



ISSN 1958-5160

ISSN en ligne 2260-5029

## Multimodalité en début d'apprentissage du français : le rôle de la vidéo

**Nabila Maarfia**

Université Badji Mokhtar, Annaba, Algérie

maarfianabila@yahoo.fr

**Ouanassa Khroufa**

Master II, Université Badji Mokhtar, Annaba, Algérie

mizo.abdo@outlook.fr

### Résumé

Cet article s'intéresse à l'apport de la multimodalité en classe de français chez de jeunes apprenants algériens. A travers une étude comparative, nous avons mené trois expérimentations au sein d'une école située dans un quartier hétérogène au centre de la ville d'Annaba avec un public de 53 écoliers de la 5<sup>e</sup> année primaire, subdivisés en un groupe expérimental et un autre témoin. Nous sommes parvenues à partir des tests, auxquels ont participé tous les apprenants, et l'analyse des transcriptions du corpus, à cerner l'effet non seulement motivationnel de la vidéo mais aussi son impact sur la mémorisation et surtout sur la hiérarchisation des informations selon un ordre chronologique dans le cas du texte prescriptif.

**Mots-clés** : interactions didactiques, support audiovisuel, mémorisation, texte prescriptif, stratégies d'écoute

### تعدد الوسائط في بداية تعلم الفرنسية: دور الفيديو

**المخلص:** تركز هذه المقالة على مساهمة تعدد الوسائط في قسم الفرنسية للمتعلمين الجزائريين الشباب من خلال دراسة مقارنة أجريتها فيها ثلاث تجارب في مدرسة تقع في حي غير متجانس في وسط مدينة عنابة مع جمهور من 53 تلميذا في السنة الخامسة من المدرسة الابتدائية مقسمة إلى مجموعة تجريبية وأخرى للمقارنة. تمكنا من خلال الاختبارات، التي شارك فيها جميع المتعلمين، وتحليل النصوص، لفهم ليس فقط التأثير التحفيزي للفيديو ولكن أيضا تأثيره على الحفظ وخاصة تحديد أولويات المعلومات حسب ترتيب زمني في ما يخص النص التوجيهي.

**الكلمات المفتاحية:** التفاعلات التعليمية - الدعم السمعي البصري - تحفيظ - النص التوجيهي - استراتيجيات الاستماع.

## Multimodality at the beginning of French learning: the role of video

### Abstract

This article focuses on the contribution of multimodality in French class to young Algerian learners. Through a comparative study where we conducted three experiments in a school located in a heterogeneous neighborhood in the center of the city of Annaba with an audience of 53 schoolchildren in the fifth year of primary school, subdivided into a experimental and a witness group. We managed through the tests, in which all the learners participated, and the analysis of the transcripts of the corpus, to understand the not only motivational effect of the video but also its impact on the memorization and especially the prioritization of the information according to a chronological order in the case of a prescriptive text.

**Keywords:** didactic interactions, audiovisual support, memorization, prescriptive text, listening strategies

### Introduction

L'apprentissage d'une langue étrangère correspond souvent à une véritable découverte notamment quand il s'agit de jeunes apprenants dont la langue maternelle n'a pas un grand lien avec la langue apprise, dans notre cas le français. Le rapport à cette langue est souvent emblématique de complexité qui se traduit par le sentiment d'insécurité linguistique et de difficulté de saisie des connaissances en cours de construction. Nous nous sommes penchées sur certaines conditions qui facilitent les apprentissages et s'expriment en termes d'efficacité didactique (CECR : 2001). Notamment pour donner du sens aux apprentissages. La vidéo en tant qu'outil pédagogique peut être source de plaisir et permet de détendre l'atmosphère de la classe et de réduire l'anxiété des apprenants en créant une ambiance moins stressante.

