



Didactique des langues et TIC : les aides à l'apprentissage

Françoise Demaizière

► **To cite this version:**

Françoise Demaizière. Didactique des langues et TIC : les aides à l'apprentissage. Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et de Communication, 2007, Tidilem, septembre 2006, 10 (1), <http://alsic.u-strasbg.fr/v10/demaiziere/alsic_v10_01-rec1.htm; http://alsic.u-strasbg.fr/v10/demaiziere/alsic_v10_01-rec1.pdf>. <edutice-00142149>

HAL Id: edutice-00142149

<https://edutice.archives-ouvertes.fr/edutice-00142149>

Submitted on 17 Apr 2007

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

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


Didactique des langues et TIC : les aides à l'apprentissage

Françoise DEMAIZIÈRE
Université Paris 7, France

Résumé : *Le texte propose un parcours de la problématique des aides à l'apprentissage dans leur lien avec les TIC (Technologies de l'Information et de la Communication). La première partie s'appuie sur quelques repères de l'histoire du domaine depuis l'EAO (Enseignement Assisté par Ordinateur) pour mettre en évidence la variété des aides possibles. La seconde partie met l'accent sur quelques décisions à prendre pour aider l'apprenant au mieux.*

- 1. Introduction
- 2. Aides à l'apprentissage - La diversité
- 3. L'aide de l'EAO classique : une logique d'enseignement, un apprentissage par instruction
- 4. De l'enseignement (instruction) à l'action ou l'exploration
- 5. Ordinateur tuteur, ordinateur outil
- 6. Ordinateur outil de communication ou de publication
- 7. Autoformation, et F(O)AD, médiation et re-médiation - Écllosion de la diversité des aides
- 8. Les aides logicielles
- 9. Aider l'apprenant : quelques décisions à prendre
- 10. Conclusion - Ingénierie de formation, didactique et intervention pédagogique
- Références

1. Introduction

 Je proposerai ci-après un parcours dans la problématique des aides à l'apprentissage dans sa liaison avec les TIC(E) (Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Éducation). Conception informatique et pédagogique de ressources ou de scénarios, intervention pédagogique automatisée ou humaine pendant l'activité de l'apprenant, nombreux sont les lieux et les moments où se met en place une "aide" à l'apprentissage. On parle aujourd'hui de guidage, de médiation... Peut-on tenter de situer diverses approches les unes par rapport aux autres ? Quels rappels pertinents trouver dans l'histoire du domaine ? Au-delà des étiquettes somme toute contingentes pour l'apprenant, comment se donner quelques repères pour proposer une situation d'apprentissage offrant des "aides" techniques, scientifiques et pédagogiques adéquates ? Il ne saurait évidemment être question de répondre sur tous ces points en quelques pages. Je donnerai néanmoins quelques repères qui me semblent pertinents.

2. Aides à l'apprentissage - La diversité

2.1. Diversité des termes et concepts

"Aide, guidage, accompagnement, médiation, étayage"...Que de termes (autant de concepts ?). Le thème retenu ici est plus neutre que "guidage", "accompagnement" ou "étayage", qui caractérisent les démarches collaboratives ou constructivistes prônées aujourd'hui. Pour englober toutes les interprétations je dirai (rapidement) que tout guidage, accompagnement, étayage ou médiation est une aide (une forme d'aide), tout ce qui vise à faciliter l'apprentissage étant une aide.

Il est intéressant de rappeler que Jean-Marie Albertini [Albertini92] parle pour la formation de "*servuction*", la formation est la fois une activité de service et de production. Aide, guidage, médiation... vont intervenir dans la production et dans le service, dans la conception préalable et lors de la mise en œuvre, d'où l'introduction de l'ingénierie (de formation) dans ce texte.

2.2. Des présupposés eux aussi divers mais fondamentaux

Toute aide est-elle, se veut-elle un guidage, un accompagnement... ? Les réponses ne s'imposent pas d'emblée. Tout dépendra de la conception que l'on a de l'apprenant et du processus d'apprentissage, donc des obstacles à franchir.

En effet, toute aide, ou médiation, implique un certain nombre d'hypothèses fortes et évidemment conscientes et délibérées ou non : hypothèses sur ce dont l'apprenant a ou aura besoin, sur l'état de son processus d'apprentissage à un moment donné, sur ce que sont une langue et son apprentissage, sur la langue ou la culture dont on veut aider l'appropriation, sur l'influence des contraintes du contexte d'apprentissage considéré, sur les formes d'interactions ou de contacts souhaitables avec le savoir lui-même, sur les apports des TIC en ce qui nous concerne ici (et l'on connaît les effets en retour négatifs que provoque trop souvent l'introduction des TIC).

2.3. Des mises en œuvre multiples

J'insisterai également sur la diversité des formes et des niveaux d'aide et des moments où cette aide peut se manifester.

On pourra intervenir pour aider l'apprenant à différents moments et sous différentes formes, selon le scénario retenu, j'y reviendrai ci-dessous. On pourra aussi faire le choix de ne pas intervenir : choix d'aide par la non-intervention. Graphistes, informaticiens, médiatiseurs (qui ne sont pas toujours coutumiers des contraintes spécifiques de la situation d'apprentissage), ingénieurs pédagogiques spécialisés en multimédia, ingénieurs de formation vont également être concernés dans un certain nombre de cas.

À partir de ces constats préliminaires, il peut être intéressant de parcourir le domaine et ses mots ou périodes clés afin de percevoir d'autres diversités ou contrastes pertinents.

