

LE CHANGEMENT DANS LA PRATIQUE DE CLASSE : RÉFLEXIONS AUX MARGES D'UNE PREMIÈRE EXPÉRIENCE DE CLASSE VIRTUELLE À LA FACULTÉ DE LANGUES DE GÈNES

Valentina Lupi

Université de Gênes – Doctorat en Langues et Nouvelles Technologies
Facoltà di Lingue e letteratura straniera – Piazza Santa Sabina 2 – 16124 Genova
vale.lupi@tin.it

Stefano Vicari

Université de Gênes
Facoltà di Lingue e letteratura straniera – Piazza Santa Sabina 2 – 16124 Genova
tommy95@libero.it

Résumé : Nous présenterons une première expérience didactique au sein de la Section de Français de l'Université de Gênes, l'enseignement du FLE dans un environnement pédagogique sur la Toile: une classe virtuelle sur un parcours d'apprentissage constitué par des leçons et des espaces d'interactions pour les étudiants en première année. Un groupe d'étudiants en Master FLE en France a animé les forums thématiques et collaboré dans la correction des devoirs.

On réfléchira ici sur le changement du rôle des étudiants : l'étudiant français devenu « tuteur » et l'étudiant italien qui se trouve, pour la première fois, à affronter un formation en « auto-apprentissage guidé ». Il s'agira aussi de réfléchir sur l'autonomie à travers les modalités d'utilisation des ressources disponibles dans la classe virtuelle et les interactions entre les deux groupes.

Abstract : This paper presents a first experience carried out at the Department of French of the University of Genoa, concerning the teaching of FLE in a hypermedia learning environment : a virtual class about a learning course made up of lessons and interaction spaces. We have been helped by a group of students in Master FLE in France, who have participated to the thematic forums and collaborated to the homework correction.

In this paper we reflect on students' activity in their first approach to the resources of the virtual class as well as on the educational relation tutor- student.

Mot-clés : autoformation guidée, tutorat humain, apprenant, TICE, autonomie

Keywords : guided self-learning, tutoring, learner, TIC, autonomy.

INTRODUCTION ET RÉFÉRENCES THÉORIQUES

Les TICE (Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Enseignement) sont désormais considérées comme un outil fondamental dans la didactique des Langues étrangères du point de vue de l'information et, du point de vue de la communication (Mangenot 1998) ; le panorama des possibilités pédagogiques a été bouleversé et l'éventail des choix didactiques possibles a augmenté de manière exponentielle. Si nous nous demandons les raisons d'un tel succès, les réponses sont multiples et sont à rechercher premièrement dans le contexte socioculturel européen actuel. Les progrès dans le cadre de l'intégration économique et sociale des pays membres de l'Union Européenne demandent un effort de changement de la part de ces derniers qui se reflète, de manière non négligeable, sur la didactique des langues étrangères. A ce propos, C. Puren (2004), affirme la nécessité pour la didactique de sortir de l'approche communicative pour adopter une perspective co-actionnelle, où la dimension interculturelle cède le pas à une dimension *co-culturelle* de la situation d'enseignement et d'apprentissage.

Les TICE répondent à cette exigence dans la mesure où elles présentent de grands atouts au niveau du processus d'apprentissage/enseignement des langues étrangères, dans le cadre d'une approche didactique centrée sur l'idée d'action sociale, telle qu'elle a été présentée dans le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (Conseil d'Europe, 2001).

Bien au delà des logiciels d'inspiration béhavioriste, le développement des TICE a été sous le signe du paradigme socio-constructiviste, relevant essentiellement de l'héritage vygotskien et sur la base de successives théories psychologiques sur l'éducation élaborées par J. Bruner. Ces nouveaux « espaces didactiques » favorisant le travail collaboratif dans une approche fortement socioculturelle, permettent l'expérience concrète et la découverte personnelle ; c'est ainsi que l'élève « peut penser et agir » (Legros & Crinon 2002). Selon ces auteurs, d'ailleurs, on n'apprend une langue que dans un contexte le plus proche possible de la réalité, ce qui permettrait aux étudiants d'avoir un contact plus direct avec la langue et la culture du pays. L'apprentissage aura donc un caractère fortement « situé » par rapport au monde réel. Ainsi Mangenot (2005) constate :

« [...] l'accent est donc mis sur le contexte, sur l'authenticité des activités, sur le travail collectif (Brown, Collins & Duguid, 1989). Pour les tenants de cette approche, apprendre, c'est participer aux pratiques sociales d'une communauté (dite « communauté de pratique »). On passe d'une vision essentiellement individuelle de la cognition à une vision beaucoup plus sociale et culturelle [...] ».

Dans cette perspective, nous avons mené nos recherches afin de concevoir un dispositif qui réponde à ces exigences de contextualisation de l'apprentissage du FLE, et qui profite de plusieurs possibilités offertes par Internet. Les TIC seraient, d'après J.-C. Beacco, (2000) "une nouvelle occasion de repenser les enseignements / apprentissages" : nous avons profité de cette occasion.

DESCRIPTION DU PROJET

Cette étude s'inscrit dans une démarche de compte rendu d'expérience. Il s'agit de présenter une première expérience didactique au sein de la Section de Français de la Faculté de Langues et Littératures étrangères de Gênes, dans le cadre d'un enseignement optionnel de support aux cours de langue obligatoires: l'enseignement du français en tant que langue étrangère dans un environnement pédagogique sur la Toile, via la plateforme « Aulaweb » adaptée sur *Moodle*.

Notre expérience s'insère dans le cadre des Enseignements Assistés par Ordinateur (EAO) (Demaizière-Dubuisson, 1992) : l'individualisation, l'autonomisation, l'authenticité et la variété des supports sont pour nous particulièrement importantes. Même si l'accent est mis surtout sur l'interactivité, l'interaction a aussi une importance fondamentale : notre dispositif intègre également la Communication Médiatisée par Ordinateur, ou CMO (Kern, 2006) ou, pour certains chercheurs, la « communication pédagogique médiatisée » (Dejean-Thircuir & Mangenot 2006). Il pourrait s'agir de « formation hybride »¹ ; et

¹ La « formation hybride » ou « mixte » (Charlier *et al.*, 2005) (ou *blended learning*) est un dispositif « centré apprenant » avec forte composante novatrice (Depover *et al.*, 2004), provoquée par les TIC. Nous hésitons en réalité à

notamment, d'« autoformation complémentaire »². En ce qui concerne les langues, le champ de recherche est appelé ALAO (Apprentissage des Langues Assisté par Ordinateurs, traduction littérale de l'anglais CALL) (Mangenot 2002).

