


Atouts, limites et exploitations potentielles du choix fourni dans les logiciels de langue

Emmanuelle DUCHIRON
Collège Jean Jaurès, Clichy, France

Résumé : *Deux constats sont à l'origine de notre étude. Premièrement, la majorité des activités proposées dans les didacticiels de langue sont construites à partir d'exercices à choix fourni. Deuxièmement, le peu de littérature qui existe sur le choix fourni date des années 70 et 80, époque depuis laquelle les conceptions de l'enseignement / apprentissage des langues ont nettement évolué, les Technologies de l'Information et de la Communication (TIC) y occupant une place de plus en plus importante. Nous pouvons donc nous demander sur quelles théories s'appuie la conception des exercices proposés dans les didacticiels de langue actuels. Nous avons tenté d'établir un vade-mecum reprenant neuf points essentiels concernant la conception d'un didacticiel de langue à partir de l'analyse d'exercices à choix fourni d'une sélection de huit didacticiels.*

- 1. Introduction
- 2. Cadrage méthodologique et terminologique
- 3. Sélection des didacticiels
- 4. Résultats de l'analyse – De quelques éléments importants
- 5. Conclusion
- Références

1. Introduction

 L'exposé qui suit trouve son origine dans un travail de DEA (Diplôme d'Études Approfondies) [Duchiron03b] qui a eu pour objet d'analyser les activités proposées dans une sélection de didacticiels de langue dans le but de montrer les atouts, les limites et les exploitations potentielles du choix fourni.

Deux constats ont guidé cette étude. Premièrement, la très grande majorité des exercices proposés dans les didacticiels de langue et les ressources numériques est constituée d'exercices à choix fourni, et cela pour des raisons techniques. Par "exercice à choix fourni", nous désignons tout exercice dans lequel l'apprenant choisit la réponse à la question posée parmi une liste de propositions. Ce type d'exercice comprend aussi bien les exercices de remise en ordre d'éléments "brouillés", que les exercices lacunaires, les exercices d'appariement ou encore les différents types de QCM (Questions à Choix Multiple). Deuxièmement, le peu de littérature qui existe sur le choix fourni date des années 70 et 80, époque depuis laquelle les conceptions de l'enseignement /

apprentissage ont nettement évolué. Le QCM n'est plus considéré seulement comme outil d'évaluation et les Technologies de l'Information et de la Communication (TIC) se sont très nettement développées.

Dans la mesure où il ne semble exister aucune littérature traitant de l'exercice à choix fourni dans ce nouveau contexte d'enseignement / apprentissage, nous nous sommes posé la question de savoir sur quelles théories s'appuie la conception des exercices proposés dans les didacticiels de langue actuels.

Après un bref cadrage méthodologique et terminologique, nous présenterons quelques résultats de cette recherche, par le biais d'un *vade-mecum* reprenant les neuf points essentiels de notre analyse.

2. Cadrage méthodologique et terminologique

2.1. L'enseignement / apprentissage des langues

Dans le cadre de ce travail, nous nous sommes appuyée sur une conception métacognitive de l'apprentissage des langues dans laquelle l'apprenant est "*constructeur et non consommateur de savoirs*", selon la formule de Grangeat ([Grangeat97] : 17), ce qui lui confère une certaine autonomie dans ses propres progrès et donc dans son propre apprentissage.

Les recherches didactiques situées dans le courant de la théorie des opérations énonciatives d'Antoine Culioli ont largement contribué au développement des concepts de "métacognition" et plus spécialement d'"activités métalinguistiques". Celles-ci renvoient aux "*activités de réflexion sur le langage et son utilisation et les capacités du sujet à contrôler et à planifier ses propres processus de traitement linguistique*" ([Bailly98b] : 163).

Cependant on peut se poser la question de savoir comment passer du savoir sur la langue au savoir parler la langue. On peut suggérer que c'est en invitant l'apprenant à reformuler ce qu'il a compris et à le confronter avec les hypothèses qu'il a 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.

Ainsi, dans quelle mesure les TIC peuvent-elles favoriser une démarche métacognitive tendant vers l'autonomisation de l'apprenant ? Amène-t-on l'apprenant à mener une réflexion sur ses propres pratiques d'apprentissage ? Sollicite-t-on des opérations de haut niveau aussi bien que des opérations de bas niveau ? Les TIC peuvent-elles s'adapter aux différents profils d'apprenants ? À partir de cette problématique, on peut se demander comment les activités sont structurées dans les didacticiels de langue et si une réflexion a été menée sur ce point. Y a-t-il adéquation entre les présupposés théoriques de la didactique des langues actuelle et les pratiques existantes ? C'est la raison pour laquelle nous avons voulu analyser une série de didacticiels.