3. L'aide de l'EAO classique : une logique d'enseignement, un apprentissage par instruction

Les premiers usages de l'EAO (Enseignement Assisté par Ordinateur) des années 1960 et 1970 correspondent à l'époque du tutoriel^[1]. Ce tutoriel a été défini et apprécié diversement selon les auteurs qui ont porté un regard rétrospectif sur le domaine. Pour Mike Levy, il implique une évaluation de

l'apprenant [Levy97]. Pour Phil Hubbard, il suffit qu'il traduise une présence enseignante [Hubbard04]. Je me contenterai ici de considérer que l'on est, avec l'EAO "classique", dans l'approche par l'instruction selon le contraste habituel des psychologues entre instruction, action et consultation, (auquel on peut souhaiter ajouter l'exploration, voir [TricotEtal98]). On propose un enseignement. Je rappellerai immédiatement que tout enseignement n'est pas purement expositif ou déductif. On peut adopter une démarche inductive et une pédagogie interrogative, essayant par exemple de conduire, dans un tutoriel, une conceptualisation ou une observation raisonnée de la langue [Demaizière86].

Le tutoriel "classique" impliquait la rédaction de commentaires dits "d'aide", ceci était systématiquement prévu par la plupart des langages d'auteur utilisés alors, ainsi que la détection automatique d'un certain nombre de formules considérées comme des "demandes d'aide" (voir [LasserreEtal89]). Ces commentaires pouvaient être un renvoi à des "règles"^[2] ou à des références de base, une formule générale ou un texte rédigé spécifiquement en fonction de la question posée (voir plus loin).

Les "commentaires de réponses" pour reprendre l'autre terme du moment, étaient, eux, des retours^[3] qui pouvaient fonctionner soit comme un guidage vers une "bonne réponse" (ou une explication, parfois un "renforcement" d'une réponse correcte donnée), soit comme une simple évaluation de la performance. Commentaires sur la valeur et sur le contenu se distinguaient ou s'enchaînaient. Logique d'évaluation et de guidage s'affrontaient éventuellement sans que soit toujours éclaircie la position que l'on souhaitait adopter. Aide-t-on quand on évalue ou qu'on donne un score, en pénalisant les demandes d'aide de plus dans certains cas ? Est-il pertinent de donner un score au stade de l'appropriation ? Cela peut-il être contre-indiqué au contraire si l'on souhaite que l'apprenant teste ses hypothèses ? La question reste d'actualité.

Que reste-t-il aujourd'hui de ces problématiques ? Les outils logiciels à disposition des concepteurs sont maintenant qualitativement fort différents. Ils sont riches en moyens d'exploitation de la multimodalité, graphisme ou vidéo par exemple, mais moins riches que ceux dont on a disposé alors pour la saisie et le traitement de messages textuels de l'apprenant. Plus question de permettre à ce dernier de s'exprimer sur plusieurs lignes ou de construire un énoncé en langue étrangère d'une douzaine de mots en réussissant à "contrôler" la quasi-totalité des productions. L'accent est aujourd'hui mis sur d'autres formes de situations d'apprentissage appuyées sur les TIC ou sur d'autres aspects des tutoriels ou exercices et l'on n'imagine plus devoir passer un temps conséquent à la rédaction de commentaires *ad hoc*. C'est bien ce que note Ushi Felix dans son paragraphe "feedback" ([Felix03] : 150-151).

Of course, the more sophisticated the approach we adopt, the more resources in infrastructure and time will be required - a result that will seem paradoxical to those who embarked on computerisation in the first place in order to save time.

Dans les années 1970 on donnait facilement le chiffre de 100 heures de conception pour une heure de travail apprenant comme référence (chiffre évidemment largement dépassé dès que l'on faisait un travail complet et lié à une recherche). Aujourd'hui, à l'heure du multimédia, on semble parfois vouloir descendre à 10 ou 20 heures.

4. De l'enseignement (instruction) à l'action ou l'exploration

Les courants de l'apprentissage par l'action ont eu une forte influence dès le milieu des années 1970, avec l'apparition des simulations, de Logo, puis des logiciels outils (tableurs, bases de données, traitement de texte). On passe de l'EAO aux applications pédagogiques de l'informatique ou de l'ordinateur (API,

APO). L'approche actionnelle des didacticiens des langues d'aujourd'hui semble d'emblée plus proche dans ses principes de ces approches que de l'instruction^[4]. L'aide n'est alors plus un retour à une réaction de l'apprenant à une sollicitation du logiciel. La démarche est initiée et pilotée par l'apprenant lui-même. Il faut noter que l'on a très vite souligné les risques des simulations ou des navigations libres et introduit des simulations guidées, retrouvant ainsi des formes d'intervention d'enseignement dans le logiciel^[5]. On va vers la problématique du guidage, de l'accompagnement du parcours de l'apprenant.

5. Ordinateur tuteur, ordinateur outil

Autre distinction classique [Levy97]. L'ordinateur outil ne cherche pas à enseigner mais à se proposer comme un outil dans l'accomplissement de tâches (l'exemple emblématique a longtemps été le traitement de texte, outil pour la création de textes par les apprenants). L'aide sera soit automatisée (les "aides" du traitement de texte, par exemple, voir également ci-dessous), soit relèvera d'une médiation humaine se positionnant en parallèle à l'utilisation de l'ordinateur par l'apprenant ou à sa suite (production d'un texte à l'aide d'un traitement de texte avec aide d'un enseignant ou de pairs apprenants, par exemple, pendant ou après la production du texte).

On commence à voir clairement la perspective de l'enseignement "par-dessus l'épaule" et les différents niveaux d'aide se dissocier (voir le titre de Guy Le Bouëdec : "Diriger, suivre, accompagner : au-dessus, derrière, à côté" [LeBouëdec98]).

Une situation intermédiaire entre tuteur et outil est évoquée par François Mangenot [Mangenot00] à propos du logiciel *Gammes d'écriture* :

l'ordinateur n'est ni vraiment tuteur ni simplement outil, mais fournisseur de ressources, dispensateur de consignes et créateur de situations-problèmes. [...] Peut-être la notion de logiciels "semi-tutoriels" serait-elle pertinente pour désigner des produits contenant des activités mais ne cherchant pas à évaluer les productions.

