Intention d'aide dans l'apprentissage d'une langue étrangère en ligne

Pélissier Chrysta et Hani Qotb
chrysta.pelissier@iutbeziers.fr hani.qotb@univ-montp3.fr
Laboratoire Praxiling-CNRS, UMR 5267, Université Paul Valéry, Montpellier 3

RÉSUMÉ

Dans cet article, l'objectif est de présenter le concept d'intention intégrer au modèle ISA (Intention, Stratégie, Attendus). Ce modèle, proposé par l'équipe de recherche DESA (DEmarche et Stratégie d'Aide), vise à contribuer à la définition de la notion d'aide mise en jeu dans une formation à distance par un enseignant, un apprenant mais aussi un tuteur, un concepteur ou encore un scénariste. Nous distinguons trois formes d'intention : l'intention de type pilotage, tissage et modulation. Après avoir présenté le cadre théorique et décrit les différents composants du modèle ISA, nous illustrons le concept d'intention à travers un ensemble d'aides mises en jeu dans une formation à distance de français langue étrangère.

Mots clés : aide, intention, pilotage, tissage, modulation

ABSTRACT

In this article, the goal is to introduce the concept of intent integer ISA model (Intention, Strategy, Expected). This model, proposed by the research team DESA (DEmarche et Stratégie d'aides) aims to contribute to the definition of the concept of aid into play in distance education by a teacher, a learner but also a guardian, a designer or a writer. We distinguish several forms of intent: the intent-type driving, weaving and modulation. After presenting the theoretical framework and describes the various components of the ISA model, we characterize the concept of intention through an assembly aid that are involved in distance learning of French language.

Keywords : help, intention, piloting, weaving and modulating

1 INTRODUCTION

Depuis ces dix dernières années, dans l'enseignement à distance, on voit apparaître de nombreux débats scientifiques sur le rôle, les fonctions des différents acteurs intervenant dans les plateformes e-learning, l'enseignant, le formateur, le concepteur, le scénariste, et surtout le tuteur [9]. Nous regroupons un ensemble de ces interventions sous l'appellation « d'aide ». L'aide semble être un facteur-clé dans le processus de l'enseignement/apprentissage en ligne. Elle contribue à la construction des compétences, à l'acquisition des connaissances visées par l'apprenant et facilitent le travail de l'enseignant s'il crée par exemple des aides personnelles lui permettant de gagner du temps ou d'offrir aux apprenants une individualisation de ses activités.

L'aide, dans l'enseignement à distance peut prendre d'une part la forme d'un scénario, d'une ou plusieurs activités d'apprentissage, d'évaluation, d'instruments, de fonctionnalités qui ont pour but de favoriser l'apprentissage et d'autre part correspondre aux actions menées par des acteurs tels que les tuteurs qui assurent un accompagnement individuel/collectif régulier/ponctuel [4] [11]. Dans notre réflexion, nous ne différencions pas ces deux approches de l'aide. En effet, pour nous, l'aide est liée à un problème à résoudre qui peut apparaitre lors de la conception et/ou suite à une demande d'un apprenant.

2 POSITIONNEMENT SCIENTIFIQUE ET CADRAGE THÉORIQUE

2.1 Aide et hypermédias

Dans un article de 1998, A. Tricot [18] et ses collègues envisagent « plusieurs options », plusieurs axes de réflexions scientifiques autour de la notion d'aide et distinguent deux niveaux dans la conception : le niveau des modalités d'interaction et celui du scénario d'interaction. Nos travaux de recherche ne différencient pas ces deux aspects. Notre hypothèse est que les scénarii pédagogiques associées aux aides se caractérisent par plusieurs concepts, indissociables dans le processus de décision de mise en place d'une aide.

Ces mêmes auteurs défendent par ailleurs l'idée que « les aides doivent d'abord assister l'apprenant dans son activité... d'apprentissage (interaction apprenant-contenu) de façon spécifique ». Ils soulignent en particulier la nécessité de proposer des aides qui s'adaptent aux formes de l'apprentissage : par action, par instruction et par exploration. Notre recherche vise à identifier des concepts communs à des pratiques professionnelles d'enseignants, quelque soit la discipline enseignée. Notre analyse laisseraient ensuite apparaître des configurations que nous pourront peut être ensuite relier aux formes d'apprentissage.