2.2. Le choix fourni

Ce travail s'appuie également sur les écrits de Dieudonné Leclercq concernant le plus commun des exercices à choix fourni, à savoir le QCM. Leclercq ([Leclercq86] : 15) propose en effet un rapprochement entre la notion de choix et celle de dilemme. Solliciter l'apprenant par le biais d'un QCM, c'est le mettre en position de dilemme, le confronter à des réponses auxquelles il n'aurait pas

forcément pensé. Ainsi, sa réflexion s'en trouve étayée. C'est par le biais de ce rapprochement de notions que le QCM prend toute sa dimension didactique, selon nous.

Cette proposition donne une nouvelle perspective à un exercice qui traîne derrière lui une si mauvaise réputation. Selon Dieudonné Leclercq, un QCM permettrait donc de diversifier les modes de sollicitation de l'apprenant en développant des niveaux d'abstraction mentale ([Bloom69] : 220-229) plus complexes que le simple contrôle de connaissances ou de compréhension. Il s'agit là d'une des pistes d'analyse qui ont guidé notre étude.

Le choix fourni peut-il contribuer à développer toutes les compétences ? Quel rôle peut-il jouer dans une démarche de conceptualisation ? Permet-il de solliciter divers niveaux d'abstraction mentale ? Est-il conçu comme tel ? Utilise-t-on l'exercice à choix fourni au maximum de ses moyens ? Une réflexion a-t-elle été menée sur le rôle potentiel réel du choix fourni ?

3. Sélection des didacticiels

Plusieurs critères ont guidé notre sélection de didacticiels pour cette étude.

(1) Le nombre de compétences abordées : *Real English* [RealEnglish97] et *Teentalk* [Teentalk] n'abordent qu'une compétence de l'apprentissage d'une langue, la compréhension de l'oral ; *Digital Publishing* [Digital99] vise à développer la compréhension et la production de l'oral ; *Elsa* [Elsa] la compréhension de l'oral et de l'écrit ainsi que la production orale et enfin, *English for Dummies* [EngDummies] et *Harrap's* [Harraps00], qui sont similaires en termes de contenus, visent les quatre compétences. *Grammar Rom* [GrammarRom95] et *Macao* [Macao], quant à eux, traitent chacun d'un domaine spécifique, la grammaire et la phonologie respectivement.

(2) Le type de documents exploités : des documents purement didactiques de *Digital Publishing* aux documents authentiques de *Real English* (reportages et clips vidéos), en passant par les documents quasi-authentiques de *Teentalk* et de *Elsa* (interviews filmées).

(3) L'objectif civilisationnel qui est évident dans *Elsa*, *Teentalk* et *Real English*.

(4) L'approche de l'enseignement / apprentissage des langues adoptée : à part *Elsa* qui est basé sur l'approche notionnelle / fonctionnelle, les autres didacticiels se réclament de l'approche communicative.

4. Résultats de l'analyse – De quelques éléments importants

Voici donc les principales conclusions de notre étude sous la forme d'un *vade-mecum* reprenant neuf points essentiels de la conception d'un didacticiel de langue.

4.1. Organiser des séquences pédagogiques

Un principe de base de la didactique des langues actuelle est que toute séquence pédagogique doit comprendre une phase d'anticipation - qui permet de "*susciter l'intérêt des apprenants*", d'activer leurs schémas mentaux et donc de les placer "*en attente*" ([Bailly98a] : 33) - une activité principale et une phase d'approfondissement - qui permet de revenir sur le document en lui donnant une

nouvelle perspective de telle sorte que l'apprenant "*s'en [approprié] plus durablement la substance utile*".

Lors de notre analyse, nous nous avons constaté que, dans la majorité des cas, le document principal de chaque séquence n'est accompagné ni de phase d'anticipation ni de phase d'approfondissement.

Soulignons tout de même la tentative d'anticipation de *Harrap's* et de *English for Dummies* qui proposent des encarts de stratégies d'apprentissage en amont des activités de compréhension de l'oral et de l'écrit et de production écrite.

4.2. Choisir des documents supports

Le choix d'un document support, quelle que soit la nature de la séquence pédagogique, est absolument crucial puisqu'il agit directement sur la motivation "*qui est le facteur clé de la réussite de l'apprentissage des langues*" selon Élisabeth Brodin ([Brodin02] : 175). Soulignons d'autant plus l'apport des TIC, qui permettent l'utilisation de tout support, qu'il soit textuel, visuel, vidéo, audio, etc.

