



**HAL**  
open science

## **Le projet AMBRE : inviter un apprenant à adapter une expérience passée afin de l'amener à généraliser ses connaissances**

Nathalie Guin, Sandra Nogry, Stéphanie Jean-Daubias

### ► **To cite this version:**

Nathalie Guin, Sandra Nogry, Stéphanie Jean-Daubias. Le projet AMBRE : inviter un apprenant à adapter une expérience passée afin de l'amener à généraliser ses connaissances. Réutilisation de l'expérience : modèles et applications, Hermes Sciences Publications, pp.183-209, 2009. hal-01437716

**HAL Id: hal-01437716**

**<https://hal.science/hal-01437716>**

Submitted on 11 Jun 2021

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

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

## Chapitre 7

# Le projet AMBRE : inviter un apprenant à adapter une expérience passée afin de l'amener à généraliser ses connaissances

### 7.1. Introduction

Le projet AMBRE (Apprentissage de Méthodes Basé sur le Raisonnement à partir de l'Expérience) est une étude pluridisciplinaire dont l'objectif est de concevoir des Environnements Informatiques pour l'Apprentissage Humain (EIAH) destinés à favoriser l'acquisition de méthodes. Issues de recherches en didactique des disciplines, de telles méthodes permettent, dans un domaine donné, de reconnaître la classe d'un problème et d'être capable de savoir quelle technique de résolution appliquer pour résoudre ce problème. Pour mener à bien ce projet, les étapes de conception, d'implémentation et d'évaluation se sont succédées au sein d'une équipe pluridisciplinaire. Nous proposons aux élèves un paradigme d'apprentissage inspiré du cycle du Raisonnement à Partir de Cas (RÀPC), en les incitant, pour résoudre un nouveau problème, à se remémorer un problème déjà rencontré et à en adapter la solution. L'apprenant utilisateur du système réutilise ici sa propre expérience à des fins de résolution de problèmes, de généralisation de connaissances, et donc d'apprentissage.

Les recherches menées au sein du projet AMBRE relèvent du domaine des Environnements Informatiques pour l'Apprentissage Humain (EIAH). Nous utilisons ici le cycle du raisonnement à partir de cas non pas comme une technique permettant au système informatique de résoudre des problèmes, mais comme une

## 2 Réutilisation de l'expérience

démarche proposée à l'apprenant pour faciliter sa tâche de résolution de problèmes. Notre hypothèse est que l'utilisation d'un raisonnement par analogie va amener l'apprenant à mettre en œuvre un processus de généralisation afin de construire des connaissances plus abstraites (classes de problèmes, schémas). Notre objet d'étude n'est donc pas uniquement la connaissance et sa mise en œuvre dans un système informatique, mais l'ensemble de l'environnement formé par le système informatique, l'apprenant, leurs interactions et les interventions éventuelles d'autres personnes comme l'enseignant ou les autres élèves.

Dans ce chapitre, nous présentons tout d'abord le principe d'un EIAH AMBRE et en quoi il s'appuie sur le paradigme du RÀPC. Nous décrivons ensuite comment nous avons utilisé ce principe pour concevoir un EIAH AMBRE appliqué à certains problèmes de mathématiques à l'école primaire (AMBRE-add), ainsi que les apports de disciplines telles que la psychologie cognitive ou la didactique des mathématiques à cette conception. Nous présentons ensuite cet EIAH qui s'appuie sur un système à base de connaissances fournissant de l'aide et des explications à l'élève en fonction de ses réponses. Enfin nous présentons comment nous avons évalué AMBRE-add en situation réelle d'utilisation.

### 7.2. Le principe AMBRE

#### 7.2.1. *Des EIAH pour apprendre des méthodes*

Le projet AMBRE a pour objectif de concevoir des environnements informatiques pour l'apprentissage de méthodes. Il se fonde sur des recherches en didactique des disciplines qui proposent d'enseigner explicitement des méthodes [SCH 85] [ROG 94]. Pour le projet AMBRE, une méthode permet de reconnaître la classe d'un problème et d'être capable de savoir quelle technique de résolution appliquer pour résoudre ce problème.

Pour concevoir un EIAH, Rogalski propose de partir des connaissances telles qu'elles devraient fonctionner chez l'apprenant après l'apprentissage [ROG 94]. Il précise que le résolveur d'un logiciel « donneur de leçons de méthodes » doit fonctionner selon les méthodes qu'il veut enseigner, et non pas selon des méthodes expertes du domaine concerné. Les systèmes solveurs de problèmes que nous utilisons dans le projet AMBRE fonctionnent justement selon les méthodes que nous souhaitons enseigner. Toutefois, même s'il existe une méthode explicite ainsi qu'un système informatique capable de l'appliquer, il n'est pas forcément souhaitable de présenter explicitement la méthode à l'apprenant. En effet, dans certains domaines, les termes définissant les classes de problèmes et les techniques de résolution ne

sont pas utilisés institutionnellement et ne sont pas connus des apprenants. De plus, il semble préférable que l'apprenant soit actif et se construise sa propre méthode.

Pour aider l'apprenant à construire sa propre méthode, nous avons choisi de l'inciter à mettre en œuvre un raisonnement par analogie, c'est-à-dire à se remémorer une expérience précédemment vécue (ici, un problème proche déjà rencontré) et à l'adapter pour résoudre un nouveau problème. En effet, de nombreuses études en psychologie cognitive montrent que cette forme de raisonnement permet d'acquérir des connaissances contextuelles et des connaissances abstraites (voir par exemple [GIC 83] [CUM 92] [DID 01]). Cependant, il est à noter qu'en situation d'apprentissage, lorsque les apprenants sont novices dans un domaine, ils ont peu ou pas d'expérience dans le domaine étudié. Aussi, dans cette situation, des cas représentatifs de la situation (par exemple des problèmes résolus) peuvent leur être présentés pour leur permettre une première expérience dans le domaine. De nombreuses études conduites en psychologie [COO 87] [WAR 90] [CAR 94] ont montré l'intérêt pour l'apprentissage de présenter des problèmes résolus aux apprenants. Par ailleurs, comme le montrent Gick et Holyoak [GIC 83], le raisonnement par analogie n'est pas toujours spontané et l'acquisition de connaissances lors de la résolution de problème par analogie n'est pas toujours automatique. Aussi, nous avons choisi d'inciter l'apprenant à raisonner par analogie en lui présentant des problèmes résolus puis en le guidant à travers le cycle du raisonnement à partir de cas.

### ***7.2.2. Utilisation du RÀPC en EIAH***

Le raisonnement à partir de cas a déjà souvent été utilisé dans le domaine des EIAH. Il a d'abord été employé comme résolveur de problèmes. Un résolveur utilisant le RÀPC peut présenter la solution du problème ainsi que l'ensemble des étapes qui ont conduit à la solution. C'est ainsi que fonctionne le système CATO [ALE 97]. Le RÀPC peut également être utilisé pour modéliser les connaissances de l'apprenant. Ainsi, il peut permettre de comparer la production de l'apprenant à la solution d'un expert [SHI 98], de représenter la progression de l'apprenant [KHA 00], ou encore de diagnostiquer ses erreurs [AKA 02]. Le RÀPC peut aussi permettre de choisir une stratégie d'apprentissage adaptée à l'apprenant [GIL 00] en comparant le modèle de l'apprenant avec le parcours d'autres apprenants (qui forment la base de cas). Cette utilisation du RÀPC a été reprise pour proposer des parcours de navigation adaptés à l'apprenant dans un hypermédia [FUN 02] [HER 02] [STO 99].

L'application la plus proche du principe proposé dans le projet AMBRE est l'enseignement à base de cas (« Case-Based Teaching ») [SCH 90] [MAS 97] [ALE

#### 4 Réutilisation de l'expérience

97] [BEL 99] [BUR 96] [CAP 00] [JOI 03]. Les systèmes utilisant cette stratégie d'apprentissage proposent à l'apprenant un cas proche du cas à traiter (le problème à résoudre). Par exemple, le système Foresti [BEL 99] propose des problèmes à résoudre, puis présente la solution de l'expert et la solution construite par un système de RÀPC afin que l'apprenant puisse comparer sa réponse à celles qui lui sont proposées. L'environnement DIACOM [JOI 03] (cf. chapitre 7) propose une autre forme d'enseignement à base de cas. Cet environnement est un forum qui supporte une activité de formation continue basée sur le partage et la confrontation de cas cliniques. Lorsqu'un utilisateur dépose un cas clinique, le système recherche un cas similaire parmi les cas proposés par d'autres pour encourager la confrontation. Le système choisit le cas clinique en fonction de la similitude de la description du cas, mais aussi en fonction des différences dans la façon dont les cas se résolvent.