La frontière entre tutoriel et outil est, de toute manière, souvent floue comme le souligne Phil Hubbard [Hubbard04].

À une aide prévue à l'avance et intégrée au logiciel se substitue en tout ou partie une aide extérieure au logiciel, construite dans l'instant, plus réactive, potentiellement plus complexe et mieux adaptée au cheminement de l'apprenant. L'avantage est évident, le revers de la médaille est que l'apprenant n'est plus dans une situation où il reçoit un retour immédiat et où ce retour vient de la "machine", un regard extérieur est introduit et, s'il s'agit de celui de l'enseignant, son poids doit être pris en considération. On voit, en revanche, que ces situations sont bien adaptées à un travail de coopération entre pairs apprenants. L'aide est un accompagnement lors d'une tâche à accomplir plutôt qu'une aide dans un "cours". Différentes aides et différents porteurs de l'aide entrent donc en jeu : aide logicielle (plutôt qu'aide du logiciel pédagogique) combinée à l'aide des pairs et à celle d'un enseignant ou d'un tuteur.

Un certain nombre de produits partiellement ou largement de structure tutorielle introduisent délibérément des activités débouchant sur une production plus ou moins "libre" (écrite ou orale) à faire parvenir à un enseignant pour recevoir un retour pédagogique (en particulier grâce à l'utilisation de matériaux multimédia diversifiés)^[6]. L'ordinateur est alors un déclencheur de productions, autre voie mêlant tuteur et outil.

On peut relever des cas où il aurait été possible de laisser le logiciel "faire le travail" (par exemple donner une première synthèse) mais où les formateurs n'ont pas voulu se dessaisir de leur droit de regard

et d'intervention. La tendance des enseignants (qu'ils soient ou non concepteurs) à vouloir absolument avoir leur mot à dire, à (sa)voir ce que font les apprenants et à ne jamais laisser la possibilité au logiciel de les "remplacer" totalement est souvent forte. Aider est parfois être omniprésent. S'agit-il alors d'aide ou de (mise sous) contrôle ?

Ce que l'on a parfois appelé l'apprentissage par consultation : navigation "libre" dans un hypertexte ou sur la Toile est, pour moi, une variante de l'ordinateur outil dans laquelle on ne fixe *a priori* aucune tâche détaillée à accomplir. On pensera ici à l'autre distinction classique entre l'extraction (métaphore de la mine), l'exploitation (métaphore de la transformation) et la structuration (métaphore du jardinage) ([Tricot00] ; [Chanier98]).

6. Ordinateur outil de communication ou de publication

De l'ordinateur outil des années 1980 offrant traitement de texte, tableur et bases de données, on est arrivé aujourd'hui à l'ordinateur outil de publication et de communication. On pensera aux expériences phares que sont, par exemple, *Cultura*[FurstenbergEnglish06] ou *Tandem* [Helmling01] ou bien aux innombrables exemples de création de sites Internet par des apprenants. Encore plus que précédemment, l'aide apportée à l'apprenant, son guidage dans son appropriation, est humaine, non médiatisée ni même médiée par l'ordinateur dans certains cas et hors du logiciel en tout cas, ce logiciel n'étant en rien "pédagogique".

On voit la prééminence du scénario pédagogique ou de la tâche proposée sur la ressource logicielle elle-même pour ce qui nous intéresse ici. Ce scénario ne peut être mis en œuvre sans la machine, mais il est créé sans passer par une quelconque médiatisation, laquelle ne s'opère que dans la réalisation de la tâche par l'apprenant.

7. Autoformation, et F(O)AD, médiation et re-médiation - Éclosion de la diversité des aides

Depuis l'insistance sur les centres de ressources pour l'autoformation guidée (je n'entends pas ici le terme au sens de travail isolé ou solitaire ou de simple travail individuel mais dans son sens plus "fort" d'origine, voir [CarréMoisanPoisson97]) ou la formation (ouverte) à distance dans les années 1990 et 2000, l'aide à l'apprenant passe largement par l'intervention de "tuteurs". De nouvelles spécialisations ou de nouveaux métiers apparaissent. On relèvera également des appellations comme "animateur" ou "personne ressource". On distingue le tutorat ou l'aide sur le contenu, l'aide méthodologique, technique, l'animation de la séquence. On voit parfois se dissocier très nettement des fonctions habituellement remplies par le seul formateur en présentiel.

On note que, dans certains cas, les enseignants sont écartés au profit d'autres profils professionnels, considérés comme mieux aptes à aider l'apprenant justement (voir [DHalluin01]). Je ne m'attarderai pas ici sur le fait que souvent la perspective d'économies sur les frais de personnel grâce aux TIC semble le principe directeur. Il faut, en revanche, relever que certaines équipes dont le sérieux et la qualité pédagogique ne sauraient être mises en doute font de tels choix et y voient une conséquence du fait que la pratique usuelle d'un certain nombre d'enseignants ne semble pas en faire les meilleurs intervenants dans ces situations. Pour notre discipline, il reste donc à examiner avec soin en quoi la pratique des enseignants de langue les rend aptes à évoluer avec aisance dans des environnements de non-présentiel où on leur demande de jouer ce rôle de médiateur, d'accompagnateur, souvent mis en avant et beaucoup moins souvent mis en pratique.

L'aide consiste, ici, à encadrer l'apprentissage sans le diriger, à ne pas donner les réponses mais plutôt à faire parler l'apprenant ou à relever dans ce qui a été dit ou fait ce qui va permettre de progresser vers une étape ultérieure. Tout interventionnisme abusif est à éviter. La position d'autorité de celui qui "sait" et intervient trop vite pour donner "la bonne réponse" est à écarter ([Lamy01] ; [Demaizière04]). L'aide est une médiation, un accompagnement d'une démarche personnelle dont on respecte la spécificité autant que faire se peut.

