

Des aides à l'apprentissage pour la formation à l'Université : Méthodologie de conception et types d'aides

Chrysta PELISSIER (Maitre de Conférences, enseignant-chercheur)

Laboratoire de recherche Praxiling, Université Montpellier III, UMR 5267, CNRS

17 rue Abbé de l'épée, 34 090 Montpellier, France

e-mail : chrysta.pelissier@iutbeziers.fr

Résumé : Dans cet article, nous proposons une réflexion autour de la notion d'aide dans un dispositif de formation à distance. A partir d'hypothèses théoriques que nous formulons sur la conception d'une aide, nous proposons l'analyse des problèmes rencontrés par les apprenants Syriens dans un dispositif de Formation par Objectifs Universitaires (FOU), ainsi que les aides telles qu'elles ont été proposées par les enseignants.

Mots clés : aide, formation doctorale, conception, dispositif à distance, syriens

Introduction

L'engouement ces quinze dernières pour l'enseignement à distance, contribuent à mettre l'accent sur l'importance de la notion d'aide dans les apprentissages. Les environnements d'apprentissage sont généralement basés sur l'idée que les apprenants (utilisateurs) vont comprendre les procédures d'utilisation de la plateforme de formation et vont pouvoir acquérir des connaissances en utilisant les solutions proposées, ou plutôt imposées par les concepteurs de l'environnement.

Cependant, les aides telles qu'elles sont proposées dans des rubriques d'aide ne sont généralement pas utilisées (Capobianco & Carbonnell 2006). Il semble donc exister une différence entre les besoins des utilisateurs et les prévisions du concepteur du système informatique.

Ainsi, dans la perspective de proposer des aides destinées à favoriser l'apprentissage, nous proposons une réflexion sur les aides telles qu'elles ont été mises en œuvre dans un dispositif de formation d'enseignement à distance. Dans cet article, nous

présentons d'une part une approche théorique de la notion d'aide et d'autre part une approche pratique illustrant nos hypothèses. L'approche théorique est issue des travaux associés au projet DESA¹ de l'équipe de recherche « Interactions dans des environnements technologisés » du laboratoire français Praxiling de Montpellier. Pour illustrer nos hypothèses, nous prenons appui sur un dispositif de formation doctoral avec la Syrie. Cette expérience nous permet d'explicitier nos hypothèses et d'enrichir nos configurations théoriques.

1. Approche théorique : La notion d'aide

1.1. Définition de l'aide

L'équipe DESA, composée d'enseignants-chercheurs en sciences du langage, didactique des langues, ergonomie, information et communication, travaille sur la définition de la notion d'aide, sa caractérisation et sa place dans les dispositifs d'apprentissage. Elle s'interroge notamment sur :

- Pourquoi mettons une aide en place dans un dispositif de formation ?
- Quelles sont les différentes étapes, différents choix (s'il y a) de cette mise en oeuvre ?
- Existe-il des avantages et des limites/contraintes liés aux différents choix réalisés ?
- Peut-on proposer de nouvelles aides ? en quoi sont-elles innovantes ?

Nous nous intéressons plus particulièrement aux aides issues de l'enseignement à distance de différentes matières², dispensées dans le supérieur. L'aide se définit comme un processus individualisé / personnalisé (Duthoit et al. à paraître) donnant lieu à un résultat (Pélissier & Mailles-Viard Metz 2010) pouvant être évalué.

Rattaché à la notion d'« étayage » (ou « Scaffolding » de J. Bruner 1993), l'aide peut prendre la forme, dans un dispositif de formation, d'échanges de mails, de discussions

¹ Démarches et Stratégies d'Aide, Projet Interdisciplinaire de Recherche (PIR), financé par l'Institut Scientifique de la Communication du CNRS (ISCC), 2010.

² apprentissage du français, de l'anglais, d'une langue ancienne (latin), du FLE (Français Langues Etrangères) et ergonomie cognitive

dans des forums, mais aussi d'outils tels que le calendrier qui constitue une aide à l'organisation temporelle de la formation (Pélissier & Alidières 2012). Le destinataire de l'aide est généralement un « moins connaissant » (Giasson 1997), un étudiant ou un élève mais il peut être aussi un enseignant dans le cas où il produit lui-même une solution face à un problème qu'il rencontre comme par exemple la gestion des hétérogénéités d'un public de formation. Le concepteur de l'aide est un « connaissant ». Il peut être enseignant mais aussi plus largement formateur, gestionnaire de plateforme ou encore un autre étudiant ou élève.

1.2. Problématiques de l'aide

L'aide peut être vue comme une entité soulevant plusieurs problématiques isolables, intégrées à un processus de mise en œuvre. Ainsi, d'un point de vue scientifique, travailler sur la notion d'aide, revient à s'interroger sur :

- les problèmes rencontrés par les utilisateurs dans un dispositif de formation,
- et/ou les demandes d'aides formulées par les utilisateurs,
- et/ou la caractérisation des aides telles qu'elles sont proposées aux utilisateurs,
- et/ou réfléchir sur leur adaptation à un ou plusieurs utilisateurs,
- et/ou évaluer cette aide en terme d'apprentissage.