Le cours prévoyait une classe virtuelle accessible à tous les étudiants de première année de Français Langue Etrangère, sur un parcours d'apprentissage constitué par des leçons et des espaces d'interaction entre les étudiants italiens et un groupe d'étudiants en Master I FLE et Ingénierie de la Formation de l'Université du Littoral Côte d'Opale, à Boulogne-sur-mer.

Les deux objectifs principaux que nous nous étions fixés étaient les suivants : l'amélioration des compétences linguistiques des apprenants (qui devaient atteindre le niveau B1 du CECR à la fin de l'année) ainsi que la découverte et l'approfondissement de la civilisation française et de la francophonie en général, tout en exploitant les nouvelles alternatives offertes par les TIC dans le domaine de la culture – civilisation (Salengros, 2006).

Vingt heures par semestre, deux heures de cours par semaine en parallèle avec 4 heures de lectorat en présence ; une salle informatique à disposition pendant un horaire défini où nous avons assuré un support linguistique mais surtout technologique.

Les leçons hebdomadaires ont été conçues au fur et à mesure que l'année avançait ; elles présentaient les matériels suivants : (1) des sujets morphosyntaxiques traités en présence avec la méthode communicative *Cours de la Sorbonne* ; (2) des ressources pédagogiques pour le FLE en ligne, précédemment regroupées et classées dans le répertoire et moteur de recherche *facileFLE* réalisé par notre équipe (consultable à l'adresse : www.disclic.unige.it/facilefle); (3) des vidéos réalisées par les étudiants en Master I FLE de l'Université du Littoral ; (4) des approfondissements sur des sites grand public. Des activités sur la phonétique, des rappels grammaticaux, des exercices autocorrectifs, des tâches ouvertes et complexes, des vidéos avec des exploitations pédagogiques, des simulations et des cyberenquêtes s'alternaient pour présenter aux étudiants les nombreuses possibilités offertes par la Toile.

Les cours étaient déclinés sur deux niveaux, débutants et intermédiaires, et ils visaient l'autonomie : au début de l'année, les consignes ont été données en langue italienne, ensuite dans les deux langues, puis dans la langue cible, le français, à partir de la sixième semaine. Chaque leçon prévoyait, à la fin, un « devoir » à réaliser : une production orale, un texte à rédiger ou des questions de compréhension orale ou de compréhension écrite, selon les thématiques et les documents traités. Sauf quelques cas, il ne s'agissait pas là d'une tâche complexe et ouverte, mais plutôt d'une activité de réappropriation qui visait à fixer les connaissances acquises tout au long de la leçon (mais également pour permettre aux étudiants d'avoir un objectif final facilement reconnaissable).

Le travail individuel représenté par ces activités était toujours suivi et enrichi par une phase de mise en commun des connaissances grâce à la présence des étudiants français en Master I FLE, avec qui les apprenants pouvaient communiquer : dans les clavardages synchrones, relatifs à chaque leçon, afin de trouver des solutions aux doutes et aux difficultés rencontrées ; dans les forums thématiques³ asynchrones (un par leçon) où ils pouvaient approfondir la connaissance de la civilisation française à travers les « yeux » de jeunes du même âge, ce qui relève d'un apprentissage fortement « situé » pour les deux groupes (Mangenot 2005). Il est évident que ce dispositif prenait en considération deux moments distincts, mais complémentaires, de l'apprentissage d'une langue : la réflexion linguistique individuelle et la mise en commun des connaissances par le biais de forums et de clavardages.

En outre, pour mieux évaluer les différentes aptitudes des étudiants italiens et les rendre plus conscients de leur parcours d'apprentissage, on leur a demandé de remplir, à la fin de plusieurs leçons, un carnet de bord sous la forme d'un *blog* personnel et des questionnaires individuels. Les questionnaires, en particulier,

l'appeler ainsi parce que il n'y a pas eu, dans notre cas, une programmation commune avec les enseignements en présence (cours de langue).

² Cette définition a été utilisée par Degache dans le cadre du projet FLODI (Degache, 2004) : le volume des activités de l'étudiant augmente (exercices, activités, etc.) mais la progression et le volume horaire du cours présentiel n'en dépendent pas directement.

³ Pour les vertus cognitives associées au forum cfr. Mangenot F. (2002) *Communication écrite entre étudiants par forum Internet : un nouveau genre d'écrit universitaire?*, in *Enjeux* 54, p. 166-182. Namur, CEDOCEF.

visaient à fournir des données à propos de l'utilité ressentie par les apprenants, des sujets mal compris, et d'éventuels problèmes de navigation sur les pages Web. On leur a demandé de répondre en langue italienne pour que les réponses soient les plus objectives et les plus proches possibles de la réalité. Ces deux outils étaient utiles aux apprenants en vue d'une autonomisation personnelle, mais également fondamentaux pour les concepteurs, afin qu'ils puissent améliorer le dispositif dans les années à venir. Nous avons également proposé aux étudiants un questionnaire en présence à la fin du semestre, après les premières 20 heures de cours.

LES RÔLES ET LES COMPÉTENCES DANS NOTRE EXPERIENCE

Dans ces nouveaux contextes d'apprentissage, on ne peut pas nier le déplacement du *focus* de l'enseignement à l'apprentissage, grâce à une plus grande attention aux situations d'échange et d'interaction entre apprenants. Cette innovation requiert, donc, le déploiement de nouvelles compétences qui seront assurées par plusieurs acteurs, tels que les tuteurs, les enseignants et les apprenants. A tel propos, Bourdet F. (2007) écrit :

« [...]le tutorat comme fonction formative se caractérise par l'exercice de rôles variés et parfois contradictoires (empathie paritaire / validation d'étapes, guidage général / adaptation aux spécificités). Une conséquence est alors l'exigence de distribution de ces rôles sur des acteurs différents, tant humains (tutorat statutaire exercé par un enseignant ou paritaire dans un groupe en formation) que logiciels (agents de type compagnon voués à des rôles d'alertes et de propositions d'activités contextualisées par exemple). L'hypothèse est qu'un tel partage contribue à valider l'"ouverture" d'une formation et ce d'autant plus qu'il est conçu de manière à pouvoir évoluer au fil des échanges en ligne ».

