Document généré le 4 juin 2025 09:51

Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire
International Journal of Technologies in Higher Education

Difficultés rencontrées par les étudiants dans la recherche en ligne et l'utilisation de documents audiovisuels dans des travaux évalués

Difficulties Encountered by Students in Online Search and Use of Audiovisual Material in Assessed Works

Emmanuelle Papinot

Volume 18, numéro 2, 2021

URI : https://id.erudit.org/iderudit/1082354ar
DOI : https://doi.org/10.18162/ritpu-2021-v18n2-04

Aller au sommaire du numéro

Éditeur(s)

CRIFPE

ISSN

1708-7570 (numérique)

Découvrir la revue

Citer cet article

Papinot, E. (2021). Difficultés rencontrées par les étudiants dans la recherche en ligne et l'utilisation de documents audiovisuels dans des travaux évalués. *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire / International Journal of Technologies in Higher Education*, *18*(2), 61–91. https://doi.org/10.18162/ritpu-2021-v18n2-04

Résumé de l'article

L'usage de documents audiovisuels dans des travaux universitaires suscite des interrogations sur les difficultés que les étudiants peuvent rencontrer dans leurs recherches en ligne et dans l'utilisation des vidéos sélectionnées. Quatorze dossiers collectifs d'étudiants ont été analysés, doublés d'un questionnaire sur leurs modes de travail à l'occasion de cette production. Les résultats révèlent un impact de la reformulation initiale de la consigne donnée par l'enseignant sur la conduite de la recherche d'information, une prépondérance des représentations de surfaces pouvant s'accompagner de limites dans la reformulation des contenus et une absence de citations normées et de bibliographie. La discussion confronte les recommandations formulées à l'égard des plateformes diffusant le savoir en ligne au moyen de vidéos et les aspects pédagogiques en jeu.

© Emmanuelle Papinot, 2021

Ce document est protégé par la loi sur le droit d'auteur. L'utilisation des services d'Érudit (y compris la reproduction) est assujettie à sa politique d'utilisation que vous pouvez consulter en ligne.

https://apropos.erudit.org/fr/usagers/politique-dutilisation/

Cet article est diffusé et préservé par Érudit.

Érudit est un consortium interuniversitaire sans but lucratif composé de l'Université de Montréal, l'Université Laval et l'Université du Québec à Montréal. Il a pour mission la promotion et la valorisation de la recherche.

https://www.erudit.org/fr/

RITPU | IJTHE ritpu.org | ijthe.org

Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire
International Journal of Technologies in Higher Education

ISSN 1708-7570 Volume 18, n°2, p. 61-91 2021

Difficultés rencontrées par les étudiants dans la recherche en ligne et l'utilisation de documents audio-visuels dans des travaux évalués

Emmanuelle PAPINOT
emmanuelle.papinot@msh-paris.fr

Laboratoire Cognition, langues, langage et ergonomie Toulouse II
France

Difficulties Encountered by Students in Online Search and Use of Audiovisual Material in Assessed Works

https://doi.org/10.18162/ritpu-2021-v18n2-04

Mis en ligne : 31 mai 2021

Résumé

L'usage de documents audiovisuels dans des travaux universitaires suscite des interrogations sur les difficultés que les étudiants peuvent rencontrer dans leurs recherches en ligne et dans l'utilisation des vidéos sélectionnées. Quatorze dossiers collectifs d'étudiants ont été analysés, doublés d'un questionnaire sur leurs modes de travail à l'occasion de cette production. Les résultats révèlent un impact de la reformulation initiale de la consigne donnée par l'enseignant sur la conduite de la recherche d'information, une prépondérance des représentations de surfaces pouvant s'accompagner de limites dans la reformulation des contenus et une absence de citations normées et de bibliographie. La discussion confronte les recommandations formulées à l'égard des plateformes diffusant le savoir en ligne au moyen de vidéos et les aspects pédagogiques en jeu.

Mots-clés

Vidéos, référencement audiovisuel, document audiovisuel, source documentaire, résolution de problèmes

Abstract

The use of audiovisual documents in academic work questions the difficulties that students may encounter in their online research practice and in the use of the selected videos. Fourteen collective student files were analysed, along with a questionnaire on their working methods. The results show an absence of standardised citations and bibliography, an impact of the number of videos inserted, a preponderance of surface representations and few reformulation of content. A discussion on the scope of recommendations that can be made with regard to platforms disseminating online knowledge via videos and in-game pedagogical aspects is proposed.

© Autrice. Cette oeuvre, disponible à https://doi.org/10.18162/ritpu-2021-v18n2-04, est distribuée sous licence Creative Commons Attribution 4.0 International http://creativecommons.org/licences/by/4.0/deed.fr

Keywords

Videos, audiovisual referencing, audiovisual document, documentary source, problem solving

Introduction

Le document audiovisuel – en tant que source documentaire – se distingue de la vidéo pédagogique telle qu'on la retrouve par exemple décrite dans les travaux de Peraya (2017). Alors que la conception de cette dernière répond à un objectif d'apprentissage scénarisant le processus d'acquisition de connaissances pour un public cible d'apprenants, le document audiovisuel est guidé par d'autres finalités. La définition générale du document (pour une synthèse, voir Couzinet, 2018) en fait une preuve (Briet, 1951) assumant une dimension mnésique et épistémique (Tricot *et al.*, 2016) et une transmission de connaissances (Pédauque, 2006) dans un contexte social et culturel précis (Buckland, 2016). Le document audiovisuel en ligne revêt ensuite les caractéristiques de l'archive, c'est-à-dire qu'il est indexé et classé dans l'environnement qui le diffuse afin que l'usager puisse le retrouver. Cette pratique de recherche de documents audiovisuels peut s'effectuer dans un contexte universitaire, tout en se distinguant d'un usage médiatisé par un tiers (par exemple une diffusion en cours ou l'indication de balados (*podcasts)* venant compléter un enseignement; pour une revue, voir Heilesen, 2010; Kay, 2012). Cette recherche renvoie l'étudiant à une exigence d'autonomie conditionnée par ses capacités cognitives et ses compétences documentaires et métadocumentaires. L'absence de médiation replace également une partie de la problématique sur les environnements diffusant le savoir en ligne, appelant une réflexion sur la façon dont ils peuvent accompagner les difficultés rencontrées.

Afin de déterminer les aspects sur lesquels ces environnements pouvaient intervenir, une étude s'inscrivant dans une approche ergonomique a été réalisée sur une recherche de vidéos, effectuée par une promotion de 60 étudiants de 2e année de classes préparatoires, qui conditionnait la réalisation d'un dossier collectif sur un sujet imposé. Les résultats présentent les modes de travail déclarés par les étudiants et leurs processus de sélection de vidéos en ligne. La production finale est ensuite examinée à travers les modes de présentation des vidéos dans les dossiers et leur référencement. La discussion aborde différents problèmes mis au jour, s'interrogeant sur ceux qui peuvent faire l'objet d'une amélioration des plateformes en ligne et ceux qui relèvent de la responsabilité individuelle ou d'un accompagnement pédagogique.

Recherches dirigées par un but bien défini

La recherche d'information qui précède l'utilisation des connaissances dans une production personnelle implique la sélection d'une ou plusieurs sources documentaires auxquelles l'usager accordera une crédibilité, une fiabilité et une autorité (Tricot *et al.*, 2016, p. 95-105). Celui-ci entame ensuite le processus de sélection des différents documents de cette source, puis réitère ce processus en l'appliquant aux informations des documents sélectionnés. Pour répondre à une consigne, l'étudiant commencera sa recherche en fonction d'un but qu'il définit par les données du problème préalablement soulevé, générant le besoin d'informations, comme le décrivent par exemple Belkin *et al.* (1982).

Sander et Richard (2017, p. 252) proposent un découpage en cinq étapes d'une recherche conduite par un but défini par une consigne dans un cadre universitaire : 1) un état initial permettant la production d'un but fondé sur la reformulation de la consigne; 2) une procédure de

diminution du corpus en fonction de sa pertinence par rapport au but; 3) la compréhension des thématiques de la rubrique sélectionnée et l'évaluation des ressources permettant de faire évoluer le modèle mental initial; 4) un état final de la recherche correspondant à une sélection précise de ressources pertinentes pour le but reformulé; 5) le traitement des informations et leur appropriation permettant leur intégration (insertion de la ressource et citation du contenu) dans la production finalisée. Les auteurs précisent que la notion primordiale de la consigne doit figurer en tant que premier item pour que l'étudiant la cible et la mémorise facilement avant d'opérer le recodage sémantique (p. 255). Le risque serait sinon d'entraîner une « stratégie opportuniste » qui « s'intéresse à la nature des caractéristiques des problèmes » plus qu'à une structure liée à une « stratégie optimale de résolution du problème ». Les quatre premières étapes mentionnées par les auteurs correspondent au processus de recherche d'information.

Recherche de vidéos en ligne

La recherche de vidéos sur les plateformes diffusant le savoir en ligne demeure sous-étudiée et les études récentes semblent plutôt se porter sur la consultation des plateformes de divertissement (par exemple Perticoz, 2019; Siles *et al.*, 2019). À la fin des années 1990, l'Open Video Digital Library (Marchionini *et al.*, 2006) et la communauté du Text REtrieval Conference Video s'intéressaient cependant aux problématiques posées par la consultation des corpus audiovisuels institutionnels. Un nombre important d'études axées sur l'utilisateur a ainsi été réalisé autour de deux axes : le *video browsing* (navigation) et le *video retrieval* (sélection). Les résultats soulignaient l'intérêt d'une flexibilité d'accès aux collections incluant les particularités de la vidéo (image, audio, genre ou durée) et l'importance des représentations compactes du contenu (mots-clés, résumé, vignette, etc.). Dans le même temps débutaient les travaux de Stockinger sur la description sémiotique et la publication d'archives audiovisuelles scientifiques en ligne (Stockinger *et al.*, 2015). D'autres études sont ensuite venues compléter ces grands travaux, notamment celles portant sur l'interaction avec le flux audiovisuel (par exemple Merkt et Schwan, 2014).

Au-delà des spécificités de sa publication et de sa sélection en ligne, la vidéo institutionnelle présente également des particularités concernant la compréhension de son contenu.

Compréhension des informations audiovisuelles

Contrairement à la lecture dont le rythme est maîtrisé par l'usager, le flux de l'information audiovisuelle « coïncide avec le flux de conscience » (Bachimont, 1998, p. 14) et s'impose à celui-ci. La complexité du contenu de certaines vidéos, accentuée par le manque de contrôle sur ce rythme informationnel (Leahy et Sweller, 2011), peut provoquer une surcharge cognitive (Sweller, 2003) générant une perte de précision ou une incompréhension accrue par la capacité de traitement de l'usager (par exemple un manque de connaissances préalables). Le risque d'une allocation des ressources cognitives à la tâche de réalisation plutôt qu'à l'acquisition de connaissances peut alors se manifester. De plus, alors que le format du texte permet une évaluation rapide et globale de sa structure, les contraintes de l'audiovisuel contrarient spontanément cette tâche.

