigne pour objectif de montrer la plus-value que peut apporter la médiation didactique par l'usage de la vidéo, à la compréhension du texte informatif.

Mots-clés: Compréhension, texte informatif, processus cognitifs, vidéo, médiation didactique.

Abstract :

Faced with the new demands imposed by globalization in terms of literacy, the development of reading comprehension skills among learners is increasingly necessary. However, understanding text is a very costly cognitive exercise which requires the implementation of several mental operations, each as complex as the other (Chanquoy & Alamargot 2002; Charolles & Coltier 1986; Cornaire & Raymond 1999; Denhiere & Legros 1983; Fayol 1984; Garcia-Debanc 1986; Legros & Cosqueric 1995). This complexity increases tenfold when it comes to understanding an informational text by learners enrolled in the first year, who do not have all the skills required to process this type of text. Thus, this article aims to

*Dr. Makhloufi Assia.. assiamak1993@gmail.com

show the benefit that didactic mediation can bring with video, to the understanding of the informational text..

Keywords :Comprehension, informational text, cognitive processes, video, didactic mediation.



Introduction :

On assiste depuis plus de 30 ans à une prolifération très importante des travaux ayant conçu des aides à la compréhension de l'écrit (Chanquoy & Alamargot 2002; Charolles & Coltier 1986; Cornaire & Raymond 1999; Denhiere & Legros 1983; Fayol 1984; Garcia-Debanc 1986; Legros & Cosqueric 1995). Ces travaux attestent dans leur globalité de la complexité de l'acte de comprendre un texte, qui nécessite la mise en œuvre de plusieurs opérations mentales aussi complexes que variées.

Cette complexité devient décuplée, dès qu'il s'agit de comprendre un texte informatif. En effet ce dernier renferme une certaine spécificité par rapport aux autres types de textes, du fait de la densité des informations qu'il contient, de son lexique spécifique, de la présence de concepts techniques, ainsi que des liens de causalité qui sont difficiles à inférer (Marin, Crinon, Legros & Avel, 2007). En outre, le texte informatif véhicule le plus souvent des informations peu prises en compte par la socialisation primaire de l'apprenant. Toutefois, avec le développement des sciences, nous assistons à présent à une prolifération d'émissions télévisées et de dessins animés en rapport avec les sciences pour mettre en contact, dès le jeune âge, l'enfant et les sciences.

Dans le contexte algérien, plusieurs travaux de recherche ont montré que les apprenants éprouvent de grandes difficultés quant au traitement des textes informatifs, en ce sens qu'ils sont contraints à élaborer la signification globale du texte à partir d'un bagage linguistique insuffisant ou en conflit avec les principes scientifiques (Boudechiche 2008; Lehmin 2015).

En première année secondaire, l'une des compétences clés à installer chez les apprenants est la compréhension du texte informatif. Toutefois force est de constater que cette dernière constitue une pierre d'achoppement pour ce public. Suite à toutes ces considérations nous estimons qu'amener ces apprenants à comprendre un texte informatif sans les outiller ne fait que

renforcer leur échec face à cet exercice. En effet nous pensons que cet échec tient aussi bien au niveau linguistique des apprenants qu'à l'absence d'une médiation didactique efficace. Ainsi, étant l'engouement pédagogique pour l'intégration des TIC en classe de FLE, nous avons choisi de tester l'effet d'un artéfact numérique sous forme d'une vidéo, sur le développement de la qualité de compréhension du texte informatif. Il convient d'ajouter que cette proposition est fondée sur la transformation du triangle didactique ; occultant l'aspect culturel, social et psychologique lié à toute situation d'apprentissage ; en carrée pédagogique incluant les outils de médiation didactique (Rézeau,2002). Ainsi, il y a lieu de s'interroger :

Dans quelle mesure la médiation didactique par l'usage de la vidéo améliore-t-elle la qualité de compréhension du texte informatif chez les apprenants de première année secondaire ?

Ce bref aperçu, nous permet de formuler l'hypothèse suivante :

La médiation didactique par l'usage de la vidéo permettrait aux apprenants de première année secondaire de mieux comprendre le texte informatif.

