

Aides stratégiques dans un environnement d'apprentissage en FLE

Anne-Laure FOUCHER, Maguy POTHIER

Laboratoire de Recherche sur le Langage, université Blaise Pascal, Clermont-Ferrand, France

Résumé : *Aider à apprendre, pour peu que l'on choisisse de se situer dans un paradigme d'apprentissage, et, qui plus est, dans une perspective constructiviste, devrait, selon nous, impliquer de prendre en compte les savoirs et les savoir-faire de l'apprenant, ses habitudes et ses manières d'apprendre tout en proposant des interventions didactiques portant, non pas tant sur les savoirs à acquérir, mais sur le processus même de l'apprentissage. Ce sont, en tout cas, ces orientations que nous retenons pour la médiatisation de notre environnement multimédia pour la compréhension orale du FLE en direction d'adultes, en proposant des interventions didactiques, que nous appelons "aides stratégiques", car elles veulent induire de nouvelles stratégies d'apprentissage. Dans cet article, nous tenterons de montrer la cohérence entre nos choix didactiques, fondés sur une vision dynamique de l'apprentissage qui met l'accent sur le processus d'apprentissage, l'individualisation et l'autonomisation de l'apprenant, et les réalisations concrètes auxquelles nous avons abouti en nous appuyant sur des phases de travail médiatisées de notre environnement.*

- 1. Introduction
- 2. Les principes didactiques
- 3. Illustration de quelques aides dans Amalia
- 4. La phase Découvrir
- 5. Difficultés de médiatisation des aides stratégiques et perspectives
- 6. Conclusion
- Références

1. Introduction

Toute forme d'intervention didactique - par l'enseignement ou par la mise en place d'activités d'apprentissage - se voudrait une aide et celle-ci peut se décliner à tous les niveaux, c'est-à-dire autant en amont du travail à réaliser pour l'apprenant que dans la réalisation elle-même et également en aval du travail de l'apprenant. Cette aide, pain quotidien de tout enseignant ou tuteur ou conseiller suivant les principes des uns et des autres, n'a cependant guère été analysée en tant que telle^[1] dans le cadre de la classe de langue où elle se déploie en continu -du moins peut-on l'espérer-. C'est dans un contexte différent, celui de l'apprentissage autodirigé tel qu'il a été conçu par le Crapel, que sont venues les premières réflexions sur les aides qu'il convenait d'apporter à des personnes engagées dans un processus d'apprentissage de langue étrangère ([Holec81] ; [Holec91] ; [Gremmo95]). Cependant, les chercheurs du Crapel ne conçoivent l'aide qu'au niveau du savoir apprendre et non au niveau de l'apprendre, ce qui ne correspond pas à notre propre approche. Celle-ci, en effet, se réfère plus aux travaux de [Vygotski85] et de [Bruner93], pour les présupposés théoriques généraux et aux chercheurs en didactique des langues intéressés par l'utilisation des Technologies de l'Information et de la Communication ([Hoven99] ; [Poussard03] ; [Ruiz06] ; [Villanueva06]).

Dans cet article, après avoir brièvement rappelé notre arrière-plan théorique, nous allons donner les principes didactiques généraux de notre approche dans un environnement informatique d'apprentissage intitulé *Amalia* (Aide

Multimédia à l'Apprentissage des Langues Interactif et Autonomisant) et proposer une systématisation de nos aides stratégiques avant de montrer quelques exemples pratiques d'aides à la compréhension et à l'apprentissage de l'oral.

2. Les principes didactiques

Notre approche s'inspire directement des réflexions sur la ZPD (Zone Proximale de Développement) [Vygotski85] et sur le concept d'étalement [Bruner93] qui en est la continuité ainsi que nous l'avons explicité précédemment ([PotFouch05] : 31-32). On ne peut ni penser, ni apprendre à la place de quelqu'un mais on peut tenter de lui dessiner un chemin possible pour résoudre ses difficultés. C'est le sens de l'aide telle que nous l'avons conçue. Elle ne se veut pas comme un simple dépannage ou aide à la compréhension mais elle inclut beaucoup plus, c'est-à-dire une forme de guidage permettant à terme l'apprentissage et une autonomisation par la mise en place de stratégies transférables. Nous la définissons ainsi : toute forme de question, de suggestion, d'incitation à repérer, inférer ou analyser qui permettra à l'apprenant de faire seul, c'est-à-dire construire lui-même sa compréhension tout en acquérant des stratégies réutilisables. Cette aide ne se limite pas à la compréhension, mais inclut la mémorisation et le réemploi, c'est-à-dire les aspects de transfert.

Les principes didactiques forts qui nous ont guidés peuvent se résumer ainsi : se centrer sur le processus d'apprentissage, proposer plutôt qu'imposer et permettre l'émergence d'une certaine autonomisation à défaut d'une véritable autonomie.