Du point de vue de la cognition, le texte et l'image – étant assumés par le même canal – ne peuvent que faire l'objet d'un traitement successif. En revanche, pour la vidéo, l'information audio (message) et visuelle (image) utilise des canaux sensoriels différents, favorisant une capacité de traitement simultané (Mayer, 2001). La compréhension du message produit une représentation conceptuelle du contenu sémantique alors que celle de l'image entraîne une

cartographie mentale de l'affichage analogique, plus rapide à appréhender (Hannus et Hyönä, 1999). Cependant, si l'attention est accordée à l'un ou l'autre des deux stimuli, par exemple lorsque le son ou l'image exacerbent la dimension émotionnelle, un détournement des informations pertinentes peut se produire (Papinot et Tricot, 2020). Peut alors survenir le risque d'un traitement superficiel de l'information alors que le but de mémorisation nécessiterait un traitement approfondi. La définition du but oriente donc vers la nécessité d'un traitement général ou spécifique (relatif à une tâche précise) pouvant être combiné à différents degrés (Schnotz *et al*., 2014).

Aide proposée par les cibles et notion de durée

Les modalités de présentation de la vidéo peuvent conditionner l'efficacité de l'effet multimédia, comme l'a rapporté Mayer (2008) à travers un principe de cohérence écartant le matériel secondaire, une signalisation des points-clés, la redondance privilégiant l'image et l'audio et la contiguïté spatiale et temporelle, c'est-à-dire le texte associé au graphique correspondant, affichés simultanément. Trois préconisations sont également présentées : la segmentation, la présentation individuelle des éléments avant l'exposition générale et la prépondérance de l'audio et de l'image.

L'efficacité de la suppression des distracteurs et de l'insertion de cibles a été étudiée par Amadieu *et al.* (2011) auprès de 36 étudiants. Les mesures concernaient la rétention d'éléments isolés, la relation entre les éléments et la résolution de problème ainsi que l'effort mental et la perception de la difficulté. Les résultats rapportent une performance significative lorsque les éléments sont présentés séparément et que le nombre d'expositions augmente. En revanche, seule une combinaison de la cible et du nombre d'expositions provoque un effet sur l'interactivité. Aucun effet n'est observé concernant l'effort mental, cependant la perception de la difficulté est réduite grâce au guidage et à une exposition trois fois réitérée. L'étude conclut que le guidage vers les informations pertinentes, la relation causale entre les éléments et la réitération de la présentation ont un effet sur l'apprentissage.

En 2012, Wong *et al.* réalisent une double étude afin d'examiner les effets des informations transitoires sur des segments audiovisuels courts ou longs. Elle montre, d'une part, que :

1) les animations facilitent l'assimilation puisque l'humain possède une capacité innée d'apprentissage par l'observation (Wong *et al*., 2009);
2) les informations intermédiaires explicites peuvent réduire la charge cognitive en mémoire de travail;
3) l'image statique évite cependant le maintien de la première représentation en mémoire et favorise l'appréhension immédiate de l'ensemble des unités.

Elle s'intéresse, d'autre part, à la multimodalité audio/visuelle au moyen de diaporamas accompagnés de textes audios et visuels, courts ou longs. Les résultats montrent la supériorité du texte visuel long sur le texte audio long, ce dernier générant une charge cognitive liée aux informations transitoires. Ils exposent également la supériorité du texte audio court sur le texte visuel court. Les auteurs modèrent cependant leurs résultats en rappelant l'importance du contexte et des capacités de l'usager.

Dans le contexte d'une production universitaire, la finalité du visionnage repose sur une étape d'appropriation qui ne se limite pas à l'acquisition de connaissances, mais se poursuit par un processus d'agencement des connaissances et de reformulation des informations (Peters, 2015).

Si, à notre connaissance, on ne dispose pas de travaux sur la citation de vidéos dans des productions universitaires, un certain nombre d'études se sont en revanche intéressées à la citation textuelle.

Référencement documentaire

Selon Hutchings (2014), l'aptitude à « distinguer les voix des autres (*insérer ici l'expression originale anglaise*) » et à témoigner d'une identité propre dans ses productions relève à la fois d'une capacité d'agencement et d'une maîtrise des techniques de référencement. Petrić (2012) a effectué une analyse textuelle sur 16 travaux d'étudiants, la moitié ayant reçu une bonne évaluation, l'autre pas. Les résultats montrent que les mieux notés citent plus de sources en reformulant ou en n'empruntant qu'une partie d'une idée et que les autres intègrent généralement des citations directes longues. Barrón-Cedeño *et al.* (2013) précisent : « [*paraphasing is the linguistic mechanism underlying many plagiarism cases* [la paraphrase est le mécanisme linguistique à la base de nombreux cas de plagiat] »; la différence principale réside dans la présence de la référence dans le texte résultant d'un « processus conscient (*conscious process*) ». Monney *et al.* (2019) opèrent une distinction entre l'esthétique, soit l'application des codes et des normes, et la compétence qui nécessite une capacité à juger de la crédibilité d'une source et à critiquer les idées de l'auteur : le référencement documentaire associerait des représentations de surface et profondes, localisées à la fois dans le texte sous la forme de citations et dans une synthèse proposée à la fin du document.

Le référencement audiovisuel pose en sus un certain nombre de problèmes. Tout d'abord, l'URL d'accès à la vidéo présente le risque d'être désactivée par suppression ou modification, ce qui fragilise la disponibilité du document dans le temps et sa validité dans une bibliographie (Couture, 2010). Leur juxtaposition parmi des références textuelles est également remise en question, ainsi que l'identification de l'auteur (narrateur, interviewé, etc.), parfois ambigüe. Enfin, la reformulation des propos audiovisuels dans une rédaction universitaire tend à être complexifiée par le genre (conférence, entretien, etc.) et le type de discours (familier ou soutenu, subjectif, etc.).

Cette revue de la littérature montre que les spécificités de la vidéo posent *a priori* des problèmes différents de ceux que soulèvent le texte pour la compréhension, la sélection, le traitement des informations du contenu et le transfert de connaissances, mais aussi dans l'utilisation de son contenu et son référencement. Ces constats sont renforcés par des normes moins stabilisées que celles des ouvrages considérés comme traditionnels (Couture). Une double étude a été menée afin d'observer de quelle façon les étudiants faisaient face à ces difficultés potentielles et comment ils résolvaient les problèmes posés par les spécificités de la vidéo dans leurs recherches d'information et leurs productions universitaires.

Méthode

Échantillon et consigne

Quinze groupes de 4 étudiants de 2e année de classes préparatoires ont réalisé un travail évalué à partir du sujet : « Comment juge-t-on les crimes en cours d'assises? » La consigne, envoyée par courriel, mentionnait une recherche de vidéos dans le module « Cour d'assises » du musée virtuel Criminocorpus.org (Renneville *et al.*, 2018) afin de traiter le sujet. La seconde partie de la consigne précisait une restitution sous la forme d'un « dossier dans le format Word », comprenant « une suite de fiches de dix pages maximum » présentant le sujet en « sous-thèmes

organisés autour d'un scénario proposant un fil narratif original », « à destination d'un étudiant de première année ». Elle stipulait l'utilisation de « titres, encadrés », etc. pour guider la mise en forme, sans faire allusion au référencement des sources. Les étudiants disposaient d'environ un mois et demi (comprenant une période de vacances d'une semaine) pour effectuer le travail.

L'ensemble des étudiants – dont 97 % ont entre 18 et 20 ans – déclare recevoir un enseignement en histoire et en droit. Ils n'ont pas reçu de cours spécifiques sur la thématique. Ils ont été sensibilisés par l'enseignant durant l'année au maintien d'un esprit critique vis-à-vis de la dimension émotionnelle et de l'éventuelle subjectivité du contenu audiovisuel. Deux étudiants de cette même promotion, rencontrés lors d'un entretien préliminaire, précisaient qu'ils avaient reçu, en première année, une formation générale sur la recherche documentaire en ligne et que l'enseignant, coutumier de la diffusion de vidéos dans ce cours, leur avait rappelé l'attention qui devait être portée à la citation des sources.

Les documents audiovisuels de la source documentaire

Deux cent quarante vidéos de courte durée (de 1 à 9 minutes) constituent le corpus de Cour d'assises. Chacune présente un extrait d'un entretien filmé avec un professionnel exerçant dans les tribunaux d'assises, un journaliste ou un juré. Il s'agit de vidéos « à faible granularité », selon l'expression employée par Peraya (2017), puisqu'elles présentent une unité de temps, de lieu, de format et de thème et un interlocuteur unique. Si, pour certaines, le contenu peut être estimé comme didactique, les vidéos n'ont pas été scénarisées pour être pédagogiques et sont considérées comme des documents audiovisuels. Pour la majorité, l'image repose sur un plan rapproché de l'interviewé sur un fond neutre. Pour d'autres, des dessins de tribunaux ont été insérés au montage.

Le module « Cour d'assises » sur Criminocorpus.org

Le classement du module « Cour d'assises » repose sur trois rubriques principales, divisées en sous-rubriques (cf. annexe A).

Le traitement du sujet de la consigne correspondait à la rubrique « Étapes du procès » (figure 1). La seconde rubrique, « Acteurs », répondait à la question « Qui? » et la troisième présentait des contenus subjectifs (opinions, etc.) ou contextuels (décors, etc.).

Questionnaire

Quarante-deux étudiants ont volontairement rempli un questionnaire en ligne (cf. annexe B), anonymement, en présentiel le jour de la remise de leurs dossiers et sans l'intervention d'un tiers. La première partie du questionnaire était axée sur l'organisation du travail, l'objectif général perçu, l'autoévaluation et l'explicitation de la conception du dossier. La seconde répliquait une étude précédente (Papinot, 2018) réalisée auprès de l'ensemble du public de Criminocorpus. Elle concernait : l'appréciation de la vidéo et les critères de recherche; le besoin d'information (Tricot, 2015); l'investissement du temps et la sélection des accès et des informations intermédiaires (Pirolli, 2007); les données sociodémographiques.

Seules les statistiques descriptives sont restituées ici.