1. Comprendre un texte d'un point de vue cognitif

L'écrit en réception constitue aujourd'hui l'une des problématiques majeures de la didactique des langues en général et celle du français en particulier. Une problématique faisant le bonheur des didacticiens qui ne cessent de proposer des démarches et des méthodes susceptibles de résoudre les différents problèmes et difficultés rencontrés par les apprenants lors de cette activité. Cet intérêt orienté par les différents chercheurs et didacticiens vers ce champ disciplinaire s'est accru avec les éclairages apportés par les sciences cognitives. Dans le domaine de la compréhension de l'écrit, les dernières décennies ont connu une prolifération des travaux s'intéressant aux différents aspects cognitifs de cette activité. A ce sujet Fayol ajoute que :

L'activité de compréhension se déroule dans le temps (on dit en temps réel). Or, le lecteur a une capacité limitée de traitement de l'information. Cela signifie qu'il ne peut réaliser simultanément qu'une quantité restreinte d'opérations cognitives. Il lui faut donc, en fonction des caractéristiques du texte (familiarité avec le lexique, complexité relative des phrases), des connaissances préalables du domaine évoqué par le texte et des objectifs assignés (se distraire, s'informer, apprendre), allouer son attention de la manière la plus adaptée possible. (Fayol 1999 : 88).

Comprendre un texte, par conséquent, n'implique pas seulement de décoder ses mots. Il s'agit plutôt d'une activité mentale qui va au-delà de l'identification des mots jusqu'à la construction d'une représentation mentale cohérente de la signification d'un texte qui résulte d'un processus d'intégration des informations du texte aux connaissances antérieures du lecteur (Van Dijk & Kintsch, 1983)

À la lumière de ces données Cèbe, Goigoux, et Thomazet (2004) proposent dans le cadre d'une didactique de la compréhension de l'écrit de maintenir un double mouvement « analytique » et « synthétique ». Le premier est dans le but de faire apprendre aux apprenants à travailler sur la langue (lexique et syntaxe) mais également sur les questionnaires qui les conduisent à entrer dans le détail du texte pour faire des inférences et déduire le sens implicite, quant au mouvement synthétique, il vise à proposer aux apprenants des tâches comme le résumé et le rappel, leur permettant de reconstruire la cohérence du texte.

2. Comprendre un texte informatif en français langue étrangère

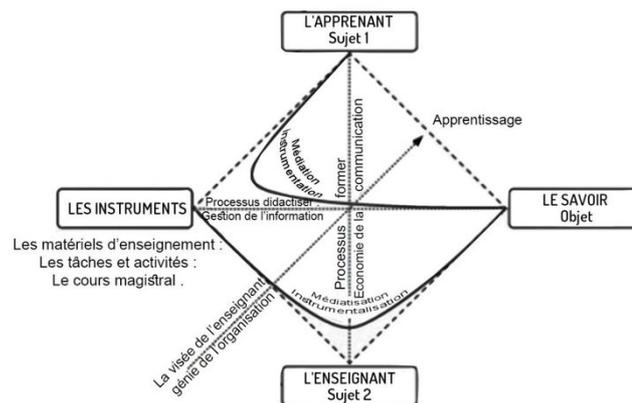
Selon le programme international de recherche en lecture scolaire PIRLS, les quinze dernières années ont connu une baisse très marquée concernant les processus de compréhension les plus complexes comme ceux inhérents aux textes informatifs. En effet, ces derniers véhiculent souvent des informations abstraites loin de celles de la vie quotidienne. En outre, ce type de texte contient souvent un vocabulaire monosémique et des liens de causalité difficiles à inférer, ce qui rend son traitement une tâche difficile pour les apprenants.

En première année secondaire, le texte informatif tient une place très importante comme outil permettant l'accès au savoir pas uniquement en français mais dans plusieurs disciplines. En effet, assurer un enseignement tourné vers le développement des connaissances scientifiques des apprenants est devenu l'une des finalités majeures de l'enseignement du français au secondaire.

