

COLLOQUE INTERNATIONAL 2006 – TICE et Didactique des Langues
étrangères et Maternelles : la problématique des aides à l'apprentissage
14-15 septembre 2006
Université Blaise Pascal, Clermont 2

Interactions et aides : Potentiel, pertinence et personnalisation

Jeannine Gerbault – Université Michel de Montaigne Bordeaux 3, France

Résumé

L'une des caractéristiques de l'utilisation des TIC pour l'enseignement et l'apprentissage des langues est qu'elles permettent aux apprenants de travailler en autonomie. Nous appuyant d'une part sur notre récente typologie des rôles de l'enseignant dans les environnements informatisés d'apprentissage (Gerbault & Brayard 2005) et sur l'exemple concret d'un produit en cours de développement, nous mettons en évidence la scénarisation de l'aide en fonction de l'analyse des besoins du public cible, et le fait que l'aide peut être catégorisée sous les différentes rubriques que sont les trois ensembles de rôles de l'enseignant.

Nous nous demanderons si l'autonomie induite par l'utilisation d'un logiciel d'apprentissage ne doit pas nous amener à élargir les fonctions de l'aide et donc la conception de cette notion.

Mots clés

activité métacognitive, aide, autonomie, hétérogénéité, rôles enseignant

1. Introduction

L'une des caractéristiques de l'utilisation des TIC pour l'enseignement et l'apprentissage des langues est qu'elles permettent aux apprenants de travailler en autonomie. C'est pourquoi les logiciels ou sites proposent un certain nombre de fonctions où l'on retrouve les rôles de l'enseignant en présentiel, en particulier ceux qui visent à aider les apprenants dans leur apprentissage ; on peut identifier cette présence de l'enseignant à travers les différentes potentialités d'interaction que propose le logiciel ou le site (encourager, évaluer, guider, commenter, développer...).

Si les concepteurs de ressources dans un logiciel ou un site Web d'apprentissage de langue prennent en compte les besoins d'un public cible déterminé pour l'élaboration des contenus langagiers, cette préoccupation n'est pas toujours au premier plan pour

la mise en œuvre de l'aide. Et c'est sans doute l'un des défis d'aujourd'hui de proposer des ressources où l'aide sera pertinente, parce que personnalisée en fonction des apprenants à qui elle est destinée, et utilisée effectivement.

Nous ne nous attarderons pas sur les termes divers utilisés dans ce domaine spécifique ; on parle d'accompagnement, d'étayage, de soutien, de guidage, termes qui recouvrent des processus partiellement différents, mais nous voulons cependant mettre en avant deux distinctions : d'abord la distinction entre aide pro-active et aide rétroactive. La première (De Lièvre 2000) propose à l'apprenant un guidage **avant** qu'il n'entreprenne les activités d'apprentissage en langue étrangère, tandis que la deuxième se manifeste en réaction aux actions de l'utilisateur et en fonction de celles-ci. Une autre distinction est celle que nous faisons entre guidage informatif et guidage stratégique (Gerbault 2002) ; le premier apporte des informations factuelles (traduction, lexicque, règles de grammaire, informations d'ordre socioculturel...) qui peuvent être nécessaires aux apprenants pour réaliser les tâches d'apprentissage et/ou de communication, le deuxième apporte des informations qui visent à aider l'apprenant à adopter des comportements, à mettre en place des stratégies efficaces ou alternatives.

Nous appuyant d'une part sur notre récente typologie des rôles de l'enseignant dans les environnements informatisés d'apprentissage (Gerbault & Brayard 2005) et sur l'exemple concret d'un produit en cours de développement, nous mettrons en évidence :

- 1) la manière dont l'analyse des besoins du public cible a guidé la scénarisation de l'aide en fonction des caractéristiques identifiées, et
- 2) le fait que l'aide peut être catégorisée sous les différentes rubriques que sont les trois ensembles de rôles de l'enseignant.