Un des critères que le choix du document support doit prendre en compte est le public visé. *Real English*, par exemple, a su adapter ses documents - reportages vidéo, publicités, clips vidéo - au large public visé en abordant des thèmes très variés, du Festival de Cannes à la danse indienne en passant par des publicités. Les concepteurs de *Teentalk*, quant à eux, ont choisi d'interviewer des collégiens canadiens sur leur vie quotidienne pour s'adresser à un public de niveau "collège". Autre exemple : *Elsa* s'adresse à un public spécialisé - *Elsa* est l'acronyme de Europe Langues Spécialisées Administration - par le biais d'interviews ou de documents concernant les collectivités locales et les institutions britanniques.

Par contre, au vu des documents proposés par *Harrap's* et *English for Dummies*, on pourrait s'attendre à ce qu'ils visent un public adulte qui décide de reprendre l'étude de l'anglais dans un but professionnel. Ils abordent, en effet, des thèmes introduisant les voyages d'affaires et le monde du travail. Pourtant, selon leurs discours commerciaux, ils sont destinés à tous les publics.

Au-delà de la motivation que le thème du document doit susciter, son degré d'authenticité joue également un rôle majeur. Bien qu'il se réclame de l'approche communicative, en mettant en avant son atout technique qu'est la reconnaissance vocale, *Digital Publishing* propose des documents créés de toutes pièces dans le but d'étudier le fait de langue choisi. Par exemple, le document "*Cab drivers*" contient treize occurrences de comparatifs / superlatifs. Les documents sont dépourvus de toute dimension communicationnelle, avec un discours très mécanique et artificiel et un contexte épuré, sans bruit de fond, même si la scène se déroule dans un casino ou au bord d'une autoroute.

On regrettera également le fait qu'en général les documents ne contiennent pas suffisamment d'implicite et de non-dit, ce qui permettrait de solliciter les capacités d'analyse et d'interprétation de l'apprenant.

4.3. Respecter quelques éléments didactiques fondamentaux

Selon Danielle Bailly ([Bailly98a] : 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 concentrer l'attention de l'apprenant sur les points essentiels, tout en l'exerçant à effectuer des "*repérages efficaces*".

Dans cette perspective, la grille d'écoute ou de lecture amène l'apprenant à travailler du global au détail, de l'explicite à l'implicite, du simple au complexe 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*" ([Bailly98a] : 34). 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.

Par conséquent, pourquoi ne constate-t-on que des grilles d'écoute ou de lecture qui portent sur des points isolés et sans grand intérêt ? Dans *Teentalk*, pourquoi se contenter de demander à l'apprenant si Amanda prend quatre leçons de danse par semaine par l'intermédiaire d'un QCM vrai / faux ? Dans *Real English*, chaque vidéo est suivie de cinq exercices - du QCM au texte lacunaire, en passant par un QCM vrai / faux - qui ne respectent en rien les quelques fondements que nous venons de rappeler. Le document de départ est morcelé et perd toute sa dimension communicationnelle. Dans *Digital Publishing*, le document de base est accompagné d'une série d'exercices de grammaire totalement décontextualisés et essentiellement basés sur la répétition, l'imitation du modèle et la manipulation de structures.

Quant à *Elsa*, il est le seul à proposer le document oral ou écrit et la grille lui correspondant de manière simultanée, ce qui fait de cette grille un outil plus cohérent même si l'apprenant n'est toujours pas invité à travailler du global au détail. Le principe qui veut que l'on fasse travailler l'apprenant du simple au complexe, de l'explicite à l'implicite ne s'applique pas ici, compte tenu du contenu très factuel des documents proposés.

4.4. Diversifier les modes de sollicitation de l'apprenant

Bloom ([Bloom69] : 220-229) a classé les activités de l'apprenant selon six niveaux d'abstraction mentale de plus en plus complexes : de la connaissance à l'évaluation en passant par la compréhension, l'application, l'analyse et la synthèse. Le principal apport de cette taxonomie, et c'est en ce sens que Dieudonné Leclercq y a fait appel, est de chercher à solliciter tous ces niveaux d'abstraction de la manière la plus élaborée et la plus diversifiée possible. C'est ainsi que l'apprentissage à long terme sera d'autant plus efficace.

C'est dans cette optique que Dieudonné Leclercq a proposé ses fameuses "*solutions générales*" ([Leclercq86] : 127-144). En plus des réponses proposées, il suggère que l'apprenant ait la possibilité de choisir parmi ces quatre options : "*aucune solution proposée n'est correcte*", "*toutes les solutions proposées sont correctes*", "*les données de l'énoncé sont insuffisantes*" ou encore "*l'énoncé contient une absurdité*". L'atout majeur de cet outil est de solliciter toujours davantage "*la vigilance et l'attention de l'étudiant*" ([Leclercq86] : 128).