3. La médiation didactique

L'émergence d'une nouvelle approche méthodologique celle de la perspective actionnelle mettant l'accent sur l'apprenant et le considérant comme acteur principal de son apprentissage exige le recours à des outils verbaux ou non verbaux susceptibles de remédier aux différents problèmes auxquels se heurtent les apprenants lors de la construction de leurs connaissances. À ce sujet, Bru ajoute que l'idée de méthode pédagogique est désuète, en ce sens que l'optimisation de l'enseignement n'implique plus

l'application stricte d'une méthode, mais il s'agit de mettre en œuvre, de la part de l'enseignant, un ensemble de pratiques adaptées au contexte d'apprentissage, et aux contraintes situationnelles (Bru 1991,1993). Ainsi certains chercheurs Delamotte, Gippet, Jorro et Penloup (2001) annoncent le déclin du triangle pédagogique occultant les paramètres liés à la situation d'enseignement apprentissage. Selon eux « la notion de triangle didactique, extrêmement opératoire en son temps, doit être dépassée parce qu'elle n'envisage pas l'ensemble des paramètres de la situation d'enseignement apprentissage [...] »(Delamotte, Gippet, Jorro &Penloup cité par Rosier 2002:15). En d'autres termes, le triangle didactique avait certainement des retombées importantes dans la mesure où il a permis d'une part d'explicitier les interrelations intervenant entre les trois actants (enseignant, savoir et élève), et d'autre part de comprendre la façon dont les connaissances sont transmises de l'enseignant à l'apprenant. Cependant, avec les avancées réalisées dans les sciences cognitives et la psychologie de l'éducation, la prise en compte du contexte de l'acte pédagogique occulté par ce triangle semble importante. Ainsi, Rézeau (2002) après plusieurs modélisations propose de passer du triangle didactique au carré pédagogique incluant un quatrième élément lié aux outils didactiques.



Le carré pédagogique incluant les outils de médiation, conçu par Rézeau (2002)

En analysant le schéma ci-dessus, on remarque le passage très clair du triangle didactique incluant les trois pôles traditionnels (l'enseignant, le savoir, et l'apprenant) au carré pédagogique stipulant l'intégration d'un nouvel élément lié aux instruments qui sont considérés comme des agents permettant la gestion de l'information. Le présent schéma fait appel à deux

éléments aussi importants l'un que l'autre « médiation et médiatisation ». Selon Rézeau (2002), la première désigne :

- Ensemble des aides-personnes(1) et instruments (2)- mises à la disposition de l'apprenant pour faciliter provisoirement (3) son appropriation de la L2 et l'utilisation autonome ultérieure de celle-ci ;
- Action de la personne qui facilite l'apprentissage de la L2 par une relation d'aide, de guidage, avec ou sans instruments. (Rézeau, 2002, p.13).

Ainsi la médiation didactique ne renvoie pas uniquement à l'ensemble des instruments auxquels l'enseignant peut recourir pour faciliter l'appropriation d'une langue mais également à l'ensemble des actions mises en œuvre par l'enseignant (guidage, relation d'aide) qui sont projetées dans le but de faciliter l'apprentissage d'une langue.

Quant à la médiatisation que l'auteur préfère utiliser à la place du terme « didactisation » , elle désigne une « opération consistant à sélectionner, transformer, transposer les matériaux linguistiques et culturels de la L2 pour en faire des instruments (contenus, méthodes, matériels, tâches) répondant à des besoins pédagogiques déterminés» (Rézeau,2002,p.13). Ces deux définitions montrent que les deux termes entretiennent une corrélation, en ce sens que la première pourrait faire appel à la deuxième comme c'est le cas de l'intégration des nouvelles technologies dans un cours de langue.

4. Méthodologie de la recherche

Pour expliciter l'effet de la vidéo sur la compréhension du texte informatif, nous avons réalisé une expérimentation auprès de 20 apprenants inscrits en première année secondaire. Leur âge varie entre 15 et 17ans. Nous avons veillé à ce que les éléments constituant notre public soient approximativement du même âge. Des recherches ont en effet montré que l'âge est directement lié aux capacités cognitives des apprenants (Deschênes & Cloutier, 2009). Il convient de noter que les apprenants constituant notre public ont été divisés en deux groupes (G1 groupe expérimental et G2 groupe témoin) comportant chacun 10 apprenants.

Quant à l'expérimentation, elle s'est déroulée en deux séances d'une heure chacune. Dans une première séance, les participants des deux groupes avaient à lire à leur propre rythme un texte informatif durant 30 minutes. Par la suite, notre public était amené à répondre, durant 30 minutes, à des

questions regroupées dans un questionnaire écrit. Ce dernier comporte 8 questions directes et 8 questions inférentielles.