Ces constats déboucheront sur plusieurs questionnements et pistes de réflexion : parmi celles-ci, on notera en particulier le fait que l'absence d'enseignant dans un environnement informatisé de formation utilisé en autonomie peut conduire à concevoir une multiplicité de niveaux et de types d'aide(s), celles-ci recouvrant alors un spectre bien plus large de fonctions que ne le fait le concept traditionnel d'aide.

2. Les rôles de l'enseignant et l'aide

2.1. La typologie

Notre typologie de rôles de l'enseignant s'articule selon trois grands axes qui reprennent trois grands ensembles de rôles :

- Concepteur : il réalise et/ ou détermine des objectifs et tâches d'apprentissage (organise et impose).
- Tuteur : il met en place les conditions qui permettent à l'apprenant de réaliser ces tâches (facilite, personnalise et gère l'affectif).
- Évaluateur : il évalue si les objectifs ont été atteints, les tâches réalisées, propose éventuellement des remédiations (évalue).

Tableau 1. Les rôles des enseignants dans les logiciels hors ligne et en ligne
(Gerbault & Brayard 2005)

CONCEPTEUR	ORGANISE	Impose un parcours
		Propose un parcours
		Rend son parcours visible (explicite ses objectifs)
	IMPOSE	Impose les informations
		Impose les problèmes
		Impose la méthode de résolution
TUTEUR	FACILITE	Stimule l'apprenant
		Demande une recherche personnelle
		Propose une aide informative
		Propose une aide pour la manipulation technique
		Propose une aide stratégique
		Propose des approches stratégiques complémentaires
	PERSONNALISE	Pro action personnalisée
		Rétroaction personnalisée
		Apporte de l'aide à la demande
		Propose des supports variés, correspondant à différents styles cognitifs
	GERE L'AFFECTIVITE	Attribue une appréciation
ÉVALUATEUR	ÉVALUE	Diagnostique le niveau
		Évalue des contenus
		Évalue une démarche d'apprentissage
		Attribue une note
		Justifie son évaluation
		Propose une remédiation

2.2. Présence de l'aide dans les rôles de l'enseignant

Chacune des actions qui constituent les entrées de notre grille se rattache donc à un rôle d'enseignant ; certaines d'entre elles seulement ont ouvertement une fonction d'aide, et nous les avons présentées en gras dans ce tableau. Bien évidemment, c'est dans la catégorie de rôles TUTEUR que nous retrouvons le plus grand nombre de rôles pertinents pour l'aide, mais l'un des objectifs de notre réflexion est de montrer que la présence d'aide est repérable aussi dans les trois catégories de rôles. La liste ci-dessous reprend les rôles qui recouvrent ouvertement une fonction d'aide :

- **Enseignant concepteur :**

- **Rend son parcours visible :** dans le cas où le parcours est libre, le logiciel donne-t-il à l'apprenant des indices qui lui permettent de faire des choix ? Les objectifs sont-ils énoncés ? **MÉTACOGNITIF**

- **Enseignant tuteur :**

- **Facilite :** il s'agit ici de la capacité des logiciels à mettre en place des étayages.

- **Propose une aide informative :** apporte des informations (traduction, lexicale, règles de grammaire, d'ordre socioculturel...) qui peuvent être nécessaires aux apprenants.

- **Propose une aide pour la manipulation technique :** explicite les actions à effectuer avec la machine et les manipulations qui permettent de les réaliser.

- **Propose une aide stratégique :** apporte des informations qui visent à aider l'apprenant à adopter des comportements, à mettre en place des stratégies efficaces ou alternatives.

- **Propose des approches stratégiques complémentaires :** propose différents moyens de résoudre une même tâche.

- **Personnalise :** il s'agit ici de la capacité des logiciels à proposer des interactions qui prennent en compte les caractéristiques individuelles des apprenants.

- **Individualise l'enseignement - pro action personnalisée :** propose des activités conçues pour un apprenant spécifique et ses besoins personnels.

- **Rétroaction personnalisée :** propose des activités en fonction des résultats préalables de l'apprenant.

