

Introduction :

Après avoir présenté les cédéroms tels qu'ils sont conçus et fournis à l'utilisateur, nous allons maintenant faire une analyse du point de vue de la didactique des langues étrangères pour tous les logiciels étudiés. Notre démarche s'articulera sur trois dimensions examinées successivement : la structure globale des logiciels, les données proposées aux apprenants et les tâches que ceux-ci doivent accomplir tant sur le plan des activités qu'ils proposent que sur celui des exercices qui les accompagnent. Nous aurons pour objectif de mettre en lumière les questions qui nous ont animées tout au long de ce travail en s'inspirant des théories didactiques actuelles.

Comment les didacticiels de langues sont-ils conçus ? Quels exercices proposent-ils à l'apprenant pour atteindre les objectifs visés ? A quel moment de la séquence sont-ils placés ? Quelle fonction remplissent-ils ? Développent-ils une aide à la compréhension ou une simple vérification de la compréhension ? Que proposent-ils pour fixer les acquis et les appliquer à d'autres contextes ? La question de l'évaluation ; dans quelle perspective : formative ou sommative ? Etc.

Ce sont autant de questions qui guideront notre réflexion. Dans un premier temps, nous nous proposons de rechercher si les didacticiels ont pris le soin d'installer une phase d'anticipation. Puis, dans le cadre de l'activité principale de la séquence, nous verrons quelles activités ont été introduites, soit en phase de compréhension en accompagnement d'un document oral ou écrit, soit en phase de production orale ou écrite. Ensuite, nous nous interrogerons sur les exercices de fixation en phase d'approfondissement qui visent à manipuler les acquis, à se les approprier et à les réinvestir dans un contexte différent. Enfin, nous aborderons la question de l'évaluation, sa conception et ses mécanismes.

Notre recherche porte sur un apprentissage du français langue étrangère par le biais des didacticiels, conçus pour le favoriser, en impliquant une "médiation entre humains et outils, buts et moyens, intentions et actions"(Linard 2002). Il faut souligner que ces didacticiels n'offrent pas un lieu de liberté absolue ; ils fournissent un cadre aux actions de leurs usagers, qu'ils structurent et limitent potentiellement. Il est donc probable qu'un ensemble de contraintes effectives ou éventuelles s'exercent sur l'apprenant et son activité. Mais en théorie, ils offrent suffisamment d'espace à l'étudiant pour favoriser l'appropriation de la langue étrangère.

" L'autonomie d'un système renvoie à la façon dont celui-ci maintient continuellement son identité en présence des perturbations incessantes qui lui viennent de son environnement." (Varela,1989 : 125)

Nous postulons, par conséquent, que l'exercice de l'autonomie d'apprentissage peut se manifester dans le(s) mode(s) de gestion par l'étudiant des contraintes.

Il faut préciser que dans le cadre des théories que nous avons développées dans la première partie, l'autonomie est fondamentalement nécessaire pour apprendre. D'ailleurs l'être humain possède cette capacité mais à des degrés divers. Ainsi chaque étudiant engagé dans un apprentissage utilise cette capacité, suivant une certaine mesure. C'est pour cela que nous avons opté pour l'observation de l'activité concrète d'apprenants pour tenter d'évaluer la pertinence des produits multimédia dans le développement de l'apprentissage du français langue étrangère.

Notre étude porte sur l'évaluation par des étudiants des activités proposées par les didacticiens. Nous utilisons « Activité » pour définir un ensemble d'actions et de tâches quelles qu'elles soient, sur une période donnée, et non pas au sens plus restreint d'un travail intellectuel particulier ou d'une tâche spécifique. Nous avons opté pour l'observation qualitative pour des raisons évidentes, les questionnaires directs et anonymes ont été écartés car ils ne nous permettent pas d'atteindre notre objectif. Nous avons choisi l'observation à fin d'avoir accès direct à la pensée effective de l'apprenant.

1. La mise en place de l'expérimentation:

Nous allons, en s'inspirant des travaux de Hill et Hannafin (1997), Foucher (1998) et Theureau (2004), mettre en œuvre une méthodologie axée sur l'enregistrement vidéo du sujet en action,

"L'acteur décrit ce qu'il est en train de faire en même temps qu'il agit" (Theureau, 2004 : 103).

Il s'agit de déterminer, de repérer et d'évaluer la pertinence dans les activités proposées par les didacticiels, à travers les comportements des apprenants et une analyse critique à partir des grandes théories de la DLE.

Ainsi le sujet visionnant une phase proposée est amené à décrire et à spécifier ses actions en donnant son avis en toute liberté. Ce qui nous intéressera dans le cadre de notre recherche c'est le point de vue de l'apprenant sur l'ensemble des activités proposées par les didacticiels. D'ailleurs, Narcy-Combes confirme la pertinence de cette observation en vue d'une recherche qualitative/descriptive, dans une approche compréhensive ou subjective des sciences humaines (2005 : 104). Comme Narcy-Combes, plusieurs autres auteurs, dont Duquette (2002), Meirieu (1996 : 103), Sallaberry (1996 : 22-23), soulignent la pertinence de ce procédé. Mais nombreux sont aussi les chercheurs qui évoquent le risque de surcharge cognitive et d'interférences avec la tâche de compréhension (Legros & Crinon, 2002 : 15), sans parler des risques de surcompensation de la part du sujet pour donner au chercheur les réponses qu'il estime attendues (Seliger & Shohamy, 1989 : 170). L'apprenant peut-il, en effet, expliciter tous les faits significatifs de son comportement ? Toujours est-il, comme le souligne Pothier, que cette méthode

" constitue le seul moyen d'accéder au fonctionnement interne de l'utilisateur. En son absence, on en est réduit à observer le comportement extérieur du sujet " (Pothier, 2001 : 49).

Aussi, le sujet sera mis dans une situation réelle d'apprentissage tout en suivant les activités d'une phase proposée, sera appelé à décrire ce qu'il est en train de faire en même temps qu'il porte son jugement personnel. Le facteur temps n'est pas pris en considération car le plus important pour notre recherche est l'avis de l'apprenant.

1.1. Lieu:

L'expérimentation dont nous rendons compte s'est déroulée dans le cadre de notre travail au sein du département de français de l'Université de M'Sila et il nous semble indispensable de définir ce cadre aussi précisément que possible. Pour permettre, dans la mesure du possible, de mieux cerner les paramètres de notre expertise qui dépendent d'un contexte que nous ne pouvons pas modifier. Cela permettra aussi d'évaluer le degré de

contrôle que l'on peut avoir sur ces paramètres dont certains échappent totalement à notre contrôle.

Le département de français a été créé en 2001 avec pour objectif principal la formation des étudiants en vue de l'obtention d'une licence en langue et littérature française. Il compte actuellement (année universitaire 2008/2009) 19 enseignants permanents, soutenus par des compétences spécialisées des universités avoisinantes notamment Batna, Biskra et Ouargla. Il a bénéficié, dans le cadre du projet de l'Ecole Doctorale Franco-Algérienne, de l'ouverture de l'antenne de l'Université de M'Sila, qui a permis la formation en premier lieu de 20 étudiants en Sciences du Langage et, en second lieu, 30 étudiants en Sciences des Textes Littéraires et Didactique. Ces mêmes étudiants magistérants sont impliqués dans les séances de TD, afin de les préparer sur les plans pédagogique et méthodologique. Il compte actuellement 1132 étudiants répartis comme suit:

- Première année : 467 étudiants;
- Deuxième année : 240 étudiants;
- Troisième année : 245 étudiants;
- Quatrième année : 180 étudiants.

2. Déroulement de l'expérimentation:

2.1. Public:

Pour cette expérimentation nous avons réussi à regrouper neuf étudiants volontaires qui ont manifesté sans hésitation, à nous prêter main forte. Ce regroupement a eu lieu en salle multimédia appartenant au département de français, qui compte deux salles fonctionnelles depuis l'année universitaire 2006 et bien équipées, comprenant 40 postes pour étudiant et bien sûr deux postes professeur. Ce sont cinq filles et quatre garçons, âgés entre 18 et 20 ans inscrits en 1^{ère}. Et en 2^{ème}. Année de français. Ils sont d'un niveau moyen. Ils ont un parcours normal et ont pu obtenir plus ou moins des notes égales ou supérieures à dix jusqu'à présent avant les examens du deuxième semestre.

2.2. Objectif:

Par souci d'objectivité, nous avons tenu à mettre en place un ensemble de consignes dans le but d'évaluer les produits à la fois au niveau ergonomique et pédagogique. Notre objectif est de recueillir le plus d'informations, subjectives qu'elles soient, relatives aux opinions des étudiants et à leur satisfaction pour mettre en exergues les points positifs et négatifs à travers une analyse critique fine et générale par la suite.

2.3. Démarche adoptée:

Pour mener notre expérimentation nous avons adopté une démarche en plusieurs étapes, que nous résumons ci-dessous:

1. prise de contact avec les étudiants de façon à fixer les rendez-vous, suivant leur temps libre. Au cours de cette première séance et vu le nombre important des activités programmées, nous avons expliqué les consignes et les objectifs de l'expertise, sans faire aucune référence à notre recherche dans le but de toucher l'impartialité des étudiants. Par contre, nous avons insisté sur le caractère scientifique de l'expertise, l'objectivité des jugements et l'implication effective. Nous avons également pris le soin d'expliquer l'objectif général de l'expérimentation.

2. Durant la deuxième séance, nous avons laissé la liberté aux étudiants de choisir leur poste. Nous avons pris le soin d'installer sur chaque poste un didacticiel, suivant nos objectifs. Nous avons laissé cette séance pour la familiarisation avec les cédéroms. Les étudiants étaient libres de naviguer et de découvrir les activités, les interfaces, les vidéos et les textes audio. C'était la première fois que les étudiants ont pu les voir de près. D'ailleurs nous ne manquons pas de signaler que les didacticiels ne sont pas programmés dans le cursus universitaire algériens et rares sont les enseignants qui les utilisent, et s'il y a utilisation, c'est dans un cadre restreint.

3. La troisième et la quatrième séance sont consacrées à l'exploitation des didacticiels. A fin de gagner plus de temps, nous avons scindé le groupe en

deux pour l'ordre de passage : le premier, constitué de cinq étudiants passe en premier lieu et le deuxième de quatre étudiants passe en second lieu. Nous précisons que notre recherche, le facteur temps n'a pas été pris en considération. Il faut signaler que durant toutes les séances, tous les étudiants étaient présents et se sont donné à fond.

4. Quant à la cinquième séance, elle a été consacrée à la mise en commun. Les étudiants ont été conviés à donner leur point de vue, développer d'autres idées et conclure. Bien sûr, ils seront libres d'intervenir librement et sans protocole. Ils pourront ainsi, défendre leur vision et témoigner de la faisabilité ou non des didacticiels.

2.4. Consignes :

Nous nous sommes inspirés, pour l'élaboration des consignes, d'un certain nombre de recherches accessibles en ligne et des références bibliographiques¹, et en fonction de notre recherche, nous avons fait ressortir les points à prendre en considération. Aussi, nous avons pris le soin d'aborder tous les paramètres. Elles tournent autour de trois grands axes, comportant plusieurs aspects.

1. Ergonomie: évaluation des paramètres de fonctionnement et d'utilisabilité du didacticiel tel qu'il présenté:
 - la navigation
 - les consignes
 - la cohérence
 - l'interface
 - la rapidité de l'exécution
 - lisibilité et compréhension

¹ Toutes les sources en lignes et les références bibliographiques sont reportées dans la partie "bibliographie".

2. les paramètres pédagogiques: examiner les différents aspects pédagogiques engagés par les concepteurs du produit. Ils peuvent paraître techniques mais ils ont une incidence pédagogique dont il faut tenir compte.

- les objectifs pédagogiques
- la qualité : texte/ image/vidéo/audio
- activités/ tâches/ exercices
- interaction
- stratégies pédagogiques
- l'impact sur l'apprentissage
- évaluation

3. l'appréciation générale du didacticiel: donner la liberté à l'étudiant d'émettre son jugement personnel sur le produit ses points positifs ou négatifs.