Outre la facilité de l'accès au sens, la multimodalité en classe de langue permet d'atteindre tous les apprenants quel que soit leur préférence modale du fait que chaque apprenant a tendance à être plus sensible à une modalité : visuelle, auditive ou kinesthésique, c'est sa préférence modale (Tellier, 2006). Nous nous sommes donc focalisées sur le rôle non seulement motivationnel de la vidéo mais sur son effet sur la mémorisation et surtout la hiérarchisation des informations selon un ordre chronologique dans le cas du texte prescriptif.

S'intéresser aux supports audiovisuels, en classe de langue étrangère, ne date pas d'aujourd'hui, qu'elle soit fixe ou animée, l'image revient au goût du jour

(Muller, 2014). D'abord elle permet à l'apprenant d'échapper à l'environnement trop scolaire d'une salle de classe, ensuite elle est un facteur de renforcement de sa motivation : les couleurs, le mouvement, la richesse, le décor sont des éléments qui chassent l'ennui et instaurent un climat de curiosité chez l'apprenant notamment chez les enfants (Blanc 2003) qui vivent aujourd'hui dans un monde audiovisuel (tablettes, ordinateurs, téléphones mobiles...). Ce monde impose aux enseignants de s'ouvrir aux nouvelles technologies de l'information et de la communication.

Nous nous focalisons ci sur la fonction illustrative de l'image animée (Besse, 1974), dans une situation de communication *unilatérale*, du fait que les apprenants n'interviennent pas, ils sont exposés à des documents sonores, à travers des activités de compréhension, où les objectifs de l'écoute sont multiples « écouter pour entendre, pour détecter, pour sélectionner, pour identifier, pour reconnaître, pour lever l'ambiguïté, pour reformuler, pour synthétiser, pour faire et enfin pour juger » (I. Lhote, 1995 : 69 ). Dans notre cas, les élèves écoutent et voient pour qu'ils aient d'abord une compréhension globale, ensuite une compréhension détaillée ou ils seront amenés à sélectionner les informations importantes dans un message en vue de les mémoriser pour une utilisation ultérieure.

Pour ce faire, nous avons mené une recherche de type qualitatif, qui se veut compréhensive, par la mise en place de trois expérimentations au sein d'une classe de 53 écoliers de la 5<sup>e</sup> année primaire (3<sup>e</sup> année d'apprentissage du français) d'une école située dans un quartier hétérogène du centre de la ville d'Annaba). Nous avons assisté, enregistré et filmé durant deux projets du programme, « Le texte documentaire » et « Le texte prescriptif », trois séances de cours. Les élèves ont été répartis en deux groupes : l'un « expérimental » (GrEx) et l'autre « témoin » ou de « contrôle » (GrT).

## 1. Présentation de l'expérimentation

Lors des deux premières expérimentations, les séances du GrEx ont été faites à partir d'un support vidéo, alors que celles du GrT ont été réalisées de manière habituelle à partir du manuel scolaire : nous avons soumis le premier (GrEx) au visionnement d'un texte sous forme d'un support vidéo et le second (GrT) à la simple lecture du même texte par l'enseignante. Lors de la troisième, nous avons inversé les groupes en exposant les élèves du groupe jusque-là témoin au visionnement d'un texte sous la forme d'un support vidéo et ceux de l'autre groupe, jusque-là expérimental à la simple lecture du même texte par l'enseignante.

### 1.1. Protocole expérimental et hypothèses

Nous sommes parties d'un constat : les élèves de la 5e A.P dans leur grande majorité ont du mal à repérer le processus de fabrication et à se rappeler les étapes d'une prescription. En outre, nous avons pu voir la différence au niveau de la participation des apprenants, lorsque le cours se fait avec ou sans vidéoprojecteur, même à l'université. Nous émettons l'hypothèse que le document vidéo porte une aide d'abord à la compréhension puis à la mémorisation et enfin à la hiérarchisation des informations selon un ordre logique et/ou chronologique.