- **Apporte de l'aide à la demande :** permet aux apprenants de demander une aide personnelle quand ils en ont besoin.

- **Propose des supports variés, correspondant à différents styles cognitifs :** pense la variété des apprenants et propose des activités qui répondent à cette variété.

-

- **Gère l'affectivité** : il s'agit ici de la capacité des logiciels à prendre en compte la dimension affective de l'enseignement /apprentissage.
 - **Attribue une appréciation** : donne aux apprenants un retour sur leur travail qui vise à les complimenter ou à les encourager.
- **Enseignant évaluateur** :
 - **Propose une remédiation** : donne des tâches alternatives qui permettent de viser des objectifs qui n'ont pas été atteints.

Voyons maintenant concrètement, à partir de l'exemple d'Euromobil 2, comment l'aide peut se matérialiser.

3. Le projet EUROMOBIL

Le premier projet EUROMOBIL¹ a démarré en 1999, avec pour but global d'améliorer les effets positifs de la mobilité des étudiants en proposant des programmes multimédia d'information culturelle et de formation en langue adaptés à leurs besoins en vue d'une intégration effective dans l'environnement de leur université d'accueil. EUROMOBIL est un ensemble de ressources en ligne et hors ligne, à utiliser avant l'arrivée dans le pays d'accueil, visant à améliorer la compétence communicative des étudiants dans les situations de la vie quotidienne et à l'université, propres à chaque pays.

En effet, avec l'augmentation rapide du nombre d'étudiants en mobilité, s'est développée une situation que ni les programmes traditionnels d'enseignement de langue dans les centres de langue des universités ni le marché des programmes d'auto apprentissage n'ont été vraiment préparés à gérer.

EUROMOBIL 1 concernait la mobilité vers l'Allemagne, la Finlande, la Hongrie, et le Royaume-Uni. Le projet EUROMOBIL 2² a le même objectif, et il implique la France, la Pologne, le Portugal, la République Tchèque et la Roumanie, ainsi que la Finlande pour le site Web. Les partenaires de ce projet sont présentés dans le Tableau 1. C'est un projet en cours, qui doit s'achever en septembre 2007. Le produit final sera un CD-Rom d'information et de formation en langue, pour chacun des cinq pays concernés, dont la France, et un site Web incluant un forum³.

¹ Contrat 72139-CP-2-2000-1-FI-L2 (1999-2002)

² Contrat 225825-CP-1-2005-1-FR-LINGUA-L2 (2005-2007)

³ <http://euro-mobil.org>

Tableau 1. Composition du partenariat EUROMOBIL 2.

Partenaire 1 (Coordinateur)	Université Michel de Montaigne Bordeaux 3, Sciences du Langage
Partenaire 2	Charles University Prague (CUNI), Institute for Language and Preparatory Studies (UJOP), Department of Czech Language
Partenaire 3	Czestochowa University of Management, International Relations Office
Partenaire 4	Escola Superior de Educaçao de Lisboa (ESELx)
Partenaire 5	University Jyväskylä (JYU), Centre for Applied Language Studies
Partenaire 6	University of Bucharest (UBUC), Facultatea de Litere & Facultatea de Matematica si Informatica

La conception des ressources s'appuie sur les besoins identifiés par un questionnaire administré à des étudiants étrangers dans chacun des pays participant au projet au début de l'année académique 2005-2006. En France, les sujets étaient 80 étudiants des quatre universités de Bordeaux, arrivés en France depuis un an ou moins.

Le questionnaire comportait quatre sections distinctes, qui ne seront pas détaillées ici, et qui portaient sur l'identité des étudiants, les interrogeaient sur leur degré de familiarité avec la langue et la culture du pays d'accueil à leur arrivée, sur les informations relatives à la vie universitaire de ce pays qu'ils avaient pu recevoir avant leur départ, sur les problèmes de communication qu'ils y avaient rencontrés, et enfin sur leurs activités extra universitaires.

