



**HAL**  
open science

## Synthèse de trois cours de FLE sur CD-ROM

François Mangenot

► **To cite this version:**

François Mangenot. Synthèse de trois cours de FLE sur CD-ROM. 19e et 20e rencontres de l'Association de Didactique du Français Langue Etrangère (ASDIFLE ), Jan 1997, Paris, France. pp.79-87. hal-04608449

**HAL Id: hal-04608449**

**<https://hal.univ-grenoble-alpes.fr/hal-04608449>**

Submitted on 11 Jun 2024

**HAL** is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

## Synthèse de trois cours de FLE sur CD-ROM

**François Mangenot**, journées ASDIFLE des 10 et 11/1/1997 (Alliance Française de Paris),  
Paru dans *Les Cahiers de l'ASDIFLE* n°9 (1998), "Multimédia et français langue étrangère"

C'est en portant sur eux le regard plus extérieur - donc forcément plus critique - de la didactique des langues que sera ici proposée la synthèse des trois cours de FLE qui viennent d'être présentés<sup>1</sup>. Cette synthèse s'articulera selon trois dimensions : seront examinées successivement la structure globale de chacun des produits, les données proposées aux apprenants, et enfin les tâches que ceux-ci doivent accomplir. Il est en effet commode de raisonner, comme l'a proposé Coste (1996), "d'une part, en termes de base comportant des données catégorisées et interreliées, d'autre part en termes de zone de travail et de traitement où des tâches peuvent être exécutées".

### 1. Structure générale des trois produits

On retrouve dans les trois produits la même structure que dans de nombreuses méthodes de langues : un document de base est proposé, suivi par des activités qui tournent plus ou moins autour de ce document. Cette prégnance du document de base est cependant moins forte dans *A la recherche d'un emploi*, la seule des trois méthodes à être structurée en fonction d'objectifs d'apprentissage et non en fonction de contenus. Aucun des produits n'a de structure hypertextuelle<sup>2</sup>; bien au contraire, la linéarité de la circulation proposée est frappante dans tous les cas. Aucun risque donc que l'apprenant se perde dans les méandres du CD-ROM.

- *LTV* propose douze documents vidéo de 2 mn en moyenne. Le thème général est le voyage d'affaire, décliné en deux sous-thèmes, le voyage et la négociation. On observe, dans l'ensemble de ces vidéogrammes, une unité de personnages, de temps (tout se déroule apparemment en deux journées) et d'action : on a ainsi l'impression de suivre un petit feuilleton, que l'on aura tendance à aborder dans l'ordre proposé. L'objectif annoncé est un entraînement à la compréhension orale.

- *Je vous ai compris 1* est constitué de sept modules sans rapport thématique les uns avec les autres, chacun formant donc une unité close (par exemple : module 4, "Chez le médecin"). Ces modules n'annoncent ni les objectifs ni les compétences qui vont être travaillées. Ils sont structurés de manière très classique en trois parties : "Pour mieux comprendre le document", "Pour mieux utiliser les structures", "Et maintenant à vous !". L'objectif, très global et très vague, du système *Speaker*<sup>3</sup> est la pratique de la langue.

- *A la recherche d'un emploi* est certainement le produit le plus structuré et le plus cohérent, puisqu'il fixe un objectif global, qui serait d'être capable de chercher un emploi en France, et décline cette compétence globale en toute une série de sous-compétences : "comprendre et rédiger lettres et CV", "prendre un RV par téléphone", "maîtriser une situation d'entretien", etc. C'est aussi le seul des trois produits qui indique pour chaque activité les compétences ou habiletés visées.

### 2. Les données

Celles-ci sont de trois types : les documents de base, les données nouvelles fournies à l'occasion de certaines activités, les données fonctionnelles, grammaticales, lexicales ou civilisationnelles en arrière-plan.

## 2.1 Documents de base

Dans les trois produits, le document de base est constitué par un ou plusieurs vidéogramme(s) non authentique(s). Les auteurs ont tous procédé à des repérages lors de situations réelles, et on a donc affaire à des situations, des échanges verbaux, une gestuelle et une proxémique plausibles<sup>4</sup>. Les vidéos de *LTV* sont certainement celles qui comportent la meilleure charge dramatique - ou narrative : les personnages sont bien typés et ils rencontrent un certain nombre de problèmes. L'interculturel y a une place, comme quand on voit, par exemple, la réaction des deux Français à la commande par l'Anglais d'un "cassoulet sans viande". *A la recherche d'un emploi*, à l'inverse, exploite moins bien le média vidéo : les deux interviews de chercheurs d'emploi par lesquelles commence le cours sont longues, statiques, sans interactions véritables<sup>5</sup>.

