

Québec français



Les exercices

Colette Deaudelin et Elisabeth Mainguy

Numéro 75, automne 1989

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/45427ac>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Les Publications Québec français

ISSN

0316-2052 (imprimé)

1923-5119 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Deaudelin, C. & Mainguy, E. (1989). Les exercices. *Québec français*, (75), 32-34.

Les exercices

Partir du vécu de l'enfant, le placer dans des situations de communication significatives sont les principes directeurs qui favorisent le développement des habiletés en français. L'enseignant dispose d'une panoplie de matériels didactiques imprimés ou informatisés pour soutenir son action et celle de l'enfant au cours des activités de français. Le but de cet article est d'examiner l'apport, pour la classe de français, d'un type particulier de matériel didactique informatisé : les didacticiels appelés exercices.

Bien que les écrits traitant des exercices soient nombreux, il convient de rappeler les critères de qualité de tels matériels didactiques. Nous abordons alors, dans un premier temps, les objectifs d'apprentissage que des activités de type exercices répétitifs permettent d'atteindre. Ensuite, à partir des critères d'évaluation des didacticiels proposés par le MEQ (1989)¹, nous analysons la manière dont les exercices respectent ces critères et nous donnons quelques exemples d'applications de ceux-ci. Et, bien que tous les critères revêtent leur importance, nous portons une attention particulière à ceux qui permettent d'évaluer la qualité des interventions éducatives prévues dans l'exercice et, plus globalement, la qualité de la communication qui s'établit entre le concepteur et l'élève à travers ce médium qu'est l'exercice.

Enfin, soulignons que les exemples que nous donnons sont tirés de didacticiels concernant l'apprentissage du français au primaire et pouvant être utilisés sur des appareils de marque IBM ou compatible IBM. Nous avons voulu mettre en valeur les qualités des didacticiels en sachant qu'ils comportent parfois quelques faiblesses qui n'invalident pas pour autant leur utilisation en classe. Notre intention n'est pas de tenir compte de toute la production québécoise ni de faire une évaluation en profondeur, mais bien de faire ressortir certaines caractéristiques que devraient avoir les exercices. Voyons d'abord quelle place devraient occuper les exercices dans une stratégie d'enseignement.

«Plaidoyer» pour les exercices

Les activités suggérées dans les didacticiels appelés exercices sont présentes dans plusieurs autres types de matériel didactique.

En effet, de nombreux documents imprimés offerts sur le marché ou préparés par l'enseignant proposent un ensemble de questions ou d'exercices qui sont conçus de façon telle que, tout en rejoignant les objectifs d'apprentissage déterminés par un programme d'études, ils permettent, eu égard aux activités d'apprentissage dans lesquelles ils sont intégrés, des utilisations variées qui tiennent compte autant de l'approche de l'enseignant que des besoins spécifiques de la classe ou d'élèves en particulier. On reconnaît d'emblée que les exercices répétitifs, présentés sur papier ou à l'écran, doivent permettre «d'acquiescer, consolider et enrichir des automatismes et des compétences» (Duchaine², 1982; voir Legendre, 1988). Quel est l'apport de ces didacticiels de type exercice ? Quelles qualités du médium «ordinateur» les exercices répétitifs doivent-ils exploiter pour présenter un intérêt pédagogique ? Les exercices apportent-ils une contribution intéressante à la communication éducative ?

Exercices et exercices informatisés

Bien que les exercices répétitifs présentés sur papier et les exercices informatisés aient des réalités semblables, il est des caractéristiques qui différencient l'exercice des autres documents didactiques présentant des exercices répétitifs. L'une de celles-ci est l'interactivité permise entre le concepteur de l'exercice et l'élève à travers ce document médiatisé qu'est l'exercice. Par exemple, l'élève répondant à un ensemble de questions recevra un feedback pour chacune de ses réponses plutôt que de devoir attendre la disponibilité de l'enseignant ou encore la fin de l'exercice pour consulter le corrigé. Un renforcement, présenté par le biais de mots ou d'éléments graphiques, est également proposé dans bien des cas après une série d'exercices. Il peut s'agir aussi parfois de jeux qui sont intercalés entre les exercices afin de soutenir la motivation de l'élève. De tels échanges de messages suppléent alors momentanément à l'intervention pédagogique de l'enseignant. Si c'est là une caractéristique notable des exercices, on imagine l'importance de la qualité de ce feedback et, plus globalement, de toutes les interactions concepteur-élève par le biais de l'ordinateur. C'est pourquoi nous y revenons à la section «Pédagogie».