Nous allons nous intéresser ici uniquement aux résultats de cette enquête qui concernent la compétence en français des étudiants étrangers dans les universités françaises ; plus du quart des étudiants interrogés à Bordeaux ont déclaré avoir une compétence nulle ou très limitée de la langue française à leur arrivée en France. La Figure 4 présente ces résultats.

<i>Évaluez votre compétence en langue à votre arrivée dans le pays d'accueil</i>	CZ	FR	PL	PT	RO
aucune	68,75%	5,30%	30,77%	40,82%	40,54%
(très) limitée	18,75%	21,30%	33,85%	42,86%	24,32%
satisfaisante	8,33%	53,30%	15,38%	12,24%	16,22%
bonne	0,00%	17,30%	16,92%	2,04%	8,11%
très bonne	2,08%	0%	3,08%	2,04%	5,41%

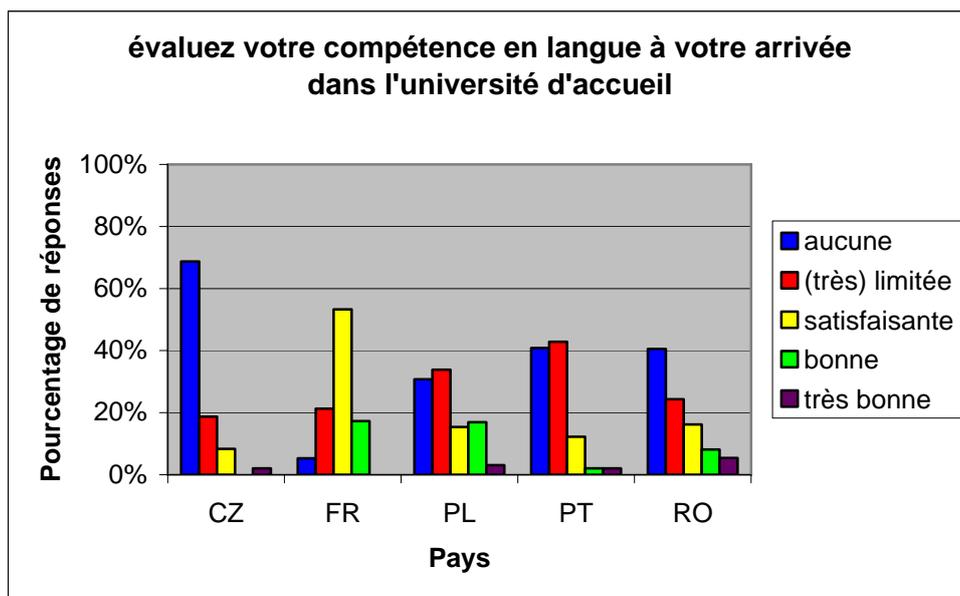


Figure 4. Auto-évaluation de la compétence en langue à l'arrivée.

Quand on sait que les étudiants étrangers qui viennent en France doivent suivre les cours et faire tous leurs travaux en français, (à la différence de certains autres pays d'Europe), et quand on considère les données de cette même enquête indiquant qu'ils communiquent en français à plus de 90% avec les autres étudiants, français ou étrangers, on voit bien la nécessité d'un apport d'ordre linguistique s'associant à un apport culturel pour soutenir cette mobilité étudiante. Mais comment prendre en compte dans la conception des ressources l'hétérogénéité révélée dans cette enquête ? L'approche adoptée a été de proposer différents niveaux et types d'aide associées aux documents mis à la disposition des utilisateurs.

4. La scénarisation des aides

Nous ne mentionnerons pas les autres aspects des besoins révélés par cette enquête, différences dans la culture universitaire et autres situations de conflits culturels. Ce qui est intéressant ici, en premier lieu, c'est de présenter comment le constat d'hétérogénéité sur le plan des compétences linguistiques nous a incités (les concepteurs) à prévoir trois niveaux de difficulté des activités dans le programme et à nous interroger sur la manière de scénariser les aides dans un environnement comportant les mêmes documents supports de manière à ce qu'elles soit appropriées aux besoins d'utilisateurs ayant des degrés de compétence en langue française variés.

