

La persévérance dans l'enseignement à distance - Une étude de cas

Lise Desmarais

► **To cite this version:**

Lise Desmarais. La persévérance dans l'enseignement à distance - Une étude de cas. Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et de Communication, 2000, Eurocall'99: Systèmes d'information et de communication (SIC) dans des situations diversifiées d'apprentissage des langues, 3 (1), pp.49-59. edutice-00000185

HAL Id: edutice-00000185

<https://edutice.archives-ouvertes.fr/edutice-00000185>

Submitted on 6 Nov 2003

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.

La persévérance dans l'enseignement à distance - Une étude de cas.

Lise DESMARAIS

Institut canadien du service extérieur

Résumé : *Après avoir situé le phénomène de la persévérance dans l'enseignement à distance, l'auteur décrit, à partir d'une situation d'enseignement de l'écrit à distance (par courrier électronique) en langues étrangères (espagnol et allemand) auprès d'une clientèle adulte professionnelle, les facteurs qui ont influencé la persévérance. Les facteurs identifiés sont les suivants : le format coopératif, la spécificité des commentaires émis par les tuteurs, la séquence des activités, le système de rémunération, le rôle joué par le tuteur, les facteurs individuels présents chez les participants.*

- [1. Introduction](#)
- [2. Mise en contexte](#)
- [3. Historique](#)
- [4. Taux de participation](#)
- [5. Facteurs influençant la persévérance](#)
- [6. Conclusion](#)
- [Références](#)



1. Introduction

Le phénomène de la persévérance a été étudié surtout dans le domaine de la psychologie comme une caractéristique importante du comportement intentionnel. Certains ont associé la persévérance à la motivation, c'est-à-dire la solution d'un problème complexe où l'individu est confronté au choix entre continuer dans une tâche non résolue ou entreprendre une tâche alternative. D'autre part, les théories socio-cognitives de l'apprentissage qui portent sur la motivation scolaire voient la persévérance comme l'une des conséquences de la motivation (Bourdages, 1996).

L'étude de la persévérance dans l'enseignement à distance se situe dans le courant des théories socio-cognitives et est intimement liée à l'étude des facteurs individuels qui incitent la personne à poursuivre son engagement ou à abandonner. Plusieurs recherches portent sur ce phénomène qui met en danger l'existence même de l'enseignement à distance. Par exemple, Siqueira de Freitas & Lynch (1986) rapportent un taux d'abandon de 75 % dans des programmes de formation à distance de la Universidad Nacional Abierta au Vénézuéla, taux qui a mis en danger l'existence de ces programmes. Brindley (1987)

étudie la situation de l'Université d'Athabaska dont la vocation est l'enseignement à distance et où le taux moyen d'abandon s'élève à 56 %. Elle conclut qu'il s'agit d'un phénomène endémique dans ce type d'enseignement mais que l'identification des caractéristiques des sujets plus susceptibles d'abandonner permettra de leur fournir l'appui nécessaire et, par conséquent, de réduire l'abandon.

Dans une étude qualitative visant à isoler les facteurs pouvant influencer la persévérance, Garland (1993) identifie quatre types de facteurs : des facteurs situationnels liés au contexte propre à l'apprenant ; des facteurs institutionnels associés aux règles que veut imposer l'institution qui met en place la formation ; des facteurs relatifs à l'attitude et aux habitudes de travail de l'apprenant ; des facteurs épistémologiques liés au contenu du cours. Ce type de taxonomie devrait permettre d'analyser une situation d'enseignement et d'isoler les facteurs qui pourraient être la cause de l'abandon.

Nous examinerons, dans cet article, le phénomène de la persévérance à partir de la mise en place d'un cours d'écrit en langues étrangères (espagnol et allemand) à distance (via courrier électronique) offert depuis 1997 dans le cadre de la formation linguistique des agents du service extérieur canadien. On pourra trouver des détails quant à la mise en place de ce cours et de son contenu dans Desmarais (1999). Nous tenterons d'isoler les facteurs reliés à la persévérance dans ce contexte particulier et nous partagerons certains moyens qui nous ont permis de réduire l'abandon.