Cependant on peut regretter de ne trouver aucune trace de ces travaux dans les didacticiels que nous avons analysés. *Grammar Rom* est celui qui semble solliciter l'apprenant de la manière la plus diversifiée. Cependant, force est de constater la mauvaise exploitation de nombreux exercices qui ne font finalement appel qu'à des opérations de relativement bas niveau et qui ne favorisent pas une démarche de pratique raisonnée de la langue alors que l'on aurait très bien pu l'imaginer. *Grammar Rom* 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.

4.5. Exploiter l'objectif civilisationnel

L'objectif civilisationnel, qui est censé occuper une place aussi importante que l'objectif conceptuel et l'objectif communicationnel, tend à être négligé voire même ignoré dans certains didacticiels.

En effet, dans le cas de *Real English*, on peut se poser la question de savoir pourquoi les concepteurs ont choisi des clips vidéo de chansons qui ont connu un énorme succès en Australie sans les exploiter et approfondir leurs paroles, le contexte dans lequel elles sont parues, etc. Pourtant le premier contact que l'apprenant a avec la chanson est le suivant : "*This module contains popular song clips that (...) cause listeners to think about the messages*". On peut regretter par exemple que les deux chansons de Christine Anu, chanteuse aborigène, proposées dans le didacticiel n'établissent pas de lien avec la population aborigène et la reconnaissance que l'on a pu accorder à certains de ses membres à une certaine époque. Le fait qu'elle soit aborigène n'est même pas mentionné. Finalement, ce didacticiel australien semble tout faire pour que l'on ne sache pas qu'il est australien. Même les accents sont "effacés" pour laisser la place à un anglais "britannisé". On peut regretter que *Real English* n'affiche pas sa spécificité civilisationnelle et qu'il n'en fasse pas profiter les apprenants.

Le cas de *Teentalk* est comparable. Pourquoi ne pas avoir profité des interviews pour sensibiliser les apprenants aux similitudes et aux différences qui existent entre les systèmes scolaires français et canadien ([Duchiron03a] : 164). On aurait pu, par exemple, approfondir la notion de "*bullying*", terme dont la charge culturelle est bien connue. Bon nombre de manuels d'anglais y consacrent d'ailleurs une unité.

En ce qui concerne *Elsa*, l'objectif culturel est très présent dès le début. Le didacticiel est organisé autour de rendez-vous avec des personnalités de la vie locale britannique, ce qui nous paraît être une approche intéressante de la civilisation britannique, qui passe toujours pour être une matière particulièrement austère dans les esprits.

4.6. Exploiter l'image

Qu'elle soit fixe ou mobile, l'image est porteuse de sens et il semble important d'y sensibiliser l'apprenant. L'image - qui est une vidéo dans la plupart des cas étudiés - lui permet de développer des stratégies de compensation qui lui faciliteront l'accès au sens du message.

Force est de constater tout de même que dans *Real English*, qui est exclusivement basé sur des documents vidéo, l'apprenant n'est jamais invité à s'en aider explicitement.

Teentalk et *Elsa* sont, quant à eux, basés sur des interviews qui constituent un autre type d'image mobile dont les potentialités sont non négligeables. L'image remplit ici une fonction très différente de celle remplie dans les reportages de *Real English*. Elle n'est pas porteuse de sens dans la même optique. Cependant, comme l'a largement montré Catherine Kerbrat-Orecchioni ([Kerbrat90] : 17-18), le non-verbal - les gestes, les grimaces ou mimiques éventuelles, le mouvement des lèvres - joue un rôle aussi important que le verbal dans une interaction et inclut autant de signes qui aident à décoder le message transmis. Alors, pourquoi ne pas y sensibiliser l'apprenant dans *Teentalk* ou *Elsa* ? Pourquoi ne pas inviter l'apprenant à utiliser l'image pour interpréter le sens du message ?

4.7. Apporter des savoir-faire et des stratégies d'apprentissage

Si l'apprentissage d'une langue est basé sur des savoirs, il est également basé sur des savoir-faire. Or il apparaît que ces didacticiels, dans leur globalité, n'accordent pas beaucoup d'importance aux savoir-faire et aux stratégies d'apprentissage.

Harrap's et *English for Dummies*, qui sont similaires en termes de contenus, se démarquent en proposant des conseils d'écoute ou de lecture à l'apprenant. Les deux exemples suivants sont présents dans ces deux didacticiels.