2.1. Centration sur le processus d'apprentissage

La didactique des langues au cours de son évolution récente est passée de la centration sur l'enseignant à la centration sur le système de la langue pour aboutir dans l'approche communicative à une relativement illusoire centration sur l'apprenant ([Lehmann93] ; [Puren95]). En effet, être centré sur l'apprenant suppose une définition préalable de cet apprenant (et quel apprenant dans un groupe ?) à la fois en termes de besoins, de stratégies et de styles d'apprentissage, ce qui est largement irréaliste dans un contexte d'environnement informatique. Par ailleurs, il semble bien que seul l'apprenant, *a fortiori* l'apprenant adulte, soit à même de savoir ce qui lui convient ou l'intéresse ou lui est nécessaire à un moment donné de son apprentissage [Holec91] ; dans cette mesure, lui offrir des choix et une liberté de travailler à sa guise permet non pas une véritable centration sur l'apprenant, mais une forme minimale d'individualisation et d'autonomie. Pour notre part, en termes de centration, nous avons essentiellement choisi de nous focaliser sur l'apprentissage, but commun du médiateur et de l'apprenant qui apparaît comme le plus efficace en la circonstance. Nul ne saurait nier qu'il existe des pré-requis pour comprendre ou s'exprimer dans une langue étrangère et c'est sur ces aspects que nous cherchons à mettre l'accent. De fait, pour parvenir à une compréhension fine des éléments du texte ou du discours, certains éléments doivent être repérés, décodés, analysés et cela nécessite la mise en œuvre de capacités ou de techniques particulières. Ce sont ces techniques que nous cherchons à mettre en place chez l'apprenant ainsi que le préconise Brassart ([Brassart93] : 41) pour qui "*l'intervention didactique devrait essentiellement tendre à activer en les contrôlant les processus réels d'apprentissage*". Il s'agit effectivement pour nous de soutenir et d'activer le processus cognitif d'apprentissage dont l'apprenant reste le maître ([CarolEtAl04] : 10).

La manière dont nous avons appliqué ce principe dans *Amalia* tient tout d'abord au découpage du travail en phases d'apprentissage explicites et à la visualisation par l'apprenant de ces phases. Ces six phases apparaissent systématiquement sur l'écran lors du travail sur document qu'il soit oral, écrit ou audio-visuel.



Figure 1 - Le bandeau des phases dans *Amalia*.

En faisant apparaître ces six phases de travail sans les numéroter, mais de manière linéaire (ne serait-ce que par la logique de lecture de gauche à droite), nous induisons sans doute un certain parcours et nous suggérons une logique de

travail que l'apprenant est cependant libre de ne pas adopter puisque toutes les possibilités lui sont offertes à tout moment.

Une autre façon de se centrer sur l'apprentissage consiste à proposer des tâches pertinentes pour la mise en place des compétences de communication (ici pour la compréhension orale). En effet, les phonéticiens et les spécialistes de l'oral mettent depuis longtemps l'accent sur les problèmes d'audition, de discrimination et sur les paramètres importants d'une situation de communication orale. Exercer ces capacités en proposant des exemples concrets participe à la fois de l'étayage de l'apprenant pour une efficacité immédiate et de la mise en place d'habitudes réinvestissables, garant d'une certaine autonomisation.

2.2. Tâches et aides proposées plutôt qu'imposées

Nous avons été très attentives à ne pas imposer quoi que ce soit, ni un cheminement, ni des tâches, mais à les proposer et à proposer également des aides pour parvenir à les réaliser. En effet, nous souscrivons tout à fait à l'analyse de Carol Briggs & Bange ([CarolEtAl04] : 10).

Il apparaît qu'une aide à la résolution d'un problème n'est un étayage efficace à l'apprentissage que si elle laisse à l'apprenant une part de contrôle suffisant pour que l'opération qu'il accomplit puisse devenir une action qu'il contrôle, même partiellement.

Le résultat correct ou non est secondaire, c'est la manière de raisonner et de construire ses connaissances qui est primordiale et qui peut conduire à l'autonomie. L'action concrète effectuée par l'apprenant reste assez élémentaire dans un environnement informatique d'apprentissage : il devra cliquer dans un champ ou déplacer un objet ou saisir des mots ou un texte au clavier. Dans les deux premiers cas, il peut fort bien répondre correctement sans rien comprendre comme pourrait le faire un automate réagissant de manière aléatoire. Ce résultat n'est que la partie émergée de l'iceberg et ne renseigne que très imparfaitement sur les processus mentaux mis en jeu et sur le raisonnement suivi. C'est ce raisonnement, ce travail cognitif qui sont les véritables garants de l'apprentissage aussi bien linguistique que de techniques de travail.

Les apprenants utilisant *Amalia* ont toujours la possibilité de travailler à leur guise, d'abandonner une tâche en cours, de revenir en arrière ou d'aller au contraire en avant plus rapidement que prévu. Ils sont responsables de leur parcours, de leur travail et doivent pouvoir également en mesurer les effets.

Dès le premier écran d'*Amalia*, des possibilités de choix sont offertes, qu'il s'agisse des supports de travail (oraux, écrits, audio ou audiovisuels), des niveaux de langue^[2] ou de la thématique des documents proposés (qui s'articulent autour de la famille, du travail et des loisirs). Cela signifie concrètement que l'apprenant accédant à la page d'accueil de l'environnement peut choisir le thème, le support et / ou le niveau de langue. En conséquence, le parcours d'apprentissage est entièrement fonction de l'apprenant et il en est de même pour les tâches proposées à l'intérieur des six phases et des aides à la réalisation de la tâche. Par ailleurs, il a encore à disposition des ressources (touchant la communication, la culture, la grammaire, les problèmes de l'oral, le vocabulaire) et un carnet de bord où stocker les informations dont il souhaite garder trace. Ces deux derniers éléments (ressources et carnet de bord) sont toujours disponibles, mais lorsqu'une ressource est directement liée à une tâche, elle est signalée discrètement au cours du travail de l'apprenant.