Colette DEAUDELIN
Elisabeth MAINGUY

Une autre des caractéristiques qui distingue les exercices des exercices répétitifs présentés sur papier est la possibilité d'offrir à chaque enfant des activités adaptées à ses connaissances et à ses habiletés sans que l'enseignant ait à intervenir. En effet, l'enfant, le plus souvent seul face à l'ordinateur, se voit présenter des tâches qui peuvent être choisies en fonction de ses compétences du moment et de celles à développer. L'utilisation de didacticiels de ce type est alors susceptible de favoriser l'autonomie de l'élève lors d'un apprentissage et, ainsi, de permettre une plus grande individualisation de l'enseignement.

L'enseignant, quant à lui, peut recevoir des informations sur le cheminement et la performance de chacun des élèves et planifier son intervention. Celle-ci sera toutefois différente de celle qu'il aurait adoptée en situation d'exercices utilisant un format imprimé. Mais toutes ces potentialités des exercices ne sont mises à profit que si ceux-ci répondent à certains critères de qualité. Quels sont donc ces critères ?

Les critères de qualité

Le MEQ (1989) propose des critères qui tendent à définir de façon générale la qualité d'un didacticiel. Ces critères portent sur le contenu, la conformité des objectifs avec ceux des programmes d'études, la praticabilité, la démarche pédagogique, abordée à la section «Pédagogie», et enfin la facture. Bien que ces critères soient applicables à la plupart des types de didacticiels, il convient d'examiner plus attentivement certains aspects de ceux-ci en fonction des didacticiels de type exercice.

Le contenu

En regard de la spécificité des exercices, l'une des qualités d'un tel type de didacticiel est la gradation des exercices en fonction du niveau de difficulté de ceux-ci, afin de permettre à l'élève une progression naturelle. Comme nous l'avons souligné précédemment, cette gradation est d'autant plus judicieuse qu'elle tient compte des préalables de l'élève

qui utilise l'exerciseur. La structure du programme informatique doit être assez souple pour répondre aux besoins d'une vaste clientèle d'usagers. Bref, bien que l'on se contente généralement de signaler que le contenu doit être adapté à une clientèle cible, l'exerciseur doit aussi prendre en compte certaines difficultés rencontrées par les usagers. De plus, il apparaît important qu'il propose des feedback et d'autres exercices dans le but de combler certaines lacunes des élèves.

Le contenu doit aussi permettre d'aborder des éléments du programme avec une certaine profondeur et une certaine ampleur. Contrairement au matériel didactique imprimé, les didacticiels de type exerciseur ne circonscrivent généralement que quelques éléments d'apprentissage et facilitent un travail en profondeur. C'est ce que font les didacticiels *Homophones* de la série «Écritures» et *Vocabulaire orbite*. Le premier rend possible le travail sur plusieurs paires d'homophones tandis que le second vise à améliorer l'orthographe d'usage.

Bien que plus limité si on le compare à d'autres types de didacticiels, le contenu des exercices doit être assez dense pour que le temps d'utilisation ne soit pas disproportionné comparativement aux éléments d'apprentissage qui y sont abordés. Le didacticiel *Lecto* présente certaines de ces caractéristiques. Il a comme objectifs de développer des habiletés en lecture, tout en travaillant la globalisation des mots, la compréhension des phrases et la vitesse de lecture. En fait, par sa hiérarchisation des contenus, il vise une clientèle assez large; il peut être utilisé autant par le bon lecteur de première année que par des enfants d'autres niveaux manifestant des difficultés d'apprentissage. La gradation des difficultés permet à l'élève de développer progressivement de nouvelles habiletés.

Enfin, le contenu doit aussi être précis et exact, car il est souvent impossible de corriger une erreur, d'ajouter une précision ou un exemple. Il en est de même pour la qualité de la langue : celle-ci doit répondre aux normes de l'écrit afin de fournir un modèle de français correct, tout en respectant les habiletés en lecture des élèves. Ce dernier aspect est particulièrement important si nous considérons que l'élève est habituellement seul devant l'ordinateur.