## 2.2 Autres données liées à des tâches

C'est le manque d'authenticité des données ajoutées qui frappe dans les trois produits. Dans *LTV*, il n'y en n'a pas. Dans *Je vous ai compris 1*, le dessin est largement utilisé : or il renvoie très rarement à des éléments de civilisation. Dans *A la recherche d'un emploi*, on a beaucoup de données ajoutées, le plus souvent textuelles : celles-ci semblent proches de l'authenticité, mais leur mise en écran laisse à désirer. Pourquoi ne pas avoir plus souvent reproduit tels quels des documents de la vie réelle, comme cela a été fait pour les petites annonces ?

## 2.3 Données d'arrière plan

Ce type de données est peut-être le plus spécifique des CD-ROM, car l'accès y est beaucoup aisé et rapide que dans un manuel.

*LTV* propose un recueil d'actes de paroles avec deux à quatre réalisations pour chaque acte. Une de ces réalisations est toujours tirée de la vidéo, mais il est dommage que l'on ne fasse que l'entendre, au lieu de voir également l'image. Un dictionnaire bilingue (la langue de traduction ayant été choisie lors de l'entrée dans le produit) est également fourni. Toutes les aides à la compréhension du vidéogramme (mots-clés, reformulations, sous-titres) constituent également des données d'arrière-plan.

*Je vous ai compris 1* propose un lexique spécifique à chaque leçon (traduit en anglais). La transcription des dialogues des vidéogrammes est également fournie.

C'est *A la recherche d'un emploi* qui fournit le plus de données d'arrière plan, appelées "ressources". On notera qu'avant de commencer une activité quelconque, l'apprenant se voit indiquer les ressources qu'il a intérêt à consulter. Ces ressources, toujours accessibles par des boutons situés en bas d'écran, sont grammaticales (présentées de manière très traditionnelle), lexicales (avec d'intéressantes représentations graphiques de réseaux de sens), fonctionnelles (actes de parole) et civilisationnelles (tous les sigles utilisés, notamment, sont explicités).

## 3. Les tâches

Notons tout d'abord que les tâches demandées aux utilisateurs d'un cours sur CD-ROM, et surtout l'évaluation des productions, sont forcément très dépendantes du contexte d'utilisation et du dispositif prévu. En effet, si on prévoit une situation d'auto-apprentissage intégral, il faut éviter les tâches donnant lieu à des productions non évaluées. Ce qui pose alors le problème de l'analyse de réponse. *A la recherche d'un emploi* et *LTV*, dans ce sens, sont plus conçus pour l'auto-apprentissage que *Je vous ai compris 1* : toutes les réponses sont évaluées (à une exception près), même si l'analyse de réponse, dans *A la recherche d'un emploi*, laisse beaucoup à désirer<sup>6</sup>. Dans *Je vous ai compris 1*, seuls les QCM donnent lieu à

une véritable évaluation ; le plus souvent, on juxtapose simplement une réponse-type et la réponse de l'apprenant (à l'oral ou à l'écrit), solution nettement préférable, car elle n'a pas un caractère aussi manichéen <sup>7</sup>.

### **3.1 Tâches de compréhension**

La compréhension (orale, surtout, mais aussi écrite) est sans doute le domaine dans lequel les CD-ROM de langue peuvent apporter le plus et prêter le flanc à moins de critiques.

*LTV* est entièrement basé sur la compréhension de vidéogrammes. C'est pratiquement l'unique tâche à laquelle le produit donne lieu <sup>8</sup>. On notera que les questionnaires alternent des questions de compréhension globale avec des questions de détail <sup>9</sup>, alors que dans la version allemande de *LTV* ne sont posées que des questions globales, ce qui semble plus dans la logique du produit. Cette logique n'est d'ailleurs pas sans rappeler celle d'*Echolanges* <sup>10</sup>. Cependant, dans *Echolanges*, le questionnaire était utilisé après une simple audition du document, et aidait à l'élaboration d'une compréhension globale de celui-ci en constituant "une grille d'écoute" et en créant un "horizon d'attente". Dans *LTV*, le questionnaire est plutôt prévu pour être utilisé comme évaluation finale, après que l'on se sera servi des autres ressources pour comprendre le vidéogramme ; mais il paraît alors insuffisant, avec sa dizaine de questions <sup>11</sup>. *A la recherche d'un emploi* évalue souvent la compréhension à l'aide d'une série de choix binaires (O/N). On aurait pu varier un peu plus : la tâche qui consiste à cocher les jours libres dans les agendas des deux personnages après les avoir entendus est, par exemple, plus intéressante que celle qui consiste à dire si telle assertion correspond ou non au contenu du dialogue <sup>12</sup>. *Je vous ai compris 1* propose également des QCM (plusieurs réponses sont parfois à cocher) et des appariements de répliques avec les personnages qui les ont prononcées. Tous les produits proposent une transcription écrite des dialogues.