Figure 1 : l'aide, multiples problématiques scientifiques

Premièrement, la problématique de l'identification des problèmes rencontrés par les utilisateurs est la problématique centrale. Elle constitue la raison profonde de la mise en œuvre d'une aide et permet le positionnement de l'ensemble des autres problématiques. En

effet, comprendre les problèmes des utilisateurs, apparaissant ou pouvant apparaître dans un dispositif d'apprentissage, participe à la réflexion sur les demandes d'aides formulées, sur la caractérisation des aides telles qu'elles sont conçues, formulées suivant un profil ou encore évaluées dans le contexte d'apprentissage.

Par ailleurs, une analyse des problèmes rencontrés permet d'envisager des aides intégrant des solutions, des techniques innovantes, appréciées des jeunes d'aujourd'hui comme par exemple les réseaux sociaux (Pélissier & Qotb 2012) et jeux sérieux. Il s'agit là d'un des objectifs de l'équipe DESA. Elle se veut novatrice dans la perspective de proposer des aides innovantes issues de l'analyse des besoins de l'apprentissage.

Deuxièmement, la demande d'aide est considérée depuis bien longtemps comme un moyen d'acquérir des connaissances (Nelson Le Gall 1981, 1985 ; Ames 1983). Pour Minna Puustinen, cette demande constitue un indicateur d'autonomie dans l'apprentissage (Puustinen 2010). Elle la présente comme un processus complexe pouvant être matérialisé par des indicateurs d'auto-régulation.

Troisièmement, la conception d'une aide est un processus complexe de prise de décision faisant intervenir les représentations mentales du concepteur du dispositif. Ces représentations font notamment référence à sa connaissance du demandeur d'aide, à la situation problème et à la compréhension du problème évoqué (ou non) par le demandeur.

Quatrièmement, il s'agit de proposer des formulations d'aides adaptées aux utilisateurs. Les recherches associées à cette problématique développent des méthodes permettant la construction de profils utilisateurs, et l'intégration de ce profil dans le processus de formulation/présentation des aides (Sehaba & Metz 2011).

Enfin, cinquièmement, l'évaluation des aides clôture le processus. Cette évaluation peut s'effectuer par la mise en place d'expériences où les aides sont testées. L'objectif est de savoir si l'aide ainsi constituée répond au problème initialement identifié. Il permet de valider ou non l'aide proposée et faire évoluer sa place dans l'environnement. La notion d'évolution d'une aide est essentielle dans la procédure de conception d'environnements informatiques : une aide ponctuelle, nommée réactive (Gerbault 2008) ou par exemple chaque année, des étudiants demandent à l'enseignant des informations complémentaires sur une notion abordées dans un cours peut devenir une aide intégrées, proactive (*idem*) au

système informatique si une rubrique spécifique « documents/ressources complémentaires » est proposée par l'environnement dans ce cours.

Parmi ces cinq problématiques, seule la troisième sur la conception des aides dans un dispositif de formation à distance, est interrogée dans la suite de cet article. Elle est directement reliée à la première, la réflexion sur les besoins et attentes des utilisateurs.

2. Conception d'une aide

2.1. Problématique à trois facettes

La conception d'une aide est une problématique qui se définit comme un *processus de décision* donnant lieu à un *résultat*, dans un *contexte* de formation.

Premièrement, la conception d'une aide est vue comme un *processus de décision* qui se décompose en deux grandes étapes : compréhension du problème rencontré par l'utilisateur puis conception de la réponse. La compréhension est liée dans le cas d'une demande d'aide d'un utilisateur, au décodage du message, c'est-à-dire à une production de sens. Cette production doit être rapprochée de la connaissance du problème évoqué, de sa représentation du problème ainsi que de la représentation de la personne qui envoie la demande. La conception de la réponse est envisagée à destination d'un acteur, l'auteur de la demande. A ce titre, les connaissances nécessaires à cette conception sont liées au problème évoqué, au besoin formulé mais aussi à la représentation que se fait le concepteur du destinataire de l'aide.

Deuxièmement, l'aide est vue comme le *résultat* de ce processus de décision. Les travaux menés par l'équipe permettent la caractérisation de ce résultat ainsi qu'une catégorisation des aides (Mailles-Viard Metz & Péliissier 2010). Le modèle ISA (Intention, Stratégie et Attendus) précise pour chaque aide proposée les intentions du concepteur, la stratégie de communication mise en jeu pour communiquer avec le demandeur d'aides et les logiques qui motivent le concepteur d'aide dans sa démarche.

