



**Alsic**

Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information  
et de Communication

**Vol. 2, n° 1 | 1999**

**Vol. 2, n° 1**

---

## Analyse de *Camille, A la recherche d'un emploi*

**Isabelle Artus**

---



**Édition électronique**

URL : <http://journals.openedition.org/alsic/1611>

ISSN : 1286-4986

**Éditeur**

Adalsic

**Référence électronique**

Isabelle Artus, « Analyse de *Camille, A la recherche d'un emploi* », *Alsic* [En ligne], Vol. 2, n° 1 | 1999, document alsic\_n03-log1, mis en ligne le 15 juin 1999, Consulté le 22 avril 2019. URL : <http://journals.openedition.org/alsic/1611>

---

CC-by-nc-nd

## Analyse de *Camille, A la recherche d'un emploi*

**Titre** : *Camille, Travailler en France, module 1, A la recherche d'un emploi*

**Auteurs** : Chanier T., Pothier, M. & Lotin, P.

**Type et langue** : logiciel éducatif, français.

**Editeurs** : Clé International (nd) , 27 rue de la Glacière, 75013, Paris.

**Date** : 1996.

**Configuration matérielle** : PC 486, fréquence d'horloge à partir de 66 MHz, 8 Mo de mémoire centrale, logiciel Windows 3.1 ou plus, une carte son 16 bits de type Sound Blaster, un lecteur CD double vitesse, un écran VGA.

**Documentation** : éléments d'information en ligne à (Camille, 1997)

**Prix** : 67 €, 450FF .

### Analyse par Isabelle Artus

- 1. Caractéristiques générales
- 2. Choix théoriques
- 3. Choix didactiques
- 4. Ergonomie
- 5. Conclusion
- Références



## 1. Caractéristiques générales

**M**aguy Pothier (1997) définit *Camille* comme un "*cours de français des affaires de niveau intermédiaire ou avancé, utilisable en autonomie par des professionnels ou des étudiants amenés à être en relation avec des Français dans leur travail*" (voir aussi Chanier, 1996).

## 1.1. Contenus et niveau de compétence

Ils semblent découler directement de la question : quelles sont les situations types auxquelles sera confronté un apprenant qui recherche du travail en France ? *Camille* constitue un ensemble de données et d'activités visant à développer les compétences de compréhension et de production orales et écrites même si ces compétences sont différemment représentées. Il faut ajouter que les compétences requises ici le sont de façon spécifique. Il s'agit de compréhension et de production associées à des situations de communications ciblées et identifiées, celles d'un chercheur d'emploi. L'objectif affiché, fournir à l'apprenant un certain savoir et savoir-faire relatifs à la maîtrise de la situation de recherche d'emploi (ou de stage) détermine les contenus et les compétences requises.

## 1.2. Public visé

*Camille*, cours de français des affaires, s'adresse à deux types de publics spécifiques : professionnels amenés à entrer en contact avec le monde du travail français et plus spécifiquement apprenants qui recherchent un emploi en France ou dans une entreprise française, étudiants dont l'objectif serait d'entrer en relation avec des Français dans leur travail que ce soit pour un stage ou pour un emploi.

## 1.3. Objectif

Il est inscrit dans le titre : mettre à la disposition de l'apprenant des données et des activités qui l'amèneront à maîtriser la situation de recherche d'emploi. Cet objectif général se décline en sous-compétences ou objectifs intermédiaires, par exemple la compréhension et la rédaction de lettres et CV, le téléphone, l'entretien d'embauche... L'objectif général détermine les objectifs intermédiaires mais seulement dans la mesure où ils sont le résultat d'une description et d'une sélection des situations types du déroulement d'une recherche d'emploi.

## 1.4. Prérequis

Le module 1 s'adresse en principe à des apprenants de niveau intermédiaire (le module 2, *L'acte de vente* ( Chanier, Pothier & Lotin, 1996) s'adressant à un niveau avancé). Cependant, nous pensons que seuls des apprenants de fin de niveau intermédiaire et de niveau avancé seront en mesure de mener à bien l'apprentissage proposé.

## 1.5. Structure

*Camille* participe à la fois du logiciel navigationnel et du tutoriel dans la mesure où il constitue un apport de contenus et où il propose une approche semi-guidée ou, dirons-nous, clairement suggérée. Les contenus sont de deux ordres : les activités et les données. Les activités sont réparties en cinq unités : "*L'itinéraire de deux chercheurs d'emploi*", "*Lettres et CV*", "*Prendre rendez-vous par téléphone*", "*L'entretien*", "*Bilan*". Chaque unité est indépendante des autres et l'apprenant a toute liberté pour travailler dans l'ordre qu'il veut. Mais un certain cheminement est suggéré, d'une part, par la numérotation et, d'autre part, par le déroulement logique des tâches à accomplir. On prend d'abord un rendez-vous téléphonique avant de se présenter à un entretien d'embauche et on lit d'abord les petites annonces avant de rédiger lettres de motivation et CV. C'est pourquoi nous avons défini

*Camille* comme un tutoriel. De plus pour chaque unité, l'apprenant a accès aux objectifs et ressources correspondantes ce qui est aussi une manière de suggérer un parcours possible.

Les données, elles, sont réparties en quatre rubriques, "*culture, fonctions, lexique, grammaire,*" et sont accessibles à tout moment. Ces rubriques ainsi que les contenus des activités sont accessibles des uns aux autres, ce qui rend possible et facilite la navigation. Dans la mesure où il y a un hypertexte, même si celui-ci ne concerne que l'environnement et les ressources, nous parlons de mode de circulation navigationnel.

François Mangenot (1997) appelle environnement l'ensemble des données et des activités. Selon lui, il n'y a pas d'environnement pédagogique que si un lien solide existe entre données et activités. Il faudra donc nous interroger sur les rapports entre données et activités.



## 1.6. Organisation des activités

Pour chaque unité sont précisés les objectifs : "*L'itinéraire de deux chercheurs d'emploi*", développement de la compréhension orale et utilisation des petites annonces ; "*Lettres et CV*", compréhension et rédaction de lettres et CV en français ; "*Prendre rendez-vous par téléphone*", capacité à téléphoner et à fixer un rendez-vous au téléphone ; "*L'entretien*", maîtrise de la situation d'entretien ; "*Bilan*". Chaque unité mobilise des compétences particulières : U1, compétences de compréhension orale et écrite ; U2, compétences de compréhension et de production écrites ; U3, compréhension et production orales ; U4, compréhension et production orales ; U5, compréhension écrite et aspect social et culturel de l'acte de communication.

Il apparaît très clairement que la compétence de production écrite est peu représentée. La production écrite est minime, et le cédérom dans sa forme actuelle n'est pas en mesure de fournir une correction adéquate. Organiser une activité de production écrite présuppose des réponses ouvertes. Or la réponse ouverte est celle qui entraîne le plus une analyse de type subjectif. Les réponses ne sont pas simplement de l'ordre du correct ou de l'incorrect. Elles ne peuvent être exclusivement appréhendées avec des critères définis et objectifs. Nous reviendrons sur l'analyse et l'évaluation mais d'ores et déjà nous pouvons dire que dans sa présentation générale et ses objectifs secondaires, le produit semble être assez équilibré.