### **3.2 Exercices ayant pour but l'acquisition de connaissances discursives**

Ce type de tâche, procédant souvent par puzzle (de lettre, de CV), repérage (l'utilisateur doit "cliquer" sur les passages correspondant à la consigne) ou appariement (par exemple entre un acte de parole et une de ses réalisations), est très représenté dans *A la recherche d'un emploi*, sans doute dans un but louable de prise de conscience du fonctionnement de la langue. Mais on a trop souvent l'impression d'une coupure entre savoirs et savoir-faire. On demande par exemple souvent de repérer telle ou telle expression dans la transcription d'un dialogue (les marques de l'oral, les expressions du téléphone). Mais, outre les problèmes d'analyse de réponse déjà signalés <sup>13</sup>, aucun réinvestissement n'est prévu.

### **3.3 Enregistrement d'énoncés (répétition)**

*A la recherche d'un emploi* et *Je vous ai compris 1* permettent la répétition, l'enregistrement sur le disque dur, de ce qui est entendu (fonction magnétophone). Il ne s'agit pas là de quelque chose de spécifique du multimédia. *Je vous ai compris 1* propose également des courbes d'analyse. Mais ces courbes sont-elles vraiment pertinentes, d'une part, efficaces de l'autre ?

### **3.4 Exercices oraux de transformation d'énoncés**

On est assez proche ici des exercices structuraux, même si les expressions auxquelles on s'entraîne sont tirées du document initial, et donc ainsi replacées dans un contexte plus fonctionnel. L'image contribue également à contextualiser un peu plus ces exercices, mais elle est souvent utilisée simplement pour indiquer la variation attendue <sup>14</sup>. C'est essentiellement *Je vous ai compris 1* qui fait appel à ce type d'activité.

### 3.5 Simulations

On en trouve dans *Je vous ai compris 1* et dans *A la recherche d'un emploi*<sup>15</sup>. Elles sont de trois types, et elles exploitent généralement assez bien la spécificité du multimédia.

Le premier type de simulation, que l'on trouve dans les deux logiciels, consiste à laisser à un moment donné un choix à l'utilisateur, et à l'aiguiller en fonction de sa réponse vers telle ou telle réaction. Dans *Je vous ai compris 1*, on a affaire à des décisions du type "Vous décidez maintenant d'aller au restaurant, de visiter le Louvre, de travailler". C'est le système qui réagit en fonction du choix effectué, ce qui n'est pas très communicatif : qui est l'énonciateur quand l'utilisateur choisit d'aller visiter une exposition et qu'une voix un rien condescendante réagit en lui disant : "C'est vrai, c'est une exposition intéressante, mais vous avez quand même un rendez-vous important à 10 h, rappelez-vous..."<sup>16</sup> ? Dans *A la recherche d'un emploi*, lors de la simulation d'un entretien d'embauche, le recruteur réagit différemment en fonction des choix que l'on fait, ce qui n'est pas sans rappeler d'une part les scénarios arborescents, d'autre part certains "vieux" logiciels textuels comme *Non mais dites donc* (Jannot, 1987). De telles simulations, que l'on peut appeler pragmatiques, ne sont en tout cas pas sans intérêt, à la condition que les alternatives présentées soient toutes plausibles (ce qui n'est pas toujours le cas dans *A la recherche d'un emploi*).

Un autre type de simulation, plus ouvert, est présent dans *Je vous ai compris 1* : on lit la fiche d'un personnage, par exemple, puis on doit répondre aux questions d'un interviewer ; on est ensuite interrogé sur soi-même (enfants, travail, problèmes), mais le logiciel ne propose bien sûr pas de corrigé à l'utilisateur.

Un dernier type de simulation, présent seulement dans *Je vous ai compris 1*, consiste à associer des objets graphiques pour obtenir une réaction du système. Un exemple : le système propose - de manière graphique - cinq objets à transporter et cinq moyens de transport ; si l'utilisateur place l'armoire sur la brouette, par exemple, le système réagit en disant "Non, il n'y a pas assez de place". L'objectif de l'activité est d'observer le comparatif en français, la plupart des 25 énoncés possibles faisant usage de cette notion ; l'intérêt de ce type d'activité, auquel on devrait plus souvent faire appel dans les multimédias, est de permettre la contextualisation - non linguistique - d'une notion grammaticale.

