



HAL
open science

Méthodologie de la recherche didactique : nativisation, tâches et TIC

Françoise Demaizière, Jean-Paul Narcy-Combes

► **To cite this version:**

Françoise Demaizière, Jean-Paul Narcy-Combes. Méthodologie de la recherche didactique : nativisation, tâches et TIC. ALSIC - Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et de Communication, 2005, 08 (1), pp.45-64. edutice-00001460

HAL Id: edutice-00001460

<https://edutice.hal.science/edutice-00001460>

Submitted on 19 Apr 2006

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.

Méthodologie de la recherche didactique : nativisation, tâches et TIC

Françoise DEMAIZIÈRE¹, Jean-Paul NARCY-COMBES²
¹Université Paris 7, France ; ²université Paris 3, France

Résumé : *Considérant que la recherche didactique doit permettre de construire des propositions pédagogiques ancrées dans des références théoriques, nous proposons un parcours allant des unes aux autres. Nous passons, pour ce faire, par une réflexion épistémologique. Nous insistons sur l'importance de la nativisation (et donc de la dénativisation), sur les apports de l'approche par tâches et sur l'intérêt des TIC (Technologies de l'Information et de la Communication). Nous proposons deux ancrages théoriques : d'une part, les écoles qui expliquent l'acquisition de L2, d'autre part, les sciences de fondement (linguistique, neurosciences, psychologie cognitive...) qui relèvent d'observations empiriques. Nous mettons en avant l'importance de la médiation, permettant la prise de recul, la conscientisation, la sensibilisation aux obstacles et l'autocontrôle de l'apprenant. Des principes de mise en œuvre de l'approche par tâches et des critères de validation sont donnés. Des cycles d'apprentissage alternant macro et micro-tâches sont proposés. Nous terminons par une évocation des potentialités des TIC, qu'il s'agisse des technologies "anciennes", utiles particulièrement pour les micro-tâches ou des technologies récentes, utiles pour les macro-tâches.*

- 1. Introduction
- 2. Ancrages théoriques
- 3. Réflexion épistémologique
- 4. La nativisation, phénomène essentiel
- 5. Nativisation et métacognition : un lien étroit
- 6. Positionnement didactique, médiation et tâches
- 7. Principes de mise en œuvre
- 8. Nativisation phonologique et nature de l'input, deux questions soulevées par les tâches
- 9. Critères de validation des tâches et recherche-action
- 10. Mise en place des tâches
- 11. Synthèse
- 12. La médiation dans les tâches
- 13. Apport des TIC
- 14. Conclusion – Un rêve : théorie, pratique, recherche-action, TIC...
- Références

1. Introduction

Considérant que la recherche didactique doit permettre de construire des propositions pédagogiques ancrées dans des références théoriques, nous proposerons ci-dessous un parcours allant des unes aux autres. Nous passerons, pour ce faire, par une réflexion épistémologique. Nous insisterons sur l'importance de la nativisation et sur les apports de l'approche par tâches et des TIC (Technologies de l'Information et de la Communication). Cet exposé est avant tout une réflexion théorique. Il s'appuie sur les discussions du séminaire doctoral que nous animons depuis plusieurs années. Pour la présentation détaillée de mises en œuvre et d'expérimentations on se reportera en particulier aux thèses récemment soutenues par des participants à ce séminaire ([Aimard05] ; [Catroux04] ; [Guichon04] ; [NicolBenoit04]).

2. Ancrages théoriques

Nous proposerons deux ancrages théoriques. D'une part, les écoles qui expliquent l'acquisition de L2 (nous préférons parler ici de L2 pour ne pas trancher entre "langue" ou "langage", voir ci-dessous 3.3. et 3.4.) ; un regard vers elles permet de comprendre les effets des pratiques, et de les légitimer, ou, si des contradictions existent entre les pratiques et les résultats, de relancer la recherche théorique.

D'autre part, nous privilégierons des pratiques qui s'appuient sur les résultats des sciences de fondement (linguistique, neurosciences, psychologie cognitive...) qui relèvent d'observations empiriques c'est-à-dire de données observables physiquement (voir [NarcyCombes05]).

3. Réflexion épistémologique

Si toute proposition didactique et pédagogique doit tenter de s'ancrer dans la théorie, comme nous venons de l'indiquer, une première étape importante est une réflexion épistémologique permettant de cerner les apports théoriques pertinents pour le point de vue didactique. Nous nous arrêterons donc sur les recherches concernant la production langagière, la nature de la connaissance permettant cette production et les théories linguistiques.

3.1. Nature de la production langagière

Deux points de vue théoriques co-existent sur le fonctionnement de la production langagière. Pour certains, elle suit des règles, on parle de "système à base de règles" ("*rule-based system*"; pour la recherche sur la cognition, voir [Anderson93], pour celle sur la langue, voir [Levelt89] et [Levelt99]). Cette école est dominante depuis une vingtaine d'années. Pour d'autres, on produit de la parole également en mémorisant des instances d'utilisation, sortes de modèles tout faits en lien avec leurs contextes d'emploi. Il s'agit de "systèmes à base d'instances" (*exemplar-based systems*). Le chercheur de référence en psychologie cognitive pour la théorie des instances est Logan [Logan88]. Des psycholinguistes comme Nick Ellis [EllisN93] font référence à Logan depuis plusieurs années. En fait, différents mécanismes s'imbriquent sans doute de manière complexe, comme l'explique Rod Ellis [EllisR03] quand il avance (à la suite de son homonyme Nick Ellis, [EllisN93]) que les deux systèmes fonctionneraient en parallèle.

3.2. Connaissances implicites et explicites et traitement du sens

S'agissant de l'acquisition d'une L2, la relation entre connaissances implicites, connaissances explicites et traitement du sens est essentielle. Les chercheurs s'orientent vers un accord sur le fait que les deux formes de connaissances cohabitent. Les connaissances explicites permettraient le repérage (*noticing*), en focalisant l'attention de l'apprenant sur les aspects qui lui posent problème, tant en production qu'en réception. Ce repérage conscient, résultant du fonctionnement des capacités attentionnelles, est nécessaire. Il permettrait une première construction consciente d'un "énoncé", construction qui déclencherait les processus favorisant le fonctionnement à partir de connaissances implicites, et contribuerait ainsi à mettre ce dernier en place. La stabilisation de connaissances implicites exige une forme d'entraînement, car il est difficile de concevoir une implication immédiate ([LeDoux03] : 131-134 ; ce chercheur explique pourquoi la production langagière ne semble pas relever d'une mémoire de faits ou d'événements, mais bien d'automatismes qui font parfois défaut et conduisent alors à "un arrêt sur image" explicite).

Le traitement du sens (*deep-processing*) joue un rôle décisif pour favoriser l'apprentissage de L2. Il est nécessairement explicite, ce qui n'implique pas qu'il soit conscient. On se rappellera, à ce propos, la distinction entre le métalinguistique, activité consciente et verbalisée et l'épilinguistique, "*activité métalinguistique non consciente de tout sujet*", d'Antoine Culioli ([Culioli99] : 74).