Les aspects retenus ont pour but de faciliter l'évaluation des didacticiels proposés, par les étudiants, en prenant en considération tous les paramètres (ergonomiques et pédagogiques), sans s'écarter de notre objectif initial cité ci-dessus (cf.2.2).

2.5. Phases retenues:

Rappelons que notre objectif n'est nullement de prouver quel est le meilleur didacticiel, mais de vérifier, à travers l'appréciation des étudiants, la pertinence des activités proposées dans le but de développer l'autonomie et de favoriser l'apprentissage du français langue étrangère. Dans le but d'une efficacité, nous avons retenu les phases les exploitées par les didacticiels, à savoir,

- la phase d'anticipation,
- la phase de compréhension orale,
- la phase de compréhension écrite,
- la phase de grammaire,
- la phase de phonétique.

3. Analyse des résultats

Pour chaque étudiant, nous obtenons une somme importante de données. C'est une tâche très difficile pour appréhender l'ensemble de données des séances d'observation et les transcriptions intégrales des commentaires s'y rapportant. Afin d'en faciliter la lecture et l'analyse, une synthèse¹ a été élaborée pour chaque étudiant, regroupant toutes les données relatives aux observations et aux verbalisations. Celle-ci a été élaborée à partir des comptes-rendus d'observation, à l'attention du lecteur, car elle permet de mieux appréhender les données d'observation et de constater la rigueur de l'analyse.

3.1. Synthèse des résultats

L'étudiante EF1, en visionnant une séquence vidéo tirée de "Tell me more", témoigne de l'absence de la phase d'anticipation, fort importante pour la compréhension de tout document. Aussi, elle signale que la vidéo présentée ne contient ni titre ni objectif, ce qui rend la tâche de l'apprenant difficile.

En parlant de...de cette vidéo, au début on remarque ça parle de l'eau, la nécessité de l'eau pour, pour la vie de l'être humain ainsi que pour la terre et pour les animaux, Mumm... ça parle de l'océan, de...de, ça parle, ça parle de l'océan, mais après je remarque qu'il y a une incohérence parce que on, on trouve, on remarque un peu plus, plus tard que, que ça parle de la ville des... il y a une, un décalage parce que au début on commence de parler de l'eau et après on, on saute sur autre chose qui est totalement différente du premier sujet, alors que c'est pour ça que j'ai remarqué qu'il y a un incohérence.

J'ai remarqué aussi qu'on, qu'on n'a pas, qu'on n'a pas la notion si ça parle de, du l'eau potable ou de l'eau salée de la mer, ou, et j'ai, à la fin du dial...du de la vidéo je remarque aussi que ça parle plutôt de ville de mode de vie de l'être humain, ça, y a un décalage total de l'eau...du thème de l'eau.

Les questions dont j'ai répondu tout de suite, elles répondent partiellement au, à la vidéo, mais, heu, n'apporte pas de sens euh, à, à la vidéo, voila, ça veut

¹ Nous utilisons les initiales EG pour désigner l'étudiant de sexe masculin et EF pour le sexe féminin, ainsi que des numéros constant de 1 à 9.

dire que chacune euh, heu, touche un sujet, mm, un sujet précis, mais ne rapporte pas de plus à la compréhension de la vidéo.

L'étudiant EG2, en visionnant de son côté une autre séquence vidéo tirée de " Pour tout dire", confirme aussi l'absence de cette phase, en plus le lien entre les séquences proposées;

Bon là se trouve une image qui nous demande, "Qui Carole?", mais... mais l'image est très pauvre. On ne peut pas savoir qui Carole? à partir de ces images il y'a des enfants, il y a... il y a des filles; on dit si c'est, c'est une fête d'anniversaire ou c'est quoi là... . Ensuite, bon l'image là qui demande qui est Carole, on ne peut savoir c'est qui ou... elle habite où. Parce que ce se présente qui est une table avec des enfants. Je ne sais pas si...c'est un anniversaire ou... . Bon la première... image qu'on a vue c'est un signe de... l'arc de triomphe. Je ne sais pas, on dit à paris. Et je suis pas sûr parce que heu... la première image ça présente pas Carole elle habite où. Elle vit à Paris, c'est juste, c'est voisin. La deuxième, si son papa travail, elle a des possibilités de réponse, on dit qui travaille à l'opérât Pastille, à la pastille... je ne sais pas. Parce qu'on ne peut savoir à partir de l'image son papa, il travaille où. Ou peut être c'est à la tour Eiffel que... la tour Eiffel, il...il existe heu... se trouve... tout de suite à coté de l'arc de triomphe. Bon là, la réponse est fausse. Sa maman est, il y a quatre possibilités, on peut dire c'est très mm... institutrice parce que..., elle est avec des enfants, est c'est juste. Carole va à l'école primaire ou bien en collège, ou lycée, ou l'école maternelle, ben il était avec des enfants... des petits peut être à l'école primaire, est c'est juste. Puis elle a huit ans, je sais pas, il... il ramené huit ans d'où, parce que l'image se présente rien du tout. Bon choisi les deux bons repenses: à quelle possibilité deux grandes sœurs deux petites sœurs, une grande sœur et une petite sœur. Il ne peut pas savoir parce que l'image ça donne rien du tout. On répond toujours au hasard. Il y a les deux images qui heu... nous demandent de faire à étudier le vocabulaire. Je crois que, je m'arrête là, parce que c'est... c'est un logiciel très important, mais pour les élèves au primaire et... pour les étudiant universitaire ça, ça sert à rien à voir, c'est... c'est tu arrives à quelqu'un conducteur qui, qui conduit depuis vingt

années. Il va lui montré ou est le première, ou le deuxième, je crois que c'est n'importe quoi pour les étudiants à l'université.

L'étudiante EF3 a travaillé sur une séquence tirée de "Funambule" en phase de compréhension orale. Elle observe et écoute la séquence proposée par le didacticiel. L'exercice intitulé « se déplacer », qui relate l'image d'un étranger demandant à une autochtone le chemin de la poste.

J'ai été dé ..., j'ai écouté la parole, les paroles.

J'ai écouté l'entretien qui se déroule entre une dame de Paris et un visiteur de Sao Paolo qui cherche le chemin de la poste. Cette dernière lui répond en disant : La poste..., vous allez tout droit prenez la première à droite et la deuxième à gauche.

J'ai essayé de ré... répondre à ces questions, par exemple.... Cette personne va à la poste, à la poste. Et après c'est un... Bré, Brésilien, et cette femme... de Paris, à Paris. Après cette personne est de Sao polo. Et le résultat, bravo, c'est tout juste.

En revanche, l'étudiant EF4 a eu une autre appréciation en travaillant sur la même séquence.

Hum... Hum, voila c'est un dialogue entre deux personne, l'une est de Paris et l'autre est de Sao Paolo, une personne Brésilienne. Je trouve que le dialogue est simple, compréhensif, ça aide à... amélioré heu...les compétences des étudiants au niveau de la langue, du dialogue et... et puis heu...je trouve que c'est... c'est... c'est une bonne méthode, même une très bonne méthode.

L'étudiant EG5, en tentant de répondre au QCM destiné à vérifier la compréhension du document, introduit par " Je vous ai compris", en phase de compréhension orale, précise qu'il n'y a pas de relation entre les deux. Ce qui entrave la compréhension.

Vous voyez c'est, c'est le plan de ce travail. On a trois vidéos. La première vidéo pour mieux comprendre les deux camps. Envoyer voir. Vous voyez il y a un conducteur avec un guide. Ce guide là lui est montré de marcher. Prenez la

route, comment aller. C'est à gauche ou à droite. Il y'a un grand débat entre eux concernant l'orientation. Elle s'en allée pour son mariage. Le mariage de... le mariage de cette fille, qui est le conducteur

Je ne pas pu le comprendre. C'est qu'il y a une sœur. Il ne connaît, il ne connaît que son frère arrive vers... vers le mariage, est c'est trop choquant, et avec un guide, je ne sais pas que ce qui ce passe. Maintenant, c'est la question de peu de place, à celle d'un taxi ou un autobus, ou une voiture. C'est évidemment dans un taxi, mais je pense que c'était non, je sais que ce qui se passe. Envoyer, Envoyer voir le corrigé le corrigé, tous c'est faux, j'ai rien compris.

Bon je constate qui y'a aucune relation entre... la vidéo, et ensuite... le questionnaire. Parce qu'il y a ici j'ai... j'ai répondu vrai, mais il était faux.

L'étudiant EG6 éprouve des difficultés importantes pour comprendre l'activité proposée par " Tempo" en phase de compréhension écrite et surtout comment la réussir. Il s'agit de mettre une photo, parmi celles proposées, sur un profil détaillé. Une multitude de documents administratifs est donnée, à savoir: (passeport, carte jeune, judo club, curriculum vitae, fiche d'embarquement.) L'étudiant est resté bloqué sur l'exercice et témoigne de son incompréhension.

J'arrive pas à comprendre cette activité, parce qu'il... parce qu'il y a..., il y a un problème... au niveau heu... par exemple du curriculum vitae on ne... je ne comprends pas... cette carte heu... de curriculum vitae ...et je n'arrive pas à comprendre comment je heu ...fais cet exercice.

L'exercice proposé par " tell me more" en phase de grammaire attire toute l'attention de l'étudiante EF7. Elle observe avec intérêt et se focalise sur toutes les étapes proposées par le didacticiel. Elle lit les consignes et essaie de trouver des réponses instantanément.

Bon d'abord l'exercice heu, nous demande de remplacer les compléments par des pronoms... personnels correspondants. Un exemple et un exercice sous forme de trois propositions à reformuler.

"(-j'apporte à jean le menu.- je le lui apporte.)"

D'abord, j'ai commencé à, à..., heu, reformuler des phrases, et bien, je me suis trompé dans trois phrases, j'ai fais ... des erreurs. Heu, il nous montre l'exercice heu, d'abord il nous montre comment écrire bien une phrase c... correcte. Il nous montre aussi heu, comment ..., rendre, comment ... heu, comment ... peut on rendre une phrase brève, ... par les pronoms personnels. Je trouve que l'exercice est bénéfique pour la langue française, pour les peu..., pour les apprenants, pour les débutants.

... que les règles pour bien écrire en langue française, heu... par exemple là je me suis trompé. Le heu..., la syntaxe, la syntaxe me demande de faire la relation entre terminaison du verbe et entre le pronom heu... et entre la personne qui parle, ou bien la personne plutôt. Par exemple là j'ai fais, j'ai mis il avec 's', heu ... mais ...la terminaison du verbe j'ai mis 'e' de la troisième personne du singulier.

Mais c'est faux.

A travers un cheminement très structuré, "Funambule" propose des activités très liées entre elles. En phase de grammaire come dans les autres phases, il faut suivre ce cheminement. L'étudiant EG8, a éprouvé des difficultés en perdant le fil conducteur qui lie toutes les activités proposées et de ce fait, il n'a pas compris.

Je pense à travers cet exercice qu'il n'y'a aucune relation entre les ..., entre les extraits de vidéos et les questions. Ils n'aident ... ils ne m'aident pas à comprendre les ...difficultés comme ça.

Comme... ces bandes dessinées. C'est... sont n'est ...sont n'est pas clairs. Parce que... on ne peut pas comprendre qu'est ce qu'elle veut dire cette image

L'étudiante EF9 a apprécié la phase de phonétique proposée par "Tell me more", de par son efficacité et sa simplicité. Seulement, elle ne manque pas de signaler le rôle important de la répétition accompagnée par cette reconnaissance vocale avec représentation graphique qui peut même comparer les prononciations de l'apprenant avec un modèle enregistré.