En ce qui concerne l'expérience formative décrite dans le paragraphe précédent, ceux qui ont participé à cette expérience formative sont : les apprenants italiens, les tuteurs de l'université du Littoral et deux enseignants. Ces trois catégories ont interagi tout au long du parcours dans les nombreux forums de chaque leçon et dans les clavardages. On ne traitera pas ici dans le détail les rôles et les fonctions remplis par les enseignants, relatives à la conception pédagogique, à la gestion des espaces de communication, à la gestion des temps, des rythmes et des échéances pour la soumission des devoirs, dans le but de maintenir une certaine progression, et enfin, au support technique et linguistique. D'ailleurs, si nous nous attardons sur la formation de cette nouvelle figure, de nombreuses recherches conduites par la Commission européenne en 2000 dans le cadre du projet *uTeacher* (Midoro, V., 2005), ont remarqué la nécessité, en Europe, de prévoir des formations *ad hoc* pour les enseignants, quel que soit le niveau des apprenants.⁴ Nous nous concentrerons ici sur les « apprenants » : les étudiants-tuteurs de l'université du Littoral et les étudiants italiens.

1.1 Tuteurs en ligne

Il s'agit de mener ici une étude des actions et des communications à l'intérieur des forums, qui ont produit, dans ce cas, des résultats considérablement plus importants d'un point de vue de l'apprentissage du FLE que les clavardages et qui nous permettront de mettre en évidence une certaine autonomie des enseignants-tuteurs relative aux changements de rôle par rapport aux situations d'enseignement traditionnel.

Avant de passer à une analyse détaillée des interactions, il nous semble important de présenter les caractéristiques novatrices liées à la dimension du tutorat humain.

De nombreuses études (Vetter A. 2004 ; Teutsch P. *et al.* 2004 ; Daele, A. & Docq, F. 2002) ont souligné que dans le cadre d'un enseignement linguistique dans un environnement numérique, les rôles du tuteur changent de manière considérable et ont déterminé de manière assez unanime les fonctions suivantes:

⁴ Les résultats de ces recherches sont contenues dans le document officiel *A Common European Framework for Teachers' Professional Profile in ICT for Education* qui présente les savoir-faire que les futurs enseignants devront acquérir pour exploiter au mieux les TICE dans le processus d'apprentissage/enseignement de la discipline enseignée. <http://ulearn.itd.ge.cnr.it/uteacher>

- Rôle de personne ressource (ou rôle pédagogique). Le tuteur est l'expert des contenus, celui qui aide et facilite l'apprentissage de la discipline, il attire l'attention sur les points cruciaux et aide les apprenants à construire le savoir.
- Rôle d'animation (ou rôle social). Il favorise la socialisation entre apprenants ; ses interventions permettent de rompre l'isolement, typique des situations d'apprentissage traditionnel, dans lesquelles les apprenants se trouvent souvent seuls. C'est le moteur pour la création des communautés d'apprentissage. Il est également l'animateur de la discussion collective, il invite les apprenants à interagir entre eux tout en veillant au respect des prises de parole.
- Rôle de parité. Il ne s'agit pas de l'enseignant, mais d'un pair, qui peut être à la fois un autre étudiant ou un étudiant étranger. Il devra donc encourager et motiver les apprenants. Il ne sera plus le détenteur des savoirs mais surtout celui qui aide à trouver des stratégies personnelles pour la réalisation des projets prévus.
- Rôle de régulation (ou rôle d'organisation). Il prépare le travail, organise les séances, mais, au niveau du processus d'apprentissage, il augmente également la conscience de leur parcours d'apprentissage chez les apprenants.
- Rôle technique. Il aide les étudiants à se familiariser avec l'outil informatique, il présente les différents outils de l'environnement pour qu'ils puissent se concentrer sur le contenu et sur les compétences à acquérir.

Or, étant donné que celui qui s'occupe de la formation en ligne doit chercher à satisfaire ces conditions, sous peine d'un échec inévitable du cours, il peut intervenir selon deux modalités précises : réactive et proactive. Dans la première modalité, le tuteur intervient principalement en réaction aux questions des apprenants, ce qui prévoit un rôle du tuteur plus passif, alors que dans la modalité proactive, il interagit spontanément avec de l'étudiant.

De nombreuses recherches (Crook, 1994) ont révélé que la deuxième modalité est plus fonctionnelle que la première en termes de quantité et de qualité des échanges en ligne.

Dans notre dispositif, nous avons mis à la disposition des étudiants et des tuteurs un forum et un clavardage par leçon. Les « apprenants-tuteurs » français devaient « assurer le tutorat des étudiants italiens », et ils ont eu les fonctions suivantes :

- établir un lien social avec les apprenants ;
- corriger les devoirs et suggérer des stratégies d'apprentissage ;
- motiver les apprenants à interagir en leur faisant découvrir la civilisation française.

Nous présenterons ici des exemples relevant des fonctions susmentionnées.

- *Etablir un lien social :*

Bonjour, je m'appelle S. J'ai 24 ans et je suis étudiante à Boulogne sur mer. Quand j'aurai fini mes études je voudrais être professeur de français en Angleterre. Mon père est britannique et ma mère est française. J'ai deux frères et une soeur. Ma famille habite en Angleterre.
Et vous? Qui êtes -vous?
A bientôt.
S

S. essaie ici d'établir un lien social : elle se présente, de manière très simple, afin que les étudiants débutants puissent comprendre et relancer l'interaction, ce qui relève d'un tutorat de type proactif, tel que l'on peut constater aussi dans Mangenot et Zourou (2007).

Salut à tous!

Je suis M., j'ai 24 ans, et je viens de Toulouse, une jolie ville du sud de la France. J'ai un petit frère, Laurent, qui vit à Bordeaux.

Ces deux dernières années, je vivais à Glasgow en Ecosse, j'adore cette ville. Notamment car c'est une ville très musicale. En effet, la musique (surtout le rock n roll) est une de mes passions. Pour le sport, j'essaye de faire du snowboard autant que je peux, et puis je fais un peu de jogging, mais pas souvent.

Une autre de mes passions est le voyage et dès que j'en ai l'occasion, j'aime découvrir de nouveaux pays.

Voilà!

M.

ps: si certains d'entre vous aiment aussi le rock n roll, j'aimerais bien connaître des noms de groupes italiens. merci!

M. non seulement se présente, mais elle demande aux italiens des informations à propos des groupes rock en Italie, aspect qui relève d'une motivation très personnelle. La partie finale du message montre le caractère interculturel des échanges, mais surtout que le tuteur est un pair (Mangenot, 2007). La situation de parité sera donc contrebalancée par un « contrat didactique », qui fait en sorte que, dans un contexte exolingue, les apprenants reconnaissent l' « autorité » du tuteur (qui, dans ce cas, est langue maternelle) et en acceptent les éventuelles corrections.

- *Corriger et proposer des stratégies :*

La plateforme permettait de corriger et de noter les devoirs des étudiants dans une section spécifique, « Devoirs ». Voilà des exemples de corrections :

Très bonne prononciation!!

10/10

Il faut maintenant le répéter de plus en plus vite!!

C.

