

**Ordinateur et enseignement des langues secondes:
conception, production et évaluation d'un didacticiel**

Danielle Constantin

Mémoire

présenté

au

Département des Sciences de l'Éducation

**comme exigence partielle en vue de l'obtention
du grade de Maîtrise ès arts (M.A.)
Université Concordia
Montréal, Québec, Canada**

Janvier 1985

©

Danielle Constantin, 1985

SOMMAIRE

Ordinateur et enseignement des langues secondes:
conception, production et évaluation d'un didacticiel

Danielle Constantin

Ce mémoire s'attarde sur l'utilisation de l'ordinateur dans l'enseignement des langues secondes. Une revue de la littérature expose les différentes implications pédagogiques ainsi que plusieurs applications pratiques. Cette revue s'appuie sur une théorie de l'acquisition et de l'apprentissage des langues exposée par Stephen D. Krashen (1982).

L'auteur a développé un didacticiel pour l'enseignement de l'utilisation des pronoms compléments d'objet direct (le, la, les, l') à des apprenants adultes débutants en français. Il a suivi l'approche systématique proposée par Dick et Carey (1978). Les différentes étapes du développement sont décrites. Une évaluation formative de ce didacticiel a eu lieu et des modifications ont été apportées. Cette nouvelle version a subi l'évaluation sommative, évaluation conduite selon le modèle pré-experimental. Un groupe de 33 étudiants débutants en français langue seconde et prenant un cours au Département de Français de l'Université Concordia a utilisé le didacticiel en dehors de leurs heures de cours normales (la semaine précédant l'introduction formelle dans la classe de la règle syntaxique). L'apprentissage conscient de cette

régle syntaxique a été mesuré par les gains entre un pré-test, un post-test immédiat et un post-test différé; une analyse de la variance indique des différences significatives ($F(2,56)=51.27, p<.001$). Deux sous-tests du Modern Language Aptitude Test de Carroll et Sapon (1959) ont aussi été administrés afin d'établir au préalable quelle était l'aptitude des sujets pour l'apprentissage conscient d'une langue seconde. Il s'est avéré que le groupe utilisé avait une aptitude plus basse que la moyenne. Un questionnaire d'attitude administré après l'utilisation du didacticiel, afin de déterminer quelle est la réaction des utilisateurs quant à la présentation des informations, le déroulement du programme et la démarche pédagogique nous indique qu'elle s'est avérée très positive.

A mes parents

REMERCIEMENTS

*J'aimerais remercier les personnes qui ont rendu possible
l'accomplissement de cette tâche:*

*Jesus Vazquez-Abad, mon directeur de mémoire, pour ses
précieux conseils tant qu'à l'organisation et l'orientation de
mon travail;*

*Gilbert Taggart du Département de Français de l'Université
Concordia;*

Jacelyn, pour son soutien technique;

*Et Nick et Johanne pour leur appui moral dès les premières
ébauches du didacticiel.*

Merci

Danielle Constantin

TABLE DES MATIÈRES

	PAGE
INTRODUCTION.....	1
1. Revue de la littérature.....	4
1.1 Théorie de Krashen sur l'acquisition et l'apprentissage d'une langue seconde.....	4
1.2 Ordinateur et enseignement des langues.....	8
1.3 Conclusions.....	19
2. Le didacticiel <u>Les pronoms compléments d'objet direct</u> <u>le, la, les, l' et son évaluation formative.....</u>	21
2.1 Développement.....	21
2.2 Évaluation formative.....	33
3. Évaluation sommative et évaluation de la réaction des utilisateurs face au didacticiel.....	39
3.1 Méthode.....	40
3.2 Résultats.....	44
3.3 Discussion.....	51
BIBLIOGRAPHIE.....	57
APPENDICE A: Attitude questionnaire (pilot test).....	59
APPENDICE B: Pré-test, post-test immédiat, post-test différé.....	60
APPENDICE C: Attitude questionnaire.....	69
APPENDICE D: User's guide.....	71

LISTE DES TABLEAUX ET DES FIGURES

FIGURES	PAGE
1 Organigramme de la première version du didacticiel... 29	29
2 Organisation générale du didacticiel après les révisions de l'évaluation formative..... 36	36
3 Répartition des sujets selon l'écart entre le post-test immédiat et le post-test différé..... 45	45
4 Moyennes des pré-tests, post-tests immédiats et post-tests différés..... 49	49

TABLEAUX	
1 Analyse de la variance..... 47	47
2 Moyennes et écarts-types des pré-tests, post-tests immédiats et post-tests différés..... 48	48

INTRODUCTION

Le problème

C'est maintenant un fait reconnu que posséder une ou plusieurs langues secondes est un atout important dans notre société en élargissant les possibilités de communication. Le domaine de l'enseignement des langues vivantes a connu un essor majeur et ce, depuis la deuxième guerre mondiale. Les recherches en linguistique appliquée et en psychologie ont en effet permis de comprendre les mécanismes d'apprentissage d'une langue étrangère et ainsi d'expérimenter des méthodes d'enseignement plus efficaces. En Europe et aux États-Unis, après 1940, suite à l'échec des méthodes précédant la science de la linguistique, sont apparues différentes approches basées de plus en plus sur l'acte de communication. Naquirent alors plusieurs méthodes comme, par exemple, la méthode audio-orale et la méthode audiovisuelle structuro-globale. La classe de langue s'est transformée et cette transformation a été caractérisée en partie par une utilisation accrue de la technologie audiovisuelle. L'introduction de cette panoplie technologique avait éveillé de grands espoirs. On se souvient de cette révolution qu'étaient supposés initier les laboratoires de langues durant les années 50 et 60. Ces laboratoires utilisaient des exercices répétitifs basés sur des théories d'apprentissage behavioristes et des théories linguistiques structuralistes. Mais l'expérience a prouvé que l'apport

technologique des laboratoires de langues a été plutôt mince dans la recherche de solutions maximales pour l'acquisition d'une langue seconde (Higgins et John, 1984; Sanders et Kenner, 1983). On n'apprend pas une langue avec un appareil, aussi sophistiqué soit-il, mais on acquiert une langue en utilisant celle-ci dans des actes de communication réels. En conséquence, l'introduction récente des ordinateurs dans l'enseignement des langues laisse plusieurs praticiens perplexes sur la véritable utilité d'une innovation qui leur apparaît comme une réplique de la "révolution audio-visuelle".

Dans un premier chapitre, nous voulons présenter les applications actuelles et éventuelles de l'ordinateur dans l'enseignement des langues secondes. Nous nous concentrerons sur le domaine de l'enseignement destiné à des apprenants adultes. Notre but n'est pas de convaincre mais bien d'informer du potentiel de cet outil rencontré de plus en plus souvent dans les maisons d'enseignement. Cette présentation s'appuiera sur une théorie linguistique actuelle, celle de Stephen D. Krashen, et intégrera l'utilisation de l'ordinateur dans une perspective moderne de l'enseignement des langues. Dans le deuxième chapitre, l'auteur rendra compte du développement d'un didacticiel qu'il a lui-même conçu. Ce didacticiel est destiné à l'enseignement du français langue seconde. Ce chapitre comprendra aussi le compte-rendu de l'évaluation formative de ce didacticiel. Le troisième chapitre présentera

l'évaluation sommative, ses résultats et leur discussion.

CHAPITRE 1

Revue de la littérature

1.1 Théorie de Krashen sur l'acquisition et l'apprentissage d'une langue seconde

L'acquisition d'une compétence linguistique dans une langue étrangère est un processus complexe et particulier. Le but de cet entraînement est d'être capable de produire et de reconnaître des phrases conformes aux systèmes de la langue visée (systèmes écrits ou parlés). Nous savons maintenant que ce processus diffère de celui de l'apprentissage d'une langue première. Ainsi depuis une dizaine d'années, les recherches ont porté de plus en plus sur l'étude de ce phénomène particulier en tentant de le distinguer d'autres types d'apprentissages. Stephen D. Krashen (1982) a fait une synthèse de toutes les recherches importantes conduites dans les dix dernières années afin d'énoncer une théorie de l'acquisition et de l'apprentissage d'une langue seconde. Cette théorie conduit à des implications importantes dans la pratique de l'enseignement des langues secondes aux adultes. Elle englobe cinq hypothèses.

Selon la première hypothèse, il y a deux processus distincts dans l'apprentissage d'une langue seconde: l'apprentissage et l'acquisition. L'acquisition peut être décrite comme le processus inconscient, semblable au processus par lequel les enfants développent leur langue

première. On peut la qualifier d'apprentissage informel, implicite ou naturel. L'apprentissage est constitué des connaissances conscientes qu'a un apprenant de la langue qu'il vise à acquérir (connaissances des règles et des structures de la langue). C'est donc une connaissance formelle de la langue où apprentissage explicite.

Deuxièmement, l'hypothèse du moniteur établit que ce qui est appris et ce qui est acquis sont utilisés de deux façons très spécifiques. Normalement, l'acquisition est à l'origine de la production d'un discours spontané et est la fonction qui amènera une personne à parler couramment une langue seconde. L'apprentissage, quant à lui, n'a qu'une fonction, celle de moniteur ou éditeur des phrases produites ou sur le point de l'être (traduction mentale, corrections des erreurs...). Ainsi un apprenant qui n'a qu'appris une langue sans jamais l'acquérir ne pourra pas l'utiliser d'une manière fonctionnelle et naturelle. De même qu'un apprenant dont le moniteur est très faible produira un discours spontané mais criblé d'erreurs. Il existe des différences individuelles dans l'utilisation du moniteur dues aux différents styles d'apprentissage et d'acquisition.

En troisième lieu, des études conduites durant les années 60 et 70 (Brown, 1973; De Villier & De Villier, 1973) ont montré que les enfants qui acquièrent une langue première ont tendance à le faire selon une séquence précise, prévisible. Des analyses des erreurs produites par des apprenants de langues secondes ont aussi montré que cette

acquisition se fait selon un ordre tout aussi prévisible. Ainsi les étudiants ont tendance à faire les mêmes genres d'erreurs à certains stades spécifiques de leur apprentissage, indépendamment du professeur ou de leurs antécédents linguistiques. C'est l'hypothèse de l'ordre naturel.

Mais comment l'étudiant peut-il progresser d'un stade à un autre? Comment se produit l'acquisition? Ici entre en jeu la quatrième hypothèse, celle de l'"input", selon laquelle l'acquisition serait la conséquence de l'exposition à des inputs linguistiques qui seraient juste au-delà du niveau actuel de compréhension de l'étudiant. L'étudiant réussirait à comprendre ces inputs à l'aide du contexte ou d'informations extra-linguistiques et ainsi acquerrait de nouvelles structures de la langue. Il est à noter que cette hypothèse est reliée à l'acquisition et non pas à l'apprentissage.

Enfin la cinquième hypothèse, celle du filtre affectif, établit l'importance des variables affectives dans le processus d'acquisition. Ces variables se divisent en trois catégories principales: la motivation, la confiance en soi et l'anxiété.

Les implications de cette théorie pour la classe de langue sont évidemment centrées sur l'importance qui doit être accordée à l'environnement linguistique afin de favoriser l'acquisition de la langue visée. L'apprenant doit être exposé à un maximum d'inputs afin de développer

les réflexes nécessaires à la production et à la reconnaissance de phrases. La classe devrait réduire au minimum l'exposition à des règles explicites pour se concentrer sur l'acte de communication. Le rôle du professeur est primordial: il est celui qui fournira les différents inputs linguistiques et s'assurera qu'ils sont au niveau de compréhension de l'apprenant et un peu plus. Ces inputs doivent être diversifiés afin de soutenir l'attention de la classe et présenter une variété d'interactions dans la langue étudiée. Le climat doit être détendu afin que les étudiants n'éprouvent pas les effets de filtres affectifs leur empêchant d'acquérir la langue d'une façon naturelle.