2.3. Mise en place d'un début d'autonomisation

L'autonomie de l'apprenant étant plus un vœu pieux qu'une réalité concrète et avérée, nous ne la postulons pas et nous essayons seulement de permettre l'émergence d'une certaine autorégulation ou autonomisation, par exemple en mettant en place des habitudes d'écoute et de discrimination. Nous avons voulu éviter ce que Villanueva Alfonso ([Villanueva06] : 17) stigmatise dans un certain nombre de produits multimédias qui postulent l'autonomie sans chercher à la développer tout en utilisant comme argument de vente l'auto-apprentissage :

Packages are labelled as “self-learning” or “autonomous learning” although they do not deal with autonomy as an objective requiring an accompanying training process, but assume the user has already acquired it. The perverse effect is that the behaviours reproduced by the user are those derived from a teaching culture. It is not sufficient simply to say that it is a good idea to develop learning strategies and to provide a link to the dictionary definition^[3].

Par ailleurs, nous nous distinguons des options du Crapel dont les chercheurs ont mis au point un logiciel pour apprendre à apprendre une langue ([DebaiReg90]) car si nous avons des buts relativement similaires, nous travaillons directement sur la langue cible en faisant utiliser par l'apprenant les techniques *ad hoc* plutôt qu'en proposant simplement (même si ce n'est pas si simple !) une approche métacognitive qui peut sembler rébarbative à beaucoup. Ainsi, nous cherchons à mettre en place des habitudes de travail concernant l'écoute, l'inférence ou l'anticipation notamment ([GremHol90]) et nous souscrivons tout à fait à l'analyse de Carol *et al.* ([CarolEtAl04] : 10) lorsqu'ils affirment : *"ce qui compte dans l'étayage, [...], c'est le travail cognitif qui montre au sujet la nécessité de modifier son comportement"*. En défendant ce point de vue, nous nous rapprochons sans doute plus des options de Poussard ([Poussard99] ; [Poussard03]) et de son approche métalinguistique. C'est la raison pour laquelle nous avons à la fois utilisé une approche ascendante (*bottom-up*) pour l'analyse de certains items et une approche descendante (*top-down*) en sollicitant des connaissances antérieures présumées.

Les grands principes qui nous ont guidés sont donc le respect de la personnalité et des caractéristiques de l'apprenant auquel on propose sans les lui imposer des aides multiples et multimodales et une orientation vers l'autonomie par la mise en place de manières de travailler réutilisables.

3. Illustration de quelques aides dans Amalia

Nous nous focalisons ici sur les aides telles qu'elles sont perçues par l'apprenant face à son ordinateur et laissons de côté tout le travail préparatoire à la médiatisation qui échappe généralement à la perspicacité de l'apprenant. Ainsi ce dernier peut-il percevoir trois "niveaux" d'interventions didactiques :

- le parcours d'apprentissage en six phases ;
- les tâches ;
- les stratégies pour la réalisation des tâches.

Les six phases que nous proposons possèdent une certaine logique propre à l'apprentissage et constituent ainsi un premier niveau d'aide (cf. 1. 1) ; elles sont accessibles à tout moment du travail sur le document choisi préalablement et chacune d'elles regroupe une série de tâches pertinentes pour la mise en place de la compétence recherchée (dans cet article, nous abordons seulement la compétence de compréhension de l'oral). Cette série de tâches constitue le deuxième niveau d'aide proposé à l'apprenant, le troisième niveau étant celui des aides à la réalisation de la tâche qui se déclinent différemment selon les objectifs de cette dernière (voir schéma ci-dessous).

