مجلة صبراتة للعلوم البحرية والشاملة
Sabratha Journal
for Marine and Total Sciences

العدد الثالث
Sebtmber 2026 سبتمبر

Vidéo interactive et apprentissage lexical en FLE : perceptions d'étudiants libyens et paradoxe de la persévérance

Heba Almaioufi

Académie libyenne des études supérieures, École des langues, Département de la langue française (Libye)

Correspondance : [adresse e-mail de l'auteure]

Résumé

Cet article examine les perceptions de 23 étudiants de troisième année de licence de français (Université de Sabratha, Libye) à l'issue d'une activité d'apprentissage lexical fondée sur la vidéo interactive, menée sur quatre semaines. Un questionnaire de 21 items, analysé de façon descriptive, porte sur l'expérience globale, les acquis perçus, l'engagement et les intentions d'usage. Les étudiants déclarent majoritairement avoir appris du vocabulaire (83 %), mieux compris le français parlé (87 %) et jugent l'outil plus efficace que les méthodes traditionnelles (70 %). Ils attribuent leur mémorisation davantage au contexte visuel et sonore (78 % des choix) qu'aux fonctions interactives (22 %). Ces appréciations coexistent toutefois avec une fragilité de la persévérance : 91 % ont éprouvé au moins une tentation d'abandon, dont 43 % de façon répétée. Ce paradoxe est discuté à la lumière de la théorie cognitive de l'apprentissage multimédia, et des pistes de conception sont proposées. Les données étant déclaratives, elles n'établissent pas les gains lexicaux effectifs.

Mots-clés : vidéo interactive ; lexique ; français langue étrangère (FLE) ; perceptions des apprenants ; apprentissage multimédia ; Libye

Interactive video and vocabulary learning in French as a foreign language: Libyan students' perceptions and the persistence paradox

Abstract

This article examines the perceptions of 23 third-year undergraduate students of French (University of Sabratha, Libya) after a four-week vocabulary-learning activity based on interactive video. A 21-item questionnaire, analysed descriptively, covers overall experience, perceived learning gains, engagement and intended future use. Most students report having learned new vocabulary (83%), understood spoken French better (87%)

and judge the tool more effective than traditional methods (70%). They credit visual and audio context (78% of choices) more than interactive features (22%) for memorisation. These favourable views coexist with fragile persistence: 91% felt at least some temptation to quit, 43% repeatedly. We discuss this paradox in light of the cognitive theory of multimedia learning and suggest design implications. As the data are self-reported, they do not establish actual vocabulary gains.

Keywords: interactive video; vocabulary; French as a foreign language; learner perceptions; multimedia learning; Libya

ملخص

تتناول هذه الدراسة تصورات 23 طالبًا في السنة الثالثة من مرحلة الإجازة (الليسانس) في اللغة الفرنسية بجامعة صبراتة (ليبيا) بعد نشاط لتعلّم المفردات قائم على الفيديو التفاعلي استمر أربعة أسابيع. جُمعت البيانات باستبانة من 21 بندًا وحُلّلت تحليلًا وصفيًا. يصرّح معظم الطلاب بأنهم تعلّموا مفردات جديدة (83%)، وبأن فهمهم للفرنسية المنطوقة تحسّن (87%)، ويرون الأداة أكثر فاعلية من الطرائق التقليدية (70%). ويُرجعون الحفظ إلى السياق البصري والسمعي (78% من الاختيارات) أكثر من الوظائف التفاعلية (22%). غير أن هذه التقييمات الإيجابية تتزامن مع هشاشة في المثابرة، إذ شعر 91% برغبة في ترك النشاط مرة واحدة على الأقل، منهم 43% بصورة متكررة. وتُناقَش هذه المفارقة في ضوء النظرية المعرفية للتعلّم متعدد الوسائط، وتُقترح توصيات للتصميم. ولأن البيانات تصريحية فهي لا تقيس المكاسب المعجمية الفعلية.