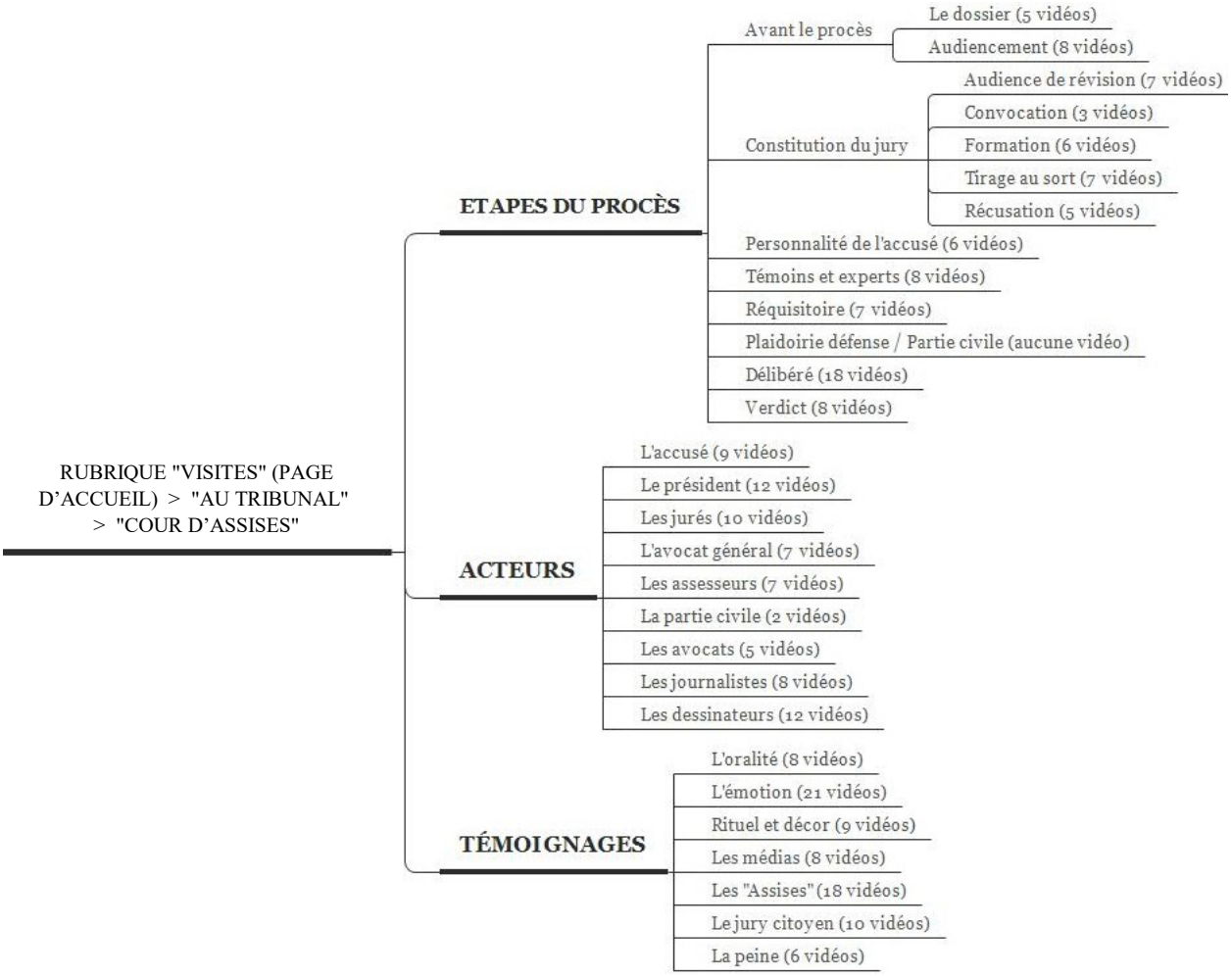


Figure 1
Heuristique du module « Cour d'assises »

Protocole d'analyse textuelle

L'étape d'appropriation du contenu et sa restitution ont été examinées à travers une analyse textuelle des 14 dossiers, le quinzième ayant été écarté pour non-conformité au format imposé par la consigne. Les dossiers ont été catégorisés en fonction du nombre de vidéos insérées et de leur localisation dans la source documentaire initiale. Un recensement des modes de traitement du contenu audiovisuel et de l'intégration des vidéos a été effectué, ainsi qu'une analyse de leur référencement. Chaque dossier a été codé dans son ensemble. Chaque lien hypertexte renvoyant vers une vidéo a été vérifié.

Résultats

Représentation et organisation du travail

Le premier objectif mentionné par les étudiants repose sur une acquisition de connaissances sur le sujet. Suivent un aspect secondaire mentionné par la consigne en tant que recommandation puis l'obligation d'effectuer l'exercice (tableau 1). Les commentaires libres évoquent également un « apprentissage du travail en groupe ».

Si 50 % estiment que leur dossier aurait pu être amélioré, 31 % reconnaissent qu'ils n'y ont pas consacré assez de temps. La majorité des étudiants déclare avoir effectué trois ou quatre séances

de recherche sur Criminocorpus durant la période de travail imposée (tableau 2).

Tableau 1
Objectif perçu

Objectif perçu	Étudiants concernés*
Acquérir des connaissances sur la Cour d'assises	37 %
Permettre au (à la) lecteur(-trice) d'acquérir des connaissances	34 %
Répondre au travail universitaire imposé	24 %
Autre	4 %

* Effectif total : 67

Tableau 2
Nombre de séances

Nombre de séances	Étudiants concernés*
3 ou 4 durant la période de travail	75 %
Tous les jours	11 %
1 seule	8 %
1 fois par semaine	6 %
Jamais	0

* Effectif total : 36

La majorité des séances ont duré de 30 minutes à quelques heures (tableau 3).

Tableau 3
Temps / séance

Temps estimé / séance	Étudiants concernés*
Quelques heures	33 %
De 30 minutes à 1 heure	28 %
Inconnu	14 %
Une demi-journée	11 %
Environ 30 minutes	11 %
Environ 10 minutes	3 %
Aucune consultation	0

* Effectif total : 36

Les étudiants déclarent dans une proportion de 56 % avoir rempli plusieurs rôles dans le groupe, dont 28 % l'expliquent par une répartition quantitative du travail : par exemple « deux fiches par personne » impliquant la sélection des ressources, la rédaction des textes et la mise en page. Deux modes de travail se distinguent : à plusieurs mais pas toujours avec l'ensemble du groupe ou plutôt seul (tableau 4).

La tâche collaborative de présélection de vidéos a pu être encouragée par une facilité de partage en ligne : 78 % déclarent avoir utilisé des outils comme Google Drive ou Dropbox, 69 % les réseaux sociaux, 41 % lors de réunion en présentiel et 19 % par courriel. Seuls 6 % déclarent ne pas s'être échangé de vidéos.

Tableau 4
Modes de collaboration

Modes de collaboration	Étudiants concernés*
Acquérir des connaissances sur la Cour d'assises	41 %
Permettre au (à la) lecteur(-trice) d'acquérir des connaissances	36 %
Répondre au travail universitaire imposé	18 %
Autre	5 %

* Effectif total : 39

Initiation de la recherche de vidéos

La majorité des étudiants estime qu'elle disposait plutôt des connaissances préalables pour mener à bien ce travail (tableau 5).

Tableau 5
Connaissances préalables (effectif total : 37)

Item*	Tout à fait d'accord	Plutôt d'accord	Indécis	Plutôt pas d'accord	Pas du tout d'accord
Vous ne disposiez pas des connaissances nécessaires	0	5 %	24 %	51 %	19 %

* Effectif total : 37

La stratégie adoptée majoritairement par les étudiants ne mentionne pas l'influence de la vidéo dans la conception préalable du plan de leur dossier (figure 2).

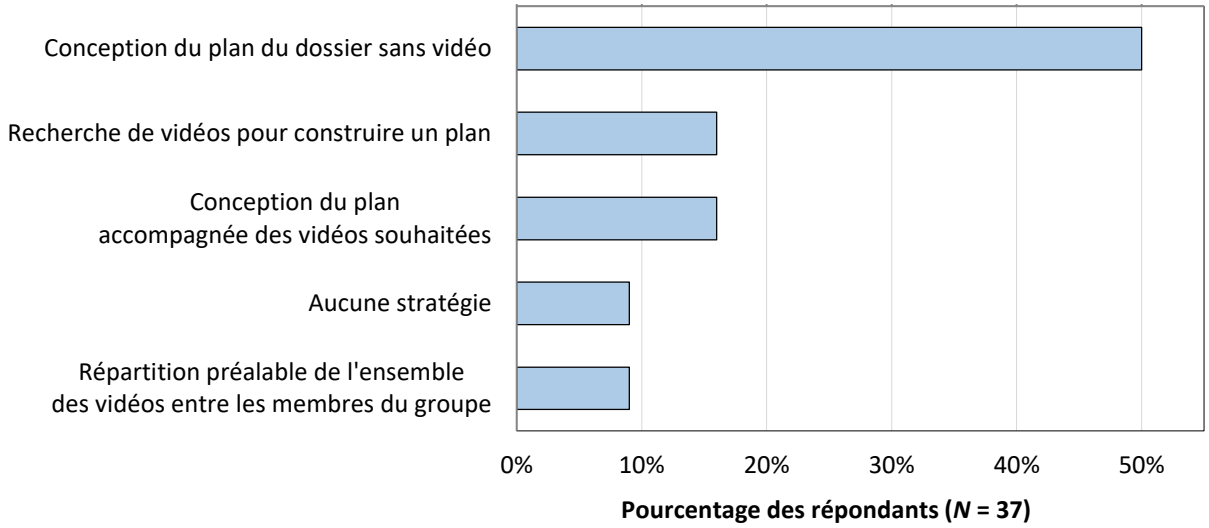


Figure 2
Initiation du travail

Sur Criminocorpus, certains étudiants examinent uniquement le module indiqué par la consigne, d'autres parcourent l'ensemble du site (tableau 6).

Tableau 6
Exploration de la source

Exploration de Criminocorpus.org	Étudiants concernés*
Exploration unique du module « Cour d'assises » (but précis)	34 %
Exploration de l'ensemble du site (ne pas manquer une information importante)	28 %
Exploration de l'ensemble du site par plaisir	19 %
Aucune stratégie définie	12 %
Utilisation du moteur de recherche	6 %

* Effectif total : 32

Une hétérogénéité de pratiques se retrouve également dans les modes de présélection des vidéos, avec une tendance majoritaire pour une exploration préalable (figure 3).

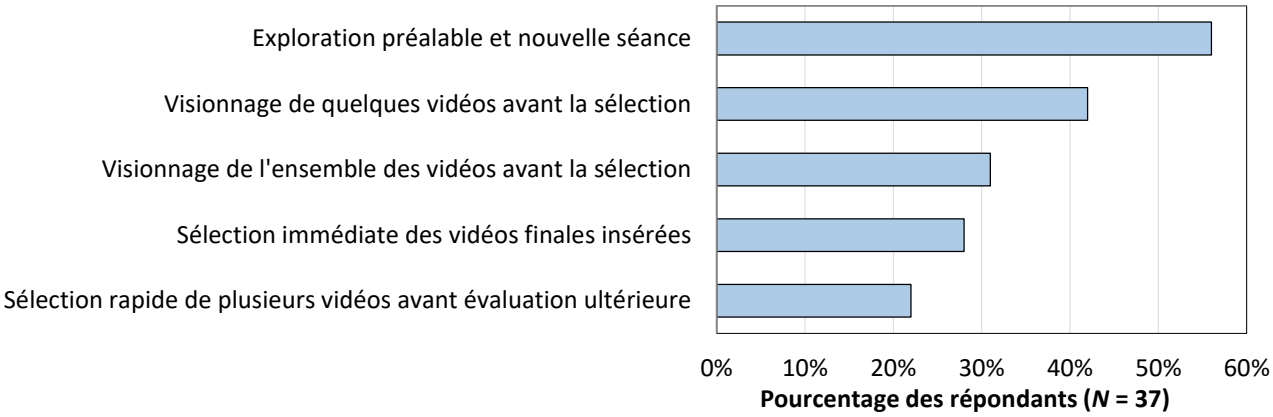


Figure 3
Présélection de vidéos

Les étudiants déclarent avoir facilement compris le plan du module « Cour d'assises » et plutôt bien repéré les thématiques pertinentes pour traiter le sujet (tableau 7).

Tableau 7
Évaluation des rubriques de la source (effectif total : 32)

Items*	Pas du tout	Pas vraiment	Indécis	Plutôt	Tout à fait
Compréhension du plan du module « Cour d'assises »	3 %	16 %	3 %	31 %	47 %
Repérage rapide des thématiques pertinentes	3 %	3 %	16 %	44 %	34 %

* Effectif total : 32

L'ensemble des étudiants certifie avoir procédé à une recherche d'information. Seuls 2,3 % n'auraient pas visionné de vidéos.

En début de parcours, les critères de recherche témoignent d'intentions diverses. Les uns semblent entreprendre une acquisition de connaissances sur le sujet, d'autres cherchent à respecter la consigne, d'autres encore recherchent immédiatement des exemples (tableau 8).