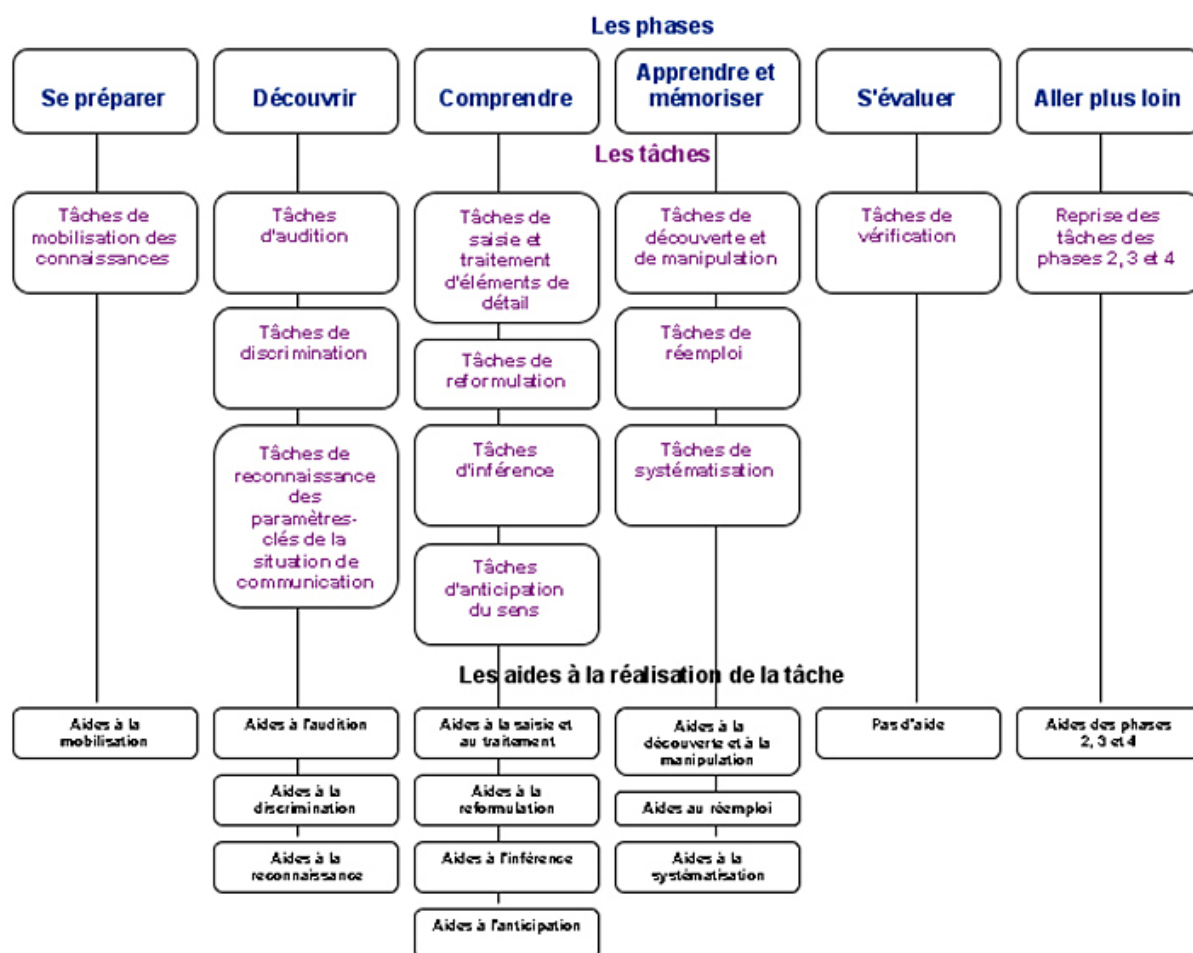


Figure 2 – Schématisation des aides stratégiques dans *Amalia*.

3.1. Les phases de travail

Les phases de travail de l'environnement *Amalia* se déclinent de la manière suivante.

- La phase *Se préparer* propose des tâches permettant la mobilisation de connaissances sur le thème du document. Ces aides prennent la forme d'activités de lecture, d'écoute, de saisie au clavier de termes (ou expressions) liés au thème, de comparaison du résultat du remue-méninges saisi par l'apprenant avec une liste de termes fournis et de consultation du carnet de bord (quand le thème a déjà été abordé).
- La phase *Découvrir*, propose, en fonction du support de travail, une première approche globale du document et / ou propose dans le cas de documents oraux, des aides à l'audition, à la discrimination, au repérage ou la reconnaissance des paramètres-clés de la situation de communication (voir le détail des activités de cette phase en 3).
- La phase *Comprendre* propose une approche plus détaillée de la compréhension et des aides à la saisie et au traitement d'éléments précis, à la reformulation, à l'inférence (repérage des présupposés inscrits dans le sémantisme même du texte) et à l'anticipation du sens qui constituent des clés pour la compréhension en général. L'aide à l'inférence et à l'anticipation du sens est particulièrement pertinente dans le cas de documents présentant des ruptures de constructions, des ellipses ou des énoncés incomplets, ce qui est monnaie courante dans les documents sonores authentiques.
- La phase *Apprendre et mémoriser* comporte des tâches conduisant à un réemploi et à une systématisation des connaissances acquises lors du travail précédent.

- La phase *S'évaluer* est une phase où il s'agit moins de stigmatiser les manques que de permettre à l'utilisateur de mesurer ce qu'il a effectivement acquis et de lui faire comprendre que son travail a été efficace. Cette partie ne contient pas d'aides spécifiques.
- La phase *Aller plus loin* permet l'approfondissement des connaissances et peut avoir un intérêt intrinsèque pour n'importe quel apprenant en dehors du travail effectué ou non sur le document de départ. Elle reprend les aides proposées dans les phases *Découvrir*, *Comprendre* et *Apprendre et mémoriser*.

3.2. Les tâches

Pour déterminer les tâches, c'est-à-dire "*un exercice inscrit dans une finalité communicative*" ([CarolEtAl04] : 8), nous nous sommes interrogées sur les besoins réels d'un locuteur (ici auditeur) et nous avons cherché à exercer les capacités nécessaires à la compétence de compréhension que nous souhaitons développer.

La première capacité à développer concerne l'audition, c'est-à-dire notamment, la capacité d'écouter et de discriminer et nous allons l'exemplifier plus précisément en montrant la phase *Découvrir* pour un document oral authentique (partie 3).

Deux éléments de type différent nous paraissent fondamentaux pour le développement de la compréhension (de l'oral ou de l'écrit) : l'inférence et la reformulation.

La compréhension d'un texte même élémentaire ne peut se faire sans inférences car ce qui est dit (ou écrit) présuppose toujours d'autres informations non-dites et cependant inscrites sémantiquement dans l'énoncé. C'est ainsi qu'ayant entendu l'énoncé : "Mon mari s'appelle Jean-Yves", tout locuteur compétent sera capable de dire que la femme qui parle est mariée. Cette stratégie cognitive générale peut s'exercer sur des éléments :

- lexicaux, comme dans l'exemple ci-dessus ;
- grammaticaux, par la reconnaissance et l'interprétation de morphèmes, notamment ;
- contextuels, par la mise en relation d'éléments dispersés ;
- culturels, faisant appel aux connaissances et aux compétences de l'apprenant.