الكلمات المفتاحية: الفيديو التفاعلي؛ المفردات؛ الفرنسية لغة أجنبية؛ تصورات المتعلمين؛ التعلّم متعدد الوسائط؛ ليبيا

1. Introduction

Le développement du lexique est un point de fragilité récurrent des étudiants de français langue étrangère (FLE) dans l'enseignement supérieur libyen. Les départements de français y reposent encore largement sur des pratiques centrées sur l'enseignant, des ressources parfois peu actualisées et une exposition limitée à des situations de communication authentiques. Le vocabulaire y est souvent présenté sous forme de listes ou de textes, avec peu d'occasions de le rencontrer en contexte et de le réutiliser.

Parallèlement, la vidéo interactive, c'est-à-dire une vidéo dont l'apprenant contrôle le déroulement (pause, retour, choix de parcours) ou dans laquelle sont intégrées des activités (questions, annotations, zones cliquables), est présentée comme un moyen de

contextualiser le lexique par l'image, le son et l'action. Son usage dans l'enseignement universitaire du français en Libye reste cependant peu documenté.

Cet article rend compte de la partie « apprenants » d'une enquête menée à l'Université de Sabratha. Il ne mesure pas des gains lexicaux, mais les *perceptions* des étudiants après une activité de vidéo interactive. Trois questions de recherche le guident :

- **QR1.** Quels acquis lexicaux et langagiers les étudiants déclarent-ils après l'activité ?
- **QR2.** Quels éléments de l'outil jugent-ils les plus utiles pour mémoriser le vocabulaire ?
- **QR3.** Quels niveaux d'engagement et de persévérance rapportent-ils, et quelles intentions d'usage expriment-ils ?

2. Cadre théorique

2.1. Apprendre le lexique d'une langue étrangère

L'acquisition lexicale suppose des rencontres répétées avec les mots, un traitement suffisamment profond de leur forme et de leur sens, et leur réemploi (Nation, 2001). Laufer et Hulstijn (2001) montrent que la rétention dépend de l'« implication » suscitée par la tâche : besoin de connaître le mot, recherche de son sens, évaluation de son emploi. Un support qui place le mot dans une situation de communication et sollicite l'apprenant est donc, en principe, favorable à la mémorisation.

2.2. La vidéo en classe de langue

En didactique des langues, le document vidéo associe image, son et situation de communication : il donne accès aux éléments non verbaux, au registre et au contexte d'énonciation (Lancien, 1986 ; Compte, 1993 ; Cuq et Gruca, 2005). Ces dimensions éclairent le sens des mots mieux qu'une liste décontextualisée.

2.3. Apprentissage multimédia et charge cognitive

La théorie du double codage (Paivio, 1986) postule que l'information verbale et l'information imagée sont traitées par deux systèmes complémentaires, dont l'association renforce les traces en mémoire. La théorie cognitive de l'apprentissage multimédia (Mayer, 2009) en tire des principes de conception, tout en rappelant que la mémoire de travail est limitée. La théorie de la charge cognitive (Sweller, 1988) précise qu'un dispositif mal conçu, trop dense ou trop rapide, peut saturer cette mémoire et nuire à l'apprentissage. Appliquée à la vidéo interactive, cette perspective conduit à une hypothèse

à double face : le contexte audiovisuel peut aider à mémoriser, mais les interactions et le rythme peuvent aussi coûter de l'attention.

3. Méthode

3.1. Démarche et participants

L'étude suit une démarche quantitative descriptive, fondée sur un questionnaire à choix prédéfinis. Les participants sont 23 étudiants volontaires de troisième année de licence de français à l'Université de Sabratha, âgés de 20 à 23 ans. Le niveau de français auto-estimé est hétérogène : 43 % (n = 10) se situent au niveau B1 et 26 % (n = 6) au niveau A1. Par ailleurs, 91 % (n = 21) apprennent le français depuis quatre ans et 57 % (n = 13) avaient déjà utilisé des vidéos interactives, dont 35 % (n = 8) régulièrement. [À préciser : modalités de consentement des participants.]