Tableau 8
Début du parcours

Critères de recherche de vidéos	Étudiants concernés*
Contenu explicatif (ex. : résumé d'une thématique)	36 %
Contenu pédagogique adapté au (à la) lecteur(-trice)	25 %
Contenu illustratif (ex. : point de vue sur un concept)	14 %
Complémentarité texte-image	8 %
Durée courte	6 %
Image séduisante	3 %
Aucun critère en particulier	3 %
Notice	0
Autres (ex : intelligibilité du contenu)	6 %

* Effectif total : 36

Pour ce faire, ils déclarent avoir principalement recherché le titre et la thématique (tableau 9), deux informations communément évaluées puisqu'elles permettent l'identification de la ressource (Yang et Marchionini, 2004).

Tableau 9
Évaluation de la deuxième interface (annexe A, figure A.2)

Informations évaluées	Étudiants concernés*
Titre	41 %
Thématique	38 %
Fonction / statut de l'intervenant(e)	6 %
Description contextualisant la page/le corpus	6 %
Durée	3 %
Date	3 %
Auteur(-trice) / intervenant(e)	3 %
Source / producteur(-trice)	0
Image de présentation	0

* Effectif total : 32

Sélection finale

Les critères de sélection évoluent en fin de parcours : certains se centrent sur le contenu, d'autres sur les caractéristiques de la ressource, d'autres encore sur l'impact souhaité dans le travail finalisé (tableau 10).

Tableau 10
Sélection finale

Critères de sélection finale (tout à fait d'accord)	Étudiants concernés*
Discours illustrant le propos	53 %
Genre particulier (ex. : témoignage)	33 %
Titre explicite	31 %
Discours didactique	28 %
Discours résumant le propos	25 %
Durée inférieure à 5 minutes	17 %
Complémentarité texte-image	17 %
Complémentarité avec d'autres vidéos sélectionnées	17 %
Discours suscitant une émotion	14 %
Bonne qualité d'image	11 %

* Effectif total : 36

On constate l'application d'une procédure rapide d'évaluation : confirmation du titre de la vidéo et mots-clés préférés au résumé (tableau 11).

Ils assurent à 44 % avoir inséré entre 10 et 20 vidéos dans leur dossier, à 25 % moins de 10 et à 15,6 % plus de 20; 16 % ne sont pas en mesure de répondre.

Tableau 11
Évaluation de la notice

Informations	Étudiants concernés*
Mots-clés	39 %
Titre	22 %
Résumé	11 %
Fonction de l'intervenant(e) / auteur(-trice)	11 %
Producteur(-trice) / source	8 %
Contextualisation du contenu	6 %
Auteur(-trice)	3 %
Date	0
Bibliographie	0
Biographie	0
Téléchargement	0

* Effectif total : 36

Visionnage du contenu audiovisuel

Les étudiants estiment que la vidéo représente une source d'information comme une autre, mentionnant cependant certaines particularités, comme l'obtention d'une multiplicité de points de vue ou d'informations qui ne sont pas toujours accessibles par ailleurs. Cette appréciation est

renforcée, selon eux, par un média qui peut faciliter l'acquisition de connaissances et encourager leur adhésion au propos (tableau 12).

Tableau 12
Appréciation du média vidéo dans ce contexte universitaire

Items*	Tout à fait d'accord	Plutôt d'accord	Indécis	Plutôt pas d'accord	Pas du tout d'accord
Source d'information comme une autre	39 %	31 %	3 %	22 %	6 %
Multiplicité de points de vue	33 %	28 %	25 %	8 %	6 %
Informations qu'on ne trouve pas dans d'autres médias	33 %	42 %	8 %	14 %	3 %
Meilleure assimilation des connaissances	25 %	44 %	22 %	3 %	6 %
Peut convaincre plus fortement que d'autres médias	22 %	39 %	19 %	17 %	3 %

* Effectif total : 36

Une proportion de 50 % des étudiants souligne que l'investissement dans la recherche de vidéos n'est pas plus important que pour d'autres médias, notamment lorsque les vidéos sont bien indexées (tableau 13).

Tableau 13
Investissement du temps

Critères de sélection finale (tout à fait d'accord)	Étudiants concernés*
Aucune perte de temps imputée à la vidéo	
Vidéos bien présentées et décrites	29 %
Temps identique à la recherche d'images ou de texte	19 %
Aucun visionnage	2 %
Perte de temps	
Manque de fonctionnalités réduisant le temps de visionnage	21 %
Longueur	17 %
Autres (ex. : transcription de l'audio)	12 %

* Effectif total : 48

Ils rappellent que les aides qui favorisent un gain de temps dans la tâche de visionnage pallient les contraintes du flux audiovisuel qui ne permettent pas d'estimer rapidement le contenu : « On est obligé de regarder toute la vidéo pour ne pas manquer une information alors qu'on peut parcourir rapidement un texte pour prendre connaissance de son contenu global. » Un étudiant précise : « Il faut rédiger le texte après avoir pris connaissance du contenu, cela augmente le temps même si les vidéos sont courtes. »

Catégorisation des vidéos intégrées

Les dossiers insèrent entre 7 et 66 vidéos issues de la source documentaire indiquée par la consigne. Huit utilisent uniquement des vidéos provenant de cette source. Quatre proposent également des sources externes, dont parfois des ressources non universitaires (par exemple le film *L'hermine* de Christian Vincent en citant uniquement l'acteur principal), des bandes dessinées (par exemple *L'étranger* de Jacques Ferrandez, en affichant « Adaptation du roman

d'Albert Camus ») ou des génériques de séries policières américaines (hyperliens vers YouTube). Deux dossiers proposent des ressources provenant de ina.fr (archives historiques et extraits de journaux télévisés).

Certains dossiers insèrent moins de 10 vidéos, d'autres plus de 40. On constate, d'une part, que plus le nombre de vidéos augmente, plus on observe la présence de doublons, souvent liés à des sujets centrés sur l'émotion (par exemple « Un métier éprouvant ») ou les médias (par exemple « Twitter un procès ») ou encore à des vidéos dont le montage met en avant l'image (par exemple « Les dessinateurs »). On remarque, d'autre part, que certains dossiers adoptent un plan identique à celui de la source documentaire, c'est-à-dire reprenant les trois rubriques, parfois en conservant leur titre et en résumant leurs contenus. Ces étudiants auraient donc adopté une « stratégie opportuniste » plutôt qu'« optimale de résolution du problème » (Sander et Richard).

Traitements du contenu multimédia

L'une des difficultés résidait dans la gestion de ressources multiples (Perfetti *et al.,* 1999) et la complémentarité des médias dans les dossiers, impliquant des représentations de surface et profondes devant assurer une cohérence pour le lecteur.

Les dossiers se présentent comme des documents multimédias (c.-à-d. constitués d'au moins un texte et d'une vidéo ou d'une image). La présentation des vidéos en fait généralement des hypermédias dans la mesure où les sources sont accessibles au moyen de liens hypertextes (Jamet *et al.,* 2008). La consigne indiquait en premier lieu le sujet à traiter et dans un second temps, des suggestions concernant la forme. Dans l'ensemble, les dossiers tiennent compte des indications concernant la restitution de surface, en revanche, la complémentarité des traitements de surface et profonds revêt des expressions très diverses. Par exemple, l'un des dossiers formule une série de questions accompagnées d'un lien sémantique obligeant le lecteur à visionner une vidéo pour « répondre à ces questions et bien d'autres » (figure 4). Le lien reprend le titre proposé par la source, justifiant le fait que certains étudiants auraient recherché des vidéos ayant un « titre explicite » lors de leur sélection finale (tableau 9).

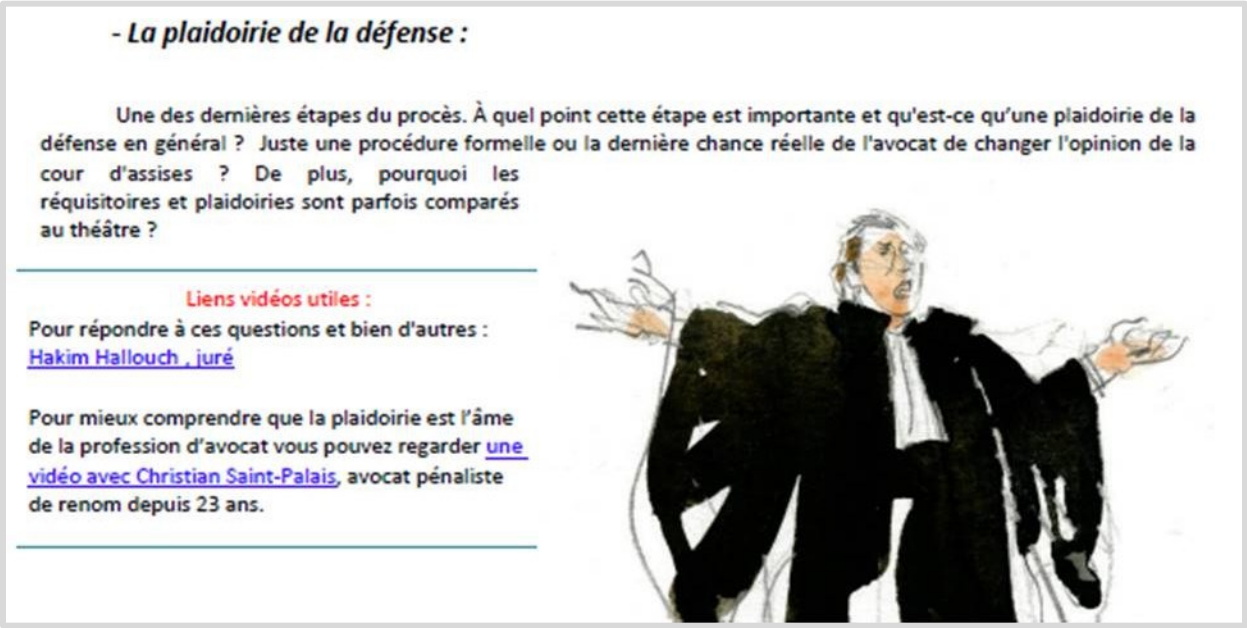


Figure 4
Liens « Questions-réponses »

Un autre dossier choisit une proposition similaire en bas de page : « Tu souhaites en savoir plus […] Jette un œil sur ces deux vidéos! » (figure 5).

ZOOM ACTEUR: Le Président d'assises

Cette rubrique t'a inspiré.e ? Tu souhaites en savoir plus sur le métier de Président d'assises dans le but – qui sait ? – d'en devenir un.e plus tard ? Jette un œil sur ces deux vidéos !
https://criminocorpus.org/media/filer_public/5e/98/5e98e3c5-67f0-4b1c-b8b8-95a50835233e/extrait_6_madeleine_mathieu_le-role-du-president.mp4
https://criminocorpus.org/fr/bibliotheque/video/2583/

Figure 5
« Pour en savoir plus »

Le développement du propos est parfois remplacé par des listes à puces accompagnées des URL accentuées par le graphisme (figure 6).

Quels en sont les enjeux ?

- Le secret du délibéré : https://criminocorpus.org/media/filer_public/ea/5e/ea5eb9e7-8da1-4ec6-b451-e3331f19be48/extrait-5-6_president_cours_d-assise_2_le-secret-du-delibere-le-delibere.mp4
- Confrontation entre les juges d'un jour et les juges professionnels… https://criminocorpus.org/fr/bibliotheque/video/2631/ (voie parmi les autres voies) https://criminocorpus.org/media/filer_public/c1/7e/c17e2729-a436-4941-b8c6-20208465cf65/extrait2_sylvie_postel-vinay_le-delibere.mp4 (manipulation ?)
- L'intime conviction est le maître mot, mais comment la définir ?