Plusieurs méthodologies peuvent être appliquées en se basant sur cette théorie: le point central est une grande quantité d'inputs appropriés aux étudiants et ce, dans un climat favorisant une acquisition maximale. Le professeur n'a que les limites de son imagination en combinaison avec les ressources à sa disposition. On peut imaginer des jeux de rôles, des discussions, des présentations ou activités de tout genre afin de favoriser une communication naturelle et agréable. À cette approche communicative, s'intègrent facilement différentes formes de média éducatifs. Les vidéos, les films et autres supports audio-visuels sont des aides précieux qui peuvent être une source d'inputs ou un point de départ pour plusieurs activités d'échange.

Est-ce que l'ordinateur peut avoir un rôle à l'intérieur d'un cours basé sur l'acquisition de la langue

et non pas basé sur un apprentissage mécanique?

Il est important d'abord d'examiner⁴ quelles sont les caractéristiques d'un ordinateur comme aide pédagogique et voir en quoi il peut être utile dans un enseignement actuel des langues vivantes.

1.2 Ordinateur et enseignement des langues

1.2.1 Aspect pédagogique. La première mise au point à faire est que l'ordinateur actuel, tout comme les supports audio-visuels courants, ne peut pas reproduire les différents schémas d'interactions d'une communication spontanée. Il a déjà été question de l'utilisation de synthétiseurs de voix et des résultats obtenus dans différentes recherches en intelligence artificielle pour arriver à la reconnaissance et à la production du langage naturel. Mais, les développements dans ces domaines ne sont pas encore assez au point pour permettre des applications pratiques (Marty, 1981).

Si nous examinons les possibilités présentes des différents ordinateurs couramment utilisés dans les maisons d'enseignement, nous pouvons dégager certaines caractéristiques intéressantes pour l'enseignement des langues.

L'ordinateur ne remplacera pas le professeur de langues dans son rôle de coordinateur de l'acquisition de la langue seconde. Mais il peut être un outil fort utile pour les tâches reliées à l'apprentissage conscient de la langue seconde. Ainsi plusieurs auteurs considèrent que le

principal avantage de l'utilisation de l'ordinateur est qu'il libère le professeur des tâches d'apprentissage et lui permet de concentrer son enseignement sur des tâches d'acquisition (Mydlarski, 1980; Marty, 1981; Holmes et Kidd, 1982b; Hope, 1982; Russel, 1982).

L'ordinateur est aussi perçu comme ayant un certain nombre d'avantages pédagogiques (Olsen, 1980; Demalzière, 1982; Kenner et Sanders, 1983; Kenning et Kenning, 1983; Wyatt, 1983). Les possibilités d'interactions entre l'apprenant et l'appareil en font un outil intéressant principalement pour l'enseignement individualisé. L'ordinateur peut adapter le matériel pédagogique aux besoins et au rythme particulier de chaque étudiant. La rétroaction instantanée sur les données de l'étudiant permet l'établissement de scénarios interactifs des plus intéressants. Ainsi, l'apprenant participe au déroulement de la leçon d'une façon active. Cette participation semble même avoir une influence sur la motivation et la vigilance des étudiants. Les auteurs rapportent un intérêt positif des étudiants pour le matériel informatisé. On peut cependant attribuer une partie de cet intérêt à l'attrait de cette technologie nouvelle: les étudiants aiment utiliser l'ordinateur.

Les inconvénients les plus souvent reportés sur l'utilisation de l'ordinateur dans l'enseignement des langues sont naturellement reliés à son incapacité actuelle d'avoir des interactions avec les étudiants dans une langue

spontanée et créative (Kenning et Kenning, 1983; Holmes et Kidd, 1982b). Car non seulement les interactions se font au niveau de la langue écrite mais elles suivent le plus souvent des schémas prédéterminés, pré-programmés, laissant peu de place à l'improvisation.

Si la plupart des auteurs considèrent que l'apport majeur de l'ordinateur consiste à fournir aux apprenants une occasion de travailler d'une façon individuelle et personnalisée sur les différentes tâches de l'apprentissage conscient, certains pensent qu'il peut être un outil pour la pratique de la conversation (Kenning et Kenning, 1983). Par exemple, l'ordinateur pourrait être utilisé dans la salle de classe pour des activités de groupes afin de fournir une occasion d'échanges spontanés.

L'application la plus courante de l'ordinateur est sûrement celle qui lui confie un rôle de tuteur ou d'exerciseur pour transmettre des notions syntaxiques ou lexicales. Il est en effet possible de créer des leçons tutorielles ou de pratiques qui seront utiles à l'apprentissage et qui libéreront le professeur du fardeau de l'entraînement linguistique par exercices. Car il ne faut pas écarter le rôle tenu par ces exercices surtout à un niveau débutant. Les étudiants adultes les apprécient parce qu'ils sont rassurants et leur permettent de découvrir et de pratiquer les structures de la langue qu'ils acquièrent (Demaizière, 1982; Kenning et Kenning, 1983). Ces tutoriels-exerciseurs doivent être signifiants et présenter

une langue correcte si possible en contexte (Sanders et Kenner, 1983). L'analyseur de réponses doit aussi avoir un minimum de sophistication pour permettre un apprentissage maximum en fonction des erreurs de l'étudiant (Pusack, 1983). Les possibilités graphiques de l'ordinateur peuvent aussi être un ajout pédagogique aux leçons (insertions de graphiques pertinents, animations de mots, démonstration d'une règle...) (Holmes et Kidd, 1982a).

Les jeux et les simulations peuvent aussi jouer un rôle intéressant dans la classe de langue sur une base individuelle mais aussi sur une base d'activité de groupe. Ainsi le didacticiel devient facilement une occasion d'échange entre les participants. Le jeu et la simulation peuvent naturellement enseigner des points de langues précis mais ils sont la plupart du temps des prétextes pour utiliser la langue dans un contexte d'acquisition.

L'ordinateur peut aussi être utilisé pour la résolution de problèmes. Ainsi, avec l'aide d'une base de données linguistique, l'ordinateur permet une interaction entre le programme et l'étudiant afin d'aider celui-ci à résoudre des problèmes syntaxiques ou lexicaux (Thrush et Thrush, 1984).

1.2.2 Compte-rendu de différentes expériences, de l'utilisation de l'ordinateur pour l'ELS. Les premières applications d'utilisation de l'ordinateur dans le cadre d'un programme d'enseignement des langues vivantes remontent à la fin des années soixante. En effet, les Universités de Stanford en Californie et de New-York à Stonybrook avaient

mis sur pied, à cette époque, des projets d'enseignement du russe et de l'allemand dans lesquels l'ordinateur avait une place prépondérante (Holmes et Kidd, 1982b). L'ordinateur n'était pas utilisé comme un ajout aux cours traditionnels mais servait bel et bien à les remplacer. C'était la période où l'on imaginait qu'une machine pourrait un jour totalement remplacer le professeur de langues. Ces projets étaient très ambitieux, demandaient des investissements importants et étaient mis sur pied par des personnes ayant peu d'expérience pratique dans l'enseignement des langues. La qualité pédagogique du matériel créé passait au second rang et l'utilisation de la technologie pour la technologie semblait être la force directrice. Ces projets n'ont jamais eu de grands succès et aucune application vraiment pratique n'en est résultée à long terme (Holmes et Kidd, 1982b). Il est à noter qu'à ce même moment était implanté le projet ELSE pour l'enseignement du français au Collège Dartmouth. Ce projet était beaucoup plus modeste et développait du matériel destiné à l'apprentissage de la grammaire et du vocabulaire comme supplément aux cours normalement offerts. Ce projet permettait déjà de déceler les tendances qui domineraient les années 70 et auxquelles se rattachent le projet Monique de l'Université de Richmond, le projet Carlos de West Chester College et le projet Duco et Tuco de l'Université de l'Ohio (Holmes et Kidd, 1982b).

Cependant, pendant les années 70, certains projets de grande envergure ont eu une influence déterminante sur les

développements futurs. Les projets du Minnesota (en allemand élémentaire), Frand en Alberta et naturellement Plato, en Illinois ont eu comme apport principal des expériences sur l'utilisation de cours multi-média dans lesquels l'ordinateur jouait un rôle important (Thrush et Thrush, 1984). L'ordinateur n'avait plus comme fonction première de remplacer l'enseignement traditionnel dispensé dans la salle de classe mais bien de le compléter. Ces programmes étaient développés sur des gros ordinateurs fonctionnant sur le principe du partage du temps par les usagers.

Le projet Plato (Hart, 1981; Chapelle et Jamieson, 1983) est sans aucun doute le projet qui a été le plus marquant pour l'avancement de l'utilisation de l'ordinateur dans l'enseignement des langues secondes. En plus d'utiliser le clavier pour recevoir les réponses des étudiants, le système était aussi équipé de crayons lumineux sensitifs et d'écrans tactiles. Les unités de sortie comprenaient aussi un système audio à recherche aléatoire et un projecteur de diapositives. Les leçons développées sur le système Plato IV étaient programmées dans un langage auteur, Tutor. Les professeurs de langue en service ou en congé participèrent intensément à la conception, à la programmation et à l'implantation d'un matériel varié. Aucune conception pédagogique ou théorie de l'apprentissage n'étaient imposées sur les créateurs et cela donna le jour à plusieurs applications intéressantes pour différents

langages (Hart, 1981). On retrouve sur le système Plato des leçons en syntaxe, grammaire, vocabulaire, linguistique, phonétique et culture et ce pour des langues aussi diverses que le français, l'anglais, l'hébreu, le chinois, l'espagnol, le swahili. L'avantage du projet Plato est qu'il a permis des expérimentations et des évaluations avec différentes approches. Cependant, des projets aussi ambitieux avaient le désavantage d'être très dispendieux et d'utiliser une technologie complexe rencontrée peu couramment dans les maisons d'enseignement. Mais l'expérience était bel et bien amorcée et l'avènement des micro-processeurs n'a fait qu'accroître le nombre d'institutions qui ont adopté l'enseignement assisté par ordinateur dans le cadre des cours de langues (Thrush et Thrush, 1984).

Solveig Olsen (Olsen, 1980) avait d'ailleurs décelé cette tendance dans son sondage conduit au cours de l'hiver 78-79 auprès de 602 institutions d'enseignement des langues vivantes. Même si très peu de départements à cette époque utilisaient activement l'ordinateur (seulement 10%), le mouvement général était à l'accroissement du nombre des utilisations. Les principaux empêchements ou réticences se situaient au niveau du coût d'établissement de programmes assistés par ordinateur. Le coût de plus en plus bas des micro-ordinateurs a créé un renversement de la situation et il est maintenant de plus en plus courant de trouver un ou plusieurs ordinateurs dans les laboratoires de langues.

La tendance n'est cependant pas vers de gros projets du genre Plato. Les applications sont beaucoup plus modestes. L'accent est mis sur les principes pédagogiques et sur des applications pratiques. On a abandonné l'idée de l'utilisation de machinerie complexes et centré les efforts sur le développement de matériel facile à utiliser et peu coûteux. Et les professeurs de langues sont de plus en plus impliqués dans la mise sur pied des différents programmes (Holmes et Kidd, 1982b).