Le programme d'études

Les objectifs poursuivis par les didacticiels doivent être en conformité avec les objectifs définis dans le programme d'études. Cependant, certains d'entre eux peuvent être plus facilement atteints lorsque des exercices sont utilisés. En effet, il semble que ce type de didacticiel puisse être avantageusement exploité lorsque l'enseignant souhaite développer chez ses élèves des automatismes. Il apparaît profitable d'utiliser un exerciseur

pour systématiser des stratégies de lecture, par exemple. Selon Foucault et Wuchner (1984), il peut s'agir de travailler sur l'élargissement du champ utile lors d'une fixation de l'oeil ou encore de développer l'habitude de lire par fixation d'empans de plus en plus longs. De tels didacticiels peuvent permettre d'améliorer les capacités de discrimination de l'élève, l'amenant ainsi à reconnaître les mots plus facilement et plus rapidement. Ces objectifs font référence à l'activité de l'acte de lire qui est à la fois une activité perceptive et une activité intellectuelle. L'activité perceptive renvoie à un mécanisme de fixation et d'empan visuel que Smith (1979) qualifie d'information visuelle tandis que l'activité intellectuelle fait référence à l'information non visuelle. Le didacticiel *Lecto* permet l'atteinte des objectifs mentionnés précédemment. De fait, il propose des exercices de globalisation qui se rattachent davantage à la prise d'informations visuelles. *Lecture rapide* a des objectifs similaires et vise à habiliter l'élève à écrire correctement le mot. Pour ce qui est de l'activité intellectuelle ou de l'information non visuelle, d'autres exercices de *Lecto* sont axés surtout sur la compréhension; l'élève doit terminer la phrase en choisissant la fin de celle-ci ou le bon mot parmi des réponses possibles. *Leximots*, quant à lui, vise à renforcer les comportements d'anticipation chez les élèves, par le biais d'activités présentées sous la forme d'une dictée trouée ou d'un test de closure. Soulignons qu'un enseignant qui souhaite contruire de tels tests pourra le faire avec ce didacticiel ou encore avec un autre destiné à cette fin seulement, soit *Test de closure*.

Enfin, Foucault et Wuchner (1984) ajoutent que d'autres didacticiels peuvent permettre d'améliorer la rapidité d'exploration d'un texte en précisant quelles stratégies utiliser en fonction de tel type de texte ou d'ouvrage (encyclopédie, documentaire).

Par ailleurs, il importe que la démarche d'apprentissage privilégiée par chacun des programmes d'études soit respectée. Ce critère est toutefois plus difficilement satisfait dans les didacticiels de type exerciseur. Pour cette raison, les activités d'apprentissage dans lesquelles est intégrée l'utilisation de tels didacticiels sont on ne peut plus impor-

tantes. Il faut alors se rappeler que les exercices servent uniquement d'appui à d'autres activités de lecture ou d'écriture faites dans un contexte comportant une véritable intention de communication.

La praticabilité

Cet aspect de l'évaluation nous amène à traiter de la pertinence des activités de prolongement proposées, de la complémentarité de la documentation d'accompagnement, de la justification du mode relationnel, de la facilité avec laquelle le didacticiel peut être modifié, soit l'adaptabilité, et enfin de la qualité de la gestion pédagogique. Ces deux derniers points sont particulièrement importants lorsqu'il s'agit d'exerciseurs.

Du côté de l'adaptabilité, il est intéressant pour l'enseignant de pouvoir, par exemple, inclure dans le didacticiel les mots qui sont à l'étude ou, encore, d'augmenter la difficulté des exercices présentés en modifiant certains paramètres, telle la vitesse d'exécution. Le didacticiel *Vocabulaire orbite* est intéressant à ce chapitre, car il permet, d'une part, de choisir le temps d'apparition du mot à l'écran et, d'autre part, de constituer des fichiers supplémentaires de mots à orthographier. Le didacticiel *Conjugaison* offre également la possibilité d'ajouts. Ce dernier, comme son nom l'indique, permet la conjugaison des verbes à l'intérieur d'une phrase. L'élève doit choisir la bonne réponse parmi celles qui lui sont proposées. L'enseignant peut ajouter d'autres réponses possibles : d'autres verbes, d'autres temps, construire aussi des phrases adaptées aux besoins de l'élève ou au thème abordé dans d'autres activités faites en classe. *Leximots* offre des possibilités d'adaptation semblables. L'enseignant peut construire des phrases plus complexes et déterminer le nombre de mots manquants.