Pour la 1<sup>ère</sup> expérimentation, le document choisi a été fabriqué par un groupe d'enseignants du primaire. Il présente le même texte documentaire du manuel scolaire intitulé « Dans la boulangerie » (Projet 3 : « Lire et écrire un texte documentaire », séquence 3 : « Retrouver un processus de fabrication », *Mon livre de Français de 5<sup>ème</sup> A.P*, p.98). Ce document montre les étapes de la fabrication du pain. Cette vidéo se déroule à une vitesse normale pendant 1mn et 39s.

Pour la 2<sup>ème</sup> expérimentation, le document choisi est un document fabriqué tiré d'un site internet<sup>1</sup>, auquel nous avons ajouté la voix d'une enseignante algérienne afin de l'adapter au public<sup>2</sup>. Cette vidéo présente un mode de fabrication d'un masque Panda. Elle se déroule à une vitesse normale pendant 3mn et 36s. Nous avons choisi ce document car il correspond à celui de la séquence 2 du projet 4 du livre scolaire : « Identifier un mode de fabrication ».

Pour la 3<sup>ème</sup> expérimentation, Le document choisi est un document fabriqué tiré d'un site internet<sup>3</sup>. Cette vidéo dure 3min 42s, présente une recette de préparation d'une citronnade, nous avons choisi ce document car il correspond à celui de la séquence 3 du projet 4 du manuel scolaire « Identifier une recette » (*Mon livre de Français 5<sup>ème</sup> A.P*, p. 5).

### 1.2. Présentation des tests

Une fois que les élèves du GrEx ont été exposés au visionnement de la vidéo et ont profité d'au moins trois écoutes séparées par des interactions maître élève qui visent l'exploitation du document, et que ceux du GrT ont suivi les lectures multiples de l'enseignante, les élèves ont répondu par écrit à des questions de compréhension approfondie basée sur l'écoute sélective.

Le 1<sup>er</sup> test était sous forme d'une seule question qui répond à l'objectif de la séance (retrouver un processus de fabrication) ; elle a été proposée par les enseignantes des deux groupes car les apprenants étaient habitués à ce genre de question. Personnellement nous trouvons que c'était une question de haut niveau cognitif (question de synthèse), mais nous n'avons pas interféré et avons préféré laisser se dérouler la séance selon leurs l'habitudes.

Quant au second test, il est sous forme de deux activités qui répondent à l'objectif de la séance (identifier un mode de fabrication). La première consiste à donner le matériel nécessaire pour la fabrication d'un masque Panda. Pour ce qui est de la 2<sup>e</sup> activité, les apprenants sont invités à réordonner les étapes de la préparation d'un masque Panda.

Enfin, le 3<sup>e</sup> test est sous forme de deux activités qui répondent à l'objectif de la séance (identification d'une recette). La première consiste à compléter les ingrédients nécessaires pour la préparation d'une citronnade. Pour ce qui est de la 2<sup>e</sup> activité, les apprenants sont amenés à réordonner les actions de la préparation d'une citronnade en suivant un ordre chronologique.

## 2. Résultats et Discussion

Expérimentation	Groupe	Moyenne des Tests	Nombre d'écoute du Texte	Temps de la Leçon
1 <sup>ère</sup> Expérimentation	GrEx	7.72	3	45mn
	GrT	5.62	7	1h 40mn
2 <sup>ème</sup> Expérimentation	GrEx	5.76	3	48mn
	GrT	4.05	4	48mn
3 <sup>ème</sup> Expérimentation	GrEx	6.59	2	35mn
	GrT	4.38	3	35mn

**Tableau 1 : résultats des tests**

Avant de s'intéresser aux résultats des tests, nous nous focalisons tout d'abord sur le nombre d'écoute des textes proposés, du fait qu'il s'agit d'un public en début d'apprentissage d'une langue étrangère. Il est à signaler que ce nombre est supérieur chez le GrT, qu'il varie d'une fois dans la 2<sup>e</sup> et la 3<sup>e</sup> expérimentation (4/3 et 3/2) à plus que le double dans la 1<sup>er</sup> expérimentation 7/3, ce qui nous renseigne sur l'aide précieuse qu'offre le document audiovisuel à l'enseignant en termes de temps et des efforts déployés notamment pendant la séance de la compréhension orale.