Cette faculté est plus ou moins développée en langue maternelle suivant les sujets, et n'est pas toujours très consciente. Il est important de la travailler dès le début de l'apprentissage en langue étrangère et de la rendre consciente pour mieux la développer.

La reformulation ne peut avoir lieu qu'après la compréhension d'un contenu sémantique, dans la mesure où elle exprime la même idée avec d'autres mots et d'autres structures que celles du texte original, et constitue ainsi l'un des moyens pédagogiques les plus féconds en langue étrangère. En effet, elle est à la fois la trace d'une bonne compréhension et d'une véritable autonomie d'expression. Elle est sans doute plus facile à travailler en présentiel car ce sont les apprenants eux-mêmes qui produisent leurs propres reformulations du texte. À défaut de cela, nous proposons nous-mêmes, dans la phase *Comprendre*, des reformulations parmi lesquelles l'apprenant doit choisir celle qui correspond à l'information du document de départ. Par exemple, dans le document intitulé "Les membres de la famille", nous donnons l'information suivante : "Ils ont deux animaux" et nous demandons de repérer le passage contenant la même information : "Nous avons aussi à la maison un chien qui s'appelle Eliot et puis un petit chat, Sylvestre".

C'est par des tâches toujours très ciblées, soit sur un aspect phonologique, lexical, pragmatique, ou autre, qui ne cherchent pas à "épuisier" le document de travail, que nous souhaitons placer l'apprenant en situation d'écoute orientée sans lui demander dans un premier temps une compréhension ni générale, ni détaillée du document. Cela va contre les habitudes bien ancrées chez les apprenants (et en amont chez les enseignants de langue) qui s'imaginent toujours qu'ils

doivent absolument décrypter chaque mot d'un discours en langue étrangère, ce que personne ne fait jamais en langue maternelle. En proposant aux apprenants d'effectuer ces tâches d'audition, nous voulons les placer dans une situation d'écoute sélective où ils doivent apprendre à repérer un élément particulier parmi les informations fournies ([Carette01] : 132).

3.3. Les aides à la réalisation des tâches

Il s'agit là du troisième niveau d'aides auxquelles l'apprenant peut faire appel s'il comprend mal ce qu'on lui demande ou s'il ne sait pas comment s'y prendre pour résoudre le problème posé. Systématiquement, il pourra réentendre la consigne, accéder à des images explicitant des termes concrets représentables facilement et sans trop d'ambiguïté, entendre des extraits de document, etc. Ces aides à la réalisation de la tâche, extrêmement basiques dans les premiers documents de niveau débutant évolueront suivant le niveau de langue supposé des apprenants et également suivant les objectifs visés.

4. La phase Découvrir

Pour illustrer les aides stratégiques proposées dans l'environnement, nous prenons l'exemple de la phase *Découvrir* d'un document oral authentique (partie d'une interview plus longue) intitulé "Les membres de la famille". Ce document et les tâches proposées à son sujet relèvent du niveau A1, l'objectif de cette phase étant d'arriver à une première approche du document et surtout à une écoute fine d'éléments sans préjuger de la compréhension.



Figure 3 - Écran d'accueil de la phase *Découvrir*.

La phase *Découvrir* propose trois types de tâches regroupées sous les titres suivants : écouter, différencier, reconnaître. "Écouter" propose des tâches d'audition, en allant du plus simple, reconnaître une voix féminine, à des tâches plus complexes comme repérer la présence ou non de certains éléments (ici, des prénoms), repérer la place d'un élément dans une chaîne sonore ou remettre en ordre des éléments sonores préalablement repérés. "Différencier" se compose de tâches de discrimination portant notamment sur des prénoms mais aussi sur des énoncés brefs. Le travail sur les prénoms présente divers avantages à ce niveau de l'apprentissage : tout d'abord, entendre des prénoms (ou des noms) dans une langue étrangère présente toujours certaines difficultés du fait du caractère particulier du phonétisme de la

langue cible. En se focalisant sur les prénoms qui ne présentent pas de difficultés au niveau du sens, on permet un travail sur des aspects purement phonétiques et l'on exerce ainsi essentiellement la faculté d'écoute.

"Reconnaître" amène l'apprenant à définir le thème de la situation de communication et le type de document choisi (interview, chanson ou autre). Par ces tâches de reconnaissance, on souhaite sensibiliser l'apprenant à l'importance de la mobilisation de connaissances sociolinguistiques dans l'activité de compréhension orale : on entend mieux et on comprend mieux dès lors qu'on est capable de reconnaître rapidement le type d'extrait sonore auquel on est confronté et ainsi, d'orienter son écoute en conséquence.