La gestion pédagogique est un autre élément important; il semble donc souhaitable que les didacticiels de type exerciseur permettent de suivre le cheminement de l'élève et de diagnostiquer certains problèmes rencontrés par l'élève. Le didacticiel *Lecto* autorise certaines opérations reliées à la gestion pédagogique. Par exemple, l'enseignant peut, après la passation d'un test, indiquer à quel niveau l'élève doit commencer les exercices. Il peut également vérifier le degré de réussite de chaque bloc d'activités. Le didacticiel *Vocabulaire orbite*, de son côté, permet grâce à un menu détaillé de choisir des difficultés préalablement identifiées. Ce didacticiel ainsi que *Lecture rapide* facilitent l'évaluation en donnant les informations suivantes : la vitesse d'exécution et les mots que l'élève n'a pu orthographier correctement.

La grille proposée par le MEQ (1989) suggère également d'aborder les aspects «pédagogie» et «facture» du didacticiel. Il s'agit, sous l'item «pédagogie», de passer en



revue la démarche pédagogique proposée, l'interactivité permise, le feedback et le renforcement fournis, la qualité de l'évaluation ainsi que la pertinence du médium. C'est l'occasion d'évaluer les interventions prévues par le concepteur du didacticiel afin d'aider l'enseignant. Devant l'importance de ce point, nous croyons utile de pousser l'évaluation au-delà de celle que propose la grille afin de prendre en compte la situation de communication qui est créée lorsqu'un élève utilise un didacticiel. Cette omission est peut-être plus lourde de conséquence lorsqu'il s'agit de situation d'enseignement où sont utilisés des médias.

Que se passe-t-il au plan de la communication lorsqu'un élève utilise un didacticiel de type exerciceur ? L'élève seul devant l'ordinateur entre en contact avec une série de messages préparés par un émetteur. Ces messages visent parfois la présentation de contenu tandis qu'à d'autres occasions ils sont utilisés pour solliciter une réponse de l'élève ou encore pour lui fournir un feedback. Cette dernière fonction est particulièrement importante lorsque l'on considère l'impact sur l'apprentissage d'une absence de feedback ou d'un feedback non pertinent. La section suivante nous amène à préciser quelques qualités que doit avoir le feedback.

La pédagogie

Au-delà du fait, comme le souligne la grille d'évaluation du MEQ (1989), que la démarche proposée par le logiciel doit être cohérente et progressive, le feedback prévu dans cette démarche pédagogique doit contribuer de façon importante à l'atteinte des objectifs d'apprentissage. Quelles caractéristiques devrait avoir le feedback ?

Si on peut reconnaître, à l'instar de Van der Maren (1978), deux phases à la communication éducative, soit les phases informative et formative, il semble nécessaire que ces deux phases soient aussi présentes dans les messages agissant à titre de feedback. En ce sens, ceux-ci doivent informer l'élève des différences constatées entre sa réponse et la réponse attendue. Ils doivent aussi lui fournir suffisamment d'indices sur la façon de corriger sa réponse pour que la nouvelle réponse ne soit pas uniquement le fruit du hasard. Depover (1987) reconnaît également ces fonctions au feedback. Dans la phase informative, celui-ci devrait être discriminatif; la procédure de rétroaction doit en effet permettre de souligner les divergences entre la réponse attendue et celle que fournit l'élève. Ceci ne semble possible que si le feedback repose sur



une analyse des erreurs qui peuvent être faites par les élèves à qui s'adresse le didacticiel. Dans sa phase formative, un feedback «actif» est susceptible de favoriser une plus grande intelligibilité du message par l'élève; il consiste à proposer une série de questions qui amènent l'élève à découvrir par lui-même la réponse attendue. Malheureusement, les exemples d'exerciceurs illustrant ce dernier type de feedback sont peu nombreux. Le plus souvent, le feedback prévu se limite à signaler si la réponse est correcte ou incorrecte et à présenter la réponse après un nombre déterminé d'essais.

La facture

L'évaluation de la «facture» du didacticiel nous amène à traiter de la convivialité ou de la facilité d'utilisation du didacticiel, de la performance, c'est-à-dire la façon dont est utilisé le potentiel technique du micro-ordinateur, du contrôle que peut exercer l'élève sur sa démarche, de la polyvalence potentielle du didacticiel, de la fiabilité de celui-ci et enfin de ses qualités esthétiques.