Ainsi, suivant l'EIAH, les cas peuvent représenter l'expérience d'un expert ou d'autres apprenants. De plus, plusieurs niveaux d'interactivité entre l'apprenant et le système sont possibles [CAP 00]. L'apprenant peut demander au système de trouver un cas similaire et d'expliquer comment l'exemple a été résolu. Le système peut aussi être à l'origine de l'interaction en proposant un cas à l'apprenant lorsque cela semble nécessaire. Par exemple, le système SPIEL [BUR 96], destiné à favoriser l'apprentissage de conduites sociales adaptées, présente des cas de conduite sociale adaptée lorsque qu'il détecte que l'apprenant a pris un risque ou qu'il a rencontré un échec dans l'interaction. Ainsi, les systèmes relevant de l'enseignement à base de cas utilisent le RÀPC pour trouver un cas qui peut aider l'apprenant.

Tout comme l'enseignement à base de cas, le projet AMBRE propose d'aider l'apprenant en lui permettant de se référer à un cas proche pour résoudre un nouveau problème. Cependant, contrairement aux autres systèmes, le cas proche est choisi par l'apprenant lui-même, et non par le système. Pour faciliter ce choix, le système aide auparavant l'apprenant à reformuler le problème à résoudre afin de le comparer plus facilement à la base de cas. Le système propose également un diagnostic des réponses de l'apprenant pour chaque étape de résolution, et accompagne de cette manière l'apprenant dans sa résolution, en particulier pour adapter la résolution du cas proche au problème à résoudre.

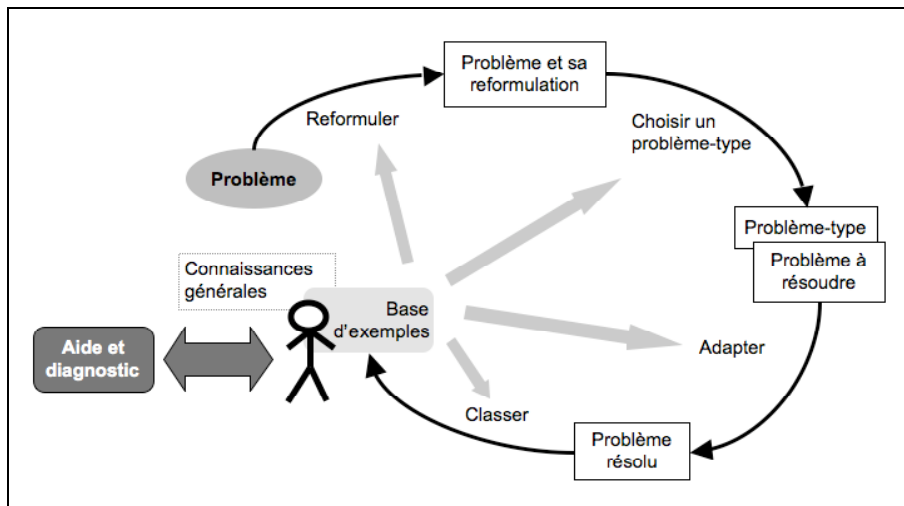
##### **7.2.3. Le cycle AMBRE**

Dans le projet AMBRE, le RÀPC n'est pas utilisé par le système mais proposé à l'apprenant comme une stratégie d'apprentissage. Pour chaque problème, l'apprenant doit passer par toutes les étapes du RÀPC, de l'élaboration du cas à sa mémorisation, pour retrouver lui-même un cas approprié au problème et l'adapter au

problème à résoudre. Par ailleurs, comme l'apprenant n'a pas a priori d'expérience dans le domaine étudié, des problèmes résolus lui sont proposés.

Ainsi, une séance de travail avec un EIAH AMBRE se divise en deux phases. La première phase est destinée à présenter à l'apprenant des problèmes résolus (problèmes-types) qui serviront de référence par la suite. Après plusieurs séances, l'apprenant aura vu un problème-type correspondant à chaque classe de problèmes définie au sein de la méthode.

La deuxième phase de la séance est consacrée à la résolution par l'apprenant de plusieurs problèmes. L'EIAH guide l'apprenant dans sa résolution à travers cinq étapes inspirées du cycle du RÀPC (cf. figure 7.1).



**Figure 7.1.** Le cycle AMBRE : cycle du RÀPC adapté au projet AMBRE. Ce cycle décrit les activités de l'apprenant lors de l'utilisation du logiciel.

Après une première étape qui consiste à lire l'énoncé du problème, l'apprenant doit reformuler le problème en identifiant les éléments de l'énoncé pertinents pour la résolution (étape analogue à l'élaboration du RÀPC). Dans une troisième étape, l'apprenant choisit parmi les problèmes-types qui lui ont été présentés celui qui lui semble le plus proche du problème à résoudre (étape analogue à la remémoration). Il identifie ainsi de manière implicite la classe du problème à résoudre. Ensuite, l'apprenant doit rédiger la solution du problème en s'inspirant de la solution du problème-type (étape analogue à l'adaptation). Nous supposons que cette adaptation va l'amener par généralisation à identifier une technique de résolution adaptée aux problèmes de cette classe. Enfin, la dernière étape consiste pour l'apprenant à

associer le problème qu'il vient de résoudre à un problème-type, de manière à constituer des groupes de problèmes correspondant aux classes, un groupe étant représenté par un problème-type (étape analogue à la mémorisation). Ces étapes sont donc guidées par le système mais effectuées par l'apprenant. L'étape de révision du RÀPC est remplacée dans le cycle AMBRE par un diagnostic réalisé par le système. Celui-ci évalue la production de l'apprenant à la fin de chaque étape et lui propose éventuellement des explications pour l'amener à comprendre ces erreurs et à corriger ses réponses.

Le principe du projet AMBRE (le « cycle AMBRE ») décrit ci-dessus est indépendant du domaine. Nous sommes conscientes que suivre ce cycle pour résoudre un problème peut être long. Cependant, dans des domaines où la résolution de problèmes occasionne beaucoup d'erreurs liées à l'identification des caractéristiques du problème et au choix d'une technique correspondante, nous pensons que l'apprentissage à partir d'exemples appuyé par le cycle AMBRE peut favoriser l'apprentissage de méthodes.

### **7.3. Conception d'un EIAH suivant le principe de AMBRE**

Pour concevoir et réaliser un environnement d'apprentissage suivant le principe décrit précédemment, nous avons adopté une démarche de conception incrémentale et itérative. Cette démarche consiste à spécifier et à implémenter des prototypes ne comprenant d'abord qu'un nombre de fonctionnalités limitées. Ces prototypes sont ensuite évalués, ce qui permet de produire des spécifications qui permettent d'implémenter une nouvelle version du logiciel modifiée et complétée par de nouvelles fonctionnalités. Cette démarche a été choisie afin de valider les choix de conception et de détecter les problèmes précocement.

L'objectif du projet AMBRE étant la conception d'environnements informatiques pour l'apprentissage de méthodes, plusieurs partenaires sont intervenus dans chacune de ces étapes : des chercheurs en informatique, mais aussi en psychologie cognitive et en didactique des mathématiques, une conseillère pédagogique, des enseignants et des apprenants.

Nous décrivons à présent brièvement la démarche de conception qui nous a conduites à concevoir un EIAH AMBRE en précisant l'apport des différentes disciplines à la conception de cet EIAH.

### ***7.3.1. Premier prototype et première évaluation***

En appliquant le principe du projet AMBRE défini ci-dessus, un premier prototype d'EIAH dédié au domaine des dénombrements au niveau de la terminale scientifique a été développé : AMBRE-dénombrement [GUI 02]. Ce prototype implémentait le principe de AMBRE avec un nombre de problèmes limités et des fonctionnalités limitées (il n'y avait pas de résolveur de problèmes intégré au logiciel). Nous l'avons ensuite évalué en classe de terminale scientifique afin de mesurer son impact sur l'apprentissage en utilisant une méthode comparative. Dans le cadre de cette première évaluation, conduite selon des techniques de psychologie cognitive, nous avons comparé cette maquette à une maquette contrôle n'intégrant pas le RÀPC. Les résultats de cette évaluation n'ont pas permis de mettre en évidence un effet du logiciel sur l'apprentissage. Ils nous ont cependant conduites à identifier les difficultés d'utilisation rencontrées par les apprenants et à spécifier de nouvelles recommandations.

Cette première expérimentation a également montré la nécessité de mieux comprendre comment et dans quelles conditions la résolution de problèmes par analogie conduit à élaborer des connaissances générales, ceci afin de favoriser l'enseignement de méthodes. Nous avons donc mis en place une collaboration avec le Laboratoire de Psychologie Cognitive de l'Université de Provence afin de réaliser cet objectif.

### ***7.3.2 Études en psychologie cognitive et recommandations pour le projet AMBRE***

En psychologie cognitive, différentes études ont d'une part montré que la résolution de problèmes par analogie peut permettre d'acquérir des connaissances générales et ont d'autre part identifié différents processus cognitifs de généralisation de connaissances (détection de similitudes, processus explicatifs, généralisation par adaptation) que les apprenants peuvent mettre en œuvre face aux exemples et aux problèmes (voir [CAU 99] pour une synthèse). Cependant, la résolution de problèmes par analogie n'est pas toujours associée à l'élaboration de connaissances générales. Certaines conditions semblent plus que d'autres associées à un transfert analogique positif et à l'élaboration de connaissances.