De plus, les différences individuelles sur le plan des styles cognitifs et des degrés de familiarité avec des logiciels de formation ont été aussi intégrés dans notre réflexion sur l'aide dans le développement du produit.

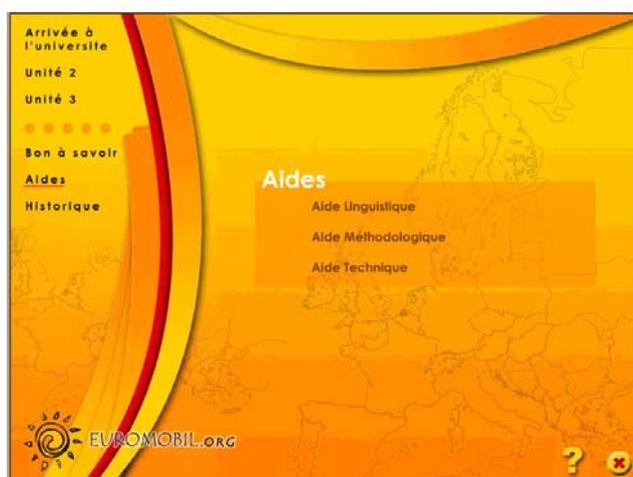


Figure 1. L'écran d'accueil de l'Aide dans EUROMOBIL FR

Comme le montre cette copie d'écran, nous avons regroupé dans la rubrique AIDES trois types d'outils : une aide linguistique, une aide méthodologique et une aide technique. Cependant, l'accompagnement de l'utilisateur se manifeste bien au-delà des ces rubriques, comme nous allons le voir.

4.1. Aide et hétérogénéité

Il ressort de l'analyse un besoin à la fois d'informations pratiques et de pratique de la langue en situation. Les utilisateurs voudront soit obtenir rapidement une information soit acquérir des compétences linguistiques et culturelles précises dans des situations de communication, ou les deux à la fois.

Il était donc évident que le CD-Rom devait proposer un parcours d'accès à l'information et de pratique de la langue qui convienne aussi aux étudiants ayant un niveau avancé. C'est la scénarisation des aides qui a permis de différencier les niveaux, les contenus informatifs sur la vie dans une université française étant les mêmes pour tous les utilisateurs quel que soit leur niveau en langue.

Chaque utilisateur peut donc choisir le niveau auquel il veut accéder aux ressources (novice, intermédiaire, avancé). Ce potentiel de choix apparaît dans la Figure 2.



Figure 2. Trois niveaux de compétence en langue.

L'accès à l'information se fait avec ou sans activités d'apprentissage de langue, et l'étudiant a la possibilité d'utiliser l'aide pour réaliser l'activité. Le mode d'accès à l'aide mise en place sollicite l'action de l'utilisateur. Les fiches d'aide lexicale et grammaticale sont accessibles par hyperliens qui permettent de cliquer sur l'élément langagier qui pose problème, ce qui ouvre une fenêtre qui présente la fiche correspondante.

C'est encore à l'utilisateur de choisir de parcourir le contenu ou de fermer la fenêtre. Ces liens vers l'aide linguistique ont été conçus pour lui permettre d'obtenir l'aide en contexte afin de comprendre le document ou de réaliser l'activité. L'étudiant qui navigue à travers les informations doit, au moment qu'il juge approprié, avoir accès aux aides pour les manipuler, les traiter, les transformer en objets utilisables pour la compréhension.

L'hétérogénéité est prise en compte également sur le plan méthodologique et technique. L'accompagnement se fait donc aussi par la présence d'aides méthodologique et technique. L'accès aux aides a été conçu pour se faire selon le choix des utilisateurs, leur donnant la possibilité d'y avoir recours lorsqu'ils en ont besoin sans les leur imposer. Mais les aides sont aussi accessibles par indexation, comme le montrent les Figures 3 et 4.



Figure 3. L'écran des aides.