C'est..., plus facile, heu, pour moi c'est des phrases simples et heu, je, je me sens, je me sens que, je heu, je très bien prononcé, mais ..., les problèmes se posent sur les... heu... Certains, ou bien quelques propositions, comme un ... et...et dont les phrases, phrases interrogatives hein, ça, ça m'aide ...beaucoup de..., de parler, c'est-à-dire que des phrases... simples..., simples et faciles.

n'est pas totalement pour, n'est pas, comment dirai-je, n'est pas facile à comprendre toute la langue en général, tous ces mots, tous ces phrases, mais, ça facilite un peu la...dans les cas des phrases.....mais pour moi c'est pour connaître une langue vaste et grande comme ce...comme cette langue il faut savoir et pouvoir plein des...bien, des connaissances concernant cette langue, les...les livres, les expériences pour, pour dire que je connais bien cette langue avec les phrases, les expressions tous ça. C'est plus facile, pour moi c'est, c'est des phrases simples, et... je, je me sens, je me sens que je, j'ai très bien prononcé, mais le problème se pose sur les... certains ou bien quelques propositions comme « un » et dans les phrases interrogatives, ça, ça m'aide beaucoup de...de parler avec des phrases comme ça simples et...simples et faciles.

3. 2. Conclusion

Les points forts	Les points faibles
• Le multimédia libère l'apprenant de certaines contraintes pédagogiques. • L'élève peut s'enregistrer pour vérifier la qualité de sa prononciation et s'entraîner en faisant des comparaisons. • L'apprenant devient un acteur et participe au processus pédagogique. • Le recours à la vidéo, pour recréer à l'aide de comédiens, des scènes de la vie quotidienne est réussi • Les "Histoires interactives" sont une source de motivation.	• L'aide est mal conçu car elle apporte parfois beaucoup trop d'informations (ouvre une fenêtre Windows avec beaucoup de texte) sans apporter d'indication sur comment résoudre l'exercice. • Il est difficile de trouver les zones cliquables et de comprendre à quoi elles renvoient. • La marge de manœuvre de l'apprenant est assez restreinte. • Il n'y a pas de suivi personnalisé, le logiciel ne garde pas de traces des exercices réalisés ou non. • L'élève doit valider deux fois son travail. Une première fois, pour que celui soit enregistré (je suppose) et une seconde fois pour le vérifier. Mais aucune explication sur les erreurs.

Les résultats conduisent à penser que l'introduction des didacticiels dans un cours est bien perçue globalement par les apprenants. Le recours au multimédia est plus attractif et intéressant mais ce serait mieux si les documents vidéos et les exercices étaient accompagnés de supports en version papier. Les élèves ont besoin de plus de temps.

4. Synthèse critique des didacticiels

Après avoir soumis les didacticiels à l'expertise des étudiants, qui ont pu déceler quelques points forts et quelques points faibles, nous allons à notre tour, et en s'inspirant des nouvelles recherches en DLE, nous intéresser de près aux didacticiels et tenter de répondre aux questions citées au début de ce quatrième chapitre.

4.1. Structure générale

Nous retrouvons, presque dans les cinq produits, la même structure que dans de nombreuses méthodes de langues : un document de base est proposé (vidéo, le plus souvent, image fixe ou animée, enregistrement sonore et texte), suivi par des activités relatives à ce document. En revanche, cette prédominance du document de base est cependant très faible dans **Tell me more**, puisqu'il est structuré en fonction de l'imitation d'un orateur natif et non pas en fonction de l'exploitation faite d'un document comme tous les autres didacticiels.

En dehors de **Tempo**, un ou plusieurs vidéogramme(s) constituent le document de base dans tous les logiciels. Excepté ceux de **Funambule** qui sont tirés de l'émission **Funambule** sur TV5, les logiciels ont recours à des documents de base fabriqués. Si l'on met de côté les vidéos de **Tell me more** qui sont mal fabriquées et hors contexte, les autres ont été produites pour être semblables à des situations réelles. Elles s'avèrent pertinentes selon les objectifs fixés. Des documents fabriqués tels que des enregistrements sonores, des images fixes ou animées, des caricatures, etc., servent de documents de base pour les exercices de **Tempo**.

4. 2. Structure interne

4.2.1. Phase d'anticipation

Comme le rappelle Bailly, les phases de pré-écoute ou pré-lecture constituent des " béquilles ", au même titre que les phases de post-écoute et post-lecture, qui sont

" destinées à perdre de leur utilité au fur et à mesure que les élèves s'autonomisent et les intériorisent inconsciemment ". (Bailly, 1998a : 33)

L'intérêt d'une phase d'anticipation réside dans le fait de créer des attentes chez l'apprenant en le mettant « *en position d'auditeur [ou de lecteur] engagé et actif* » et en l'amenant à émettre des hypothèses sur les questions : Qui ? Quand ? Où ? Et Quoi ? L'écoute ou la lecture sera ainsi motivée, puisque l'apprenant aura un objectif précis d'écoute ou de lecture active. En mobilisant ses acquis antérieurs, cette phase d'anticipation permet de faire le lien entre le niveau de développement actuel de l'apprenant et le niveau de son développement potentiel. La phase d'anticipation a pour vocation de « *susciter l'intérêt des élèves* », d'activer leurs schémas mentaux et donc de les placer « *en attente* » ; l'objectif étant de rassembler au mieux les conditions d'un « *rendement ultérieur maximal* » de la compréhension de l'oral et de l'écrit (Bailly, 1998a : 33). Un lecteur actif émet des hypothèses sur ce qui va arriver, ce qui pourra être déduit d'affirmations antérieures, ce qu'il imagine en fonction de ses connaissances.

A partir de ces quelques éléments sur la nécessité d'une phase d'anticipation à l'exploitation de tout document oral ou écrit, nous allons passer en revue les didacticiels sélectionnés, pour voir que les concepteurs ne s'inspirent d'aucun cadre théorique que nous avons défini dans notre première partie. Notre sélection témoigne en effet d'une exploitation brute des documents puisque, dans la majorité des cas, cette phase d'anticipation est évincée.

Tempo

Dans *Tempo*, aucun exercice ne vient remplir ce rôle de sensibilisation. On ne présente même pas le contenu général du didacticiel à l'apprenant ; ce qui pourrait constituer un premier niveau d'anticipation. Or *Tempo* se prêterait tout particulièrement à cette logique dans la mesure où il est composé d'une thématique générale avec des personnages récurrents. En effet le didacticiel est basé sur des activités construites à partir de documents fabriqués ; nous retrouvons des documents sonores, des images fixes, des bandes dessinées, des caricatures, etc. On aurait pu s'attendre à un module de présentation qui aurait permis de créer des attentes chez l'apprenant quant au contenu du didacticiel. Ici, l'apprenant est livré à lui-même. C'est au gré de la navigation facilitée par les concepteurs, qu'il va découvrir les activités et la logique interne du didacticiel.

Funambule

Si, à en croire le discours commercial, *Funambule* s'inspirait de l'approche communicative, les concepteurs n'auraient pas proposé ce type de sollicitation et auraient accordé une place bien plus centrale et bien plus active à l'apprenant. Or, ce n'est pas le cas, dans la mesure où l'accent est mis sur les savoir-faire linguistiques (saluer et se présenter, commander ou demander un objet, demander une information, parler de ses activités, etc.,) qui sont, ici, privilégiés au lieu des structures grammaticales et lexicologiques.

Dans *Funambule*, la configuration est différente dans la mesure où le didacticiel a une thématique générale. Il est constitué à partir d'extraits vidéo de reportages sur des thèmes divers et variés sans lien entre eux, tirés de l'émission **Funambule** proposée par TV5.

Tell me more

Tell me more a donc bénéficié d'une réflexion didactique plus poussée ayant entraîné quelques modifications. Si l'on revient sur les formes d'anticipation, le didacticiel propose une phase qui mérite toute notre attention, même si elle n'est pas exactement en accord avec les principes que nous avons définis en termes d'anticipation. En effet, chaque début de leçon est ponctué par un encart donnant des stratégies d'écoute, de lecture ou d'écriture à

l'apprenant en mettant l'accent sur la transférabilité de ces stratégies, et en conseillant à l'apprenant de se les approprier et de les réutiliser à chaque occasion qui se présentera à lui.

Je vous ai compris et Pour tout dire

On voit que, dans la majorité des cas, le document principal de chaque séquence n'est précédé d'aucune activité d'anticipation. Or, d'autres pistes auraient pu être proposées pour *je vous ai compris*, à travers des questions à choix multiple, pourraient tout à fait remplir ce rôle. En émettant des hypothèses sur les questions qui ? Quand ? Où ? Et quoi ?, l'apprenant peut

" *prévoir le déroulement et le contenu d'un échange* ", comme le précise
Narcy (1990 : 33)

4.2.2. Activité principale

Selon Bailly (1998a : 34), l'activité principale de la séquence pédagogique proposée doit « *s'accompagner de tâches encadrant le processus* », rendant donc l'apprenant acteur de son apprentissage. Par le biais de grilles d'écoute ou de lecture, l'enseignant vise à "*[doubler] l'écoute [ou la lecture] d'un contenu de lecture facilitateur*", en concentrant l'attention sur les points essentiels, tout en exerçant l'apprenant à effectuer des "*repérages efficaces*".

Dans cette perspective, la grille d'écoute ou de lecture amène l'apprenant à travailler du global au particulier, de l'explicite à l'implicite ou encore du connu à l'inconnu, tout en développant sa capacité à prendre des notes afin de "*schématiser les liens*" et d'établir des "*correspondances (...) entre l'oral et l'écrit*". En fait, c'est en poussant l'apprenant à focaliser son attention sur des demandes précises qu'il va apprendre à structurer l'information et ainsi à mieux comprendre et interpréter le message.

Nous nous proposons maintenant d'analyser dans quelle mesure ces éléments sont mis en pratique dans la conception des didacticiels de langues. Quels documents les concepteurs

ont-ils choisi ? Quelle exploitation en ont-ils fait ? Le document est-il authentique ou bien tellement didactisé qu'il en devient totalement artificiel et va ainsi à l'encontre des principes communicatifs que le didacticiel met en avant ? Le document n'est-il qu'un prétexte pour travailler un fait de langue ? Quels exercices sont proposés aux apprenants ? Constituent-ils une aide à la compréhension ou simplement une vérification de la compréhension ? De quelle manière les apprenants sont-ils sollicités ? Quelles opérations mentales sont mises en jeu ? Toutes ces questions guideront notre analyse. Alors que certains didacticiels visent à développer l'ensemble des compétences de l'apprentissage d'une langue d'autres n'en abordent qu'une partie : compréhension de l'oral et de l'écrit ainsi que production orale. D'autres encore se concentrent exclusivement sur l'oral. Nous allons tenter d'analyser ce que les didacticiels proposent comme activité phase d'écoute d'un support oral dans un premier temps, puis en phase de lecture d'un support écrit. Ensuite, nous étudierons dans quels cas développent-ils la compétence de production orale et enfin la compétence de production écrite.

4.2.2.1. Compréhension de l'oral

Ce qui nous frappe en premier lieu, c'est le manque d'authenticité des données fournies à l'occasion de certaines activités dans l'ensemble des produits. Nous pouvons aisément dire que les auteurs se sont largement servis du document de base ainsi que des dessins fixes. Hormis quelques photos dans **Tempo**, il n'y a quasiment aucun document qui renvoie à la civilisation et à la culture françaises.

TEMPO

Les activités proposées sont très courtes et portent sur des objectifs d'ordre lexical, grammatical, phonétique ou culturel. Nous remarquons l'absence des supports vidéo, qui sont en général ni authentiques, ni fabriqués. La majorité des activités proposées sont construites à partir de documents fabriqués ; nous retrouvons des documents sonores, des images fixes, des bandes dessinées, des caricatures, etc.



(figure 66)

A la fin de chaque phase d'écoute des documents sonores proposés, l'apprenant est soumis à un exercice de compréhension orale.

FUNAMBULE

C'est un didacticiel axé beaucoup plus sur l'oral. Ce logiciel a été construit à partir d'extraits vidéo de reportages, suivis de diverses activités, qui sont tirés de l'émission **Funambule** proposée par **TV5**, favorise une notion de communication. Le visionnement successif de cinq extraits vidéo dans le but de vérifier la compréhension générale de ces extraits vidéo, trois activités sont proposées. Comme il peut recourir pour plus de facilité aux sous-titres en français, en anglais ou en espagnol.