### 3.6 Production écrite

Dans *Je vous ai compris 1*, la production écrite ne vient qu'en fin de module. On demande de "raconter ce qui se passe dans le document vidéo", tâche peu communicative, on en conviendra. Dans *A la recherche d'un emploi*, on demande de rédiger un CV, ce qui constitue un réinvestissement logique de toutes les activités précédentes ; cette production est une des rares qui ne soient pas évaluées par le système.

Au niveau d'apprentissage auquel se situent les trois produits, il pourrait certainement y avoir plus de tâches écrites, non évaluées par le système, à réaliser. Cette production aurait le mérite, outre les avantages généralement reconnus à l'écrit, de pouvoir facilement être évaluée par l'enseignant (après impression), plus facilement que des enregistrements oraux sur le disque dur.

### Conclusion

Les trois produits étudiés ont été testés avec de nombreux apprenants et semblent donner satisfaction, notamment en ce qu'ils permettent une autonomisation certaine des apprentissages. Tous trois pourraient notamment servir à faire découvrir certaines données à des apprenants, de façon autonome, données qui seraient ensuite exploitées en classe de manière plus ouverte que ne le permet le logiciel. Il aurait cependant été possible de porter à

l'écran beaucoup plus de documents authentiques (sous forme d'images fixes, notamment) renvoyant à la vie quotidienne des Français ou plus largement à la culture francophone ; du point de vue de l'esthétique et de l'authenticité<sup>17</sup>, le décalage entre les produits pédagogiques et les produits grand public est considérable. En ce qui concerne les tâches, on observe une certaine variété, notamment en ce qui concerne les types d'exercices, mais il faudrait se livrer à une recherche plus systématique de ce qui gagne à être réalisé sur support informatique. Cette typologie des tâches pourrait même servir ensuite de base à la conception de certains cours, comme le propose Nunan (1989)<sup>18</sup>. Il convient par ailleurs d'éviter une évaluation par trop brutale, de donner une plus grande place à la simulation, et même d'inciter les apprenants à avoir des interactions entre eux (cf. Little, 1996), mais tout cela n'est possible que si l'on se situe dans un contexte d'auto-apprentissage guidé. Enfin, il paraît essentiel d'indiquer systématiquement, comme le fait *A la recherche d'un emploi*, l'objectif de chaque activité et les ressources disponibles pour la réaliser.

## **Bibliographie**

Besse H. & Porquier R. (1991) *Grammaires et didactique des langues*. Crédif, Hatier/Didier, collection LAL.

Coste D. (1996) "Multimédia et curriculum multidimensionnel", in Chevalier (éd.), *Ateliers 9/1996, Outils multimédias et stratégies d'apprentissage du français langue étrangère* (tome 1). Cahiers de la Maison de la Recherche. Université Charles-de-Gaulle-Lille III.

Jannot M. (1987) *Non mais dites donc*, logiciel MS-DOS. Toulon : Centre méditerranéen d'études françaises.

Little D. (1996) "Learning by talking, The use of Autotutor II for group work in self-access : a theoretical and practical exploration", in Rüschoff B. & Wolff D. (éds.), *CALL and TELL in Theory and Practice : the proceedings of EUROCALL 1994*. Pädagogische Hochschule Karlsruhe.

Nunan D. (1989) *Designing Tasks for the Communicative Classroom*. Cambridge University Press.

Pothier M. (1996) "Problèmes de conception multimédia", in Chevalier (éd.), *Ateliers 9/1996, Outils multimédias et stratégies d'apprentissage du français langue étrangère* (tome 2). Cahiers de la Maison de la Recherche. Université Charles-de-Gaulle-Lille III.

Widdowson H. G. (1981) *Une approche communicative de l'enseignement des langues*. Paris, Hatier-Credif, collection LAL.

## NOTES

---

<sup>1</sup> L'observation porte sur *Je vous ai compris 1* (Neuroconcept), *A la recherche d'un emploi* (projet CAMILLE), et *LTV-Français* (JériKo). On notera qu'en ce qui concerne les deux premiers produits, les auteurs ont montré lors des journées de l'ASDIFLE *Je vous ai compris 2* et *L'acte de vente* (suite de *A la recherche d'un emploi*). Certaines critiques qui seront faites plus loin ne s'appliquent donc pas forcément aux nouveaux produits.

<sup>2</sup> A l'instar de la plupart des auteurs, on n'appelle pas ici "hyperdocument" un produit qui se contente d'ouvrir des "fenêtres" quand on "clique" sur tel ou tel "bouton", mais qui n'offre aucune circulation transversale. A noter que l'index (par thème et par mot-clé) dont est pourvu *Je vous ai compris 1* constitue une entrée de type *base de données* et non de type *hypertexte*.