Le tuteur se félicite avec l'étudiante suite à l'enregistrement d'un virelangue et lui propose une stratégie pour améliorer sa performance. Toutes les corrections publiées par les tuteurs contiennent des encouragements pour mieux faire et des félicitations, quel que soit le résultat.

bon travail! Bravo pour tes efforts et ta participation!! (violet, 18 Arial)

(corrections entre parenthèses en rouge)

J'aurai besoin d'un petit studio avec une cuisine, une salle de bains et une chambre à coucher. Dans la cuisine on aura absolument une (un) micro-onde, mais aussi un vieux four. Je dois acheter un (une) table y (et) au moins deux chaises. Naturellement j'aurai besoin d'un réfrigérateur, une armoire pour les (la) vaisselles (vaisselle) et un lave-vaisselle. Dans la salle de bains (bain) j'aurai besoin d'une douche, d'un lavabo, des (de) toilettes, d'une machine à laver et en fin (enfin) d'une armoire pour tous les produits nécessaires pour (se) prendre une douche. V.

La tutrice commence le message de correction par des félicitations pour les efforts et la participation de l'étudiante aux activités sur la plateforme. Cette formule initiale dispose l'apprenant à voir favorablement la tutrice, et donc à en accepter les corrections de bon gré. V. utilise aussi des caractères et des couleurs différents, ce qui permet de mettre en évidence les fautes, à côté du texte originel. En outre, les tuteurs, en général, prêtent beaucoup d'attention à la correction formelle et grammaticale et utilisent à la fois un registre assez formel de langue et des expressions relevant du registre plus familier (usage fréquent des binettes, etc.).

- *Découverte de la civilisation et des registres de langue.*

On a déjà vu plus haut que le parcours prévoyait des leçons individuelles suivies par des moments de mise en commun et d'approfondissement des thèmes traités en cours. Cette phase se déroulait dans les forums où les tuteurs présentaient des ressources sur le Web concernant différents sujets, tels que les virelangues, les chansons et les jeux de mots, traditions de Noël, etc. Les forums de civilisation ont été assez vivants, en voilà quelques exemples :

TUTEUR S. :

Voici les paroles de la chanson de Brassens, pour que vous puissiez les comparer à la version génoise:

C'est à travers de larges grilles,
Que les femelles du canton,
Contemplaient un puissant gorille,
Sans souci du qu'en-dira-t-on [...]

ETUDIANTE A. :

Merci beaucoup!!!

La version génoise est très pareille et amusante comme l'original!!! Si vous intéresse je peux vous envoyer le texte italien... Vous connaissez un peu d'italien? Voilà le texte:

Sulla piazza d'una città
la gente guardava con ammirazione
un gorilla portato là
dagli zingari di un baraccone [...]

Ce message, publié dans le forum consacré aux chansons et jeux de mots, montre très clairement la valeur ajoutée des échanges à distance dans un contexte exolingue du point de vue de l'interculturel : tous les étudiants connaissent parfaitement le célèbre chansonnier génois, Fabrizio De André, qui a traduit en italien une chanson de G. Brassens, *Gare au gorille*, ce qui représente ici le prétexte pour une comparaison entre les deux textes. Le tuteur et l'apprenant sont en train de construire un répertoire partagé de connaissances, un substrat commun sur lequel fonder leurs interactions.

Il est évident qu'ici, l'intérêt du tuteur n'est pas centré sur la correction formelle des énoncés, privilégiant ainsi une approche plus spontanée et ignorant les évidentes fautes grammaticales. Le message suivant relève de la découverte d'un registre de langue plus familier :

ETUDIANTE :

Le mot "fringues" est l'équivalent de "vêtements" ?

dans la chanson il y a quelque mot typique du langage familier que dans le dictionnaire il est difficile de trouver.

TUTEURS :

Salut!

Si "fringue" est utilisé au pluriel la plupart du temps, on dit une fringue au singulier. Pour les vêtements, on dit aussi frusques, sapes... mais cela reste familier! M. et V.

Dans ce dernier exemple, l'étudiante s'adresse aux tuteurs pour la définition d'un mot issu du registre familier, dont l'explication n'est pas présente dans les dictionnaires. A côté du registre formel utilisé pour les corrections, les apprenants ont également la possibilité de découvrir le langage plus familier lié au monde des jeunes et à la pratique de l'oral.

En conclusion, ces fonctions (établir un lien social avec les apprenants, corriger les devoirs, suggérer des stratégies d'apprentissage et motiver les apprenants à interagir en leur faisant découvrir la civilisation française et les registres de langue) ne sont certainement pas suffisantes pour qu'une communauté d'apprentissage puisse se former (Midoro, 1994) mais elles montrent *in nuce* les nombreuses possibilités offertes aux tuteurs par les environnements d'apprentissage à distance.

En effet, les tuteurs français étaient très motivés dans cette activité de tutorat ; ravis d'avoir de vrais étudiants, ils ont montré, au début, beaucoup d'intérêt et d'attention envers les étudiants italiens. Cette attitude s'est estompée au fur et à mesure du déroulement des activités à cause de la basse participation des étudiants génois (comme nous le verrons par la suite) mais aussi parce que leur attente principale était le clavardage synchrone. En effet, même si on n'était pas sûrs de pouvoir assurer les échanges synchrones, nous avions prévu la contemporanéité du cours pour simplifier certaines communications. Cela a provoqué des attentes encore plus fortes sur ce moyen de communication et a créé un malentendu de fond qui a compromis, pour une certaine partie des activités, la bonne réussite de la collaboration.

1.2 Apprenants en ligne.

Nous allons étudier ici le comportement des apprenants dans un contexte « révolutionnaire », pour un étudiant de première année d'Université, tel qu'une plateforme pour l'apprentissage.

Les dispositifs en question sont, comme nous l'avons vu, « centrés sur l'étudiant ». L'étudiant n'est plus relégué dans la passivité, mais il devient acteur et responsable de son apprentissage : motivation, persévérance, savoir apprendre à apprendre deviennent des éléments très (trop dans certains cas ?) importants. Les concepts d'espace et de temps changent, le web offrant d'autres possibilités ; la frontière entre la vie scolaire et la vie personnelle s'amenuise (Barbot & Combes, 2002) ; de nouveaux rapports avec le texte et l'écriture, de nouvelles interactions sociales entrent en jeu. Si l'autonomie est « un mode supérieur de conduite intégrée (une métaconduite) » (Linard, 2006), nous allons voir comment les étudiants italiens ont montré ces « métacompétences » sous ces différents paramètres :

- la participation et l'appropriation technologique des outils (plateforme et aides) ;
- la réaction aux propositions dans les échanges ;
- les réflexions métacognitives sur le cours.