3.2. Dispositif d'apprentissage

Les participants ont suivi, sur quatre semaines, une activité d'apprentissage du lexique à l'aide de vidéos interactives. [À compléter : titre ou source des vidéos, plateforme ou outil utilisé, nombre et durée des séances, types d'interactions proposées (questions intégrées, pause, retour, etc.).]

3.3. Instrument et analyse

Le questionnaire comprend 21 items répartis en quatre sections : profil linguistique, expérience antérieure des outils numériques, impact perçu de la vidéo interactive sur l'apprentissage lexical, satisfaction et intention d'usage. Les réponses ont été traitées par fréquences et pourcentages, calculés sur l'effectif total (N = 23) et arrondis à l'unité ; pour l'item à réponses multiples, les pourcentages portent sur le nombre de réponses (32). Aucun test inférentiel n'a été appliqué, l'effectif étant trop réduit.

4. Résultats

4.1. Expérience globale et efficacité perçue

L'expérience globale est qualifiée de positive ou très positive par 78 % des étudiants (n = 18), de neutre par 17 % (n = 4) et de négative par 4 % (n = 1). Par rapport aux méthodes traditionnelles (listes de vocabulaire, lecture de textes), 70 % (n = 16) jugent la vidéo interactive plus efficace (dont 57 %, n = 13, « beaucoup plus »), 22 % (n = 5) aussi efficace et 9 % (n = 2) moins efficace. Sur le plan affectif, 74 % (n = 17) décrivent l'expérience comme agréable ou très agréable, 26 % (n = 6) comme neutre, aucun comme désagréable.

4.2. Acquis perçus (QR1)

Tableau 1. Acquis déclarés par les étudiants (N = 23)

Acquis déclaré (modalités favorables regroupées)	n	%
Nouveau vocabulaire appris (« beaucoup » ou « assez »)	19	83
Meilleure compréhension du français parlé (« beaucoup » ou « assez »)	20	87
Nouvelles expressions apprises (« beaucoup » ou « quelques-unes »)	22	96
Amélioration de la prononciation (« nette » ou « un peu »)	21	91
Progression ressentie pendant l'activité (nette ou modérée)	21	91
Grammaire des dialogues retenue (« parfaitement » ou « en grande partie »)	15	65

Source : enquête par questionnaire auprès des apprenants.

Les acquis déclarés sont élevés pour le vocabulaire, les expressions et la compréhension orale. La rétention de la grammaire est plus contrastée : 35 % (n = 8) déclarent ne l'avoir retenue qu'« un peu ».

4.3. Éléments perçus comme les plus utiles (QR2)

À la question portant sur ce qui a le plus aidé à mémoriser (un ou deux choix, 32 réponses), les éléments de contexte dominent : contexte visuel (n = 15 ; 47 %) et contexte sonore (n = 10 ; 31 %). Les fonctions proprement interactives viennent loin derrière : interaction (n = 5 ; 16 %) et rétroaction (*feedback*) (n = 2 ; 6 %). Autrement dit, 78 % des choix portent sur le contexte audiovisuel et 22 % sur l'interactivité.

4.4. Engagement et persévérance (QR3)

Tableau 2. Engagement et persévérance déclarés (N = 23)

Indicateur	**n**	**%**
Concentré ou très concentré pendant l'activité	15	65
Se sent actif « tout le temps » ou « souvent »	17	74
Trouve la méthode « beaucoup plus » ou « un peu plus » intéressante	17	74
Découragement répété (envie d'abandonner)	10	43
Envie d'abandonner momentanée	9	39
Légère tentation d'abandonner	2	9
Resté totalement impliqué (aucune envie d'abandonner)	2	9

Note : 26 % (n = 6) jugent la méthode « aussi intéressante » que les autres ; aucun ne la juge moins intéressante.