D'autres études ont identifié différentes conditions qui favorisent l'acquisition de connaissances générales [NOG 06]. Ces études ont montré que certaines activités telles que la comparaison [CUM 92], l'auto-explication de problèmes résolus [BIE 95] [CHI 89] [REN 97] ou l'adaptation d'un problème déjà vu pour résoudre un nouveau problème [ROS 90] favorisent la généralisation de connaissances. Elles ont également mis en évidence le rôle sur l'apprentissage de la similarité entre les



problèmes présentés successivement [QUI 96] [QUI 02]. Ainsi, il semble que l'élaboration de connaissances générales soit favorisée si des problèmes isomorphes ayant des traits de surface<sup>1</sup> dissimilaires sont comparés ou si des problèmes de classes différentes ayant des traits de surface identiques sont comparés [GIC 92] ou encore lorsqu'on adapte un problème ayant des traits de surface proches du problème à résoudre [ROS 90].

Nous nous sommes appuyées sur ces études théoriques pour préciser les processus cognitifs que nous souhaitons voir mis en œuvre par l'apprenant dans le cycle AMBRE, puis pour proposer différentes recommandations destinées à faciliter la mise en œuvre de ces processus [NOG 03]. Ces recommandations portent sur le contenu des consignes, la manière de présenter les problèmes-types, les traits de surface des problèmes-types ou des problèmes à résoudre et le type de diagnostic. Nous recommandons également de compléter les étapes de choix d'un problème-type et d'adaptation par des outils facilitant la comparaison, et l'étape de classement par une activité de réorganisation des groupes de problèmes. Cette activité de réorganisation pourrait constituer une activité réflexive permettant à l'apprenant de prendre davantage conscience des points communs entre les problèmes appartenant aux mêmes classes et de construire une hiérarchie de classe de problèmes.

Ces études théoriques nous ayant permis d'améliorer la mise en œuvre concrète du cycle AMBRE, nous avons souhaité réaliser un nouveau prototype d'EIAH. Suite à un changement des programmes scolaires, le domaine des dénombrements n'étant pratiquement plus étudié en classe de terminale scientifique, nous nous sommes intéressées au domaine des problèmes arithmétiques posés en classe de CE1-CE2, souvent nommés problèmes additifs.

### ***7.3.3 Le domaine des problèmes additifs***

Le domaine des problèmes additifs est l'un des domaines les plus largement étudiés en didactique des mathématiques, psychologie cognitive et linguistique. Les problèmes additifs décrivent une situation concrète, par exemple un jeu de billes : « Alex avait 32 billes. À la fin de la récréation, il en a 45. Combien a-t-il gagné de billes pendant la récréation ? ».

Pour un problème de ce type, on attend une résolution en plusieurs étapes :

- décrire le problème à l'aide d'une "opération à trou" :  $32 + ? = 45$

---

<sup>1</sup> Contrairement aux traits de structure d'un problème, les traits de surface sont les éléments du problème qui ne sont pas pertinents pour la résolution. Ils constituent l'habillage du problème.

- écrire comment on effectue le calcul :  $45 - 32 = ?$
- effectuer le calcul : 13
- écrire la réponse à la question : Alex a gagné 13 billes.

Riley, Greeno et Heller ont proposé une classification des problèmes additifs qui distingue trois catégories de problème : réunion, changement et comparaison [RIL 83]. Greeno et Riley montrent que les difficultés que rencontrent les jeunes enfants dans la résolution de problèmes additifs viennent essentiellement du fait qu'ils n'arrivent pas à se représenter correctement la situation décrite dans l'énoncé. Ce qui permet à des enfants plus âgés de bien résoudre les problèmes additifs est leur capacité à modéliser les problèmes [GRE 87].

Ces travaux en didactique des mathématiques nous ont conduit à penser que le domaine des problèmes additifs est un bon domaine pour un EIAH AMBRE. En effet, il s'agit de problèmes difficiles pour les élèves de l'école primaire, dans lesquels la modélisation joue un rôle important et pour lesquels une classification a été établie.

Ces travaux nous ont également apporté des connaissances très utiles pour adapter le principe de AMBRE à ce domaine. Certains travaux ont apporté les informations nécessaires à la conception du système d'aide et de diagnostic, tandis que d'autres travaux ont été utiles pour concevoir la seconde étape du cycle AMBRE, l'étape de reformulation. Ainsi, pour concevoir cette étape, dont l'objectif est l'identification par l'apprenant des éléments de l'énoncé pertinents pour la résolution, nous nous sommes appuyées sur des travaux de Vergnaud [VER 82] et Willis et Fuson [WIL 88]. Ceux-ci proposent de représenter les problèmes sous forme de schémas et montrent que l'utilisation de ces schémas au cours de l'apprentissage peut améliorer les performances de résolution et de catégorisation de problèmes. Aussi, nous avons adapté les schémas proposés dans ces travaux pour représenter les catégories de problèmes « réunion » et « changement », et nous avons modifié le schéma correspondant à la catégorie « comparaison » au sein d'une équipe pluridisciplinaire pour améliorer sa compréhension [JEA 04].

Nous avons conçu l'EIAH AMBRE-add en appliquant le cycle AMBRE au domaine des problèmes additifs. La figure 7.2 utilise les schémas mentionnés ci-dessus pour synthétiser la classification de problèmes à acquérir avec l'EIAH AMBRE-add. Cette classification est fondée sur les études en didactique des mathématiques précédemment citées. À chaque classe de problème (ici représentée par un schéma), est associée une « équation à trou » qui doit être instanciée au problème à résoudre. Pour nous, cette équation représente la technique de résolution associée à la classe.

Conformément au principe de AMBRE, cette classification ne sera pas proposée telle quelle aux apprenants, mais construite progressivement par l'apprenant au cours de ses interactions répétées avec l'EIAH AMBRE-add.

Catégorie réunion	 $a + b = ?$	 $? + a = b$ <sup>2</sup>	
Catégorie changement Opérateur "ajouter"	ajouter b  $a + b = ?$	ajouter a  $? + a = b$	ajouter ?  $a + ? = b$
Catégorie changement Opérateur "enlever"	enlever b  $a - b = ?$	enlever a  $? - a = b$	enlever ?  $a - ? = b$
Catégorie changement Opérateur inconnu	 $a + ? = b$	 $a - ? = b$	
Catégorie comparaison	 $a + ? = b$	 $? + a = b$	 $a + b = ?$

**Figure 7.2.** Classification des problèmes additifs

Dans chaque ligne du tableau, on présente deux ou trois classes de problèmes, qui se distinguent par exemple par la nature de l'inconnue.

<sup>2</sup> Le symétrique de ce schéma est tout à fait utilisable par l'apprenant.

#### **7.4. L'environnement AMBRE-add**

Nous décrivons maintenant AMBRE-add, l'EIAH conçu suivant le principe de AMBRE pour le domaine des problèmes additifs. Cet EIAH est destiné à être utilisé régulièrement par des élèves de CE1-CE2, de préférence en situation scolaire, en présence d'un enseignant ou d'un tuteur. Le vocabulaire utilisé dans le logiciel a été adapté pour des enfants de ce niveau, en collaboration avec des enseignants et une conseillère pédagogique. Nous présentons ici cet EIAH du point de vue de l'apprenant en soulignant les différents choix de conception. Nous préciserons ensuite les fonctionnalités d'aide, de diagnostic des réponses de l'apprenant et d'explications proposées par ce système.

##### **7.4.1 Le cycle AMBRE appliqué au domaine des problèmes additifs**

Comme nous l'avons précisé précédemment, étant donné que les apprenants sont novices, une séance de travail avec AMBRE-add commence généralement par une présentation de problèmes résolus représentatifs des classes de problèmes à acquérir au cours de la séance. Conformément aux recommandations issues des études en psychologie cognitive, ces problèmes-types représentent chacun une classe de problèmes et ont tous des traits de surface identiques afin de favoriser la comparaison entre exemples et l'identification des caractéristiques qui les différencient. Pour chaque problème-type, l'énoncé est d'abord présenté, suivi par sa reformulation puis sa résolution. Cette présentation séquentielle devrait favoriser la mise en œuvre par l'apprenant d'un raisonnement anticipatif et de processus explicatifs pour s'expliquer le passage d'une étape à l'autre. Une fois que les différents problèmes-types ont été étudiés, un bilan présente tous les problèmes-types côte à côte afin de favoriser la comparaison entre problèmes.