## 2. Choix théoriques

Quelques grandes tendances organisent la cohérence générale du produit. *Camille* se situe nettement dans une perspective communicative. Les contenus langagiers et culturels sont déterminés par des situations types de communication, celles auxquelles un étranger à la recherche d'un emploi sera d'une manière ou d'une autre confronté. Ce choix a des incidences dans plusieurs domaines. Il ne s'agit pas d'enseigner la langue mais de la langue; l'apprenant est mis en contact avec de la langue en contexte. On se situe dans une approche fonctionnelle. La compétence linguistique n'est pas séparée de sa finalité, la communication et ne fait pas l'objet d'une étude spécifique. Il ne s'agit donc pas de l'enseignement / apprentissage d'une langue mais d'apprendre à communiquer dans une langue d'après

des objectifs spécifiques.

Conséquence directe du choix d'une approche fonctionnelle, la grammaire est implicite et le contenu "grammaire" simplifié. Sur l'ensemble des activités, une seule a pour unique objet un point de grammaire. Le contenu "grammaire" n'a que huit entrées renvoyant aux grandes catégories grammaticales : le nom, le déterminant... De même, on ne retrouve que les fonctions propres aux situations rencontrées au cours des activités, par exemple, "prendre contact", "terminer un entretien". Enfin, le choix de départ a un effet direct sur la nature des documents utilisés : authentiques ou semi-authentiques. Il convient de remarquer que les vidéos sont des documents fictifs. Les actants sont des acteurs et le scénario a été écrit. La performance des acteurs est parfois critiquable puisqu'on peut les voir à maintes reprises lire leurs répliques. Si le choix de supports semi-authentiques est justifiable d'un point de vue pédagogique, il n'en reste pas moins que le produit aurait gagné en qualité s'il avait fourni des fragments d'interactions authentiques.

Parallèlement au choix du communicatif, le recours à un support informatique de type pédagogique et navigationnel n'est pas sans conséquence au niveau théorique. Ce support implique des choix au niveau de la sélection des contenus et de leur organisation. On est ici en présence de deux types de contenus : les données et les activités, ce qui présuppose que l'apprentissage d'une langue est la capacité à mettre en relation un savoir et un savoir-faire. Le logiciel est conçu comme un apport informationnel et son aspect pédagogique doit conduire au traitement approprié de l'information en vue de l'acquisition d'un savoir réutilisable en temps réel. Ceci implique un certain nombre de choix concernant la mise en relation des données et des activités. Celle-ci se fait essentiellement par le biais de l'hypertexte. Maguy Pothier (1997) le définit en ces termes : l'hypertexte est une "structure de réseau à laquelle on peut accéder grâce à des liens matérialisés par les hypermots". L'hypertexte est un "pourvoyeur de connaissances".



Elle rappelle plus loin que l'information n'est pas l'équivalent du savoir et que, par conséquent, l'hypertexte doit être un "facilitateur d'apprentissage", un "médiateur efficace entre apprenant et savoir". Il appartiendra donc de déterminer les liens entre activités et données et de voir s'ils sont efficaces.

Enfin il apparaît que certains choix théoriques ont présidé à l'organisation interne des données. Pour le lexique, le classement est sémasiologique, la langue est découpée en séries lexicales en fonction d'un même sémème (salaire, salarié...), et onomasiologique, les mots sont classés par thèmes par le biais des sommaires. Ce classement rompt avec la manière traditionnelle de présenter le lexique et démontre la volonté de prendre en compte les difficultés spécifiques d'un apprenant étranger. On trouve aussi une organisation en réseaux, hiérarchie, synonymie, antonymie, ce qui participe de la même idée de présenter la langue en contexte.

### 3.Choix didactiques

### 3.1. Progression

S'agissant d'un logiciel à caractère navigationnel, il est difficile de parler de progression au sens traditionnel de progression linéaire. La difficulté réside dans le fait qu'il faut penser une progression qui puisse fonctionner quel que soit le cheminement choisi. Mais ce cédérom est aussi de type tutoriel, ce qui signifie que l'on peut repérer une progression à plusieurs niveaux dans l'organisation globale et de détail. D'abord une progression d'unité en unité : chaque unité requiert des compétences spécifiques et plus on avance, plus le nombre de compétences requises s'élargit. Ainsi dans l'unité 1, ce sont essentiellement la compréhension orale et écrite, dans l'unité 2, la compréhension et la production écrites. L'unité 3 mobilise la compréhension et l'expression orales et l'unité 4 la compréhension et la production orales et la compréhension écrite. L'unité 5, quant à elle, suscite les quatre compétences bien qu'à des degrés très divers. Même si l'apprenant peut traiter ces unités dans l'ordre qu'il veut, il n'en reste pas moins que les unités 4 et 5 ne seront faites avec profit que si les autres ont été accomplies auparavant. Il y a donc une progression nette même si celle-ci est plus suggérée qu'explicitement imposée.

Parallèlement, nous trouvons une progression beaucoup plus contraignante dans chacune des unités. A l'intérieur de chacune il est possible de définir une phase préparatoire, une phase d'application et une phase de contrôle même si ce déroulement est modulable selon les unités. On peut pousser plus loin l'analyse en observant de plus près les activités en elles-mêmes. Certaines, divisées en plusieurs étapes, contiennent une progression. C'est le cas des activités de type compréhension qui sont divisées en compréhension globale et compréhension détaillée. La progression est alors fortement marquée puisque l'apprenant n'a pas accès à la compréhension détaillée tant qu'il n'a pas préalablement fait la compréhension globale. En phase préparatoire, l'activité de compréhension est divisée en deux parties : compréhension globale et détaillée suivie d'une activité découverte sur un point spécifique. Les phases préparatoires sont de plusieurs types : activité découverte, repérage des marques de l'oral (U1, A2) ; repérage des formules liées à une situation téléphonique (U3, A1) ; activité d'observation ou de lecture d'informations (U2, A1, où l'apprenant doit s'informer sur les types de correspondance). Les phases préparatoires du type découverte ou observation permettent de construire des hypothèses et de les vérifier dans les phases d'application. En phase préparatoire on trouve aussi un ensemble d'activités, en général d'appariement, qui ont pour objectif la préparation à une tâche finale de synthèse. C'est le cas notamment de U4 où les activités A1 ("*les phases de l'entretien*"), A2 ("*le comportement du candidat*"), A3 ("*parler de soi*") préparent à la simulation d'un entretien (A4). La phase d'application se présente souvent sous la forme d'activités d'appariement ; le repérage des marques de l'oral ou des marqueurs de la situation téléphonique est suivi d'activités de renforcement pour fixer la signification des marqueurs repérés.



La phase de contrôle est souvent à la fin de l'unité et consiste en une tâche mobilisant tout ce que l'apprenant vient de voir. Dans l'unité 2, la dernière activité de chaque partie consiste en la rédaction d'un CV et d'une lettre de motivation. Dans certains cas, la phase d'application et la phase de contrôle

sont confondues. Ainsi dans l'unité 4 avec l'activité de simulation d'un entretien d'embauche.

On retrouve donc le schéma phase préparatoire / d'application / de contrôle mais il faut aussi insister sur le fait que le cédérom est organisé afin d'amener l'apprenant à réaliser des tâches mobilisant plusieurs compétences et que ce sont ces grandes tâches à accomplir qui déterminent l'organisation de la progression interne.

### 3.2. Formes d'activités

Elles sont assez variées et reposent parfois sur la compilation de plusieurs types d'activités ou exercices "traditionnels". Il y a vingt activités nommées en tant que telles et réparties de façon assez équilibrée : de trois à six par unité. Certaines sont divisées en micro-activités et exercices ce qui porte le nombre réel d'activités et exercices confondus à 34. Nous avons réalisé un tableau des activités selon leur forme et par unité.