Les indicateurs d'engagement sont globalement favorables, mais la persévérance apparaît fragile : seuls 9 % des étudiants (n = 2) n'ont jamais eu envie d'abandonner, soit 91 % (n

= 21) ayant éprouvé au moins une tentation d'abandon, dont 43 % (n = 10) de façon répétée.

4.5. Intentions d'usage

Les intentions d'usage sont élevées. Ainsi, 83 % (n = 19) recommanderaient l'outil (52 %, n = 12, « tout à fait »), 91 % (n = 21) souhaitent l'utiliser « très souvent » ou « parfois » (52 %, n = 12, « très souvent »), et 91 % (n = 21) estiment qu'il pourrait remplacer, totalement (52 %) ou en partie (39 %), certains exercices traditionnels.

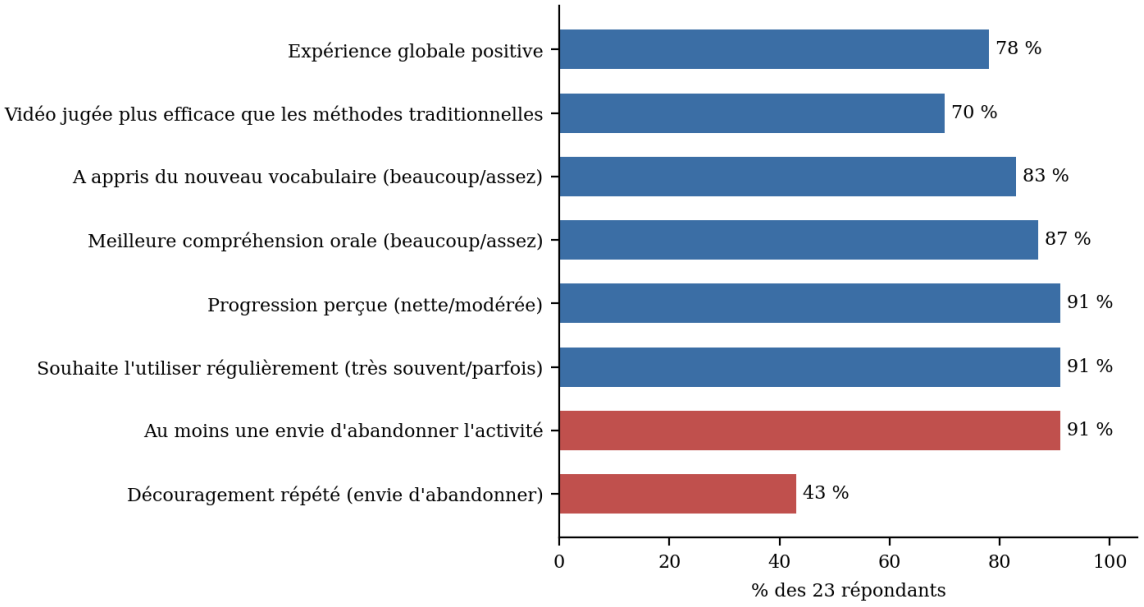


Figure 1. Perceptions favorables et fragilité de la persévérance (en % des 23 répondants)

5. Discussion

5.1. Le contexte audiovisuel avant l'interactivité

Les étudiants déclarent des acquis marqués en vocabulaire, en expressions et en compréhension orale, et attribuent surtout leur mémorisation au contexte visuel et sonore. Ce résultat est cohérent avec les cadres du double codage (Paivio, 1986) et de l'apprentissage multimédia (Mayer, 2009), selon lesquels l'association de l'image et du son soutient la mémorisation. Il nuance l'idée que l'interactivité serait le principal moteur de l'apprentissage : dans notre échantillon, interaction et rétroaction totalisent 22 % des choix. Deux explications, non testées ici, sont plausibles : les interactions proposées étaient peu nombreuses ou peu exigeantes, ou les étudiants perçoivent plus facilement l'apport du contexte que celui de la tâche (Laufer et Hulstijn, 2001).