La suite de la séance est consacrée à la résolution de problèmes. Les problèmes sont choisis afin qu'un problème de chaque classe ayant des traits de surfaces proches des problèmes-types soit d'abord présenté, avant de présenter des problèmes ayant des traits de surfaces plus éloignés. Pour chaque problème, AMBRE-add guide la résolution de l'apprenant en suivant le cycle AMBRE.

##### *Reformuler le problème*

Après l'étape de lecture de l'énoncé, l'apprenant doit reformuler le problème (cf. figure 7.3) en le représentant grâce au schéma adéquat. Dans ce but, l'apprenant doit choisir parmi les trois schémas représentatifs des catégories de problème, celui qui correspond au problème, puis doit indiquer la place de l'inconnue par un point d'interrogation avant de compléter cette reformulation par les valeurs déjà connues

(et l'opérateur pour les problèmes de changement). L'objectif de cette étape de reformulation est que l'apprenant soit progressivement capable d'identifier dans l'énoncé les éléments pertinents pour la résolution. Cette reformulation devient une référence pour la suite de la résolution.

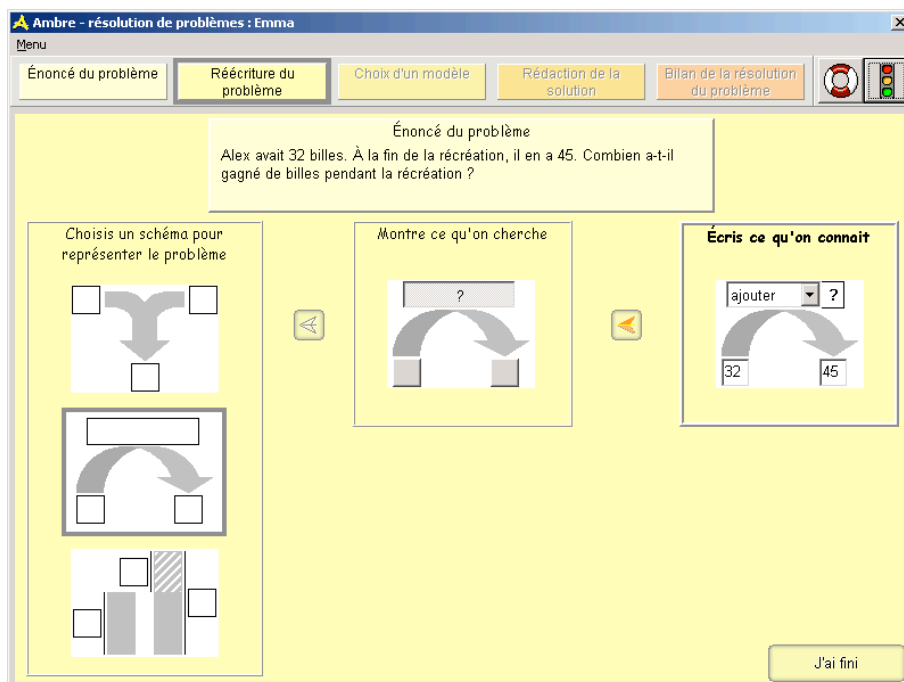


Figure 7.3. Étape de reformulation du problème

### Choisir un problème-type

L'apprenant doit ensuite comparer le problème aux différents problèmes-types afin de choisir lequel est le plus proche du problème à résoudre (cf. figure 7.4). Dans cette étape, la consigne incite les élèves à comparer le problème à résoudre aux différents problèmes-types que l'apprenant a déjà vus (en début de séance et pendant les séances précédentes). Ceux-ci sont représentés par leur énoncé et leur reformulation. Le fait de reformuler le problème en utilisant un schéma facilite la tâche de comparaison de problèmes nécessaire à cette étape. Si l'apprenant éprouve des difficultés à faire cette comparaison, il peut faire appel à l'aide ; le système facilite alors la comparaison en colorant en vert les éléments identiques entre les problèmes et en rouge les éléments différents. À travers cette activité de

comparaison, nous souhaitons accentuer la généralisation de connaissances tout en préparant l'étape d'adaptation.

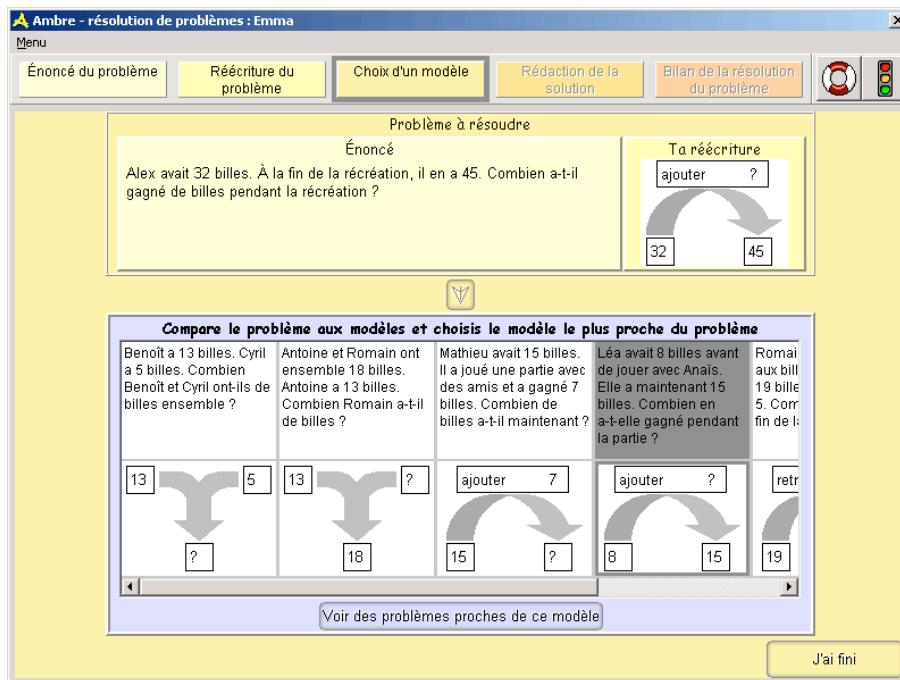


Figure 7.4. Étape de choix d'un problème-type

#### Adapter la solution du problème-type

L'étape suivante consiste, pour l'apprenant, à rédiger la solution du problème en s'aidant de la solution du problème-type qu'il a choisi à l'étape précédente (cf. figure 7.5 : problème-type à gauche, problème à résoudre à droite). Comme nous l'avons vu précédemment, la résolution se décompose en plusieurs sous-étapes. L'apprenant doit d'abord écrire l'équation qui correspond au problème. Ensuite, il doit écrire l'opération à réaliser pour aboutir à la solution, puis la calculer. Enfin il doit écrire la phrase de réponse à l'aide de listes déroulantes. Selon le niveau (CE1 ou CE2), la deuxième partie de la résolution peut ne pas être demandée.

Pour faciliter la mise en correspondance du problème-type avec le problème à résoudre, une fonctionnalité du système permet de colorier les éléments de l'énoncé, de la reformulation et de la solution qui ont une fonction identique ou qui sont liés. De plus, la sous-étape du problème-type correspondant à la sous-étape traitée par

l'apprenant est accentuée par une police en gras. Nous supposons que l'adaptation de la résolution du problème-type choisi au problème à résoudre est source de généralisation.

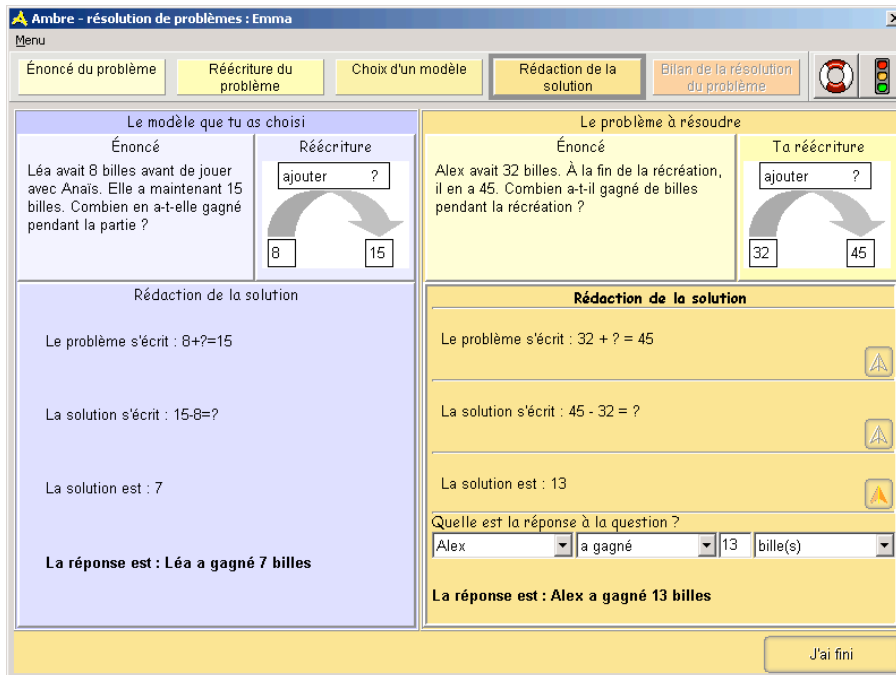


Figure 7.5. Étape d'adaptation

### Classer le problème

Enfin, dans la dernière étape, le système présente d'abord à l'apprenant un bilan de la résolution du problème : l'énoncé, sa reformulation et la solution. Ensuite l'apprenant est invité à ranger ce problème avec l'un des problèmes-type, afin de constituer des groupes de problèmes de même classe. Ce faisant, l'apprenant identifie la classe à laquelle appartient le problème.