Formes d'activités par unité	UNITE 1	UNITE 2	UNITE 3	UNITE 4	UNITE 5
Oui/Non	A1	A1 exo2, 3			
Appariement	A2 exo2		A2	A1, A3	A1, A3
Formulaire à remplir, réponses semi-ouvertes [1]	A1, A3	A2 exo1 à 5 [2]			
Choix multiple		A3 exo1	A3 exo1		A2
Repérage de mots dans un texte	A2 exo1		A1		
Cases à cocher			A1 [3]		
Classement		A4 exo1, 2			
Simulation			A4	A4	
Phonétique : discrimination et prononciation			A3 exo1 à 3		
Comparaison		A5 exo1			
Structuration				A2	
Observation, lecture d'informations	A3	A1			

Tableau 1 : tableau des activités par unité et selon leur forme.

Ce tableau met en relief la grande diversité des activités et montre qu'au sein de chaque activité est maintenue cette diversité. Mais il révèle aussi que ce sont l'appariement et le formulaire à remplir qui sont les plus représentés. Si l'on compare avec les formes d'activités proposées dans une méthode papier, on voit que ce n'est pas dans ce domaine que les concepteurs de *Camille* ont le plus innové. Il est peut-être dommage que les auteurs en soient restés là et n'aient pas utilisé au maximum la spécificité du support cédérom. Néanmoins il nous appartient de souligner quelques originalités. Tout d'abord, certaines formes d'exercices traditionnelles subissent quelques modifications ou une contextualisation. C'est le cas, par exemple, de l'activité de structuration U4, A2 qui s'inspire d'un

schéma classique basé sur la répétition et du type "faites 10 phrases à partir de l'exemple suivant". Ici l'apprenant doit formuler un conseil pour chaque énoncé donné mais chaque énoncé est contextualisé : l'apprenant doit donner des conseils à un ami concernant la manière dont il doit se tenir devant un recruteur.



Certains énoncés renvoient à des recommandations et d'autres à des interdictions. L'apprenant doit donc faire preuve de bon sens et penser à utiliser la forme négative ou affirmative. Il ne s'agit plus d'utiliser une structure dans le simple but d'apprendre la grammaire mais d'utiliser telle structure parce que, dans la communication, cela sert à dire ou à faire telle ou telle chose. L'apprenant travaille les structures mais d'un point de vue fonctionnel.

Dans le même ordre d'idées, il faut signaler l'activité de la "*lettre gouffre*" (U2, A3), que nous n'avons pas fait figurer dans le tableau parce qu'elle ne rentre dans aucune des catégories retenues. L'apprenant doit écrire une lettre de candidature mais la rédaction n'est pas libre, ce qui aurait rendu la correction impossible. Dans le but de concilier production écrite et correction automatique, les concepteurs proposent de retrouver les mots qui composent une lettre pré-rédigée. L'apprenant a sous les yeux une lettre remplie d'étoiles, une étoile figurant un caractère. Cette activité s'inspire des exercices informatisés bien connus de reconstitution de texte. Elle est très intéressante au niveau du contenu, des compétences et des capacités qu'elle met en jeu et a une place à part entière dans un cédérom pédagogique dans la mesure où la forme supplée très adéquatement à l'enseignant ou à tout autre interlocuteur qui aurait pour fonction de dire que telle ou telle proposition est ou n'est pas correcte.

La dernière forme pertinente d'activité est la simulation, en raison de sa grande originalité et de son efficacité fonctionnelle. Deux activités de simulation interviennent à la fin de l'unité 3 et de l'unité 4 : simulation d'un entretien téléphonique de prise de rendez-vous et d'un entretien d'embauche. L'apprenant simule un personnage avec des objectifs extralinguistiques définis : obtenir un rendez-vous, obtenir un travail. La forme de la simulation est celle qui, de loin, se rapproche le plus de la communication réelle et constitue en cela une forme d'activité très intéressante. Contrairement aux autres activités dont la forme reste très figée, la simulation introduit l'interactivité comme composante essentielle et constitutive. Les autres formes d'activités ne se prêtent, en effet, que dans certaines limites à l'exercice de la compétence de communication qui requiert à la fois des capacités linguistiques et extralinguistiques.

Il nous reste à dire un mot des activités à réponses semi-ouvertes, essentiellement les formes de type formulaire ou rubriques à remplir. Elles présentent l'avantage de guider l'apprenant dans ses réponses et offrent la possibilité d'un traitement automatique et cohérent des réponses tout en maintenant une certaine liberté et l'opportunité d'émettre des hypothèses. Elles sont accompagnées du "glisser copier". L'apprenant peut sélectionner la partie du texte qui correspond à sa réponse et la faire glisser dans la rubrique adéquate. Ce procédé, bien que limitant la production libre, facilite l'accomplissement de l'activité et le traitement des erreurs. C'est sans doute la raison pour laquelle



c'est une des formes les plus représentées. De fait, la plupart des activités à réponses semi-ouvertes sont plutôt des formes mixtes dans la mesure où la réponse est fournie dans le texte et où néanmoins l'apprenant peut taper sa réponse.

En conclusion, les formes d'activités proposées sont très variées et parfois même très innovatrices. Mais il reste que ces formes ne laissent que très peu de liberté à l'apprenant en ce qui concerne la production orale et écrite.



### 3.3. Compétences et capacités mises en oeuvre

Ce sont les quatre grandes compétences : compréhension et production orales, compréhension et production écrites. Elles sont requises à des degrés très divers pour deux raisons principales : les limites du support informatique et le choix des auteurs de porter l'accent sur la pédagogie de l'oral. Nous avons réalisé un tableau récapitulatif, indiquant pour chaque unité les activités et les compétences requises.

Sur 20 activités proposées, 12 requièrent la compétence globale de compréhension écrite. C'est la plus représentée alors que l'objectif de départ du produit est de favoriser la compréhension orale, la langue en situation de communication. Il n'y a que cinq activités qui mettent en oeuvre la compétence de compréhension orale. Il apparaît regrettable qu'il n'y en ait pas plus, surtout à partir de la vidéo. Ces activités sont assez faciles à organiser dans un cédérom et présentent un certain nombre d'avantages comme la contextualisation, autant de la tâche à remplir que de la langue, l'authenticité ou semi authenticité du support et la possibilité de prendre en compte la composante socioculturelle d'une situation de communication.

	UNITE 1	UNITE 2	UNITE 3	UNITE 4	UNITE 5
A1	CO	CE	CO	CE	CE
A2	CE	CE	CE	EE	CE
A3	CE	EE	CO/EO	CE	CE
A4	-	CE	CO/EO	CO/EO	-
A5	-	CE	-	-	-
A6	-	EE	-	-	-

**Tableau 2 : activités et compétences.** Nous adoptons les abréviations suivantes : CO pour compréhension orale, EO pour expression orale, CE pour compréhension écrite et EE pour expression orale.

Pour ce qui est des compétences concernant la production, elles sont représentées de façon très équitable : trois pour l'oral, trois pour l'écrit. Il y a tout de même une limitation puisque l'apprenant peut s'enregistrer mais n'est pas en situation d'interaction avec un interlocuteur et puisque à l'écrit les productions ne sont pas complètement libres. Ces limitations tiennent à la nature même du support. Les quatre compétences se divisent en sous-compétences et visent un certain nombre de capacités aussi bien linguistiques, extralinguistiques que cognitives.