5.2. Un paradoxe : satisfaction élevée, persévérance fragile

Le résultat le plus saillant est la coexistence d'appréciations très favorables et d'une forte tentation d'abandon. Le questionnaire ne permet pas d'en identifier les causes ; nous formulons donc des hypothèses. D'abord, la charge cognitive (Sweller, 1988) : suivre un dialogue authentique, répondre à des activités et gérer l'interface peut saturer la mémoire de travail, surtout pour les étudiants de niveau A1 (26 % de l'échantillon). Ensuite, l'hétérogénéité des niveaux : un même support est difficilement adapté à des profils allant de A1 à B2 ou C1. Enfin, la durée et le rythme de l'activité, ainsi que l'absence d'étayage individualisé. La concentration, bonne mais non optimale (65 % concentrés, 30 % « moyennement »), va dans le même sens. Ces pistes appellent une vérification par des données d'observation ou des journaux d'activité.

5.3. Implications pour la conception

Sous réserve de ces limites, quatre pistes se dégagent :

- segmenter les vidéos en séquences courtes et proposer des parcours différenciés selon le niveau ;
- renforcer le soutien à la compréhension (sous-titres, glossaire, pause guidée) avant d'ajouter des interactions ;
- offrir une rétroaction explicative, car elle est aujourd'hui peu perçue comme utile (6 % des choix) ;
- prévoir des moments d'explicitation grammaticale et des tâches de production, la grammaire étant retenue de façon inégale et la réutilisation active du lexique n'étant pas mesurée.

5.4. Limites

Cette étude a des limites importantes. Les données sont déclaratives : elles reflètent des perceptions, non des gains lexicaux mesurés, et peuvent être influencées par la désirabilité sociale. Il n'y a ni prétest et post-test, ni groupe de comparaison ; la mention d'une efficacité supérieure aux méthodes traditionnelles repose donc sur le jugement des étudiants. L'échantillon est petit (N = 23), volontaire, issu d'une seule université, et l'intervention est de courte durée (quatre semaines). Les résultats ne sont pas généralisables et décrivent des tendances.

6. Conclusion

Les étudiants libyens interrogés perçoivent la vidéo interactive comme un outil motivant et utile pour apprendre le vocabulaire et comprendre le français parlé, et ils attribuent ce bénéfice avant tout au contexte audiovisuel. Cependant, la fragilité de leur persévérance rappelle qu'un outil apprécié n'est pas nécessairement un dispositif bien calibré. Les recherches futures devraient mesurer les acquis lexicaux par un protocole quasi expérimental (prétest, post-test différé, groupe de comparaison), suivre les parcours d'activité et tester des variantes de conception (segmentation, soutien à la compréhension, rétroaction) pour comprendre ce qui soutient l'engagement.

Références

Compte, C. (1993). *La vidéo en classe de langue*. Paris : Hachette.

Cuq, J.-P., et Gruca, I. (2005). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble : Presses universitaires de Grenoble.

Lancien, T. (1986). *Le document vidéo dans la classe de langue*. Paris : CLE International.

Laufer, B., et Hulstijn, J. (2001). Incidental vocabulary acquisition in a second language: The construct of task-induced involvement. *Applied Linguistics*, *22*(1), 1-26.

Mayer, R. E. (2009). *Multimedia learning* (2e éd.). Cambridge : Cambridge University Press.

Nation, I. S. P. (2001). *Learning vocabulary in another language*. Cambridge : Cambridge University Press.

Paivio, A. (1986). *Mental representations: A dual coding approach*. New York : Oxford University Press.

Sweller, J. (1988). Cognitive load during problem solving: Effects on learning. *Cognitive Science*, *12*(2), 257-285.

Note de l'auteure : cet article est issu d'un mémoire de Master en FLE (Académie libyenne des études supérieures, 2024/2025), réalisé sous la direction du Pr Abdelhakim Alcherif.