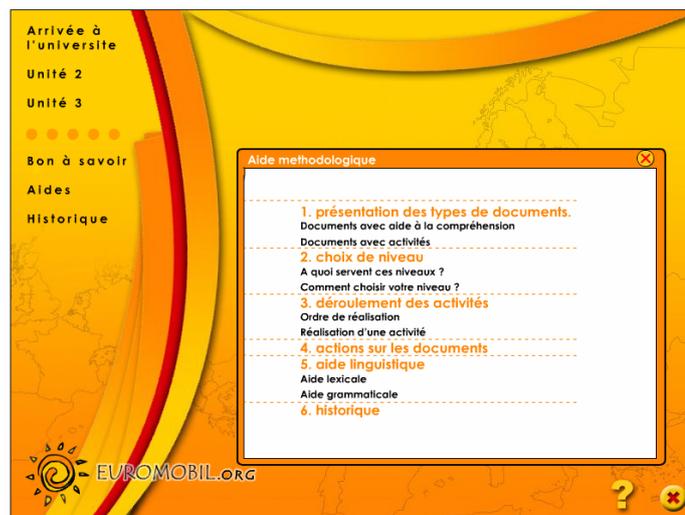


Figure 4. L'aide méthodologique.

4.2. Aide à l'autonomie

L'usage d'un outil multimédia en situation d'autonomie peut donner à l'utilisateur le sentiment de contrôler son environnement d'apprentissage. C'est en effet lui qui prend les décisions de navigation, qui détermine l'information à rechercher et la manière de l'obtenir. Ce sont ses actions sur le contenu, les stratégies qu'il met en œuvre, qui structurent son environnement. Mais pour promouvoir une action réfléchie de sa part, il s'agit de l'aider à contrôler son environnement d'apprentissage. Le contrôle de l'outil et de son action sur l'outil est un facteur nécessaire au processus d'autonomisation.

Il s'agit tout d'abord de prendre en compte les différences individuelles dans la capacité à gérer une situation d'apprentissage autonome.

L'aide méthodologique du produit, **proactive**, vise à réduire la charge cognitive de l'utilisateur en lui permettant de comprendre l'écriture interactive du cédérom.

Elle comporte elle-même plusieurs rubriques, qui ont pour objectif de l'aider à se familiariser avec l'outil ; par exemple, dans la partie 'déroulement des activités', elle présente la barre des activités et elle explique la fonction de chaque bouton (solution et validation), et comment accéder au commentaire, la possibilité d'afficher ou de masquer la transcription.

En ce qui concerne les contenus d'ordre linguistique, l'aide méthodologique explique les possibilités d'accès aux fiches d'aide lexicale ou grammaticale, ou encore la différence dans la couleur des liens.

La méta connaissance de l'outil introduite dans l'aide méthodologique permet à l'utilisateur de contrôler l'outil, car cette aide, en explicitant à quoi correspond chaque action, lui permet de faire des choix d'action concernant :

- le type de document selon qu'il cherche simplement à obtenir une information, ou bien à acquérir des compétences linguistiques et culturelles par l'intermédiaire d'activités
- le niveau auquel il accède aux ressources
- la structure et l'ordre de réalisation des activités
- les actions possibles sur le document : commandes vidéos, utilisation des boutons de validation et de solution, apparition ou non du commentaire (la rétroaction ; j'y reviendrai), utilisation de l'aide (couleurs des liens, accès par hyperliens ou indexation).

Cette aide lui permet aussi de se construire une représentation :

- de son environnement d'apprentissage
- de la tâche (objectifs, moyens de réalisation, visualisation du résultat de ses actions)
- de son action

En outre, il faut aussi présenter à l'utilisateur le contenu (objectifs, organisation, situation de communication, nature des informations) pour qu'il s'en fasse une représentation pertinente et adapte son action (cf. les organisateurs de Gaonac'h et Passerault 1990) ; il s'agit donc de l'aider à se repérer dans ce contenu informatif au cours de sa navigation, la structure non linéaire du produit entraînant toujours un risque pour l'utilisateur de se perdre dans l'information et ne plus savoir où il est, d'où il vient et où il va. En situation d'apprentissage, ceci peut entraîner une surcharge cognitive pour l'utilisateur.