Enfin, troisièmement, nous distinguons deux types de *contexte* dans lesquels l'aide peut être présentes. Nous avons d'une part les dispositifs de formation rattachés à une institution, à un dispositif géré et organisé par des enseignants et les dispositifs hors institution qui peuvent prendre la forme de forums, et de réseaux sociaux. Dans ces deux contextes, des aides peuvent être proposées et répondre aux attentes du « moins connaissant ». Notre hypothèse est qu'à l'ère d'aujourd'hui, ces deux contextes ne sont pas

dissociés par les utilisateurs et sont dissociables pour le chercheur. En effet, nous assistons à une démocratisation des savoirs (via Internet) aidée par le développement d'une multiplication des technologies de communication, synchrones et asynchrones, facilitant le transfert d'informations (exemple de la visio-conférence). Cette démocratisation soutenue par les innovations technologiques ouvre sur de nouvelles perspectives de recherche, à cerner et à modéliser.

2.2. L'aide en tant que résultat : le modèle ISA

D'après E. Nissen (2007), les formations hybrides en langues :

« proposent des aides pour favoriser l'autonomie dans les domaines technique, méthodologique, social et, bien sûr, langagier. ».

Mais l'auteur souligne également le manque d'aide à l'autonomie de type psycho-affectif, informationnel, cognitif et métacognitif dans certaines formations.

L'analyse des traces laissées sur différentes plateformes de formation à distance nous permet de définir à un niveau plus analytique l'aide comme pouvant être caractérisée à trois niveaux : celui des intentions, des stratégies et les attendus. Les intentions précisent le but poursuivi par le concepteur de l'aide. Il peut par exemple vouloir rappeler des informations liées à l'activité en cours de réalisation comme la consigne, la forme du résultat attendu ou encore une démarche permettant d'attendre ce résultat. Au niveau stratégique, il s'agit d'explicitier les moyens de communication choisis par le concepteur pour formuler l'aide au demandeur (synchrone/ asynchrone, message écrit/oral, collectif/individuel, solution technique utilisée). Les attendus sont étroitement liés à la volonté du concepteur de développer chez l'apprenant une culture professionnelle et/ou de mobiliser des savoirs théoriques ou encore de gagner du temps dans la réalisation de certaines tâches.

Nous souhaitons préciser ici que ces travaux participent à la recherche scientifique liée aux EIAH3 sur l'analyse des différents composants d'une situation pédagogique (consigne, contenu, aides imposées ou proposées) et de la notion de scénario. Ces recherches entre en résonance avec un ensemble de théories en sciences humaines, telles que la théorie de l'activité (Vygotsky, 1962) qui intègre la composante intentionnelle dans

³ Environnements Informatiques d'Apprentissage Humains

la description de l'activité ou encore la théorie de l'action située (Béguin & Clot, 2004) qui insiste sur la dimension contextuelle de l'activité humaine. L'explicitation des intentions et l'identification du contexte sont des composants essentiels de notre modèle. Elles complètent le questionnement sur la stratégie choisie par le concepteur de l'aide et ses attentes à long terme.

Le modèle ISA nous a permis de caractériser les aides mises en œuvre dans un dispositif de formation mis en place pour la formation doctorale d'étudiants syriens.

3. Contexte de l'expérimentation

3.1. Les étudiants syriens en France

Depuis les années 2000, la mondialisation estudiantine est favorisée par des accords, des conventions entre différentes universités. Le but est de permettre à des étudiants de poursuivre leurs études dans un pays étranger proposant la spécialité souhaitée par chacun des étudiants. Des coopérations avec le Ministère des affaires étrangères permettent également la mise en place de filières francophones à l'étranger selon les besoins des universités locales (aujourd'hui, 167 filières francophones accueillant 11000 étudiants). Selon un rapport du Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche⁴ :

« le nombre d'étudiants étrangers augmente chaque année à un rythme plus élevé que le nombre d'étudiants français (...) Les étudiants algériens, tunisiens et du Moyen-Orient (Palestine, Syrie et Liban) sont concentrés dans les formations de troisième cycle de type DEA ou doctorat, dans des disciplines scientifiques ou en lettres et en sciences humaines et sociales. »

Au cours des années 2000, la Syrie a adopté pour une politique d'ouverture à l'étranger pour moderniser ces différentes formations dans les divers domaines (économie, télécommunication, universités, etc.). Ce pays a tendance à signer des accords avec différents pays comme la France pour élargir son offre de formation universitaire. Il a également créé des instituts de formations comme l'Institut National d'Administration (INA) qui se charge de former les cadres supérieurs du secteur public syrien. Ainsi, le Ministère de l'enseignement supérieur syrien envoie chaque année près de deux cents étudiants boursiers pour poursuivre leurs études supérieures en France.