3.3. Parole, discours, langue

En cohérence avec ce qui précède, on peut vouloir distinguer la parole, ou le discours, dont la production serait implicite et relèverait donc d'un fonctionnement inconscient, et la langue, qui en serait l'objectivation, à travers des descriptions plus ou moins formalisées, élaborées à partir des réalisations (parole ou discours) des individus d'une même communauté. La connaissance de la langue relève alors de l'explicite.

L'apprentissage de la langue relève, lui aussi, de l'explicite, même pour L1, au moins en partie. Nous insisterons ici sur le rôle de l'apprentissage explicite pour faciliter le déclenchement et le fonctionnement des processus de développement de la production de parole / discours en L2, production qui peut être qualifiée de langagière par souci de simplification.

3.4. Place des théories linguistiques

Il existe diverses manières de décrire ou de modéliser une des organisations attestées (langue) du langage humain selon les écoles linguistiques ou grammaticales qui entreprennent un travail sur le système sous-jacent, et selon les écoles sociolinguistiques qui en décrivent l'emploi.

Ces descriptions se situent sur un continuum entre un point de vue purement linguistique à un extrême (compétence linguistique) et purement sociolinguistique (compétence de communication) à l'autre, suivant la perspective que l'on souhaite privilégier (langue système ou langue outil). Les théories énonciativistes tentent de dépasser cette dichotomie en insistant sur ce qui se passe au niveau de l'intentionnalité de l'énonciateur mais sans nécessairement prendre en compte l'acte social qu'il compte accomplir, ni les effets que cela risque d'avoir sur l'interlocuteur co-énonciateur (effet perlocutoire). La linguistique systémique fonctionnelle [Halliday78], essaie également de créer un lien entre l'emploi, l'outil et le système. Contrairement aux descriptions énonciatives, elle part de l'acte social et décrit les formes qui le réalisent. Cette description n'a pas le degré de

conceptualisation des travaux énonciativistes et rend donc moins justice à l'intention de l'énonciateur. Une combinaison de ces deux types de descriptions pourrait paraître souhaitable mais le mieux pourrait aussi être l'ennemi du bien : référer l'apprenant à une description trop complexe pourrait se révéler contre-productif.

La figure 1 se veut une synthèse de ce qui précède. Elle met en relief le lien indissociable entre langage, parole-discours et langue ainsi que le continuum sur lequel on peut situer les différentes théories qui tentent de décrire les résultats de leur observation de l'organisation de la parole ou du discours.

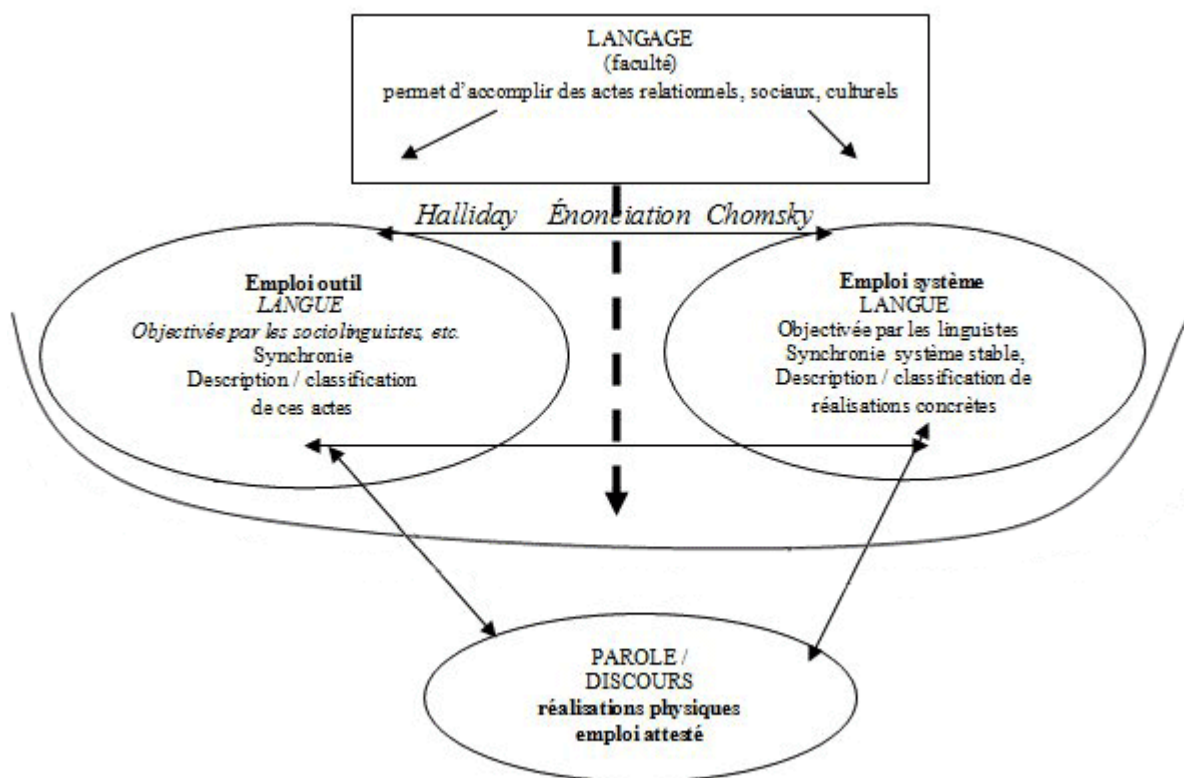


Figure 1 - Synthèse du positionnement épistémologique.

4. La nativisation, phénomène essentiel

La nativisation [Andersen83] est le phénomène qui fait que l'apprenant perçoit et analyse toute nouvelle donnée langagière en L2 selon des critères déjà en place, qui lui sont personnels (ces critères varient évidemment au fur et à mesure qu'il avance dans son apprentissage). Un apprentissage de L2 ne peut donc être efficace que s'il permet de passer par un travail cognitif que l'on peut qualifier de dénativisation, qui permettra d'effacer les représentations erronées et de les remplacer par celles qui correspondent bien au système de la L2. La dénativisation n'est possible que si l'apprenant est devenu lucide sur les écarts entre ses premières représentations ou interprétations et le système de la L2 et s'il s'entraîne à les réduire. Les spécialistes de neurosciences nous indiquent qu'un tel processus implique de restabiliser de nouvelles connexions synaptiques (cf. [LeDoux03] : 113-125), ce qui ne saurait être instantané. On perçoit ainsi que l'apprentissage de L2 est en quelque sorte une forme de ré-apprentissage ou de nouvel apprentissage.