1.2.3 Développement de didacticiels pour l'ELS et leur évaluation. Il existe présentement sur le marché peu de logiciels commerciaux pour l'enseignement des langues puisque l'industrie en est encore à ses débuts mais elle connaîtra sûrement un développement rapide et important dans les années à venir (Harrison, 1983). Parmi les logiciels déjà disponibles, la qualité pédagogique n'est pas toujours une constante. Trop souvent, les didacticiels sont développés selon une approche pratique et technique et manquent ainsi de planification pédagogique. On retrouve aussi une certaine résistance à faire des révisions sur des programmes existants afin d'améliorer leur valeur pédagogique. Les instructions et la documentation constituent aussi un problème souvent rencontré dans l'utilisation d'un didacticiel donné (Thrush et Thrush, 1984). Harrison (1983), qui a fait une revue des programmes sur le marché pour l'ELS, affirme que:

(...) It is apparent that the development of

good software for the teaching of foreign languages is still in the state of infancy despite the existence of some stimulating and creative programs. The consumers of these materials need to inform the producers of the features which they like and dislike. It is quite clear that the direct involvement of foreign language curriculum specialists in the production of these materials is essential. (page 30)

Ainsi, les professeurs de langue devraient être impliqués dans le développement de didacticiels comme experts en la matière ou comme concepteurs s'ils ont des compétences dans le domaine. La programmation demeure toujours la partie la plus longue et la plus complexe. La plupart du temps, on fera appel à un expert programmeur ou on utilisera des langages ou des systèmes-auteurs.

L'utilisation de langages-auteurs ou de systèmes-auteurs pourrait être une bonne façon de limiter le temps passé à la programmation et pourrait donner une plus grande opportunité de création aux enseignants qui ont peu de connaissance des langages informatiques (Constantin, 1984). Il existe plusieurs langages-auteurs à usage multiple (Pilot, Coursewriter, Tutor...). Tutor fut le langage-auteur utilisé pour le développement de leçons sur le système Plato (Hart, 1981). Dasher est un système-auteur utilisé dans le programme Frelem pour l'enseignement du français langue seconde à l'Université de l'Iowa (Hope, 1982). FLIP (Foreign Language Instructional Package), un

autre exemple de système-auteur spécialisé dans le développement de didacticiels pour l'enseignement des langues secondes, est utilisé à l'Université de Californie.

Si le développement de logiciels est appelé à prendre un essor important dans les prochaines années, la qualité pédagogique devrait être le pilier de création et aucune méthodologie particulière ne devrait être exclusivement associée au médium. Le temps est à l'expérimentation. Il faut non seulement créer des tutoriels ou des exercices mais aussi des jeux, des simulations... On doit explorer les différentes possibilités de l'ordinateur comme aide à l'acquisition d'habiletés communicatives chez les étudiants (Kenning et Kenning, 1983).

Pour ce qui est de la conception pédagogique, l'approche systématique, sans être la panacée universelle, pourrait améliorer la qualité de plusieurs didacticiels. Plusieurs modèles pourraient être suivis comme ceux proposés par Davis, Alexander et Yelon (1974), Briggs (1977) ou Gagné et Briggs (1977), ou Dick et Carey (1978).

Une composante essentielle au développement de matériel de qualité est l'évaluation de ce matériel: une évaluation formative pour l'amélioration même du produit pendant la phase de développement, mais aussi une évaluation sommative pour en évaluer l'efficacité globale. Hart (1981) a insisté sur le fait que les concepteurs de didacticiels n'ont pas investi assez d'efforts sur l'évaluation de leur produit. Et l'évaluation est essentielle lorsque l'on est confronté à

un nouveau médium éducatif. Selon lui les deux questions importantes auxquelles devraient répondre les projets d'évaluation sont: 1) comment est-ce que les utilisateurs répondent au médium; et 2) est-ce que le matériel présenté sur ce médium est efficace? L'évaluation de l'efficacité de l'ordinateur en général n'est pas un problème important. Il est plus adéquat d'évaluer des unités instructionnelles précises pour en démontrer l'efficacité.

Holmes et Kidd (1984) ont fait une revue des différentes formes d'évaluation utilisées dans le domaine particulier de l'enseignement des langues secondes assisté par ordinateur. Comme ils l'ont noté, de nombreux professeurs, des administrateurs scolaires ou des organismes de financement réticents à l'introduction de l'ordinateur dans les programmes existants demandent des preuves statistiques des avantages de l'utilisation de ce nouveau médium. Il y a donc une certaine tendance à croire qu'une évaluation empirique appuyée par des statistiques précises pourrait être un indicateur infallible du succès ou de l'échec de l'ordinateur dans l'enseignement des langues modernes. Sans pour autant dénigrer l'évaluation empirique, il est important de lui accorder son rôle véritable dans des décisions futures d'implantation de programmes.

D'abord, il est à noter qu'il existe très peu de ces évaluations empiriques dans la littérature. On peut cependant citer le projet d'évaluation du programme Plato pour l'enseignement de la grammaire anglaise, l'évaluation

du cours d'allemand élémentaire à SUNY ou l'évaluation du programme de grammaire française à l'Université d'Alberta. Ces projets d'évaluation ont conclu que les étudiants utilisant l'ordinateur remplissaient les objectifs du cours aussi bien ou mieux que ceux qui ne l'utilisaient pas. On doit cependant interpréter ces résultats avec beaucoup de prudence et comprendre que l'évaluation d'un enseignement assisté par ordinateur particulier ne nous renseigne que sur cette utilisation précise du médium dans un contexte donné et qu'il est difficile de généraliser au-delà des didacticiels utilisés. Ainsi l'évaluation empirique peut être valable dans le cadre d'une évaluation sommative d'un produit donné.

Il ne faut cependant pas négliger d'autres formes d'évaluation moins traditionnelles. Kidd et Holmes (1984) nous informent du potentiel des évaluations basées sur des opinions ou des jugements informels, ou des observations directs. Ainsi, en combinant ces différentes formes d'évaluation avec des méthodes plus empiriques, on peut s'attendre à des résultats pouvant atteindre un plus haut niveau de généralisation.

1.3 Conclusions

On retient donc de ce chapitre les points suivants:

A) L'ordinateur pourrait être avantageusement utilisé pour l'enseignement des langues secondes en rapport avec les tâches reliées à l'apprentissage afin de laisser plus de temps dans la salle de classe pour des activités centrées

sur l'acquisition de la langue.

B) Le développement de didacticiels en langue seconde pourrait suivre une démarche de conception pédagogique systématique, en impliquant les professeurs comme experts en la matière.

C) Les langages-auteurs et les systèmes-auteurs pourraient être des outils adéquats au développement de tels didacticiels.

D) Une démarche d'évaluation combinant l'aspect empirique avec d'autres formes moins traditionnelles est à souhaiter tant pour la phase formative que pour la phase sommative d'évaluation.

CHAPITRE 2

Le didacticiel (Les pronoms compléments d'objet direct: le, la, les, l') et son évaluation formative

Ce deuxième chapitre portera sur le développement d'un didacticiel (Les pronoms compléments d'objet direct: le, la, les, l') conçu pour l'enseignement du français langue seconde, ainsi que sur l'évaluation formative de ce même didacticiel.

2.1 Développement

Dans le développement de ce didacticiel, l'auteur a tenu conjointement les rôles d'expert en la matière, de concepteur et de programmeur. Les compétences d'expert en la matière lui ont été acquises par l'obtention d'un baccalauréat spécialisé dans l'enseignement du français langue seconde et par trois années d'enseignement des langues secondes tant au niveau primaire, secondaire et de l'enseignement des adultes. Pour l'étape de la conception, l'auteur a choisi une approche systématique. Plusieurs modèles peuvent être adéquats au développement d'un didacticiel; l'auteur a suivi la démarche établie par Dick et Carey (1978). Pour ce qui est de l'étape de la programmation l'auteur a utilisé un langage-auteur, Super-Pilot, disponible pour les ordinateurs Apple II+ ou Apple IIe.

2.1.1 Analyse de l'audience cible. L'audience cible pour ce didacticiel est formée d'apprenants adultes en français langue seconde. Ils sont débutants dans

l'apprentissage et l'acquisition du français (niveau 1). Ils suivent un cours de niveau débutant en français. Idéalement, ce cours devrait être centré sur une approche communicative mais le didacticiel peut très bien être intégré à l'intérieur d'un cours suivant une approche plus traditionnelle.

La langue première de ces étudiants est l'anglais ou ils en ont une bonne connaissance. Leur expérience ou leur attitude face à l'utilisation de l'ordinateur à des fins pédagogiques en langue seconde ou autres sujets, peut varier grandement d'un individu à l'autre.

2.1.2 Objectif pédagogique. L'objectif pédagogique du didacticiel est d'enseigner l'utilisation des pronoms compléments d'objet direct (le, la, les, l') dans une phrase simple positive française.

EX: Marie regarde la télévision.

Marie la regarde.

Ainsi, le didacticiel a pour but d'enseigner un point précis de la grammaire française, plus précisément une règle syntaxique. Se référant aux théories de Krashen sur l'apprentissage et l'acquisition d'une langue seconde nous affirmons que ce didacticiel s'adresse aux mécanismes conscients de l'apprentissage et non pas à l'acquisition. L'audience cible de ce didacticiel, étant à un niveau débutant, a développé très peu de mécanismes automatiques inconscients d'utilisation naturelle de la langue française. L'utilisation du moniteur est encore très forte dans la

production de phrases ou d'énoncés en français chez ces étudiants. Ce didacticiel veut donc leur donner une connaissance formelle de l'emploi des pronoms compléments d'objet direct.

L'importance de ce point précis de syntaxe française vient du fait qu'il diffère de la syntaxe d'autres langues non-romanes et amène donc des difficultés, dues surtout à l'interférence de la langue première, pour la plupart des apprenants débutants. On retrouve donc l'utilisation des pronoms compléments d'objet direct dans presque tous les programmes de français langue seconde de niveau 1. Cependant, si on se réfère encore à la théorie de Krashen reliée à l'ordre naturel de l'acquisition d'une langue seconde, on se rend compte que l'acquisition complète des pronoms compléments d'objet direct ne se fait qu'à un niveau intermédiaire ou même avancé quand les étudiants ont vraiment acquis d'une façon implicite les règles d'utilisation des pronoms compléments d'objet direct.

2.1.3 Analyse de la tâche. Ayant déterminé la tâche finale que devra accomplir l'étudiant après avoir terminé le didacticiel, nous avons établi une analyse des sous-tâches qui l'y conduiront.

- Sous-tâche 1: Reconnaître un groupe complément d'objet direct dans une phrase simple positive française.
- Sous-tâche 2: Reconnaître le genre (masculin/féminin) et le nombre (singulier/pluriel) de ce groupe complément d'objet direct.

- Sous-tâche 3:** Choisir le pronom complément d'objet direct (le, la, les, l') correspondant au genre et au nombre du groupe complément d'objet direct.
- Sous-tâche 4:** Placer correctement le pronom complément d'objet direct dans la phrase simple positive française.
- Tâche finale:** Utiliser les pronoms compléments d'objet direct dans une phrase simple positive française.

2.1.4 Le médium. Dans le premier chapitre, nous avons montré que les applications les plus courantes de l'ordinateur dans le cadre de l'enseignement des langues sont celles reliées à l'apprentissage conscient du système de la langue. Le professeur confie à l'ordinateur les rôles de tuteur ou d'exerciseur auxquels l'étudiant se rapporte sur une base individuelle. Le professeur peut ainsi accorder en classe plus de temps à des activités centrées sur l'acquisition de la langue visée.

L'ordinateur peut donc être un outil très précieux pour l'enseignement et la pratique de la syntaxe et du lexique. La règle syntaxique de l'emploi des pronoms compléments d'objet direct pourrait donc avantageusement être apprise au moyen d'un enseignement assisté par ordinateur. C'est l'hypothèse de départ qui a mené au développement de cet enseignement assisté par ordinateur.