2.2 Aide, approche pédagogique et apprentissage des langues

Dans l'apprentissage des langues, l'aide apparaît comme essentielle pour un accompagnement de l'apprenant. Elle se construit dans le carré pédagogique [15] ou « les instruments » (agents) accompagnent « les sujets » (apprenants et enseignant) et l'objet (« le savoir »). Elle est dans ce contexte différente selon l'approche théorique adoptée.

Par exemple, l'enseignant occupe une place centrale dans l'approche transmissive dans la mesure où il met à disposition de l'apprenant des savoirs dans un domaine donné. L'aide, dans ce contexte, à pour fonction d'assister l'apprenant sur l'acquisition et la mémorisation des savoirs fournis.

Dans l'approche socio-constructive [19], les connaissances liées à l'apprentissage de la langue se construisent grâce aux interactions entre un individu « connaissant » (ou avancé) et un autre individu « moins connaissant » [7]. L'apprentissage consiste alors en un développement de processus qui se produisent tout d'abord par une interaction sociale, et ensuite en interne [10]. L'aide peut être apportée à l'apprenant au moment de l'interaction, avant l'internalisation des connaissances, dans la Zone Proximale de Développement. L'assistance apportée dans la ZPD est l'étayage ou « scaffolding » [3]. L'étayage se définie comme « une procédure d'accompagnement de l'acquisition » qui peut se décliner dans « une procédure analogue pour les acquisitions de l'adolescent ou de l'adulte en didactique des langues » [14].

Ainsi, nous définissons l'aide comme un espace d'interaction entre un acteur « moins connaissant », généralement apprenant, et un acteur « connaissant », généralement enseignant, mais aussi dans le cas de l'enseignement à distance, le gestionnaire de plateforme, le concepteur d'activités, le formateur, le tuteur ou encore d'autres apprenants.

3 CARACTÉRISATION DE L'AIDE

3.1 Le projet DESA

Ce modèle ISA (Intentions Stratégies Attendues) est proposé par l'équipe pluridisciplinaire du projet DESA (DEmarche et Stratégies d'Aides), intégré à l'axe de recherche « Interaction et Environnements technologisés » du laboratoire. Cet axe regroupe un ensemble de recherches qui traitent des différentes dimensions verbales, non-verbales et textuelles du langage en interaction (en face à face, médiée et médiatisée) et des échanges à distance synchrones et asynchrones.

Ce projet a deux objectifs principaux. Le premier est de contribuer à la définition de la notion d'aide. Celle-ci est vue par l'équipe comme le résultat d'un processus complexe de décision réalisé par un acteur de l'enseignement à distance. Le modèle ainsi proposé vise à expliciter ce processus et montre comment les aides se caractérisent par un ensemble de concepts communs à un plusieurs disciplines. Dans cette perspective, nous avons créé une base de données d'aides qui sert d'illustrations du modèle et des pratiques professionnelles actuelles. Le second objectif est, à partir du modèle élaboré, de proposer un outil d'accompagnement à la formation des enseignants (formation initiale ou continue). Le but est, d'une part, de favoriser la professionnalisation des acteurs de l'enseignement en leur faisant prendre conscience des actions sous-jacentes aux pratiques professionnelles, de d'autre part d'ouvrir vers des configurations d'aides peu ou pas développées jusqu'à présent.

D'un point de vue méthodologique, en ce qui concerne le premier objectif, le projet DESA s'organise en trois phases non linéaires. La première phase concerne la collecte d'aides pouvant apparaître dans différentes plateformes, dans diverses disciplines. Pour chaque aide, nous relevons les traces laissées par les différents acteurs sur la plate-forme et nous interrogeons chaque acteur sur les raisons de leurs choix de mise en œuvre. La seconde phase vise à la mise en exergue de points communs et divergents pouvant apparaître entre les différentes aides. Cette mise en commun a permis d'établir un modèle de caractérisation que nous décrivons sommairement ici. Enfin, la dernière phase vise à proposer un outil de recueil d'aides, pouvant être interrogées suivant des critères tels que la discipline, le niveau (L1, L2, …) ou encore les concepts organisateurs identifiés dans le modèle. Dans cet article, nous présentons les résultats de recherche associés à la première et la seconde phase de la méthodologie associée au premier objectif du projet DESA. Il s'agit de caractériser des aides mises en œuvre dans l'apprentissage de la langue française, issues de la plateforme d'enseignement en ligne *FOS.Com* (www.le-fos.com) A partir des traces laissées par les différents acteurs sur la plate-forme et d'entretiens individuels, nous illustrons une partie des concepts du modèle ISA.