2. Mise en contexte

L'enseignement à distance constitue une modalité tout à fait indiquée pour le Ministère canadien des Affaires étrangères et du Commerce international où plus de 1 000 Canadiens travaillent à l'étranger et sont répartis dans 158 missions à l'échelle mondiale. Comme la formation linguistique dispensée aux employés avant leur départ à l'étranger vise surtout l'expression orale et la compréhension auditive, les habiletés d'écriture sont reléguées au second plan. Nous avons cru bon de mettre sur pied des cours d'écrit afin de répondre aux besoins de notre clientèle qui doit :

- vérifier la traduction d'un texte (anglais/français vers la langue cible) ;
- vérifier l'exactitude d'un texte ;
- rédiger de courts textes (remerciement, information, suggestion).

3. Historique

De janvier 1997 à avril 1999, nous avons donné ce cours d'écrit à cinq reprises. Toutefois, étant donné l'abandon important pour les premières prestations, nous avons modifié plusieurs aspects du cours. Nous pouvons identifier deux phases majeures dans la prestation de ce cours :

- la phase 1 durant laquelle nous avons mis en place des mécanismes favorisant la coopération entre les apprenants ;
- la phase 2 durant laquelle nous avons abandonné l'aspect coopératif et avons opté pour l'utilisation d'un logiciel d'annotation.

Le [tableau 1](#) présente le nombre d'inscriptions pour chacune des prestations de ce cours en fonction des phases. Le nombre élevé de personnes inscrites à ce type de cours est un indice de l'intérêt que suscite ce mode d'enseignement dans notre milieu.

Langue	Phase	Inscription
Espagnol	1	12
Espagnol	1	20
Espagnol	1	34
Espagnol	2	16
Espagnol	2	10
Allemand	1	14

Allemand	1	13
Allemand	2	6
Allemand	2	4
Total		129

Tableau 1 : Nombre d'inscriptions

Le cours, d'une durée de huit semaines, suit le déroulement présenté au [tableau 2](#) en fonction des objectifs d'apprentissage visés.

Semaines	Tâches
	Prétest
1-2	Vérification de la traduction
3-4	Correction des épreuves
5-6-7	Production dirigée
8	Post-test

Tableau 2 : Séquence des activités



4. Taux de participation

Lorsqu'on observe le taux de participation entre la première prestation du cours et la dernière (voir [figure 1](#)), on remarque un niveau d'abandon très élevé, presque équivalent pour l'espagnol et pour l'allemand. Le niveau légèrement plus bas pour l'allemand peut s'expliquer par une moins grande nécessité d'effectuer ces tâches dans le cadre des fonctions professionnelles. [1] Fjortoft (1995) conclut à la suite de son expérience que ce sont les sujets qui éprouvent un intérêt par rapport au domaine même qui sont les plus susceptibles de persévérer dans leur formation ; ce facteur, à lui seul, explique 23 % de la variance.

C'est pour les tâches de production que l'abandon semble le plus élevé. Ceci est probablement lié au niveau de difficulté de ce type de tâche qui consiste à produire un document alors que les tâches antérieures présentaient un document à modifier au point de départ.

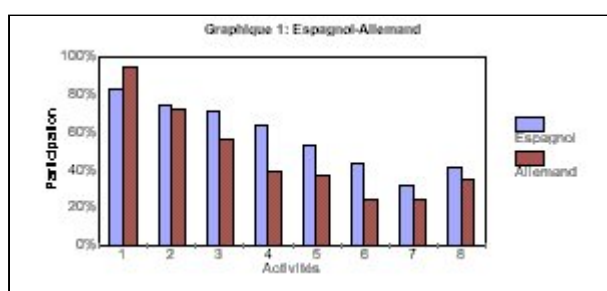


Figure 1 : taux de participation en fonction des activités proposées.

En observant la [figure 2](#), on remarque une différence marquée entre les taux de participation pour la première et la dernière prestation du cours d'espagnol. Il en est de même pour la [figure 3](#) présentant ces prestations du cours d'allemand. Nous tenterons donc d'identifier les facteurs qui peuvent expliquer ce changement.