Il est à noter que l'ordre naturel dans une conception pédagogique est que le sujet de l'instruction précède le choix du médium. Notre démarche a été quelque peu différente puisque le choix du médium (l'ordinateur) a précédé le choix du sujet de notre leçon (la règle

syntaxique des pronoms compléments d'objet direct). Ceci est dû à la démarche du concepteur qui s'intéresse aux applications possibles de ce médium dans l'enseignement des langues modernes. Donc l'auteur en développant ce didacticiel et en en faisant une évaluation empirique veut apporter sa contribution à certaines questions relatives à l'utilisation de l'ordinateur dans l'enseignement des langues: 1) est-ce que l'ordinateur peut être efficace pour l'enseignement et la pratique d'une règle de syntaxe précise? 2) est-ce qu'une approche systématique de l'instruction peut être appropriée pour ces leçons et ces pratiques en syntaxe? 3) quelle est l'attitude des étudiants face à l'utilisation de l'ordinateur dans l'apprentissage d'une langue seconde?

Cependant, si le choix de l'ordinateur a été primordial au développement de cette leçon de syntaxe, le choix d'une quincaillerie précise s'est fait selon les moyens à la disposition. Ayant peu d'expérience de programmation, l'auteur s'est donc tourné vers l'utilisation d'un langage - auteur. Pilot, qui est un langage-auteur à usage général, fut choisi à cause de sa facilité d'acquisition et de ses possibilités adaptées principalement au développement de leçons tutorielles ou d'exercices. La version utilisée fut Super-Pilot pour le Apple II+ (64K) ou le Apple IIe. Cette version est une version de haute qualité qui utilise des éditeurs (éditeur graphique, éditeur sonore et éditeur de caractères) afin de faciliter la réalisation de didacticiels.

2.1.5 Objectifs et items des tests intégrés et du post-test.

Objectif 1 (relié à la sous-tâche 1):

Dans une phrase en français utilisant un vocabulaire de niveau 1 et de forme positive, l'étudiant reconnaîtra le groupe complément d'objet direct.

Item du test 1:

In the following sentences, identify the direct object group.

Objectif 2 (relié à la sous-tâche 2):

Dans une phrase écrite en français utilisant un vocabulaire de niveau 1 et de forme positive, l'étudiant reconnaîtra le genre et le nombre du groupe complément d'objet direct (celui-ci est souligné).

Item du test 2:

In the following sentences, identify the gender and number of the underlined direct object group.

Use the code-numbers: 1= feminine-singular

2= masculine-singular

3= masculine/feminine-plural

Objectif 3 (relié à la sous-tâche 3):

Dans une phrase écrite en français utilisant un vocabulaire de niveau 1 et de forme positive, l'étudiant pourra choisir le pronom complément d'objet direct (le, la, les, l') qui correspond au genre et au nombre du groupe complément d'objet direct.

Item du test 3:

In the following sentences, choose the direct object pronoun (le, la les, l') that would replace the direct object group.

Objectif 4 (relie à la sous-tâche 4):

À l'intérieur d'une phrase écrite en français utilisant un vocabulaire de niveau 1 et de forme positive, l'étudiant placera correctement le pronom complément d'objet direct.

Item du test 4:

Unscramble the following sentences each of which contains a direct object pronoun.

Objectif final:

L'étudiant transformera une phrase écrite en français contenant un groupe complément d'objet direct en une phrase contenant un pronom complément d'objet direct.

Test final (post-test):

Transform the following sentences using a direct object pronoun.

2.1.6 Élaboration du didacticiel. Ce didacticiel est une combinaison d'un tutoriel (présentation d'informations) et d'un exerciceur. Il est divisé en cinq parties. Les parties 1 à 4 correspondent aux objectifs 1 à 4. Ces quatre premières parties sont composées d'une partie tutorielle facultative traitant du point de syntaxe; cette partie tutorielle est suivie des exercices construits à partir des items de tests correspondant à chaque objectif vise. La cinquième partie correspond à l'objectif final et contient

seulement des exercices testant l'atteinte de cet objectif.

La figure 1 décrit l'organisation du didacticiel. Une des caractéristiques essentielles et sûrement un des plus grands avantages de l'utilisation de l'enseignement assisté par ordinateur, est le grand degré d'individualisation de l'instruction par la flexibilité d'utilisation en fonction de chaque étudiant. Nous avons voulu profiter de cette flexibilité dans le développement du didacticiel en laissant à l'étudiant plusieurs choix lors du déroulement de la leçon. Par un menu au début du programme, il a le choix de commencer à la partie qui lui convient. Dans chacune des 4 premières parties, la section tutorielle est facultative. Avant de commencer les exercices, l'étudiant a le choix de voir entre 1 et 3 exemples et de faire entre 1 et 3 pratiques. Fait particulier, avant de commencer les exercices l'étudiant a le choix du nombre d'exercices consécutifs qu'il devra réussir. Lorsqu'il a atteint son but, il peut refaire d'autres exercices dans la même partie s'il juge cela nécessaire avant de passer à la partie suivante.

Dans le développement d'un didacticiel, il est important d'organiser le contenu (présentation, format) de la façon la plus efficace possible tout en tenant compte des caractéristiques techniques de l'ordinateur et du langage utilisé. Apple Super-Pilot offre facilement, à cause des commandes "type specify", de l'éditeur graphique et de l'éditeur sonore de nombreuses possibilités de renforcer le

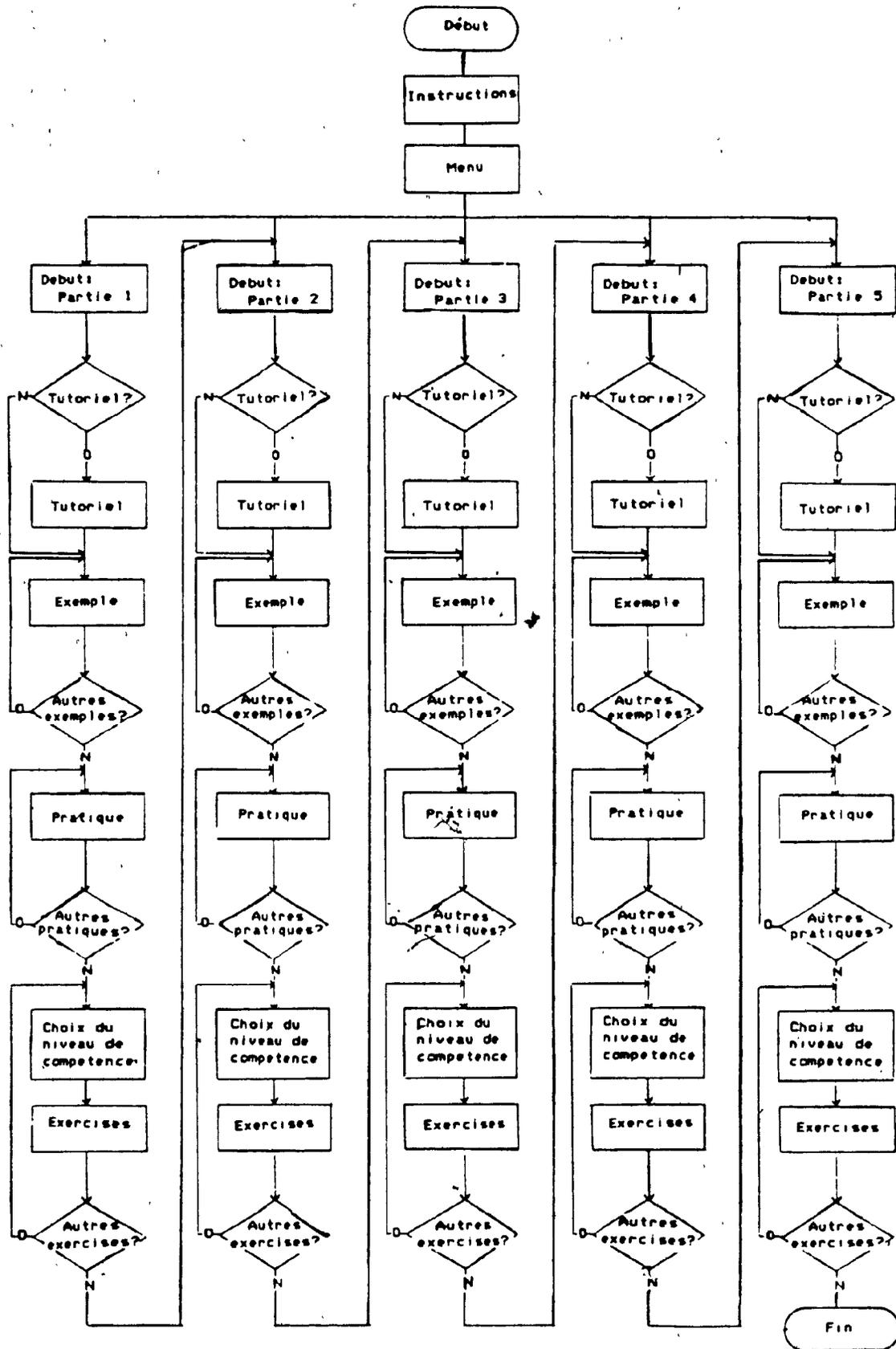


Figure 1. Organigramme de la première version du dictaciel

message textuel. Ces possibilités ont été grandement utilisées dans le développement de ce didacticiel. Par exemple la couleur a été souvent introduite d'une façon signifiante lors de la présentation tutorielle. Des tableaux, des lignes, des boîtes ont été utilisés pour rendre le texte plus clair et pour l'amélioration de l'organisation des pages-écrans. Ces pages-écrans ont d'ailleurs souvent été divisées par des fenêtres fixes et des fenêtres changeantes. Dans les parties 3 et 4, on a utilisé l'animation des mots pour illustrer des règles de syntaxe. Lorsque l'étudiant atteint le but qu'il s'était fixé tant qu'au nombre d'exercices consécutifs à réussir, un renforcement sonore est présenté.

L'ordinateur étant un médium hautement interactif, il est important pour le concepteur de prendre certaines décisions par rapport aux schémas d'interaction à être utilisés à l'intérieur de la leçon. Ces schémas d'interaction sont constitués par les questions posées à l'étudiant, ses réponses (plus précisément ses entrées ou "inputs") et la rétroaction sur ces réponses. Dans la première partie l'étudiant doit identifier le groupe complément d'objet direct et taper sa réponse sur le clavier. Une erreur de frappe est acceptée. Il a droit à trois essais pour identifier le groupe complément d'objet direct. S'il identifie le complément d'objet direct sans l'intégrer dans le groupe auquel il appartient, il lui est rappelé que nous désirons qu'il identifie un groupe

syntaxique et non pas un élément isolé. S'il fait une erreur lexicale et identifie le verbe, ceci lui est signalé (ainsi en connaissant le verbe qui est l'élément syntaxique centrale de la phrase, il peut plus facilement identifier le groupe complément d'objet direct). Lorsque la bonne réponse est donnée, ceci lui est confirmé.

Dans la deuxième partie, l'étudiant doit reconnaître le genre et le nombre du groupe complément d'objet direct souligné. Il doit taper sa réponse au clavier en utilisant un code numérique (1=fem-sing 2=masc-sing 3=fem/masc-plur). Il n'a droit qu'à un seul essai et reçoit une confirmation de la bonne réponse; sinon, la bonne réponse lui est indiquée immédiatement.

Dans la troisième partie, l'étudiant doit trouver le pronom (le, la, les, l') qui remplacerait le groupe complément d'objet direct (à la différence de la deuxième partie, le groupe complément d'objet direct n'est pas souligné). Il doit taper sa réponse sur le clavier. Il n'a droit qu'à un seul essai sinon la bonne réponse lui est indiquée en lui précisant quel est le groupe complément d'objet direct, son genre et son nombre et si le pronom était "l'", on lui rappelle qu'il était suivi d'une voyelle. Si la réponse est bonne il a une confirmation. Et que la réponse soit bonne ou non, on lui présente toujours la phrase transformée contenant le pronom complément d'objet direct.