Les appariements mettent en jeu la capacité à classer et à associer. Les activités de type formulaire à remplir visent la capacité à observer et à argumenter : émettre une hypothèse pour ensuite la vérifier. Les activités découverte fonctionnent de cette manière. C'est le cas de l'activité 2 de l'unité 1 : l'apprenant doit d'abord repérer les marques de l'oral ; il fait certaines suppositions et hypothèses sur le sens possible de ces marqueurs d'oral. Dans un deuxième temps, un exercice d'appariement lui est proposé où il doit retrouver le sens des marqueurs en question. C'est aussi le cas de l'activité découverte 4 de l'unité 2 ; l'apprenant doit classer des items dans des rubriques concernant les différentes parties d'un CV. Il doit donc émettre des hypothèses concernant ce qui doit figurer dans un CV "à la française". Les hypothèses à émettre nécessitent, de fait, différents types de savoir : linguistique, cognitif, culturel. L'émission d'hypothèses oblige à un décloisonnement des savoirs. L'apprenant en situation de communication devra être en mesure d'utiliser tous ses savoirs et pas seulement son savoir-faire linguistique.

Ce qui est requis massivement est la capacité à l'observation et plus particulièrement à l'observation de la langue. Nous rejoignons dans une certaine mesure François Mangenot (1997) quand il émet la critique suivante : "*trop d'activités conçues dans le but louable de faire observer la langue, sont coupées d'un contexte dans lequel elles feraient sens*" car ces activités ne sont que très rarement doublées d'activités d'application et de mise en pratique. Les activités sollicitent aussi la lecture, ce qui va de pair avec l'observation. Certaines, telle l'activité 1 de l'unité 2, ne concernent que la lecture d'un document à fort contenu informatif. Il y a différents modes de lecture envisageables grâce à l'hypertexte, ce qui permet de construire sa propre stratégie de lecture et de saisie d'informations.



Les capacités d'observation et de lecture doivent être développées au maximum parce qu'elles permettent à l'apprenant non seulement de construire son savoir mais aussi, grâce à la spécificité du support, de susciter une réflexion sur la capacité à apprendre et sur les attitudes générales face à l'information. Le développement de ces capacités est essentiel à un apprentissage en autonomie.

En dernier lieu il nous faut revenir sur "*la lettre gouffre*", qui mobilise des capacités que les méthodes traditionnelles n'utilisent que très peu. En effet, l'apprenant doit procéder par essais successifs de mots dont le choix, tout du moins au début, relève largement du hasard, ce qui pourra apparaître très antipédagogique. Nous pensons cependant que l'apprenant va utiliser son intuition linguistique, c'est-à-dire sa capacité intuitive à associer tel ou tel mot avec tel ou tel autre. Cela demande une assez grande familiarité avec la langue et cet exercice nous paraît excessivement difficile mais néanmoins non dénué d'intérêt puisque précisément cette capacité est généralement perçue comme étant l'apanage des seuls natifs.

En conclusion, on peut résumer l'ensemble des compétences et capacités mises en jeu au cours des activités par l'hypothèse émise par M. Pothier (1997) : le "*va-et-vient entre réflexion et prise de décision [...] est susceptible de préparer à un transfert en situation réelle en construisant du savoir*". Les compétences suscitées devront permettre et faciliter le passage de la simulation à la réalité.

### 3.4. Nature des activités

Elle peut être de plusieurs ordres : linguistique, métalinguistique, culturel, cognitif. Il y a très peu d'activités d'ordre purement linguistique; c'est le cas de l'U4, A2 où l'apprenant doit écrire des phrases en utilisant la forme du conseil et l'U3, A3 où l'apprenant travaille exclusivement la phonétique. On peut relever un grand nombre d'activités de nature métalinguistique. Nous employons ce terme pour désigner toute activité qui allie à la fois le linguistique et une réflexion sur la portée informative et communicative du message. C'est le cas notamment de certaines activités d'appariement : U4, A1, où l'apprenant doit appairer les questions d'un employeur à un type d'information recherchée; U5, A1, où il doit faire correspondre une caractéristique de la personnalité (qualité, défaut) à un énoncé. Ce sont des activités linguistiques dans le sens où il y a un travail sur la langue à accomplir mais aussi métalinguistiques puisque l'apprenant doit être sensible au contexte de la communication pour décrypter le message. La réflexion amorcée sur la langue permettra de mesurer à quel degré le contexte de l'énonciation infère sur le sens des mots et des énoncés. Il est très judicieux d'avoir réduit au minimum les activités de nature linguistique, les activités métalinguistiques étant plus appropriées pour préparer l'apprenant à la situation réelle de recherche d'un emploi.

### 3.5. Formulation des commentaires et traitement des erreurs

Le moment de la correction est un moment important dans le sens où il permet d'évaluer l'ampleur et la qualité des acquis. Mais dans le cadre d'un auto-apprentissage, il revêt une dimension toute particulière. Il s'agit donc pour les concepteurs d'élaborer un système de correction qui puisse "pallier" à la faute mais aussi à l'absence de l'enseignant. L'apprenant doit trouver tous les éléments qui lui permettront de juger de la validité de ses réponses et de ses compétences ainsi que des informations qui lui permettront de compenser ses manques.

La correction a lieu en deux temps. Lorsque l'apprenant demande la correction, il reçoit un affichage de résultats. Ensuite, il a le choix entre revenir à l'exercice pour s'auto-corriger ou demander le corrigé. L'affichage des résultats a plusieurs formats en fonction de la nature de l'activité ou de l'exercice. Le plus simple consiste à afficher le nombre de réponses bonnes et mauvaises (U1, A1 ; U1, A2 ; U4, A3 ; U2, A4) : "*Vous avez x bonnes réponses et y erreurs*". C'est ce mode qui prévaut pour les exercices d'appariement, les activités de compréhension globale et détaillée.



Dans ce cas, il n'est pas proposé de feed-back clair sur la valeur de la réponse, l'apprenant n'a aucun moyen de vérifier le plus ou moins grand degré de validité de sa réponse. Lorsque l'apprenant demande le corrigé, apparaît une fenêtre contenant les réponses attendues, sans commentaire. L'apprenant doit comparer ses réponses à celles du corrigé. L'analyseur de réponses est alors très rudimentaire.

Pour des activités de compréhension et de production écrites, l'analyseur propose une évaluation adaptée à chaque réponse. Dans l'activité 2 de l'U2, l'apprenant doit remplir, après lecture d'une lettre, différentes rubriques concernant la nature et la fonction de la lettre. La correction analyse chaque réponse : "*réponse correcte / incorrecte*" pour les quatre premières rubriques. Pour les fonctions de la lettre, trois types de commentaires sont possibles : "*Vous avez x fonctions justes et bien justifiées /*

*Vous avez x fonctions mal justifiées / Vous avez x fonctions en trop*" (on note une coquille : pour la deuxième lettre on affiche que la réponse est fausse alors qu'elle est lettre pour lettre équivalente à celle proposée dans le corrigé). Ici il y a un feed-back clair sur la valeur de la réponse. L'apprenant peut revenir à l'activité et tenter de corriger ses erreurs en fonction des indications données.