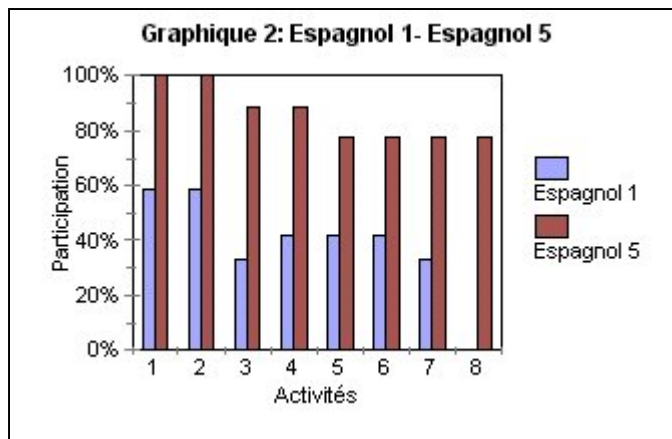


Figure 2 : participation en espagnol.



5. Facteurs influençant la persévérance

5.1. Le format coopératif

Au début de ce programme, nous voulions intégrer un format coopératif entre les participants et faire en sorte qu'ils échangent leurs productions avec un collègue avant de les faire parvenir au tuteur/professeur. Ainsi, les participants étaient jumelés : un étudiant plus habile avec un étudiant moins habile. L'étudiant moins habile faisait une première correction du texte et la faisait parvenir à son collègue qui devait apporter d'autres changements qui lui paraissaient nécessaires. Ce dernier retournait le texte modifié à son collègue et une version ralliant les deux parties était envoyée au tuteur/professeur. Au moment de l'évaluation, les participants ont fait remarquer que cet échange rendait le travail laborieux et qu'ils doutaient de la pertinence et de la qualité des commentaires émis par les collègues. Rada & Wang (1998) rapportaient le même type de commentaires chez des sujets de niveau universitaire qui manifestaient très peu d'intérêt à partager leurs idées et leurs travaux avec des collègues et soulignaient la lourdeur du processus de collaboration. Leurs résultats n'ont indiqué aucune amélioration de la performance individuelle des participants même si la qualité de la production de groupe était meilleure que la production individuelle.

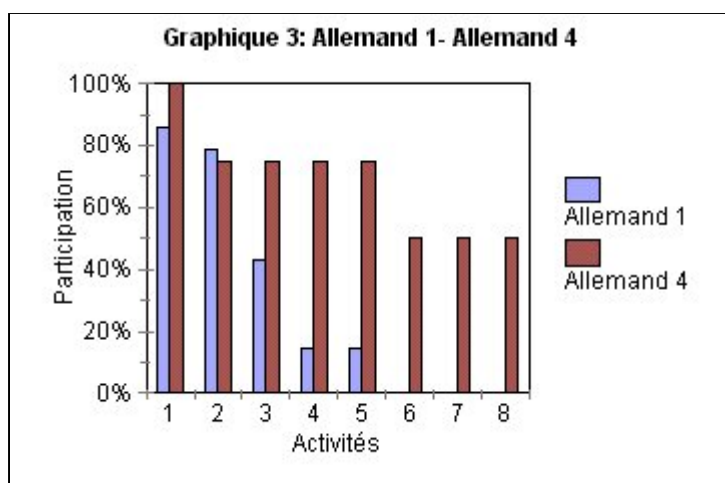


Figure 3 : participation en allemand.

Au moment de l'inscription, les participants doivent répondre à un questionnaire d'attitude comportant diverses dimensions, dont l'apprentissage coopératif. Lorsque nous avons comparé les réponses de ceux qui ont terminé le cours et ceux qui ont abandonné, la différence entre les deux groupes était évidente. Pour les trois questions portant sur l'apprentissage coopératif, l'attitude des participants ayant terminé le

cours était systématiquement plus favorable ($p = 0,07$; $p = 0,09$; $p = 0,07$) même si ces taux ne sont pas statistiquement significatifs ($p < 0,05$). On peut donc croire que, pour certains participants, l'aspect coopératif présent dans ce cours a influencé leur décision d'abandonner.