Pour étudier l'appropriation technologique et la participation, nous avons à disposition les traces informatiques fournies par la plateforme (log d'accès) et 83 questionnaires distribués aux étudiants directement en classe, pendant les cours de doctorat, à la fin du premier semestre.

Si nous regardons le nombre d'inscrits à notre parcours (121 étudiants à l'heure actuelle), nous allons tout de suite comprendre le problème de base relatif à ce parcours d'« autoformation », en tant que cours facultatif offert aux étudiants, dont le but est d'intégrer leur formation en langue française sur la plateforme « Aulaweb » de l'Université de Gênes. Cet outil, adapté de Moodle, nous semblait approprié pour son approche socio-constructiviste (Oddou, 2005); il était connu de tous les étudiants, ce qui nous aurait « facilité » la tâche, nous semblait-il. En effet, tous les enseignants l'utilisent pour donner les informations concernant leurs cours, pour mettre à disposition les matériaux, la bibliographie, etc. Parfois un forum est à la disposition des étudiants pour des questions éventuelles, parfois des activités supplémentaires sont proposées. Les étudiants sont automatiquement inscrits dès qu'ils entrent dans le cours signalé dans la liste.

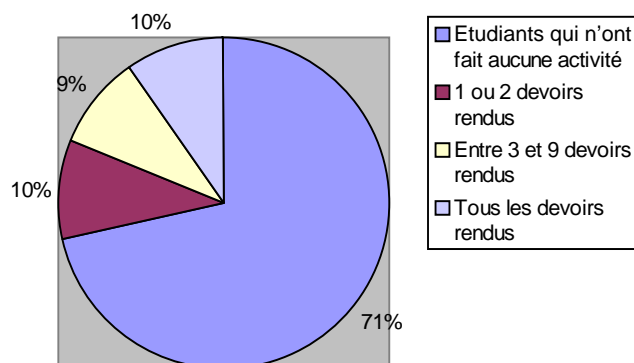
Ce système, demandé par l'Université, ne s'est pas révélé productif pour notre parcours. En effet, la curiosité a poussé les étudiants à entrer dans notre enseignement, ce qui a provoqué l'« inscription » continue pendant l'année d'étudiants dont une moindre partie ont participé aux activités. Sur ces étudiants, 57 n'ont pas « compris » d'être inscrits, sur la base des réponses aux questionnaires en présence. Cela soulève un problème de perception des lieux d'apprentissage, Internet n'étant pas encore « ressenti » comme tel. Qui plus est, les réponses dans les questionnaires montrent que certains étudiants préfèrent les lectorats en présence (3 étudiants). Une donnée surprend : 8 étudiants parmi ces 57 ont répondu qu'ils « n'avaient pas le temps » de suivre ce parcours. Cela nous semblerait le premier échec de l'autonomie : l'incapacité des apprenants à gérer leur temps.

Nous remarquons également que les problèmes techniques restent considérables : 25% des étudiants dénoncent ce problème, tandis que 20% ont encore des problèmes liés à la connexion Internet. Mais 60% déclarent que le problème a été l'horaire de la salle informatique à disposition : encore une fois, ils n'ont pas perçu cet espace virtuel comme utilisable en autonomie de temps (2 salles informatiques sont toujours disponibles pour les étudiants sans trop de problèmes de surcharge).

Si nous regardons les activités sur la plateforme, en particulier les devoirs rendus, 87 étudiants sur 121 n'ont fait aucune activité : si l'on étudie les traces des étudiants sur la plateforme, ils ont regardé quelques pages (14 étudiants ont ouvert les tests), mais ils n'ont rien rendu, et les temps de connexion montrent qu'il n'y a pas eu d'activité sur les cours. Le 2 mars 2007, 45 étudiants n'accèdent pas à la plateforme depuis deux mois, ce qui montre que plus de la moitié des étudiants continue à y accéder avec une attitude que nous pourrions définir comme « jeter un coup d'œil », de temps en temps.

Sur les 35 étudiants qui ont « donné signe de vie », 12 ont fait un ou deux devoirs (34,2%). Cette donnée confirmerait le point de vue de Nisbet & Shucksmith (1984) : en situation d'autonomie, des lacunes dans

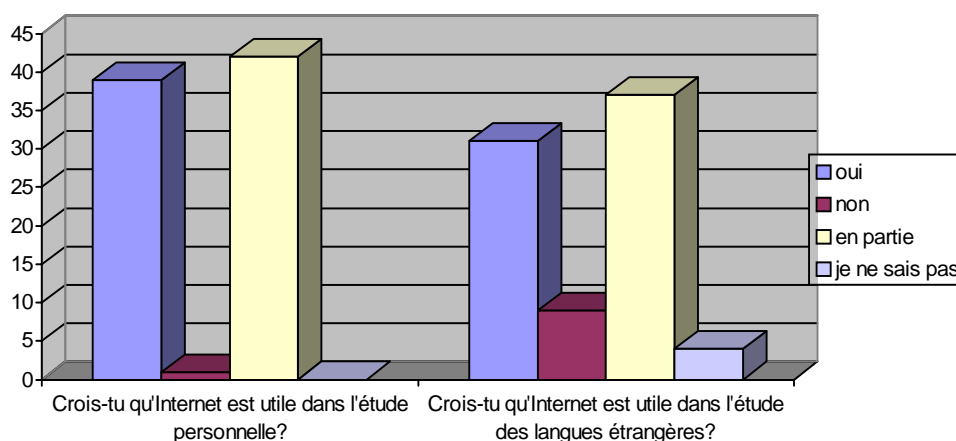
l'utilisation des stratégies métacognitives ont beaucoup plus de conséquences sur la progression car l'apprentissage implique la prise de conscience du processus d'apprentissage même et de sa régulation, ce qui explique la perte d'un groupe aussi nombreux. Cette situation nous montre avec évidence que l'autonomie est à construire. Elle est largement conditionnée par les caractéristiques personnelles de l'étudiant, sa culture d'apprentissage (Holec, 1990) ainsi que par sa maîtrise du domaine et de la technique informatique. Ces chiffres nous suggèrent que les étudiants en première année ne sont pas suffisamment autonomes et motivés pour s'approprier cet outil.



Dans le questionnaire en présence, nous avons pu voir également le niveau d'attente. On a demandé aux étudiants d'exprimer leur opinion à propos de la possibilité de rendre obligatoire un parcours en ligne : presque 60% des étudiants préfère l'enseignement en présence, n'ayant pas du tout expérimenté la réalité d'un apprentissage en ligne.