L'utilisation de l'aide

Les étudiants peuvent vouloir utiliser l'aide de différentes manières. Ils peuvent vouloir avoir des informations linguistiques sur un élément qui leur pose problème dans un document uniquement ou en réalisant l'activité. Le fait de proposer une aide par hyperlien permet à l'utilisateur de choisir d'y accéder quand il le souhaite et sur le terme qu'il veut. Mais il peut aussi vouloir y accéder en parallèle de l'activité, de manière plus autonome, ce qui lui est rendu possible par l'accès centralisé à l'aide, par indexation, depuis le menu.

L'utilisateur reçoit donc l'aide en fonction de ses actions sur le système qui rétroagit. Il peut également réguler la quantité d'information donnée par le système. L'utilisation des *pop up*, notamment pour accéder aux aides, permet ainsi de favoriser plusieurs niveaux de lecture et d'adapter le détail de l'information aux besoins et aux stratégies de chaque utilisateur, qui évalue ses besoins et met en œuvre des actions pertinentes pour y répondre.

La scénarisation de ces aides permet à l'utilisateur de se construire une représentation de son environnement d'apprentissage et donc l'aide à donner du sens à son action. Son usage des fonctionnalités interactives doit lui permettre de s'inscrire dans un processus d'autonomisation et de prendre en charge son apprentissage.

4.3. La rétroaction comme forme d'aide

Dans les logiciels des première ou deuxième générations, la rétroaction se faisait essentiellement sous deux formes, selon que l'apprenant avait produit ou non la bonne réponse ou choisi ou non le bon comportement : « Bravo ! », salves d'applaudissements, bruits déplaisants indiquant l'échec, ou les plus patients et moins agressifs « ce n'est pas cela, recommencez » et leurs équivalents. Peu à peu, la rétroaction s'est faite informative puis aussi métacognitive et stratégique, c'est-à-dire qu'elle apporte des informations nécessaires à la résolution du problème de langue rencontré par l'utilisateur sous forme de connaissances spécifiques ou sous forme de stimulus l'amenant à pouvoir rechercher par lui-même la solution à son problème.

L'aide comme substitut à l'interaction en présentiel

Si l'on considère les interactions qui se mettent en place dans une classe en présentiel, des formes d'aide (qui peut être étayage, accompagnement, guidage...) se

manifeste lors de la production des apprenants sous forme de rétroaction – le plus souvent émanant de l’enseignant, mais aussi des autres apprenants du groupe classe. Dans la dynamique d’une classe en présentiel, on apprend des actions des autres apprenants, qu’elles constituent ou non des erreurs, en observant les rétroactions des différents acteurs⁴. L’observation des interactions en présentiel révèle un accompagnement qui se manifeste de manière personnalisée, et les différents rôles de l’enseignant présent physiquement ont à trouver un équivalent dans les interactions possibles avec un logiciel ou un site en ligne ; l’aide peut alors y être vue, entre autres fonctions, comme régulateur de l’erreur. Et de même que différents apprenants en présentiel sont plus ou moins demandeurs de rétroaction immédiate, le logiciel doit pouvoir offrir à l’utilisateur la possibilité d’accéder à une rétroaction pour résoudre son problème ou confirmer son action.

On peut donc prévoir des rétroactions (positives et négatives) comme nous avons choisi de le faire, pour lui permettre d’en mobiliser le contenu, sans les imposer systématiquement après chacune des réponses ou actions.



Figure 5. La rétroaction à la demande.

Le commentaire, par son contenu, réoriente l’utilisateur, donc il constitue une aide. La rétroaction va le motiver, qu’elle soit de vérification (jugement d’exactitude/d’erreur) ou d’explication. Cette rétroaction, dans les activités, donne à l’utilisateur une représentation de son activité langagière ; il peut alors l’évaluer et la réorienter.