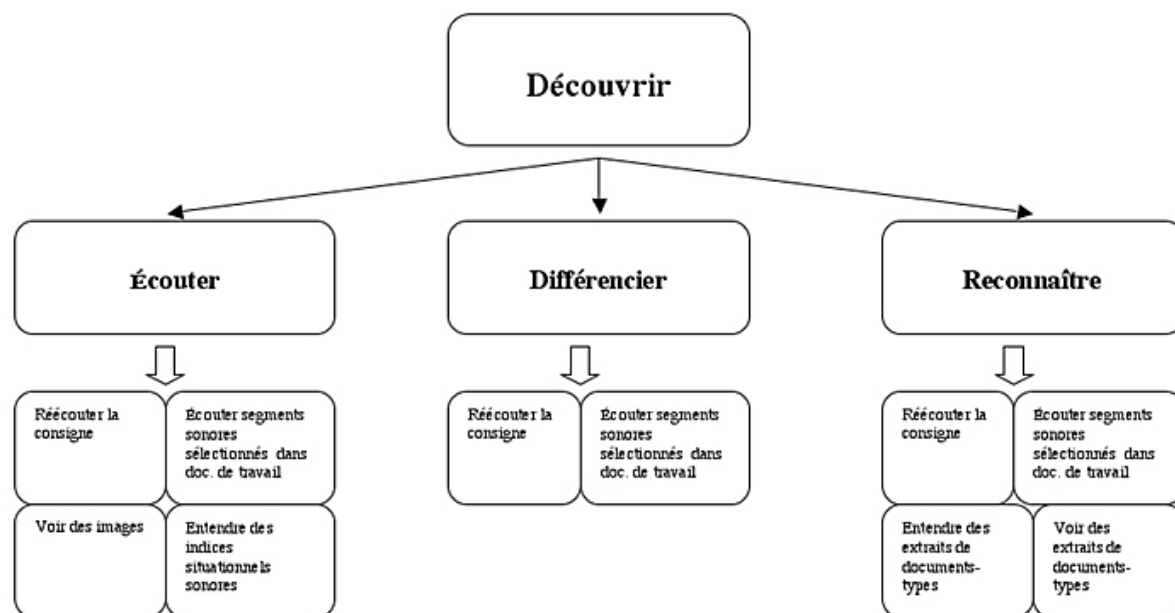


Figure 4 - Schématisation des tâches de la phase *Découvrir*.

Pour chacune des tâches évoquées précédemment, il est possible de cliquer sur le bouton "aide"^[4]. On a alors accès à des aides proposant de mettre en œuvre des stratégies pour résoudre les difficultés rencontrées sans que la réponse soit donnée. Ainsi, on a la possibilité de réécouter la consigne ou des segments sonores sélectionnés et pertinents pour la tâche (toujours dans une optique d'écoute sélective), voir des images, entendre des indices sonores, etc. On peut, de plus, à tout moment revenir à l'écoute du document intégral. Cette possibilité est systématiquement offerte, mais n'entre pas dans les aides stratégiques liées directement à la réalisation de la tâche ; en effet, mettre l'apprenant en situation d'écoute sélective et lui servir invariablement le document intégral serait contradictoire, mais cela correspond au fait que l'apprenant est "à l'entraînement" et qu'à ce titre, rien ne justifie une limite dans le nombre d'écoutes et dans le choix d'un passage précis ou du texte intégral.

La phase *Découvrir* compte six aides différentes à la réalisation de la tâche, l'aide "réécouter la consigne" étant la seule reprise pour l'ensemble des tâches (cf. figure 4). Pour la partie "Écouter", les aides sont au nombre de quatre, combinées différemment selon la tâche à laquelle elles sont reliées. Pour la partie "Différencier", deux aides sont activées. Les activités de la tâche "Reconnaître" sont articulées à quatre types d'aides différentes (déclinées dans la 3^e colonne du tableau suivant) :

Phase Découvrir	Types d'aides proposées	Aides correspondantes
Tâche Reconnaître		
Écoutez le document. Qu'entendez-vous ? - une interview - la météo - une chanson - une publicité	Réécouter la consigne ou certains éléments de la consigne	Réécouter la consigne Entendre le mot "météo" Entendre le mot "chanson" Entendre le mot "publicité" Entendre le mot "interview"
	Écouter des segments sonores sélectionnés dans le document de travail	Réécouter le début de l'interview
	Entendre des extraits sonores de documents-types	Entendre un extrait d'un bulletin météorologique à la radio Entendre un extrait de chanson Entendre une publicité radiophonique Entendre une interview radiophonique
	Voir des extraits de documents-types	Voir une carte météorologique Voir une publicité dans un magazine Voir une interview

Tableau 1 - Aides disponibles pour la tâche "Reconnaître" de la phase *Découvrir*.

En proposant, pour la reconnaissance du type de document oral, des extraits de différents documents sonores, on souhaite amener l'apprenant à comparer les caractéristiques saillantes de ces types d'oraux et ainsi exercer cette capacité stratégique, de prédiction ou d'anticipation essentielle à une bonne compréhension.

5. Difficultés de médiatisation des aides stratégiques et perspectives

Un des obstacles majeurs que nous rencontrons dans la conception et la réalisation de l'environnement *Amalia* est celui des consignes adaptées à des apprenants de niveau A1. Idéalement, sans doute, il faudrait ne pas donner de consignes et faire en sorte que les tâches tombent sous le sens, ce qui est loin d'être le cas. Or, dans les tâches, "le rôle de l'attention est crucial. Il n'y a pas d'apprentissage sans effort conscient d'attention conduisant au repérage" ([DemNarcy05] : 13) et c'est par la consigne que passe cette focalisation de l'attention de l'apprenant ([DemNarcy05] : 13) :

l'attention est focalisée par des instructions explicites, les consignes sont importantes, des tâches bien conçues permettront la mise en relief de l'input, par les efforts qu'elles induiront chez l'apprenant.