Pour des activités à réponses semi-ouvertes, une correction est donnée pour chaque réponse avec quatre types de commentaires possibles : *'Votre réponse est incorrecte / Bravo, c'est juste / Il manque des informations et il y a des éléments en trop / Vos réponses sont justes mais il manque des informations / Vous avez trouvé toutes les informations mais il y a des éléments en trop'*. Par exemple en U2, A4, l'apprenant doit retrouver l'ordre d'importance des différents constituants informatifs du CV ; la correction est du type *"Vous avez x éléments en trop dans la rubrique y / Il manque un ou plusieurs éléments dans la rubrique z"*. Dans les types de correction mentionnés jusqu'ici, l'apprenant a toujours la possibilité de revenir à l'exercice ou l'activité. Il existe un autre type de correction, celle-ci directe, où lorsque l'apprenant fait un mauvais choix, un encadré apparaît automatiquement à l'écran lui indiquant que son choix est incorrect. Ceci vaut pour les activités découverte du type U2, A2, où l'apprenant doit repérer les marqueurs de l'oral dans un texte. Lorsqu'il clique sur un mot qui n'est pas un marqueur de l'oral, il reçoit le message *"Ceci n'est pas un marqueur de l'oral"* et une correction globale du type : *"Vous avez trouvé x mots, vous devez en trouver y"*. Pour la rédaction de la lettre de candidature, s'il entre un mot qui n'est pas supposé figurer, il reçoit un message lui indiquant que ce mot n'est pas dans la lettre (U2, A4). La correction est faite par une évaluation du nombre de mots trouvés par rapport au nombre de mots à trouver. L'évaluation se formule en termes de quantité.

Force est de constater que bien souvent, lors de la correction, il n'y a pas d'apport d'informations complémentaires. Le corrigé est considéré comme suffisant. Le corrigé lui-même est donné de façon systématique et n'est pas lié directement aux ressources. De plus, le feed-back bien que toujours clairement énoncé ne présente jamais de justification, ce qui pourrait être un handicap pour l'apprenant.

### **Le traitement des erreurs ; l'analyseur de réponses**

Le traitement des erreurs est très important dans la mesure où c'est en fonction des informations que l'apprenant recevra au moment de la correction qu'il pourra évaluer ses réponses. Il est donc essentiel que l'analyseur puisse prendre en compte un maximum de variantes. La question se pose surtout dans les activités à réponses ouvertes, semi-ouvertes ou de production écrite. Dans certains cas, une seule réponse est proposée et envisagée. Dans d'autres, plusieurs sont acceptées mais le choix reste assez limité et l'on peut même se demander parfois pourquoi une réponse n'est pas acceptée. Nous avons mis en relief quelques curiosités de l'analyseur. Dans l'U3, la première activité de compréhension orale est un formulaire à remplir. Pour la date et l'heure de l'entretien, la réponse "vendredi, huit heures trente" n'est pas acceptée alors que la réponse attendue est "vendredi, huit heures et demie". Or, il est clair que les deux formules signifient exactement la même chose et que l'une et l'autre sont correctes.



Il semble donc étrange que dans une perspective théorique communicative, une tournure soit choisie au détriment de l'autre. Ce qui nous semble être lourd de conséquences est l'interprétation possible de l'apprenant qui n'a aucun moyen de savoir si sa réponse est mauvaise parce qu'elle ne correspond pas à la réponse requise ou bien parce qu'elle est incorrecte du point de vue de la langue. Dans l'U1, la compréhension de détail (A1) consiste à remplir des rubriques relatives à l'entretien que l'apprenant vient de visionner. Pour la rubrique "*Types de démarches effectuées*", la réponse "candidatures spontanées et réponses à des annonces" n'est pas acceptée alors que la réponse requise est "candidatures spontanées et réponse à des annonces". De la même manière, à la question "*Quelle est la situation actuelle de Catherine Vivier ?*" la réponse est "contrat à durée déterminée dans une banque "; la réponse "CDD dans une banque" n'est pas acceptée. L'abréviation CDD fait pourtant partie du vocabulaire très courant. D'un autre côté, sont acceptées des réponses plus courtes et moins précises que celles du corrigé; ainsi "assistante commerciale" pour "*assistante commerciale dans l'export*" (voir aussi U3, A1). En ce qui concerne la production écrite (U4, A2), l'apprenant peut fournir plusieurs réponses mais le traitement ne se fait qu'à un seul niveau ; il n'y a pas de distinction entre erreur orthographique, grammaticale ou syntaxique. Dans l'activité 2, l'apprenant doit formuler des conseils à un ami pour la présentation de soi lors d'un entretien d'embauche. L'analyseur accepte "mets des vêtements corrects dans lesquels tu es à l'aise" mais pas "mets des vêtements dans lesquels tu sois ou seras à l'aise". Il accepte pourtant dix variantes de "mettre des vêtements dans lesquels on est à l'aise".

Enfin dans l'unité bilan, il faut noter que pour un exercice d'appariement, plusieurs réponses sont possibles comme si la tolérance s'élargissait au fil de la progression. Dans l'activité A1 où l'apprenant doit associer des propos et ce qu'ils révèlent de qualités et de défauts, plusieurs alternatives sont proposées dans le corrigé mais il n'y a pas d'analyse nuancée des réponses ni de commentaires. De même dans A2, l'apprenant doit sélectionner les réponses adéquates aux questions posées par l'employeur au téléphone. Cette activité vise à sensibiliser aux sous-entendus. L'apprenant obtient une correction du type nombre de bonnes et de mauvaises réponses. Il aurait peut-être été judicieux d'analyser plus finement les réponses. Cela aurait permis à l'apprenant de mesurer pleinement les implications de tel ou tel acte de parole, ce qui ne se trouve ni dans un dictionnaire ni dans une grammaire.

### **La production orale ; la simulation**

Comment un apprenant peut-il travailler la production orale sans avoir en face de lui un interlocuteur en chair et en os ? L'objectif d'un cédérom ne peut pas être, de toute évidence, de remplacer l'interlocuteur. Comment dans ces conditions proposer un travail sérieux ? Les concepteurs ont essayé de résoudre cette difficulté. D'abord et à titre d'entraînement, l'apprenant peut s'enregistrer. L'autocorrection peut se faire à deux niveaux : l'apprenant peut réécouter ses enregistrements et il peut aussi entendre un natif répéter ce qu'il vient de dire à condition bien sûr qu'il soit resté fidèle au scénario. Ensuite les concepteurs ont mis au point deux activités de simulation ; un entretien téléphonique entre un chercheur d'emploi, l'apprenant, et un directeur du personnel (U3, A4) ; un entretien d'embauche (U4, A4). Pour ces simulations il n'y a pas de correction à proprement parler.

L'apprenant peut s'enregistrer, réécouter ses enregistrements et rejouer toute la simulation. Beaucoup plus intéressant est le fait que l'issue de l'entretien peut être un moyen d'évaluation. En effet le choix de telle ou telle réponse a des conséquences sur le déroulement de l'entretien. Les réponses que fait l'apprenant déterminent les réponses de l'employeur et, par conséquent, la conclusion. Si l'apprenant obtient un rendez-vous ou un avis favorable de l'employeur, il a réussi sa simulation. Dans ce cas, on n'a pas de feed-back clair sur la réponse ni même de réponse. Ce qui compte, c'est le résultat réel. Ce mode d'évaluation est très intéressant parce qu'il reproduit avec fidélité une situation réelle d'évaluation. Lorsqu'un apprenant est confronté à un entretien il est évalué sur sa capacité à comprendre et à évaluer les enjeux des actes de parole, les siens ou ceux de son interlocuteur.



Pour la deuxième simulation, l'évaluation est plus complexe. Avant de commencer, l'apprenant peut préparer son entretien. Il a alors accès à une grille de barèmes comportant les exigences de l'employeur et ses propres exigences quantifiées en points et classées par critères. A la fin, ses résultats sont établis en fonction des réponses données qui représentent d'un côté les points octroyés par l'employeur et d'un autre les points obtenus en fonction des catégories propres de l'apprenant. En comparant les points obtenus et les barèmes de départ, l'apprenant peut juger de son efficacité communicative et du plus ou moins large degré de succès de l'entretien. Ce type d'évaluation qui oblige à l'auto-évaluation, non plus basée sur des capacités purement linguistiques mais beaucoup plus larges, nous paraît fort judicieux dans la mesure où il s'insère dans un déroulement très proche du naturel et dans le sens où l'apprenant ne s'auto-évalue pas seulement sur un savoir mais sur un savoir-faire.