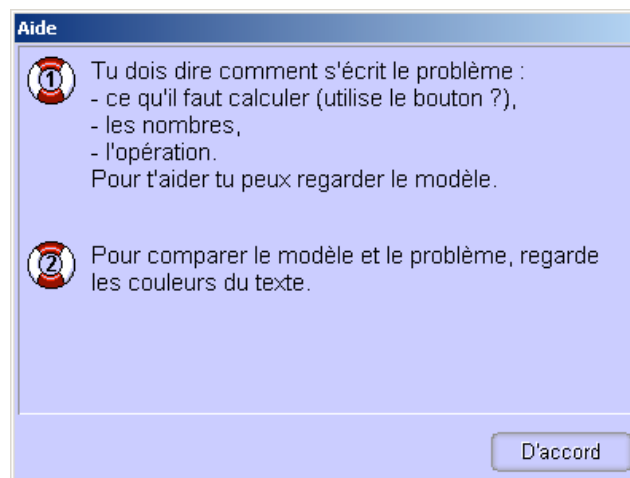
### 7.4.2 Fonctionnalités d'aide, de diagnostic et d'explications

Le cycle AMBRE ne comporte pas d'étape de révision. En revanche, le système peut diagnostiquer les réponses des apprenants dans chaque étape du cycle et les aider à réviser leur réponse en leur proposant de l'aide et des explications. Ce

diagnostic peut être réalisé automatiquement par le système à chaque sous-étape ou à la fin d'une étape suivant un paramétrage défini (le plus souvent par l'enseignant), ou être activé par l'apprenant en cliquant sur l'icône représentant un feu tricolore (cf. figure 7.5 en haut à droite). L'apprenant peut également demander de l'aide à tout moment en utilisant l'icône représentant une bouée de sauvetage.

L'EIAH propose des aides et des explications de différentes natures en fonction de l'étape en cours de réalisation et des erreurs commises. La conception de ces messages a été réalisée à partir d'une analyse *a priori* des difficultés rencontrées et des erreurs possibles dans chacune des étapes et sous-étapes proposées par le logiciel.

La fenêtre affichant l'aide est bleue ; celle affichant le diagnostic est verte si les réponses sont justes, rouge s'il y a une erreur, et orange si la réponse est correcte d'un point de vue mathématique, mais ne répond pas à ce qui est demandé à l'apprenant. C'est à l'enseignant de choisir si l'on peut laisser l'élève continuer malgré une fenêtre orange. Les messages d'aide ou de diagnostic sont souvent à deux niveaux : si le premier message ne suffit pas à l'élève pour comprendre, il peut utiliser le deuxième niveau (cf. figure 7.6).



**Figure 7.6.** Exemple de fenêtre d'aide à deux niveaux pour l'étape d'adaptation. Le deuxième niveau active le coloriage facilitant la mise en correspondance du problème-type et du problème à résoudre.

Les messages d'aide consistent souvent à rappeler à l'apprenant ce qu'il doit faire. Cette aide peut également renvoyer l'élève vers une page de présentation des



différents schémas ou vers des fonctionnalités qui peuvent lui être utiles telles que des outils de calcul utilisés en CE1-CE2 ou des outils favorisant la comparaison entre problème-type et problème à résoudre à travers la coloration des éléments de l'énoncé et de la reformulation ayant la même fonction.

Les messages d'explications faisant suite au diagnostic peuvent prendre plusieurs formes. Ils peuvent présenter une phrase explicative de l'erreur. Par exemple, lors de la rédaction de la phrase de réponse, il est fréquent que les élèves écrivent une phrase qui est dans l'énoncé (par exemple « Alex avait 32 billes »). Dans ce cas, on explique « Ce que tu as écrit est vrai, mais ce n'est pas la réponse à la question ».

Ils peuvent contenir un énoncé généré par le système et correspondant à la réponse de l'élève. Cette génération d'énoncé peut souvent lui permettre de comprendre en quoi sa réponse est erronée. Cette fonctionnalité de génération d'énoncé est par exemple utilisée pour expliquer à l'apprenant pourquoi sa reformulation n'est pas correcte (la reformulation est présentée figure 7.3).

Des éléments graphiques peuvent aussi être utilisés lorsque le système ne sait pas interpréter la réponse de l'apprenant, ou parce que ce format est plus facile à comprendre que des explications textuelles complexes. On peut ainsi mettre en vert les éléments de la réponse qui sont corrects et en rouge ceux qui sont erronés.

Nous allons à présent décrire le système à base de connaissances qui permet de réaliser ces fonctionnalités d'aide, de diagnostic et d'explications.

### **7.5. Systèmes à base de connaissances pour AMBRE**

Afin de proposer des messages d'aide et d'explications adaptés, l'interface de l'EIAH AMBRE-add interagit avec un système à base de connaissance, CHAMADE-add. Ce système, réalisé en Prolog, diagnostique les différentes réponses des apprenants en les comparant aux réponses proposées par un résolveur, puis compose des messages d'aide et d'explication adaptés à la situation à partir des connaissances du domaine et des connaissances pédagogiques qu'il intègre.

Même s'il intègre des connaissances de classification, de comparaison et d'adaptation, le système à base de connaissances de AMBRE n'est pas un système de RÀPC. En effet, ce système est destiné à assister l'apprenant dans la résolution de problèmes suivant le cycle AMBRE, et donc pour des tâches telles que l'adaptation par exemple, mais ne résout pas les problèmes en utilisant le cycle complet classique du RÀPC.

Nous avons expliqué dans la première partie que le résolveur d'un « tuteur donneur de leçons de méthodes » doit fonctionner selon la méthode qu'il souhaite enseigner [ROG 94]. Pour satisfaire cette exigence, nous avons conçu l'architecture SYRCLAD [GUI 99] qui nous permet de réaliser un résolveur de problèmes appliquant une méthode. Afin de pouvoir fournir à l'apprenant des messages d'aide, et pour être capable de diagnostiquer ses réponses et de lui expliquer ses erreurs, nous proposons l'architecture CHAMADE, que nous décrirons après avoir présenté l'architecture SYRCLAD.

### 7.5.1 L'architecture SYRCLAD

L'architecture de résolveurs SYRCLAD (SYstème de Résolution de problèmes fondé sur la CLAssification du Domaine) permet d'explicitier de manière déclarative une classification de problèmes et les connaissances de reformulation et de résolution qui y sont liées (cf. figure 7.7). Elle permet ainsi de proposer une modélisation des connaissances que l'on cherche à observer chez les apprenants.

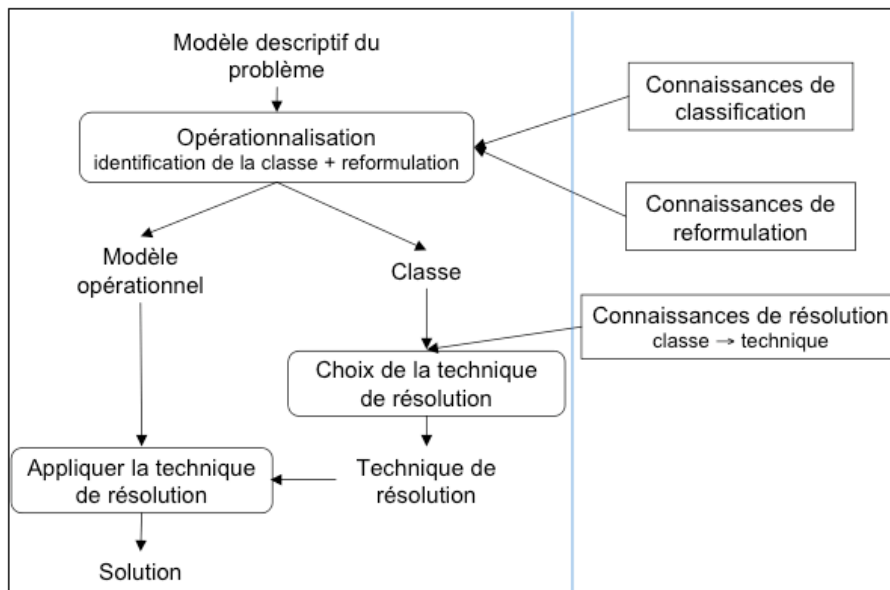


Figure 7.7. L'architecture SYRCLAD

Pour un domaine donné, un expert (didacticien, enseignant...) définit une hiérarchie de classes de problèmes. Pour pouvoir utiliser cette hiérarchie afin d'identifier la classe d'un problème, il faut définir des connaissances de

reformulation qui permettent de déterminer les valeurs des attributs discriminants de la hiérarchie de classification. Certaines classes de la hiérarchie, dites opérationnelles, sont suffisamment spécifiques pour qu'on puisse associer à chacune une technique de résolution adaptée aux problèmes qui relèvent de cette classe.