⁴ « Les étudiants étrangers en France », note d'information, 04.23 septembre, <ftp://trf.education.gouv.fr/pub/edutel/dpd/ni0423.pdf> (consulté le 6 janvier 2012)

D'un point de vue pédagogique, la formation universitaire en Syrie se fait en arabe dans toutes les disciplines, aussi bien en Sciences Humaines et Sociales (SHS) qu'en Sciences et Techniques. Les étudiants arrivent en France avec un niveau général B2 selon le Cadre Européen Commun de Références (CECR, 2000). Ils doivent, pour partir, suivre un stage linguistique dans un Centre Culturel Français, intégré à une institution publique ou à une école privée (6 mois). Au terme de ce stage, les étudiants obtiennent un diplôme exigé par l'Ambassade de France à Damas pour partir en France. Si ce stage n'est pas suivi en Syrie, il est réalisé en France avant de commencer la formation. Par exemple, l'Institut Etudes Françaises et Etrangères à l'Université Paul Valéry Montpellier III le propose.

La majorité des départements universitaires en Syrie ne proposent pas de formation doctorale. Alors, l'étudiant syrien est dans l'obligation de partir en France en vue de poursuivre ses études supérieures. A leur arrivée, les étudiants syriens font face à plusieurs difficultés qui les pénalisent :

A) leur niveau linguistique est insuffisant. Ils ont besoin d'apprendre non LE français mais DU français pour réaliser des tâches particulières dans un domaine donné (Lehmann, 1997 et Challe, 2002) : comprendre des cours, prendre des notes, rédiger des mémoires, etc.

B) ils ont été formés dans le cadre de l'approche transmissive où l'enseignant se charge de transmettre certaines connaissances à ses apprenants dans un domaine donné. Ils se contentent de prendre des notes et d'apprendre le contenu transmis par l'enseignant. Ils n'ont pas l'habitude de réaliser des tâches en groupe comme le propose le système universitaire français,

C) la relation qu'un étudiant syrien peut avoir avec un enseignant français est différente de celle qu'il a eu avec un enseignant syrien. L'enseignant syrien soutient, met en place un dialogue au fur et à mesure de l'avancée du travail réalisé par l'étudiant lui-même. Une étudiante syrienne en doctorat Sciences du Langage à l'université Montpellier III, interviewée pour cette étude avance :

« L'étudiant Syrien pense que l'enseignant connaît tout. Il ne doit pas rentrer pas en interaction avec lui. Il doit l'écouter et ne pas poser de questions. ».

Face à ces difficultés, la compétence universitaire (Parpette & Mangiante 2010) doit être développée chez les étudiants syriens. Cette compétence se distingue par trois dimensions principales :

-> La dimension linguistique. Il s'agit de développer chez les apprenants les connaissances linguistiques nécessaires (lexique, grammaire, etc.) pour que les apprenants puissent suivre des cours universitaires dans leurs domaines de spécialité : comprendre les cours, prendre des notes, poser des questions, etc,

-> La dimension méthodologique. Cette dimension a pour but de favoriser chez les étudiants étrangers la réalisation de tâches universitaires comme collaborer au sein d'une équipe pour rédiger un rapport, faire une présentation orale ou encore prendre la parole en public,

-> La dimension disciplinaire. Il s'agit de familiariser les étudiants avec leurs domaines de spécialité en langue cible. Les échanges de connaissances entre l'enseignant et les apprenants sont donc essentiels. Les étudiants abordent mieux leur domaine de spécialité avec un enseignant qui précise le lexique spécialisé en français.

Ces trois dimensions ont été précisément abordées dans un dispositif de formation que nous avons proposé aux étudiants syriens souhaitant poursuivre leurs études doctorales en France.

3.2. Le contexte de la formation pré-doctorale en ligne

Mise en place en janvier 2009, la convention signée entre le laboratoire Praxiling à l'Université de Montpellier 3 et l'Université Virtuelle Syrienne (SVU) à pour objectif est de développer les différentes composantes de la compétence universitaire déjà évoquée, chez les futurs doctorants Syriens notamment en sciences du langage. Nous ne délivrons pas un diplôme universitaire. Nous proposons aux participants au terme de cette formation un certificat, attestant de leur assiduité aux différentes activités proposées sur la plate-forme.

Cette formation accueille chaque année 15 étudiants syriens désireux de faire un doctorat français dans des domaines différents. Ce dispositif répond aux besoins des étudiants syriens dans la mesure où il les prépare à assurer certaines pratiques universitaires, collaboratives et objectives.

Dans ce dispositif, les enseignements dispensent des cours dans une perspective actionnelle et collaborative. Les étudiants sont amenés à discuter entre eux, avec l'enseignant pour réaliser en groupes des tâches (wikis, blogs, glossaire, bases de données) universitaires suivant quatre modules du FOU : prendre des notes, gérer une bibliographie,

prendre la parole en public et réaliser un document scientifique. Cette approche a le mérite de rendre les apprenants à la fois acteurs et responsables de leur propre apprentissage.