## 2.1. Première expérimentation

Il est important de signaler, avant l'interprétation des résultats, que l'évaluation du GrEx a été faite lors de la même séance que l'expérimentation, la leçon de l'oral ayant duré une heure de temps y compris le placement du matériel. Pour ce qui est du GrT, l'enseignante a consacré deux séances d'oral (1h 40mn), plus une évaluation orale avant de passer au test écrit de la même activité.

Pour ce qui est des résultats, les élèves du GrEx ont eu des résultats meilleurs lors du test que ceux du GrT (taux de réussite 68% contre 07.69%). En effet, les participants qui ont assisté à l'écoute et au visionnement de la vidéo se sont rappelés plus d'informations sur le document que ceux de l'autre groupe, ce qui est confirmé par la théorie de Paivio (1986), selon laquelle la réussite des traitements des informations visuelles dépend de la réussite des traitements auditifs vu l'interactivité entre les deux systèmes visuel et auditif. De plus, notre étude a aussi montré que le support vidéo avec le son, réduisait l'inquiétude et augmentait l'attention des élèves et cela sera confirmé par le repérage lors de la troisième étape qui portait sur un détail concernant la fabrication du pain. 20 apprenants de GrEx ont pu repérer cette information (soit 80%), alors que chez le GrT, seulement 2 élèves ont pu la repérer (soit 07%). Ainsi, l'image animée a permis aux apprenants de mémoriser des détails plus que l'image fixe qui a été exposée à l'autre groupe.

Dans les deux groupes, les sujets se sont appuyés sur la stratégie de la mémorisation mais à notre sens, ils ont aussi profité de la stratégie de l'action de deviner : lorsqu'ils ne se sont pas rappelés les détails, ils ont pu les deviner grâce à des mots du texte et ils ont même utilisé leurs propres mots et parfois des dessins pour l'indiquer.

En fait, l'activité de compréhension orale en elle-même exige de la part de l'apprenant-auditeur l'investissement de certaines stratégies cognitives. Dans ce sens, Jean Pierre Cuq la définit comme étant « l'aptitude résultant, de la mise en œuvre de processus cognitifs, qui permet à l'apprenant d'accéder au sens d'un texte qu'il écoute ». (Cuq, 2003 : 49). Cela veut dire que probablement, l'apprenant a mis en œuvre des démarches conscientes pour faciliter l'acquisition, la mémorisation et la récupération de l'information.

En outre, la vidéo développe chez les jeunes apprenants l'écoute sélective et détaillée, diminue l'inquiétude et augmente l'attention, ce qui a été le cas pour les élèves du GrEx. Pour ceux du GrT, cela a été constaté lors du repérage du détail : « le boulanger laisse la pâte gonfler », qui constitue une clé dans les étapes de la fabrication du pain. Les apprenants du GrEx y ont fait attention et ils ont pu le mémoriser probablement grâce à la redondance entre les images et la bande

sonore (Neal Stubbs, 1993 : 37-38, cité par Pasquier 2000a : 28-29). Nous avons aussi remarqué que certains élèves ont fait attention à l'heure qui a été affichée sur une horloge et ils ont calculé le temps de la fermentation des boules.

Parfois, l'image fixe ne peut pas être expliquée en quelques mots, comme par exemple « le boulanger pétri la pâte », ce qui a obligé l'enseignante à recourir aux gestes et aux mimiques..., sans pour autant assurer la compréhension, alors qu'avec l'utilisation de la vidéo, l'enseignante n'était pas obligée d'en parler, ce qui est une économie de temps et d'effort.