Les résistances sont encore fortes. D'ailleurs, 10 étudiants, dont 2 seulement se déclarent inscrits, disent ne pas apprécier le cours, et 3 affirment que la langue étrangère que l'on trouve dans les activités sur Internet est trop éloignée de la langue réelle !

Et encore, à la question qui concernait l'utilité d'Internet dans les études, seulement 1 étudiant répond négativement.⁵ Mais, à la question sur l'utilité d'Internet pour apprendre les langues, 9 étudiants ont répondu négativement, et 4 « je ne sais pas » ; sur les 39 étudiants qui répondaient positivement à l'importance d'Internet dans les études en général, nous passons à 31 pour les langues. Apprendre reste encore une accumulation de connaissances ?



Les contraintes liées à l'utilisation d'Internet visant des buts pédagogiques sont évidentes : oui à la souplesse dans l'activité, à la liberté dans la gestion du temps selon ses rythmes, mais l'effort demandé est, paraît-il, encore important sur plusieurs points.

Mais comment les étudiants qui ont participé perçoivent-ils les activités visant l'apprentissage du français ?

⁵ D'ailleurs, nous avons eu l'impression que pour eux, « l'étude sur Internet » reste la consultation de contenus.

Dans leurs réponses à la question « Quels sont les avantages ? » dans le questionnaire en présence, ils apprécient surtout la variété des ressources et l'interactivité (13 préférences), l'autonomie (9), la richesse des ressources (6), la possibilité d'aller vers leurs intérêts personnels (2). A propos des activités possibles, les exercices autocorrectifs rassurent (17 préférences), les jeux amusent (9), mais il y a des étudiants qui soutiennent l'importance des tâches proches de la réalité (6), et des recherches sur les sites (5). Une donnée nous surprend encore une fois : seulement 5 étudiants pensent que la communication avec des étudiants étrangers est utile pour améliorer leurs compétences linguistiques, alors que 100% déclarent utiliser Internet pour communiquer.

Nous prenons maintenant en considération le groupe de 23 étudiants qui ont participé en quelque mesure. 12 étudiants ont rendu tous les devoirs du premier semestre (condition indispensable pour avoir un « bonus » sur la note finale à l'examen), tandis que les autres ont fait les activités proposées occasionnellement, ils ont utilisé le forum pour remercier suite à certaines informations, et ils ont répondu au questionnaire en ligne quand nous l'avons demandé.

Nous ne pouvons pas étudier les comportements des apprenants pendant les cours, vu qu'ils étaient orientés vers plusieurs sites afin d'effectuer des activités ou des exercices. Mais par le biais de l'observation des étudiants en présence, des messages dans le forum et des questionnaires en ligne proposés après 6 leçons (sur 10), nous pouvons essayer de comprendre les comportements adoptés en situation d'apprentissage, et de comprendre la motivation et l'attitude des participants par rapport à l'apprentissage du français en ligne.

- Le recours aux aides : dictionnaires et tuteurs ou enseignants. Tous les étudiants en salle informatique ont utilisé le dictionnaire bilingue en ligne, ce qui nous fait penser qu'il s'agit d'une pratique commune. Par contre, seulement dans 3 cas, ils ont demandé une aide linguistique dans le forum, tandis que 5 ont posé des questions relatives à la civilisation.
- Les échanges : la non-perception de la possibilité de communication avec les étrangers se répercute également dans l'échange : dans 13 cas sur 49 messages des apprenants italiens, ce sont les français qui poussent à la communication (132 messages des tuteurs et des enseignants)
- la participation au blog : sauf quelques rares cas (20 interventions en tout), les étudiants n'ont pas rempli leur blog personnel, même si, parfois, il s'agissait d'une activité obligatoire.
- Les réflexions métacognitives relatives aux modalités de travail : même si nous ne pouvons pas, à travers nos données, comprendre les stratégies d'apprentissage mises en oeuvre (Oxford, 1990), nous pouvons mettre en évidence quelques pistes de réflexion qui ressortent de l'analyse de certaines réponses au questionnaire. Plusieurs commentaires relèvent d'une personnalisation effective du parcours individuel, mise en lumière par plusieurs étudiants en réponse à la question: « A ton avis, en quoi l'utilisation de l'ordinateur et d'Internet peuvent améliorer l'enseignement et l'apprentissage d'une langue étrangère ? »

Les activités → *complètent ce qui est fait en classe*: « Per la comprensione e produzione orale. In questa facoltà si parla molto poco in lingua”; “E' stato molto utile poter fare gli esercizi di fonetica. In classe si ripetono i fonemi poche volte e a casa non si ricordano. Inoltre finalmente ho imparato la pronuncia dell'alfabeto, che in classe non avevo fatto.”

→ *permettent de suivre les activités à son rythme* : “per la comprensione orale: al contrario che in classe, si può ascoltare quante volte si ritiene necessario. Inoltre non ci sono vincoli di orario e presenza.” “nel caso delle lezioni di autoapprendimento è utile per potersi soffermare sui concetti più complicati e per poter ascoltare direttamente la lingua con le cuffie.” “Più che non comprendere in classe, con l'autoapprendimento si ha la possibilità di fermarsi sugli argomenti da noi scelti e sui quali siamo in difficoltà senza dover interrompere la lezione ogni qual volta non si hanno chiari determinati concetti. Nel mio caso mi sono soffermata sui casi particolari [...]”

→ *permettent de varier les typologies d'activités*: “Per la maggiore disponibilità di esercizi di tutti i generi (soprattutto per quanto riguarda quelli di comprensione uditiva)”; “per variare le attività”.

→ *réduisent le stress lié à la performance* : “spesso a lezione molte persone sono timide nel mettere in pratica le proprie capacità acquisite e quindi lavorare a casa con microfono e casse può essere un aiuto per tali persone”

→ *développent la motivation et l'aspect ludique*: “Può rendere ancora più interattiva e coinvolgente l'attività”; “si unisce il tempo libero allo studio”; “si unisce "divertimento" ad apprendimento”; “revisione grammaticale supportata da esercizi quasi ludici”

→ *facilitent la communication*: “può aiutare poter comunicare con madrelingua stranieri per perfezionarsi nella lingua”, “contatto con madrelingua”

→ *permettent l'accès aux documents authentiques*: “La navigazione su internet offre la possibilità di consultare infinite pagine scritte in francese, su ogni argomento, quindi interessanti per tutti.” “Per la maggiore e immediata disponibilità di materiali in lingua, sia didattici sia di svago”

Il s'agit ici de réflexions métacognitives qui montrent que ces étudiants sont autonomes dans l'apprentissage en autodidaxie et profitent de grandes possibilités offertes par Internet et la formation à distance en général.

Plusieurs données concernant la réaction des étudiants aux différentes typologies d'activités sont à notre disposition et elles seront l'objet d'études futures.