3.3. Deux plateformes de formation

D'un point de vue organisationnel, cette formation se déroule sur deux plateformes : l'une est française et l'autre est syrienne. La plateforme française⁵, de type *Moodle*, adopte l'approche collaborative dans la mesure où les apprenants sont amenés à réaliser des tâches dans des domaines donnés. Cette plateforme s'appelle *Formations Plurielles*. Elle permet de mettre en ligne des ressources, organiser des forums, faire du clavardage, proposer des devoirs à rendre, élaborer des sondages, etc :



Figure 2 : Plateforme française *Moodle*

La deuxième plateforme est syrienne. Elle adopte une approche transmissive. L'accent est mis essentiellement sur le contenu transmis par l'enseignant qui prépare le contenu, détermine et explique aux étudiants les objectifs de la formation et de chaque cours, élabore le calendrier de la formation, répond aux questions des apprenants, etc.

⁵ Formations plurielles : www.formationsplurielles.com du laboratoire Praxiling-CNRS-UM3

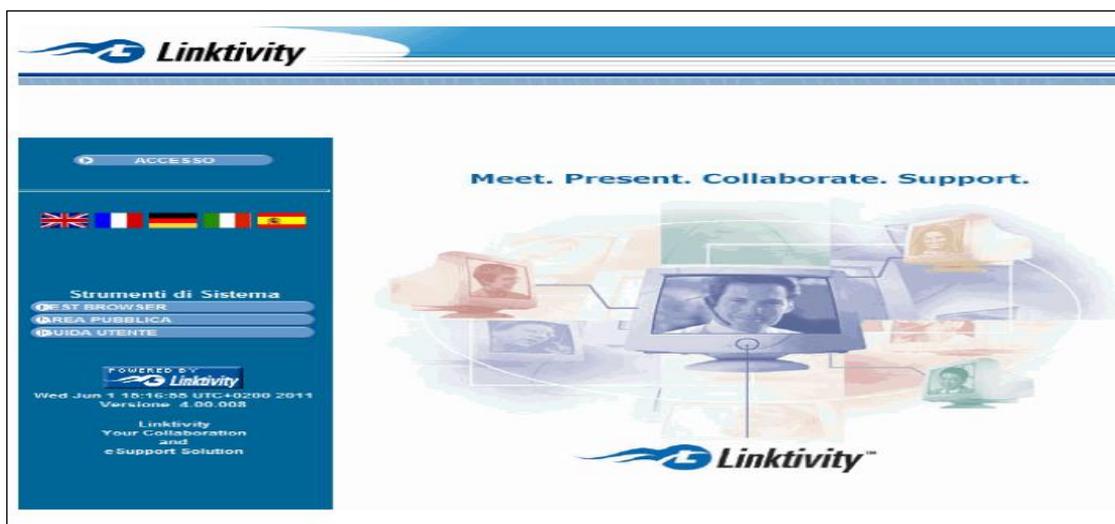


Figure 3 : Plateforme Syrienne *Linktivity*

Selon la convention signée, la formation doit se dérouler sur les deux plateformes déjà mentionnées. Pour chaque module, le cadre enseignant prévoit une ou plusieurs rencontres audio avec les apprenants sur la plateforme syrienne en vue de leur expliquer les objectifs du module traité ainsi que les tâches à réaliser, les ressources à consulter, le calendrier à respecter, etc. Ensuite, les apprenants réalisent les tâches demandées sur la plateforme française *formations plurielles*.

L'analyse réalisée porte sur les aides réactives proposées par un enseignant dans le module "*Réaliser un document scientifique*".

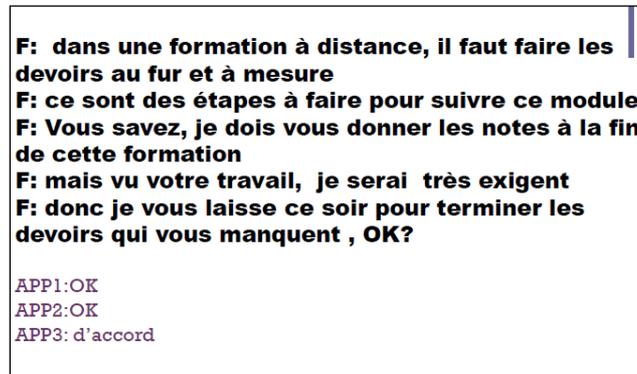
4. Analyse des aides dans « Réaliser un document scientifique »

Le module qui nous intéresse ici a pour objectif d'accompagner les apprenants dans l'identification des différentes parties qui structurent une production scientifique et dans la maîtrise de techniques rédactionnelles. Pour ce faire, les différentes activités proposées visent à développer certaines compétences : analyser les différentes parties d'un document scientifique, parvenir à formuler une problématique de recherche, constituer un plan de recherche et rédiger le document. Pour atteindre ces objectifs, le cadre enseignant a mis en œuvre différentes aides dont voici l'analyse.

4.1. Aide au « pilotage temporel »

Certains apprenants ont parfois des difficultés à gérer leur temps dans les différentes tâches individuelles mais surtout collaboratives. Cette difficulté peut trouver sa justification dans le fait qu'il s'agit de leur première formation en ligne.