5. Nativisation et métacognition : un lien étroit

Un chercheur comme Buser [Buser99] postule que l'apprentissage devra s'appuyer sur la mise en place d'un système métacognitif d'autocontrôle. De la même manière, un psychologue de la cognition comme Bruner ([Bruner00] : 154) écrit que : "*l'essentiel du processus de l'éducation consiste à prendre des distances avec ce que l'on sait en étant capable de réfléchir sur son propre savoir*". On voit que l'on rejoint les didacticiens qui avancent la nécessaire mise en place d'une réflexion métacognitive, par le biais de l'observation raisonnée de la langue ou de diverses formes de conceptualisation ([Bailly98] par exemple). On ajoutera que les phénomènes relationnels qui accompagnent l'apprentissage d'une langue (communication, interculturel) relèvent de cette réflexion. Si l'on tente, de plus, d'intégrer les diverses théories psychologiques ou psychanalytiques dans un modèle temporaire, il paraît possible de postuler qu'il serait pertinent que chacun mette en place un recul conscient. Ce recul favoriserait la mesure plus ou moins juste de l'écart qui existe entre ce que le conditionnement fait vivre (par la nativisation) et l'interprétation ou l'intention d'un autre énonciateur. Il fonctionnerait à chaque étape : émotions, action et rationalisation ou réflexion.

Ayant posé ces repères théoriques et épistémologiques d'arrière-plan nous en viendrons maintenant aux conséquences pour la didactique proprement dite.

6. Positionnement didactique, médiation et tâches

6.1. Importance de la médiation

Prise de recul, conscientisation, métacognition et autocontrôle apparaissent donc comme essentiels (voir ci-dessus). Mais l'apprenant de L2, comme tout sujet humain, n'est pas toujours en mesure d'observer adéquatement ce à quoi il est confronté. Il ne peut pas toujours repérer par lui-même le décalage entre son interprétation de données nouvelles, actes ou discours d'autres sujets, ni entre son discours ou ses actes et le sens ou l'effet que ceux-ci produisent sur d'autres sujets (voir [Channouf04]). Une médiation est nécessaire et le reste tant que le nouvel apprentissage n'est pas stabilisé. Nous allons y revenir ci-dessous.

6.2. Intérêt de la tâche

Rappelons que l'apprenant de L2 a besoin de traiter du sens, de focaliser son attention et d'être conscient que toutes ses activités cognitives peuvent être influencées par la nativisation. Comment en tenir compte pour aider l'apprentissage ? On pourra, à notre sens, difficilement s'appuyer sur un contenu déterminé principalement par une réflexion linguistique (système et règles) ou sociolinguistique (emploi et blocs lexicalisés, instances, cf. 3.1.) : les descriptions linguistiques ou sociolinguistiques ne représentent pas le savoir interne de l'apprenant mais une approximation de celui-ci qu'il est impossible de valider empiriquement.

L'approche par la tâche (voir [EllisR03] ; pour un exemple d'application à l'enseignement de l'anglais en France, [NicolBenoit04]) nous semble pertinente. La tâche se définit comme une proposition d'activités pédagogiques faisant sens pour l'apprenant. Initialement, la tâche ne dépend pas d'hypothèses sur les savoirs, mais repose sur l'observation de situations de communication ou d'usage de la langue, et donc sur des données empiriques. La tâche se décline en macro-tâches et micro-tâches.

6.3. Macro-tâches

La macro-tâche est le point de départ de la séquence pédagogique. Elle se définit comme un ensemble d'actions constituant une forme de "mise en scène" de la réalité, ou d'un type de fiction à laquelle les apprenants pourront adhérer. Elle conduit à une production langagière non limitée à l'univers scolaire (voir les "*real-world activities*" [EllisR03] : 3, et les "*real world processes of language use*", [EllisR03] : 10). Diverses situations repérées, dans la vie courante ou professionnelle, par exemple, permettent de construire des macro-tâches. Les simulations globales, qui font actuellement l'objet d'un regain d'intérêt grâce à leur usage dans des dispositifs appuyés sur les TIC, en particulier en formation à distance [Chanier01], ou les *scénarii* du DCL (Diplôme de Compétence en Langue) sont des exemples parfaits de macro-tâches. On évoquera également les *Moo* (*Mud – Multi-User Domain / Dimension – Object Oriented*). Les *Moo* sont réalistes parce qu'ils suscitent une implication très grande, et que la réalité virtuelle qui est créée correspond psychologiquement à du réalisme pour ceux qui se prennent au jeu [Aimard05]. Certaines formes de cyberenquêtes, en particulier quand elles suscitent des interactions entre apprenants peuvent entrer également dans cette catégorie [Catroux04]. Mais les macro-tâches n'ont pas besoin d'avoir une telle ampleur. Les hypothèses théoriques sous-jacentes, et rarement explicitées, sont que les interactions suscitées par la tâche vont créer des SPA (Séquences Potentiellement Acquisitionnelles). Pour qu'il y ait interaction efficace entre les participants il doit y avoir repérage et traitement en profondeur (*deep processing*) de l'*input*. Donc on peut considérer, en s'appuyant sur les résultats théoriques, qu'il y aura déclenchement de processus conduisant à un apprentissage dans de telles tâches.

La tâche est un ensemble complexe à gérer (d'où l'intérêt d'un recours aux TIC). Le jeu entre le repérage (*noticing*) et la prise de conscience de la nativisation implique une médiation (étayage) comme nous l'avons déjà souligné. La médiation s'appuiera nécessairement sur les descriptions / savoirs (de la langue système et / ou outil) sans négliger le fait que la description du spécialiste n'est pas nécessairement adaptable telle quelle à des fins de médiation. Elle pourra conduire, après une phase de dialogue avec l'enseignant, qui sera alors plutôt dans un rôle de tuteur (évaluation formative ou information critique), en fonction des problèmes relevés, à mettre en place des micro-tâches, ciblées (voir 6.4.) destinées à aider l'apprenant à mieux affermir son apprentissage. On débouche donc sur une forme d'interventionnisme pédagogique qui est justifié par la nativisation et qui s'appuie sur une médiation qui se déploiera dans l'organisation de la tâche, les consignes et la façon dont le suivi sera géré. Insistons sur le fait que cet interventionnisme n'est pas directif, il ne vise pas à l'exhaustivité, tout ne pourra être couvert. Il s'agit de lancer des processus, de créer un cadre à l'intérieur duquel l'apprenant pourra fonctionner de manière non prévue.

6.4. Micro-tâches

Ces tâches, plus circonscrites et moins réalistes, qui doivent inclure gestion du sens et focalisation de l'attention sur des phénomènes importants, sont analytiques mais ne peuvent être déconnectées de toute mise en œuvre dans une situation d'énonciation si l'on veut que se déclenchent les processus qui activent l'acquisition langagière. On postule que si ces micro-tâches parviennent à faire vivre de "mini-SPA" aux apprenants, elles seront efficaces. L'apprentissage par la découverte entraînera ainsi l'apprenant à repérer (*notice*), à percevoir en quoi son observation le sert et le dessert, et cela ne peut que rejaillir lors des échanges langagiers hors tâches. Dans un dispositif où cohabitent macro-tâches et micro-tâches, en fonction de ses besoins, l'apprenant travaillera dans un

environnement où il a des interactions langagières non purement scolaires, sans être perturbé par le changement entre une situation scolaire et une situation sociale de la vie "réelle" et il sera soutenu par une médiation qui lui permettra de compenser les problèmes d'apprentissage qu'il rencontre par un entraînement spécifique (micro-tâches). Le guidage de l'enseignant, présent dès la didactisation ou plus exactement la pédagogisation, du contenu, puis dans ses diverses interventions, doit aider l'apprenant à accélérer ce processus.