Résoudre un problème consiste alors tout d'abord en une phase d'opérationnalisation, où le système utilise les connaissances de reformulation et le graphe de classification pour déterminer de quelle classe relève le problème et pour construire un nouveau modèle de ce problème (appelé modèle opérationnel).

Ce modèle opérationnel est essentiellement composé des attributs discriminants de la hiérarchie, mais aussi d'attributs quiinstancient le problème par rapport à la classe dont il relève. Le modèle opérationnel est débarrassé des traits de surface du modèle descriptif (c'est-à-dire des éléments du problème non pertinents pour la résolution). La résolution proprement dite consiste alors à appliquer la technique de résolution associée à la classe du problème au modèle opérationnel, afin obtenir une solution au problème posé.

Dans l'architecture SYRCLAD, le formalisme de représentation des trois types de connaissances (classification, reformulation et résolution), ainsi que les processus (opérationnalisation, choix et application de la technique de résolution) sont indépendants du domaine. Lorsque l'on définit pour un domaine les trois bases de connaissances, on obtient un résolveur de problèmes du domaine (partie gauche de la figure 7.7). Cette architecture a été appliquée à quatre domaines [GUI 99].

Pour le domaine des problèmes additifs, les attributs discriminants du graphe de classification sont, entre autres, le type du problème, la nature de l'inconnue et l'opérateur. Les classes opérationnelles sont celles présentées sur la figure 7.2. Les connaissances de reformulation déterminent la valeur de ces attributs à partir de l'énoncé du problème. Le modèle opérationnel du problème est constitué d'une part des valeurs des attributs discriminants (par exemple : c'est un problème de type *changement*, l'opérateur est *ajouter*, et l'on cherche la valeur initiale) et d'autre part des valeurs qui instancient le problème par rapport à sa classe, c'est à dire ici les valeurs numériques. Les techniques de résolution associées aux classes opérationnelles sont les opérations à trou également présentées sur la figure 7.2.

Le résolveur SYRCLAD-add (résolveur SYRCLAD pour les problèmes additifs) ne permet pas à lui seul de fournir de l'aide à l'apprenant, ni de diagnostiquer ses réponses ou de lui expliquer ses erreurs. Pour assurer ces fonctionnalités, nous avons ajouté autour de SYRCLAD-add des bases de connaissances qui constituent l'architecture CHAMADE (arCHitecture pour l'Apprentissage de Méthodes permettant Aide, Diagnostic et Explications), que nous présentons maintenant.

### 7.5.2. L'architecture CHAMADE

L'architecture CHAMADE contient tout d'abord un résolveur SYRCLAD ainsi que les connaissances sur la méthode associées. Elle contient de plus deux grands groupes de connaissances : celles destinées à la communication avec l'apprenant, et celles destinées à diagnostiquer les réponses de l'apprenant et à construire les messages d'aide et d'explication des erreurs. De plus, une base de problèmes contient les problèmes-types déjà présentés à l'apprenant ainsi que les problèmes qu'il a déjà résolus (cf. figure 7.8).

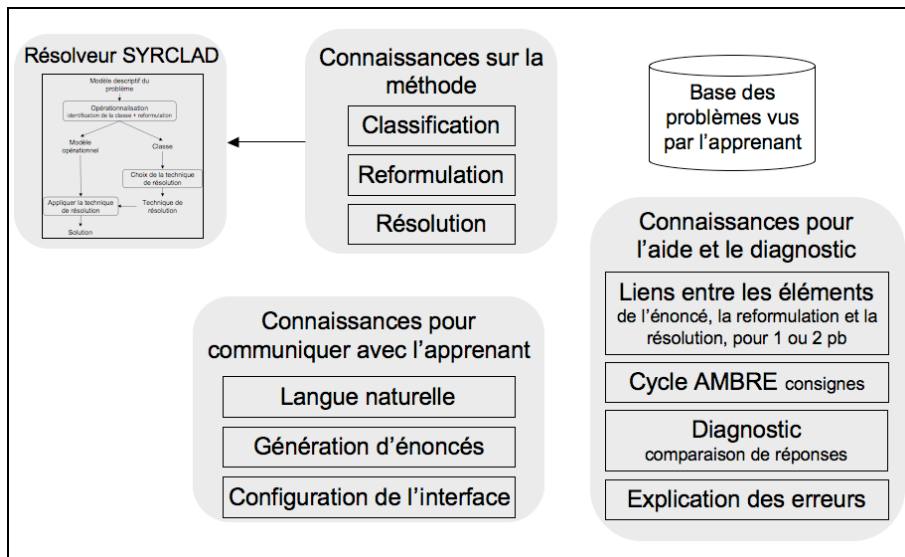


Figure 7.8. L'architecture CHAMADE

Les connaissances destinées à la communication avec l'apprenant sont de trois types.

Les connaissances liées à la langue naturelle permettent de construire des messages grammaticalement corrects.

Les connaissances de génération permettent de générer un énoncé de problème, ou une formulation en langue naturelle d'une connaissance du domaine.

Les connaissances de configuration de l'interface sont destinées à fournir à l'interface des éléments qu'elle interprète afin de par exemple choisir la couleur des

fenêtres (vert, rouge ou orange), mettre en couleur des éléments du problème ou de la réponse de l'apprenant, ou construire des listes déroulantes (par exemple, pour rédiger la phrase de réponse, l'apprenant utilise des listes déroulantes contenant des éléments choisis par CHAMADE-add, grâce à sa connaissance du problème).

**Les connaissances destinées à l'aide et au diagnostic** sont de quatre types.

Afin de pouvoir mettre en évidence (grâce à des couleurs) les éléments analogues de l'énoncé, de la reformulation et de la solution, et afin de pouvoir les mettre en relation avec les éléments analogues d'un autre problème, il est nécessaire de connaître le rôle de chacun de ces éléments et leurs liens. Ces connaissances sont analogues à des connaissances d'adaptation.

Afin de pouvoir rappeler à l'apprenant ce qu'il doit faire en cas de demande d'aide, il est nécessaire de connaître de manière détaillée le cycle AMBRE utilisé dans l'EIAH, et son application au domaine choisi.

Afin de pouvoir diagnostiquer les réponses de l'apprenant, il est nécessaire de définir comment comparer celles-ci à l'ensemble des réponses correctes fournies par le résolveur SYRCLAD.

Afin de pouvoir donner à l'élève des explications pertinentes sur ses erreurs, il est nécessaire de définir un ensemble de réponses erronées attendues, et d'y associer des messages explicatifs. Il faut également prévoir comment aider l'élève à remédier à une erreur que le système n'a pas su interpréter. Enfin, il peut être nécessaire de recontextualiser un message d'erreur.

L'ensemble des connaissances que nous venons de décrire peut être utilisé par CHAMADE pour répondre à **trois types de demande** : une demande directe de l'interface, une demande d'aide de l'apprenant ou une demande de diagnostic de l'apprenant.

**L'interface fait appel à CHAMADE**, et plus précisément au résolveur SYRCLAD, pour présenter à l'apprenant en début de séance des problèmes-type résolus. L'interface a également besoin de connaître les problèmes-types qu'a déjà vus l'apprenant pour lui demander de choisir un problème-type ; elle doit aussi savoir quels problèmes a déjà résolus l'apprenant et à quel problème-type il les a associés afin de lui permettre de consulter les problèmes rangés avec un problème type. L'interface peut également faire appel à CHAMADE pour constituer des éléments d'interface tels que les listes déroulantes décrites ci-dessus.

**Lorsque l'apprenant demande de l'aide**, l'interface indique à CHAMADE quel est exactement l'avancement de l'élève dans le cycle AMBRE. CHAMADE construit alors un message d'aide en utilisant ses connaissances sur le cycle AMBRE et ses connaissances liées à la langue naturelle. Afin de pouvoir mettre en évidence les éléments analogues du problème-type et du problème à résoudre, comme présenté précédemment, CHAMADE utilise également les connaissances sur les liens entre ces éléments ainsi que les connaissances du résolveur SYRCLAD sur les deux problèmes.