### 3.6. Les consignes

Elles sont toutes données sous forme orale ce qui découle du choix délibéré de la centration sur la compréhension orale. L'apprenant peut réécouter en cliquant sur "*instructions*". Le texte apparaît ainsi qu'un haut-parleur sur lequel cliquer pour réécouter la consigne. Pour certaines activités, des instructions supplémentaires sont écrites, par exemple des explications concernant la procédure du "glisser-copier". Dans tous les cas, l'apprenant est obligé d'écouter une fois la consigne avant d'avoir accès aux instructions écrites.

### 3.7. Les aides

Dans un cédérom à visée pédagogique et voué à être utilisé de façon autonome ou semi-autonome, il est essentiel que l'apprenant ait à sa disposition des informations concernant le fonctionnement du cédérom, son organisation et les modes de circulation. Toutes ces informations sont regroupées. Nous pouvons distinguer plusieurs types d'aides : générales, locales et hypermots. Les aides générales renseignent sur l'organisation générale des fenêtres. Elles sont accessibles à tout moment. On trouve des informations relatives aux modalités d'enregistrement et une explication des boutons pour l'utilisation de la vidéo. La présentation est très pratique ; le vocabulaire assez simple, ce qui rend cette aide efficace et fonctionnelle. Il existe d'autres aides, ponctuelles, adaptées à tel ou tel type d'activité ou de tâche, dans les instructions. Elles informent sur le déroulement de l'activité, donnent

quelques conseils pratiques pour mener à bien la tâche, par exemple le mode de fonctionnement du "glisser-copier". On retrouve le même système dans les contenus "*lexique*", "*culture*", "*grammaire*" et "*fonctions*". Parfois l'apprenant peut cliquer sur un bouton "*explications*" qui donne des instructions pour la lecture du document, informe sur la signification de tel ou tel symbole employé. Tout ce qui n'est pas clairement indiqué est généralement accessible assez facilement par intuition. Par exemple, dans le lexique, si l'apprenant se promène avec la souris sur un schéma, il voit apparaître des encadrés avec des informations complémentaires relatives à l'endroit désigné par le pointeur.

Le dernier type d'aide est l'hypermot. Il sert à relier les informations et contenus entre eux et rend possible une multitude de parcours. L'ensemble des informations reliées aux hypermots constitue l'hypertexte, qui permet de mettre en relation, d'une part, les données entre elles, par exemple le contenu "*lexique*" avec le contenu "*culture*" et, d'autre part, les activités avec les données. Les concepteurs ont construit un important réseau hypertexte entre les différentes ressources regroupant les données selon leur nature, ce qui permet une circulation très libre et rapide. Ainsi lorsque l'apprenant se trouve dans le contenu "*lexique*", il peut accéder au contenu "*grammaire*" pour un apport d'informations grammaticales sur le mot. Il est possible de parcourir le contenu "*grammaire*" en son entier en cliquant sur les hypermots qui renvoient aux entrées du sommaire. Pour le "*lexique*", il est en revanche impossible de procéder ainsi.



Lorsque l'on obtient la définition d'un mot, il faut revenir au sommaire pour accéder à la définition d'un autre mot. Mais afin que chaque élément soit mis en relation avec le reste du lexique, les concepteurs ont mis au point un système de réseau lexical. La mise en schéma permet de rendre compte du type de relation qui existe entre les mots d'un même réseau ainsi que le recours à certains symboles. Si l'apprenant fait glisser sa souris sur les symboles en question, un encadré explicatif apparaît. C'est ce qu'on pourrait appeler l'aide intuitive : elle n'apparaît que lorsque l'apprenant incidemment ou intuitivement désigne tel ou tel endroit de la fenêtre avec la souris. Nous donnons à titre d'exemple le réseau des synonymes de licencié.

De plus certains mots du lexique sont liés au contenu "*culture*", tel le mot "ANPE". Les mots soulignés et en rouge renvoient au contenu "*culture*". Le mode de circulation est du même type que pour le lexique. Pour certains mots, il est possible d'obtenir un complément d'information soit sous forme de texte soit sous forme de graphique avec des explications. Certains mots figurent dans le contenu "*culture*" mais pas dans "*lexique*", ce qui est une difficulté. L'apprenant ne sait pas forcément si le mot relève plus de la culture que du lexique.



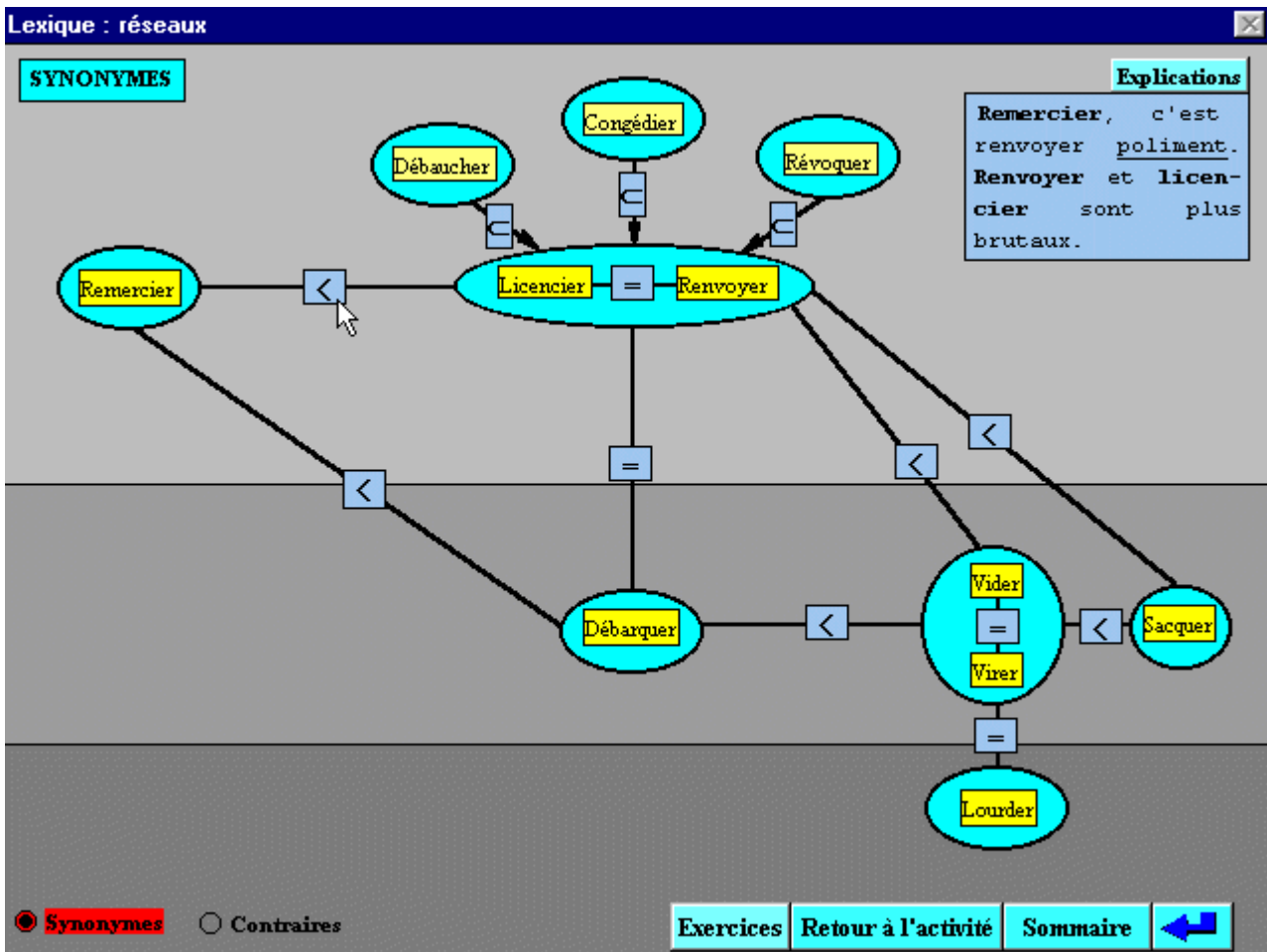


Figure 1 : exemple de réseau lexical.