3.2 Le modèle ISA (Intention, Stratégie, Attendus)

Le modèle ISA est un modèle conceptuel qui caractérise les aides telles qu'elles sont actuellement mises en œuvre dans les activités pédagogiques proposées dans un dispositif de formation à distance. Ce modèle propose un ensemble de concepts, élaborés pour structurer les raisons, la démarche de conception et les attentes de chacun des acteurs intervenants dans ce processus d'aide.

Chaque aide, quelque soit la discipline concernée, est d'abord décrite par un titre et une date de création. Ensuite, elle est caractérisée par un contexte, et enfin par un ensemble de concepts structurés en trois niveaux : une

aide est décrite comme un scénario traduisant des dimensions Intentionnelles (niveau 1), Stratégiques (niveau 2) et des Attendus (niveau 3) de certains acteurs du dispositif.

3.2.1 Le contexte

Le contexte associé à chaque aide regroupe les informations concernant le scénario du dispositif [6], la nature du contenu de l'aide (didactique et/ou technique et/ou linguistique), le concepteur de l'aide (tuteur, l'enseignant, le gestionnaire de plateforme, l'ingénieur pédagogique qui a médiatisé les cours, un autre apprenant…), le destinataire de l'aide (apprenant ou enseignant), la discipline, le niveau (Licence, Master, Doctorat et formation continue) et le moment d'apparition : les aides réactives et proactives [8].

3.2.2 Les niveaux ISA

Trois niveaux organisent les concepts caractérisant la notion d'aide : le niveau des Intentions, le niveau Stratégique et le niveau des Attendus.

Le niveau des Intentions

L'aide se caractérise par une ou plusieurs intentions.
Nous distinguons l'intention de pilotage, de tissage et de modulation :

- Le pilotage a pour but de favoriser la compréhension de la tâche, de la situation pédagogique proposée à l'apprenant.
  Trois formes de pilotage sont distinguées : le pilotage temporel qui fait référence à des aides liées à la gestion du temps dans la réalisation de la tâche, le pilotage structurel ou méthodologique qui fait par exemple référence au découpage de la tâche en sous-tâches avec des rappels sur des stratégies de résolution de problèmes pouvant être utilisées. Et enfin, le pilotage objectif qui rappelle les connaissances ou compétences qui sont mises en jeu dans l'activité proposée.

- Le tissage a pour objectif de favoriser la mémorisation des connaissances mises en jeu dans les différentes situations pédagogiques. Nous distingeons le tissage social et le tissage cognitif.
  Le tissage social a pour but le développement d'une conscience collective. Le but est de mettre en place une ambiance favorable aux échanges entre l'ensemble des différents acteurs du dispositif de la formation de manière à faciliter l'acquisition des connaissances. Le tissage cognitif est lié à la structuration des connaissances. Cette intention se veut favoriser les liens entre les connaissances appartenant à une même discipline (la langue maternelle par exemple) ou bien entre différentes disciplines (par exemple faire un lien entre une connaissance liée à la langue maternelle et une connaissance liée à la langue seconde).

- La modulation doit permettre au concepteur de l'aide de s'adapter aux besoins des apprenants (âge, niveau, aptitudes, habitudes, connaissances acquise, etc.). Cette adaptation peut s'effectuer de différentes manières :
  - modulation par la prise en compte d'une nouvelle technologie/technique. Pour le concepteur de l'aide, il s'agit de proposer une aide qui fait intervenir une nouvelle application (logiciel d'enregistrement audio ou audio-visuel par exemple) ou une nouvelle plate-forme proposant des fonctionnalités non utilisées par les apprenants jusqu'à présent. La veille technologique réalisée ouvre des perspectives d'aides non envisagées et non utilisées par les apprenants jusqu'à présent.
  - modulation par des rencontres professionnelles. Dans un dispositif de formation donné, le concepteur de l'aide peut rencontrer et discuter avec d'autres intervenants de la plate-forme. La mise en commun des contenus de cours ou encore des pratiques d'accompagnement pédagogiques déjà mises en place dans d'autres dispositifs de formation peut faire émerger l'envie, la curiosité et/ou la volonté de proposer des aides faisant intervenir plusieurs disciplines.
  - modulation par anticipation. Dans cette forme de modulation, il s'agit par exemple pour le concepteur d'aides de se construire une base de données d'entités qui peuvent être des exercices, des questions, des liens Internet de référence, une base bibliographique d'ouvrages ou d'articles, etc. Cette base peut être utilisée par le concepteur lors de la détermination des différents composants d'un cours (les aides proactives peuvent être un de ces composants) ou encore de manière à gagner du temps (dans le cas d'aides réactives).