**Lorsque l'apprenant demande un diagnostic de ses réponses**, CHAMADE procède en deux temps. Dans un premier temps, le système utilise ses connaissances de diagnostic pour comparer les réponses de l'élève à celles du résolveur. Dans un deuxième temps, il construit en cas d'erreur un message d'explication ou des informations que l'interface mettra en œuvre visuellement. Pour cela, il utilise les connaissances d'explication des erreurs, en s'appuyant sur le résolveur SYRCLAD, ainsi que sur l'ensemble des connaissances destinées à la communication avec l'apprenant.

Nous avons dans cette partie présenté les connaissances de l'architecture CHAMADE et comment elles sont utilisées pour répondre aux demandes de l'interface ou de l'apprenant. En appliquant SYRCLAD à quatre domaines, nous avons démontré la généralité de cette architecture pour la réalisation de solveurs de problèmes utilisant des méthodes. En ce qui concerne l'architecture CHAMADE, même si nous avons procédé selon une démarche analogue, il faudrait l'utiliser dans un EIAH AMBRE appliqué à un autre domaine afin de montrer sa généralité.

## 7.6. Évaluation de AMBRE-add

Nous avons conduit trois expériences afin d'évaluer l'utilisabilité de AMBRE-add et son impact sur l'apprentissage de la méthode. La première expérience réalisée en laboratoire avec cinq apprenants a permis d'identifier les plus gros problèmes d'utilisation et de modifier le logiciel avant l'expérimentation en classe.

La seconde expérience s'est déroulée en classe avec 78 élèves de CE1, dans des conditions réelles d'utilisation. Cette expérience consistait à comparer AMBRE-add avec un logiciel contrôle qui proposait une résolution de problème simple. Cette expérience n'a pas permis de montrer que le cycle AMBRE a un impact plus important qu'une résolution simple sur l'apprentissage de la méthode. Nous avons identifié trois facteurs qui peuvent expliquer ces résultats. On peut d'abord souligner des difficultés à pouvoir comparer objectivement les performances obtenues après utilisation de AMBRE-add et du logiciel contrôle. En effet, le nombre de problèmes résolus et le type d'interventions des encadrants ont varié suivant le logiciel utilisé.

Par ailleurs, les élèves ont rencontré de nombreuses difficultés tout au long de l'utilisation du logiciel. Ces difficultés étaient dues à un manque de maîtrise de la lecture (difficultés à lire l'énoncé et les messages d'aide et de diagnostic) et des techniques calculatoires, mais aussi à la complexité du système (difficultés pour situer leurs erreurs ou pour comprendre le lien entre les différentes étapes) pour des élèves de cet âge là. Enfin, l'utilisation du système par les élèves de CE1 était assez différente de l'utilisation prescrite. En effet, ils n'adaptaient que rarement le problème-type pour résoudre le problème.

Cette expérience nous a conduit à modifier les messages d'aide et de diagnostic proposés par le système.

Par ailleurs, il est apparu qu'AMBRE-add était trop complexe pour des élèves de CE1 mais qu'il pourrait être plus adapté à des élèves de CE2. En effet, les classes de problèmes traitées par AMBRE-add sont également abordées en classe de CE2 et posent encore des problèmes de modélisation aux élèves ; de plus ces élèves ont plus de facilité à lire et maîtrisent davantage les techniques calculatoires. Nous avons par conséquent conduit une expérience auprès d'élèves en classe de CE2 consistant à observer l'utilisation effective du logiciel. Les observations ont montré que les élèves en classe de CE2 utilisent le logiciel de manière autonome (à partir de la seconde séance, ils posent très peu de questions), ils comprennent rapidement comment utiliser le logiciel et n'ont pas de difficulté à lire les messages d'aide et d'explication. En outre, une proportion importante d'élèves a une utilisation du logiciel proche de l'utilisation attendue. Ainsi, 16 enfants sur 21 ont utilisé le problème-type pour résoudre le problème. Les analyses quantitatives montrent que les élèves ayant des performances faibles lors du pré-test ont obtenu de meilleures performances après avoir utilisé AMBRE-add. Les résultats de cette observation sont donc encourageants : les élèves en classe de CE2 n'ont pas de difficulté particulière à utiliser le logiciel AMBRE-add.

Ainsi, à travers ces différentes expériences, nous avons identifié les pratiques et les difficultés des apprenants face au logiciel. Nous avons également produit des recommandations qui ont conduit à améliorer le logiciel et identifier un public pour lequel AMBRE-add pourrait être bien adapté.

Les difficultés rencontrées par les élèves de CE1 ont conduit l'équipe de conception à imaginer des activités très simples, préparatoires à AMBRE-add pour des apprenants jeunes. De plus, nous avons intégré un synthétiseur vocal au système pour limiter les difficultés dues à la lecture et réduire la charge cognitive pour des apprenants faibles en lecture.

Ces premières expériences n'ont cependant pas montré que le cycle AMBRE facilite davantage l'apprentissage de la méthode qu'une résolution simple des mêmes problèmes. Comme les élèves de CE2 semblent avoir moins de difficulté à utiliser le logiciel que ceux de CE1, nous menons actuellement une nouvelle expérience avec plusieurs classes de CE2 afin de mesurer l'impact du cycle AMBRE sur l'apprentissage.

### **7.7. Conclusion et perspectives de recherche**

Dans ce chapitre, nous avons présenté le projet AMBRE, qui propose de concevoir des environnements informatiques pour l'apprentissage humain fondés sur le raisonnement à partir de cas. Ce projet propose d'aider l'apprenant à exploiter sa propre expérience pour résoudre de nouveaux problèmes en se remémorant un problème proche et en l'adaptant. Nous supposons que guider la résolution de problèmes à travers les étapes du raisonnement à partir de cas devrait permettre à l'apprenant d'acquérir des connaissances généralisées.

Nous avons plus particulièrement décrit le principe du projet AMBRE puis présenté comment nous avons conçu l'EIAH AMBRE-add au sein d'une équipe pluridisciplinaire, en nous appuyant sur des études en didactique des mathématiques sur le domaine des problèmes additifs et sur des études en psychologie cognitive sur l'apprentissage à partir d'exemples. Nous avons expliqué comment, adossé à un système à base de connaissances, cet EIAH permet de fournir à l'apprenant de l'aide, un diagnostic de ses réponses ainsi que des explications associées. Sans être un système de RÀPC, le système à base de connaissances de AMBRE assiste l'apprenant dans sa résolution de problèmes à partir de cas, en utilisant des connaissances de classification, de comparaison et d'adaptation. Nous avons enfin décrit comment nous avons procédé à plusieurs expérimentations destinées à évaluer cet environnement.

Les perspectives du projet AMBRE s'articulent autour de deux axes de recherche. Le premier axe de recherche a pour objectif de créer un ensemble d'activités autour de AMBRE-add, afin de concevoir un environnement plus large pour une utilisation tout au long de l'école primaire. Nous travaillons avec des enseignants afin d'identifier et de construire ces activités qui devraient contribuer à une meilleure intégration du logiciel dans les classes. Ces activités ne relèvent pas directement du RÀPC mais se focalisent sur certaines compétences liées à la résolution de problèmes additifs. Elles pourront de plus pour certaines préparer les élèves à l'utilisation de AMBRE-add ou pour d'autres leur permettre d'en prolonger l'apprentissage.



Le deuxième axe de recherche vise à étudier comment transformer AMBRE-add pour qu'il puisse s'adapter non seulement aux spécificités de l'apprenant, mais également à celles du contexte d'apprentissage. Notre objectif est que l'environnement puisse être utilisé dans des situations pédagogiques variées s'adressant à des publics d'âges variés et de profils différents. Dans ce but, nous concevons des outils permettant aux enseignants de personnaliser l'environnement, de créer des séquences d'apprentissage et de générer les problèmes qu'ils souhaitent faire résoudre à leurs élèves. Cet outil pourrait permettre à l'enseignant de présenter des problèmes-types étudiés précédemment par les élèves (par exemple étudiés en classe), et ce faisant, permettre aux apprenants de se référer à des situations qu'ils maîtrisent davantage que des problèmes lus une fois.

En parallèle, nous étudions comment construire un profil de l'apprenant en analysant l'activité de cet apprenant lorsqu'il utilise l'EIAH AMBRE-add. Ce profil d'apprenant rassemblera un ensemble d'informations sur l'apprenant caractérisant ses connaissances, compétences et/ou conceptions. Il permettra d'une part au système d'adapter ses interventions à l'apprenant, et en particulier de générer les problèmes ou les activités les plus adaptées à ses difficultés. D'autre part, cela permettra de présenter à l'enseignant un bilan de l'utilisation du logiciel par ses élèves, bilan comportant un profil cognitif.

### **Remerciements**

Le projet AMBRE a bénéficié du soutien du programme interdisciplinaire STIC-SHS « Société de l'Information » du CNRS.

Merci à André Didierjean pour sa participation aux recherches en psychologie cognitive du projet, à Philippe Daubias et François Fallet-Kahn pour le développement de l'environnement.