(figure 67)

L'apprenant doit développer ses compétences d'écoute à travers un court dialogue accompagné d'images en contexte, autour du thème de la leçon. Puis, à partir d'un document audio, il est convié à répondre à un ensemble de questions en cochant les bonnes réponses, dans le but de vérifier sa compréhension.

TELL ME MORE

Le didacticiel comporte des vidéos qui n'ont pas de titre ni de lien thématique avec les dialogues ; chaque situation est construite sur une suite d'échanges langagiers utilisateur / machine. A la suite d'un court exposé de la situation à l'aide d'une séquence vidéo, une question, illustrée partiellement par une image est posée à l'utilisateur et permet à l'apprenant de choisir entre trois réponses, écrites sur l'écran. Les séquences vidéo proposées sont toujours suivies d'un exercice de type QCM, pour vérifier la compréhension orale



(figure 68)

Pour Tout Dire

Pour Tout Dire est composé de plusieurs extraits vidéo, simples et courts, qui sont en relation avec les thèmes proposés. Un extrait vidéo est proposé au début de chaque module, suivi d'une série d'exercices à choix multiples ayant pour but la vérification de la compréhension orale

JE VOUS AI COMPRIS

Chaque module comprend un document vidéo. Les vidéos ont été réalisées dans des conditions les plus proches de la réalité. Ces documents vidéo sont suivis d'activités de compréhension : QCM, exercices de repérage, et d'activités de production orale, exercices de répétition, de réemplois et jeux de rôles. Après la visualisation de la vidéo, des exercices de compréhension et de répétition sont proposés :

Dans **Je vous ai compris**, le document de base est constitué de plusieurs vidéos qui permettent d'aborder une notion ou de la revoir, et des histoires interactives qui placent l'apprenant dans une logique de production orale et de s'entraîner à l'utilisation de structures.

4.2.2.2. Compréhension écrite.

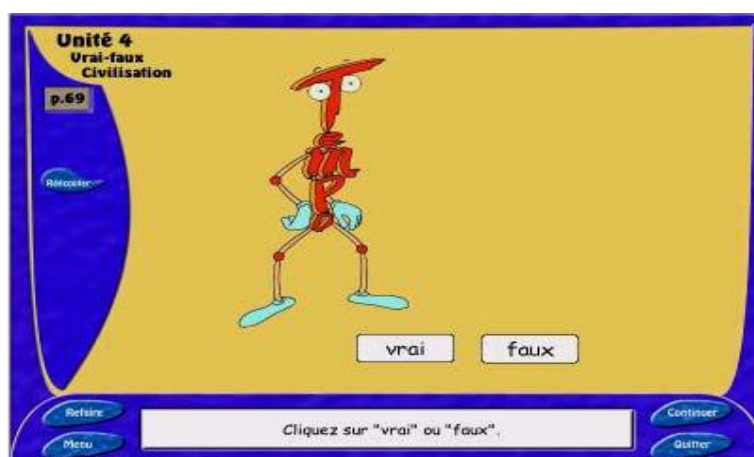
Comme le souligne Mangenot (1998a) la compréhension de l'oral, surtout, mais aussi écrite, est sans doute le domaine dans lequel les cédéroms de langue apportent le plus et prêtent le moins le flanc aux critiques.

En effet, la compréhension orale est pratiquement la compétence dominante dans les cinq logiciels. **Je vous ai compris**, **Pour tout dire** et **Funambule** sont quasiment basés sur la compréhension de vidéogrammes. On notera que les questionnaires de compréhension globale (QCM) alternent avec ceux de repérage (exercice d'appariement des répliques avec les personnages qui les ont prononcées). Dans **Tempo** tantôt le texte, tantôt l'enregistrement sonore constituent la base des tâches de compréhension orale ou écrite, alors que dans **Tell me more** les répliques des dialogues interactifs sont simultanément sonorisées et transcrites sur l'écran. Tous les produits proposent une transcription des vidéogrammes.

Si l'on s'attache maintenant aux activités visant à développer la compétence de compréhension écrite, on se rend compte que beaucoup de remarques concernant la compréhension de l'oral restent valables. Dans notre sélection, les cinq didacticiels proposent des activités de compréhension écrite, qui partagent d'ailleurs beaucoup des caractéristiques des activités de compréhension de l'oral.

Tempo

En ce qui concerne **Tempo**, la grille de lecture proposée à chaque document écrit, participe de la même démarche que les grilles d'écoute. Le document est décomposé par page et à chaque page correspondent deux ou trois questions de type vrai / faux. Comme pour la grille d'écoute, il semble que quelle que soit la réponse de l'apprenant, l'intérêt de cette grille de lecture est de l'aider à identifier les éléments essentiels du document. L'intérêt du QCM vrai / faux, selon nous, tient au fait qu'il attire l'attention de l'apprenant sur des éléments qu'il n'aurait pas soulignés de lui-même.



(figure 69)

La deuxième question du QCM ne fait que souligner une information parmi un flot d'autres mais peut-être cela amènera-t-il l'apprenant à réfléchir à cette disproportion et à y réagir, facteur de mémorisation et de prise de conscience accrue. Devant la densité des informations, l'apprenant doit apprendre à les hiérarchiser. Il doit prendre conscience du fait que tout n'est pas important dans un document, au même titre qu'il n'a pas besoin de comprendre tous les mots d'un texte pour pouvoir en comprendre le sens général. **Tempo** vise à sensibiliser l'apprenant à cela ; ce qui est, selon nous, une bonne chose, même si on peut regretter qu'aucune stratégie de lecture explicite ne lui soit proposée.

Funambule

Funambule : le français en action est un didacticiel axé beaucoup plus sur l'oral. D'ailleurs, la compréhension orale est l'unique tâche à laquelle il se consacre, ce qui

explique l'utilisation de quelques mots et expressions familières dans certains extraits de reportages tournés et réalisés dans des pays francophones par des locuteurs bilingues.

Ainsi, l'exercice qui prend en charge cette tâche sert plus à réutiliser le lexique qu'à travailler sur la compréhension du texte. On peut d'ailleurs s'interroger sur la pertinence de cet exercice dans la mesure où il constitue un résumé de texte certes, mais il se contente de reprendre des phrases du document de départ. On peut regretter que l'exercice ne propose pas un travail de reformulation qui pourrait constituer une amorce de production écrite, très guidée certes mais qui permettrait également de réinvestir les stratégies d'apprentissage proposées en début de leçon. De la même manière que pour la compréhension de l'oral, l'ensemble des questions introduit n'invite pas l'apprenant à développer une compétence de compréhension écrite.



(figure 70)

Nous pouvons dire que les activités proposées en position de grilles d'écoute ou de lecture ne remplissent en aucun cas la fonction assignée à une phase d'anticipation. D'ailleurs, ce n'est pas parce qu'un exercice se trouve en position de grille d'écoute ou de lecture qu'il remplit cette fonction. La majorité des cas montre que l'aide à la compréhension tourne souvent à la simple vérification de la compréhension, ce qui, selon nous, est dommageable.

En engageant une réflexion didactique préalable à la conception de tels exercices, on pourrait, d'une part, tout à fait choisir des documents plus appropriés, dans certains cas, et

ayant plus matière à interprétation. D'autre part, malgré ses détracteurs, on se rend compte, à travers les quelques pistes que nous avons proposées, que ce n'est pas l'exercice à choix fourni qui est à remettre en cause mais bel et bien sa conception. Il semble que quelques questions fondamentales devraient hanter l'esprit de tous les concepteurs : qu'est-ce que l'apprenant va retirer de cette leçon ? Quel bénéfice telle ou telle activité lui apportera-t-elle ? S'est-il approprié des outils transférables, des stratégies d'écoute ou de lecture qu'il pourra mettre à profit dans un autre cadre ?

Autant de questions qui, malheureusement, restent sans réponse la plupart du temps. Trop souvent, on aura simplement sollicité la mémoire à court terme de l'apprenant, avec des éléments qui, ne présentant aucun intérêt, ne seront pas mémorisés à long terme et encore moins procéduralisés. Par le biais de l'analyse que nous venons de faire, nous avons vu que c'est en sollicitant des opérations mentales variées et de tous les niveaux, que l'on va amener l'apprenant à engager une réflexion sur la langue.

4.2.2.3. Production orale

Nous nous proposons maintenant d'analyser les activités qui visent à développer la compétence de production orale chez l'apprenant. Si l'on considère les différences de point de vue quant au statut de la machine et quant à la relation qui lie l'homme et la machine, nous pouvons nous interroger sur le rôle que peut remplir l'ordinateur dans la construction d'une compétence de production orale, celle-ci étant essentiellement basée sur l'interaction entre communicants.

Il faut préciser qu'aucun des logiciels que nous avons retenus ne permet une véritable production orale. Cette compétence n'est traitée qu'à travers des exercices de répétition, de questions-réponses ou de transformation mais aussi à travers des simulations, ou encore à travers des dialogues interactifs. **Tempo** et **Funambule** ne proposent ni activité, ni exercice. Tentons donc de voir comment ces didacticiels s'y prennent et quels exercices proposent-ils pour remplir ce rôle.

TELL ME MORE

Si le discours commercial de *TELL ME MORE* met largement en avant l'« *entraînement à la conversation* », il ne propose en fait aucun exercice sur la structuration d'un message oral, ni sur les règles de conversation, la prise de parole, même d'un point de vue strictement culturel. Nous l'avons vu, *TELL ME MORE* se caractérise par un entraînement à la prononciation mais sous forme de répétitions, d'imitation du modèle. Cette approche béhavioriste ne saurait être en adéquation avec la didactique des langues telle que nous l'avons définie plus tôt.

TELL ME MORE fait partie de ces didacticiels qui se réclament de l'approche communicative en mettant en exergue des atouts qu'ils n'ont finalement pas. On se rend compte que le contenu réel du didacticiel va à l'encontre de son discours commercial. Malgré le discours des concepteurs, *TELL ME MORE* ne prépare donc, en aucun cas, à la compétence de production orale. On peut regretter, d'ailleurs, que les concepteurs n'aient pas su mettre plus à profit l'atout technique de reconnaissance vocale dont ils bénéficiaient.

Notons par ailleurs le potentiel de la reconnaissance vocale qui, à l'avenir, pourrait constituer un apport crucial en matière d'entraînement à la production orale. Cependant, elle n'en est pour l'instant qu'à un stade de balbutiements où, si elle est mal exploitée, comme c'est le cas ici, elle n'apparaît que comme un gadget.

Un parallèle avec les exercices s'impose : de la même manière qu'un type d'exercice ne se suffit pas à lui-même, un atout technique se doit d'être exploité de manière réfléchie. Si l'exercice n'est pas envisagé dans la globalité d'une séquence pédagogique, quelle que soit sa forme, on pourra toujours lui trouver des critiques, justifiées d'ailleurs, dans la plupart des cas.

A chaque leçon, l'apprenant prend la place du personnage de son choix dans le dialogue qu'il vient de travailler. Cette activité consiste essentiellement en un travail de répétition, de lecture à haute voix et éventuellement de mémorisation. Ce que l'on peut regretter c'est que l'apprenant se contente d'imiter le modèle sans réfléchir ni aux structures employées ni à l'intonation ou à la prononciation de certains mots ou phrases. Un QCM aurait très bien pu accompagner cette activité de répétition, afin de sensibiliser l'apprenant à

la structuration de ces mêmes dialogues, aux actes de parole employés et aux règles sociales engagées.

Notons tout d'abord le caractère artificiel du dialogue dans lequel l'apprenant ne se sent probablement pas impliqué. On peut en effet s'interroger sur la motivation de l'apprenant face à une consigne.



(figure 71)

C'est une forme d'artificialité qui est renforcée par le fait que les réponses proposent une bonne et deux mauvaises. A aucun moment, on ne donnera réellement deux formes équivalentes parmi lesquelles l'apprenant devra choisir celle qui convient le mieux en fonction des indices contextuels qu'il aura pu relever. C'est dommage, car cet exercice est l'occasion de solliciter la capacité d'analyse de l'apprenant, ainsi que sa capacité d'évaluation, telle que la définit Bloom, et qui est rarement mise à l'épreuve. Selon nous, il est plus bénéfique pour l'apprenant d'exercer ce travail de réflexion sur la langue à partir d'énoncés erronés d'un autre. Comme le précise Pothier,

" évaluer la performance — systématiquement ratée — de l'autre rend volontiers plus critique et valorise l'évaluateur car il est placé en position haute d'expert " (Pothier, 2001 : 37).