Nous tenons à préciser que l'objectif de ce questionnaire est d'évaluer l'accès de l'apprenant au sens explicite et implicite du texte, ce qui nous permettra de vérifier l'effet de l'outil proposé sur la construction du sens. En effet si les questions directes renvoient au contenu explicite, les questions inférentielles sont des « questions ouvertes menant à la mise en relation des informations contenues dans le texte avec les connaissances antérieures de l'élève » (Hall cité par Saint-Pierre, Hamel, Desmarais & Bélisle, 2016, p.148).

Lors de la deuxième séance, avant de relire le texte, les apprenants du G1 étaient amenés à regarder une vidéo portant sur le même thème que celui du texte source. Après avoir bénéficié du visionnage de la vidéo proposée, notre public avait à relire le texte et à répondre aux mêmes questions que nous lui avons proposées lors de la première séance.

Quant au G2 constituant le groupe témoin, il a directement procédé à la relecture du texte et à la réponse aux questions sans bénéficier d'aucun outil d'aide.

4.1 Matériel expérimental

4.1.1 Le texte support

Le texte que nous avons proposé à notre public est de type informatif portant sur la thématique du diabète, fabriqué et extrait de deux sources extérieures du manuel scolaire. Nous avons opté pour ce thème en référence au fait que l'incidence du diabète chez les adolescents est en progression dans le monde.

Le texte proposé présente une densité d'informations et est divisé en trois phases :

Phase de questionnement : une question à laquelle le texte répondra en partie (qu'est-ce que le diabète ?)

Phase explicative ou résolutive : on explique la maladie du diabète ainsi que ses symptômes tout en abordant les deux types de cette maladie.

Phase conclusive : cette phase prend la forme d'un retour sur le texte (on aborde les complications les plus fréquentes de la maladie du diabète ainsi que certaines mesures que les diabétiques doivent prendre pour éviter ces complications).

Il convient de souligner que le texte choisi comporte des informations explicites auxquelles l'apprenant peut accéder directement, et des informations implicites que l'apprenant doit déduire par lui-même à

l'aide de divers indices donnés explicitement dans le texte, ou de ses connaissances antérieures sur le sujet. C'est sur cette base que le questionnaire a été élaboré. Ce dernier comporte huit questions appelant une réponse explicite comme la définition du diabète, les symptômes de cette maladie, et huit questions nécessitant la génération d'inférences comme le rapport existant entre l'hormone de l'insuline et la maladie du diabète, le parcours du glucose dans le métabolisme à l'état normal etc.

Les questions se présentent ainsi :

- Quel est le thème traité dans le texte ?
- Quelle est la définition donnée par le texte au terme « diabète » ?
- Dans quelle catégorie de maladie peut-on classer le diabète ?
- Comment le diabète peut-il se produire ?
- Quels sont les symptômes de cette maladie ?
- Quelle est l'hormone responsable de la régulation du sucre dans le sang ?
- Par quel organe est sécrétée cette hormone ?
- Quel rapport existe-t-il entre cette hormone et la maladie du diabète ?
- Le glucose dans le sang est-il important pour l'homme ?
- Comment peut-on décrire le parcours du glucose dans le métabolisme à l'état normal ?
- Que signifie le terme hyperglycémie ?
- On distingue deux types de maladie diabétique, lesquels ?
- Quelle catégorie de population est affectée par chacun d'eux ?
- Quelle est la cause principale de chaque type ?
- Selon le texte, si le diabète n'est pas traité, il peut entraîner certaines complications. Citez-les ?
- Comment les diabétiques peuvent-ils éviter ces complications ?

4.1.2 Pourquoi une vidéo ?

Avant de nous attacher à justifier le choix de cet outil, nous tenons à préciser que la vidéo choisie présente les informations contenues dans le texte de façon détaillée et avec des images illustratives. L'énonciateur commence par une définition du diabète tout en présentant des schémas et des images expliquant la façon dont cette maladie peut se produire dans le corps humain. Puis, il présente les deux types du diabète, les symptômes et les causes de chacun d'eux ainsi que la catégorie touchée par chaque type. A la fin de la vidéo, l'énonciateur s'attache à présenter les complications que peut entraîner la maladie en question.