5.2. La spécificité des commentaires

Pendant la phase 1, les tuteurs commentaient, selon leur méthode personnelle, les productions des participants. Ils notaient fréquemment les mêmes types d'erreur ; certains s'étaient même constitué une banque de commentaires et d'explications leur évitant ainsi de les répéter. Cependant, par manque de temps et étant donné leur charge de travail, les professeurs faisaient des commentaires de plus en plus succincts et moins nombreux.



L'existence de logiciels d'annotation permet de résoudre en partie ce problème puisqu'il est possible de préparer des commentaires en fonction des erreurs les plus communes. Nous avons donc décidé d'utiliser Markin (Holmes, nd). Ce logiciel permet de créer un maximum de 32 boutons pouvant être utilisés pour annoter les erreurs les plus fréquentes (par exemple : utilisation de l'accent, accord sujet-verbe, accord nom-adjectif, etc.). Il permet également l'ajout de commentaires sur des éléments particuliers qui peuvent prendre la forme d'explication d'une règle grammaticale ou de proposition de la forme correcte. Le logiciel permet aussi l'utilisation de commentaires généraux sur l'ensemble de la production du type *Bon travail* ou *Vous semblez maîtriser tout à fait... mais vous devez porter plus d'attention à ...* Même s'il a été conçu pour l'enseignement de l'anglais, il a été très facile de le configurer pour l'espagnol et l'allemand. On trouvera plus de renseignements sur ce logiciel dans l'article de Holmes (1998) et dans le site ([Holmes](#), nd).

Ainsi, grâce à ce logiciel qui facilite la tâche des tuteurs, ces derniers peuvent fournir des commentaires plus précis et plus uniformes quant aux erreurs commises.

5.3. La séquence des activités

Pendant la phase 1, les participants vérifiaient deux textes à l'étape de la traduction, deux textes à l'étape de la révision, et avaient trois productions à rédiger. Pour la phase 2, nous avons décidé de tirer profit du logiciel d'annotation et de suivre la séquence présentée au [Tableau 3](#). Ainsi, en suivant cette séquence, pour chaque étape, le participant travaille à un premier texte pour lequel il reçoit uniquement des annotations, c'est-à-dire des indices quant au type d'erreurs et des commentaires qui pourront le guider dans sa correction. Il reprend ensuite ce texte et, cette fois, il reçoit les corrections. Pour le deuxième texte, il ne fait qu'une seule correction.

Tâches	Texte 1		Texte 2
Traduction	Annotation	Correction	
Révision	Annotation	Correction	Correction
Production	Annotation	Correction	Correction

Tableau 3 : Séquence des activités - Phase 2

Cette nouvelle séquence assure un travail plus en profondeur sur le premier texte et donne aux participants de meilleures indications quant aux modifications à apporter. Les conseils ayant été prodigués pour le premier texte seront mis à profit dans la correction du second texte. Nous aurions préféré conserver ces deux étapes tout au long du programme mais comme la durée ne pouvait dépasser 10 semaines (incluant le post-test), il était impossible de le faire.

Les résultats présentés dans Desmarais (1999) indiquent l'existence d'un transfert entre le premier et le deuxième texte au niveau de l'orthographe grammaticale, de la syntaxe et de l'utilisation des accents; le pourcentage de ces types d'erreurs diminue. Toutefois, il n'y a pas de transfert au niveau de l'orthographe lexicale et du lexique puisque le pourcentage de ces types d'erreurs reste identique ou augmente même selon le type de document. Le manque de récurrence des items lexicaux peut expliquer ces résultats.



5.4. Le système de rémunération

Lors des premières prestations, nous avons établi le système de rémunération à partir de nos méthodes traditionnelles basées sur un tarif horaire. Ainsi, nous avons déterminé que, pour un groupe d'étudiants inscrits à un cours, un tuteur devrait y consacrer un certain nombre d'heures. À partir d'un sondage effectué au printemps 1996 auquel ont participé 116 répondants du Canada et des États-Unis provenant des milieux éducatifs collégial et universitaire, Evans & Minich (1998) concluent que le système de rémunération est généralement basé sur les honoraires habituels d'enseignement à partir d'un nombre moyen d'étudiants sans tenir compte de la situation particulière de l'enseignement à distance. Coldeway (1980) a comparé le taux de persévérance des participants dans une expérience où, d'une part, deux tuteurs étaient rémunérés selon les travaux exécutés par les participants et, d'autre part, un troisième tuteur recevait des honoraires selon un tarif global prévu pour le cours. Il n'a noté aucune différence quant à la persévérance mais les interventions des tuteurs rémunérés en fonction des travaux exécutés étaient plus nombreuses et plus régulières.