On peut considérer qu'apparaissent plusieurs niveaux de médiation et donc d'aide. Il y a médiation au moment de la construction des ressources, de la mise au point du scénario ou de la tâche puis des formes de "re-médiation" qui viennent compléter cette première médiation lors de la mise en œuvre par le biais des interventions de tutorat, de l'animation des forums, comme le propose Catherine Pamphile [Pamphile05]. Médiations et re-médiations doivent rester en cohérence. Or, l'acuité des problèmes souvent constatés, dans des expériences de FAD (Formation à distance) en particulier, a mis en évidence des problèmes de cohérence de l'ensemble de la formation offerte à l'apprenant par l'institution.

8. Les aides logicielles

Voilà un usage classique et toujours actuel du terme "aide". On parle d'aides logicielles à l'écriture, la rédaction... (voir, par exemple, l'article de Dessus sur les "Aides informatisées à la production d'écrits" [Dessus01]). On retrouve une forme d'aide intégrée à une ressource logicielle. Un exemple bien documenté est celui du correcteur orthographique et / ou grammatical. La ressource logicielle est en général mise au point par des informaticiens ou des spécialistes du Traitement Automatique de la Langue (TAL). Elle est souvent conçue à l'origine pour des locuteurs natifs et est donc détournée pour l'apprentissage d'une langue étrangère. Il ne s'agit plus, là non plus, de rédiger pour chaque situation à prévoir un commentaire spécifique comme pour un tutoriel classique utilisant un langage d'auteur.

Certains chercheurs portent des conclusions négatives sur ces aides. Voici deux extraits significatifs.

Ces environnements d'écriture offrent aux enseignants une mine d'exercices et de supports à des situations d'apprentissage. Plusieurs expériences [...] montrent cependant qu'ils se prêtent moins à un travail individualisé et autonome que ne le souhaitaient leurs promoteurs. Contrairement à ce qui a été constaté pour l'appropriation du traitement de texte, simple et rapide [...] L'apprentissage de l'usage d'un correcteur orthographique recèle à lui seul des difficultés redoutables. [Crinon02]

Les résultats montrent [...] que la médiation informatique, pour être efficace, nécessite la participation active, intelligente et instruite de l'utilisateur et que les correcticiels ne peuvent pas corriger efficacement des textes d'étudiants de niveau intermédiaire. [...]

Quant à la question de savoir si la médiation informatique, telle qu'examinée ici, contribue de façon efficace à la correction de textes d'étudiants de langue seconde, nous répondons par la négative. Pour un apprentissage utile de la correction / révision de l'écrit, les utilisateurs doivent absolument être initiés au fonctionnement des correcticiels (bien comprendre chaque indication, chaque icône ainsi que la démarche analytique des correcteurs), mais aussi être avertis de leurs limites dans le travail de détection des erreurs. Il reste à savoir si les étudiants auront la motivation suffisante et le temps nécessaire pour s'initier à ces outils. Et le jeu, en fait, en vaut-il vraiment la chandelle vu les résultats obtenus par nos essais ? [CordierDion03].

Par contre, Patrick Durel [Durel06] présente de manière positive une recherche faite à partir de l'usage du même outil logiciel que celui utilisé dans cette seconde citation. Toutefois, il s'intéresse d'abord à

l'analyse de la démarche métalinguistique de l'apprenant utilisateur (ce qui ne permet évidemment aucunement de porter ici le moindre jugement sur la qualité pédagogique du scénario qu'il propose). La prudence s'impose donc quant à la détermination d'un scénario adéquat. Ce qui aide le chercheur n'est peut-être pas toujours ce qui aide l'apprenant. L'aide logicielle ne crée pas d'emblée une aide didactiquement et pédagogiquement satisfaisante. Je crois pouvoir me permettre de dire que des remarques similaires peuvent être faites sur certains environnements créés dans le cadre de recherches informatiques (tuteurs intelligents, EIAH - Environnements Informatiques pour l'Apprentissage Humain), de recherches expérimentales de sciences de l'éducation ou de sciences cognitives, qui laissent parfois le didacticien ou l'enseignant perplexes ou même franchement irrités.

9. Aider l'apprenant : quelques décisions à prendre

Ce bref balayage de moments et perspectives du lien entre informatique et didactique des langues montre l'évolution de ce qui peut être entendu comme "l'aide à l'apprenant" dans un environnement TIC et la multiplicité des formes et des moments de cette aide. Je compléterai maintenant mon propos en relevant quelques points forts.

9.1. Hypothèses sur l'apprentissage et conception de l'objet d'étude

Il convient à tout moment, je l'ai déjà dit, de garder à l'esprit qu'aider l'apprenant implique une série de décisions appuyées sur des hypothèses fortes. Comment l'apprenant va-t-il apprendre dans la situation proposée ? Est-ce en cohérence avec les principes et références retenus ? Toute situation pédagogique implique une position sur ce qu'est l'apprentissage et l'objet d'étude. Lorsque l'on cherche avant tout à "faire quelque chose avec la machine", on en est en général très loin. De même, si l'on considère que la machine doit prendre en charge les exercices^[7] plus ou moins "mécaniques" tout en indiquant, par ailleurs, un intérêt pour le communicatif ou la collaboration. Que d'exercices complémentaires dits d'aide justement qui sont en contradiction avec les principes annoncés par ailleurs ! Il est évident que le premier moyen d'aider l'apprenant est de lui offrir un scénario cohérent dans tous ses aspects. Si la langue est un "outil" composé d'éléments morphosyntaxiques qu'il faut apprendre à agencer par répétition, on ne va pas aider l'apprenant sur les mêmes bases que si l'on retient une approche énonciativiste où prime ce qu'interprètent et ré-interprètent les co-énonciateurs à partir des valeurs de référence des formes. De l'outil de communication au système symbolique de représentation, de la règle aux valeurs de référence, il peut y avoir loin. Selon que l'on s'intéresse à des "phrases correctes" ou à un échange pragmatiquement réussi, on ne partira pas sur les mêmes bases. On ne devrait pas le faire en tout cas. Si la culture en reste à l'anecdote (Tour Eiffel, baguette et camembert), les aides ne pourront être les mêmes que si l'on veut entreprendre une véritable réflexion interculturelle.