Dans l'esprit des didacticiens de grammaire introduisant des phases de conceptualisation de l'équipe Ordi [Demaiziere91], on peut envisager, par exemple, des micro-tâches permettant de mettre en place une organisation conceptuelle correspondant à celle de la L2. Voici dans le tableau 1 un exemple d'une proposition techniquement simple et qui correspond aux objectifs proposés ici. On propose à l'apprenant une série de micro-énoncés en français, qu'il doit classer rapidement dans la colonne adéquate en anglais. Il s'agit de travailler la mise en place de phénomènes de détermination en anglais (contraste entre déterminant zéro et *some* devant un substantif pluriel). La consigne pourrait être la suivante.

"Préparation d'un buffet pour une réception entre amis.

Paroles entendues.

Écoutez les exemples en français et cliquez dans la colonne qui correspond le mieux pour trouver un équivalent anglais aux formes françaises."

	On s'intéresse à la nature, pas à la quantité Déterminant zéro Ø <i>These are milk bottles.</i>	On s'intéresse à la quantité autant qu'à la nature <i>Some</i> <i>There are some bottles here.</i>
- Je mettrais bien des pommes et des poires ici sur la petite table.	<i>apples and pears</i>	<i>some apples...</i>
- Des carottes aussi ?- Non ce n'est pas la peine.	<i>carrots</i>	<i>some carrots</i>
- Il y a aussi des tartes et des biscuits à mettre par ici.	<i>tarts and biscuits</i>	<i>some tarts...</i>
- Apporte encore des verres par ici, on n'en a pas assez de ce côté de la table.	<i>glasses</i>	<i>some glasses</i>
- Et aussi des cuillers, pas trop, une dizaine.	<i>spoons</i>	<i>some spoons</i>
- Il faut aller acheter des serviettes, on a oublié d'en apporter.	<i>napkins</i>	<i>some napkins</i>
- Mets des biscuits au chocolat ici, on mettra le reste là-bas.	<i>chocolate biscuits</i>	<i>some chocolate biscuits</i>

Tableau 1 – Proposition de micro-tâche sur support TIC (les réponses attendues correspondent à ce qui est en gras).

On pourrait envisager des activités similaires sur la valeur de l'imparfait français contrasté à diverses formes anglaises (prétérit simple ou en *-ing, would, used to, pluperfect*).

L'ordinateur permet une demande de réaction rapide (déplacement, clic dans une case...) à ce que l'on vient de voir ou d'entendre. Chacun réagit individuellement, ce qui peut permettre d'espérer que l'on crée ainsi une mini SPA.

7. Principes de mise en oeuvre

7.1. Que prendre en compte pour la création de tâches ?

7.1.1. Le besoin d'obstacles

Les tâches seront conçues pour que l'apprenant soit confronté à des obstacles puisqu'il s'agit de provoquer une déstabilisation qui favorisera la prise de conscience d'un écart et ainsi le recul souhaité. On évitera que cette déstabilisation ne soit perturbatrice ou "menaçante" par une interaction avec médiation, étayage ou échafaudage. La terminologie et le détail de la mise en oeuvre varieront selon les écoles mais cette mise en oeuvre sera nécessaire dès les premiers contacts avec L2 : on n'oubliera pas que la nativisation joue dès le niveau des perceptions, en particulier au plan phonologique (voir [Dupoux01]). On ne négligera pas non plus que cette nativisation interviendra également au plan paraverbal et gestuel.

La détermination de l'écart recherché pourra être délicate : il faut garder en mémoire que l'apprenant dispose d'une L1 et qu'une partie de ce qu'il sait à travers sa L1 lui sera utile.

L'écart peut venir de deux phénomènes :

- ce que l'apprenant croit être un exemple positif qui confirme ce qu'il "sait" en L1 n'en est pas un, la nativisation a eu un effet négatif ;
- il y a authentiquement une différence perceptuellement claire.

Dans le premier cas, il faudra, pour qu'il y ait apprentissage, que l'on arrive à la prise de conscience que quelque chose n'est pas cohérent (méprise / *mis-understanding*). Dans le second cas, il y aura non-compréhension.

R. Ellis ([EllisR97] : 128) souligne le phénomène suivant :

Learning only occurs when there is a gap in knowledge that leads to mis- or non-understanding. Learning becomes possible when the learner admits responsibility for the problem and so is forced to pay close attention to the input.

La fin de cette citation d'Ellis est importante car elle fait le lien entre l'obstacle à présenter à l'apprenant et le rôle du médiateur / tuteur : comment permettre à l'apprenant de se sentir en position de responsabilité ?

7.1.2. L'attention

Les tâches seront conçues pour focaliser l'attention de l'apprenant et son accès à la prise de conscience. Les individus n'ont pas tous la même expérience parce qu'ils ne font pas attention aux mêmes choses, même dans des situations d'apprentissage très focalisées. On se rappellera quelques points importants (voir [Robinson01], [Robinson02]).

- L'attention est limitée, sélective. L'analyse du rapport entre le coût et le bénéfice varie donc selon les individus et détermine la focalisation de l'attention. La nativisation impose une médiation, puisqu'elle empêche l'apprenant de savoir exactement à quoi faire attention face à L2.

- Le coût attentionnel de phénomènes aussi simples que la mise en place d'un *s* de troisième personne au présent en anglais est grand. Une réflexion s'impose sur les attentes des enseignants et des apprenants, et donc sur les pratiques.

- Le traitement de l'*input* relève de l'attention, en fonction de ce que la situation de communication rend pertinent, même si quelques-unes des associations pertinentes sont acquises sans attention particulière apparente (et donc, en apparence, implicitement). Le traitement se fait en fonction de données telles que la saillance perceptuelle, la fréquence, la continuité des éléments, etc. Ici aussi les effets de la nativisation imposent une médiation.

- L'attention est focalisée par des instructions explicites, les consignes sont importantes, des tâches bien conçues permettront une mise en relief de l'*input*, par les efforts qu'elles induiront chez l'apprenant. Ici encore la médiation est essentielle.

- Il peut y avoir détection (saisie de l'*input*) avec ou sans prise de conscience. Seule la première semble efficace. La nativisation imposera une médiation puisqu'elle peut empêcher l'apprenant de saisir l'*input* de façon conforme aux critères de L2.

- Les phénomènes de suppression (l'apprenant ne perçoit pas certaines données) sont une conséquence de la sélection opérée. L'apprenant élimine ce qui ne lui paraît pas pertinent. Ici encore la nativisation intervient et une médiation sera utile.

- Les modifications de l'interlangue de l'apprenant sont déclenchées par l'accumulation de constructions d'énoncés à partir de règles ou d'instances (*exemplars*, cf. 3.1.) accompagnée de la prise de conscience des écarts entre l'organisation de l'interlangue et celle de l'*input*, en prenant en compte le contexte de l'énonciation et l'intention de l'énonciateur.