Pour ce qui est du choix de la vidéo, nous pensons que cette dernière, enrichirait les connaissances scientifiques des apprenants ce qui pourrait contribuer à la compréhension du texte. En effet l'image associée au son permettrait aux apprenants de mieux accéder au sens tout en interpellant leur mémoire auditive et visuelle(Blanc, 2003). A ce sujet Pudelko et Georget avancent que

l'état actuel des connaissances nous permet de penser que la présentation des informations à l'aide des animations joue plusieurs rôles importants .Elle permet d'attirer et de maintenir l'attention du sujet (Sharp & al., 1995) , de représenter le domaine qui implique le mouvement explicite ou implicite (White,1984), d'expliquer les relations structurelles ou fonctionnelles entre plusieurs composantes des systèmes complexes et d'aider ainsi les sujets à construire les modèles mentaux des domaines en question (2002:43).

Notre réflexion prend également appui sur les travaux de Marin et al (2007) selon lesquels les connaissances antérieures jouent un rôle très important dans l'accès au sens explicite et implicite du texte. En effet , selon ces chercheurs la représentation ne s'élabore pas à partir de la surface textuelle, mais à travers une combinaison des informations présentes dans le texte et les connaissances antérieures du lecteur (Marin & al. 2007) .

5. Résultats et interprétation

Pour analyser le questionnaire, nous avons opté pour une approche mixte (qualitative et quantitative).

Nous présentons dans un premier temps le nombre de questions correctement ou incorrectement répondues avant de passer à une analyse qualitative de quelques réponses fournies par les apprenants des deux groupes.

Les réponses ont été analysées selon le plan suivant :

- Nombre de réponses justes aux questions directes ;
- Nombre de réponses justes aux questions inférentielles ;
- Nombre de réponses fausses aux questions directes ;
- Nombre de réponses fausses aux questions inférentielles ;
- Nombre de questions directes laissées sans réponses ;
- Nombre de questions inférentielles laissées sans réponses.

5.1 Résultats obtenus avant l'intégration de la vidéo

Tableau synthétique des résultats de l'analyse des réponses données par les apprenants du G1 lors du prétest :

Groupe	N° de réponses justes aux questions directes	N° de réponses justes aux questions inférentielles	N° de réponses fausses aux questions directes	N° de réponses fausses aux questions inférentielles	N° de questions directes laissées sans réponses	N° de questions inférentielles laissées sans réponses
G1	10	10	15	10	15	20

Tableau synthétique des résultats de l'analyse des réponses données par les apprenants du G2 lors du prétest

Groupe	N° de réponses justes aux questions directes	N° de réponses justes aux questions inférentielles	N° de réponses fausses aux questions directes	N° de réponses fausses aux questions inférentielles	N° de questions directes laissées sans réponses	N° de questions inférentielles laissées sans réponses
G2	13	10	27	20	0	10

5.2 Résultats obtenus après l'intégration de la vidéo

Tableau synthétique des résultats de l'analyse des réponses données par les apprenants du G1 lors du post-test

Groupe	N° de réponses justes aux questions directes	N° de réponses justes aux questions inférentielles	N° de réponses fausses aux questions directes	N° de réponses fausses aux questions inférentielles	N° de questions directes laissées sans réponses	N° de questions inférentielles laissées sans réponses
G1	38	30	2	10	0	0

Tableau synthétique des résultats de l'analyse des réponses données par les apprenants du G2 lors du post-test

Groupe	N° de réponses justes aux questions directes	N° de réponses justes aux questions inférentielles	N° de réponses fausses aux questions directes	N° de réponses fausses aux questions inférentielles	N° de questions directes laissées sans réponses	N° de questions inférentielles laissées sans réponses
G2	13	10	27	20	0	10

5.3 Discussion

À première vue, la vidéo proposée semble exercer un effet positif sur les performances des apprenants du G1 en compréhension du texte informatif. Quant au groupe témoin n'ayant bénéficié d'aucun outil d'aide, les réponses étaient identiques à celles données lors de la première séance. En effet à l'issue de l'étude des 40 copies, il s'est avéré que le nombre de réponses justes aux questions inférentielles et directes relatives au premier groupe G1a considérablement augmenté après l'intégration de la vidéo. Ce qui n'est pas le cas du groupe témoin qui n'a pas connu d'amélioration au niveau de ses réponses. Nous présentons dans les lignes suivantes les résultats obtenus face au sens explicite et implicite du texte.