Dans la quatrième partie, l'étudiant doit démêler des

phrases qui contiennent un pronom complément d'objet direct. Chaque groupe syntaxique étant groupé sous un numéro distinct, l'étudiant n'a qu'à taper sur le clavier la séquence correcte de ces numéros. Il n'a droit qu'à un seul essai. La rétroaction lui indique si sa réponse est correcte ou non. Dans un cas, comme dans l'autre, la phrase correcte lui est ensuite présentée.

Dans la cinquième partie, l'étudiant doit retaper une phrase entière en remplaçant le groupe complément d'objet direct par le pronom correspondant et en le plaçant correctement. Une seule erreur de frappe est acceptée. Une bonne réponse est confirmée; sinon, la réponse correcte est indiquée.

Les leçons créées avec le langage Super-Pilot sont conservées sur des disquettes spécialement initialisées: les disquettes-leçons. L'espace mémoire de ces disquettes-leçons est organisé sous forme de blocs; 144 blocs sont réservés pour le langage Super-Pilot et 136 blocs sont disponibles pour le programme de la leçon proprement dite. Dans notre cas, la leçon s'est avérée plus longue que l'espace disponible. Il a donc fallu utiliser 2 disquettes: une pour le langage Super-Pilot et une pour la leçon. Et puisque le déroulement de la leçon nécessite des références au langage, notre didacticiel a besoin du support de deux lecteurs de disquettes en tout temps.

Afin de faciliter l'utilisation du didacticiel, un guide de l'utilisateur fut développé pour accompagner l'ensemble.

Ce guide mentionne l'audience cible, les objectifs pédagogiques et des instructions d'utilisations matérielles (Appendice D).

2.2 Évaluation formative

La première étape de l'évaluation formative a été la consultation de deux experts dans le domaine de l'enseignement des langues secondes: un professeur de français langue seconde et un professeur d'anglais langue seconde. Leur rôle était de vérifier la justesse des informations à l'intérieur du didacticiel; ils ont vérifié la justesse du français et de l'anglais utilisés et des informations grammaticales présentées. Le professeur de français langue seconde a aussi vérifié que le vocabulaire utilisé était vraiment de niveau 1. Leur opinion a aussi été demandée en ce qui a trait à l'analyse et à la stratégie pédagogique.

Une évaluation un à un a aussi été conduite sur deux débutants en français langue seconde. Ils ont utilisé le didacticiel et sa documentation et ils ont ensuite été interrogés, à savoir si les instructions étaient claires et si l'utilisation du programme était vraiment facile (flexibilité, absence de problèmes techniques, contrôle suffisant sur le déroulement de la leçon).

À la suite de ces commentaires, des changements ont été apportés sur la forme de la leçon:

-Les fautes de langue ont été corrigées. On doit cependant noter qu'à cause des caractéristiques techniques de

l'appareil utilisé lors du développement, il est impossible d'inclure les accents dans le contenu français. Ce problème a été quelque peu tempéré en utilisant les caractères majuscules lors de présentations d'informations en français.

- Un glossaire a été inclus au guide de l'utilisateur afin de contrer le problème du contenu lexical de la leçon.

-Des modifications ont aussi été apportées quant à la présentation des informations. Le rôle de la couleur dans la présentation des informations est encore pertinent à plusieurs endroits mais la leçon ne devient pas incompréhensible si elle est présentée sur un écran monochrome. La couleur ajoute donc un élément de compréhension mais n'est pas indispensable. Certains des caractères utilisés qui se sont avérés difficiles à lire ont été remplacés.

-Lors des exercices, le critère exigeant que les exercices corrects soient consécutifs a été supprimé. Ainsi un étudiant qui fait une erreur après un certain nombre de réponses correctes ne voit plus le compteur recommencer à zéro. Ceci pouvait être en effet très frustrant pour les étudiants.

-Plus de flexibilité a été introduite dans le programme au niveau de la séquence de la présentation des parties. L'étudiant peut encore commencer le programme avec la partie qui lui convient mais lorsque celle-ci est complétée il peut cependant refaire si bon lui semble une partie précédente, en escamoter une suivante ou simplement interrompre le

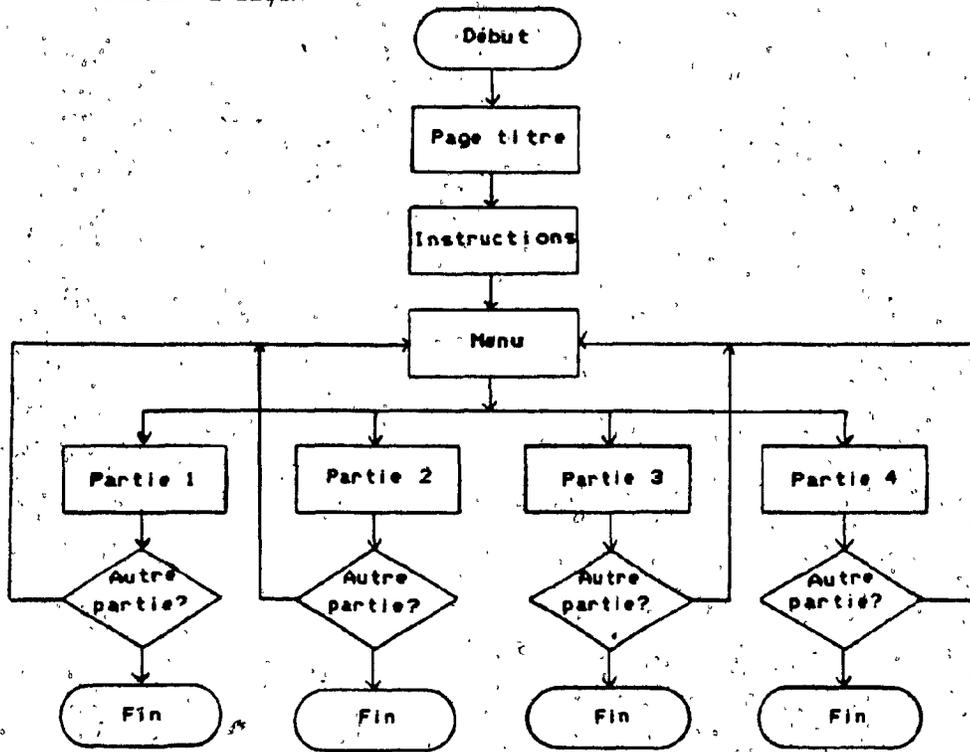
programme (voir fig 2).

-La modification majeure apportée à ce programme à ce moment a été son organisation sur disquettes. Il a été dit que ce programme exigeait 2 lecteurs de disquettes pour fonctionner et que cela rendait la mise en marche longue et quelque peu compliquée. Le programme fut réorganisé afin de fonctionner sur un seul lecteur de disquette. L'ensemble comprend 2 disquettes: la disquette-leçon comprenant les 4 premières parties du programme et la disquette-test comprenant le test (post-test).

-Ainsi la cinquième partie a été modifiée pour devenir le test (post-test). L'item de test de cette section a aussi été transformé. Taper une série de phrases complètes pouvait s'avérer long et risqué pour les erreurs de frappe. L'item du test est donc devenu: " In the following sentences, replace the direct object group by the direct object pronoun." Ainsi l'étudiant n'a seulement qu'à taper le pronom (le, la, les, l'). Étant un test de vérification de l'objectif pédagogique, aucune rétroaction n'est donnée sur les réponses; un score total à la fin du test est cependant fourni à l'étudiant.

Après que ces modifications furent apportées, un test-pilote fut conduit afin de continuer l'évaluation de la forme du didacticiel mais surtout pour évaluer son efficacité pédagogique pour la clientèle visée.

On conduisit ce test-pilote au Centre linguistique du CEGEP de Jonquière (Qué.) entre les 4 et 21 juin 1984. Ce



DISQUETTE TEST

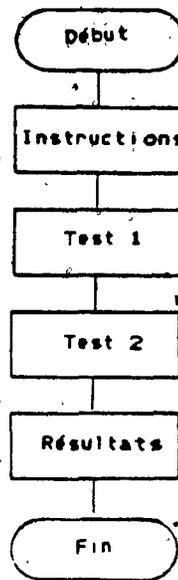


Fig.2 Organisation générale du didacticiel après les révisions de l'évaluation formative.

centre linguistique offre des programmes d'immersions de trois semaines en langue française à des étudiants adultes anglophones. Ces cours sont composés de cours en classe (4 heures par jour) et d'activités pédagogiques durant le reste de la journée et pendant la soirée. Et afin de vraiment être immergés dans la langue française, les étudiants demeurent dans des familles francophones. La classe qui a servi à ce test-pilote était une classe de débutants de 8 étudiants. Le pré-test équivalent au post-test leur fut administré après 2 semaines complètes de ce programme d'immersion. Les étudiants pouvaient ensuite utiliser le didacticiel lors du moment de leur choix selon leur besoin durant la troisième semaine (le didacticiel était disponible sur demande à la bibliothèque). Ils devaient compléter le post-test après l'utilisation du programme ainsi qu'un questionnaire d'attitude face au programme (voir Appendice A).

La plus importante constatation suite à ce test-pilote concerne le niveau d'entrée de l'audience cible. En effet, sur les 8 étudiants qui ont passé le pré-test, seulement 2 ont démontré un besoin du programme, les autres ayant des pré-tests parfaits ou presque. Tout le monde a quand même utilisé le programme et affirmé qu'ils en avaient retiré beaucoup au point de vue de l'apprentissage. Ceci est probablement dû au fait que le programme a été présenté dans la dernière partie de ces 3 semaines d'immersion (après 40 heures de cours et maintes occasions de réemploi en dehors

de la classe). Le programme serait donc plus approprié pendant la première semaine d'un tel cours d'immersion ou simplement à l'intérieur d'un premier cours régulier de français (dans les trente premières heures).

Les instruments d'évaluation ont aussi été quelque peu modifiés (pré-test, post-test). En effet l'item du test final vérifiait l'apprentissage des pronoms compléments d'objet direct mais aucun élément de cet item ne vérifiait que l'étudiant pouvait placer correctement ce pronom dans une phrase française. On a donc ajouté un nouvel item à l'item existant. Donc au début du test, l'étudiant a 5 questions où il doit réemployer une phrase en y introduisant le pronom complément d'objet direct.

Au niveau de la forme du programme, une seule modification a été apportée dans les exercices. En effet, l'étudiant ayant le choix du nombre d'exercices à réussir et, le nombre d'essais pouvant varier pour chacun, les exercices étaient choisis au hasard à partir d'une banque. Mais il pouvait arriver qu'un exercice soit présenté plus d'une fois à l'étudiant; la routine de hasard pour le choix des exercices a été modifiée pour contrer ce problème.

En ce qui a trait à l'attitude des étudiants face à l'utilisation de l'ordinateur à l'intérieur d'un cours de français langue seconde, elle fut extrêmement positive (aucun d'eux n'avaient utilisé un ordinateur auparavant).

Cette nouvelle version du programme sera celle utilisée pour l'évaluation sommative.

CHAPITRE 3

Évaluation sommative et évaluation de la réaction des
utilisateurs face au didacticiel

Cette évaluation sommative a servi à déterminer l'efficacité pédagogique globale de ce didacticiel pour l'enseignement de ce point de grammaire précis (l'utilisation des pronoms compléments d'objet direct). On a déterminé aussi quelle est l'attitude des utilisateurs face au didacticiel tant qu'à son utilisation, son approche pédagogique et la présentation du contenu.

D'abord, il faut établir que l'apprentissage de la règle des pronoms compléments d'objet direct, telle que présentée dans le didacticiel est un apprentissage conscient. L'étudiant, s'il apprend quoi que ce soit par l'utilisation de ce didacticiel, l'apprendra d'une façon formelle. Ainsi, si on se réfère à la théorie de Krashen, nous voyons qu'une règle apprise de telle façon fera partie du moniteur de l'étudiant. À aucun moment, nous ne faisons référence à l'acquisition de la langue mais bien à l'apprentissage conscient d'une règle syntaxique précise.