Au terme des premières sessions, lorsque nous avons constaté le taux d'abandon élevé ainsi que le manque d'intérêt des enseignants à maintenir une lourde tâche de travail pour la même rémunération, nous avons décidé d'opter pour une rémunération en fonction du nombre de travaux/étudiant corrigés. Ainsi, le tuteur est désormais rémunéré à un tarif horaire en fonction du nombre de travaux remis.

5.5. Le rôle du tuteur

Dans l'enseignement à distance, le tuteur joue un rôle de première importance (Lebel & Michaud, 1989) même s'il peut se sentir isolé (Tammelin, 1999). D'une part, le changement du système de rémunération a incité les tuteurs à mieux suivre les progrès des étudiants. D'autre part, à partir de nos constatations sur les réactions des participants quant à l'apprentissage à distance, nous nous sommes rendu compte qu'ils souhaitaient une rétroaction à la fois très rapide sur leurs travaux remis (un délai de 48 heures nous semble la limite acceptable) et précise, ce que le logiciel d'annotation permet plus facilement.

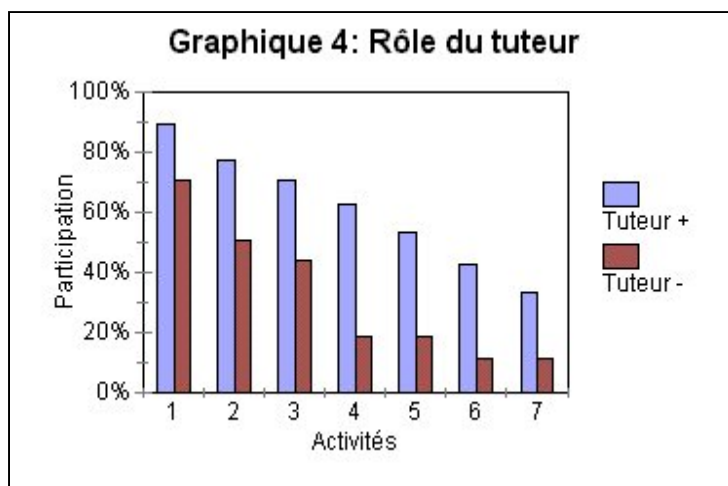


Figure 4 : taux participation si "tuteur +".



La [figure 4](#) présente le taux de participation lorsque le tuteur joue son rôle de façon adéquate (tuteur +) en fournissant des commentaires précis et explicites qu'il envoie rapidement. Par exemple, dans un cas, le tuteur envoyait ses commentaires le vendredi en fin de journée, ce qui ne permettait pas aux participants situés en Europe de recevoir les commentaires avant la fin de semaine pour faire leurs travaux. Un autre exemple est celui du tuteur qui s'est absenté pendant deux semaines et a demandé à un collègue de le remplacer pendant son absence. Les participants ont été informés qu'ils devaient faire parvenir leurs travaux au tuteur substitut. Aucun ne l'a fait et tous les étudiants se sont désistés. Ce dernier exemple est

un indice des relations étroites qui s'établissent entre les participants et leur tuteur. C'est cette relation qui encourage l'étudiant à faire les travaux requis[3] parce qu'il sait que quelqu'un se soucie de recevoir les travaux et que les commentaires sont personnalisés.

5.6. Les facteurs individuels

Les réponses au questionnaire d'attitude ainsi que les données socio-démographiques fournies par les participants au moment de leur inscription ont permis de distinguer des facteurs significatifs entre ceux qui ont persisté et ceux qui ont abandonné.

Habilité à dactylographier

On a identifié une différence significative ($p = 0,018$) quant à l'habileté à dactylographier entre les deux groupes de sujets. Les sujets ayant abandonné le cours avaient évalué leur habileté comme plutôt bonne alors que les sujets qui l'ont terminé avaient évalué cette habileté comme très bonne. Cette différence a influencé leur persévérance dans le cours.