Ainsi, au cours d'une séance de clavardage, l'enseignant, rappelle aux étudiants qu'il faut respecter le calendrier pré-établi.



F: dans une formation à distance, il faut faire les devoirs au fur et à mesure
F: ce sont des étapes à faire pour suivre ce module
F: Vous savez, je dois vous donner les notes à la fin de cette formation
F: mais vu votre travail, je serai très exigeant
F: donc je vous laisse ce soir pour terminer les devoirs qui vous manquent , OK?

APP1:OK
APP2:OK
APP3: d'accord

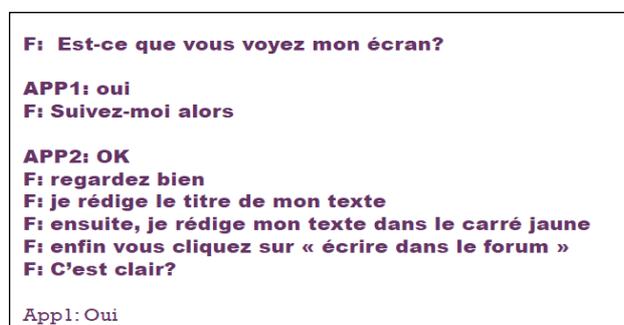
Figure 4 : aide au « pilotage temporel »

Dans cet exemple, l'enseignant rappelle les conditions de formation : les devoirs doivent être réalisés au fur et a mesure, suivant des dates imposées. Ainsi, l'enseignant pilote temporellement l'activité de l'étudiant.

4.2. Aide au « pilotage ergonomique »

Au cours de certaines activités, des apprenants ont du mal à maîtriser les différentes fonctionnalités du dispositif technique. Ceci a pour conséquence une perte de temps dans le déroulement des activités.

Face à cette difficulté, l'enseignant utilise la fonctionnalité " Partage du bureau " proposé sur la plateforme syrienne. Voici un extrait d'un échange sur le clavardage qui va aider les étudiants dans la manipulation des technologies imposées par le dispositif :



F: Est-ce que vous voyez mon écran?

APP1: oui
F: Suivez-moi alors

APP2: OK
F: regardez bien
F: je rédige le titre de mon texte
F: ensuite, je rédige mon texte dans le carré jaune
F: enfin vous cliquez sur « écrire dans le forum »
F: C'est clair?

App1: Oui

Figure 5 : aide au « pilotage ergonomique »

Ainsi, les étudiants ont pu suivre les explications techniques dans des échanges synchrones.

4.3. Aide de « pilotage stratégique »

Dans l'exercice proposé, les étudiants rencontrent des difficultés dans l'identification des différentes parties qui structurent un document scientifique.

L'enseignant par son intervention met l'accent sur les points du contenu qui d'après lui vont permettre à l'étudiant d'avancer dans sa démarche d'apprentissage.

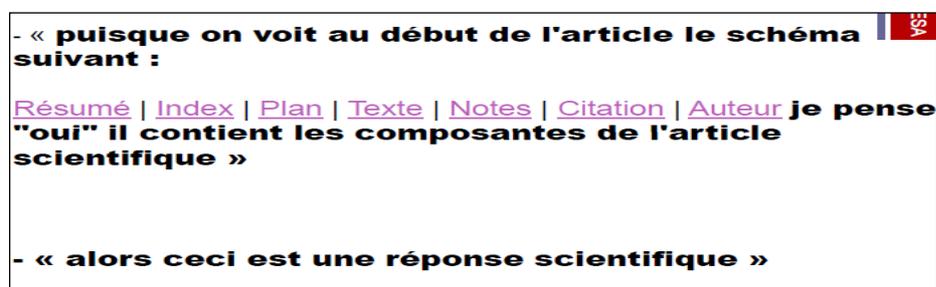


Figure 6 : aide au « pilotage stratégique »

Dans cet exemple, l'enseignant opère un pilotage stratégique. Il reprend les parties qui structurent un document scientifique et apporte un commentaire qui permet à l'étudiant de conclure seul sur la question posée dans l'exercice.

4.4 Aide au « tissage linguistique »

Dans cette aide, l'enseignant profite de l'évaluation qu'il fait du travail de l'étudiant pour préciser l'usage de certains termes.