Listening strategies

Before you listen to the conversation, look at the photograph. Try to figure out who the characters are and where they are talking. You can also guess what they're talking about. Thinking about about these questions in advance will help you understand what you hear.

Reading strategies

First, read the text quickly for general meaning. This is called skimming. Try to summarize the situation in your mind. Then, start from the beginning, reading the text carefully this time. This method will help you to better understand what you read.

Par le biais de ces conseils, on invite l'apprenant à émettre des hypothèses quant au contenu du document qui suit. L'objectif est de créer des conditions qui facilitent la compréhension et donc l'interprétation du message. On peut cependant regretter que ces stratégies ne soient pas mises en pratique plus explicitement, au moins dans un premier temps ; d'autant qu'elle ne sont malheureusement pas vraiment réinvesties dans la suite de la leçon.

Prenons, par exemple, une leçon qui a pour objectif de développer la compétence de production écrite de l'apprenant dans les deux didacticiels précités, *Harrap's* et *English for Dummies*. L'encart "*Writing strategies*" précédant l'activité conseille de repérer les connecteurs pour mieux interpréter les relations de cause à effet dans le message. Lorsqu'en fin de leçon, on propose à l'apprenant l'exercice "*Construction kit*", on pourrait s'attendre à ce qu'il porte sur les connecteurs de manière à réinvestir les conseils donnés. Or ce n'est pas le cas.

Bien souvent, le choix fourni ne sert qu'à vérifier la compréhension de l'apprenant sur des points précis et sans grand intérêt. À aucun moment on n'oriente les questions à choix fourni de telle sorte que l'apprenant apprenne à appréhender un texte ou un document audio ou à hiérarchiser les informations qu'il reçoit. C'est le cas de *Teentalk* dans lequel l'apprenant n'est jamais invité à utiliser l'image de l'interview, comme nous l'avons déjà souligné auparavant. Il s'agit pourtant d'un savoir-faire transférable.

4.8. Proposer une démarche de conceptualisation

Grammar Rom est une assez bonne illustration d'un didacticiel qui, s'il avait été conçu dans une démarche de conceptualisation, aurait pu constituer un outil très intéressant de réflexion sur la langue. Rappelons tout de même qu'il date de 1995, époque à laquelle la pratique raisonnée de la langue ne s'était pas encore véritablement développée.

Trop souvent, il suffit à l'apprenant de faire le lien entre deux éléments pour réussir l'exercice alors

que, dans la majorité des cas, les concepteurs auraient pu construire leurs séquences à partir d'une phase d'observation d'exemples desquels ils auraient pu faire induire la règle visée. L'apprenant en aurait tiré plus de profit, puisqu'il aurait été directement actif dans la démarche. On se contente souvent de faire appliquer la règle à l'apprenant. Seuls les bons apprenants feront éventuellement le lien entre la règle et l'exemple.

Au contraire, *Macao* s'inscrit dans une démarche de prise de conscience d'un phénomène phonologique. Ce processus de conscientisation est progressif et très guidé. En cela, le choix fourni y est parfaitement adapté, il se met au service de la démonstration. L'apprenant est libre de naviguer comme il le souhaite mais on lui conseille dès le début du didacticiel de faire les exercices dans l'ordre suggéré. Chaque exercice répond à une démonstration. On pose des jalons, par l'intermédiaire de questions brèves et très guidées, puis on aboutit au raisonnement dans la fiche de synthèse. Même si cette fiche ressemble à n'importe quelle autre fiche de synthèse que l'on retrouve en particulier en grammaire, tout l'intérêt de *Macao* réside dans le fait que l'on amène l'apprenant à suivre le raisonnement. On ne se contente pas de lui donner une règle, on lui montre le chemin. Or, une des critiques récurrentes est que la plupart des didacticiels se contentent aujourd'hui de proposer des fiches récapitulatives sur telle et telle leçon, accompagnées d'exercices d'application. La démarche de conceptualisation adoptée dans *Macao* a pour objectif de faire induire la règle par le biais de la découverte et d'un raisonnement logique guidé.

4.9. Intérêt du choix fourni selon les compétences visées

Finalement, l'exercice à choix fourni est-il approprié pour traiter toutes les compétences ?

En ce qui concerne la compréhension de l'oral et de l'écrit, nous avons vu que le choix fourni a tout à fait sa place dans une grille d'écoute ou de lecture, s'il respecte quelques éléments didactiques fondamentaux. Il faut tout de même souligner que, dans la plupart des cas, l'aide à la compréhension tourne souvent à la simple vérification de la compréhension. 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.