Attitude face à l'utilité de l'ordinateur pour la production écrite

Les sujets ayant abandonné le cours se disent généralement moins favorables à l'utilité de l'ordinateur pour la production écrite, et la différence est significative pour la question *J'aime les défis que présente l'utilisation de l'ordinateur* qui distingue les sujets ayant terminé et abandonné le cours ($p = 0,006$).

Attitude face à la communication par courrier électronique

Pour cet aspect, on a noté une différence significative face aux questions *J'ai plus de réticences à contacter les gens en personne que par courrier électronique* ($p = 0,013$) et *Communiquer par courrier électronique dans la langue cible est une bonne façon de m'améliorer* ($p = 0,015$). Les personnes ayant abandonné le cours préfèrent communiquer en personne et ont une opinion plutôt neutre sur l'utilité du courrier électronique pour améliorer leur compétence linguistique.

Attitude face à l'utilisation de l'ordinateur et du courrier électronique pour l'apprentissage

On identifie également une différence significative face à la question *Je peux apprendre la langue cible de façon plus autonome lorsque j'utilise l'ordinateur* pour laquelle les participants ayant terminé le cours sont nettement plus en accord avec cet énoncé ($p = 0,007$).

Ainsi, il apparaît que, face à la persévérance, des facteurs individuels liés à l'habileté à dactylographier et la perception de l'utilité des technologies pour l'apprentissage distinguent les participants.



6. Conclusion

Si nous reprenons les facteurs que Garland (1993) proposait, nous constatons que la majorité des changements que nous avons mis en place étaient d'ordre institutionnel. D'autre part, nous avons pu isoler des facteurs associés à l'attitude et aux habitudes de travail qui pouvaient entraîner l'abandon. Les tuteurs qui sont informés de la possibilité plus grande d'abandon de certains participants peuvent intervenir plus directement auprès d'eux et prévenir leur désistement. Quant aux facteurs épistémologiques liés au contenu même du cours, les participants qui ont terminé le cours ont souligné la pertinence des documents présentés et des activités proposées, ce qui nous permet de croire au bien-fondé du matériel et des activités du cours. Cependant, la persévérance demeure un problème crucial et le fait de ne pas transiger avec une clientèle captive ajoute une dimension stratégique au rôle du tuteur.

Niveau en espagnol
Veillez évaluer votre habileté à dactylographier:
Veillez évaluer votre connaissance de l'informatique:
Avez-vous un ordinateur à la maison ?
(si Oui) À quelle fréquence l'utilisez-vous?
À quelle fréquence utilisez-vous les applications suivantes: <ul style="list-style-type: none"> • Traitement de texte • Courrier électronique • 3 (World Wide Web)
À quelle fréquence écrivez-vous en espagnol (d'une simple note à une lettre) ?
À quelle fréquence révisez-vous des textes écrits en espagnol pour votre signature ?
<p>Pour chacune des questions suivantes, veuillez inscrire un X à côté de la description qui se rapproche le plus de votre opinion.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. J'écris mieux quand j'écris avec un ordinateur. 2. Il est plus facile de réviser ce que j'écris avec un ordinateur. 3. Je préfère écrire avec un ordinateur plutôt qu'écrire à la main. 4. Il est plus rapide d'écrire avec un ordinateur que d'écrire à la main. 5. J'aime utiliser l'ordinateur pour communiquer avec des gens. 6. J'ai plus de réticences à contacter des gens en personne que par courrier électronique. 7. Si j'ai une question ou un commentaire, je préfère contacter le professeur en personne que par courrier électronique. 8. Le courrier électronique aide les gens à apprendre les uns des autres. 9. Un avantage du courrier électronique est que vous pouvez contacter les gens, à n'importe quel moment. 10. Écrire avec le courrier électronique m'aide à développer mes idées. 11. L'utilisation du courrier électronique me permet de me sentir membre d'un groupe. 12. Communiquer par courrier électronique en espagnol est une bonne façon de m'améliorer en espagnol. 13. J'aime écrire en espagnol. 14. Écrire avec l'ordinateur me rend plus créatif. 15. Cela vaut la peine d'utiliser un ordinateur. 16. J'aime les défis que présente l'utilisation de l'ordinateur. 17. Je peux apprendre l'espagnol de façon plus autonome lorsque j'utilise l'ordinateur. 18. Les ordinateurs isolent les gens les uns des autres. 19. Je peux apprendre à écrire en espagnol plus rapidement si j'utilise l'ordinateur. 20. Utiliser l'ordinateur me donne plus d'occasions de pratiquer l'espagnol. 21. Il est habituellement frustrant de travailler avec les ordinateurs.