Ces trois intentions correspondent à des choix de conception qui sont ensuite mis en œuvre dans une stratégie. Notons qu'une même aide peut être porteuse de plusieurs intentions. Les exemples dans la prochaine section viendront illustrer ce point.

Le niveau Stratégique

Le niveau stratégique correspond aux choix techniques utilisés par le concepteur d'aide. Ce niveau s'organise en quatre phases:

1. Nous caractérisons d'abord ce niveau stratégique par le type d'interaction choisi, asynchrone et synchrone. Il s'agit de proposer aux intervenants de l'aide de communiquer de manière directe, instantanée, ou de manière différée.
2. Ensuite, nous avons le mode de l'interaction qui peut être collaboratif ou individuel. Par exemple, le concepteur d'aide peut choisir de diffuser son aide uniquement à l'apprenant concerné et/ou à l'ensemble des apprenants de la plate-forme.
3. Puis, l'aide peut être formulée en utilisant un ou plusieurs outils de communication comme le forum, l'annonce sur la plate-forme, le mèl, le chat, la visioconférence, le SMS, le réseau social, le blog, le wiki, le téléphone, le face à face, le cours présentiel, etc.
4. Enfin, le niveau stratégique se caractérise par la nature de la ressource mise en jeu dans l'aide. Cette ressource peut par exemple prendre la forme d'un texte écrit, d'un fichier vidéo/audio, d'un lien Internet, d'une adresse mail ou encore d'une référence bibliographique.

Les quatre phases associées à ce niveau ne sont pas linéaires dans le processus de conception d'une aide. Le concepteur d'aide peut choisir un outil de communication particulier (forum par exemple) en omettant implicitement le fait que ce moyen offre un type d'interaction (asynchrone), un mode d'interaction (collectif), et ne permet pas aisément la possibilité de transférer un format de ressource (audio par exemple).

Ainsi, lors de la mise en place d'une aide, le concepteur fait des choix au niveau des intentions et des stratégies qu'il met en œuvre. Ces choix sont proches de ses habitudes, orientés par des valeurs personnelles, qui orientent la ou les intentions de l'aide et la démarche stratégique mise en place. Ces valeurs sont présentes dans le modèle au travers un dernier niveau, celui des attendus.

Le niveau des Attendus

L'aide se caractérise enfin par des attendus, c'est-à-dire des logiques profondes, spécifiques, personnelles du concepteur d'aides :

- L'« atmosphère » [2], est essentielle dans le cadre de l'enseignement à distance. Il prend la forme du développement d'« une conscience collective », d'une "classe virtuelle" ou chacun des acteurs de la formation peut s'exprimer à distance comme il le ferait en présentiel. Si l'atmosphère du dispositif est une préoccupation importante du concepteur d'aide, il va alors essayer de tisser des liens sociaux entre les différents membres de la formation de manière à favoriser le déploiement de stratégies de résolution de problèmes par exemple,
- Le savoir disciplinaire et inter-disciplinaire, qui est au cœur des préoccupations de l'enseignement en présentiel [2], peut dans la cadre de l'enseignement à distance prendre en compte en plus, des connaissances techniques/technologiques liées à l'utilisation de la plateforme et d'autres outils de communication via Internet (par exemple, skype pour la visioconférence). Ces savoirs techniques/technologiques peuvent suivant les concepteurs d'aides prendre plus ou moins une place importante. Pour formuler son aide, un concepteur peut utiliser le mail, connu et utilisé fréquemment par les apprenants ou un wiki, beaucoup moins connu.
- La culture professionnelle joue un rôle important dans le développement de l'enseignement à distance à plusieurs niveaux. Tout d'abord, il s'agit de positionner la formation dans une perspective de projet personnel professionnel. L'apprenant s'inscrit dans une formation pour obtenir un diplôme mais surtout pour être formé à un métier, composé de ses activités, de ses rituels et pratiques professionnelles, auxquelles il doit être sensibilisé. Ensuite, il s'agit de replacer chaque cours dans cette perspective d'activité professionnelle. L'apprenant doit pouvoir identifier l'utilité de chaque cours dans l'optique d'une situation professionnelle future et réelle. Enfin, les rapports humains échangés lors de la formation doivent refléter au maximum les relations sociales également présentes en milieu professionnel. Il s'agit là certainement du niveau le plus difficile à mettre en place en tant qu'initiateur d'un enseignement à distance.