→ point de vue d'un professionnel : https://criminocorpus.org/media/filer_public/0c/4a/0c4ac5d6-e3ef-4926-823d-eb1689355c49/extrait4_2_bergere_02_1_lintime-conviction.mp4
→ point de vue d'un juré : https://criminocorpus.org/fr/bibliotheque/video/2628/

Figure 6
Liste à puces

Deux autres dossiers réutilisent les propos subjectifs d'un intervenant soit pour nommer le dernier chapitre du dossier, accompagné de l'URL (figure 7 – gauche), soit afin d'introduire le lien hypertexte dans un encadré de bas de page (figure 7 – droite).

La disponibilité en ligne du document audiovisuel encourage l'utilisation de la vidéo en tant qu'« objet » vers lequel on redirige physiquement le lecteur, lui demandant d'effectuer lui-même une partie du traitement de l'information. Cette pratique s'accompagne d'une absence de données sur le document source et renvoie le lecteur à l'ensemble du document et non à un passage précis.

Modes d'intégration des vidéos

On recense quatre types de présentation. La première se manifeste par des copies d'écran du *player* de la vidéo insérées dans le texte, avec ou sans lien hypertexte. La deuxième propose des liens hypertextes sémantiques, affichés soit en marge soit dans le corps du texte. La sémantique peut restituer le libellé de la vidéo ou être définie par le sens qu'elle revêt dans la phrase. On trouve également un exemple dans lequel une même vidéo (point de vue d'un avocat sur son rôle) est insérée à deux reprises, par l'intermédiaire d'un lien hypertexte associé à deux termes différents : « rôle » et « idée reçue » (figure 8).

5) Le verdict, moment intense du procès

https://criminocorpus.org/fr/bibliotheque/video/2632/

Roxane, inquiète, attend dehors que les juré-e-s décident de la peine, et éventuellement des mesures prises avec. Il lui est ensuite demandé de se réinstaller dans la Cour d'Assises. Il lui est demandé de se lever pendant que le président annonce le verdict. Il est décidé, devant les preuves, que Romain est coupable. Le président annonce ensuite la peine : Romain est condamné à 12 ans de prison.

Si le verdict concernant la culpabilité est motivé, celui qui concerne la peine ne l'est pas : elle est à la discrétion des juré-e-s, qui font ce qu'iels décident pour éviter la récidive de l'accusé-e.

Quoi qu'il en soit, la dimension symbolique de ce procès est toujours forte : moins de 2% des viols aboutissent à une condamnation. Roxane a réussi grâce à l'accompagnement de Sandrine à faire partie des victimes qui obtiennent justice, mais nous avons vu la quantité d'obstacles sur son chemin : la plupart des femmes n'ont pas le privilège de pouvoir les outrepasser.

Romain devra donc passer tout d'abord par un établissement pour peine, puis pour la dernière année de sa peine, dans une maison d'arrêt. Il n'est pas sûr que cette situation le rende enclin à rendre des comptes devant la loi. En effet, les prisons en France, étant surpeuplées, sont purement illégales elles-mêmes : la maison d'arrêt de Fleury-Mérogis est occupée à 200% de la capacité maximale pour laquelle elle a été prévue.
Il est également décidé que Roxane au titre de victime avait le droit d'être indemnisée de ses frais d'avocat. Elle sera également indemnisée par le violeur à hauteur de 20 000€.
Romain a 10 jours pour faire appel, mais il est probable qu'au vu des pièces du dossier ce ne soit pas le cas. Roxane ne devrait donc plus craindre de se faire harceler par lui.

Le parcours de de Roxane est probablement le chemin le moins difficile possible pour une victime de viol. En effet, elle a été aidée dès la première heure, a pu récupérer des preuves, a vu sa plainte acceptée et non découragée au commissariat, la personnalité de son violeur permettait aux juré-e-s de se faire un avis clair de la personne qu'il est, les marques d'agression discréditent la défense de l'accusé... C'est d'autant plus vrai que si l'une de ces cases n'est pas cochée, il est plus difficile de faire en sorte d'avoir accès à un parcours judiciaire efficace, alors même que certains acteurs de la procédure sont clairement sexistes et n'hésitent pas à la freiner. Contrairement à Roxane, 98% des personnes violées n'ont pas pu obtenir justice.
Le viol est un crime particulier, mais ce n'est pas parce qu'il relève plus que les autres de l'intime qu'il n'est pas social : si l'agression sexuelle et le viol sont si fréquents, c'est en raison des codes sociaux dans lesquels nous baignons qui dénigrent le consentement des femmes et qui établissent le viol comme mérité et le violeur comme dans son bon droit dans des situations où la victime "l'aurait cherché". Les peines prévues pour viol sont très lourdes et peuvent même excéder les peines données pour un meurtre : s'il est important que la punition soit forte, il semble clair qu'au vu de l'impunité qui règne à ce sujet, la sanction ne peut être dissuasive. Il faudrait donc plutôt éduquer à ce sujet les enfants dès qu'ils sont à même de comprendre et lors de l'éducation sexuelle, afin de délégitimer la culture du viol.

Fiche 9 : La délibération

La Cour, c'est-à-dire le jury, se retire ensuite dans un lieu clos pour délibérer en toute indépendance. La décision prise, la Cour reprendra sa place dans la salle d'audiences. Le président m'informera alors de la décision prise et, si je suis déclaré coupable, de la peine qui me sera appliquée. Depuis la réforme votée en 2011, le jury doit remplir une feuille de motivation sur les éléments qui l'ont poussé à prendre cette décision. Cela permet d'avoir un verdict moins subjectif.

Bref.
Les jurés délibèrent. Une heure passe, puis deux, puis trois, et maintenant je ne les compte plus. Près de sept heures plus tard, le verdict tombe.
Un des jurés se lève, il s'avance et donne un bout de papier au Président de la Cour d'Assises. Ce « bout de papier » détermine mon avenir.
Le Président prend la parole…

« Pour le meurtre de Madame X., le jury déclare l'accusé : non coupable ».

Lien vidéo, le délibéré :
https://criminocorpus.org/fr/bibliotheque/video/2629/

Lien vidéo, le verdict, un moment intense :
https://criminocorpus.org/fr/bibliotheque/video/2632/

***

Pendant une dizaine de secondes, je n'entends plus rien. Mes oreilles sont bouchées, je suis sous le choc. Mon avocat me prend dans ses bras, je n'en reviens pas. On m'enlève les menottes.

Je suis un homme libre.

Mon avocat me dépose chez moi. Je ne dis toujours pas un mot. Il s'invite même chez moi pour fêter ça. Il trouve une bouteille de champagne et l'ouvre.

« Fêtons ça mon ami ! C'est un grand jour pour toi, tu as retrouvé ta liberté, et moi, je me suis fait un nom grâce à toi dans le milieu ! Tout le monde va parler de moi, je suis devenu un génie, je vois déjà les journaux publier en gros titre : l'homme qui remportait des procès perdus d'avance ! »

Je le regarde.

Figure 7
Titres reprenant les propos de l'interviewé

AVOCAT DE LA PARTIE CIVILE

Son rôle consiste à réclamer une indemnisation (dommages-intérêt ou restitution d'un bien) et à faire entendre la voix des victimes.

Après avoir entendu la plaidoirie de l'avocat de la partie civile, c'est au tour de l'avocat général de prendre la parole pour son réquisitoire contre toi.

Son rôle est de démontrer tout d'abord votre culpabilité avec des preuves (puisque pour la justice française vous êtes innocent jusqu'à ce qu'il soit prouvé le contraire). Ensuite il doit solliciter une peine qui lui semble juste et adaptée aux faits pour lesquels vous êtes poursuivis.

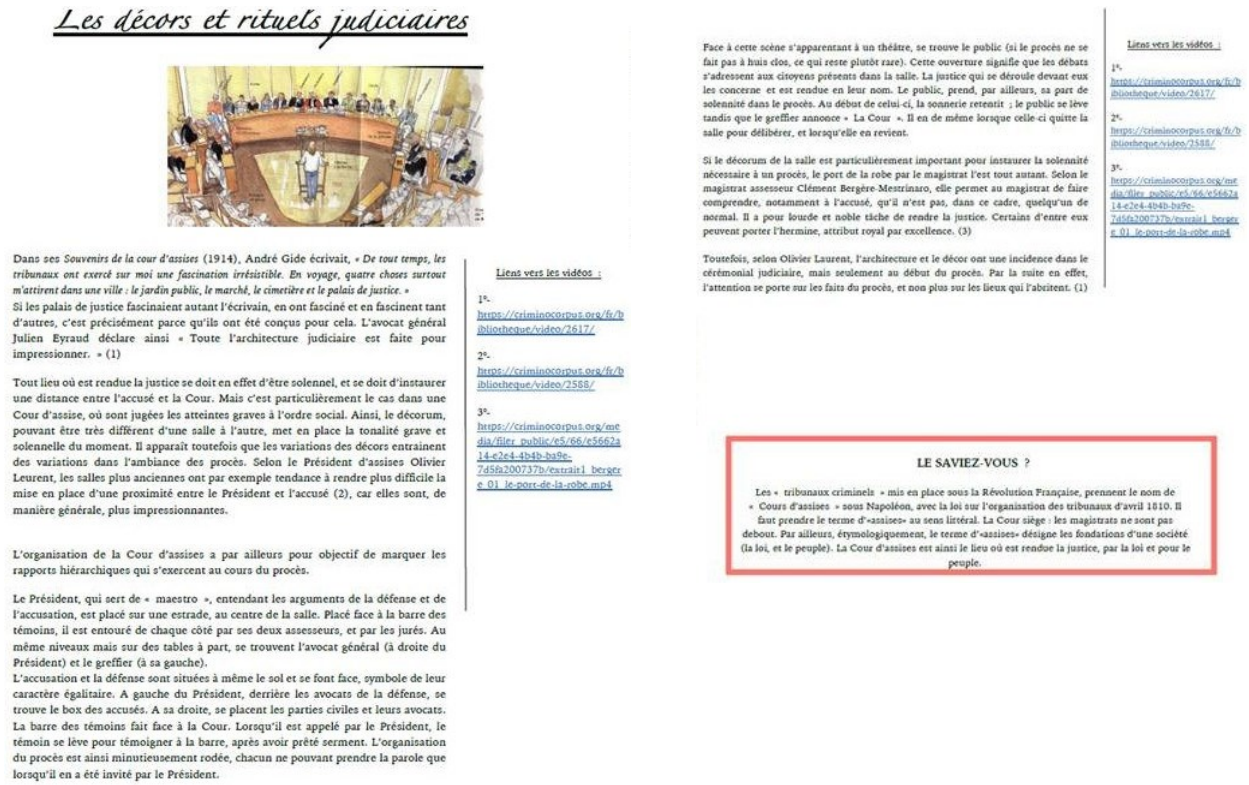
AVOCAT GENERAL

L'avocat général est le représentant de la société, de la justice et de l'intérêt général. Il porte la lourde responsabilité de votre accusation.

En raison de son réquisitoire contre vous, vous considérez souvent l'avocat général comme le méchant. C'est plus ou moins une idée reçue. Découvrez également ce qui fait un réquisitoire juste.