## **2.2. Deuxième expérimentation**

### **2.2.1. Première activité**

Nous avons trouvé presque les mêmes résultats dans les deux groupes (57 % chez le GrEx par rapport à 53% chez le GrT) puisqu'il s'agissait d'un repérage d'éléments dont les apprenants avaient déjà des connaissances antérieures : les deux groupes connaissaient les articles scolaires tels que le crayon, le feutre, l'agrafeuse, etc.

Ainsi, comme l'a souligné Anderson (1977, cité par Cornaire, 1998 : 75) :

« Les modèles interactifs de compréhension orale ou écrite [essayent] de rendre compte du rôle joué par les connaissances antérieures. C'est ainsi qu'un document oral ou écrit fournit des directions, des pistes à partir desquelles l'auditeur ou le lecteur construira la signification en utilisant son expérience et ses connaissances ».

Autrement dit, si les apprenants écoutent le mot « crayon » par la voix de l'enseignante ou par la vidéo, ils vont mettre en relation leur connaissances concernant ce mot qui conduisent à la reconstruction du sens.

### **2.2.2. Deuxième activité**

Les résultats pour l'activité 2 du test 2 montrent une grande différence entre les deux groupes (23% chez le GrEx et seulement 3% chez le GrT) car les apprenants devaient réordonner les étapes de la préparation d'un masque Panda. Ces résultats peuvent s'expliquer par le manque d'illustration chez le GrT, alors que le GrEx, qui a bénéficié de l'image vidéo, a pu construire du sens concernant les étapes de la fabrication d'un masque Panda dans un temps court.

Nous pouvons dire que ce résultat confirme notre hypothèse selon laquelle la vidéo assure une compréhension du texte prescriptif dans une durée courte car

l'apprenant est non seulement motivé, mais en plus, son attention est attirée par l'aspect visuel où une explication est donnée par des éléments extralinguistique. En effet, d'après ces résultats, le document vidéo a permis aux apprenants concernés de participer, d'analyser et de mémoriser le processus de fabrication du masque car les explications développées par la vidéo sont porteuses de sens et de cohérences, en plus du fait que les apprenants veulent comprendre parce qu'ils éprouvent le plaisir d'écouter.

## **2.3. Troisième expérimentation**

### **2.3.1. Première activité**

Les résultats des deux groupes se rapprochent : 88% chez le GrEx et 73% chez le GrT. Le GrEx obtient le pourcentage le plus élevé pour les deux ingrédients (citron : 88% pour le GrEx et 73% pour le GrT ; eau : 100% pour le GrEx et 73% pour le GrT).

Alors que le citron et l'eau sont deux éléments connus, certains élèves du GrT ne les ont pas cités, alors que ce même groupe (lorsqu'il était expérimental) avait bien et mieux répondu lors des deux expérimentations précédentes où la vidéo avait été utilisée pendant la séance. Nous pensons que l'absence de cet outil cette fois-ci a mis les apprenants dans une situation de difficulté en rendant la tâche plus ardue, ce qui montre que la vidéo est plus efficace que l'image fixe dans le processus de construction des connaissances langagières.

### **2.3.2. Deuxième activité**

La tâche consistait à réordonner les actions de la préparation d'une citronnade en suivant un ordre chronologique. L'analyse des résultats du test indique un grand écart dans le niveau de compréhension entre les deux groupes : 22% pour le GrEx et 0% pour le GrT. Cet échec pour le GrT nous amène à dire que la compréhension orale d'un texte prescriptif nécessite un document audiovisuel. Certes, l'utilisation d'une image fixe illustre quelques informations, provoque l'imagination chez le jeune apprenant et aide à la compréhension de tous ce qui est non verbal, mais elle ne peut expliciter le non verbal et les détails. Ainsi, et comme l'ont souligné Nagle et Sanders (1986), la vidéo intervient au moment où le message sensoriel arrive au centre de commande pour que celui-ci le passe à la mémoire à long terme qui valide la compréhension et la mémorisation du message.