Par ailleurs, l'aide à l'apprenant se situe d'abord dans les choix du scénario (un scénario adapté aux potentialités de l'outil), la sélection des échantillons de langue, le choix d'une approche pédagogique, des références scientifiques, des priorités.

9.2. Expertise et qualité

Bien aider l'apprenant signifie essayer de le faire bénéficier de l'expertise et de la qualité permettant de lui offrir ce qu'il est en droit d'attendre. On se rappellera que dans le monde de l'entreprise un produit multimédia de formation est, en général, conçu par un expert en scénario multimédia qui consulte un expert du domaine. Un enseignant, fût-il agrégé ou universitaire, ne peut toujours prétendre fournir l'expertise requise s'agissant de phonétique par exemple (je pense à des exemples vécus d'expertise proclamée).

Il serait bon d'éviter de donner des explications erronées, des consignes peu claires (un plan tout particulièrement ravageur lors d'un travail individuel face à l'ordinateur) ou d'utiliser les TIC d'une manière reconnue comme peu pertinente par les spécialistes du domaine. L'expertise existe en phonétique, en linguistique, en ingénierie multimédia, en ingénierie de formation, en dépannage informatique^[8]. Elle n'est évidemment pas toujours accessible. Elle devrait néanmoins être recherchée systématiquement, qu'on me pardonne l'énoncé de cette évidence.

L'expertise va de pair avec une exigence de qualité (dans le monde optimiste du chercheur en tout cas...). Quelle qualité ? Je viens d'insister sur différents aspects. On n'oubliera pas de préciser, en sus :

- l'ergonomie ;
- l'utilisabilité ;
- la beauté (que revendique, par exemple Anne-Laure Foucher pour l'image, [Foucher98]) ;
- la qualité du son (éviter les enregistrements faits par des non-natifs, les textes ânonnés sans intonation crédible qui prétendent être de l'oral alors qu'ils sont une lecture à haute voix) ;
- la bonne mise au point du produit (nécessité de se doter de protocoles de pré-test systématiques pour la vérification des liens afin de ne pas déclarer erronée une réponse correcte, de l'adéquation entre textes écrits et sonores...) ;
- l'espace de travail (mobilier, lumière, bruit...).

Expertise et qualité devraient être offertes à l'apprenant mais on n'oubliera pas que les intervenants institutionnels sont, eux aussi, des usagers du dispositif [Guichon04] et qu'il faut les aider pour qu'ils aident au mieux l'apprenant après s'être appropriés le dispositif.

9.3. Anticiper et prendre en compte les représentations des différents acteurs

Ceci est central s'agissant de TIC et de dispositifs non familiers aux acteurs apprenants et formateurs, tuteurs... (cas qui reste le plus courant).

Didier Paquelin [Paquelin04] parle d'une "*co-construction [qui] relie quatre 'états' du dispositif : l'état prescrit, l'état perçu, l'état prévu et l'état vécu*". On pensera également aux différentes distances qui s'introduisent entre l'apprenant et le savoir. Pascal Marquet et Elke Nissen [MarquetNissen03] en font une synthèse : distance spatiale, temporelle, technologique, (socio)culturelle, socio-économique, pédagogique, éducative, interpersonnelle, structurale, psychologique, cognitive, relationnelle, transactionnelle.

Aider l'apprenant c'est prendre en compte les représentations de ceux qui vont l'entourer et les siennes propres, et ce dans leur diversité. Les premières sont souvent beaucoup plus prégnantes et gênantes que les secondes.

9.4. Aides générales ou spécifiques, contextualisées ou non

Je pense ici, par exemple, au contraste entre une aide *ad hoc* construite pour un document source ou une tâche spécifiques (aide lexicale, grammaticale ou culturelle) et le renvoi à des documents de référence généralistes (dictionnaires ou blocs-notes grammaticaux par exemple, qui sont massivement utilisés).

Des aides générales, non contextualisées, sont plus rapides à installer, on peut les trouver toutes faites, mais sont-elles aisément utilisables par l'apprenant ? Une définition de dictionnaire est un texte d'un haut niveau d'abstraction ; savoir lire la définition, trier entre les différents sens est d'autant plus délicat que l'on a un niveau peu avancé.

Quant aux "règles" et aux exemples des rappels grammaticaux généraux, ils sont trop souvent assez mal conçus, présentant des formes canoniques qui vont induire en erreur plutôt qu'aider un apprenant qui a sous les yeux un exemple dont la similarité avec l'exemple type de la "règle" qu'il consulte lui sera difficile à établir. Les exemples sont également trop peu nombreux et divers en général (tous à la forme affirmative, par exemple, ou avec des pronoms personnels en position de sujet).

9.5. Intervention réactive, proactive

On insiste en général sur l'intérêt d'interventions proactives plutôt que purement réactives (voir par exemple [Albero00]). Une recherche de Bruno De Lièvre et Christian Depover est intéressante à ce propos [DeLièvreDepover02]. Ils y contrastent des interventions automatisées (générées donc par le logiciel) proactives et des interventions réactives d'un tuteur humain.