D'ailleurs Krashen (1981) a établi que ce qui est mesuré par les tests standards d'aptitude aux langues vivantes est relié à cet apprentissage conscient. C'est pour cette raison que nous avons utilisé dans cette évaluation sommative le MLAT (Modern Language Aptitude Test) développé par Carroll et Sapon (1959). Nous avons utilisé plus précisément 2 sous-tests: "Words in Sentences", qui sert à

mesurer la sensibilité grammaticale, et "Paired Associates", qui sert à mesurer les habiletés de mémoire pour l'apprentissage conscient en langue seconde. Ces tests nous ont servi à décrire plus précisément l'échantillon des sujets qui ont servi à cette évaluation en fonction de leur aptitude pour l'apprentissage conscient d'une langue seconde.

L'évaluation sommative a donc porté sur la performance des sujets, performance mesurée par un changement entre le pré-test, le post-test immédiat et le post-test différé. D'autre part, les réactions attitudinales des utilisateurs face au programme ont été mesurées par les résultats du questionnaire d'attitude.

Voici la méthodologie qui a été suivie pour mener cette évaluation sommative.

3.1 Méthode

3.1.1 Protocole. L'évaluation s'est faite en suivant le modèle pré-experimental décrit par Campbell et Stanley (1963) et dans lequel un seul groupe-traitement est sous étude. Si on utilise la notation de ces mêmes auteurs, on peut décrire notre protocole de la façon suivante:

01---X--02-----03

01 représente les résultats au pré-test. X représente le traitement qui est l'utilisation par les sujets du didacticiel évalué. 02 représente les résultats du post-test immédiatement administré après le traitement. 03 représente les résultats du post-test administré en différé.

après le traitement.

La variable dépendante est l'apprentissage de la règle d'utilisation des pronoms compléments d'objet direct qui a été mesuré par les différences entre les résultats du pré-test, du post-test immédiat et du post-test différé.

3.12 Sujets. Les sujets ont été recrutés au Département de langue française de l'Université Concordia, plus précisément dans les quatre classes débutantes en français langue seconde du campus Sir George Williams à la session d'automne 1984. Ces cours de langue sont dispensés sur une base hebdomadaire de deux heures et demie dans la salle de classe, une heure au laboratoire de langues et une heure supplémentaire de conversation avec un moniteur. La méthode utilisée est principalement celle mise au point par Reichterich et Suter (1981), méthode qui veut remplir des objectifs dans les trois domaines suivant: la grammaire, la communication et les stratégies d'apprentissage (i.e. montrer à l'étudiant comment apprendre).

Le recrutement s'est fait sur une base volontaire; l'évaluateur est allé dans les quatre classes et a demandé aux étudiants lesquels d'entre eux désireraient utiliser un didacticiel destiné à l'enseignement du français langue seconde. Il leur a expliqué que le didacticiel en question était destiné à des apprenants de leur niveau et qu'il n'avait pas besoin d'avoir déjà utilisé un ordinateur. Il a ainsi réussi à recruter 65% des étudiants prenant le cours, c'est-à-dire un total de 33 sujets.

Tous ces sujets avaient une bonne connaissance de l'anglais, ce qui était prévisible puisque l'Université Concordia est une Université anglophone. Parmi les 33 sujets, 16 possédaient l'anglais comme langue maternelle et 17 comme langue seconde. Et parmi ces 17 non-anglophones un seul possédait une langue d'origine romane (l'italien) alors que les autres possédaient des langues maternelles d'origines diverses. Aucun des sujets ne possédait une langue seconde d'origine romane.

3.1.3 Instruments.

-Pré-test, post-test immédiat et post-test différé (voir Appendice B). Les trois tests sont équivalents. Pour le pré-test et le post-test différé, nous avons utilisé des versions écrites alors que pour le post-test immédiat, nous avons utilisé une version sur ordinateur.

-Questionnaire d'attitude (voir Appendice C).

-Parties 4 et 5 de la version courte du Modern Language Aptitude Test.

-7 ordinateurs Apple II+ (64K) avec moniteur couleur et 1 ordinateur Microcom (64K) avec un moniteur monochrome.

-8 copies du didacticiel Les pronoms compléments d'objet direct: le, la, les, l', chaque ensemble comprenait une disquette-leçon, une disquette-test et un guide de l'utilisateur. La version utilisée pour l'évaluation a été modifiée pour supprimer les effets sonores étant donné que l'évaluation se faisait en groupe et que ces effets auraient pu être dérangeants pour les utilisateurs.

3.1.4. Procédure. L'évaluation a eu lieu durant la semaine du 19 novembre 1984, semaine précédant l'introduction formelle dans la salle de classe de la règle des pronoms compléments d'objet direct. Ceci était pour contrôler que les sujets n'étaient pas exposés à cette règle syntaxique à travers un autre moyen que le didacticiel évalué. Au début de cette semaine (le 19 et 20 novembre), l'évaluateur est allé dans les quatre classes pour recruter les sujets et leur faire passer le pré-test et les sous-tests du MLAT. À cette occasion, chaque sujet a choisi un moment qui lui convenait durant la semaine pour venir utiliser le didacticiel, faire le post-test immédiat et remplir le questionnaire d'attitude. Le didacticiel était disponible au laboratoire de micro-informatique du Département des Sciences de l'Éducation de l'Université Concordia.

L'utilisation du didacticiel se faisait sur une base individuelle, les étudiants ne recevaient des indications que sur la façon de mettre l'ordinateur sous tension. Lorsqu'ils avaient complété la leçon et le test, ils remplissaient le questionnaire d'attitude.

Le post-test différé a été donné au début de la semaine suivante (le 26 et 27 novembre) soit au commencement de la classe qui était destinée à l'introduction formelle de la règle des pronoms compléments d'objet direct. Sur 33 sujets, 29 seulement ont fait ce test puisque 4 étaient absents du cours.

3.2 Résultats

Dans cette section, nous présenterons les résultats de l'évaluation sommative qui a servi à déterminer l'efficacité globale du didacticiel et la réaction des utilisateurs. Le seuil de signification a été établi à .05.

Notre échantillon a obtenu des résultats inférieurs à ceux d'une population normale en ce qui a trait aux deux sous-tests du MLAT. Pour le test "Words in Sentences", les sujets ont obtenu une moyenne de 15.9 avec un écart-type de 7.1 (normale: $X=26.8$, $ET=7.3$; Carroll et Sapon, 1959). Pour le test "Paired Associates", les sujets ont obtenu une moyenne de 11.2 avec un écart-type de 5.3 (normale: $X=16.4$, $ET=5.7$; Carroll et Sapon, 1959).

Le didacticiel a été utilisé sur une base individuelle, c'est-à-dire que chaque étudiant a choisi le moment qui lui convenait pour l'utiliser durant la semaine de l'évaluation. Le post-test immédiat a été administré tout de suite après l'utilisation du didacticiel mais le post-test différé a été administré à un même moment pour tous les sujets, soit une semaine après le pré-test. Il en découle que les sujets ont des écarts différents entre le moment de leur post-test immédiat et de leur post-test différé.

L'histogramme de la figure 3 nous montre la répartition des sujets selon le délai entre leur post-test immédiat et leur post-test différé. Un test de corrélation a été fait pour voir si il y avait une corrélation entre les résultats du post-test différé et ces délais. Les résultats

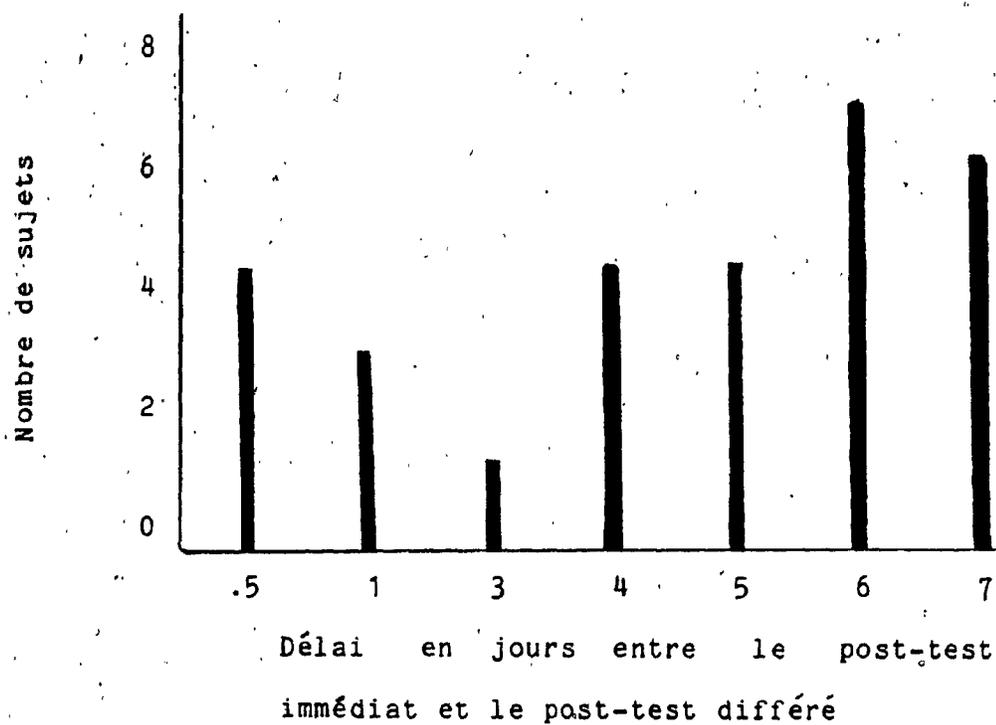


Figure 3. Répartition des sujets selon l'écart entre le post-test immédiat et le post-test différé

n'ont montré aucune corrélation statistiquement significative ($R = -.003$, $p > .99$).

Une analyse de la variance a été faite, à l'aide du programme 2V du logiciel BMDP (Dixon, 1981), pour déterminer si les différences entre les mesures répétées étaient statistiquement significatives. Elles se sont avérées l'être ($F(2,56) = 51.27$, $p < .001$) (voir le tableau 1).

Le tableau 2 nous montre les moyennes et les écarts-types des pré-tests, post-tests immédiats et post-tests différés (voir la figure 4).

Trente-trois sujets ont rempli le test d'attitude après avoir complété le programme. En voici les résultats exprimés en pourcentage.

- 'Have you ever used any French as second language computer program before?' 3% yes

97% no

- 'Have you ever used computers for any other application before?' 58% yes

42% no

- 'How long did you use the program?'

82% an hour

15% an hour and a half

3% two hours

- 'I felt relaxed while using the program.'