⁴ Le traitement de l’erreur et la dynamique de classe qui y est associée ont fait l’objet de descriptions complètes (par exemple, Lyster & Ranta, 1997)

On voit ici le potentiel des rétroactions dans un logiciel, qui peuvent agir sur les plans cognitif et affectif.

5. Le potentiel de l'aide et les différents rôles de l'enseignant

Nous voyons donc, avec ces quelques exemples, que l'aide est partout, dans les trois grands ensembles de rôles de l'enseignant tels qu'ils ont été présentés dans le Tableau 1. Lorsqu'il s'agit du type d'aide associée au rôle de concepteur (proactive), on peut sans doute la nommer guidage (aidant l'apprenant à se faire une représentation du contenu du produit et de ses tâches, rendant lisible et cohérent son parcours). Le rôle de tuteur prend de multiples visages, lors des rétroactions, - positives (accompagnement affectif et /ou cognitif) ou négatives (soutien/ étayage), celles-ci le guidant aussi de manière informative ou stratégique pour lui permettre de continuer.

Qu'un logiciel ou site comporte une évaluation formelle ou qu'il n'en comporte pas, comme c'est le cas dans le produit Euromobil, il comporte toujours une composante évaluative qui soutient la motivation de l'utilisateur, donc constitue une aide effective à la réalisation des tâches.

Pistes de réflexion

Aide méthodologique, de type métacognitif, proactif ou auto-évaluatif, aide accompagnement, par rétroaction positive, aide soutien par rétroaction sur réponses erronées, étayage affectif et cognitif, aide stratégique par rétroaction suggérant de rechercher des informations, aide informative par rétroaction fournissant à l'apprenant les informations qui lui manquent pour continuer... Nous avons là une palette d'aides, plurielles, dans les deux sens du terme.

Est-ce que nous voulons voir tous ces indices, formes de rétroactions, éléments de personnalisation et de facilitation, comme de l'**aide** ? Ou bien voulons-nous trouver d'autres termes pour désigner ces formes de scénarisation des environnements informatisés d'apprentissage qui donnent aux utilisateurs le pouvoir de faire des choses par eux-mêmes ? C'est une vraie question. Peut-être voulons-nous tout simplement modifier et élargir le concept d'aide en raison de l'autonomie qui est associée à l'utilisation des ressources informatisées.

Nous voulons aussi nous demander quels sont les aspects les plus pertinents de ces formes d'aide, proactives ou rétroactives, et pour quels profils d'utilisateurs, de manière à rechercher l'équilibre entre autonomie et étayage dans la conception des produits.

Bibliographie

De Lièvre, B. (2000). Apports d'une modalité de tutorat proactive ou réactive dans un dispositif de formation à distance. Communication présentée au Congrès de l'ACED, Québec, 3-6 mai.

Forgues J.F. (2000). Le forum de discussion. Communication présentée au Congrès de l'ACED, Québec, 3-6 mai.

Gaonac'h, D. & Passerault, J.-M. (1990). "Marquage de l'importance et traitement des éléments dans un texte : effet immédiat et différé". *European Journal of Psychology of Education*, n° 5. pp. 59-68.

Gernault, J. & F. Brayard (2005). « Interactions et rôles : vers une typologie des outils informatisés d'enseignement-apprentissage des langues », *Sixième Colloque Usages des nouvelles technologies dans l'enseignement des langues étrangères (UNTELE 2005)*, « Input, Interaction, Feedback, Évaluation, Acquisition des Langues Secondes et les Environnements Multimédia », Université de Technologie de Compiègne, 24-26 mars 2005.

Lyster, R. & Ranta, L. (1997). Corrective feedback and learner uptake: Negotiation of form in communicative classrooms. *Studies in Second Language Acquisition*, 19, 37-66.

Piaget, J. (1950). *La psychologie de l'intelligence*. Paris : A. Colin.

Tardif J. (1992). *Pour un enseignement stratégique. L'apport de la psychologie cognitive*. Montréal : Éditions Logiques.