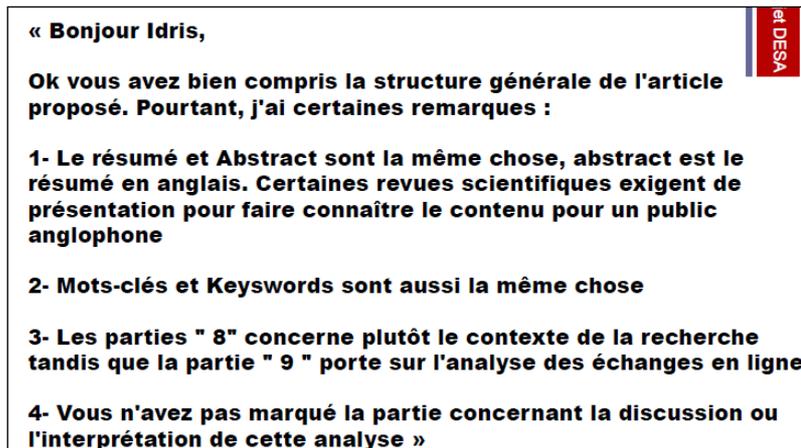


Figure 7 : aide au « tissage linguistique »

Cet exemple montre que l'enseignant évalue l'étudiant sur le travail réalisé (points 3 et 4) mais il précise (point 1 et 2) aussi le lien linguistique entre les termes français (résumé, mots-clés) et les termes anglais (abstract, keywords) présents dans la structure d'un document scientifique. Nous avons là une aide au lien entre deux langues, français et anglais.

4.5 Aide au « tissage social »

Dans une formation à distance, il est important de développer la dimension sociale au sein de la communauté d'apprentissage. Cette dimension a pour but de consolider les relations interpersonnelles entre les acteurs impliqués dans la formation. Dans notre formation pré-doctorale, l'enseignant par les aides qu'il apporte va créer une ambiance conviviale avec les étudiants.

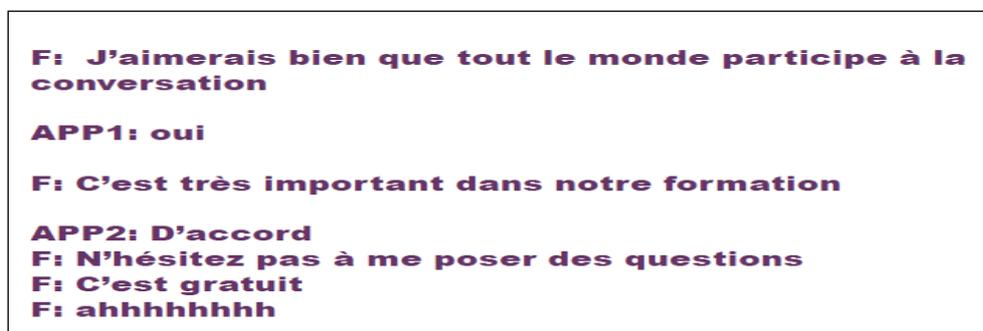


Figure 8 : aide au « tissage social »

Dans ce passage extrait d'un clavardage, l'enseignant incite les étudiants à participer aux échanges.

5. Discussion

L'analyse des aides mises en œuvre dans le dispositif de formation montre la présence d'aide au pilotage temporel, ergonomique, stratégique ainsi qu'au tissage linguistique et social.

Nous retrouvons à travers ces types d'aide, les trois dimensions principales de la compétence universitaire à savoir, la dimension linguistique (aide au tissage linguistique), la dimension méthodologique (pilotage temporel, ergonomique et stratégique) et la dimension disciplinaire (tissage social).

D'autres types d'aides auraient pu apparaître au cours de cette formation. Par exemple, l'enseignant aurait pu proposer que chaque étudiant de stocker dans un répertoire l'ensemble des exercices qui lui ont été proposés dans les différents modules de la formation. L'étudiant aurait pu également se construire un lexique spécialisé sur les notions reliées à chaque cours proposés dans cette formation pré-doctorale. Inciter les étudiants à concevoir de telles aides personnelles constitue, d'après cette expérience, un objectif essentiel à la démarche universitaire. Nous ne savons pas si ce besoin est exclusivement à relier à des pratiques culturelles françaises et s'il s'agit d'un problème uniquement lié aux habitudes syriennes. Dans tous les cas, nous envisageons de proposer un nouveau cours nommé « apprendre à apprendre ». Ce cours est dédié à l'approche d'aides méthodologiques destinées à favoriser la réussite aux études universitaires (niveau Master et Doctorat). Ces aides permettront à l'étudiant d'appréhender le contexte disciplinaire. Cette dimension méthodologique ressort comme essentielle de notre expérience. Elle constitue la base d'un apprentissage/dimension linguistique puis apprentissage/dimension disciplinaire.

6. Conclusion

Dans cet article, après avoir présenté la notion d'aide et avoir replacé sa conception parmi un ensemble de questionnements scientifiques, nous avons présenté les différentes aides qui ont été proposées dans un cours en ligne de production de documents scientifiques.

Cette expérience a permis de proposer de souligner les difficultés méthodologiques des étudiants désirant poursuivre leurs études doctorales en France. De nouveaux cours montrant l'utilité de la mise en place d'aides à l'apprentissage comme un lexique personnel, des modes d'organisation (hiérarchique par répertoire mais aussi thématiques)

de documents proposés par l'enseignant ou rédigés par l'étudiant lui-même sont à envisager.