82% Strongly agree 0% Disagree

18% Agree 0% Strongly disagree

Tableau 1
Analyse de la variance

Mesures répétées
(Pré-test, post-test immédiat, post-test différé)

SOURCE	SS	df	MS	F	p
Mesures répétées	1431.06	2	715.53	51.27	.0000
Erreur	781.61	56	13.96		

N=29

Tableau 2

Moyennes et écarts types des pré-tests, post-tests immédiats
et post-tests différés

Pré-test	X=9.52 ET=6.56
Post-test immédiat	X=18.14 ET=2.69
Post-test différé	X=18.10 ET=3.33

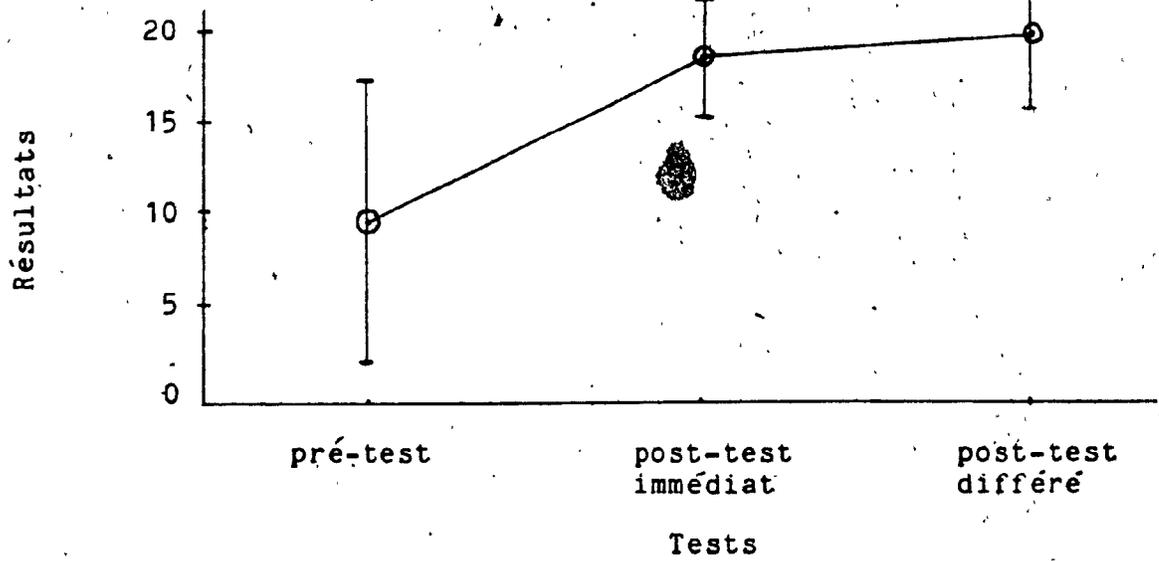


Figure 4. Moyennes des pré-tests, post-tests immédiats et post-tests différés

- 'It held my interest.'

67% Strongly agree	0% Disagree
33% Agree	0% Strongly disagree

- 'I enjoyed using the program.'

73% Strongly agree	0% Disagree
27% Agree	0% Strongly disagree

- 'It was easy to use.'

76% Strongly agree	0% Disagree
24% Agree	0% Strongly disagree

- 'I had enough control on the pace of the program.'

79% Strongly agree	0% Disagree
21% Agree	0% Strongly disagree

- 'The information was clear.'

94% Strongly agree	0% Strongly disagree
6% Agree	0% Disagree

- 'The explanations were presented in a manner that aided my learning.'

91% Strongly agree	0% Strongly disagree
9% Agree	0% Disagree

- 'Using the program was motivating to learn that particular french rule.'

67% Strongly agree	0% Strongly disagree
33% Agree	0% Disagree

- 'The program was helpful in learning the direct object pronouns.'

79% Strongly agree	0% Strongly disagree
21% Agree	0% Disagree

- 'The exercises were varied enough.'

42% Strongly agree	0% Strongly disagree
55% Agree	0% Disagree

compléments d'objet direct fait maintenant partie de ce que Krashen (1982) appelle le moniteur de l'étudiant, c'est-à-dire du processus de révision et d'édition des énoncés. Pour que l'étudiant utilise cette règle d'une façon spontanée il faudrait qu'il l'ait acquise. L'acquisition qui est un processus beaucoup plus long et complexe conduit à l'utilisation naturelle et sans hésitation d'une règle. Dans le cas qui nous concerne, l'acquisition complète de la règle d'utilisation des pronoms compléments d'objet direct se fera à un niveau plus avancé lorsque les étudiants auront pratiqué suffisamment cette règle dans des situations d'utilisations répétées.

Nous pouvons cependant avancer que l'apprentissage produit par le didacticiel est un apprentissage durable dans le sens que les étudiants ont retenu la règle après des délais variant entre 1 et 7 jours. Ceci est un point important puisque pour qu'une règle fasse partie du moniteur de l'étudiant elle doit être retenue afin d'être réutilisée à répétition pour produire éventuellement l'acquisition. Dans le contexte de notre évaluation, nous n'avons pas testé la rétention de la règle pour des délais plus longs qu'une semaine mais nos prédictions seraient que dans un contexte normal d'apprentissage et d'acquisition d'une langue, la réutilisation d'une règle donnée ne fait qu'en maintenir la rétention. Ceci expliquerait qu'un étudiant qui utiliserait le didacticiel pour ensuite interrompre ses études et son exposition à la langue française n'en

retirerait pas le maximum et oublierait probablement cette règle. Au contraire, l'utilisation du didacticiel à l'intérieur d'un apprentissage et d'une acquisition continue, présente la règle d'une façon claire afin de l'intégrer au moniteur de l'étudiant.

Un autre fait intéressant sur l'apprentissage produit par le didacticiel est que non seulement les moyennes des étudiants entre le pré-test et le post-test ont doublé mais on peut noter une diminution des écarts-types. Ceci exprime une diminution de la différence entre les étudiants en nivellant leur connaissance de cette règle précise.

Dans notre évaluation, nous avons utilisé le didacticiel afin de présenter la règle aux étudiants. Mais l'aspect flexible du programme fait qu'il pourrait sûrement être utilisé comme remédiation pour l'ensemble de la règle ou certaines de ses composantes.

Nous devons noter aussi que l'échantillon utilisé pour cette évaluation sommative avait obtenu des résultats inférieurs à ceux d'une population normale en ce qui concerne leur sensibilité grammaticale et leur capacité de mémoire (résultats des sous-tests du MLAT). Nous devons donc limiter les généralisations sur le succès de ce didacticiel à des utilisateurs ayant les mêmes aptitudes pour l'apprentissage conscient d'une langue seconde. Mais nous nous permettons quand même de spéculer que des apprenants d'aptitude moyenne ou élevée pourraient quand même profiter d'un certain apprentissage. Là encore, la

flexibilité du didacticiel leur permettrait de l'utiliser selon leur besoin afin d'apprendre les composantes de la règle qui leur manquent selon le rythme qui leur convient. Car l'évaluation a montré que les étudiants utilisent le didacticiel selon leur rythme; ainsi si la plupart (82%) ont pris une heure pour compléter le programme certains ont quand même eu besoin de plus de temps pour maîtriser la règle; (15% l'ont utilisé pendant une heure et demie et 3% pendant deux heures).

Les résultats du questionnaire d'attitude ont été positifs. Il en ressort que les étudiants ont aimé utiliser le programme, qu'ils ont apprécié la démarche pédagogique et la présentation du contenu.

La majorité d'entre eux n'avait jamais utilisé l'ordinateur dans le cadre de l'apprentissage d'une langue seconde (97%) même si certains (58%) l'avaient utilisé pour d'autres applications. Ils ont tous été d'accord pour affirmer que l'ordinateur pouvait être un outil valable pour apprendre une langue étrangère.

Lorsqu'un enseignement individualisé est évalué, il est important d'estimer la clarté des informations et des explications présentées dans un tel enseignement ainsi que la facilité d'utilisation afin de vraiment montrer que le didacticiel peut être utilisé sur une base individuelle. Là encore, les étudiants ont répondu très positivement et nous pouvons affirmer que les étudiants utilisent le programme très facilement sans explications supplémentaires. Ceci avait été prévu par l'évaluateur qui a assisté aux sessions

d'utilisation du didacticiel par les sujets; en effet, les étudiants après avoir débuté la leçon ne posaient pas de questions à la personne présente et complétaient le programme selon leur rythme d'une façon très détendue.

Le didacticiel est donc efficace pour enseigner ce pour quoi il a été conçu et ce, d'une manière appréciée par les étudiants. Cette évaluation sommative nous prouve donc qu'il a sa place à l'intérieur d'un cours de français pour débutants adultes. Le didacticiel devrait idéalement être utilisé durant les trente premières heures d'un tel cours pour présenter la règle des pronoms compléments d'objet direct. L'avantage de faire cette présentation avec ce didacticiel est que cela limite le temps passé à expliquer et à pratiquer cette règle à l'intérieur des heures de cours. Il reste donc plus de temps pour des activités centrées autour de l'acte de communication.

Le didacticiel sera d'ailleurs fourni au Département de Français de l'Université Concordia qui le placera dans sa collection au laboratoire de langues. Les professeurs pourront demander aux étudiants d'utiliser le programme pour l'introduction des pronoms compléments d'objet direct durant leur heure de laboratoire hebdomadaire. Le didacticiel sera aussi disponible pour n'importe quel étudiant qui en fera la demande.

Par cette production et son évaluation, l'auteur a donc voulu apporter une contribution au domaine de l'enseignement des langues secondes en examinant certaines possibilités

d'utilisation de l'ordinateur. Les conclusions sont que ce médium a sûrement une place à l'intérieur des cours de langues. Nous avons montré qu'une règle syntaxique pouvait être introduite par un tutoriel exerciseur développé selon une approche systématique. Nous considérons cependant que l'avenir de l'utilisation de l'ordinateur dans l'enseignement des langues dépend principalement du développement de logiciels de qualité. Ces logiciels pourraient être non seulement des tutoriels et des exerciseurs mais aussi des jeux et des simulations. La qualité pédagogique pourrait être assurée par la contribution des experts en enseignement des langues secondes, par une planification pédagogique appropriée et aussi par une évaluation formative des productions.



BIBLIOGRAPHIE

- Briggs, L. J. (1977). Instructional design: Principles and applications. New-Jersey: Englewood Cliffs.
- Brown, R. A. (1973). A first language. Boston. Harvard Press.
- Campbell, D. T., & Stanley, J. C. (1963). Experimental and quasi-experimental designs for research Chicago. Houghton Mifflin Co.
- Carroll, J. B., & Sapon, S. M. (1959). Modern language aptitude test New-York: The Psychological Corporation
- Chapelle, C., & Jamieson, J. (1983). Language lessons on the Plato IV system. System, 11, 13-19.
- Constantin, D. (1984). Les systemes-auteurs. Le Bus, 1, 12-15.
- Davis, R. H., & Alexander, L. T., & Yelon, S. L. (1974) Learning system design: An approach to the improvement of instruction New-York. McGraw-Hill.
- Demaiziere, F. (1982). Les questions que rencontre l'utilisateur de l'enseignement assiste par ordinateur. Paris: Universite Paris VII
- De Villiers, P., & De Villiers, J. (1973). A cross-sectional study of the acquisition of grammatical morphemes in child speech. Journal of Psychological Research, 2, 267-278
- Dick, W., & Carey, L. (1978). The systematic design of instruction. Illinois: Scotts, Foresman & Co.
- Dixon, W. J. (Ed.). (1981). BMDP statistical software Berkeley: University of California Press
- Gagné, R. M., & Briggs, L. F. (1977). Principles of instructional design. New-York: Mc-Graw-Hill.
- Harrison, J. L. (1983). Foreign language computer software: What? Where? How good? Northeast Conference Newsletter, 14, 26-30.
- Higgins, J., & Johns, T. (1984). Computers in language learning. London: Addisson Wesley.
- Hart, R. (1981). Language study and the Plato system. Studies in Language Learning, 3, 1-24

- Holmes, G., & Kidd, M. E. (1982a). Courseware design. Exploiting the colour micro. Computers and Education, 3, 1-24.
- Holmes, G., & Kidd, M. E. (1982b). Second language learning and computers. Canadian Modern Language Review, 8, 503-516.
- Holmes, G., & Kidd, M. E. (1984). CAL evaluation: A cautionary word. Computers and Education, 1, 77-84.
- Hope, G. (1982). Elementary French computer-assisted instruction. Foreign Language Annals, 15, 343-53.
- Kenning, M. J., & Kenning M. M. (1983). Introduction to computer assisted language teaching. London: Oxford University Press.
- Krashen, S. D. (1981). Aptitude and attitude in relation to second language acquisition and learning in Individuals Differences and Universals in Language Learning Aptitude (Karl C. Diller ed), London: Pergamon Press.
- Krashen, S. D. (1982). Principles and practice in second language acquisition. London. Pergamon Press.
- Marty, F. (1981). Reflections on the use of computers in second-language acquisition. Studies in Language Learning, 3, 25-53.
- Mydlarski, D. (1980). So you want to do your own CAL program. The experience at the University of Calgary. Speak Journal, 4, 119-127.
- Olsen, S. (1980). Foreign language departments and computer-assisted instruction; a survey. The Modern Language Journal, 64, 342-49.
- Pusack, J. P. (1983). Answer processing and error correction in foreign language CAI. System, 11, 53-64.
- Richterich, R. S., & Suter, B. (1981). Cartes sur table. Paris: Hachette.
- Russell, J. (1982). Computers and foreign language instruction. NALLD Journal, 16, 17-23.
- Sanders, D., & Kenner, R. (1983). Whither CAI? The need for communicative courseware. System, 11, 33-39.
- Thrush, J. A. P., Thrush, R. S. (1984). Microcomputers in foreign language instruction. The Modern Language Journal, 68, 21-27.
- Wyatt, D. H. (1983). Computer-assisted instruction: Present state and future prospect. System, 11, 3-11.