En termes de production écrite, *Harrap's* et *English for Dummies* sont les deux seuls didacticiels de notre sélection à traiter de cette compétence. Les exercices étiquetés "*Writing*" sensibilisent l'apprenant à la structuration d'un message écrit. On lui donne le début et la fin d'un courrier électronique, par exemple, et c'est à lui de retrouver l'ordre des autres éléments qui lui sont proposés. 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. 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 en début de leçon.

Si la production écrite ne saurait être développée exclusivement par des exercices à choix fourni, on remarque qu'ils peuvent tout de même participer à ce travail sur la langue, indispensable pour aider l'apprenant à maîtriser les structures grammaticales qui lui permettront de mieux s'exprimer par la suite. C'est l'objectif de *Grammar Rom*.

Comme l'explique Danielle Bailly ([Bailly98b] : 105), pour réaliser un exercice de remise en ordre d'éléments brouillés, "*l'élève doit veiller à la compatibilité et à la complémentarité structurelle des éléments entre eux et par rapport au contexte*", ce qui suppose un certain niveau d'analyse

syntactique. Même si ce type d'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 syntaxiques. 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*" ([Julié96], citée par [Bailly98b] : 105) et au comment de la remise en ordre.

Qu'en est-il maintenant de la compétence de production orale ? L'approche communicative met en évidence "*l'importance de l'interaction et de l'authenticité communicative*", donnant à l'apprenant le rôle d'"*acteur dans la communication*" ([Springer99] : 255). Or, bon nombre de produits multimédia mettent en avant les mêmes possibilités d'interaction que dans la salle de classe, proposant de "*transformer l'utilisateur en acteur tout puissant*". *Digital Publishing* en est un exemple avec son atout technique majeur : la reconnaissance vocale. Mais comme le dit Claude Springer, "*on oublie de dire que le modèle de l'apprenant virtuel en interactivité avec la machine n'est qu'une piètre reconstruction de l'apprenant-communicateur réel*".

Parmi notre sélection de didacticiels, quatre d'entre eux tentent d'aborder la compétence de production orale, avec des approches très différentes les unes des autres : des simulations de dialogue dans *Harrap's* et *English for Dummies*, un module "*Pronunciation*" dans *Digital Publishing* ou encore une réflexion approfondie sur un phénomène phonologique précis dans *Macao*.

L'exercice étiqueté "*Speaking*" dans *Harrap's* et *English for Dummies* consiste, en effet, en une simulation de dialogue, dans laquelle on invite l'apprenant à faire un choix parmi trois propositions de réponses. On peut souligner le caractère artificiel du dialogue qui est renforcé par le fait que les choix fournis proposent une bonne réponse et deux mauvaises. À aucun moment on ne donne réellement deux formes équivalentes parmi lesquelles l'apprenant doit choisir celle qui convient le mieux en fonction des indices contextuels qu'il a 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.

Dans le cadre de la conception de *Camille*, Maguy Pothier ([Pothier01] : 35) propose une situation d'échange qui a été recréée, incluant des réactions inadaptées que les apprenants doivent corriger. 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 dit Maguy 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*" ([Pothier01] : 37). De plus, l'apprenant sera plus apte à analyser les erreurs de l'autre que ses propres erreurs dans cette situation.

Dans *Harrap's* et *English for Dummies*, on aurait très bien pu imaginer que les deux personnages principaux voyagent à l'étranger et qu'ils se retrouvent face à des malentendus dus à une méconnaissance des règles socioculturelles du pays ou encore à des règles d'interaction. À partir du dialogue ainsi obtenu, on aurait pu questionner l'apprenant sur ce qui a provoqué ce malentendu selon lui, puis le faire réfléchir aux différents choix fournis.

Dans *Digital Publishing*, on aborde la production orale dans le module "*Pronunciation*". Ce

module est essentiellement conçu autour de répétitions du modèle donné. La règle du jeu est simple : il suffit d'écouter et de répéter. *Digital Publishing* illustre l'écart éventuel qui peut exister entre l'approche dont un didacticiel se réclame (l'approche communicative dans le cas présent) et les faits (conception behavioriste).

Ces activités de répétition sont accompagnées de fenêtres explicatives contenant une série de règles de prononciation — les cinq façons de prononcer le <a>, par exemple. Certaines remarques sont pertinentes mais la démarche adoptée amène l'apprenant à calquer la prononciation des sons de l'anglais sur ceux du français. C'est le meilleur moyen, selon nous, d'entretenir ce fameux accent français si caractéristique. De plus, ces règles ne sont pas transférables, ce qui est regrettable puisque l'intérêt d'un tel exercice est de pouvoir en retirer un bénéfice à long terme, en confrontant l'apprenant à l'utilisation de l'alphabet phonétique.