## Conclusion

Nous avons testé la capacité d'accéder au sens d'un message oral pour un texte prescriptif et documentaire chez des élèves de 5<sup>e</sup> année primaire, en nous appuyant sur la vidéo comme support didactique dans l'enseignement/apprentissage du français langue étrangère. Les résultats obtenus, à partir des tests auxquels ont participé tous les apprenants et de l'analyse du corpus transcrit, montrent l'effet incontestable du support audiovisuel, non seulement sur la construction du sens d'un message oral en langue étrangère, mais aussi sur la mémorisation des détails et la capacité de hiérarchiser les informations qui y sont contenus selon leur ordre chronologique et surtout sur la pratique enseignante en termes d'économie de temps et d'effort.

La vidéo peut favoriser la mémorisation par son aspect ludo-éducatif et, bien choisie, elle peut mobiliser l'intérêt de l'apprenant, ce qui va dans le sens de ce qu'a déjà montré Edgar Dale : « on mémorise la moitié des informations qui nous sont présentées selon un mode audiovisuel contre 10 % seulement de ce que nous lisons, 20 % de ce que nous entendons et 30 % de ce que nous voyons » (Dale, 1969). Si on tient compte de la relation entre mémorisation et compréhension, la vidéo est donc capable de fournir une aide précieuse pour développer les capacités réceptives dans l'enseignement des langues étrangères. Cette pratique nécessite, à notre sens, une attention particulière dans la formation des enseignants. Il est aussi nécessaire de dire que c'est l'heure maintenant de rénover les supports et les modes de transmission du savoir au sein de nos classes au primaire, parce que nous vivons dans un monde audiovisuel, un monde qui impose aux enseignants de s'ouvrir aux nouvelles technologies de l'information et de la communication, pour redonner du sens à l'école.

## Bibliographie

- Blanc, N. 2003. « L'image comme support de médiation ». *Le français dans le monde*, n° 333, p. 26-28.
- Borrioux, J-L., Pospel, P. 1998. *Enseigner avec l'audiovisuel*. Paris : Editions d'organisation.
- Cicurel, F. 2011. « De l'analyse des interactions en classe de langue à l'agir professoral : une recherche entre linguistique interactionnelle, didactique et théories de l'action ». *Pratiques* n° 149-150, p. 41-55.
- Compte, C. 1993. *La vidéo en classe de langue*. Paris : Hachette.
- Cornaire, C., Germain, C. 1998. *La compréhension orale*. Paris. CLE International.
- Doulate-Serouri, H. 2011. « La vidéo au service de la réception orale du conte français au collège algérien ». *Synergies Algérie* n° 15, p. 73-82. [En ligne] : <https://gerflint.fr/Base/Algerie15/doulate.pdf> [consulté le 15 octobre 2017].
- Geneviève, J-D., Pasquier, F. 2000. *La vidéo à la demande pour l'apprentissage des langues*. Paris : L'Harmattan.

Muller, C. 2014. « L'image en didactique des langues et des cultures : une thématique de recherche ancienne remise au goût du jour ». *Synergie Portugal* n°2, p. 119-130.

[En ligne] : <https://gerflint.fr/Base/Portugal2/muller.pdf> [consulté le 15 octobre 2017].

Tellier, M. 2009. « Usage pédagogique et perception de la multimodalité pour l'accès au sens en langue étrangère ». In : Bergeron, R., Plessis-Belaire G., Lafontaine, L. Eds. *La place des savoirs oraux dans le contexte scolaire d'aujourd'hui*. Montréal : Presses Universitaires du Québec, p. 223-245.

### Notes

1. <https://youtu.be/HO89nq5t3b8> [consulté le 15 octobre 2017].

2. L'étude de H. Doulate-Serouri (2012) a montré qu'avec un public qui avait une année de français de plus que les nôtres (1ère année du collège), les élèves avaient du mal à suivre un natif qui racontait un conte et trouvaient que le débit était accéléré...

3. <https://www.youtube.com/watch?v=fByanOYyX7s> [consulté le 15 octobre 2017].