Le rôle de l'attention est crucial. Il n'y a pas d'apprentissage sans effort conscient d'attention conduisant au repérage. Les conditions qui permettent à cette attention de bien fonctionner sont donc à déterminer avec clarté, et à valider sur le terrain.

7.1.3. Le travail incident

L'apprentissage incident sera également et logiquement perturbé par des phénomènes de nativisation. Pour que la dénativisation soit efficace, un travail de vérification de ce qui est compris et produit, et donc une médiation, sera d'autant plus nécessaire que l'apprenant a des objectifs élevés (mais le médiateur ne saurait pouvoir tout "vérifier").

8. Nativisation phonologique et nature de l'*input*, deux questions soulevées par les tâches

Certaines macro-tâches soulèvent des questions. Quel sera l'apprentissage dans le cas d'environnements où seule intervient la parole (ou l'écrit) des apprenants ?

8.1. Le problème de la nativisation au niveau phonologique

Il semble particulièrement important de se préoccuper de ce niveau. Un plan phonologique (entraînant donc un risque de nativisation phonologique), pourrait être mis en place lors de l'écriture ou de la confrontation à de l'écrit en *input* ou en *output*, et aucun résultat de recherche n'est encore disponible. On se reportera par exemple à Dupoux ([Dupoux01] : 25), qui écrit :

It still remains possible that a phonological code is automatically assembled during word production. Indeed, in such a task, subjects have to compile and output a phonological plan corresponding to the written input. It is then possible that a phonological output code is derived from the visual input...

Le risque de nativisation phonologique existerait donc dans les cyberenquêtes, par exemple, même lorsqu'elles sont à base de lecture et d'écrit. De même, la production écrite pourrait poser problème dans les tâches où l'on a recours à des échanges écrits à distance entre apprenants (courriel, forums, clavardage). C'est donc aux didacticiens de L2 de s'assurer que ces activités n'entraînent pas une nativisation phonologique trop grande ou de voir comment en compenser les effets.

8.2. Le problème de l'*input*

Les macro-tâches doivent conduire à un *output* compréhensible sous peine de bloquer les interactions, mais dans les cas où l'*input* est apporté par l'interlangue des autres apprenants, il peut ne pas y avoir d'*input* compréhensible en L2. L'*output* compréhensible, dans les théories qui le mettent en avant doit suivre le contact avec un *input* en L2 (voir la synthèse des théories dans Jordan [Jordan04]). Donc ici encore, le didacticien se posera des questions. Comment mesurer les effets négatifs ? Comment assurer un bain d'*input* suffisamment grand ? Sous quelle forme ? Comment valider le tout ?

9. Critères de validation des tâches et recherche-action

Voici quelques points à prendre en considération, que nous synthétisons à partir de Ellis [EllisR03] et Chapelle [Chapelle01].

- **Le but** : il convient de mesurer sa pertinence, le degré de motivation qu'il est en mesure de susciter chez l'apprenant, et son potentiel d'acquisition langagière.
- **L'*input*** : on vérifiera son adaptation à l'apprenant, son intérêt, sa pertinence, sa cohérence, son authenticité, les possibilités de traitement du sens qu'il apporte, et la faisabilité des tâches qu'il permet.
- **Les conditions** : il convient de voir si elles sont adaptées à l'apprenant et au contexte, si les prérequis sont logiques, si la charge cognitive n'est pas trop lourde. Il sera nécessaire de valider le

degré de sécabilité, la gestion proposée du temps, les consignes, le rôle de l'enseignant, le contrôle de l'apprenant, l'authenticité des actions à entreprendre, et l'efficacité du traitement du sens.

- **Les résultats** : ils seront mesurés en termes de produit (impact), et en termes de processus (faisabilité, rentabilité).

Les critères proposés varieront avec les choix théoriques, et les données observables correspondantes ne seront pas nécessairement déterminées de la même manière suivant les écoles auxquelles on se référera. Voici quelques exemples.

- Le rôle attribué à l'authenticité de l'*input* n'est pas le même dans des approches de type "communicatif" et dans des approches plus centrées sur la compétence linguistique.

- Il peut être inadapté de valider une tâche "communicative" par un pré-test et un post-test qui mesurent la compétence linguistique, sauf à vouloir prouver qu'une des approches est plus efficace que l'autre.

- Une tâche qui ne fait appel qu'à de la compréhension sans aucune production orale ou écrite n'aura pas la même validité selon que l'on se réfère à la théorie de l'*input* compréhensible ou à celle de l'*output* compréhensible pour la mesurer.

Pour chaque tâche, on examinera quels en sont les points forts et les points faibles. On se demandera si les points faibles sont compensables, dans la tâche ou hors de la tâche (par le biais d'une autre tâche). Il importe que la validation se fasse au coup par coup, mais qu'il y ait aussi une validation longitudinale. On voit qu'on est dans une forme de recherche-action qui sera plus ou moins formalisée selon le cas.

10. Mise en place des tâches

10.1. Deux voies possibles

Deux voies semblent possibles pour la mise en place.

Voie 1 : on s'appuie sur une fonctionnalité qui paraît prometteuse (voir les tableaux de [Chapelle03] : 91-92 et 95), on crée une tâche, on cherche quelle théorie peut l'expliquer, on mesure ce qui se passe avec les apprenants, et on valide.

Voie 2 : on regarde ce que dit la théorie, on imagine des tâches qui permettent ce type de fonctionnement, on les crée, on valide.

Souvent on procédera des deux façons à la fois, surtout si on se sent à l'aise par rapport aux théories.

10.2. Importance de la pédagogisation

Si les tâches ne sont pas préparées par un travail de pédagogisation, la gestion des obstacles, l'attention, et l'accompagnement n'auront pas la même efficacité. Les environnements et les scénarios proposés à l'apprenant doivent prendre en compte les effets de la nativisation, et le besoin de dénativiser.

11. Synthèse

11.1. Mise en place de pratiques apprenantes raisonnées en contexte institutionnel : réalisme, sensibilisation aux obstacles et médiation

Les pratiques apprenantes, en institution, s'appuieront donc sur des tâches négociées par l'apprenant avec l'enseignant / tuteur qui en aura déterminé l'organisation et la conception, seul ou en équipe, afin de proposer *a priori* aux apprenants (ou d'élaborer à leur intention) des tâches (macro-tâches) qui répliquent ou simulent les pratiques sociales observées qui servent d'objectifs aux apprenants ou à l'institution. Ces tâches présenteront des énoncés dans des contextes et des situations qui correspondent à des pratiques sociales avérées (nous avons indiqué plus haut en quoi un univers comme celui d'un *Moo* pouvait de fait répondre aux critères énoncés ici). Cette façon de faire n'est pas nouvelle en soi, en particulier au niveau de la formation pour adultes ou dans le secteur dit Lansad (LANGues pour Spécialistes d'Autres Disciplines). Si l'on opère ainsi dans les tâches initiales, c'est que l'on postule que des mécanismes spontanés d'acquisition se mettront en place et que le système de l'interlangue s'étendra, ce qui poussera au développement [Skehan98]. C'est à partir de l'observation des conditions de ce développement que l'on pourra retourner aux descriptions issues des sciences de fondement pour compenser les effets peu favorables à la progression.