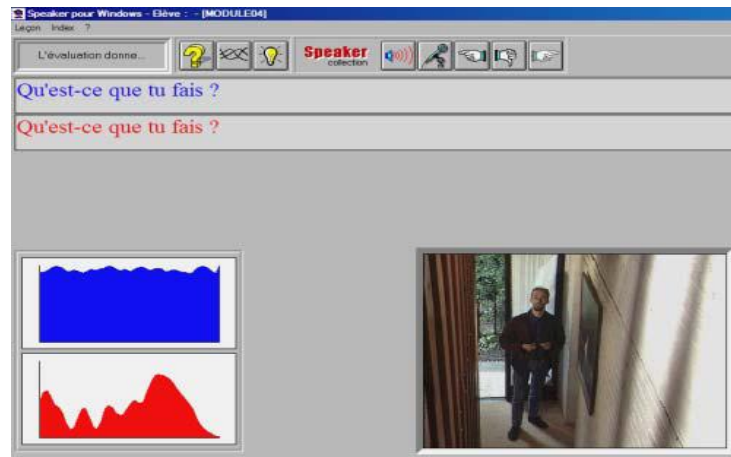
De plus, dans cette situation selon l'avis des didacticiens, l'apprenant sera plus apte à analyser les erreurs de l'autre que ses propres erreurs.

A partir du dialogue ainsi obtenu, on aurait pu questionner l'apprenant sur ce qui a provoqué cette situation selon lui, puis le faire réfléchir sur les différentes situations proposées. La frustration généralement ressentie face à la dimension " *statique [et] figée* " de la simulation, où " *l'improvisation a peu de place* ", s'en trouve affaiblie par le fait de pouvoir évaluer la performance de l'autre. Cependant, il reste vrai que, comme le souligne Carré,

" les productions langagières attendues [dans les simulations] sont toujours des discours fortement stéréotypés, émaillés parfois de discours de spécialité". (Carré, 1983 : 38)

Pour tout dire

Ce n'est pas parce que **Pour tout dire** annonce une rubrique production orale qu'il propose une activité développant la production orale. L'activité permet en fait de reprendre les actes de parole introduits dans les modules pour les faire répéter à l'apprenant. Cet exercice lui permet de travailler les accents de phrases et l'intonation par le biais de courbes de couleur plutôt significatives. Cet aspect répétitif n'a cependant rien à voir avec celui de *TELL ME MORE*, où l'apprenant doit reproduire le modèle exact. Les courbes sont données à titre indicatif et comme outil d'aide à la prononciation. Le but de l'exercice n'est pas seulement de répéter mais aussi d'acquérir le nouveau lexique qui sera ensuite réinvesti dans les autres activités. De plus, les séquences proposées assurent le lien entre le document support et la rubrique, qui récapitule plusieurs façons d'exprimer une idée dans différents registres. La répétition n'est pas gratuite et la courbe donne des indications qui vont permettre à l'apprenant d'établir le lien entre un son et son orthographe.



(figure 72)

Par conséquent, même si cette activité ne peut pas être qualifiée de production orale en tant que telle, elle participe tout de même à la construction progressive de compétence de production orale.

4.2.2.4. Production écrite

De la même manière que pour la production orale, il semble intéressant d'examiner de plus près les exercices proposés pour développer la compétence de production écrite, dans la mesure où l'on peut s'attendre à ce que l'ordinateur ne soit pas le moyen le plus adéquat pour remplir cet objectif.

Etant donné que le système des cédéroms ne permet pas encore de procéder à de véritables évaluations des productions tant écrites qu'orales des apprenants, nous observons une grande pauvreté au niveau de la diversité des tâches écrites proposées dans les produits analysés.

Les exercices de transformation écrite et de "texte à trous" dans **Pour tout dire** ne fournissent qu'une production écrite assez limitée et dénuée de créativité car le feed-back proposé ne tient pas compte de ce que l'apprenant saisit sur le clavier, mais ce qui lui permet uniquement de comparer ses réponses avec celles imaginées par les concepteurs. Dans **Je vous ai compris**, une tâche, qui reste cependant peu communicative, n'est proposée qu'en fin de module : on demande à l'apprenant de raconter ce qui se passe dans le document vidéo, mais sans lui proposer de feed-back sur la rédaction.

TELL ME MORE

En fait, comme pour la production orale, on n'amène pas l'apprenant à s'exprimer spontanément, ce qui soulève bien évidemment un débat sur la place des TIC dans la construction de la compétence de production qu'elle soit orale ou écrite

L'exercice proposé fait travailler l'apprenant sur la structuration d'un message écrit. Soulignons d'ailleurs le choix du support qui peut s'avérer être d'une utilité quotidienne. On donne le début et la fin de la séquence à l'apprenant et c'est à lui de choisir une réponse, de retrouver l'ordre des autres éléments qui lui sont proposés ou de compléter. Cet exercice sollicite la logique et la capacité d'interprétation de l'apprenant, l'amenant à déconstruire le discours pour mieux le reconstruire par la suite.



(figure 73)

On aurait tout de même souhaité que l'apprenant soit invité à réinvestir les stratégies de lecture et d'écriture qui lui ont été fournies au début de la leçon. Car une fois l'apprenant sensibilisé au rôle des connecteurs dans le discours, il semble dommage de ne pas profiter de l'occasion de cette production écrite pour lui faire mettre en application.

Même s'il semble un peu abusif de parler de production orale ou écrite pour les exercices que nous venons d'analyser, il faut reconnaître l'apport potentiel des TIC à une amorce de construction de ces compétences. Il est évident que l'ordinateur ne remplacera

jamais l'homme et que la production, en particulier orale, restera privilégiée dans un contexte d'interaction.

4.2.3. Phase d'approfondissement

Comme l'explique Bailly (1998a : 35), il est nécessaire de faire suivre l'étude du document principal d'une phase d'approfondissement dans le but de " *capitaliser* " les acquis en les réinvestissant. Pour cela, on peut distinguer deux temps : un premier qui permet d'exploiter les acquis en ouvrant le sujet vers d'autres documents, d'autres supports ou d'autres thèmes — c'est ce qu'elle appelle les " *activités d'exploitation* " — et dans un deuxième temps, les " *tâches de fixation* " permettent de réutiliser les nouveaux acquis dans des exercices. Dans le cadre de cette analyse, nous avons tenté de voir en quoi les didacticiens exploitaient ou non cette phase d'approfondissement et surtout si les activités choisies sont adaptées ou non à cet objectif.

4.2.3.1. Activités d'exploitation

Selon Bailly, le but des activités d'exploitation est de revenir sur le document en lui donnant une nouvelle perspective de telle sorte que l'apprenant "*s'en [approprie] plus durablement la substance utile*" (Bailly, 1998a : 35).

Elle postule que c'est en invitant l'apprenant à reformuler ce qu'il a compris et à confronter cela avec les hypothèses qu'il avait émises en phase d'anticipation qu'il va s'approprier les savoirs afin de pouvoir les procéduraliser et les réinvestir de manière inconsciente, que ce soit à l'oral ou à l'écrit. Ces activités sont également l'occasion d'introduire de nouveaux documents et de nouveaux supports pour mettre le sujet en perspective et solliciter les capacités d'analyse et d'interprétation de l'apprenant, en travaillant sur l'implicite et le non-dit. On se rend compte cependant, à la lumière de cette analyse, que cette phase d'exploitation plus approfondie des documents est totalement absente des didacticiens sélectionnés. Il est évident que l'ensemble des activités n'est pas adapté à toutes les phases d'une séquence pédagogique. Les activités d'exploitation semblent être le moment privilégié de la production orale ou écrite, ce qui explique qu'aucune place n'y soit accordée dans les didacticiens.

4.2.3.2. Tâches de fixation

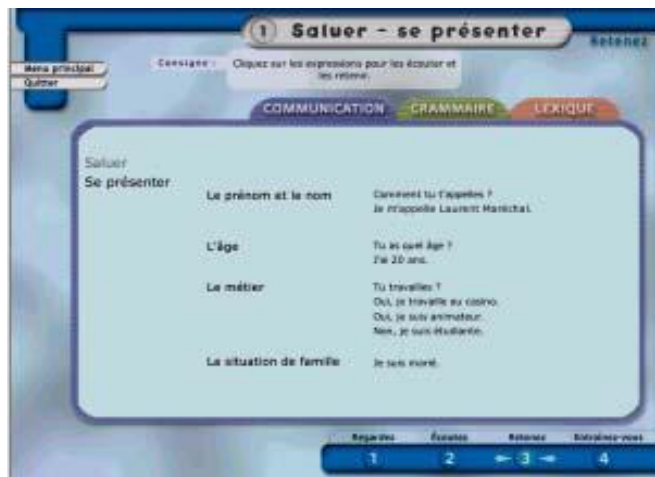
Par « *tâches de fixation* », nous entendons un réinvestissement des acquis en vue de leur procéduralisation. En ce qui concerne ce que Bailly appelle les " *tâches de fixation* ", la plupart des didacticiens en propose. C'est d'ailleurs un des atouts qu'ils mettent en avant dans leurs discours commerciaux.

TEMPO

Tempo est le seul didacticiel de notre sélection à ne proposer aucun exercice complémentaire aux séquences précédentes. De la même manière qu'il ne réservait aucune place à l'anticipation de l'apprenant, il ne tente pas non plus de fixer les acquis des activités proposées. Ni les savoirs lexicaux ni grammaticaux ni civilisationnels potentiels ne sont réinvestis, ce que l'on peut regretter.

Funambule

Dans **funambule**, chaque unité compte une rubrique «**Retenez**» qui, dans une perspective notionnelle / fonctionnelle, représente une fiche récapitulative des activités précédentes de diverses manières à fin d'exprimer tel ou tel acte de parole. Cette phase est réservée à la mémorisation des acquis. Elle se divise en trois sous-rubriques : "Communication", "Grammaire" et "Lexique" dans lesquelles une synthèse et un ensemble d'informations sur les points de communication, de grammaire et sur le lexique de la leçon sont proposées à l'apprenant. De plus, toutes les phrases de la rubrique "communication" et tous les mots du "lexique" sont sonorisés. Cette activité consiste à établir un lien entre l'exercice proposée et un réinvestissement possible. Ceci implique d'abord la maîtrise de ces expressions ainsi que les différences de registre qu'elles comportent et ensuite de savoir les interpréter, dans quelle situation et donc avec quelle personne utiliser tel ou tel registre. Cet exercice nous semble intéressant dans la mesure où il ne fait pas seulement appel aux capacités de mémorisation de l'apprenant mais à des opérations mentales d'un niveau plus élevé : analyse et interprétation. De plus, on peut supposer que l'apprenant en retirera des acquis transférables, même si l'approche notionnelle / fonctionnelle n'est plus reconnue par la didactique des langues actuelle.



(figure 74)

La rubrique " **Entraînez-vous**" propose, quant à elle, une série d'activités dans lesquelles l'apprenant doit choisir la bonne réponse parmi les proposées. Ce sont des exercices auto-correctifs de type "question-réponse". Les réponses sont toutes les deux grammaticalement correctes et c'est à l'apprenant d'analyser l'énoncé et de décider quelle forme est la bonne. Prenons par exemple la première unité qui aborde les deux présents comme fait de langue. Les phrases sont en rapport avec le sujet étudié et selon le contexte de la phrase, l'apprenant doit trouver les indices qui lui permettront de se décider sur l'une des deux formes.