Références

Bibliographie

Bourdages, L. (1996). *La persistance au doctorat. Une histoire de sens*. Québec : Les Presses de l'Université du Québec.

Brindley, J.E. (1987). *Attrition and completion in distance education: the student's perspective*. ED 322 887.

Coldeway, D.O. (1980). *An examination of tutor management strategies for use in distance education*. ED 259223.

Desmarais, L. (1999). "Le courrier électronique: un outil d'enseignement en milieu de travail". *Computer Assisted*

Language Learning, vol. 12, 4. pp 323-344.

Evans, R. & Minich, E. (1998). *Faculty Compensation and Support Issues in Distance Education*. Washington (DC) : Instructional Telecommunications Council.

Fjortoft, N. (1995). *Predicting persistence in distance learning program*. ED 387 620.

Garland, M.R. (1993). "Student perceptions of the situational, institutional, dispositional and epistemological barriers to persistence". *Distance Education*, vol. 14, 2. pp 181-198.

Holmes, M. (1998). "Approaches to marking electronic texts". In *FLEAT III Foreign Language Education and Technology*, Liddel P. (dir.) pp 107-122.

Lebel, C. & Michaud, B. (1989). "Le tuteur et le support à l'étudiant en enseignement à distance". In *Post-Secondary distance education in Canada. Policies, practices and priorities*. R. Sweet (dir.) ED 336 648.

Rada, R. & Wang, W. (1998). "Computer-supported collaborative writing phases". *Journal of Educational Technology systems*, vol. 26, 2. pp 137-149.

Siqueira de Freitas, K. & Lynch, P. (1986). "Factors affecting student success at the National Open University of Venezuela". *Distance Education*, vol. 7, 2. pp 191-200.

Tammelin, M. (1999). *The loneliness of the long-distance teacher: the role of social presence in the online classroom*. Communication orale présentée à EUROCALL 99 (Besançon).

Logiciels

Holmes, M. (nd). Logiciel Markin v3.2 téléchargeable. Consulté en avril 2000 : www.cict.co.uk/software/markin/index.htm

Notes

[1] Un questionnaire pré-cours (présenté en annexe) a permis d'établir cette comparaison. Les étudiants d'espagnol ont à accomplir un plus grand nombre de tâches reliées à l'écrit et leur fréquence est plus grande.

[2] Il faut préciser que, dans notre contexte, le succès à un cours n'est pas sanctionné par une note ou une prime financière quelconque et que l'employé n'est pas déchargé de ses obligations professionnelles pour suivre ce cours. L'étudiant s'inscrit par intérêt personnel et par souci de développer ses compétences professionnelles.

[3] Pour des raisons d'économie, nous n'avons pas reproduit l'échelle utilisée pour chacune des questions.



A propos de l'auteur

Lise DESMARAIS, Ph.D. en éducation, s'intéresse depuis plusieurs années à l'utilisation des technologies pour l'enseignement des langues. Spécialiste en didactique des langues à l'Institut canadien du service extérieur, elle veille à l'intégration des technologies dans l'enseignement des langues étrangères. Elle est l'auteur de l'ouvrage intitulé *Les technologies et l'enseignement des langues* publié aux Éditions Logiques et de deux didacticiels, *ORTHO+*, pour l'enseignement du français et *Pasajes latino americanos*, pour l'enseignement de l'espagnol.

Courriel : lisian@magi.com ou lise.desmarais@dfait-maeci.gc.ca

Adresse : Institut canadien du service extérieur, 15 rue Bisson, Hull, Qué. J8Y 5M2, Canada



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

© *Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et de Communication*, 15 juin 2000