Figure 8
Utilisation multiple d'une même vidéo

Un troisième type de présentation affiche des listes d'URL copiées-collées depuis le navigateur, localisées dans des encadrés ou en notes de bas de page. Dans l'exemple ci-dessous, une même liste d'URL figure sur deux pages consécutives d'un même chapitre (figure 9), sans que la redondance puisse être immédiatement comprise par le lecteur.



Les décors et rituels judiciaires

Dans ses *Souvenirs de la cour d'assises* (1914), André Gide écrivait, « *De tout temps, les tribunaux ont exercé sur moi une fascination irrésistible. En voyage, quatre choses surtout m'attirent dans une ville : le jardin public, le marché, le cimetière et le palais de justice.* »
Si les palais de justice fascinaient autant l'écrivain, en ont fasciné et en fascinent tant d'autres, c'est précisément parce qu'ils ont été conçus pour cela. L'avocat général Julien Eyraud déclare ainsi « Toute l'architecture judiciaire est faite pour impressionner. » (1)

Tout lieu où est rendue la justice se doit en effet d'être solennel, et se doit d'instaurer une distance entre l'accusé et la Cour. Mais c'est particulièrement le cas dans une Cour d'assise, où sont jugées les atteintes graves à l'ordre social. Ainsi, le décorum, pouvant être très différent d'une salle à l'autre, met en place la tonalité grave et solennelle du moment. Il apparaît toutefois que les variations des décors entrainent des variations dans l'ambiance des procès. Selon le Président d'assises Olivier Leurent, les salles plus anciennes ont par exemple tendance à rendre plus difficile la mise en place d'une proximité entre le Président et l'accusé (2), car elles sont, de manière générale, plus impressionnantes.

L'organisation de la Cour d'assises a par ailleurs pour objectif de marquer les rapports hiérarchiques qui s'exercent au cours du procès.

Le Président, qui sert de « maestro », entendant les arguments de la défense et de l'accusation, est placé sur une estrade, au centre de la salle. Placé face à la barre des témoins, il est entouré de chaque côté par ses deux assesseurs, et par les jurés. Au même niveaux mais sur des tables à part, se trouvent l'avocat général (à droite du Président) et le greffier (à sa gauche).
L'accusation et la défense sont situées à même le sol et se font face, symbole de leur caractère égalitaire. A gauche du Président, derrière les avocats de la défense, se trouve le box des accusés. A sa droite, se placent les parties civiles et leurs avocats. La barre des témoins fait face à la Cour. Lorsqu'il est appelé par le Président, le témoin se lève pour témoigner à la barre, après avoir prêté serment. L'organisation du procès est ainsi minutieusement rodée, chacun ne pouvant prendre la parole que lorsqu'il en a été invité par le Président.

Liens vers les vidéos :

1°. https://criminocorpus.org/fr/bibliotheque/video/2617/

2°. https://criminocorpus.org/fr/bibliotheque/video/2588/

3°. https://criminocorpus.org/media/filer_public/e5/66/e5662a14-e2e4-4b4b-ba9e-7d5fa200737b/extrait1_berger_01_le-port-de-la-robe.mp4

Face à cette scène s'apparentant à un théâtre, se trouve le public (si le procès ne se fait pas à huis clos, ce qui reste plutôt rare). Cette ouverture signifie que les débats s'adressent aux citoyens présents dans la salle. La justice qui se déroule devant eux les concerne et est rendue en leur nom. Le public, prend, par ailleurs, sa part de solennité dans le procès. Au début de celui-ci, la sonnerie retentit ; le public se lève tandis que le greffier annonce « La Cour ». Il en de même lorsque celle-ci quitte la salle pour délibérer, et lorsqu'elle en revient.

Si le décorum de la salle est particulièrement important pour instaurer la solennité nécessaire à un procès, le port de la robe par le magistrat l'est tout autant. Selon le magistrat assesseur Clément Bergère-Mestrinaro, elle permet au magistrat de faire comprendre, notamment à l'accusé, qu'il n'est pas, dans ce cadre, quelqu'un de normal. Il a pour lourde et noble tâche de rendre la justice. Certains d'entre eux peuvent porter l'hermine, attribut royal par excellence. (3)

Toutefois, selon Olivier Laurent, l'architecture et le décor ont une incidence dans le cérémonial judiciaire, mais seulement au début du procès. Par la suite en effet, l'attention se porte sur les faits du procès, et non plus sur les lieux qui l'abritent. (1)

Liens vers les vidéos :

1°. https://criminocorpus.org/fr/bibliotheque/video/2617/

2°. https://criminocorpus.org/fr/bibliotheque/video/2588/

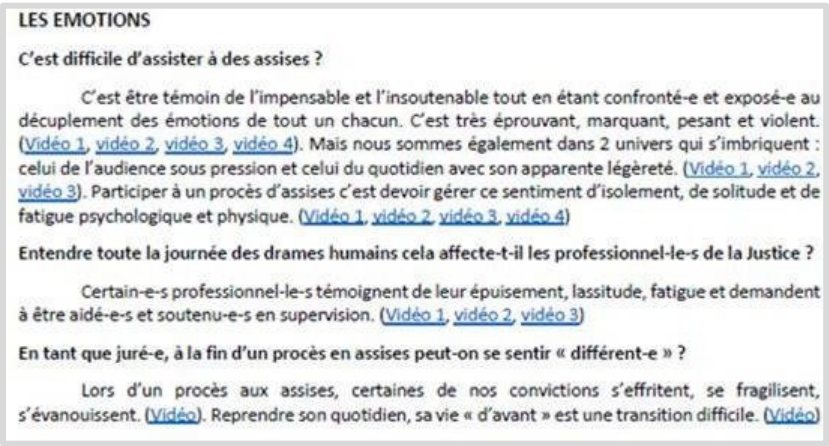
3°. https://criminocorpus.org/media/filer_public/e5/66/e5662a14-e2e4-4b4b-ba9e-7d5fa200737b/extrait1_berger_01_le-port-de-la-robe.mp4

LE SAVIEZ-VOUS ?

Les « tribunaux criminels » mis en place sous la Révolution Française, prennent le nom de « Cours d'assises » sous Napoléon, avec la loi sur l'organisation des tribunaux d'avril 1810. Il faut prendre le terme d'«assises» au sens littéral. La Cour siège : les magistrats ne sont pas debout. Par ailleurs, étymologiquement, le terme d'«assises» désigne les fondations d'une société (la loi, et le peuple). La Cour d'assises est ainsi le lieu où est rendue la justice, par la loi et pour le peuple.

Figure 9
Doublons dans le premier chapitre d'un dossier

On trouve enfin une formulation qui fait office de signalisation pour la tâche à accomplir (« Cliquez pour ouvrir le lien » ou « Vidéo 1 ») sans permettre l'identification de la vidéo. La juxtaposition d'items identiques numérotés (« Vidéo 1 », « Vidéo 2 », etc.) contient huit doublons qui, de fait, ne sont pas immédiatement perceptibles pour le lecteur (figure 10).



LES EMOTIONS

C'est difficile d'assister à des assises ?

C'est être témoin de l'impensable et l'insoutenable tout en étant confronté-e et exposé-e au décuplement des émotions de tout un chacun. C'est très éprouvant, marquant, pesant et violent. (Vidéo 1, vidéo 2, vidéo 3, vidéo 4). Mais nous sommes également dans 2 univers qui s'imbriquent : celui de l'audience sous pression et celui du quotidien avec son apparente légèreté. (Vidéo 1, vidéo 2, vidéo 3). Participer à un procès d'assises c'est devoir gérer ce sentiment d'isolement, de solitude et de fatigue psychologique et physique. (Vidéo 1, vidéo 2, vidéo 3, vidéo 4)

Entendre toute la journée des drames humains cela affecte-t-il les professionnel-le-s de la Justice ?

Certain-e-s professionnel-le-s témoignent de leur épuisement, lassitude, fatigue et demandent à être aidé-e-s et soutenu-e-s en supervision. (Vidéo 1, vidéo 2, vidéo 3)

En tant que juré-e, à la fin d'un procès en assises peut-on se sentir « différent-e » ?

Lors d'un procès aux assises, certaines de nos convictions s'effritent, se fragilisent, s'évanouissent. (Vidéo). Reprendre son quotidien, sa vie « d'avant » est une transition difficile. (Vidéo)

Figure 10
Doublons présentés par des numéros

L'hypertexte sémantique et l'URL se substituent donc à la formule couramment utilisée pour une citation textuelle – qui serait, par exemple, « comme le souligne Philippe Coire » – accompagnée de sa référence précise. Aucun dossier n'utilise donc le « Comment citer » présent sur Criminocorpus ni ne reporte ces informations.

Bibliographie

Les étudiants estiment qu'une vidéo peut être citée dans une bibliographie (tableau 14).

Tableau 14
Référencement d'une vidéo dans une bibliographie

Item*	Tout à fait d'accord	Plutôt d'accord	Indécis	Plutôt pas d'accord	Pas du tout d'accord
Une vidéo ne peut pas être citée dans une bibliographie	8 %	6 %	17 %	28 %	42 %

* Effectif total : 36

Discussion

Afin de mieux connaître les besoins et les difficultés rencontrés par les étudiants lors de leurs recherches de vidéos institutionnelles, une étude a été menée au moyen d'un questionnaire en ligne et d'une analyse textuelle de leurs travaux évalués. Les résultats montrent que l'absence de construction conceptuelle du problème initial et de maintien d'un modèle mental centré sur le but a une influence sur le nombre et la pertinence des vidéos intégrées dans les dossiers. La reformulation précise du sujet (étape 1, Sander et Richard, 2017), confrontée aux possibilités de la source documentaire, était nécessaire afin de permettre la réduction pertinente du corpus (étape 2). Or, pour certains, une recherche d'information lancée à partir d'un but flou a conduit à la restitution synthétique de l'ensemble des ressources. Pour d'autres, l'éloignement du but s'est traduit par une interprétation du sujet proche d'« une représentation particularisée homologue à une situation du monde réel » (p. 252) conduisant à se détourner de la cible en dirigeant l'attention sur des contenus attractifs ou familiers. On constate ainsi l'évocation de films de fiction et de séries télévisées ou encore la citation de vidéos relatives à la presse et aux médias, révélant l'importance accordée aux dimensions émotionnelle (par exemple les témoignages des jurés) et visuelle (notamment l'esthétisme des dessins de procès) jouant le rôle de distracteurs dans l'évaluation de la pertinence des vidéos. Aucune recommandation à destination des plateformes en ligne diffusant le savoir ne semble pouvoir être formulée sur ce point. Étant donné que la difficulté relève des capacités et des compétences des étudiants, la problématique est donc renvoyée vers le domaine pédagogique.

Dans la rédaction des dossiers, on constate une tendance à privilégier une représentation de surface fondée sur des relations visuospatiales. Les recherches d'Hannus et Hyönä (1999) ont révélé que certains étudiants considéraient l'image suffisante pour comprendre le propos et n'opéraient ainsi qu'un traitement superficiel de l'information. L'hypothèse est faite que cette présentation de surface adoptée dans les dossiers a également été estimée suffisante pour certains (Schnotz *et al*., 2014).