APPENDICE A

Questionnaire (test-pilote)

Name: _____

1. What is your mother tongue?
2. Have you had any prior experience (course or other) in French? If so, what kind of experience?
3. Have you had any prior experience in using a computer?
4. Do you think that the use of computer can be a valuable tool in learning a second language?
5. Did you encounter any technical problems (bugs) in running the program?
6. Did you feel you had enough control over the pace of the program? If not, what would you improve?
7. What do you think about the presentation of the information? Was it clear or confusing?
8. Did the program hold your interest or did you find it boring and repetitive at some point?
9. Did you find the exercises varied enough?
10. Do you think you learned something using this program?
11. During the exercises were the confirmations of the right answers and the remediations for the wrong ones helpful?
12. Was the user's guide of any help to you? Did you use the glossary?
13. Any other comments?

APPENDICE B

Pré-test, post-test immédiat et post-test différé

Pré-test

Name: _____

Part 1:

Modify the following sentences by replacing the direct object group with the correct pronoun.

Example: Tu regardes le film.

Tu le regardes.

1. Lucie porte sa robe bleue.

2. Marc aime les cours de français.

3. Tu invites cet ami au cinéma.

4. Elle mange son souper dans la cuisine.

5. Je place les livres dans la bibliothèque.

Part 2:

Fill the blanks with the appropriate direct object pronouns.

Example: Jean regarde la television.

Jean _____ la regarde.

1. Tu connais ma soeur.

Tu _____ connais.

2. Tu cherches tes clés dans tes poches.

Tu _____ cherches.

3. Jean apporte les skis dans l'auto.

Jean _____ apporte.

4. Julie apporte son manteau dans sa chambre.

Julie _____ apporte.

5. Tu fumes ta pipe dans le salon.

Tu _____ fumes.

6. Les étudiants font ces exercices tous les soirs.

Les étudiants _____ font.

7. Je prends le métro pour aller à la maison.

Je _____ prends.

8. Vous invitez cette fille au restaurant.

Vous _____ invitez.

9. Elle aime ses freres et ses soeurs.

Elle _____ aime.

10. Je fais mes devoirs dans la classe.

Je _____ fais.

11. Bob donne ce livre à Lucie.

Bob _____ donne.

12. Tu portes ta robe bleue.

Tu _____ portes.

13. Henri danse la valse à la partie.

Henri _____ danse.

14. Tu sors ton chien pour une marche.

Tu _____ sors.

15. Elle cherche sa cousine dans la discotheque.

Elle _____ cherche.

MERCI

Post-test immédiat

Name _____

Part 1:

Modify the following sentences by replacing the direct object group with the correct pronoun.

EXAMPLE: Tu connais mon frère.

Answer: Tu le connais.

1. Je porte mes pantalons bleus.

2. Elle invite son ami au cinéma.

3. Lucie aime la danse.

4. Jacques regarde la télévision.

5. Tu manges ton souper dans la cuisine.

Part 2:

Fill the blanks with the appropriate direct object pronoun.

EXAMPLE: Pierre regarde cette maison.

Answer: Pierre la regarde.

6. Pierre aime sa cousine.

Pierre la aime.

7. Elle regarde ces images dans le livre.

Elle les regarde.

8. Jean invite ses frères au restaurant.

Jean les invite.

9. Tu fais ton exercice dans le cahier.

Tu le fais.

10. Nous aimons tes vêtements.

Nous les aimons.

11. Les étudiants chantent cette chanson.

Les étudiants la chantent.

12. Le garçon donne la fleur à sa mère.

Le garçon le donne.

13. Elle montre sa photo à mon ami.

Elle le montre.

14. Tu apportes ta valise en voyage.

Tu la apportes.

15. Je fais le devoir à la maison.

Je _____ fais.

16. J'ai mes cigarettes dans ma poche.

Je _____ ai.

17. Je demande mon billet pour le cinéma.

Je _____ demande.

18. Marie porte le chapeau pour la sortie.

Marie _____ porte.

19. Bill lit les livres à la bibliothèque.

Bill _____ lit.

20. Louise mange son chocolat.

Louise _____ mange

MERCI

Post-test différé

Name: _____

Part 1:

Modify the following sentences by replacing the direct object group with the correct pronoun.

Example: Tu regardes le tableau.

Answer. Tu le regardes.

1. Elle porte son chapeau vert.

2. Pierre aime le cinéma

3. Tu connais ma soeur.

4. Je place ces assiettes dans l'armoire.

5. Nous invitons tes amis au restaurant.

Part 2:

Fill the blanks with the appropriate direct object pronoun.

Example: Tu choisiss le film français.

Tu _____ choisiss.

1. Tu fais tes exercices dans la classe.

Tu _____ fais.

2. Les étudiants aiment ces chansons françaises.

Les étudiants _____ aiment.

3. Je rencontre ma soeur.

Je _____ rencontre.

4. Je donne mon billet.

Je _____ donne.

5. Marie emmène sa soeur au parc.

Marie _____ emmène.

6. Lucie visite le Québec durant l'été.

Lucie _____ visite.

7. Il a ses cigarettes.

Il _____ a.

8. Tu bois ton café.

Tu _____ bois.

9. Tu rencontres ta mère au concert.

Tu _____ rencontres.

10. Jacques met les cadeaux sous l'arbre de Noël.

Jacques _____ met.

11. Nicole connaît la sœur de Pierre.

Nicole _____ connaît.

12. Il lit son livre.

Il _____ lit.

13. Les étudiants pratiquent cette leçon.

Les étudiants _____ pratiquent.

14. Nous préférons ce film.

Nous _____ préférons.

15. Je porte mes bottes en hiver.

Je _____ porte.

MERCI

9. I had enough control on the pace of the program.

1 2 3 4

10. The information was clear.

1 2 3 4

11. The explanations were presented in a manner that aided my learning.

1 2 3 4

12. Using the program was motivating to learn that particular French rule.

1 2 3 4

13. The exercises were varied enough.

1 2 3 4

14. The computer can be a valuable tool in learning a second language.

1 2 3 4

Other comments:

Merci beaucoup.

APPENDICE D

User's guide

Software name: Les pronoms compléments d'objet direct (le,
la, les, l')

Subject: French as Second Language, Level 1.

1. INTENDED USERS FOR THIS SOFTWARE

This program is designed for:

- adults
- Beginners in learning French as Second Language
- Their mother tongue is English or they have a good knowledge of English

2. OBJECTIVES

Depending on the way you will use this courseware, it can be either a tutorial or only a drill and practice package or even a combination of both. The instructional goal is to teach you or give you an opportunity to practice replacing a direct object group with the corresponding pronoun and correctly placing it in a French sentence. This is the final skill or goal (verified by the test). To be able to perform this final goal, you may need some practice or explanation on the subskills. These are the objectives of the four parts of the LESSON diskette:

S
U
B
S
K
I
L
L
S

- | | |
|---------|--|
| Part 1: | Recognize a direct object group in a French sentence. |
| Part 2: | Discriminate the gender (masculine-feminine) or the number (singular-plural) of a direct object group. |
| Part 3: | The direct object pronouns in French sentences. |
| Part 4: | Place correctly a direct object pronoun in a French sentence. |

3. HOW TO USE THIS PROGRAM

Each of parts 1 to 4 on the LESSON diskette begins with an optional explanation phase that is followed by a drill and practice section. Since this program has been designed as a self-instructional lesson, feel free to use it according to your need. But don't forget that each part is a prerequisite for the next one. You can also decide at what level (1 to 4) you will start to use the program. If you feel you have not mastered any of the prerequisites you may return and complete a previous section.

A glossary is included at the end of this user's guide to help you with the vocabulary used in the lesson.

When you are finished with the LESSON diskette, do the test (on the TEST diskette). That test will verify your mastery of the final goal.

4. HOW TO START THE PROGRAM

This program should be run on an Apple II+ or Apple IIe computer equipped with 1 disk drive and 64 K of RAM. A color monitor would be an advantage although not necessary. You will find in this package 2 diskettes: a LESSON diskette and a TEST diskette.

First, turn on the monitor.

Before turning on the computer, you will insert the LESSON diskette in the drive 1 and close the door in front of the drive.

To turn on the computer, just press the switch located at the back on the left of the computer. When you are finished

with the LESSON diskette, turn off the computer and put the lesson diskette back in its envelope. Insert the TEST diskette in the drive 1, close the drive door and turn on the computer using the same switch at the back.

HAVE A NICE TIME....

GLOSSARY

Acheter: to buy	cour: yard
adorer: to adore	cousin: cousin
ami: friend	crayon: pencil
attentivement: carefully	cuisine: kitchen
auto: car	danser: to dance
bain: bath	demain: tomorrow
banane: banana	demander: to ask
beau, belle: beautiful	dessiner: to draw
beaucoup: a lot	devoir: homework
bien: well	dîner: lunch
biologie: biology	docteur: doctor
blanc: white	donner: to give
boîte: box	école: school
botte: boot	écouter: to listen
cadeau: gift	emmener: to take
café: coffee	emporter: to bring
carotte: carrot	enfant: child
chambre: room	étudiant: student
centre d'achat: shopping center	étudier: to study
chandail: sweater	exercice: exercise
chanter: to sing	expliquer: to explain
chanson: song	faire: to do; to make
chaque: each	fille: girl
chercher: to look for	film: movie
chien: dog	films: son
cigarette: cigarette	frère: brother
cinéma: movie theater	fumer: to smoke
classe: classroom	garage: garage
clef: key	garçon: boy
collège: college	garder: to keep
comprendre: to understand	gâteau: cake
concert: concert	goûter: snack
connaître: to know	histoire: story

hiver: winter
 inviter: to invite
 jour: day
 journal: newspaper
 leçon: lesson
 livre: book
 maison: home, house
 manteau: coat
 marcher: to walk
 mari: husband
 mécanicien: mechanic
 menu: menu
 mère: mother
 metro: subway
 mettre: to put
 montre: watch
 montrer: to show
 musée: museum
 musique: music
 numéro: number
 orange: orange
 os: bone
 parler: to speak
 partie: party
 petit: little
 place: place
 poche: pocket
 pomme: apple
 porter: to carry
 poser (une question): to ask
 porte-monnaie: wallet
 prendre: to take
 préparer: to prepare
 prêter: to borrow
 questionner: to question

rapidement: fast, quickly
 regarder: to look
 repas: meal
 réponse: answer
 restaurant: restaurant
 robe: dress
 rouge: red
 rue: street
 sac: bag
 salade: salad
 sandwich: sandwich
 ski: ski
 souper: dinner
 télé, télévision: television
 toujours: always
 touriste: tourist
 tous les jours: everyday
 tuque: wollen cap
 utiliser: to use
 valse: waltz
 visiter: to visit
 vitrine: shop window
 voir: to see