### **Références**

[AKA 02] AKA M., FRASSON C., « A New Approach on Flight Training : ASIMIL », *Technologies de l'Information et de la Communication dans les Enseignements d'ingénieurs et dans l'industrie*, TICE'2002, Lyon, 13-15 novembre 2002, p. 307-314.

[ALE 97] ALEVEN V., ASHLEY KD., « Evaluating a Learning Environment for Case-Based Argumentation Skills », *International Conference on Artificial Intelligence and Law*, 1997, p. 170-179.

[BEL 99] BELANGER S., THIBODEAU MA., AÏMEUR E., « Training of the Learner in Criminal Law by Case-Based Reasoning ». *IEA/AIE*, 1999, p. 398-408.

- [BIE 95] BIELACZYK K., PIROLI P., BROWN A.L., « Training in self explanation and self-regulation strategies: investigating the effect of knowledge acquisition activities on problem solving ». *Journal of Educational Psychology*, 86, 1995, p. 122-133.
- [BUR 96] BURKE R., KASS A., « Retrieving Stories for Case-Based Teaching ». *Case-Based Reasoning: Experiences, Lessons, & Future Directions*, D. Leake (ed.) Menlo Park, CA: AAAI Press, 1996, p. 93-106.
- [CAP 00] CAPUS L., TOURIGNY L., « Le raisonnement à partir de cas : une aide à la formation en analyse de sécurité routière », *Technologies de l'Information et de la Communication dans les Enseignements d'ingénieurs et dans l'industrie*, TICE'2000, Troyes, 18-20 octobre 2000, p. 227-235.
- [CAR 94] CARROL W., « Using worked examples as an instructional support in the algebra classroom ». *Journal of Educational Psychology*, 86, 1994, p. 360-367.
- [CAU 99] CAUZINILLE-MARMECHE E., DIDIERJEAN A., « Raisonnement par analogie et généralisation des connaissances », G. Netchine-Grynberg (ed.), *Développement et fonctionnement cognitif : vers une intégration*, Paris, Presses Universitaires de France, 1999, p. 125-152.
- [CHI 89] CHI M.T.H., BASSOK M., LEWIS R., REIMANN, P., GLASER R., « Self-explanations: How students study and use examples in learning to solve problems », *Cognitive Science*, 13, 1989, p. 145-182.
- [COO 87] COOPER G., SWELLER J., « The effects of schema acquisition and rule automation on mathematical problem-solving transfer ». *Journal of Educational Psychology*, 79, 1987, p. 347-362.
- [CUM 92] CUMMINS D., « Role of analogical reasoning in the induction of problem categories », *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition* 5, 1992, p. 1103-1124.
- [DID 01] DIDIERJEAN A., « Apprendre à partir d'exemples: Abstraction de règles et/ou mémoire d'exemplaires ? » *L'Année Psychologique* 101, 2001, p. 325-348.
- [FUN 02] FUNK P., CONLAN O. « Case-Based Reasoning to Improve Adaptability of Intelligent Tutoring Systems », *Workshop on Case-Based Reasoning for Education and Training*, CBRET'2002, Aberdeen, Scotland, 2002, p. 15-23.
- [GIC 83] GICK M.L., HOLYOAK K.J., « Schema induction and analogical transfer », *Cognitive Psychology* 15, 1983, p. 1-38.
- [GIC 92] GICK M.L., PATERSON K., « Do contrasting examples facilitate schema induction and analogical transfer? » *Canadian Journal of Psychology*, 46, 1992, p. 539-550.
- [GIL 00] GILBERT J.E., « Case-Based Reasoning Applied to Instruction Method Selection for Intelligent Tutoring Systems. » *Workshop 5 : Case-Based Reasoning in Intelligent Training Systems, Intelligent Tutoring Systems*, Montreal, 2000, p. 11-15.
- [GRE 87] GREENO J.G., RILEY M.S., *Processes and development of understanding, Metacognition, motivation and understanding*, F.E. Weinert, R.H. Kluwe (eds.), Chap 10, 1987, p. 289-313.

[GUI 99] GUIN-DUCLOSSON N., « SYRCLAD : une architecture de solveurs de problèmes permettant d'explicitier des connaissances de classification, reformulation et résolution », *Revue d'Intelligence Artificielle* 13-2, Paris, Hermès, 1999, p. 67-94.

[GUI 02] GUIN-DUCLOSSON N., JEAN-DAUBIAS S., NOGRY S., « The AMBRE ILE: How to Use Case-Based Reasoning to Teach Methods », *Intelligent Tutoring Systems*, S. Cerri, G. Gouradères, F. Paraguaçu (eds), ITS'2002 proceedings, Springer, 2002, Lecture Notes in Computer Science vol. 2363, 2002, p. 782-791.

[HER 02] HERAUD JM., « Pixed : towards the sharing and te re-use of experience to assist training », *Word Conference on Educational Multimedia, Hypermedia & Telecommunications*, Denver, USA, 2002, p. 777-782.

[JEA 04] JEAN-DAUBIAS S., « De l'intégration de chercheurs, d'experts, d'enseignants et d'apprenants à la conception d'EIAH », *Technologies de l'Information et de la Connaissance dans l'Enseignement supérieur et l'industrie*, TICE'2004, p. 290-297.

[JOI 03] JOIRON C., LECLET D., « Inciting discussions between physicans about clinical cases: The Diacom forum and its pairing module », *International Conference on Open and Online Learning*, ICOOL 2003, p. 1-8,

[KHA 00] KHAN T.M., « Case-Based Evaluation for Student Modelling ». *Workshop 5: Case-Based Reasoning in Intelligent Training Systems*, ITS'2000, Montreal, 2000, p. 16-22.

[MAS 97] MASTERTON S., « The Virtual Participant : Lessons to be Learned from a Case-Based Tutor's Assistant ». *Computer Support for Collaborative Learning*, Toronto, 1997.

[NOG 03] NOGRY S., « Comment faire apprendre des connaissances abstraites à partir d'exemples : application au projet AMBRE ». *EIAH'2003* (session jeunes chercheurs) annexes aux actes de la conférence, 2003, p. 67-70.

[NOG 06] NOGRY S., DIDIERJEAN A., « Apprendre à partir d'exemples : interactions entre présentation du matériel, activités des apprenants et processus cognitifs ». *L'année psychologique*, 106(1), 2006, p. 105-128.

[QUI 02] QUILICI J. H., MAYER R. E., « Teaching students to recognize structural similarities between statistics word problems ». *Applied Cognitive Psychology*, 16, 2002, p. 325-342.

[QUI 96] QUILICI J.L., MAYER R.E., « Role of examples in how students learn to categorize statistics word problems ». *Journal of Educational Psychology*, 88, 1996, p. 144-161.

[REN 97] RENKL A., « Learning from worked-out examples: A study on individual differences ». *Cognitive Science*, 21, 1997, p. 1-29.

[RIL 83] RILEY M.S, GREENO J.G., Heller J.I., « Development of children's problem-solving ability in arithmetic », H.P. Ginsburg (ed.), *The development of mathematical thinking*. New-York : Academic Press., 1983.

[ROG 94] ROGALSKI M., « Les concepts de l'EIAO sont-ils indépendants du domaine? L'exemple d'enseignement de méthodes en analyse », *Recherches en Didactiques des Mathématiques* vol 14 n° 1.2, 1994, p. 43-66.

- [ROS 90] ROSS B.H., KENNEDY P.T., « Generalizing from the use of earlier examples in problem solving ». *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, 16, 1990, p. 42-55.
- [SCH 85] SCHOENFELD A., *Mathematical Problem Solving*, New York: Academic Press, 1985.
- [SCH 90] SCHANK RC., EDELSON DJ., « A role for AI in education: Using technology to reshape education », *Journal of Artificial Intelligence in Education* 1.2, 1990, p. 3-20.
- [SHI 98] SHIRI A., AIMEUR E., FRASSON C., « SARA : A Cased-Based Student Modelling System », *Fourth European Workshop on Case-Based Reasoning*, Lecture Notes in Artificial Intelligence, n° 1488, Dublin, Ireland, 1998, p. 425-436.
- [STO 99] STOTTLER R., RAMACHANDRAN S., « A Case-Based Reasoning Approach to Internet Intelligent Tutoring Systems (ITS) and ITS Authoring ». *FLAIRS Conference*, 1999, p. 181-186.
- [VER 82] VERGNAUD G., « A classification of cognitive tasks and operations of the thought involved in addition and subtraction problems », *Addition and subtraction: A cognitive perspective*, Hillsdale: Erlbaum, 1983, p. 39-58.
- [WAR 90] WARD M., SWELLER J., « Structuring effective worked examples ». *Cognition and Instruction*, 7, 1990, p. 1-39.
- [WIL 88], WILLIS G.B., FUSON K.C., « Teaching children to use schematic drawings to solve addition and subtraction word problems », *Journal of Educational Psychology* 80, 1988, p. 190-201.