Les trois attendus ne constituent pas une liste exhaustive. Ils sont le résultat d'une première réflexion sur les valeurs profondes associées à chacun des concepteurs d'aides que nous avons rencontrés : concepteur d'aides dans des cours d'ergonomie cognitive, liés à la découverte de technologies éducatives, à l'apprentissage du français, de l'anglais et du français langue étrangère.

Dans la prochaine section, nous illustrons dans le modèle ISA uniquement le niveau des Intentions.

4 INTENTION DANS DES EXEMPLES EN FRANCAIS LANGUE ÉTRANGERE

4.1 Présentation de la plateforme

Le FOS.COM (www.le-fos.com) est un site web porteur d'une formation destinée à un public de dix étudiants ayant le niveau B1 selon le CECR[1]. Ils cherchent à développer certaines compétences en français dans le monde des affaires : lire des revues spécialisées, discuter avec leurs homologues sur des thèmes spécifiques (bourse, investissements étrangers, croissance économique, etc.), mener des négociations commerciales, préparer une étude de faisabilité sur les projets de l'entreprise, etc. Après avoir analysé leurs besoins et déterminé leurs spécificités, nous avons préparé une formation actionnelle (FA). Au cours de cette formation, les apprenants sont chargés de réaliser trois tâches authentiques du monde des affaires : créer une entreprise, lancer un nouveau produit sur le marché et ouvrir une succursale à l'étranger. Pour aider les apprenants à réaliser ces traces, le concepteur et le tuteur proposent plusieurs types d'aides.

4.2 Aide 1 de type « pilotage structurel » : présenter les étapes de la tâche

L'aide consiste dans un premier temps à fournir des documents sur la définition de l'étude de marché, le dépôt d'une marque, et les étapes à suivre pour lancer un nouveau produit. Ces documents sont sensés aider l'apprenant à comprendre la tâche collaborative de lancement d'un nouveau produit sur le marché. Dans un second temps, le tuteur explique aux apprenants les étapes à suivre pour réaliser la tâche demandée : lire les documents proposées sur la plateforme, chercher d'autres sources d'informations, échanger des idées entre les membres de chaque groupe, sélectionner les éléments pertinents, élaborer un plan de travail.

Voici une séance de clavardage[2] où le tuteur explique cette démarche :

***17:11 Tuteur**: cette semaine chaque groupe doit commencer à lire les ressources disponibles sur le site sur la création des entreprises*
***17:11 R** : quel sera le travail de chaque groupe ?*
***17:11 R** : guide de créateur*
***17:11 Tuteur :** créer une entreprise dans un domaine donné*
***17:12 Tuteur**: notamment les étapes à suivre*
***17:12 R**: chaque groupe une entreprise*
***17:48 Tuteur:** échangez les idées et les propositions sur la création des entreprises*
***17:49 V:** ok*
***17:49 I:** pour rendre quelque chose plus claire ou discuter ensemble ... ?*
***17:49 Tuteur:** si un apprenant trouve, par exemple, un document intéressant, il peut le proposer aux autres*
***17:49 M:** Ahhh ca va*
***17:49 A:**comme aide ?*
***17:50 Tuteur:** oui*

Fig 1 : Extrait de clavardage

Cette aide se caractérise au niveau Intentionnel, par une intention de pilotage. Le concepteur de l'aide donne une ligne de conduite qui doit permettre aux apprenants de réaliser la tâche. Le pilotage est ici de type « structurel » dans le sens ou l'aide accompagne, structure la démarche de l'étudiant dans la réalisation de la tâche. Elle apporte aux apprenants une stratégie de résolution de problèmes.