Cela nous mène au problème des liens entre activités et données puisque c'est lorsque l'apprenant réalise une activité qu'il risque d'avoir le plus recours au lexique et à la culture afin d'éclairer tel ou tel terme. Il est essentiel que les liens entre activités et données soient riches afin que l'apprenant puisse disposer rapidement et facilement des informations dont il a besoin pour mener à bien l'activité qu'il est en train de faire. Or, comme l'écrit Mangenot (1997) il y a un environnement pédagogique lorsque le lien qui existe entre activités et données est très fort. La critique qu'il formule à l'encontre de *Camille* porte sur le fait que justement ces liens ne sont pas assez forts.



Dans les activités, un certain nombre de mots des documents utilisés, petites annonces, dialogues écrits des vidéos, sont des hypermots et permettent d'obtenir rapidement un complément d'information mais ils restent en nombre très limité : 34 pour la totalité des activités. Nous les avons relevés et classés dans le tableau 3. Pour mieux rendre compte de l'organisation du réseau hypertexte, nous avons fait figurer à la suite de chaque mot ce à quoi il est lié ; C pour "culture", D pour "dictionnaire" et L pour "lexique".

U1 A1		U1 A3 (les annonces)	U3 A1
Vidéo Cath. Vivier	Vidéo G. Legrand	-	-



Agglomération, D 3 millions de chômeurs, D, C ANPE, D, C export, D bac, C DESS, C travail, C, D candidature spontanée, D relancer, D boulot, D, L cadres, D chômage, C, D, L secteur, D intérim, D CDD, D embauché, D, L	emploi, D, L boulot, D faillite, D galère, D chômage, C, D, L bâtiment, D stage, D ANPE, D, C candidature spontanée, D employeur, D travail, C, D, L parcours du combattant, D, L mutation	directeur commercial, L chef comptable, L	chef du personnel, L convenir, D Ne quittez pas, D Je vous le passe, D
---	--	---	--

**Tableau 3 : hypermots.** C pour "culture", D pour "dictionnaire" et L pour "lexique"

On voit que, pour ainsi dire, seuls les dialogues des vidéos contiennent des hypermots. Le reste des activités n'est pas relié à l'hypertexte. Ensuite les mots retenus appartiennent quasiment tous au champ lexical du monde du travail. Il semble que ce soit un choix délibéré qui correspond à l'objectif de départ. Enfin, pour la plupart des mots, plusieurs entrées sont possibles, ce qui élargit le champ des informations complémentaires.

Lorsque l'apprenant est dans les activités, il peut aller dans les ressources afin de rechercher tel ou tel mot. Cependant beaucoup de mots ne sont pas répertoriés ou pas en tant que tels, ce qui peut poser difficulté. Voici quelques exemples. Dans l'entretien avec les deux chômeurs, on trouve "DESS" qui figure dans la rubrique culture et pas dans le lexique. L'apprenant doit attendre la compréhension de détail pour avoir "DESS" en hypermot. On trouve aussi l'énoncé "*Le marché du travail est bouché*" mais "bouché" ne figure pas dans le lexique. Dans l'unité 2, on trouve dans les petites annonces l'abréviation "CA" qui ne figure pas tel quel dans le lexique. Pourtant une des grandes difficultés pour un apprenant étranger est la multitude d'abréviations dont la signification n'est répertoriée nulle part.

Si l'hypertexte fonctionne bien en ce qui concerne les données, il est moins efficace en ce qui concerne les activités par rapport aux données. Ceci correspond peut-être à un choix des auteurs qui n'ont pas voulu alourdir le produit et peut-être aussi laisser l'apprenant développer son sens de la curiosité et de la recherche. Il n'en reste pas moins que sur certains points, ils auraient pu gagner en efficacité informative.



### 3.8. Les cheminements

Le propre d'un cédérom de type pédagogique est la multiplicité des cheminements possibles. Un cheminement est cependant suggéré. Chaque unité correspond à une étape de la recherche d'un

emploi et chacune de ces étapes s'accomplit, dans la réalité, dans un certain ordre. Cependant bien que suggéré, ce cheminement linéaire n'est pas le seul envisageable. *Camille* est aussi un logiciel navigationnel et par conséquent offre une multitude de parcours relativement libres dans la mesure où les réponses fournies ne déterminent en rien la suite. Cependant, à y regarder de plus près, il y a quelques restrictions concernant le passage des activités aux données. Il est très aisé de passer des activités aux données grâce à l'hypertexte et à la présence permanente des boutons qui donnent accès aux différentes données. En revanche un apprenant qui voudrait d'abord lire les données afin de s'informer et ensuite faire les activités adéquates serait handicapé par l'absence de renvois à des activités précises dans les données. Cela tient bien sûr au fait que les données sont très générales et concernent toutes les activités à la fois mais aussi au fait que les visées du produit ne sont pas informatives. Les données sont subordonnées aux activités et ne sont pertinentes que lorsqu'elles sont en contexte. Les cheminements sont donc assez libres mais restent subordonnés à une logique relevant des choix théoriques et pédagogiques.

### 3.9. Evaluation de l'apprenant

Il est difficile de parler d'évaluation, l'évaluation supposant un regard extérieur, autre que celui de l'apprenant. On parlera plutôt d'autoévaluation. L'apprenant doit alors avoir un certain nombre d'éléments à sa disposition. En premier lieu, tous les corrigés des activités ou exercices réalisés. En second lieu il doit pouvoir juger de la valeur de chacune de ses réponses et être en mesure de cerner son "erreur". Enfin, il doit pouvoir évaluer ses acquisitions de façon plus globale. Les deux premiers points ont été traités ci-dessus. Les concepteurs ont prévu une unité 5 "*Bilan*", dans laquelle l'apprenant doit réutiliser des compétences qu'il a eu l'occasion de développer dans les unités précédentes. Que ce soit une évaluation de compétences précises ou bien d'un ensemble de compétences, il n'en reste pas moins que ce type d'évaluation, indirecte, reste limité puisqu'il se cantonne à la dichotomie correct/incorrect même si, comme nous l'avons montré, elle peut être dépassée dans certains cas.