Le travail de réflexion *a posteriori* s'appuiera alors sur les descriptions théoriques disponibles, en fonction des besoins sociaux et personnels de l'apprenant et / ou de l'institution qui organise la formation. Apprenant et enseignant relèveront les problèmes qui apparaissent dans l'accomplissement des tâches. À partir de ce relevé, ils pourront établir un programme de travail, en dialogue. Le travail sur la langue qui suivra aura pour objectif de créer de bonnes conditions de repérage et de traitement efficace du sens en s'appuyant sur les théories des sciences de référence. L'objectif sera de faciliter le développement de la performance langagière des apprenants d'une façon qui les laisse libres de choisir le mode de fonctionnement qui leur convient à tout moment (blocs lexicalisés, instances et construction à partir de règles).

11.2. Le cycle d'apprentissage

La figure 2 est une tentative d'intégration de ce qui précède dans un cycle cohérent, qui met en relief la distinction entre les macro-tâches, dont la présence est justifiée "socialement", et les micro-tâches qui, elles, sont proposées suite à des hypothèses cognitives et s'appuient sur les descriptions des diverses sciences du langage.

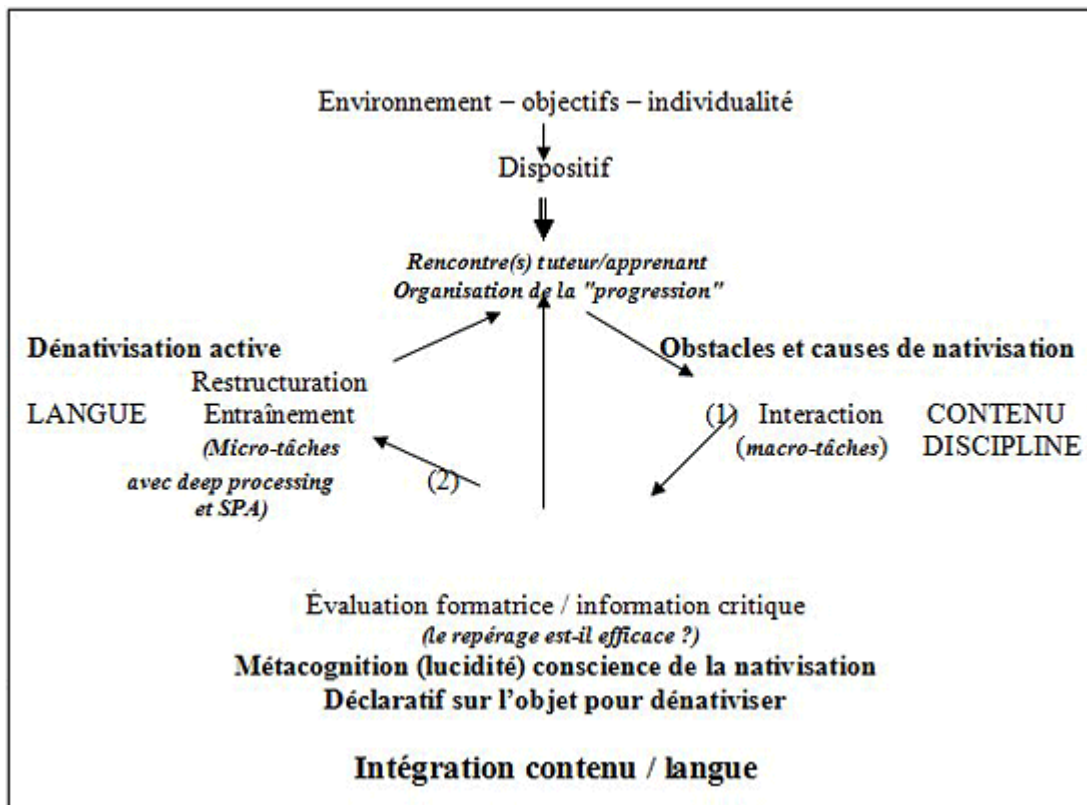


Figure 2 - Le cycle d'apprentissage.

11.2.1. Importance des deux modalités

Ce qui importe n'est pas la rigidité d'une position, mais le fait que tout est organisé pour que l'apprenant fonctionne dans les deux modalités (fonctionnement en instances ou par application de règles, cf. 3.1).

Tout dispositif qui permet à l'apprenant de se poser des questions sur la langue facilitera son apprentissage en lui permettant de mieux repérer les données langagières et donc de modifier plus efficacement son interlangue en fonction de ses objectifs (il s'agit là d'hypothèses à valider par des recherches sur le terrain).

11.2.2. Parcours fléché (1), *input* et tâches révélant les effets de la nativisation.

Il propose les macro-tâches qui correspondent aux objectifs des apprenants (contenu pertinent socialement et / ou disciplinairement).

11.2.3. L'information critique ou évaluation formatrice (sensibilisation à la nativisation)

Elle mesure initialement l'efficacité du travail spontané de l'apprenant dans les macro-tâches. Un authentique dialogue entre l'enseignant et l'apprenant permet de mettre en place un travail d'apprentissage qui peut correspondre à des tâches qui relèvent uniquement de parcours (1) du cycle si l'apprenant est efficace.

La nativisation sera la cause de nombre des problèmes qui seront relevés. Le travail métacognitif a pour but de modifier non pas un savoir mais des processus et stratégies de production. L'"évaluation formatrice" que Walski appelle "information critique" [NarcyCombesWalski04], ce

qui est plus satisfaisant, devrait porter plus sur l'efficacité de l'apprentissage que sur la "perfection" du produit.

11.2.4. Parcours fléché (2) sur la figure 2 : travail de dénativisation (lucidité et entraînement) – Mini SPA

En fonction des problèmes relevés avec l'apprenant, celui-ci pourra effectuer différents types de tâches adaptées à ses besoins. Ces tâches s'appuieront sur les hypothèses (règles ou blocs) que font les diverses sciences de fondement. Ce qui importe, c'est que l'apprenant observe et mémorise à sa façon ce qu'il a observé, que ce soient des règles, ou des blocs lexicalisés (*exemplars*). Des tâches qui incluent gestion du sens et focalisation de l'attention sur des phénomènes importants ne peuvent être totalement analytiques, c'est pour cela qu'elles mettent en branle les processus qui activent l'acquisition langagière selon les hypothèses à faire. De toute façon, que les tâches soient orientées vers le système ou vers l'outil ne change rien sur les points qui sont délicats en L2 en fonction de la nativisation, si l'enseignant est vigilant dans ses conseils pour sensibiliser l'apprenant à ce qu'il n'a pas observé. Il s'agit d'essayer que ces micro-tâches parviennent à faire vivre de "mini-SPA" aux apprenants.