4.3 Aide 2 de type « tissage cognitif » : correction de production

Dans cette aide, le tuteur accorde une importance particulière à corriger la production écrite des apprenants, soit dans les différents travaux collaboratifs soit dans les forums de discussion. Ce choix est lié au fait que le concepteur d'aide a pour attendus de développer des savoirs disciplinaires particuliers, des compétences linguistiques en français. Il aurait très bien pu ne pas corriger les productions d'un point de vue linguistique, et se contenter d'évaluer les idées présentées dans les documents produits par les apprenants.

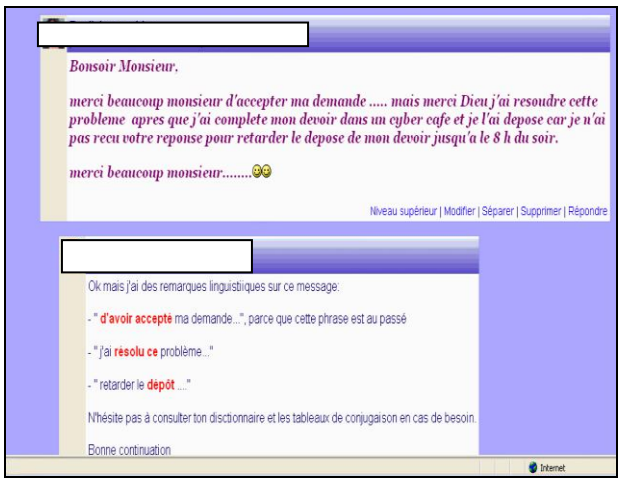


fig. 2 : Extrait d'un mail

Cette aide est de type tissage « cognitif ». Le but est de favoriser la mémorisation de connaissances liées à

[1] CECR : Cadre Européen Commun de Référence pour les langues, http://www.coe.int/t/dg4/Linguistic/CADRE_FR.asp. Les compétences attendues d'un apprenant de langue sont organisées en plusieurs niveaux, 2001

[2] Nous citons les phrases des apprenants sans aucune intervention de notre part

l'expression écrite. Il s'agit de corriger les erreurs de façon à permettre le lien entre les savoirs acquis (qui s'expriment dans le message de l'apprenant) et les savoirs qui restent à acquérir (qui s'expriment dans la correction du tuteur).

4.4 Aide 3 de type « tissage social » : soutien moral pour les apprenants

Dans cet exemple d'aide de type « tissage social », le tuteur accorde une importance particulière à encourager ses apprenants en mettant l'accent sur l'avancement des travaux du groupe 2. Ce message de soutien a un effet positif dans la mesure où les réponses de deux apprenants soulignent leur détermination à réaliser les tâches demandées.



fig. 3 : Extrait d'un forum

La motivation, le tissage social, joue un rôle important dans la formation à distance. Elle garantit une participation active de la part des apprenants tout au long de différentes étapes de la formation en ligne. Certains chercheurs soulignent l'importance d'établir un climat positif de soutien social et psychologique dans lequel chaque apprenant sera véritablement valorisé et respecté [12]. Pour ce faire, l'enseignant doit créer un environnement favorable et même convivial où les sentiments de peur et d'insécurité diminuent en faveur de différentes activités.

4.5 Aide 4 de type « tissage social » et « pilotage structurel » : guidage des apprenants lors de la réalisation des tâches

L'exemple concerne une séance d'écriture collaborative synchrone. D'une part, trois apprenants utilisent le chat de la plateforme pour rédiger ensemble un entretien d'embauche entre le directeur d'une entreprise et un candidat au poste. D'autre part, le tuteur assiste aux échanges de cette activité collaborative et guide les apprenants à travers le clavardage de Skype.