Cet exercice va permettre à l'apprenant qui connaît la bonne réponse de réfléchir au fait qu'il existe une alternative ; réflexion qui va lui faire confirmer ou infirmer son hypothèse. Quant à l'apprenant qui ne connaît pas la bonne réponse, des pistes lui seront proposées dans le but de l'inciter à faire des hypothèses, tout en l'aidant à retrouver les éléments qu'il a vus en cours et qui lui permettront de choisir la bonne solution. Notons tout de même que cet exercice de fixation est accompagné d'une fiche récapitulative à laquelle l'apprenant va pouvoir se référer et qui constituera une aide supplémentaire. **Funambule** propose donc quelques tâches de fixation qui permettent à l'apprenant de réinvestir le lexique acquis dans l'activité principale, ainsi que de mettre en application les acquis grammaticaux.

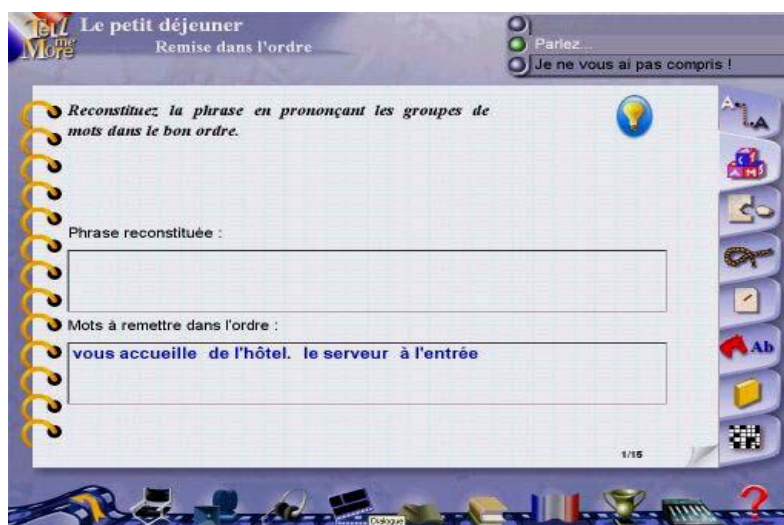


(figure 75)

Tell me more

Dans chaque unité, l'apprenant se voit proposer une série d'exercices dont les objectifs ne sont pas clairement énoncés, ce qui peut être un facteur de confusion pour l'apprenant. Nous avons déjà vu que ce didacticiel ne propose en fait aucune activité de compréhension, mais essentiellement des exercices purement structuraux, faisant donc essentiellement appel à la capacité de l'apprenant à manipuler des formes, des phrases isolées, sans chercher à en comprendre le sens et sans les remettre en contexte, en vue d'un réinvestissement futur. L'esprit est le même : manipuler la langue, répéter, imiter le modèle pour apprendre.

Ces exercices ne constituent en fait qu'une aide pour les apprenants les plus faibles. Autant de choix que de blancs à combler sont proposés, à chaque fois. Mais une fois que l'apprenant a fait le lien entre les autres formes proposées, et qui sont relativement transparentes. Cette phase sollicite exclusivement la capacité de reconnaissance, sans amener l'apprenant à réfléchir aux différentes formes un seul instant. Dans cette activité, en effet, on trouve des réminiscences de l'approche structurale où l'apprenant n'a aucune initiative personnelle à mettre en valeur et se contente d'imiter le modèle proposé. Cet exercice est essentiellement basé sur la mémorisation à court terme. Force est de constater tout de même la variante, suffisamment rare pour être soulignée, qui consiste à proposer plus de choix que l'apprenant ne doit en utiliser. Par exemple, il dispose d'une forme de négation supplémentaire. La démarche est légèrement différente, selon qu'il doive lui trouver sa place ou bien qu'il doive décider s'il l'utilise ou non dans les exemples proposés.



(figure 76)

Par contre, cet exercice de remise en ordre des mots de la phrase détonne un peu par rapport à la tendance structurale générale. En effet, ce type d'exercice fonctionne en fait sur un principe de déconstruction / reconstruction de la phrase qui nous semble intéressant. Ne serait-ce que pour développer la capacité à poser des questions chez l'apprenant, dont un des principes de base consiste à savoir mettre les éléments de la phrase dans le bon ordre.

Il nous semble intéressant de noter que l'exercice s'avère être tout à fait adéquat dans ce rôle ; même si l'on peut toujours regretter l'absence de réflexion explicite. Il serait en effet plus profitable de le faire suivre d'une interrogation du type :

" Que remarquez-vous sur l'ordre des mots d'une question ? " ou bien Quel "schéma pouvez-vous tirer de ces exemples quant à l'ordre des mots dans une interrogation ? L'ordre est-il le même selon le type d'interrogations ? ". En effet, ces quelques questions permettraient à l'apprenant de " relier les données disparates de surface à un système cohérent même s'il reste partiel de représentations " (Guichon, 2006 : 64).

Comme dans l'exercice précédent, il s'agit pour l'apprenant de travailler la structure de la langue. On lui demande en effet de relier des mots ou expressions entre elles, ce qui semble être un moyen intéressant d'exercer la compétence de production écrite. Le principal

atout le cas présent est de confronter l'apprenant à plusieurs interprétations possibles d'une situation. C'est à lui, après analyse, de faire le choix parmi toutes les propositions potentielles. De la même manière que pour l'exemple précédent, on peut regretter qu'il ne soit pas suivi d'une ou deux questions qui visent à faire réfléchir l'apprenant sur cette forme.



(figure 77)

Par le biais de ces exemples, on se rend bien compte que **Tell me more**, malgré quelques exercices qui s'avèrent être intéressants en termes d'opérations mentales sollicitées, est un didacticiel qui se base sur un modèle béhavioriste. Le travail sur la forme est nettement privilégié par rapport au travail sur le fond, quasi-inexistant. De plus, une grande partie des exercices proposés dans chaque unité consiste essentiellement en des exercices structuraux de répétition et d'imitation du modèle afin de créer des automatismes chez l'apprenant. L'apprentissage est clairement envisagé sous l'angle du stimulus / réponse.

Je vous ai compris

Les exercices de fixation proposés concernent essentiellement l'entraînement à la grammaire et au lexique. L'entraînement au lexique s'inscrit dans une optique de contextualisation / décontextualisation / recontextualisation. L'exemple présenté ici montre que le lexique introduit dans le document vidéo préalable est réutilisé dans un autre contexte. Cet exercice correspond donc à la phase de décontextualisation. Précisons que cet exercice lacunaire complique légèrement la tâche de l'apprenant en lui donnant cinq choix de

réponses contre une ou deux réponses correctes, ce qui implique un degré d'analyse plus élevé et empêche les déductions un peu hâtives. Même s'il s'agit d'un simple exercice de répétition, il nécessite tout de même que l'apprenant ait compris le sens du lexique proposé pour pouvoir le replacer dans un autre contexte. On peut simplement regretter que cette phase de compréhension du nouveau lexique soit assuré par l'accès à un glossaire. Comme nous l'avons déjà mentionné, le dernier exercice de chaque leçon, en particulier dans les séquences " écrite " et " orale ", semble servir, lui aussi, à réinvestir le lexique du document principal. Il correspond à la phase de recontextualisation. Cette activité permet une mise au point sur l'appropriation du sens du document ainsi que du lexique.

En ce qui concerne la grammaire, **je vous ai compris** propose une rubrique " *Pour mieux utiliser les structures* ", qui mérite que l'on s'y arrête dans la mesure où elle tente de mettre en relation de manière concrète la leçon de grammaire et le document sur lequel les apprenants viennent de travailler :



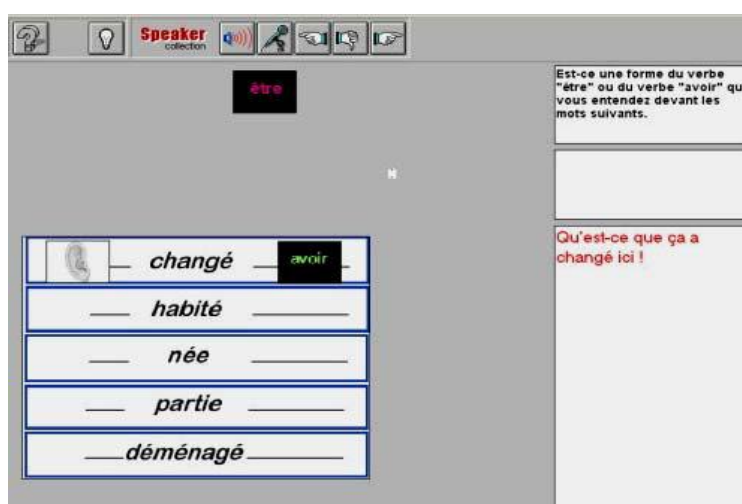
(figure 78)

On peut tout de même regretter que cet exercice de repérage n'est pas suivi d'une règle grammaticale, privilégiant ainsi une approche heuristique et inductive. Cet exercice de fixation consiste, par définition, à vérifier que l'apprenant a bien compris la notion de syntaxe, mais il est à remarquer que les amorces de chaque question sont relativement longues, permettant ainsi à l'apprenant de chercher les indices pour répondre. Les formes

proposées grammaticalement correctes exigent que l'apprenant décide laquelle convient dans chaque situation présentée.

Notons l'effort particulier de traitement de la réponse effectué dans cet exercice. On peut d'ailleurs regretter que cela ne soit pas plus développé dans l'ensemble du didacticiel. Dans notre exemple, si l'apprenant ne donne pas la bonne réponse, on va l'aiguiller et lui donner une amorce de raisonnement et donc l'amener à réfléchir sur sa réponse. Dans le cas où l'apprenant donne la bonne réponse, il obtient également une explication grammaticale, dans une langue simple, donc plus accessible à tous mais aussi transférable plus facilement.

En suite, l'apprenant se voit proposer un autre exercice de fixation appelé " de logique et de réflexion ". Il s'agit d'un exercice ludique dont l'objectif est clair : tester les acquis de l'apprenant à travers les séquences de son apprentissage.



(figure 79)

L'apprenant doit choisir quelle forme convient le mieux, " être " ou " avoir ". L'exercice est assez artificiel, mais il permet à l'apprenant de bien distinguer les différences d'utilisation. L'intérêt de cet exercice provient du fait que, précisément, c'est un jeu, motivant donc l'apprenant qui n'a plus l'impression d'apprendre. Cela dit, si l'on considère que ce didacticiel est plutôt destiné à un public adulte en formation continue, on peut se demander si un tel jeu les motivera autant que cela. On peut donc regretter que ce jeu soit basé sur un travail de reconnaissance.

Je vous ai compris propose donc une gamme d'exercices de fixation assez conséquente mais qui traitent pour la plupart soit du lexique, soit des points de grammaire abordés dans la leçon. Même si ces exercices restent très classiques, ils ont le mérite de réinvestir les acquis en adoptant une démarche de contextualisation / décontextualisation / recontextualisation, avec des exemples toujours en contexte.

Pour tout dire

Quant à **Pour tout dire**, les exercices de fixation sont regroupés sous une même rubrique accessible depuis l'écran de départ. Ces exercices reprennent majoritairement les personnages, des interviews et abordent les mêmes types de sujet. Ils sont donc relativement cohérents avec le reste du didacticiel.

La rubrique « *exercices* » comprend plusieurs types d'exercices : "QCM", "texte à trous", "questions-réponses", "répétition", "transformation", "réemploi", "découverte" et "appariement", et d'une simulation. Mis à part les QCM, la quasi-totalité des exercices portent. Une des caractéristiques de ces exercices concerne le type de questionnement. On remarque en effet que la majorité des exercices est essentiellement orale ; à tel point que l'on peut s'interroger sur leur faisabilité pour des apprenants de divers niveaux. Ces exercices ne semblent pas tenir compte des différents profils d'apprenants. Certains ont besoin d'une sollicitation visuelle alors que d'autres réagiront mieux à une amorce orale. Il semble dommage que ces exercices ne diversifient pas les modes de sollicitation, d'abord pour entraîner chaque apprenant à plusieurs types de sollicitations et ensuite pour ne pas conforter les exercices auditifs par opposition aux exercices visuels, dans un seul type de fonctionnement.