12. La médiation dans les tâches

La pédagogisation du contenu pour mettre en place les tâches, est souvent vue comme une forme de médiation / étayage préalable (l'influence des théories de Vygostki est très perceptible dans notre domaine, cf. [Riley03], [Seidlhofer03] et [Jordan04]). Par son intervention pédagogique initiale, le concepteur anticipe en effet les réactions des apprenants et organise la tâche de façon à déclencher les processus efficaces au moment opportun. C'est un moyen d'éviter que l'individualisation de l'apprentissage (cf. [NarcyCombesWalski04]) et la distance qui peut séparer l'apprenant du médiateur aient des conséquences qu'une médiation différée ne pourrait reprendre.

13. Apport des TIC

Le potentiel des TIC ne peut que servir les hypothèses qui sont faites ici, nombre de tâches ne pourraient être imaginées sans ces technologies. Les TIC permettront de renforcer le réalisme, l'implication et de créer les obstacles nécessaires à une prise de conscience face à la nativisation.

13.1. Potentialités des technologies "anciennes" et micro-tâches

Il existe d'abord un certain nombre de potentialités du travail individuel de l'apprenant face à un ordinateur qui ont été soulignées depuis longtemps. Dans son ouvrage de 1986, F. Demaizière [Demaiziere86] les rappelait déjà comme bien connues et reconnues dans les milieux de l'Enseignement Assisté par Ordinateur (EAO). Elles restent pertinentes, en particulier pour les micro-tâches.

- Implication de chaque apprenant, activité de l'apprenant à chaque étape du travail. On peut rapprocher ceci de l'activité constante de l'apprenant, prônée par les tenants de l'enseignement programmé, ancêtre de nombreux didacticiens de la génération EAO, sans que les propositions du présent article relèvent le moins du monde du béhaviorisme. Cette activité dépasse celle qui est souvent mise en avant aujourd'hui autour de l'interactivité fonctionnelle des dernières générations de TIC. C'est plutôt l'interactivité intentionnelle qui

compte ici au travers de la pédagogisation.

- Retour individuel et immédiat après les actions de l'apprenant.
- Possibilité de travailler sans regard extérieur (de l'enseignant, des autres apprenants), intimité et anonymat.
- Neutralité de la "machine" par rapport à un enseignant.
- Rythme individuel.

Les micro-tâches se situent au niveau des tâches de parcours 2 du cycle de l'apprentissage (cf. figure 2). Le tableau 2 (inspiré de la contribution de Narcy dans Ginet *et al.*, [Ginet97] : 58) montre comment gérer un travail de parcours 2 grâce aux TIC. La figure part d'une phase 0 qui est en fait une macro-tâche de parcours 1 (cf. figure 2). Les TIC ont un rôle évident à jouer dans ce type de tâche, car l'ensemble du travail ne saurait se concevoir collectivement dans les meilleures conditions. En effet, si la phase 1 de mise en place de savoirs explicites peut à un moment donné (activités de conceptualisation en groupe notamment) être plus efficacement proposée en groupe, d'autres phases du travail cognitif et toutes les tâches d'entraînement sont difficiles à imaginer en priorité pour des groupes sans dénaturer les hypothèses auxquelles on se réfère. Des pratiques collectives ne peuvent avoir de résultats positifs qu'avec très peu d'apprenants, et ne sont acceptables qu'en l'absence d'équipements adéquats.

	Objectifs	Tâches (parcours 1)	Dispositif
Phase 0 -Macro-tâche Ou - tâche spécifique suite à un parcours 1 Interaction Obstacles	Prise de conscience : des obstacles, des écarts. Création de besoins relais.	Macro-tâches réalistes	Individualisé, en groupe ou réseau
Phase 1 Sensibilisation ou rappel Recul / lucidité	(Re)mise en place d'un savoir explicite adéquat : phonologie, morpho-syntaxe, lexique, concepts, culture, etc.	Micro-tâches fermées pour aller vers une réflexion métalinguistique	Individualisé
Phase 2 Pratique contrôlée Entraînement	(Re)mise en place de processus contrôlés. Tentative de production.	Micro-tâches avec mini SPA	Individuel
Phase 3 Retour à une macro- tâche. Mesure de l'efficacité du recul et de l'entraînement	Passage à la production langagière implicite. Vérification de l'efficacité du repérage : mise en place de la vigilance	Macro-tâches Intégration du <i>feedback</i>	Individualisé, en groupe ou réseau

Tableau 2 – Organisation des micro-tâches.

Le tableau 2 reflète une réponse didactique en application des théories socio-constructivistes. Les tâches y restent classiques. L'emploi des TIC est conçu pour leur donner toute leur potentialité en fonction des hypothèses de référence, la gestion des tâches est grandement facilitée par ces outils.

Rappelons que le choix de la tâche se fait en fonction de l'objectif et en lien avec une théorie d'apprentissage. Ce n'est qu'ensuite que l'on voit quelles fonctionnalités offertes par les TIC serviront le mieux cet objectif, dans le cadre théorique choisi.

13.2. Technologies récentes et macro-tâches

Pour les macro-tâches (tâches de parcours 1), on se tournera plutôt vers les atouts des dernières générations de TIC en matière d'information et de communication comme l'indique bien l'étiquette TIC.

- Contact avec des matériaux nombreux en L2, grâce à la Toile en particulier.
- Possibilités de communiquer, d'échanger à distance. Il ne s'agit pas ici d'envisager uniquement des dispositifs de formation à distance (FAD) au sens d'une FAD ne demandant pas aux apprenants de se déplacer dans l'institution de formation. On pensera plutôt à des activités permettant d'échanger à distance avec d'autres groupes d'apprenants et / ou avec des locuteurs natifs (voir, par exemple, les modèles évoqués par [Brodin02], ou bien [Aimard05]).
- Possibilités de création en commun (travail coopératif ou collaboratif) de documents sur support TIC (sites Internet..., voir [Catroux04]).
- Potentialités des situations synchrones (clavardage ou tchatte orale).

14. Conclusion – Un rêve : théorie, pratique, recherche-action, TIC...

Nous avons essayé de montrer en quoi une approche appuyée au départ par une réflexion didactique théorique peut déboucher sur un recours prioritaire aux technologies dans le cadre d'une pratique réfléchie de type recherche-action. La théorie conduit au choix de la technologie. Les possibilités offertes par les TIC peuvent être précieuses. Encore conviendra-t-il de relier leur introduction à des hypothèses et des références théoriques et méthodologiques mûrement réfléchies. On pourra peut-être alors rêver à un passage harmonieux de la théorie à la pratique ; recherche-action et TIC offrant à l'apprenant un environnement d'apprentissage riche et cohérent.

Références

Bibliographie

[Aimard05]

Aimard, V. (2005). *Environnements virtuels et didactique des langues, quelle réalité ?* Thèse de doctorat, université Paris III.

[Andersen83]

Andersen, R. (1983). *Pidginization and Creolization in Language Acquisition*. Rowley, MA: Newbury House.

[Anderson93]

Anderson, J. (1993). *Rules of the Mind*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

[Bailly98]

Bailly, D. (1998). *Didactique de l'anglais*. Paris : Nathan.