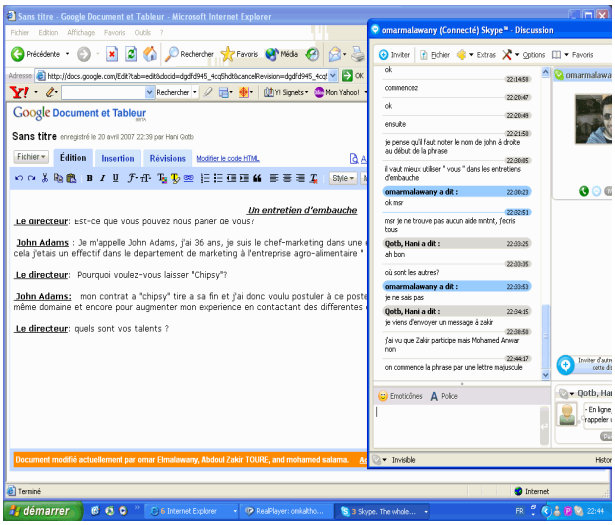


fig. 4 : Extrait d'un chat de la plateforme et chat sous Skype

Nous sommes là en présence d'un pilotage structurel dans le sens où le tuteur indique aux apprenants les étapes à suivre pour réaliser la tâche demandée et prend également l'initiative de proposer des idées ou des conseils sur la rédaction. Par ailleurs, le tuteur accompagne les étudiants. Il les encourage dans leur travail collaboratif, les incite à trouver des solutions par le dialogue entre eux et en sollicitant les différents intervenants de la formation (par un tissage social).

4.6 Aide 5 de type « modulation par stockage de données » : stockage de ressources documentaires

Dans cette dernière aide, le tuteur de la plateforme *lefos.com*, qui est aussi chercheur au laboratoire Praxiling, au cours de ses activités de recherche, a récupéré sur Internet dès le début de sa thèse des références bibliographiques (ouvrages et actes de colloques) ainsi que des documents (authentiques et scientifiques). Ces informations (bibliographie et documents) ont été utilisées dans le dispositif de formation *lefos.com*, sous la forme d'un composant d'une activité pédagogique ou d'une aide qu'il a même proposé. Dans les deux cas, le tuteur enseignant-chercheur conçoit sa propre aide de type « modulation par stockage de données ». Il constitue ses bases de connaissances qui lui permettent de gagner du temps ou/et de diversifier ses interventions dans le dispositif.

5 CONCLUSION

Dans cet article, il s'agissait d'une part de présenter les premières briques d'un modèle conceptuel de caractérisation des aides et d'autre part d'illustrer les aspects du modèle par des exemples extraits d'un dispositif de formation. Les aides prises en exemple ont permis de mettre en exergue un ou plusieurs types d'intentions,

mais, elles soulignent également toute la complexité de la notion d'aide et de son processus de conception :

1. Par exemple, dans l'aide 4 ou des apprenants sont guidés dans la réalisation de tâches, nous trouvons à la fois une intention de type pilotage-structurel et une intention de type tissage-social. Existe-il d'autres configurations d'intentions telles que pilotage-structurel/tissage-social ? spécifiques à des disciplines ? à des acteurs de la formation à distance ? Nous pensons que ces intentions peuvent participer à la définitions des fonctions tutorales [9].
2. Il existe des liens entre les trois niveaux du modèle ISA. En effet, nous savons que ces trois niveaux ne sont pas indépendants. Dans l'aide 2 ou le tuteur corrige les productions des étudiants d'un point de vue linguistique, nous avons vu qu'il s'agissait d'un choix motivé par des attendus spécifiques. On peut alors s'interroger sur les liens entre les attendus et les intentions dans la conception d'une aide.

L'analyse de nouvelles aides organisées dans la base de données que nous sommes en train de constituer[3] permettra de répondre à ces interrogations.

Notre hypothèse est qu'il existe pour chaque aide un "équilibre" construit par le concepteur d'aide, à partir des composants issus des trois niveaux (intentions, stratégie et attendus). L'objectif de ce travail est de contribuer à l'identification des composants de cet équilibre et au processus cognitif qui permet sa construction. L'enjeu est celui de la formation des enseignants, formateurs, tuteurs, scénaristes, etc. Il s'agit de transférer le résultat de nos investigations dans le but d'améliorer les interactions entre acteurs du dispositif et contribuer ainsi à l'apprentissage de métiers identifiés comme tels.

6 Bibliographie

[1] Beaufils, A., « Aide à l'exploitation des bases hypermédias », *in A. Tricot & J.-F. Rouet (Eds.), Approches cognitives et ergonomiques des hypermédias. Hypertextes et Hypermédias, 2 (1), 1998*

[2] Bucheton, D. (dir), *L'agir enseignant : des gestes professionnels ajustés, publication des travaux de l'Equipe de Recherche Technologique en Éducation (ERTé 40), « Conditions et difficultés d'entrée dans les situations d'apprentissage : les langages, vecteurs de la construction des savoirs », IUFM de Montpellier, Toulouse : Octares, 2009*

[3] Bruner, J., *Le développement de l'enfant : Savoir faire, savoir dire, 4ème édition, PUF, Paris, 1993*