La manière dont les tuteurs interviennent a plus d'impact que la fréquence de leurs interventions. De plus, notre étude montre que la modalité d'intervention du tuteur (proactive versus réactive) a plus d'effet que l'origine de l'intervention (accès à un tuteur humain versus pas d'accès à un tuteur humain). La proactivité donnerait à l'apprenant le sentiment d'être suivi en le stimulant à rester en état de veille cognitive et à exploiter les aides mises à disposition. Il semblerait que le tuteur proactif permette à l'apprenant de prendre plus rapidement conscience du moment auquel ces outils d'aide sont indispensables à utiliser.

Il semble bien que l'important est de savoir aller vers l'apprenant pour susciter son activité, dynamiser son parcours sans pour autant interférer inutilement avec une démarche qu'il convient dans beaucoup de cas de lui laisser initier et conduire lui-même (certes sans pour autant le laisser seul face à des aides trop générales...).

9.6. Donner la solution ?

Je reviendrai ici sur une remarque précédente : aider signifie-t-il donner la réponse attendue ? Aide-t-on en donnant la réponse ou en ré expliquant ce qui est déjà donné par le logiciel sur lequel travaille l'apprenant ? Sans pouvoir évidemment généraliser il me semble important de souligner que trop souvent l'enseignant (et c'est ce que va attendre l'apprenant dans bien des cas, il faut savoir aller à l'encontre de sa représentation) fournit une réponse là où le moyen d'aider l'apprenant est justement un guidage, une médiation et en aucun cas une solution toute faite. On oublie trop souvent que l'objectif n'est pas de faire aboutir à une / la bonne réponse au plus vite mais d'être aidé / guidé de manière à pouvoir résoudre seul(e) une difficulté similaire ultérieurement.

9.7. Poids de l'évaluation, de la vérification

J'ai déjà évoqué ce point à propos du tutoriel. Aide-t-on au mieux l'apprenant en lui fournissant en permanence des scores comme si la performance immédiate était le garant d'une réelle appropriation ? J'ajouterai quelques mots sur les problèmes des activités de compréhension en particulier. On constate parfois une tendance à vérifier, évaluer plus qu'à aider à apprendre véritablement (apprendre à lire ou écouter). On semble postuler qu'on va apprendre en étant testé et en recommençant pour tenter

d'améliorer son score, plutôt qu'en s'appropriant des démarches adaptées (voir [Poussard00]). (D'ailleurs combien de fois un locuteur natif échouerait-il aux épreuves proposées tant elles s'attachent, par exemple, à des détails à mémoriser plus qu'à une perception des éléments de sens pertinents, par exemple ?)

9.8. L'aide dans le temps : avant, pendant, après ; temps à prendre, à perdre ou ne pas perdre

On aide l'apprenant pour lui permettre de progresser. Cela signifie-t-il le faire "aller plus vite" et donc faire pour lui un certain nombre d'actions ? Comment gérer le temps qu'il peut être nécessaire de sembler perdre (ou laisser perdre) par rapport aux objectifs de la formation. On sait que des enseignants ou tuteurs sont souvent inquiets de ce qui leur semble une progression trop lente, des pertes de temps ou un "papillonnage" entre ressources au moment où les apprenants découvrent un support ou une modalité de travail qui leur est inhabituelle, ceux-ci semblant passer trop de temps à trouver un mode de travail adéquat à l'environnement. On retrouve le problème de la "bonne réponse" à fournir, évoqué plus haut. Aider c'est parfois laisser passer le temps qui permettra d'en gagner plus tard. C'est également savoir prendre le temps de s'assurer que le jour où l'utilisation des TIC sera prévue chacun pourra se connecter et travailler dans les conditions prévues.

9.9. L'aide entre insuffisance et excès, inutilité et nocivité

Ce sous-titre est une forme de pré-conclusion de cet article. Je soulignerai ici que l'on constate parfois que des aides de qualité sont fournies mais pas utilisées [Pothier01]. La situation d'apprentissage est nouvelle et il convient de pousser l'apprenant à se tourner vers les aides, ou bien de lui laisser le temps d'explorer l'environnement nouveau, d'échanger avec ses pairs.

Inversement, des aides semblent parfois évidentes ou évidemment pertinentes d'un point de vue technique ou commercial sans l'être ni didactiquement ni pédagogiquement. On pensera d'emblée aux courbes sonores. Alain Cazade [Cazade99] le souligne :

... sera-t-on vraiment capable, sans une aide experte et des explications claires, de déchiffrer de telles correspondances [entre un oscillogramme et ce qu'on aura entendu] avec précision, et surtout d'en tirer profit pour améliorer sa prononciation, comme disent pourtant les notices de la plupart des logiciels de langues ?

[...] il semble difficile de prétendre, comme le font pourtant de nombreux logiciels [...], que cela peut aider à améliorer la prononciation. À moins de considérer que, en essayant vainement de reproduire une forme sonore équivalente à celle du modèle proposé, et donc en écoutant l'exemple et en le répétant un nombre considérable de fois, l'apprenant arrive à s'en imprégner si profondément qu'il finit par maîtriser une bonne partie de ses composantes sonores. Il est vrai que, sans ces affichages comparatifs, les exercices de répétition seraient certainement nettement raccourcis.

Le point de vue peut être le même pour certains usages des sous-titres ou pour des exercices générés automatiquement. J'ai vu des exercices de traduction mot à mot aberrants parce que générés à partir de la transcription de dialogues du document de base de la séquence : "J'ai 16 ans" est rendu par "I am 16" ; donc l'exercice demande de traduire "ai" par "am", et voilà un programmeur content !