De nouveaux outils d'accompagnement de l'apprenant dans sa démarche « d'apprendre à apprendre » doivent aussi être imaginés dans un contexte de cours en ligne : générations de fiches de cours, carnet de suivi de formation, outils de prise de notes lors d'une présentation audio ou audio-visuelle permettant par exemple d'annoter un document audio-visuel visualisé à l'écran par l'étudiant.

Enfin, des questionnements sont en cours sur la place de ce module méthodologique dans l'ensemble du dispositif de formation doctoral en France. Les besoins des syriens sont-ils proche des besoins des étudiants français ? Dans le cas de la mise en place de ce cours, doit-on évaluer les étudiants ? comment ? dans le cadre de ce cours ou dans le cadre des cours plus disciplinaires ? La réponse à ces questions n'apparaîtront qu'après avoir expérimenté ce nouveau cours lors des prochaines formations.

7. Bibliographie

Ames, R. (1983). Help-seeking and achievement orientation : Perspectives from attribution theory. In B. DePaulo, A. Nadler, & J.D.Fisher (Eds.), *New directions in helping* (vol. 2, pp. 165-186). New York : Academic Press.

Béguin, P. & Clot, Y (2004). « L'action située dans le développement de l'activité », revue *Activités*, volume 1 numéro 2, <http://www.activites.org/v1n2/beguin.fr.pdf> Consulté le 15 juin 2012.

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

Capobianco, A., et Carbonnell, N. (2006). «Aides en ligne à l'utilisation de logiciels grand public : problèmes spécifiques de conception et solutions potentielles», *Intellectica*, 2(44), p. 87-120, 2006

Challe, O. (2002). *Enseigner les langues de spécialité*, Paris, Economica.

Duthoit, E., Mailles-Viard Metz, S., et Pélissier C. (à paraître), « Processus d'aide : une adaptation pour individualiser et personnaliser », revue *STICEF*

Gerbault, J. (2008). « Interactions et aides : potentiel, pertinence et personnalisation », In Anne-Laure Foucher, Maguy Pothier et Christine Rodrigues (Eds.) *Cahier du LRL : La problématique des aides à l'apprentissage*, n° 2, 442 p, Presses Universitaires Blaise-Pascal, MSH, Clermont-Ferrand, 2008

Giasson, J. (1997). L'intervention auprès des élèves en difficulté de lecture : bilan et perspectives, Education et Francophonie, Vol. XXV, n°2, automne-hiver 1997. En ligne : <http://www.acelf.ca/c/revue/revuehtml/25-2/r252-05.html>

Lehmann, D. (1997). *Objectifs spécifiques en langues étrangères*, Paris, Hachette

Mailles-Viard Metz, S. & Pélissier, C. (2010). «Un modèle de caractérisation de l'aide : le cas dans l'enseignement à distance», Congrès de l'Agence Internationale de Pédagogie Universitaire, Réformes et changements pédagogiques dans l'enseignement supérieur, 17-21 mai, Rabat, Maroc.

Nelson-Le Gall, S. (1981). Help-seeking : An understudied problem-solving skill in children.. *Developmental Reviews*, 1, 224-246

Nelson-Le Gall, S. (1985). Help-seeking behavior in Learning. *Review of Research in Education*, 12, 55-90

Nissen, E., (2007). "Quelles aides les formations hybrides en langues proposent-elles à l'apprenant pour favoriser son autonomie ? ", *Alsic*, Vol. 10, n° 1 | 2007, [En ligne], mis en ligne le 15 novembre. URL : <http://alsic.revues.org/index617.html>. Consulté le 15 juin 2012.

Parpette, C. & Mangiante, J-M. (à paraître). *Le Français sur objectif universitaire*, PUG (Presses Universitaires de Grenoble)

Pélissier, C. & Alidières, L. (2012). « Une aide dans l'accompagnement pédagogique en milieu carcéral : le cas du calendrier de formation », Actes du colloque *JOCAIR (Journées Communication et Apprentissage Instrumentés en Réseau)*, Lyon, 6-7-8 septembre 2012.

Pélissier, C. & Mailles-Viard Metz, S. (2010). «Deviating technologies to design personal and creative help in e-learning», *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 2, 2, 3552-3557, Elsevier Publication, 2010

Pélissier, C. & Qotb, H. 2012. « Web social et l'apprentissage des langues : spécificités et rôles de l'utilisateur », Les multiples rôles de l'utilisateur dans les apprentissages mutuels en ligne», revue *ALSIC*, janvier 2012

Puustinen, M. (2010). «La demande d'aide de l'apprenant dans différents types de situations d'apprentissage ; l'autorégulation», HDR, Poitiers, soutenue le 23 novembre 2010

Sehaba, K. & Metz, M. (2011). Using interaction traces for evolutionary design support - Application on the Virtual Campus VCIel. International Conference on Computer Supported Education. Noordwijkerhout, Netherlands.

Vygotski L.S. (1962). *Thought and language* (1934), édité et traduit par E. Hanfmann, G. Vakar, The MIT Press.