Pour la convivialité et la facilité d'utilisation, nous référons aux modalités de présentation de l'information, que cette information porte sur le contenu à l'étude ou sur la façon d'utiliser le didacticiel (sur quelle touche appuyer pour avoir telle fonction). Par exemple, lorsque du texte est utilisé, il importe que l'apparence de celui-ci informe l'élève de la structure logique du contenu. De plus, les attributs utilisés, tels le soulignement, l'utilisation de majuscules ou de la couleur, doivent aider l'élève dans l'organisation qu'il fera du contenu.

Bref, il importe que soit utilisée dans cette communication médiatisée une variété de signes sollicitant plusieurs canaux sensoriels afin d'éviter toute confusion, puisque l'élève n'a pas la possibilité de vérifier sa compréhension du message.

De plus, il apparaît important que l'élève sente qu'il a toujours le contrôle de la démarche présentée par le didacticiel. Il doit donc pouvoir sortir librement du didacticiel et reprendre son travail où il l'a laissé. *Lecto* offre une telle possibilité, ce qui permet de respecter le rythme de travail de chacun tout en évitant des périodes de travail trop longues.

Conclusion

Bien que nous ne puissions disposer de l'exerciceur parfait, bon nombre de didacticiels présentent des qualités certaines. Il ne s'agit donc pas de tourner le dos à toute une

gamme de produits informatisés en attendant l'outil parfait, mais bien plutôt d'exploiter judicieusement ceux qui sont déjà offerts sur le marché. Toutefois, s'il est un élément qui devrait être amélioré dans ce type de didacticiel, c'est celui du feedback. Deux pistes pourraient être explorées. Une première réside dans l'analyse des réponses de l'élève. En effet, une analyse plus fine de celles-ci permettrait de fournir un feedback vraiment adapté à chaque réponse. Une deuxième piste doit être vue dans la suggestion faite par Depover (1987). Vraisemblablement, l'utilisation d'un «feedback actif» peut favoriser la découverte par l'élève de réponses l'aidant à résoudre les problèmes qu'il rencontre. Enfin, bien que les exercices ne comportent pas explicitement d'intentions de communication, faut-il au moins qu'ils favorisent une communication adéquate entre le concepteur de l'exerciceur et l'élève à travers le document médiatisé.

Bibliographie

- DEPOVER, Christian, *L'Ordinateur média d'enseignement : un cadre conceptuel*, Bruxelles, De Boeck, 1987.
- FOUCAULT, Alain et Philippe WUCHNER, *Si lire m'était permis...*, Tournai, Casterman, 1984.
- GOMEL, Janine, François P. HUNEULT et Pierre-Yves MAURICE, *Banque québécoise sur le logiciel éducatif évalué. Manuel de collecte de données*, Québec, Ministère de l'Éducation du Québec, 1989.
- DUCHANE, G., in LEGENDRE, Rénéald, *Dictionnaire actuel de l'éducation*, Montréal, Larousse, p. 226.
- SMITH, Frank, *la Compréhension et l'Apprentissage*, Montréal, HRW, 1979.
- VAN DER MAREN, Jean-Marie, «la Communication pédagogique : éléments pour une didactique générale», *Apprentissage et socialisation*, n° 1, 1979, p. 43-57.

Didacticiels

- BEAUREGARD, Jacques, *Lecto*, Saint-Jean-Christophe, Logitron.
- DAVIS, Wesley et Monique DUMAS, *Conjugaison*, Série Écritures, Montréal, Québit Logiciels inc., 1986.
- FORTIER, Gilles et Serge BERTHELOT, *Test de closure*, Montréal, Logidisque inc., 1984.
- Homophones*, Stoneham, Création Micro Logiciels inc., 1985.
- LANGLAIS, Jacques, *la Course des mots*, Charlebourg, les Productions Anniepierre inc., Version 1, 1988.
- Lecture rapide*, Charlebourg, les Productions Anniepierre inc., Version 2.
- Vocabulaire orbite*, Rimouski-est, Diade enr., Version 1,2.

1. Nous référons ici à la dernière version de la grille d'évaluation de logiciels proposée par le MEQ.

2 Bien que cet auteur traite d'enseignement assisté de l'ordinateur, nous pensons que de telles fonctions peuvent être attribuées à tout type d'exercices répétitifs, qu'ils soient informatisés ou non.