En parallèle à cette évaluation ponctuelle, existe la fiche de "*suivi*", créée automatiquement à la fin de chaque activité ou exercice. Y apparaissent un certain nombre d'informations sur les résultats de l'apprenant et ses comportements. Cette fiche est une manière d'introduire de nouveaux paramètres pour l'évaluation. Outre l'affichage des résultats de l'apprenant et du détail de ses réponses, seule trace de ses productions diverses, s'affiche aussi le détail de la première et de la dernière session, le nombre de tentatives par session et le nombre de fois où l'apprenant a terminé l'activité proposée. Ces indications peuvent permettre à l'apprenant d'évaluer sa capacité à apprendre, en comparant par exemple les réponses de sa première session et celles de la dernière, sa ténacité ou sa persistance dans l'apprentissage. Bref ce suivi lui fournit un certain nombre d'informations sur ses attitudes d'apprentissage. L'apprenant peut autant évaluer ses capacités langagières que ses stratégies d'apprentissage, ce qui est essentiel. Ce suivi est accessible en permanence. De plus il est conservé indéfiniment. Il est donc aussi accessible à un regard extérieur, de l'enseignant ou du formateur du centre de ressources. L'évaluation est par conséquent possible. Elle sera de type formatif, évaluant l'apprenant au cours de l'apprentissage.

## 4. Ergonomie

De par sa nature hypertextuelle le cédérom présente une information fragmentée ce qui entraîne la naissance de formes d'apprentissage spécifiques et de nouvelles stratégies. La fragmentation de l'information désoriente et construit tout à la fois de nouvelles modalités de traitement du savoir. Il est donc nécessaire qu'à la conception soient pris en compte tous ces éléments autant pour parer à la désorientation potentielle que pour accentuer et développer la spécificité de l'apprentissage.



#### 4.1. Identification des éléments constitutifs de l'interaction

Afin que l'apprenant puisse circuler aisément dans le cédérom il est important qu'il soit en mesure d'identifier tout ce qui participe d'une interaction donnée. De ce point de vue *Camille* est assez bien pourvu. A l'écran sont toujours visibles un certain nombre de boutons qui sont comme des référents. De plus, l'organisation de l'écran pour les activités varie très peu d'une activité à l'autre et permet la mémorisation de l'emplacement des éléments constitutifs de l'interaction. Les consignes se trouvent toujours en haut à gauche de l'écran et le bouton "*correction*" en bas de l'encadré réservé à l'activité. Le corps de la fenêtre est réservé à l'interaction entre apprenant et tâche à accomplir. Pour les vidéos, l'organisation de la fenêtre est quelque peu différente mais grâce au choix de boutons dont la fonction est facilement reconnaissable, l'identification peut se faire aisément. M. Pothier (1997) écrit que "*la vidéo numérique intégrée à l'ordinateur permet un positionnement très précis sur l'image et le son*". Dans le cas de la vidéo, l'apprenant a une totale maîtrise de l'interaction puisqu'il peut revenir à la fois sur l'image et le son. La vidéo permet de saisir plusieurs éléments de l'interaction dans leur complémentarité : gestuelle, mimiques, mouvements du corps.

#### 4.2. Continuité spatio-temporelle

La spécificité du multimédia doit être autant la convivialité, la lisibilité que la possibilité d'accès à des données en temps réel et à des données actualisées. Le multimédia est en train de déconstruire progressivement notre représentation du temps et de l'espace qui sont devenus multidimensionnels. Il est pourtant souhaitable que dans un cédérom pédagogique un certain lien soit maintenu c'est-à-dire que l'apprenant puisse se repérer dans le multidimensionnel. Comme le souligne M. Pothier :

*On a beaucoup écrit sur les problèmes de navigation, de désorientation dans l'hyperespace : pour pallier cette difficulté, il suffit de prévoir des points de repère à l'intérieur du système, par exemple un retour automatique à une page de présentation ou au document de départ après consultation de l'hyperdocument.*

Ce retour fonctionne assez bien dans *Camille* surtout dans la mesure où l'apprenant a toujours plusieurs choix : revenir directement à l'activité ou à l'écran précédent. Lorsque les flèches de retour sont désactivées c'est qu'il n'y a plus de retour possible ce qui permet un repérage spatial assez rapide.

#### 4.3 La mise en valeur et les couleurs

Un cédérom doit être attrayant et son aspect esthétique doit pouvoir à la fois retenir l'apprenant,

lui donner du plaisir et favoriser la mémorisation et le repérage à l'intérieur du produit. Au niveau des couleurs, un très grand effort a été fait surtout pour la cohérence. L'organisation de l'écran met assez bien en valeur les éléments en présence ou disponibles lors du parcours. Au niveau de l'esthétique, un effort aurait pu être fait en ce qui concerne la diversité des supports et la nature de l'hypertexte. En effet, très peu de photos sont utilisées. Les personnages sont à maintes reprises simplement dessinés. L'hypertexte n'est fait que de texte, graphiques et schémas alors que le propre de l'hypertexte est de pouvoir relier des apports informatifs de nature différente : vidéos, photos, images, musiques... Grâce à cette mise en relation, le point de vue sur l'information est multidimensionnel et offre plusieurs entrées pour la traiter et l'assimiler. L'utilisation d'images et de sons met ainsi en valeur l'information et peut aussi la rendre attrayante.



## 5. Conclusion

*Camille* est un cédérom fort agréable à utiliser et qui se démarque de l'ensemble de la production par la qualité et le sérieux de sa conception. Il s'agit d'une véritable réalisation universitaire liée à une recherche développement en didactique des langues, même si des défauts subsistent et nous les avons relevés. Il ne peut qu'être recommandé vivement même si, en définitive, il s'adresse à un public très particulier. Il présente un grand nombre d'éléments lui permettant d'être utilisé en autoformation, mais le meilleur profit que l'on pourra en faire sera dans un centre de ressources où l'apprenant sera guidé dans son apprentissage.

## Références

### Bibliographie

Chanier, T. (1996). "Learning a Second Language for Specific Purposes within a Hypermedia Framework". *Computer Assisted Language Learning (CALL)*, vol 9, 1, pp 3-43.

Pothier, M. (1997). "Hypermédia et autonomie". *Le français dans le monde - Multimédia, réseaux et formation*, numéro spécial, no 291, juillet.

Mangenot, F. (1997). "Multimédia et activités langagières". *Le français dans le monde - Multimédia, réseaux et formation*, numéro spécial, no 291, juillet.

### Sites Internet

Camille (1997). Un site de présentation des logiciels CAMILLE Travailler en France. Consulté sur la Toile en mai 1999 : <http://lib.univ-fcomte.fr/RECHERCHE/P7/Camille/CAMILLE.html>

Clé International (nd). Site de l'éditeur. Consulté sur la Toile en mai 1999 : <http://www.cle-inter.com>

### Logiciels

Chanier, T., Pothier, M. & Lotin, P. (1996). *L'Acte de Vente*. Deuxième cédérom de "CAMILLE Travailler en France". Clé International / Nathan : Paris.

## Notes

[1] Afin de remplir les formulaires, l'apprenant peut avoir recours au procédé du "glisser-copier", ce qui réduit les possibilités d'erreur .

[2] Formulaire à remplir mais comporte aussi des réponses à choix multiple.

[3] Comporte aussi une case à remplir, réponse semi-ouverte.

## A propos de l'auteur de l'analyse

**Isabelle Artus** a obtenu une double maîtrise de Lettres Modernes et de Français Langue Etrangère respectivement en 1997 et 1998 à l'université Paris X Nanterre. Elle est actuellement formatrice en FLE et professeur vacataire à l'Education nationale.

**Courriel** : isaluv@hotmail.com

**Adresse** : 15 rue Volant, 92000 Nanterre, France.



[ALSIC](#) | [Sommaire](#) | [Consignes aux auteurs](#) | [Comité de rédaction](#) | [Inscription](#)

© *Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et de Communication*, 15 juin 1999