On notera également que la surcharge d'aides peut être néfaste et avoir un effet paradoxal en brouillant la perception d'apprenants intermédiaires ou avancés :

on constate parfois que [l'effet des aides] est paradoxal, l'aide pouvant s'avérer gênante, ou difficile à comprendre. De nombreuses recherches [...] montrent aussi que certains dispositifs d'aide à la compréhension ou au repérage d'informations ont un effet plutôt négatif : par exemple, la représentation des relations entre des contenus peut rendre le contenu plus difficile à comprendre que la non-représentation de ces relations.
[TricotEtal98]

10. Conclusion - Ingénierie de formation, didactique et intervention pédagogique

Ingénierie de formation, didactique et intervention pédagogique, tous ces niveaux ont leur pertinence, j'espère l'avoir suggéré. Logicielle ou humaine, proactive ou réactive, détaillée ou suggestive, spécifique ou générique... l'aide prend des formes multiples. Elle peut être utile ou stimulante pour le chercheur, le développeur ou le vendeur plus que pour l'apprenant. Elle n'aura les meilleures chances d'être utile à ce dernier que si elle est cohérente par rapport à une vision de l'appropriation d'une langue étrangère et de l'apport des TIC solidement étayée. Certes, beaucoup d'apprenants réussissent à mener à bien des apprentissages malgré toutes les aides inappropriées, le vide ou le trop-plein pédagogiques qu'on leur inflige, il n'en reste pas moins qu'une vigilance scientifique et méthodologique accrue restera toujours souhaitable pour le didacticien qui souhaite savoir résister aux modes, aux solutions et mises en œuvre trop vite déclarées incontournables et aux pressions technologiques.

Remerciements

Je remercie Muriel Grosbois, Dominique Montagne-Macaire et Jean-Paul Narcy-Combes qui ont bien voulu relire et commenter des versions préliminaires de ce texte.

Références

Les liens externes étaient valides à la date de publication.

[Albero00]

Albero, B. (2000). *L'autoformation en contexte institutionnel – Du paradigme de l'instruction au paradigme de l'autonomie*. Paris : L'Harmattan.

[Albertini92]

Albertini, J.-M. (1992). "Une nouvelle économie de la formation ?". *Études et expérimentations en formation continue*, n° 16. pp. 3-8.

[CarréMoisanPoisson97]

Carré, P., Moisan, A. & Poisson, D. (1997). *L'autoformation - Psychopédagogie, ingénierie, sociologie*. Paris : PUF.

[Cazade99]

Cazade, A. (1999). "De l'usage des courbes sonores et autres supports graphiques pour aider l'apprenant en langues". *Alsic (Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et de Communication)*, vol. 2, n° 2. pp. 3-32. http://alsic.u-strasbg.fr/Num4/cazade/alsic_n04-rec1.htm

[Chanier98]

Chanier (1998). "Hypertexte, hypermédia et apprentissage dans des systèmes d'information et de communication". *Études de Linguistique Appliquée (ÉLA)*, n° 110, avril-juin. pp. 137-146.

[CordierDion03]

Cordier-Gauthier, C. & Dion, C. (2003). "La correction et la révision de l'écrit en français langue seconde : médiation humaine, médiation informatique". *Alsic (Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et de Communication)*, vol. 6, n° 1. pp. 29-43. http://alsic.u-strasbg.fr/Num10/cordier/alsic_n10-rec5.htm

[Crinon02]

Crinon, J. (2002). "Apprendre à écrire". In Legros, D. & Crinon, J. *Psychologie des apprentissages et multimédia*. Paris : Armand Colin. pp. 107-127.

[DeLièvreDepover02]

De Lièvre, B. & Depover, C. (2002). "Apports d'une modalité de tutorat proactive ou réactive sur l'utilisation des aides dans un hypermédia de formation à distance". In de Vries, E; Pernin, J.-P. & Peyrin, J.-P. (dir.). *Hypermédiats et apprentissages 5*. Grenoble : INRP / EPI. pp. 323-330.

[Demaizière86]

Demaizière, F. (1986). *Enseignement Assisté par Ordinateur*. Paris : Ophrys.

[Demaizière04]

Demaizière, F. (2004). "Ressources et guidage - Définition d'une co-construction". In Develotte, C. & Pothier, M. (dir.). *Notions en questions - La notion de ressources à l'heure du numérique*, n° 8. pp. 81-103.

[Dessus01]

Dessus, P. (2001). "Aides informatisées à la production d'écrits". *Interaction homme-machine pour la formation et l'apprentissage humain - Sciences et techniques éducatives*, vol. 8, n° 3-4. pp. 413-433.

[DHalluin01]

D'Halluin, C. (2001). "Les fonctions des différents acteurs pédagogiques dans le cadre d'un enseignement à distance utilisant une plate-forme de téléformation". In D'Halluin, C. (coord.). *Usages d'un environnement médiatisé pour l'apprentissage coopératif. Cahiers d'études du CUEEP*, n° 43. pp. 165-170.

[Durel06]

Durel, P. (2006). "Utilisation de l'assistant grammatical Antidote dans le cadre d'activités de révision - Analyse exploratoire de protocoles d'observation". *Alsic (Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et de Communication)*, vol. 6, n° 1. pp. 29-43. http://alsic.u-strasbg.fr/v09/durel/alsic_v09_07-rec2.htm

[Felix03]

Felix, U. (2003). "Pedagogy on the line: identifying and closing the missing links". In Felix, U. (dir.) *Language learning Online - Towards Best Practice*. Lisse : Swets & Zeitlinger. pp. 147-170.

[Foucher98]

Foucher, A.-L. (1998). "Réflexions linguistiques et sémiologiques pour une écriture didactique du multimédia de langues". *Alsic (Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et de Communication)*, vol. 1, n° 1. pp. 3-25. http://alsic.u-strasbg.fr/Num1/foucher/alsic_n01-rec1.htm

[FurstenbergEnglish06]

Furstenberg, G., & English, K. (2006). "Communication interculturelle franco-américaine via Internet - Le cas de Cultura". In Dejean-Thircuir & Mangenot, F. (dir.). *Le français dans le monde - Recherches et applications*, n° 40. pp. 178-191.