EN GUISE DE CONCLUSION

Les données générales sur les comportements des étudiants nous ont montré que seulement une moindre partie des étudiants a été capable de profiter de cette ressource, qui leur demandait un effort en autonomie. La majorité des étudiants reste exclue de cette expérience. Nous avons essayé de chercher les raisons de cette situation.

Premièrement, la « nouveauté » de cette approche didactique en début de parcours universitaire et en Italie. Ce cours, visant les apprenants de première année, est une nouveauté dans le cadre des initiatives de ce type à l'Université de Gênes. La plupart des étudiants proviennent d'écoles secondaires ; ces « élèves » n'ont jamais eu des formations à distance et ils nous semblent en difficulté dans l'utilisation de stratégies efficaces dans l'utilisation d'Internet en général. Leurs habitudes d'apprentissage sont liées au système scolaire, dont le « suivi » reste la pratique la plus diffuse.⁶

D'ailleurs, en ce qui concerne la situation italienne, nous pouvons constater que les Universités n'ont que récemment commencé à intégrer la pratique d'Internet et des TIC dans l'enseignement des langues.⁷ Si l'on cherche des informations dans les sites des CLA (Centre Linguistique Universitaire) italiens, on s'aperçoit que les cours de langue en autoformation utilisent rarement Internet (ils restent ancrés au centre de langues avec du matériel audiovisuel ou sonore), et ils font référence aux exercices autocorrectifs en vue de l'examen. Il nous semble important de mentionner ici deux exceptions : l'Université de Padoue qui a conçu un véritable cours de langue en ligne, *Dynamo-[t]-s*⁸, pour les niveaux A1-A2-B1 (les deux derniers niveaux sont en cours d'élaboration) et l'Université de Bologne, qui a conçu deux cours de français en accès libre, *Econotourisme* et *Le Français des biens culturels*⁹.

En deuxième lieu, ces étudiants ont montré qu'ils ont beaucoup de problèmes dans la gestion de leur autonomie dans l'apprentissage. L'autonomie de l'apprenant entre sérieusement en jeu dans des expériences de ce genre : nous avons demandé aux étudiants de prendre en charge leur apprentissage, d'organiser leur travail, de gérer leur temps, et de tirer parti des diverses ressources éducatives, matérielles et humaines. Seulement une partie a pu en profiter. Peut-être ont-ils ressenti dans cette présumée autonomie des temps et des rythmes une situation d'abandon, ce qui explique d'ailleurs la préférence accordée, dans les questionnaires, aux exercices autocorrectifs. La certitude d'une rétroaction immédiate, qui dans les situations en présence est plus forte, paraît dans ce cas *conditio sine qua non* pour l'apprentissage.

En troisième lieu, après une analyse détaillée des « mouvements » des apprenants sur la plateforme, on constate qu'une moindre partie des étudiants a profité de la présence du mode d'emploi pour suivre le parcours. Cette donnée confirme le fait que la plupart des étudiants ne se sont pas appropriés l'outil informatique en tant que lieu d'apprentissage d'une langue. Ils surfent, sans qu'il y ait apprentissage effectif.

⁶ L'âge des étudiants semble important : des 15 étudiants qui ont participé le plus, seulement 4 ont 20 ans, les autres étant plus âgés ou en première année de Master (mais en première année de FLE).

⁷ Des recherches plus approfondies sont en cours de développement.

⁸ <http://claweb.cla.unipd.it/home/smazurelle/dynamots/>

⁹ Econotourisme : <http://alfacert.cliro.unibo.it/moodle/course/view.php?id=5>; Le Français des biens culturels : <http://alfacert.cliro.unibo.it/moodle/course/view.php?id=14>.

Que faire alors ? Nous sommes persuadés que plus que les « aides » (orientation, etc.) aux étudiants inscrits en première année, on devrait les pousser de plus en plus à l'autonomie:

« Si l'autonomie n'est pas une simple qualité mais un mode supérieur de conduite intégrée (une métaconduite) alors, pour la plupart des individus, cette conduite ne faisant pas naturellement partie de leur répertoire, elle doit être apprise » (Linard, 2006)

Et pour « faire apprendre » l'autonomie, on devra sérieusement réfléchir sur la possibilité d'intégrer, en éducation, des parcours « autonomisants » dans le cursus des étudiants.

« En éducation, refuser de prendre en charge le développement de cette métacompétence revient à abandonner les apprenants à la logique marchande du supermarché. Qui en a les moyens achète, et tant pis pour les autres. Au plan de la rationalité économique, on sait que pour certains individus, le supermarché est une catastrophe : sans doute en raison du même manque de moyens financiers et de distance cognitive qui les exclue de l'école et des TIC. La surabondance du supermarché est une invitation permanente au passage à l'acte, au non tri, à la non synthèse ». (Linard, 2006)

L'enseignement des langues se prête sans aucun doute à ces ressources ; Internet est une source constante de possibilités d'apprentissage en ce qui concerne les langues ; le Web permettra à qui en sera capable de développer des stratégies efficaces pour un apprentissage linguistique tout au long de la vie. Une fois sortis de l'Université, nos étudiants devront faire preuve d'une grande autonomie pour affronter le monde du travail : il s'agit là de leur fournir, outre les compétences linguistiques, des métacompétences profitables à plusieurs niveaux.

Nous pouvons constater, en particulier, que le manque d'intégration du projet au sein du cursus a été l'élément le plus difficile à surmonter. Et si l'Institution ne met pas en place des modalités permettant d'acquérir les pré-requis de l'autoformation et de la formation à distance, elle risque de creuser davantage les écarts entre ceux qui savent apprendre et les autres (Barbot, 2002).