[4] Bourdeau J. & Bates A. « Instructional Design for Distance Learning », *in Journal of Science Education and Technology, vol.5, no.4, décembre 1996, pp 267-28, 1996*

[5] Charlier, B., Bonamy, J. et Saunders, M., « Apprivoiser l'innovation », *in B. Charlier and D. Peraya (dir.), Technologies et innovation en pédagogie. Dispositifs innovants pour l'enseignement supérieur, Bruxelles : De Boeck, 2003, pp 43-68, 2003*

[6] Compétice sur Educnet, consulté sur Internet (23/02/10) http://www.blogg.org/blog-43247-date-2006-06-13-billet-les_5_scenarii_de_competice-372927.html, 2009

[7] Giasson J., « L'intervention auprès des élèves en difficulté de lecture : bilan et prospectives », *Les difficultés d'apprentissage, Volume XXV No 2, automne-hiver 1997*

[8] Gerbault, J., « Interactions et aides : potentiel, pertinence et personnalisation", *dans A-L. Foucher, M. Pothier, C. Rodrigues, V. Quanquin. (Eds.), la problématique des aides à l'apprentissage, cahier du LRL, n° 2. 2008, 442 pages*

[9] Guillaume, N., « Un modèle d'Animation : vision synthétique des fonctions tutorales », revue *Tutorales, la revue de t@d, la communauté de pratiques des tuteurs à distance, n° 2, février 2009*

[10] Hogan, K. & Pressley, M., « Scaffolding competencies within classroom communities of inquiry », *in Hogan Kathleen, Pressley Michael (ed.) : Scaffolding Student Learning, instructional approaches and issues, Advances in learning and teaching. The University of Albany, State University of New York, 1997, pp. 74-107*

[11] Moore, M-G. & Kearsley, M, *Distance Education: A Systems, 2004*

[12] McCombes L. & Pope E., *Motiver ses élèves, Donner le goût d'apprendre, Bruxelles, DeBoeck, 2000*

[13] Pélissier, C. & Brudermann, C., « Les gestes professionnels de l'enseignant de langues : mise en oeuvre d'outils d'aide à la formation », *Profetic, revue internationale des technologies en pédagogie universitaire, consulté sur Internet (23/03/10) http://www.ritpu.org/IMG/pdf/RITPU_v05n02_21.pdf, 2009*

[14] Portine, H., « L'autonomie de l'apprenant en questions », *revue ALSIC, volume 1, n°1, juin 1998, consulté sur Internet (23/03/10)* http://alsic.u-strasbg.fr/Num1/portine/alsic_n01-poi1.htm, *1998, pp. 73-77*

[15] Rézeau, J., « Analyse de Médiatisation et médiation pédagogique dans un environnement multimédia : Le cas de l'apprentissage de l'anglais en Histoire de l'art à l'université », *revue ALSIC, rubrique analyse de livre, analysé par Henri Portine, Vol. 5, numéro 2, décembre 2002, consulté sur Internet (23/03/*10) http://toiltheque.org/Alsic_volume_1-7/Num09/portine/alsic_n09-liv3.htm, 2000, *pp. 259-268.*

[16] Rodrigues, C., Thèse de doctorat « Aide à l'apprentissage du vocabulaire dans un environnement hypermédia en Français Langue Étrangère », *soutenue en décembre 2005, Université Blaise Pascal, Clermont-Fd II, 2005*

[3] la base de donnée des aides : http://www.praxiling.fr/corpuspluriels/entrer/

[17] Tagliante, C., *La classe de langue*, *collection Techniques de classe, Clé International, Paris, 1994*

[18] Tricot, A., Pierre-Demarcy, C., El Boussarghini, R. L., « Définitions d'aides en fonction des types d'apprentissages dans des environnements hypermédia », in *J.-F. Rouet & B. de La Passardière (Eds.), Hypermédias et Apprentissages, 4*, *Paris, Presses de l'INRP / EPI, consulté sur Internet (23/03/10)* http://archive-edutice.ccsd.cnrs.fr/docs/00/00/26/56/PDF/HyperAp4p041.pdf, *pp. 41-58, 1998*

[19] Vygotski, L., *Thought and language*, (1934), *édité et traduit par Eugenia Hanfmann and Gertrude Vakar, The M.I.T. Press, 1962*