[Brodin02]

Brodin, É. (2002). "Innovation, instrumentation technologique de l'apprentissage des langues : des schèmes d'action aux modèles de pratiques émergentes". *Alsic (Apprentissage des langues et Systèmes d'Information et de Communication)*, vol. 5, n° 2, pp. 149-181. http://alsic.u-strasbg.fr/Num09/brodin/alsic_n09-rec3.htm

[Bruner00]

Bruner, J. (2000). *Culture et modes de pensée : l'esprit humain dans ses œuvres*. Paris : Retz.

[Buser99]

Buser, P. (1999). *Cerveau de soi, cerveau de l'autre*. Paris : Odile Jacob.

[Catroux04]

Catroux, M. (2004). *Compréhension et production écrites médiatisées par Internet dans l'apprentissage précoce de l'anglais : le cas de la cyberenquête*. Thèse de doctorat, université Bordeaux 3.

[Chanier01]

Chanier, T. (2001). "Créer des communautés d'apprentissage à distance". *Les dossiers de l'ingénierie éducative - Les communautés en ligne*, n° 36, pp. 56-59. <http://lifc.univ-fcomte.fr/RECHERCHE/P7/pub/cndpIE/cndpIE.htm>

[Channouf04]

Channouf, A. (2004). *Les influences inconscientes*. Paris : Armand Colin.

[Chapelle01]

Chapelle, C. A. (2001). *Computer Applications in Second Language Acquisition*. Cambridge : CUP.

[Chapelle03]

Chapelle, C. A. (2003). *English Language Learning and Technology*. Amsterdam / Philadelphia: John Benjamins.

[Culioli99]

Culioli, A. (1999). *Pour une linguistique de l'énonciation – Formalisation et opérations de repérage. Tome 2*. Paris : Ophrys.

[Demaiziere86]

Demaizière, F. (1986). *Enseignement assisté par ordinateur*. Paris : Ophrys.

[Demaiziere91]

Demaizière, F. (1991). "From Linguistics to Courseware Design – An Experimental Approach". *Computer Assisted Language Learning*, vol. 4, part 2, pp. 67-79.

[Dupoux01]

Dupoux, E. (dir.) (2001). *Language, Brain and Cognitive Development, Essays in Honor of Jacques Mehler*. Cambridge, MA: MIT Press. Traduit en français : (2002). *Les langages du cerveau*. Paris : Odile Jacob.

[EllisN93]

Ellis, N. (1993). "Rules and Instances in Foreign Language Learning: Interactions of Explicit and Implicit Knowledge". *European Language of Cognitive Psychology*, vol. 5, 3, pp. 289-318.

[EllisR97]

Ellis, R. (1997). *SLA Research and Language Teaching*. Oxford : OUP.

[EllisR03]

Ellis, R. (2003). *Task-based Language Learning and Teaching*. Oxford : OUP.

[Ginet97]

Ginet, A., Kohlmayer, C., Narcy, J.-P., Northrup, L. & Tassin, D. (1997). *Du laboratoire de langues à la salle de cours multi-médias*. Paris : Nathan.

[Guichon04]

Guichon, N. (2004). *Compréhension de l'anglais oral et TICE – Les conditions d'un apprentissage signifiant*. Thèse de doctorat, université de Nantes.

[Halliday78]

Halliday, M .A. K. (1978). *Language as social semiotics*. London : Edward Arnold.

[Jordan04]

Jordan, G. (2004). *Theory Construction in Second Language Acquisition*. Amsterdam : John Benjamins.

[LeDoux03]

LeDoux (2003). *Neurobiologie de la personnalité*. Paris : Odile Jacob.

[Levelt89]

Levelt, W. (1989). *Speaking: From Intention to Articulation*. Cambridge : CUP.

[Levelt99]

Levelt, W.J.M., Roelofs, A. & Meyer, A.S. (1999). "A theory of lexical access in speech production". *Behavioral and brain sciences*, n° 22, pp. 1-75.

[Logan88]

Logan, G. (1988). "Towards an instance theory of automatisisation". *Psychological Review*, n° 95, pp. 492-527.

[NarcyCombes05]

Narcy-Combes, J.-P. (2005). *Didactique des langues et TIC – Pour une recherche-action responsable*. Paris : Ophrys.

[NarcyCombesWalski04]

Narcy-Combes, J.-P. & Walski, J. (2004). "Le concept de tâche soumis au crible de nouvelles questions". *Les Cahiers de l'Aplut*, vol. XXIII, n° 1, février 2004, pp. 27-44.

[NicolBenoit04]

Nicol-Benoit, W. (2004). *L'approche par tâches dans l'apprentissage de l'anglais de spécialité – Opérationnalisation contrôlée dans l'enseignement supérieur*. Thèse de doctorat, université de Nantes.

[Riley03]

Riley, P. (2003). "Instruction or Construction? Social Mediation and the Learning Process". *Independence*, issue 34. Canterbury : IATEFL, pp. 2-12.

[Robinson01]

Robinson, P. (2001). *Cognition and Second Language Instruction*. Cambridge : CUP.

[Robinson02]

Robinson, P. (2002). *Individual Differences and Instructed Language Learning*. Amsterdam / Philadelphia : John Benjamins.

[Seidlhofer03]

Seidlhofer, B. (2003). *Controversies in Applied Linguistics*. Oxford : OUP.

[Skehan98]

Skehan, P. (1998). *A Cognitive Approach to Second Language Learning*. Cambridge : CUP.

À propos des auteurs

Françoise DEMAIZIÈRE travaille depuis de nombreuses années sur la didactique des langues, l'utilisation des technologies pour la formation et l'ingénierie de formation, domaines qu'elle a abordés dans sa thèse (1986) et son habilitation à diriger des recherches (1992). Elle encadre des recherches dans le domaine "Apprentissage des langues et systèmes d'information et de communication".

Courriel : demaizie@ccr.jussieu.fr

Toile : <http://www.univ-paris7.fr/AEM>

Adresse : Université Paris 7, case 7023, 2 place Jussieu, Paris, France.

Jean-Paul NARCY-COMBES s'est spécialisé dans la didactique de l'anglais depuis bientôt trente ans. Il s'intéresse plus particulièrement à l'épistémologie du domaine à un moment où le développement des TIC interpelle le domaine avec une acuité très sensible. Les recherches qu'il encadre relèvent du lien entre pratiques et théories dans la mise en place et le suivi d'actions sur le terrain.

Courriel : jean-paul.narcy-combes@wanadoo.fr

Adresse : Université Paris 3, UFR DFLE, 46 rue St Jacques, 75005 Paris, France.

Référence de l'article :

Demaizière, F. & Narcy-Combes, J.-P. (2005). "Méthodologie de la recherche didactique : nativisation, tâches et TIC". *Apprentissage des langues et systèmes d'information et de communication (ALSIC)*, vol. 8, n° 1. pp. 45-64. http://alsic.u-strasbg.fr/v08/demaiziere/alsic_v08_14-rec8.htm, mis en ligne le 15/11/2005.



ALSIC | Sommaire | Consignes aux auteurs | Comité de rédaction | Inscription

© *Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et de Communication*, novembre 2005