<sup>3</sup> *Je vous ai compris* a en effet été réalisé à partir d'un système-auteur appelé *Speaker*. A condition d'acquérir ce système (assez coûteux), une institution peut élaborer des compléments ou des prolongements au cours fourni sur le CD-ROM. Ce n'est pas le cas des deux autres produits analysés.

<sup>4</sup> L'un des auteurs de *A la recherche d'un emploi*, Maguy Pothier (1996, p. 14), justifie ainsi le choix du pseudo-authentique : "il n'y a pas de droits à obtenir de quiconque, on peut orienter les contenus en fonction du public et des objectifs visés et on reste au plus près de la réalité professionnelle".

<sup>5</sup> Une activité de *L'acte de vente* (cf. note 1), par contre, exploite très bien la spécificité de l'image vidéo, quand on demande à l'utilisateur d'associer certains gestes à des intentions de communication.

<sup>6</sup> Un exemple, parmi d'autres : lors d'une tâche consistant à relever les "marques de l'oral", le système accepte "alors" mais pas "d'ailleurs", "ben non" mais pas "c'est-à-dire que", "enfin" mais pas "Oh oui". On ne voit pas bien les critères qui ont présidé à ces choix, le problème étant de toute façon qu'une évaluation de type vrai/faux, sans discussion, n'est pas pertinente pour ce type de tâche ; le message du système, apparaissant en grosses lettres au milieu de l'écran, est par ailleurs particulièrement péremptoire : "Ce n'est pas une marque de l'oral".

<sup>7</sup> Le revers de la médaille est que l'apprenant peut ainsi rester sur un doute. L'idéal serait donc d'avoir un moniteur de langue maternelle présent dans le lieu où le logiciel est utilisé (situation d'auto-apprentissage guidé).

<sup>8</sup> Les vidéos peuvent bien sûr être exploitées en classe, après la séance sur les ordinateurs.

<sup>9</sup> On demande par exemple le sens d'expressions figées, comme "ça se boit comme du petit lait".

<sup>10</sup> Les concepteurs des deux produits (Francis Goullier et Elisabeth Brodin) et l'éditeur (Jériko) sont les mêmes.

<sup>11</sup> A noter que l'on peut très bien concevoir un questionnaire de même type que ceux d'*Echolanguages* et conseiller à l'apprenant de l'utiliser aussitôt après avoir visionné le vidéogramme (la version "institutionnelle" de *LTV* permet la modification du questionnaire).

<sup>12</sup> Cf. (Widdowson, 1981, p.115) pour la notion de "transfert d'information", particulièrement facile à mettre en oeuvre dans les cours multimédia. Un produit américain, *La méthode de langue multimédia* (Syracuse Language Systems), en fait d'ailleurs un usage systématique.

<sup>13</sup> Besse & Porquier (1991, pp. 140-141) se demandent, à propos de ce type d'exercice, "sur quels critères est fondé le "bon" choix du concepteur de l'exercice". Ils indiquent qu'un bon usage pédagogique consisterait à accepter toutes les réponses que "les étudiants peuvent justifier par un contexte plausible", tout en soulignant que "ceci suppose une correction non fermée".

<sup>14</sup> On montre par exemple une personne et une tasse de café barrée d'une croix rouge pour faire produire l'énoncé "Du café ? Ah non, moi, j'évite d'en prendre".

<sup>15</sup> La jaquette de *LTV* indique bien "Préparez votre prochain voyage d'affaires en France grâce à la simulation que vous propose *LTV Français*", mais le terme est ici employé par référence à l'identification que l'utilisateur est censé opérer avec le héros du "feuilleton", un Anglais venu en France pour une négociation commerciale. On n'a pas affaire à de véritables activités de simulation.

<sup>16</sup> On serait presque tenté de ressentir ces interventions comme celles d'un "surmoi" incorporé dans le système. Par ailleurs, il n'y a, de cette façon, pas de vrai choix possible, donc pas de simulation.

---

<sup>17</sup> Le terme "authenticité" est ici entendu au sens large, prenant en compte non seulement la source des documents, mais également l'intérêt qu'ils présentent pour l'apprenant (cf. Besse & Porquier, p. 161).

<sup>18</sup> "Il est plus logique de trouver une tâche intéressante, puis de cocher dans le programme les points qu'elle permet d'aborder, que de partir des points du programme pour imaginer la tâche". A noter que pour Nunan, une tâche inclut toujours des données de départ ("input"), et que celles-ci doivent de préférence être constituées de documents authentiques.