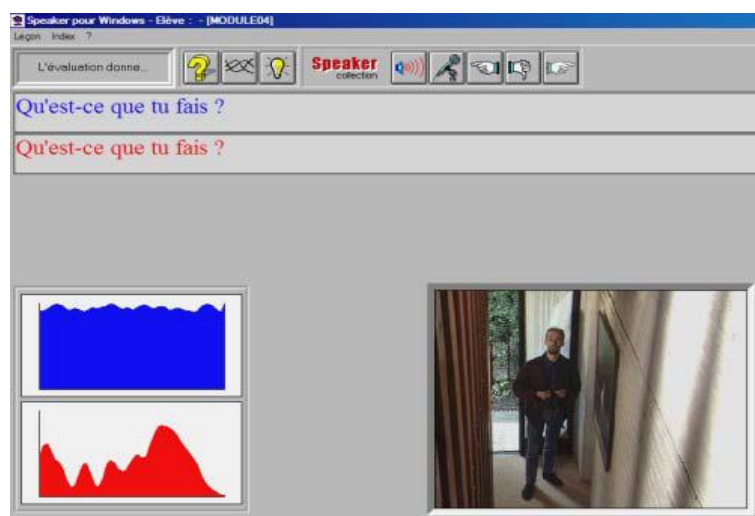
L'exemple suivant est un exercice à trous, qui travaille l'emploi de l'auxiliaire " être et avoir ". Les apprenants sont confrontés à des phrases isolées, dans lesquelles l'auxiliaire manque. Selon le sens de la phrase, l'apprenant doit trouver cet auxiliaire correct. Il semble en fait que cet exercice soit essentiellement basé sur la connaissance de la leçon. On vérifie simplement que l'apprenant sait utiliser les auxiliaires à bon escient. Cependant, il semble un peu abusif de proposer une série d'exercices de fixation de points de grammaire, sans qu'ils soient accompagnés de règles, que la démarche soit inductive ou déductive.



(figure 80)

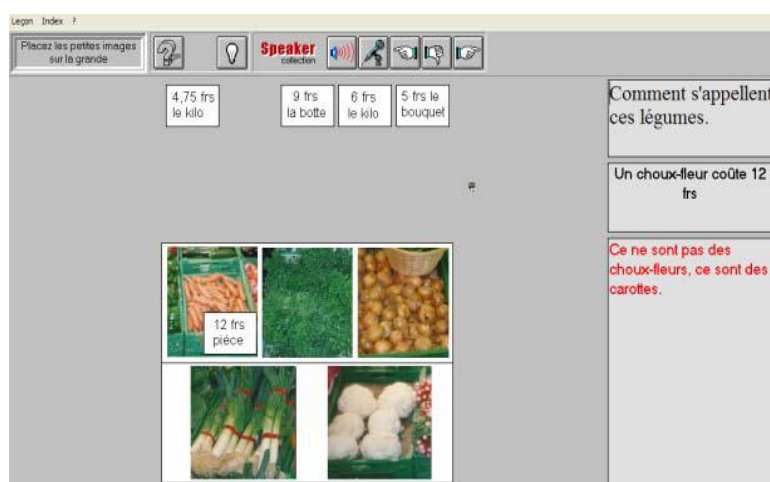
On peut également trouver un exercice de répétitions du même type que dans **tell me more**, et qui mérite tout de même que l'on souligne son atout par rapport à bon nombre de ce type d'exercices oral. Ce qui nous semble intéressant en effet est le fait que l'apprenant ne doive pas trouver un mot mais plusieurs répliques des personnages, puis les rejouer à l'aide de l'enregistrement vidéo. Cet exercice sollicite fortement les capacités de discrimination auditive de l'apprenant. Il doit en effet être capable " *de découper le continuum phonique en unités significatives* " (Narcy, 1990 : 33),

Ce qui implique une opération mentale complémentaire des autres plus régulièrement sollicitées. Ce qui est important dans cet exercice est que l'apprenant peut comparer son enregistrement avec le modèle proposé. Il faut signaler également que dans certains cas, la transcription de la réplique lui est également proposée.



(figure 81)

Voyons maintenant les divers exercices ludiques proposés par le didacticiel. Il s'agit d'une série d'exercices d'appariement et de simulation. Dans le premier cas, l'apprenant est appelé à associer des mots des petites fiches avec des images figurant sur le même écran. L'objectif de l'exercice, en plus d'introduire du nouveau lexique sous forme de réseau sémantique, est de relier les images aux fiches. L'apprenant doit donc interpréter correctement les images et établir le lien. Soulignons que contrairement à beaucoup d'exercices de lexique, cet exercice met en avant la compréhension globale. L'apprenant n'a en effet pas besoin de comprendre chaque mot pour faire l'exercice et on va l'amener à développer des stratégies de compensation et de déduction à travers l'image, stratégie, qu'il pourra éventuellement réinvestir à plus long terme, même si cela n'est pas très conscient dans la démarche adoptée.



(figure 82)

Par contre dans le cas de la simulation, il doit se mettre dans la peau d'un des personnages d'une situation quelconque et répondre aux questions posées par d'autres personnages. Comme nous l'avons déjà souligné, on peut se demander si l'apprenant saura faire l'exercice dans la mesure où le fait que rien ne soit écrit, même pour la correction, complexifie très largement la tâche. De plus, pouvoir faire l'exercice implique que l'apprenant n'ait aucun problème de compréhension. Il lui faut d'abord bien écouter chaque question, en supposant qu'il les comprenne toutes, puis donner une réponse adéquate. Cet exercice sollicite la capacité d'analyse logique de l'apprenant en le sensibilisant, implicitement, à la structure d'un dialogue, avec un début et une fin, des questions et des réponses, etc.



(figure 83)

Or, il nous semble que pour fixer un fait de langue tel que poser des questions, notons d'ailleurs ici l'approche que l'on pourrait qualifier de notionnelle / fonctionnelle, l'écrit soit plus approprié, au moins dans le cadre d'un travail autonome de l'apprenant devant un didacticiel de langues. Notons que le lexique employé dans cet exercice est plus ou moins en rapport avec le thème du didacticiel, même si tous les mots n'ont pas été introduits dans les exercices. On peut regretter cette approche notionnelle / fonctionnelle de l'apprentissage du lexique un peu artificielle, au détriment d'un réinvestissement du lexique; d'autant que l'on ne fait rien de cet exercice, une fois qu'il est terminé.

D'ailleurs, cette simulation de dialogue, telle qu'elle est introduite par le didacticiel, soulève un certain nombre de questions, quant au type de conversation qu'elle génère. De quel type de simulation s'agit-il ? Les solutions proposées peuvent-elles prendre diverses formes. Doivent-elles reprendre les variantes d'un même acte de parole ? L'apprenant doit-il faire un choix en fonction de la réponse la plus adaptée ou bien y a-t-il une bonne réponse et d'autres fausses ? L'apprenant peut-il changer le déroulement de la situation de communication?

Conclusion

Par le biais de cette analyse, on se rend compte que les exercices de fixation sont très présents dans les didacticiels de langues, soit intégrés aux séquences, soit faisant l'objet d'une séquence séparée. Ce panorama permet de montrer la diversité des exercices qui

peuvent être proposés, tout en mettant en avant les limites de certains exemples. Il faut tout de même, selon nous, prôner une diversité des types de sollicitations au sein d'un même didacticiel. Finalement, ils se complètent tous, chacun ayant respectivement des atouts et des limites.

4.2.4. Phase d'entraînement

Au-delà des didacticiels de langues qui visent à développer une ou plusieurs compétences spécifiques, d'autres ne traitent qu'un domaine particulier de la langue, tel que la grammaire ou la langue orale. Comme le précisent Poussard et Vincent-Durroux (2002 : 108), ce sont les deux domaines dans lesquels les étudiants montrent des " *préoccupations récurrentes* ". Nombreux sont les didacticiels ou les manuels qui sont dédiés à la grammaire. Si les outils consacrés à la grammaire sont nombreux, ceux que l'on trouve pour la langue orale ne traitent essentiellement que de la compréhension et éventuellement de l'expression.

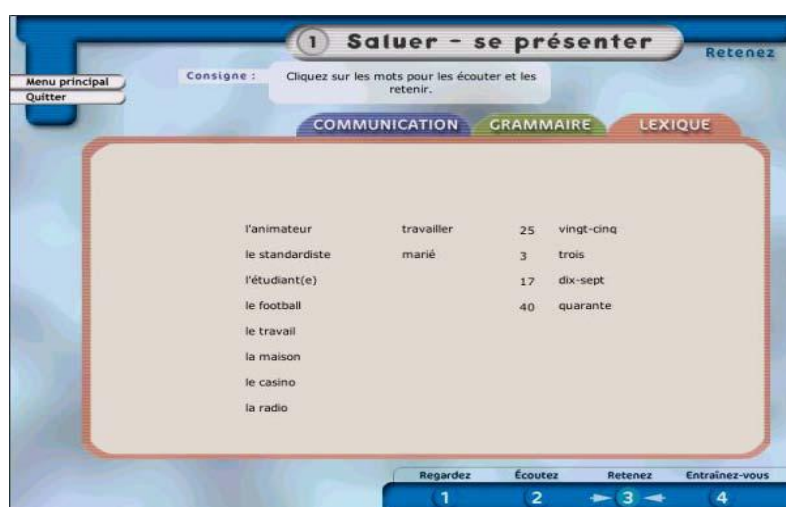
4.2.4.1. Grammaire

La présentation de la grammaire semble reposer sur deux démarches : dans les méthodes directes et structuro-globale audiovisuelle, la grammaire est toujours présentée de façon implicite et repose sur un principe d'apprentissage inductif. En revanche, elle est enseignée de façon explicite et déductive dans les méthodologies traditionnelle et communicative.

La grammaire ne fait plus partie du "cours" dans les produits multimédias, surtout dans les cédéroms de langue. Elle est également proposée comme un outil complémentaire sous forme de "fiches" (voir **Funambule**, **Tell me more**, **pour tout dire** et **Je vous ai compris**) dans lesquelles les règles essentielles de la grammaire française sont présentées, soit à l'aide de tableaux récapitulatifs, soit à l'aide d'un métalangage. Elles sont, de plus, illustrées par des exemples et des images fixes (présentation explicite et déductive)

Funambule est un didacticiel qui travaille exclusivement la compréhension de règles de grammaire et de lexique en sollicitant des niveaux plus élevés de réflexion telle que l'analyse, l'interprétation ou la synthèse. Ce qui fait l'intérêt de ce didacticiel, c'est la diversité des exercices proposés à l'apprenant. Il est aisé de se repérer très rapidement dans

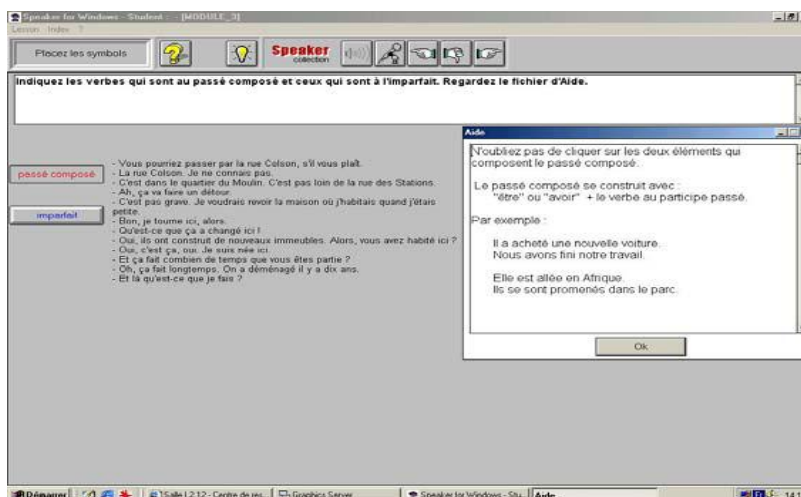
ce didacticiel sans toutefois retrouver constamment les mêmes exercices aux mêmes endroits, ce qui présenterait un risque de routine et de démotivation. comprend une aide hors-contexte qui décrit en détail les différentes "phases" des leçons. Il fournit par ailleurs des transcriptions des extraits vidéo et des dialogues en français, et des traductions en anglais et en espagnol. En plus, dans la phase "Retenez" de chaque leçon, sous les rubriques "Grammaire" et "Lexique", des fiches de grammaire et un lexique relatif au thème de la leçon sont aussi proposés.