À aucun moment on n'explique l'importance des problèmes grapho-phonématiques que l'on tente d'aborder dans ce module. Si l'on reprend l'exemple des cinq façons de prononcer la voyelle <a>, il nous aurait paru plus pertinent de faire observer à l'apprenant les différences de prononciation d'une même voyelle, en lui faisant trouver par lui-même le nombre de façons différentes de la prononcer et en lui faisant classer chaque mot selon le son de la voyelle. Cette démarche aurait sensibilisé l'apprenant à une des différences entre graphie et phonie de l'anglais, ce qui est primordial dans la construction des compétences de compréhension et de production de la langue orale. Dans ce cas, le choix fourni aurait permis de solliciter des opérations de plus haut niveau, en faisant appel aux capacités d'application et d'analyse de l'apprenant.

À la différence de *Digital Publishing*, *Macao* montre un réel souci de s'attaquer à un domaine spécifique de la production orale, à savoir la phonologie, comme nous l'avons déjà mentionné. *Macao* a été conçu à partir d'un double objectif : amener les apprenants à prendre conscience d'un phénomène phonologique - celui de la réduction vocalique et de l'inaccentuation de certaines syllabes des mots ou de certains éléments monosyllabiques de l'énoncé - et les entraîner à la reconnaissance de ces éléments. Il semble, en effet, qu'un des problèmes récurrents que rencontrent les étudiants à un niveau plus élevé soit dû à une mauvaise représentation de la langue : "*grammaire, langue écrite et langue orale demeurent souvent (...) des pans isolés de la langue qu'ils imaginent devoir travailler séparément*" ([*PoussardVinDurroux02*] : 108).

5. Conclusion

Ces quelques recommandations montrent très nettement qu'est maintenant dépassé le temps où il était de bon ton de critiquer le QCM et le choix fourni de manière systématique. Si ce panorama a mis en avant de nombreux exercices critiquables à bien des égards, il a également tenté de montrer que, sous certaines conditions, le choix fourni peut s'avérer être un outil très précieux. Dans le cadre de cette étude, nous avons choisi de nous inscrire dans une perspective où, puisque le choix fourni est une contrainte technique, il convient de mener une réflexion plus approfondie pour l'améliorer, d'où les premières pistes que nous venons de proposer.

Beaucoup de choses ont évolué depuis la réflexion qu'a menée Dieudonné Leclercq concernant le QCM. D'abord, les conceptions de l'enseignement / apprentissage des langues ne sont plus les mêmes. Les représentations vis-à-vis du QCM et du choix fourni ne sont plus tout à fait les mêmes non plus. Plus particulièrement, les technologies de l'information et de la communication ont provoqué une révolution dans le monde de l'enseignement / apprentissage des langues, que ce soit

en classe ou en autonomie et quels que soient l'âge et le parcours de l'apprenant. Les principes de Dieudonné Leclercq ne correspondent plus aux besoins actuels. Les didacticiens de langue n'ont aucune théorie renouvelée sur laquelle baser leur conception en termes d'exercices à choix fourni.

Même si cette analyse ne saurait prétendre renouveler la littérature concernant les exercices à choix fourni, elle propose quelques amorces de réflexion. Il semble en effet que, quel que soit le but que chacun se fixe lorsqu'il s'inscrit dans une démarche d'enseignement / apprentissage d'une langue, le didacticien peut constituer une aide précieuse. Que l'on cherche à savoir écrire dans une langue étrangère ou à la parler, avant d'atteindre ce but ultime, le didacticien peut servir de tremplin formidable à l'apprenant.

Références

Les liens externes étaient valides à la date de publication.

Bibliographie

[Bailly98a]

Bailly, D. (1998a). *Didactique de l'anglais (2), la mise en œuvre pédagogique*. Paris : Nathan Pédagogie.

[Bailly98b]

Bailly, D. (1998b). *Les mots de la didactique des langues, le cas de l'anglais*. Gap : Ophrys.

[Bloom69]

Bloom, B. S. (1969). *Taxonomie des objectifs pédagogiques, tome 1 : "Domaine cognitif"*. Montréal : Éducation Nouvelle.