5.3.1. Avant l'intégration de la vidéo

5.3.1.1 Face au sens explicite

À l'issue de l'analyse des réponses données par les apprenants soumis à l'expérimentation avant l'intégration de la vidéo, nous pouvons avancer que notre public enregistre un accès plus ou moins faible au sens explicite. En effet, au regard du nombre de participants, le nombre de réponses justes est supposé être plus élevé. Le G1 enregistre 10 réponses justes aux questions directes. Quant au groupe témoin G2, les résultats ne sont pas non plus satisfaisants. En effet, le nombre de réponses justes ne dépasse pas le seuil de 13. Ces données reflètent, à nos yeux, l'incapacité des apprenants à accéder au sens explicite du texte.

5.3.1.2 Face au sens implicite

Les résultats relatifs à l'accès au sens implicite du texte sont plus alarmants. En effet les deux groupes enregistrent le même nombre de réponses aux questions inférentielles (10 vs 10). Ces résultats témoignent des difficultés rencontrées par les apprenants face au traitement des informations relevant de l'inférence.

5.3.2 Après l'intégration de la vidéo

5.3.2.1 Face au sens explicite

Après l'intégration de la vidéo, nous avons remarqué que les résultats du G1 en matière d'accès au sens explicite sont meilleurs que ceux enregistrés lors de la première séance (10 vs 38). Quant au groupe témoin, le nombre de réponses justes aux questions directes est identique à celui enregistré lors de la première séance (13 vs 13).

Suite à ces données, nous pouvons avancer que les participants du G1 ;ayant bénéficié d'un outil d'aide sous forme d'une vidéo ;obtiennent de meilleures performances que les participants du groupe témoin (38 vs 13).

L'exemple *infra* illustre la progression enregistrée par les apprenants du G1 aux questions explicites après l'intégration de la vidéo.

Exemple 1 :

Question : Quels sont les symptômes de cette maladie ?

Réponse erronée donnée avant l'intégration de la vidéo[†] :
« Quand l'insuline est insuffisante ou inefficace, le diabète survient ».

Réponse juste donnée après l'intégration de la vidéo : « Les symptômes est une soif insatiable, envie d'uriner et une augmentation de la faim ».

Commentaire 1 :

[†] Note : nous citons les réponses telles qu'elles ont été données par les apprenants.

Dans la première réponse, l'apprenant a tenté de citer les causes qui sont derrière l'apparition de la maladie du diabète dans le corps humain, ce qui est considéré comme réponse erronée. Or, après avoir intégré la vidéo l'apprenant donne une réponse juste. Nous supposons que l'illustration des symptômes par quelques images dans la vidéo a orienté la réflexion de cet apprenant vers le repérage de cette information explicite du texte.

En revanche, cette amélioration ne concerne pas le groupe témoin. En effet l'exemple suivant montre que l'apprenant se contente de recopier la même réponse donnée lors du prétest :

Exemple 2 :

Question : quels sont les symptômes de cette maladie ?

Réponse erronée donnée lors du pré-test : « Les symptômes sont diabète de type 1 ou insulinodépendant et le diabète de type 2 non insulinodépendant »

Réponse erronée donnée lors du post-test : « les symptômes sont le diabète de type 1 ou insulinodépendant et le diabète de type 2 non insulinodépendant »

Commentaire 2 :

Dans cet exemple, pour répondre à la question posée l'apprenant cite les deux types du diabète. Nous remarquons également qu'il reproduit la même erreur, ce qui montre que l'apprenant n'a pas pris conscience de son problème lié à la sélection de l'information correcte. Nous pensons qu'il s'agit d'un déficit relatif à la sémantique et à une organisation plus décousue des mots en mémoire.

5.3.2.2 Face au sens implicite

Concernant l'accès au sens implicite, Les résultats du G1 sont meilleurs que ceux enregistrés lors du prétest (10 vs 30). Quant au groupe témoin, le nombre de réponses justes aux questions inférentielles est identique à celui enregistré lors du prétest (10 vs 10).

C'est ce qu'illustre l'exemple suivant dans lequel, l'un des apprenants du groupe 1 répond correctement à une question inférentielle après l'intégration de la vidéo :

Exemple 3 :

Question : quel rapport existe-t-il entre cette hormone et la maladie du diabète ?