Pour être sûr que l'apprenant n'a pas plus de difficulté à comprendre la consigne qu'à effectuer le travail demandé, on pourrait la traduire, la planifier, utiliser des images, mais ces solutions ne sont pas toutes réalistes (nous comptons en expérimenter certaines, comme l'utilisation de la multimodalité, par exemple). En fait, on peut dire que les contraintes informatiques que nous rencontrons sont moins liées à l'outil utilisé [Rev06] qu'à la complexité, et la multiplicité des aides proposées en fonction des documents, des activités, de la stratégie travaillée, ou de la créativité des concepteurs...

Il est en effet difficile de réaliser un modèle informatique global réutilisable pour chaque activité et cela alourdit le travail de programmation.

Enfin, les rétroactions sont encore très peu développées dans *Amalia* comme c'est souvent le cas dans les environnements d'apprentissage informatisés où elles font figure de parent pauvre. Elles présentent en effet, pour le contenu didactique, des caractéristiques peu propices à l'autorégulation : les rétroactions sont le plus souvent "évaluatives, comparatives, non-informatives, répétitives, non-inductives, non-flexibles et non-motivantes" ([Andriani05] : 51-52). C'est un aspect que nous souhaitons travailler car nous considérons également les rétroactions comme des aides à l'apprentissage notamment dans leurs fonctions de soutien, de régulation et de renforcement.

6. Conclusion

La médiatisation intégrale des phases de l'environnement achevée, l'expérimentation auprès d'un échantillon du public cible pour lequel a été élaboré *Amalia* permettra de recueillir et d'analyser des données sur l'usage des aides stratégiques et leur impact sur les tâches d'apprentissage réalisées. Il s'agit pour nous de faire réaliser à une série de sujets, dans un module comprenant toutes les phases de travail, des tâches de compréhension orale (telles que celles présentées ci-dessus) portant sur un document sonore particulier et de recueillir deux types de données :

- des données invoquées [VanMaren03] : les traces informatiques de l'activité de l'apprenant (convocation des aides, moment de cette convocation, nombre de convocations de ces aides, cheminement dans les phases de travail, réponses aux tâches, etc.) ;
- et des données suscitées, recueillies après le travail sur le module par entretien semi-directif : les verbalisations des apprenants sur le choix des aides, la compréhension et l'utilité perçue de ces aides pour la tâche réalisée.

Les résultats de cette expérimentation déboucheront sur de nouvelles propositions médiatisées de l'environnement *Amalia* et alimenteront une réflexion sur l'aide à l'autonomisation de l'apprenant dans son apprentissage de la langue étrangère.

Références

Les liens externes étaient valides à la date de publication.

Bibliographie

[Andriani05]

Andrianirina, H. (2005). *La rétroaction : aide à l'apprentissage dans les environnements multimédias d'apprentissage du français langue étrangère*. Mémoire pour le Master 2 Recherche. Université Blaise Pascal, Clermont-Ferrand.

[Brassart93]

Brassart, D.-G. (1993). *Éléments de psycholinguistique pour une didactique des textes écrits*. Synthèse des travaux pour l'habilitation à diriger des recherches. Université Lille 3.

[Bruner93]

Bruner, J. (1993). *Le développement de l'enfant : savoir faire, savoir dire*. Trad. de l'américain. [1^{ère} édition : 1983]. Paris : PUF.

[Carette01]

Carette, E. (2001). "Mieux apprendre à comprendre l'oral en langue étrangère". In Carton F. (dir.). *Oral : variabilité et apprentissages. Le Français dans le monde. Recherches et applications*. Paris : CLÉ International. pp. 126-142.

[CarolEtAl04]

Carol, R., Griggs, P. & Bange, P. (2004). "Les exercices dans l'apprentissage de langue étrangère. Critique de l'approche communicative". *Marges Linguistiques*, France, St Chamas : M.L.M.S. Éditeur. http://www.revue-texto.net/marges/marges/Documents%20Site%206/doc0199_colloque_paris/58_griggs_al.pdf

[Conseil01]

Conseil de l'Europe (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues*. Paris : Didier. <http://www.coe.int/T/DG4/Portfolio/documents/cadrecommun.pdf>

[DebaiReg90]

Debaisieux, J.-M. & Régent, O. (1990). "Un outil multimédia pour apprendre à apprendre les langues étrangères". *Mélanges Crapel*, n° 24. pp. 45-57. http://revues.univ-nancy2.fr/melangesCrapel/article_melange.php3?id_article=37

[DemNarcy05]

Demaizière, F. & Narcy-Combes, J.-P. (2005). "Méthodologie de la recherche didactique : nativisation, tâches et TIC". *Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et Communication (Alsic)*, vol. 8, novembre. pp. 45 - 64. http://alsic.u-strasbg.fr/v08/demaiziere/alsic_v08_14-rec8.htm

[GremHol90]

Gremmo, M.-J. & Holec, H. (1990). "La compréhension orale : un processus, un comportement". *Le français dans le monde, Recherches et applications, L'approche cognitive*. Paris : CLÉ International. pp. 30-40.

[Gremmo95]

Gremmo, M.-J. (1995). "Conseiller n'est pas enseigner : le rôle du conseiller dans l'entretien de conseil". *Mélanges Crapel*, n° 22. pp. 33-62. http://revues.univ-nancy2.fr/melangesCrapel/article_melange.php3?id_article=85

[Holec81]

Holec, H. (1981). "À propos de l'autonomie : quelques éléments de réflexion". *Études de Linguistique appliquée*, n° 41, janvier-mars. Didier Érudition. pp. 7-23.