[Brodin02]

Brodin, É. (2002). "Innovation, instrumentation technologique de l'apprentissage des langues : des schèmes d'action aux modèles des pratiques émergentes". *Alsic*, vol. 5, 2. pp. 149-181. http://alsic.u-strasbg.fr/Num09/brodin/alsic_n09-rec3.htm

[Duchiron03a]

Duchiron, E. (2003a). "Analyse de *Teentalk Canada*". *Alsic*, vol. 6, 2. pp. 157-168. http://alsic.u-strasbg.fr/Num11/duchiron/alsic_n11-log2.htm

[Duchiron03b]

Duchiron, E. (2003b). *Les technologies de l'information et de la communication dans l'enseignement / apprentissage des langues : atouts, limites et exploitations potentielles du choix fourni*. Mémoire de DEA de didactologie des langues et des cultures, université Paris III. <http://www.sigu7.jussieu.fr/AEM/recherche.htm>

[Grangeat97]

Grangeat, M. (1997). *La métacognition, une aide au travail des élèves*. Paris : ESF Éditeur. Collection "Pédagogies".

[Julié96]

Julié, K. (dir.). (1996). *Profession enseignant. Préparer le CAPES d'anglais*. Paris : Hachette. Collection "Hachette Éducation".

[Kerbrat90]

Kerbrat-Orecchioni, C. (1990). *Les Interactions verbales, tome 1*. Paris : Armand Colin.

[Leclercq86]

Leclercq, D. (1986). *La conception des questions à choix multiple*. Bruxelles : Éditions Labor.

[Naymark99]

Naymark, J. (dir.) (1999). *Guide du multimédia en formation, bilan critique et prospectif*. Paris : Retz. Collection "Comprendre pour agir".

[Pothier01]

Pothier, M. (2001). "Les représentations des enseignants confrontées à celles des apprenants : de l'expérimentation d'un logiciel à la conception argumentée d'un autre produit". *Notions en questions - Interactivité, interactions et multimédia*, n° 5, pp. 31-49.

[PoussardVinDurroux02]

Poussard, C. & Vincent-Durroux, L. (2002). "Phonologie et morphosyntaxe de l'anglais dans un produit SIC : le premier module de Macao". *Alsic*, vol. 5, 2. pp. 107-122. http://alsic.u-strasbg.fr/Num09/poussard/alsic_n09-rec1.htm

[Springer99]

Springer, C. (1999). "Les centres de langues : du multi-médias au multimédia, évolution ou révolution ?". In [Naymark99]. pp. 249-262.

Didacticiels

[GrammarRom95]

(1995). *Grammar Rom*. Londres : Longman.

[RealEnglish97]

(1997). *Real English*. Melbourne : Wiser Software.

[Digital99]

(1999). *Cours intensif. Digital Publishing*. Digital publishing : München.

[Harraps00]

(2000). *Harrap's English Learning Course. Niveau Intermédiaire*. Paris : Harrap's Multimédia.

[Elsa]

Université de Haute-Bretagne (1996). *Europe Langues Spécialisées Administration (Elsa)*. CRDP : Rennes.

[EngDummies]

(2001). *English for Dummies*. Hoboken, New Jersey: Wiley Publishing.

[Teentalk]

(2002). *Lingonet Teentalk Canada*. Lingonet : Turku, Finlande.

[Macao]

Poussard, C. & Vincent-Durroux, L. (2002). Modules d'Aide à la Compréhension de l'Anglais Oral (Macao). S'entraîner à la reconnaissance. Metice : Montpellier.

À propos de l'auteure

Emmanuelle DUCHIRON est professeure certifiée d'anglais au collège Jean Jaurès de Clichy (92). Son domaine de recherche est la didactique des langues et elle s'intéresse plus particulièrement à l'utilisation des TIC en classe de langue. Pour son mémoire de DEA (Diplôme d'Études Approfondies) de didactologie des langues et des cultures de Paris III, elle a travaillé sur l'analyse d'une sélection de didacticiels de langue qui a permis de mettre en relief les atouts, les limites et les utilisations potentielles du choix fourni.

Courriel : e.duchiron@gmail.com

Adresse : Collège Jean Jaurès, 1 rue René Vézuel, 92110 Clichy, France.

Cet article fait partie des textes venant du colloque Untele 2004 qui font l'objet d'un numéro spécial d'*Alsic*.

Date de réception de l'article : 15 janvier 2005 ; date d'acceptation : 10 février 2005 ; date de réception de la version finale : 27 avril 2005.

Référence de l'article :

Duchiron, E. (2005). "Atouts, limites et exploitations potentielles du choix fourni dans les logiciels de langue". *Apprentissage des langues et systèmes d'information et de communication (ALSIC)*, vol. 8, n° 1. pp. 5-17. http://alsic.u-strasbg.fr/v08/duchiron/alsic_v08_01-rec1.htm, mis en ligne le 15/09/2005.



ALSIC | **Sommaire** | **Consignes aux auteurs** | **Comité de rédaction** | **Inscription**

© *Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et de Communication*, septembre 2005