Si l'ensemble des dossiers propose un plan, on observe en revanche une reformulation succincte des contenus audiovisuels, certains dossiers allant parfois jusqu'à n'exposer qu'une série de questions, accompagnée par un usage exacerbé du lien hypertexte, invitant le lecteur à rechercher

lui-même les réponses aux questions posées. Le coût cognitif du traitement de l'information audiovisuelle est alors reporté sur le lecteur. Les dossiers s'inscrivent dans ce que Monney *et al.* nomment « l'esthétique », soit l'application de codes et de normes, sans témoigner de la « compétence », c'est-à-dire une capacité à critiquer les idées de l'auteur et à référencer son argumentaire. Dans ce contexte, le choix des étudiants de privilégier l'interactivité que favorise le numérique par la manipulation de l'hypertexte s'accompagne d'une absence de référencement, pourtant attendu dans l'intégration d'un document dans une production universitaire. L'une des recommandations à destination des plateformes serait d'afficher de façon incitative la référence complète de la vidéo – et non plus une icône cliquable – afin d'encourager les bonnes pratiques. Une attention particulière au nommage de cette mention devrait également être apportée.

Seuls deux dossiers ont produit une bibliographie et une sitographie, alors que les étudiants déclarent posséder les compétences initiales. Il est possible que les étudiants n'aient pas considéré la vidéo comme un document ou que le transfert de compétence documentaire du texte à l'audiovisuel n'ait pas été effectué. Il semble donc intéressant d'attirer l'attention des formateurs et des enseignants sur l'inclusion d'un volet spécifique concernant l'utilisation du document audiovisuel et la citation de vidéos.

L'une des limites de cette étude vient du fait qu'il n'a pas été possible de corréler les tâches de recherche d'information et celles relatives à la production correspondante pour un même individu. Une nouvelle étude sur la problématique du gain de temps, évoquée par les étudiants et exacerbée par les spécificités de la vidéo, semblerait pertinente afin d'accompagner l'amélioration des plateformes.

Les entretiens du corpus audiovisuel de Criminocorpus ont été découpés en courts extraits avec l'objectif d'en faciliter le visionnage, permettant d'envisager une lecture répétée favorisant la compréhension (Amadieu *et al.*). Or, il apparaît que si ce format court peut renforcer un contrôle du temps et suppléer le rôle des cibles pour la tâche de visionnage, les tâches préalables de sélection, en revanche, peuvent être altérées par le nombre de vidéos à évaluer. L'étendue d'un corpus pourrait donc provoquer une surcharge cognitive et un effet inversé sur la compréhension, laissant envisager qu'un entretien complet séquencé pourrait être plus efficace que la production de vidéos multiples entraînant autant de notices à évaluer et de sujets à corréler. Du point de vue de la plateforme en ligne, ce constat amène à se positionner sur le choix initial du format du document en corrélation avec les problématiques de description et d'intelligibilité du classement.

Enfin, dans une perspective de gain de temps ou de surcharge cognitive, il est possible que certains étudiants aient réutilisé la notice (notamment les mots-clés ou les titres), sans visionner le contenu ou en le survolant. On peut alors penser que la pertinence et la complétude d'une notice qui proposerait à la fois des substituts rapides à évaluer mais également divers services éditoriaux (par exemple le séquençage sémantique, une biographie de l'auteur, etc.) apporteraient une flexibilité soutenant une économie de temps sur les tâches d'évaluation et de sélection, tout en encourageant les tâches d'acquisition d'informations ou de connaissances.

Note de l'auteur

Mes remerciements vont à André Tricot (EPSYLON, Montpellier 3) et Mônica Macedo-Rouet (Experice, Paris 8) pour l'aide apportée pendant la réalisation de cette étude.

Références

Amadieu, F., Mariné, C. et Laimay, C. (2011). The attention-guiding effect and cognitive load in the comprehension of animations. *Computers in Human Behavior*, *27*(1), 36-40. **https://doi.org/10.1016/j.chb.2010.05.009**

Bachimont, B. (1998). Bibliothèques numériques audiovisuelles : des enjeux scientifiques et techniques. *Document numérique, 2*(3-4), 219-242.

Barrón-Cedeño, A., Vila, M., Martí, M. A. et Rosso, P. (2013). Plagiarism meets paraphrasing: Insights for the next generation in automatic plagiarism detection. *Computational Linguistics*, *39*(4), 917-947. **https://doi.org/10.1162/COLI_a_00153**

Belkin, N. J., Oddy, R. N. et Brooks, H. M. (1982). ASK for information retrieval: Part I. Background and theory. *Journal of Documentation*, *38*(2), 61-71. **https://doi.org/10.1108/eb026722**

Briet, S. (1951). *Qu'est-ce que la documentation?* Éditions documentaires, industrielles et techniques.

Buckland, M. (2016). The physical, mental and social dimensions of documents. *Proceedings from the Document Academy*, *3*(1), article 4. **https://doi.org/10.35492/docam/3/1/4**

Couture, M. (2010). Les références aux documents en ligne dans les textes scientifiques. *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire*, *7*(2), 6-19. **https://doi.org/10.18162/ritpu.2010.178**

Couzinet, V. (2018). Métamorphoses du document : enjeux d'un objet médiateur fondamental. *Études de communication*, (50), 75-90. **https://doi.org/10.4000/edc.7521**

Hannus, M. et Hyönä, J. (1999). Utilization of illustrations during learning of science textbook passages among low- and high-ability children. *Contemporary Educational Psychology*, *24*(2), 95-123. **https://doi.org/10.1006/ceps.1998.0987**

Heilesen, S. B. (2010). What is the academic efficacy of podcasting? *Computers & Education*, *55*(3), 1063-1068. **https://doi.org/10.1016/j.compedu.2010.05.002**

Hutchings, C. (2014). Referencing and identity, voice and agency: Adult learners' transformations within literacy practices. *Higher Education Research & Development*, *33*(2), 312-324. **https://doi.org/10.1080/07294360.2013.832159**

Jamet, É., Bétrancourt, M. et Rouet, J. F. (2008). La compréhension des documents complexes. Dans A. Chevalier et A. Tricot (dir.), *Ergonomie des documents électroniques* (p. 71-102). Presses Universitaires de France.

Kay, R. H. (2012). Exploring the use of video podcasts in education: A comprehensive review of the literature. *Computers in Human Behavior, 28*(3), 820-831. **https://doi.org/10.1016/j.chb.2012.01.011**

Leahy, W. et Sweller, J. (2011). Cognitive load theory, modality of presentation and the transient information effect. *Applied Cognitive Psychology*, *25*(6), 943-951. **https://doi.org/10.1002/acp.1787**

Marchionini, G., Wildemuth, B. M. et Geisler, G. (2006). The open video digital library: A Möbius strip of research and practice. *Journal of the American Society for Information Science and Technology*, *57*(12), 1629-1643. **https://doi.org/10.1002/asi.20336**

Mayer, R. E. (2001). Multimedia learning. Cambridge University Press.

Mayer, R. E. (2008). Applying the science of learning: Evidence-based principles for the design of multimedia instruction. *American Psychologist*, *63*(8), 760-769.

Merkt, M. et Schwan, S. (2014). Training the use of interactive videos: Effects on mastering different tasks. *Instructional Science*, *42*(3), 421-441. **https://doi.org/10.1007/s11251-013-9287-0**

Monney, N., Peters, M., Boies, T. et Raymond, D. (2019). Évaluer la compétence de référencement documentaire chez des étudiants de premier cycle universitaire : pratiques déclarées d'enseignants universitaires. *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire*, *16*(2), 39-55. **https://doi.org/10.18162/ritpu-2019-v16n2-05**

Papinot, E. (2018). *Criminocorpus, musée de la justice. Quels publics? Quels usages? Quelle ergonomie?* [document de travail]. Centre pour les humanités numériques et l'histoire de la justice. **http://hal.archives-ouvertes.fr/...**

Papinot, E. et Tricot, A. (2020). Recherche de vidéos académiques en ligne : le cas du musée virtuel Criminocorpus.org, *Études de communication*, *2020/2*(55), 179-196. **https://doi.org/10.4000/edc.11001**

Pédauque, R. T. (2006). *Le document à la lumière du numérique*. C & F Éditions.

Peraya, D. (2017). Au centre des Mooc, les capsules vidéo : un renouveau de la télévision éducative? *Distances et médiations des savoirs*, (17). **https://doi.org/10.4000/dms.1738**

Perfetti, C. A., Rouet, J. F. et Britt, M. A. (1999). Toward a theory of documents representation. Dans H. van Oostendorp et S. R. Goldman (dir.), *The construction of mental representations during reading* (p. 99-122). Lawrence Erlbaum.

Perticoz, L. (2019). Filière de l'audiovisuel et plateformes SVOD : une analyse croisée des stratégies de Disney et Netflix. tic&société, *13*(1-2), 323-353. **https://doi.org/10.4000/ticetsociete.3470**

Peters, M. (2015). Enseigner les stratégies de créacollage numérique pour éviter le plagiat au secondaire. *Revue canadienne d'éducation, 38*(3). **http://journals.sfu.ca/cje/...**

Petrić, B. (2012). Legitimate textual borrowing: Direct quotation in L2 student writing. *Journal of Second Language Writing*, *21*(2), 102-117. **https://doi.org/10.1016/j.jslw.2012.03.005**

Pirolli, P. (2007). *Information foraging theory: Adaptive interaction with information*. Oxford University Press.

Renneville, M., Sanchez, J. L. et Victorien, S. (2018). Criminocorpus : un projet numérique pour l'histoire de la justice. *Digital Humanities Quarterly*, *12*(1). **http://digitalhumanities.org/dhq/...**

Sander, E. et Richard, J. F. (2017). Les apprentissages numériques. Dans R. Miljkovitch, F. Morange-Majoux et E. Sander (dir.), *Psychologie du développement* (p. 251-258). Elsevier Masson.

Schnotz, W., Ludewig, U., Ullrich, M., Horz, H., McElvany, N. et Baumert, J. (2014). Strategy shifts during learning from texts and pictures. *Journal of Educational Psychology*, *106*(4), 974-989. **https://doi.org/10.1037/a0037054**

Siles, I., Espinoza-Rojas, J. Naranjo, A. et Tristán, M. F. (2019). The mutual domestication of users and algorithmic recommendations on Netflix. Communication, Culture & Critique, *12*(4), 499-518. **https://doi.org/10.1093/ccc/tcz025**

Stockinger, P., Lalande, S. et Beloued, A. (2015). Le tournant sémiotique dans les archives audiovisuelles. *Les Cahiers du numérique*, *11*(3), 11-38. **http://cairn.info/revue-les-cahiers-du-numerique...**

Sweller, J. (2003). Evolution of human cognitive architecture. Dans B. H. Ross (dir.), *The psychology of learning and motivation* (vol. 43, p. 216-266). Elsevier.

Tricot, A. (2015). Besoin d'information. Dans C. Paillard et N. Jeanguiot (dir.), *Dictionnaire des concepts en soins infirmiers* (2e éd.). Setes.

Tricot, A., Sahut, G. et Lemarié, J. (2016). *Le document : communication et mémoire*. De Boeck Supérieur.

Wong, A., Leahy, W., Marcus, N. et Sweller, J. (2012). Cognitive load theory, the transient information effect and e-learning. *Learning and Instruction*, *22*(6), 449-457. **https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2012.05.004**

Wong, A., Marcus, N., Ayres, P., Smith, L., Cooper, G. A., Paas, F. et Sweller, J. (2009). Instructional animations can be superior to statics when learning human motor skills. *Computers in Human Behavior*, *25*(2), 339-347. **https://doi.org/10.1016/j.chb.2008.12.012**

Yang, M. et Marchionini, G. (2004). Exploring users' video relevance criteria – A pilot study. *Proceedings of the Association for Information Science and Technology, 41*(1), 229-238. **https://doi.org/10.1002/meet.1450410127**

Annexe A – Interfaces du module « Cour d'assises » sur Criminocorpus.org

Les rubriques principales sont accessibles à l'aide d'un menu horizontal (figure A.1).