Réponse erronée donnée avant l'intégration de la vidéo : « C'est un trouble de l'assimilation, et du stockage des sucre apporté par l'alimentation »

Réponse juste donnée après l'intégration de la vidéo :
« L'insuline est l'hormone qui réguler la concentration du sucre dans le sang. Quand l'insuline est insuffisante ou inefficace, le diabète se produit ».

Commentaire 3 :

Nous pensons que l'attitude réflexive sollicitée par la vidéo pour la génération des inférences a eu un effet incident sur la compétence à rechercher des réponses aux questions implicites. En effet la vidéo explique le lien de causalité qui existe entre l'hormone de l'insuline et la maladie diabétique d'une manière attrayante grâce à des visuels détaillés et une animation fluide. Cela a permis aux apprenants du G1 d'élaborer des inférences en intégrant les informations retenues de la vidéo à celles présentes dans le texte.

En contrepoint de la progression en matière de réponses justes fournies par les apprenants du groupe expérimental, l'analyse de certaines réponses erronées des apprenants du groupe témoin indique des processus en faible développement. L'exemple *infra* montre l'origine du traitement inférentiel erroné de la majorité des apprenants du G2 qui éprouvent une difficulté à rapporter ce que l'auteur ne dit pas.

Exemple 4 :

Question : quel rapport existe-il entre cette hormone et la maladie du diabète ?

Réponses erronée donnée lors du prétest : « Les cellules bêta des îlots de Langerhans, qui sécrètent alors une hormone ».

Réponse erronée donnée lors du post-test : « les cellules bêta des îlots de Langerhans, qui sécrètent alors une hormone ».

Commentaire 4 :

Dans cet exemple, l'apprenant donne une réponse ne relevant pas de la génération d'une inférence. Il se contente de recopier la phrase qui contient le mot clé présent dans la question. Nous pensons que son erreur relève d'un problème d'élaboration des liens de causalité. En effet, la génération des inférences ne relève pas d'une activité linéaire, mais intégrative qui contraint le lecteur à déduire ce n'est pas écrit dans le texte en combinant des indices, des informations écrites et ses propres connaissances sur le sujet. Cette partie de notre expérimentation montre que l'enrichissement des connaissances disciplinaires des apprenants avant le traitement d'un texte explicatif, les aide à mieux accéder au sens implicite et explicite du texte, et à y établir des liens entre les différentes informations

car « la compréhension des textes informatifs et explicatifs est étroitement liée aux connaissances acquises par l'élève »(Marin & al. 2007:13).

Ces données confirment également que l'association de l'image au son peut clarifier certaines ambiguïtés liées aux informations difficiles évoquées par le texte informatif. Ainsi les résultats auxquels nous sommes parvenus rejoignent l'idée de Marin et al selon laquelle « Aider les élèves à comprendre un texte nécessite de s'appuyer sur des connaissances du monde et sur les activités inférentielles qui permettent cette construction »(2007:128)

Conclusion

L'hypothèse que nous avons formulée selon laquelle la médiation didactique par l'usage de la vidéo permettrait aux apprenants de première année secondaire de mieux comprendre le texte informatif est confirmée, dans la mesure où les apprenants ayant bénéficié de la vidéo ont connu une amélioration de leurs performances en compréhension du texte informatif.

En effet, Les résultats auxquels nous sommes parvenus mettent en valeur l'agir enseignant médié, et nous permettent d'avancer que les instruments didactiques constituent aujourd'hui des appuis qu'on peut mobiliser à des fins de facilitation. Sur un autre plan, l'effet bénéfique exercé par la vidéo sur le développement des performances des apprenants en construction du sens montre que l'échec des apprenants face au traitement des textes informatifs tient avant tout à l'absence d'une médiation didactique régulatrice. Toutefois, il est à noter que l'intégration des outils technologiques en général au sein d'un cours de langue ne pourrait avoir de sens que si elle répond aux besoins réels des apprenants.