(figure 84)

Par rapport aux autres didacticiels de notre sélection, il apparaît comme celui qui propose le plus de formes différentes d'exercices. Du QCM classique aux exercices à trou, en passant par l'exercice de remise en ordre de divers éléments, on amène l'apprenant à travailler les diverses leçons de la grammaire et du lexique de manière plutôt ludique, suscitant ainsi une plus grande motivation chez l'apprenant.

Je vous ai compris et **Pour tout dire** proposent un lexique spécifique à chaque leçon (lexique traduit en anglais) et de petits rappels grammaticaux concernant le sujet traité par la leçon. La transcription des vidéos est également fournie.



(figure 85)

Tell me more est en fait une assez bonne illustration d'un didacticiel qui, s'il avait été conçu dans un esprit de conceptualisation, aurait pu constituer un outil très intéressant de réflexion sur la langue. Il se compose d'un panorama d'exercices comme : la remise dans l'ordre, le texte à trous, le pendu, le mot juste, les mots croisés et des QCM variés. Les exercices proposés soient hors contexte. Or, comme l'explique Bailly,

" l'entourage immédiat ou large [du] terme à apprendre (...) facilite considérablement l'accès au sens pour l'apprenant ". (Bailly, 1998b : 55)

Selon elle, c'est en étudiant la langue en contexte, en pleine *" vie communicationnelle "*, que l'apprenant se l'approprie. C'est d'ailleurs dans la même optique qu'il faut veiller à ce que la langue soit ensuite décontextualisée et recontextualisée, pour ne pas

l'" emprisonner dans une acception rigide et étroite de son usage " et faire prendre conscience à l'apprenant de la *" vie multiple de la langue dans le discours "*. (Bailly, 1998b : 55)

Les exercices de remise en ordre d'éléments s'inscrivent dans une optique structuraliste puisqu'ils vont permettre à l'apprenant de maîtriser des structures grammaticales, logiques ou encore lexicales, de manière progressive. Même s'il ne peut

prétendre développer la compétence de production écrite, ce type d'exercice y participe. Pour réaliser ce type d'exercice, comme l'explique le même auteur, l'apprenant

"doit veiller à la compatibilité et à la complémentarité structurelle des éléments entre eux et par rapport au contexte ", (Bailly, 1998b : 105)

ce qui suppose un certain niveau d'analyse syntaxique. Même si cet exercice peut sembler un peu mécanique, il nous paraît important d'insister sur le fait qu'avant de pouvoir exercer sa compétence de production écrite, tout apprenant se doit d'abord d'acquérir un certain nombre de règles, telles que celles de la syntaxe. Le fait de devoir reconstituer une phrase ou un texte sensibilise l'apprenant aux processus de construction / déconstruction / reconstruction de la langue qu'il va s'approprier au fur et à mesure de son apprentissage. Cet exercice y participe directement. On aurait éventuellement souhaité que l'apprenant soit invité explicitement à réfléchir au " *pourquoi du désordre* " (Julié et al. 1996, cités par Bailly, 1998b : 105) et au comment de la remise en ordre.

Cependant, force est de constater la mauvaise exploitation de nombreux exercices qui ne sollicitent finalement que des opérations relativement de bas niveau et qui ne favorisent pas une démarche de pratique raisonnée de la langue quand on aurait très bien pu l'imaginer. Ce didacticiel montre très clairement que ce n'est pas tant le type d'exercice qui est à remettre en cause mais bel et bien le contenu et la manière dont on sollicite l'apprenant.



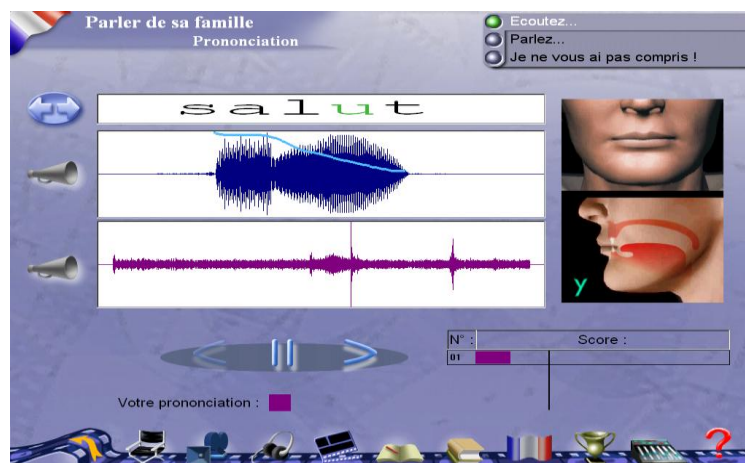
(figure 86)

Enfin, il faut signaler que **Tell me more** reste le CD-Rom qui offre le plus de données d'arrière-plan : le sous-titrage des vidéos, la traduction en anglais des textes (des dialogues et des vidéos), le "glossaire et grammaire", le réglage de niveau et l'aide contextuelle. Elles sont toujours accessibles par des boutons situés en bas de l'écran.

4.2.4.2. Initiation à la phonétique

Le travail se fait essentiellement à l'oral. **Tell me more** a mis en œuvre un logiciel basé sur le concept de reconnaissance vocale ; dans lequel et après avoir choisi un thème de travail, l'apprenant va se trouver dans une situation de vie courante où il doit réagir oralement à diverses sollicitations. Si son énoncé est reconnu, le scénario se déroule en fonction de sa réponse. Si sa prononciation n'est pas suffisamment correcte, il est invité à reprendre. S'il éprouve trop de difficulté, il accède à un module d'entraînement intensif dans lequel il peut travailler la prononciation d'expressions, écouter tout ou une partie du modèle et de sa propre prononciation à volonté, visionner le spectre vocal du modèle ainsi que celui de ses différents essais, puis revenir au scénario en cours. Il peut également travailler uniquement l'entraînement intensif à la prononciation d'expressions diverses, hors scénario.

Ce logiciel est remarquablement bien fait. Le niveau d'acceptation de la prononciation est réglable très progressivement, et le son est d'excellente qualité. Les situations sont variées et les diverses possibilités de déroulement des scénarios permettent des heures de travail. Chaque situation travaillée est illustrée par des images fixes ou des vidéos. Un lexique est disponible à tout moment. L'évaluation de la prononciation est basée davantage sur le débit et sur le schéma intonatif que sur la valeur des phonèmes, ce qui aboutit à un travail très utile pour les utilisateurs. Quelques exercices contextuels permettent des activités variées de fixation lexicale et grammaticale (exercices lacunaires, de remise en ordre, jeu du pendu, etc.). Un suivi et un bilan personnalisés sont disponibles à la demande.



(figure 87)

Ce produit constitue un outil remarquable pour le "déblocage" des apprenants réticents à s'exprimer à l'oral : il leur redonne confiance en leur fournissant les moyens de prononcer correctement des expressions utiles, et en leur permettant de s'entraîner efficacement tous seuls, hors de la présence souvent gênante du groupe-classe. Son utilisation est à privilégier pour une remédiation personnalisée en self-service (espace-langues, soutien, modules, etc.), en vue du réinvestissement en cours des expressions que l'apprenant s'est entraîné à prononcer.

Malheureusement, cet exercice se transforme en simple exercice de reconnaissance. Les mots et ou expressions sélectionnés sont totalement isolés et décontextualisés, malgré une tentative avortée de mise en situation. Il suffit à l'apprenant de bien articuler et faire attention en imitant le modèle en cas d'échec. Comme il peut parfaitement réussir l'exercice et passer au suivant le plus normalement possible. Il aurait en fait suffit de les modifier et de les mettre en contexte pour solliciter une part de réflexion plus importante chez l'apprenant.

4.2.5. Phase d'évaluation

Nous nous devons rapporter ce que les divers didacticiels analysés jusqu'à présent proposent en matière d'évaluation. **Tempo**, **Funambule** et **Tell me more** proposent des exercices de type fermé. Une panoplie d'icônes a été lues à la disposition de l'apprenant pour choisir et valider ses réponses. **Tell me more** propose également un programme de

suivi des activités qui permet à l'apprenant de dresser un pourcentage des exercices effectués pour chaque activité et ainsi retravailler ce qu'il n'a réussi à le faire ou ne l'a pas compris.



(figure 88)

Contrairement aux autres didacticiels sélectionnés, **Pour tout dire** propose deux types d'évaluation; "directe" pour les exercices de type: "QCM" et "d'appariement" comme c'est le cas pour tous à réponses fermées, introduits par tous les autres didacticiels, et une évaluation "indirecte" pour les exercices de production orale ou écrite, même s'ils n'admettent qu'une seule réponse correcte, en proposant à l'apprenant un modèle "audio" et "visuel" à fin de comparer sa production et s'auto-corriger. C'est l'apprenant lui-même qui, en faisant cette comparaison, juge de l'acceptabilité de sa réponse. Mais, il est à signaler que l'apprenant n'a pas la possibilité de sauvegarder ses enregistrements et de ce fait, ne peut faire l'objet d'une évaluation "externe". Par ailleurs, nous regrettons la non intégration de l'outil de suivi de l'apprenant, mis en vente par la société productrice et qui normalement permet de connaître les activités effectuées, les réponses aux QCM, le nombre de fois où l'apprenant a eu recours à l'"aide" et également le temps passé sur un module.

Je vous ai compris, à son tour, présente une évaluation directe pour les exercices "logique" et les QCM et une évaluation indirecte pour les exercices de répétition, de transformation et de reconstitution, qui portent sur la production orale. Ce type d'évaluation oblige l'apprenant à réajuster sa réponse en fonction du modèle présenté.



(figure 89)

Conclusion

Au cours de notre étude, nous avons mis en évidence différentes démarches pédagogiques utilisées dans les méthodes de Français ; les moments essentiels du déroulement d'une leçon. Par conséquent, nous pouvons presque affirmer qu'il y a une "forme canonique" différente pour chaque méthode.

Les parcours proposés dans les produits multimédias, surtout dans les cédéroms de langue, sont le plus souvent ceux du manuel : modules ou leçons et pagination. En règle générale, chaque "module" ou leçon comprend quatre phases successives :

- la phase de la *présentation* : le visionnement de la vidéo, l'écoute d'un document sonore ou la lecture d'un texte ;
- la phase de la *compréhension* : répondre à des questions de compréhension ; d'abord pour une compréhension globale du document de départ, puis exercices de repérage pour une compréhension détaillée ;
- la phase de la *mémorisation* : répondre aux questions posées par la machine questions qui portent également sur l'intégration des nouvelles connaissances lexicales,

grammaticales et phonétiques : jeux, exercices d'association, QCM, textes lacunaires, exercices de répétition ;

- la phase de *production* (pour vérifier l'acquisition) : les simulations ou jeux de rôle pour la production orale et l'exercice d'écriture tel que, "raconter ce qui s'est passé dans le module", pour la production écrite.

Il faut préciser que nous sommes aujourd'hui très loin de considérer les produits multimédias comme une nouvelle méthode ou une nouvelle approche, utilisée dans l'apprentissage/enseignement des langues étrangères.

CHAPITRE 4. ATOUTS ET LIMITES DES DIDACTICIELS

Introduction.....	2154
1. La mise en place de l'expérimentation	215
1.1. Lieu.....	216
2. Déroulement de l'expérimentation	217
2.1. Public.....	217
2.2. Objectif.....	218
2.3. Démarche adoptée.....	218
2.4. Consignes	219
2.5. Phases retenues.....	220
3. Analyse des résultats.....	221
3.1. Synthèse des résultats	221
3. 2. Conclusion	226
4. Synthèse critique des didacticiels	227
4.1. Structure générale.....	227
4. 2. Structure interne	228
4.2.1. Phase d'anticipation	228
4.2.2. Activité principale.....	230
4.2.3. Phase d'approfondissement	243
4.2.4. Phase d'entraînement	255
Conclusion	262
Conclusion générale	265