BIBLIOGRAPHIE

- BARBOT, M.-J. & CAMATARRI, G. Autonomie et apprentissage - L'innovation dans la formation. Paris : PUF, Pédagogie scientifique et théorique, 1999.
- BARBOT, M.-J. & COMBES, Y. Technologies : ouverture d'espaces de possibles, pour qui ? In : Apprentissages des langues et technologies : usages en émergence. Le Français dans le Monde, Recherches et Applications. Paris : Clé International, 2002, pp. 183-192.
- BEACCO, J.-C. Les dimensions culturelles des enseignements de langue. Paris : Hachette, 2000.
- BOURDET, J.-F., Tutorat en ligne et création d'un espace formatif [en ligne]. In : Apprentissage des langues et systèmes d'information et de communication (ALSIC), vol. 10, mis en ligne en mars 2007. Disponible sur : <http://alsic.u-strasbg.fr/Menus/frameder.htm>. (consulté le 23 avril 2007).
- CHARLIER B, DESCHRYVER N, PERAYA, D. Apprendre en présence et à distance - A la recherche des effets des dispositifs hybrides. In : Symposium Réseau Education Formation (REF), Montpellier, 15-16/09/05.
- CONSEIL DE L'EUROPE. Cadre européen commun de référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer. Didier, 2001.
- CROOK C.K. Computers and the collaborative experience of learning, London: Routledge, 1994.
- DAELE, A. & DOCQ, F. Le tuteur en ligne, quelles conditions d'efficacité dans un dispositif d'apprentissage collaboratif à distance ? [en ligne]. In : Communication au colloque de l'AIPU, mai 2002, Louvain-la-Neuve, 2002. Disponible sur : http://www.unifr.ch/didactic/new_didactic/modules/icontent/inPages/amaury/2002aipu.pdf. (consulté le 23 février 2007).
- DEGACHE, C. Descriptif du projet FLODI [en ligne]. 2000. Disponible sur : <http://agora2.grenet.fr/flodi> (consulté le 4 mars 2007).
- DEJEAN-THIRCUIR, C., MANGENOT, F. Les échanges en ligne dans l'apprentissage et la formation, Cadrage et présentation. In : Les échanges en ligne dans l'apprentissage et la formation, Le français dans le monde, Recherches et applications n° 40, juillet 2006, pp. 5-13.
- DEJEAN-THIRCUIR, C., MANGENOT, F. Pairs ou tutrices?. In : Les échanges en ligne dans l'apprentissage et la formation, Le français dans le monde, Recherches et applications n° 40, juillet 2006, p. 75-86.
- DEMAIZIERE, F. & DUBUISSON, C. De l'EAO aux NTF - Utiliser l'ordinateur pour la formation. Paris : Ophrys, 1992.
- DEMAIZIERE, F. Autonomie : objectif ou prérequis ? [en ligne]. Intervention à l'IUFM de Versailles - Mai 2003. In : Autoformation et multimédia. Disponible sur : http://didatic.net/article.php3?id_article=15 (consulté le 2 mars 2007).
- DEPOVER C, QUENTIN J-J et al. D'un modèle présentiel vers un modèle hybride : étapes et stratégies à mettre en œuvre dans le cadre d'une formation destinée à des fonctionnaire locaux. In : Distances et savoir 2 (1), 2004, pp.39-52.
- HOLEC, H. Autonomie et apprentissage autodirigé. Quelques sujets de réflexion. In : Les auto-apprentissages, Actes des 6èmes rencontres de l'ASDIFLE (Association des Didacticiens de Français Langue Etrangère): Paris, 1990.
- KERN, R. La communication médiatisée par ordinateur en langues. Recherches et applications récentes aux Etats-Unis. Les échanges en ligne dans l'apprentissage et la formation, Le français dans le monde, Recherches et applications n° 40, juillet 2006, p. 17-29.
- LAVOISIER, H. Autoformation, éthique et technologies : enjeux et paradoxes de l'autonomie, In : ALBERO B., (coord.), Autoformation et enseignement supérieur, Paris, 2003, p.241-263.

- LEGROS, D. & CRINON, J. Psychologie des apprentissages et multimédia. Paris : Armand Colin, 2003.
- LINARD M. L'autonomie de l'apprenant et les TIC [en ligne]. In : Actes des Deuxièmes Rencontres Réseaux Humains / Réseaux Technologiques. Poitiers, 24 juin 2000. "Documents, Actes et Rapports pour l'Education", CNDP, 2001, p. 41-49. Disponible sur : <http://edel.univ-poitiers.fr/rhrt/document431.php> (consulté le 8 mars 2007)
- LINARD, M. Autoformation, éthique et technologies : enjeux et paradoxe de l'autonomie, In : ALBERO (ed.), Autoformation et enseignement supérieur, 2003, pp. 241-263.
- MANGENOT, F. Une formation « située » de futurs enseignants au multimédia. In : TARDIEU, C. & PUGIBET, V Langues et cultures. Les TIC, enseignement et apprentissage. Paris, CNDP, Dijon, CRDP Bourgogne, 2005, p. 123-133
- MANGENOT, F., ZOUROU, K., Pratiques tutorales correctives *via* Internet : le cas du français en première ligne, *Actes du colloque TIDILEM*, Clermont-Ferrand, Presses de l'Université Blaise Pascal 2 (à paraître en 2007).
- MIDORO, V. Per un insegnante nuovo. L'impatto delle ict sulla figura professionale dell'insegnante. In: TD Tecnologia Didattiche, n° 3, 2005, Genova, p.14-22.
- MIDORO, V. Per una definizione di apprendimento collaborativo. In: TD Tecnologia Didattiche, n° 4, 1994, Genova, p.5-8.
- ODDOU, M. Moodle et l'enseignement à distance des langues [en ligne]. Conférence du 9 juin 2005. Disponible sur : http://flenet.rediris.es/tourdetoile/MOddou_Moodle.pdf (consulté le 5 février 2007).
- OXFORD, R. Language learning strategies- What every teacher should know. Boston, Mass.: Heinle & Heinle Publishers, 1990.
- POTHIER, M. Multimédias, dispositifs d'apprentissage et acquisition des langues. Paris : Ophrys, 2003.
- PUREN, C. De l'approche par les tâches à la perspective co-actionnelle, Université Jean Monnet de Saint-Étienne, *Les Cahiers de l'APLIUT*, Vol. XXIII n°1, février 2004.
- SALENGROS, I. Approche culturelle et Internet en classe de FLE : exemple d'une pratique à l'école nationale des ponts et chaussées (ENPC) [en ligne]. In : Apprentissage des langues et systèmes d'information et de communication (ALSIC), vol. 9, n° 1. pp. 161-180, mis en ligne le 30/11/2006. Disponible sur : http://alsic.u-strasbg.fr/v09/salengros/alsic_v09_11-pra3.htm (consulté le 3 mars 2007).
- TEUTSCH P., BOURDET J.-F. et al. Perception de la situation d'apprentissage par le tuteur en ligne. In : Actes de TICE 2004, Compiègne (France), 2004, p.59-66.
- TRICOT, A. Guidage, apprentissage et documents. NEQ – Notions en Question, 8, 1005-1008, 2004.
- VETTER A, Les spécificités du tutorat à distance à l'Open University : enseigner les langues avec Lyceum [en ligne]. In : Apprentissage des langues et systèmes d'information et de communication (ALSIC), vol. 7, mis en ligne en novembre 2004, pp. 107-129. Disponible sur : http://alsic.u-strasbg.fr/v07/vetter/alsic_v07_06-pra2.htm (consulté le 10 février 2007).