Figure A.1
Première interface

L'étape de sélection suivante s'effectue soit en sélectionnant l'une des trois rubriques du menu, soit en choisissant directement une sous-rubrique affichée visuellement dans le corps de la page. La sélection mène vers une nouvelle interface, structurée à l'identique, présentant les vidéos (figure A.2).

Figure A.2
Présentation des vidéos

L'interface suivante propose le *player* de la vidéo, la notice et une liste de vidéos issues du même entretien initial (figure A.3).

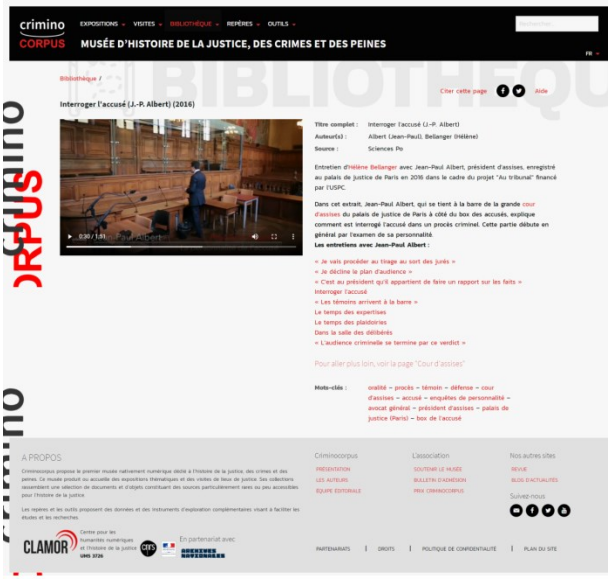


Figure A.3
Présentation d'une vidéo

La citation de la vidéo est permise; un lien hypertexte libellé « Pour citer cette page » ouvre une fenêtre affichant la citation complète (figure A.4).

Figure A.4
« Comment citer »

On notera une ambiguïté concernant le libellé, puisqu'il s'agit bien du référencement de la vidéo et non de la page.

Annexe B – Questionnaire en ligne diffusé aux étudiants

1. Avez-vous donné un titre à votre dossier?
   - Oui, précisez :
   - Oui, le même que celui de la consigne de l'enseignante
   - Non, aucun titre
2. Dans votre groupe de travail, quel est votre rôle?
   - Vous êtes chargé(e) de sélectionner les ressources qui figureront au dossier
   - Vous êtes chargé(e) de rédiger les textes
   - Vous êtes chargé(e) de la scénarisation
   - Les rôles ne sont pas définis
   - Vous avez plusieurs rôles, lesquels?
3. Pour ce dossier, vous travaillez :
   - Plutôt seul(e)
   - À plusieurs, mais pas toujours avec l'ensemble du groupe
   - Avec l'ensemble du groupe à plusieurs reprises
   - En groupe pour la planification puis seul(e)
4. Quel est, pour vous, l'objectif de ce travail (vous pouvez cocher plusieurs cases)?
   - Acquérir vous-même des connaissances sur les jugements en Cour d'assises
   - Réaliser un travail universitaire imposé
   - Permettre aux étudiants de 1re année d'acquérir des connaissances sur la Cour d'assises
   - Autre, précisez :
5. Estimez-vous que ce travail est réussi (vous pouvez cocher plusieurs cases)?

	Pas du tout d'accord	**Plutôt pas d'accord**	**Indécis(e)**	**Plutôt d'accord**	**Tout à fait d'accord**
Le produit final est original et agréable à consulter					
Vous avez acquis des connaissances sur la Cour d'assises					
Votre travail est pertinent pour les étudiants de 1re année					
Vous avez respecté les consignes données par votre enseignante					

6. Votre travail aurait pu être amélioré mais :

	Tout à fait d'accord	**Plutôt d'accord**	**Indécis(e)**	**Plutôt pas d'accord**	**Pas du tout d'accord**
Vous n'aviez pas les connaissances nécessaires pour produire un bon dossier					
Vous n'y avez pas passé assez de temps					
Les conditions techniques n'étaient pas favorables					
La source d'information Cour d'assises sur Criminocorpus ne convenait pas à un travail de ce type					
Vous n'aviez pas les connaissances nécessaires pour produire un bon dossier					

7. Pour ce dossier, quels modes de partage utilisez-vous pour échanger des vidéos avec les membres de votre groupe (vous pouvez cocher plusieurs cases)?
   - Lors de réunions en présentiel (ex. : vous les regardez ensemble)
   - Lors de réunions par Skype
   - Principalement par courriel
   - Les réseaux sociaux
   - Des outils comme Google Drive, Dropbox, etc.
   - Autres, précisez :
   - Aucun, vous n'échangez pas de vidéos entre vous

8. Pour préparer votre dossier :

	Tous les jours	**1 fois par semaine**	**3 ou 4 fois durant la période de travail**	**1 seule fois en tout et pour tout**	**Jamais**
Vous avez fréquenté Criminocorpus.org plutôt					

9. Pour ce travail, vous avez consacré en moyenne combien de temps à chaque séance de recherche sur Criminocorpus?
   - Environ 10 minutes
   - Environ 30 minutes
   - Entre 30 minutes et 1 heure
   - Quelques heures
   - 1 demi-journée
   - Vous ne savez pas
   - Vous n'avez jamais consulté Criminocorpus pour ce travail

10. Dans ce contexte universitaire, pour vous la vidéo (vous pouvez cocher plusieurs cases) :

	Tout à fait d'accord	**Plutôt d'accord**	**Indécis(e)**	**Plutôt pas d'accord**	**Pas du tout d'accord**
Est une source d'information comme une autre					
Demande moins d'effort que la lecture					
Représente souvent une perte de temps					
Est encore mal acceptée par les enseignants					
Permet une multiplicité de points de vue					
Peut apporter des informations qu'on ne trouve pas dans d'autres médias					
Permet de mieux assimiler les connaissances					
Demande moins de concentration					
Peut convaincre plus fortement qu'un autre type de média					
Ne peut pas être citée dans une bibliographie					
N'est pas la bienvenue dans toutes les disciplines					

11. Est-ce que vous estimez que le média vidéo augmente votre temps de recherche (vous pouvez cocher plusieurs cases)?
    - Non, vous passez le même temps à rechercher du texte ou des images
    - Non, vous ne visionnez pas les vidéos
    - Non, les vidéos sont bien présentées et décrites
    - Oui parce que les vidéos sont longues à visionner
    - Oui parce qu'il manque des fonctionnalités pour aller plus vite dans le visionnage
    - Autre, précisez :
12. Au moment où vous avez entrepris votre recherche, quelle idée vous faisiez-vous de la vidéo idéale pour ce travail? Elle devait avoir (faites glisser les critères 1 = le plus important / 9 = le moins important) :
    - Un contenu illustratif (ex. : un point de vue sur un concept)
    - Un contenu explicatif (ex. : un résumé d'une thématique)
    - Un contenu pédagogique adapté à votre futur(e) lecteur(-trice)
    - Une durée courte
    - Une image séduisante pour le (la) lecteur(-trice)
    - Une complémentarité entre le texte et l'image
    - Une notice
    - Vous n'aviez aucun critère en particulier
    - Autres

13. Pour votre dossier, vous (vous pouvez cocher plusieurs cases) :

- Sélectionnez rapidement plusieurs vidéos pour les évaluer plus tard
- Sélectionnez immédiatement les vidéos finales qui seront insérées dans votre travail
- Procédez à une exploration préalable et revenez sur le site par la suite
- Visionnez l'ensemble des vidéos de Cour d'assises avant de faire une sélection
- Visionnez quelques vidéos en explorant l'ensemble des rubriques de Cour d'assises

14. Dans votre dossier final, lorsque vous avez intégré une vidéo, c'est parce qu'elle avait :

	Tout à fait d'accord	**Plutôt d'accord**	**Indécis(e)**	**Plutôt pas d'accord**	**Pas du tout d'accord**
Une durée inférieure à 5 minutes					
Un titre explicite					
Une bonne qualité d'image					
Un genre particulier (ex. : documentaire, témoignages, contenu pédagogique, etc.)					
Un discours qui illustre votre propos					
Un discours didactique					
Un discours qui résume votre propos					
Un discours qui suscite une émotion					
Un visuel et un discours complémentaires					
Une complémentarité avec d'autres vidéos retenues					

15. Lorsque vous avez entrepris votre recherche de vidéos dans la rubrique Cour d'assises :

- Vous aviez conçu le plan de votre dossier mais vous ne saviez pas de quel type de vidéos vous aviez besoin
- Vous recherchiez des vidéos pour pouvoir construire un plan par la suite
- Vous n'aviez aucune idée de la façon dont vous alliez procéder
- Vous aviez conçu un plan et déterminé le type de vidéos dont vous aviez besoin
- Avant de commencer, vous vous étiez réparti le visionnage préalable de l'ensemble des vidéos de la rubrique « Cour d'assises » entre les membres du groupe

16. Dans la rubrique « Cour d'assises », pour préparer votre travail, vous :

- Savez ce que vous cherchez très précisément et vous le trouvez sans avoir besoin d'explorer le reste du site
- Explorez la rubrique mais également le reste du site pour ne pas passer à côté d'une information
- Explorez la rubrique mais vous vous promenez également dans le reste du site par plaisir
- Préférez le moteur de recherche pour aller droit au but
- N'avez pas de stratégie

17. Sur la page « Cour d'assises » (cf. figure A.1 ; Annexe A) vous avez :

	Pas du tout	**Pas vraiment**	**Indécis(e)**	**Plutôt**	**Tout à fait**
Compris facilement le plan de la rubrique					
Rapidement effectué des relations entre les thèmes des vidéos proposées					
Tout de suite mémorisé les thématiques qui vous intéressaient					
Immédiatement repéré les informations pertinentes pour vous					
Sélectionné des rubriques en vous fiant aux dessins					

18. De quelles informations avez-vous besoin pour sélectionner une vidéo (cf. figure A.2 ; Annexe A) (faites glisser les propositions 1 = la plus importante / 10 = la moins importante)?
    - La durée
    - La thématique
    - Le titre
    - La date
    - L'auteur(-trice) ou l'intervenant(e)
    - L'image de présentation
    - L'éditeur(-trice) ou le (la) producteur(-trice)
    - La fonction ou le statut de l'intervenant
    - Une description qui contextualise l'ensemble des vidéos de la page
19. Sur l'interface finale, pour sélectionner une vidéo pour votre dossier, vous recherchez (vous pouvez cocher plusieurs cases) :
    - Le titre
    - L'auteur(-trice)
    - La date
    - Le (la) producteur(-trice), la source
    - Le résumé
    - La bibliographie de l'intervenant(e) ou de l'auteur(-trice)
    - Les mots-clés
    - La possibilité de télécharger le document
    - La fonction de l'intervenant(e) ou de l'auteur(-trice)
    - La contextualisation du contenu
    - Des liens vers des documents similaires
    - La biographie de l'intervenant(e)

20. Combien de vidéos allez-vous finalement insérer dans votre dossier final?
    - Moins de 10
    - Entre 10 et 20
    - Plus de 20
    - Vous ne savez pas
21. Quel âge avez-vous?
    - 18 ans
    - 19 ans
    - 20 ans
    - 21 ans
    - Plus de 21 ans
22. Vous êtes :
    - Une femme
    - Un homme