[Holec91]

Holec, H. (1991). "Autonomie et apprentissage autodirigé - Quelques sujets de réflexion". In *Les auto-apprentissages. Les Cahiers de l'ASDIFLE*, n° 2. pp. 23-33. http://fle.asso.free.fr/asdifle/Cahiers/Asdifle_Cahier2_Holec.pdf

[Hoven99]

Hoven, D. (1999). "A model for listening and viewing comprehension in multimedia environments". *Language Learning & Technology*, vol. 3, n° 1, July. pp. 88-103. <http://llt.msu.edu/vol3num1/hoven/index.html>

[Lehmann93]

Lehmann, D. (1993). *Objectifs spécifiques en langue étrangère - Les programmes en question*. Paris : Hachette.

[PotFouch05]

Pothier, M. & Foucher, A.-L. (2005). "L'aide à l'apprentissage dans le multimédia : médiation et médiatisation". *Synergies Pologne*, n° 2. pp. 31-38.

[Poussard99]

Poussard, C. (1999). "Les nouvelles technologies : une contribution à la réflexion didactique sur la compréhension de l'oral". *Les langues modernes*, n° 2. pp. 42-47.

[Poussard03]

Poussard, C. (2003). "Guider des stratégies de compréhension de l'oral en ALAO : le cas de l'inférence". *Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et Communication (Alsic)*, vol. 6, n° 1, juin. pp. 143 - 150. http://alsic.unstrasbg.fr/Num10/poussard/alsic_n10-rec4.htm

[Puren95]

Puren, C. (1995). "La problématique de la centration sur l'apprenant en contexte scolaire". *Études de Linguistique appliquée*, n° 100, oct.-déc. pp. 129-149.

[Ruiz06]

Ruiz-Madrid, M.-N. (2006). "Designing CALL from a language learning autonomy perspective". *Mélanges Crapel*, n° 28. pp. 89-100. http://revues.univ-nancy2.fr/melangesCrapel/article_melange.php3?id_article=286

[VanMaren03]

Van der Maren, J.-M. (2003). *La recherche appliquée en pédagogie. Des modèles pour l'enseignement*. Bruxelles : De Boeck.

[Villanueva06]

Villanueva Alfonso, M.-L. (2006). "ICT paradoxes from the point of view of autonomy training and plurilinguism". *Mélanges Crapel*, n° 28. pp. 9-25. http://revues.univ-nancy2.fr/melangesCrapel/article_melange.php3?id_article=281

[Vygotski85]

Vygotski, L. S. (1985). *Pensée et langage*. Trad. du russe [1^e édition : 1934]. Paris : Éditions sociales.

Logiciels

[Rev06]

Revolution® 2.7 (2006). Edimbourg : Runtime Revolution Ltd. <http://www.runrev.com/>

Notes

[1] Le sujet est plus documenté en sciences de l'éducation et l'on pourra se référer à deux numéros des *Cahiers Pédagogiques* par exemple : le n° 336 intitulé *Aider à travailler, aider à apprendre*, paru en 1995 ou dix ans plus tard, en 2005, le n° 436, *Aider les élèves ?*.

[2] Ces niveaux de langue sont fondés sur la classification du Cadre Européen Commun de Référence proposé par le Conseil de l'Europe (2001). Nous nous intéressons aux niveaux A1 à B2 dans la mesure où les niveaux C1 et C2 ne nécessitent pas l'aide que nous cherchons à développer.

[3] Les produits multimédias se présentent sous l'étiquette autoformation ou apprentissage en autonomie bien qu'ils ne traitent pas l'autonomie en tant qu'objectif exigeant un parcours d'apprentissage accompagné, mais font comme si l'utilisateur l'avait déjà acquis. L'effet pervers, c'est que les comportements reproduits par l'utilisateur sont ceux qui dérivent de la culture des enseignants. Ce n'est pas suffisant de dire simplement que c'est une bonne idée de développer les stratégies d'apprentissage et de fournir un lien vers la définition du dictionnaire. (Notre traduction).

[4] Le bouton "aide" dans *Amalia* est symbolisé par un logo similaire à celui de la conduite accompagnée, représentant bien, à notre sens, la médiation entre l'expert et le novice, telle que Bruner l'envisage.

À propos des auteures

Anne-Laure FOUCHER et **Maguy POTHIER** sont enseignantes-chercheuses à l'université Blaise Pascal - Clermont 2 et membres de l'équipe Dilema (Didactique des Langues Étrangères et Multimédia pour l'Apprentissage) du LRL (Laboratoire de Recherche sur le Langage). Leurs recherches actuelles portent sur les aides dans les environnements informatiques d'apprentissage des langues et les usages des dispositifs de formation intégrant les Tice.

Courriel : foucher@lrl.univ-bpclermont.fr

Courriel : pothier@lrl.univ-bpclermont.fr

Adresse : Laboratoire de Recherche sur le Langage, Maison des Sciences de l'Homme, 4, rue Ledru, 63057 Clermont-Ferrand cedex 01, France.

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

Date de réception : 30 octobre 2006 ; date d'acceptation : 21 janvier 2007

Référence de l'article :

Foucher, A.-L. (2007). "Aides stratégiques dans un environnement d'apprentissage en FLE". *Apprentissage des langues et systèmes d'information et de communication (ALSIC)*, vol. 10, n° 1. pp. 145-157. http://alsic.u-strasbg.fr/v10/foucher/alsic_v10_14-rec9.htm, mis en ligne le 15/11/2007.



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

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