[Guichon04]

Guichon, N. (2004). "La survie sociale d'une innovation". *Alsic (Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et de Communication)*, vol. 7. pp. 71-83.
http://alsic.u-strasbg.fr/v07/guichon/alsic_v07_10-rec3.htm

[Guichon06]

Guichon, N. (2006). *Langues et TICE - Méthodologie de conception multimédia*. Paris : Ophrys.

[Helmling01]

Helmling, B. (coord.) (2001). *L'apprentissage autonome des langues en tandem*. Paris : Didier.

[Hubbard04]

Hubbard, P. (2004). "Another look at tutorial CALL". *ReCall*, vol. 16, part 2. pp. 448-461.

[Lamy01]

Lamy, M.-N. (2001). "L'étude d'une langue vivante assistée par ordinateur : réflexion collaborative sur l'objet d'apprentissage". In Bouchard, R. & Mangenot, F. (dir.). *Notions en questions - Interactivité, interactions et multimédia*, n° 5. pp.131-143.

[LasserreEtal89]

Lasserre, A., Seban, G., Demaizière, F., Dozières, L., Hargrove, J. & Redon, M. (1989). *Les outils dédiés à la création de didacticiels - Fonctionnalités et mise en œuvre*. Paris : Ophrys.

[LeBouëdec98]

Le Bouëdec, G. (1998). "Diriger, suivre, accompagner : au-dessus, derrière, à côté". *Cahiers Binet-Simon*, n° 655, 2. pp. 137-139.

[Levy97]

Levy, M. (1997). *Computer-Assisted Language Learning - Context and Conceptualization*. New York : Oxford University Press.

[Mangenot00]

Mangenot, F. (2000). "Contexte et conditions pour une réelle production d'écrits en ALAO". *Alsic (Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et de Communication)*, vol. 3, n° 2. pp. 187-206.
http://alsic.u-strasbg.fr/Num6/mangenot/alsic_n06-rec1.htm

[MarquetNissen03]

Marquet, P. & Nissen, E. (2003). "La distance en formation aux langues par visioconférence : dimensions, mesures, conséquences". *Alsic (Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et de Communication)*, vol. 6, n° 2. pp. 3-19. http://alsic.u-strasbg.fr/Num11/marquet/alsic_n11-rec1.htm

[Pamphile05]

Pamphile, C. (2005). *Le tutorat et ses enjeux didactiques dans les dispositifs de formation à distance*. Mémoire de DEA. Université Paris 3.

[Paquelin04]

Paquelin, D. (2004). "Le tutorat : accompagnement de l'actualisation du dispositif". *Distances et savoirs*, vol. 2, n° 2-3. pp. 157-182.

[Pothier01]

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

[Poussard00]

Poussard, C. (2000). *La compréhension de l'anglais oral et les technologies éducatives*. Thèse de doctorat. Université Paris 7.

[Tricot00]

Tricot, A. (2000). "Apprentissages et multimédia, un bref état des lieux". *Lettres ouvertes*, n° 12. pp. 55-70.

[TricotEtal98]

Tricot, A., Pierre-Demarcy, C. & El Boussarghini, R. (1998). "Définitions d'aides en fonction des types d'apprentissage dans des environnements hypermédia". In Rouet, J.-F. & La Passardière, B. de (dir.). *Hypermédiats et apprentissages 4*. Paris : INRP / EPI. pp. 41-58.

Logiciels

[ChevalierDervillePerrin97]

Chevalier, Y., Derville, B. & Perrin, D. (1997). *Je vous ai compris*. Neuroconcept.

[GuichonGhaumez04]

Guichon, N. & Ghaumez, E. (2004). *Virtual Cabinet*. Université de Lyon 2.

Notes

[1] On notera que le sens actuel de "tutoriel" est souvent bien différent : le tutoriel qui aide à la manipulation d'un logiciel et lui est incorporé n'est pas le produit pédagogique de l'EAO, d'où la difficulté à utiliser aujourd'hui le terme.

[2] Terme dont je me méfie au plus haut point dès que l'on s'éloigne un tant soit peu de la morpho-syntaxe, d'où mes guillemets.

[3] Je préfère ce terme à "rétroaction" qui est trop facilement connoté comme behavioriste, me semble-t-il.

[4] Encore que certaines définitions de l'apprentissage par l'action insistent sur le caractère répétitif de celui-ci (voir [TricotEtal98]).

[5] J'élargis délibérément la perspective en ne parlant pas de réponse à une question et en recourant au terme générique de cette époque.

[6] Je pense, par exemple, à un produit largement diffusé comme *Je vous ai compris* [ChevalierDervillePerrin97] ou à *Virtual Cabinet* ([Guichon06] ; [GuichonGhaumez04]).

[7] Terme sur lequel il y a à réfléchir.

[8] Un enseignant de langue est-il le mieux à même d'opérer des dépannages techniques ?

À propos de l'auteure

Françoise DEMAIZIÈRE travaille depuis de nombreuses années sur la didactique des langues, l'utilisation des technologies pour la formation et l'ingénierie de formation, domaines qu'elle a abordés dans sa thèse (1986) et son habilitation à diriger des recherches (1992). Elle encadre des recherches dans le domaine "Apprentissage des langues et systèmes d'information et de communication".

Courriel : francoise.demaiziere@paris7.jussieu.fr

Toile : <http://didatic.net>

Adresse : Université Paris 7, case 7023, 2 place Jussieu, Paris, France.

Ce texte fait partie des textes du colloque Tidilem, objet d'un numéro spécial d'*Alsic*.

Date de réception et d'acceptation : 26 septembre 2006



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

© *Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et de Communication*, mars 2007