Bibliographie

- Blanc, N. (2003) "l'image support de médiation pour l'enseignement apprentissage précoce des langues étrangères conception et utilisation d'un matériel expérimental pour l'enseignement de FLE aux enfants de 4 à 10 ans " Thèse de doctorat. Université de Grenoble
- Boudechiche, N. (2008). « Contribution à la didactique du texte expositif: Cas d'étudiants algériens de filière scientifique. » Thèse de doctorat. Université Badji Mokhtar. Annaba.
- Chanquoy, L., & Alamargot, D. (2002). « Mémoire de travail et rédaction de textes : évolution des modèles et bilan des premiers travaux ». *L'année psychologique* 102(2),363-98.

- Cèbe, S., Goigoux, R. & Thomazet, S.(2004).« Enseigner la compréhension ». *Principes didactique, exemples de taches et d'activités. Lire et écrire ,un plaisir retrouvé.* 38.
- Charolles, M., & Coltier,D., (1986). « Le contrôle de la compréhension dans une activité rédactionnelle: l'exemple des reformulations paraphrastiques ». *Pratiques* 49(1),51-66.
- Cornaire, C. ,& Raymond, P.M.(1999). *La production écrite.* Paris.CLE International.
- Denhiere, G., & Legros, D. (1983). « Comprendre un texte [Construire quoi ? Avec quoi ? Comment ?]: Construire quoi ? Avec quoi ? Comment ? » *Revue française de pédagogie* 65(1),19-29.
- Deschênes, A-J., & Cloutier, R. (2009). « Compréhension de textes et développement cognitif ». *Revue des sciences de l'éducation* 13(2),203-21.
- Fayol, M. (1996). « à propos de la compréhension ». P. 87-102 in *O.N.L - Regards sur la lecture et ses apprentissages-*, édité par J. Friedel, A. Bentolila, I. Le Guay, J.-P. Jaffré, J. Morais, P. Bajard, M. Fayol, J. Foucambert, J. Chiss, G. Robillart, C. Peretti, M. Rémond, D. Dubois, Y. Quéré, et P. Meirieu.
- Fayol, M. (1999). « Lire et comprendre : oui mais... ». *JDI (Journal des instituteurs)* (1):4.
- Garcia-Debanc, C.(1986). « Processus rédactionnels et pédagogie de l'écriture ». *Pratiques* 49(1), 23-49.
- Guichon, N. (2012). *Vers l'intégration des TIC dans l'enseignement des langues.* Didier.
- 13- Legros, D., & Cosqueric,S.(1995). « Le rôle des représentations sur la compréhension et la production des textes de procédure ». *Linx* 6(1),183-93.
- Legros, D., Georget,P., & Pudelko,B. (2002). « Les TIC et la construction des connaissances ». P. 228 in *Psychologie des apprentissages et multimédia.* Armand Colin.
- Lehmim, Kh. (2015). « Etude de l'effet des aides didactiques à la compréhension et à la production de textes scientifiques en français langue étrangère en contexte plurilingue. Effet sur l'activité résumante ».Thèse de doctorat. Ecole Normale Supérieure de Bouzarea .Alger
- Marin,B., Crinon,J., Legros,D.,& Avel,A. (2007). « Lire un texte documentaire scientifique : quels obstacles, quelles aides compréhension ? » *Revue française de pédagogie* (160),119-31.

-Masmoudi, F., & Legros, D. (2021). « Cognition et compréhension de texte en L2 en contexte plurilingue ». *revue des sciences humaines de l'Université Oum El Bouaghi* 8(1),1221.

-Rézeau, J. (2002). « Médiation, médiatisation et instruments d'enseignement : du triangle au « carré pédagogique » ». *ASp.la revue du GERAS* (35-36),183-200.

-Rosier,J-M.(2002).*La didactique du français*. Presse Universitaires de France.

-Saint-Pierre, M.-C. ; Hamel, C. ; Desmarais, C. & Bélisle, B. 2013."Compréhension de lecture et habiletés inférentielles: exploration des connaissances et des pratiques déclarées d'enseignants au primaire". *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 19(3),145-167

-Van Dijk,T.A.,&Kintsch,W.(1983).*Teun A van Dijk& Walter Kintsch - Strategies of Discourse Comprehension.pdf*. New York : Academic Press.

Note :

La source du texte support :

La source du texte : Pour la science, N°328 Février 2005

<https://sante.lefigaro.fr/sante/maladie/complicationsdiabete/quest-ce-que-cest>.