

Créer un site pour mieux apprendre ? Bilan d'expérience

Martine EISENBEIS, Nicolas MARTI
Université Lille 3, France

Résumé : *Cet article fait le point sur la mise en place d'un atelier de création d'un site Internet dans le cadre de l'enseignement universitaire du Français Langue Étrangère, réflexion fondée entre autres sur un corpus d'entretiens avec des étudiants ayant participé à ce projet. Ce bilan s'articule autour de trois axes de réflexion : les spécificités du support Internet, source de motivation et base d'un apprentissage collaboratif et de l'acquisition d'un lexique et d'un savoir-faire spécifiques ; la place de la médiation humaine, la redistribution des rôles et la diversité des interactions dans les différentes tâches mises en œuvre ; la dimension actionnelle et autonomisante d'un tel projet. La conclusion propose des pistes pour reconduire ou prolonger cet atelier en vue d'une meilleure intégration pédagogique et institutionnelle*

- 1. Introduction
- 2. Descriptif du projet : "de l'atelier d'écriture à l'atelier multimédia"
- 3. Les spécificités du multimédia
- 4. La médiation humaine au service de l'apprentissage
- 5. Conclusion
- Références
- Annexes

1. Introduction

C'est dans le cadre de l'enseignement universitaire du Français Langue Étrangère (FLE) au Département des Étudiants Étrangers (DEE) de l'université Lille 3 qu'un atelier multimédia a été proposé à des étudiants étrangers de niveau intermédiaire sur l'année 2002-2003, afin qu'ils conçoivent et réalisent leur propre site Internet. Ce projet^[1] avait pour objectif de répondre à quelques particularités du contexte pédagogique et institutionnel.

- **Une meilleure exploitation des ressources matérielles et humaines.** En effet, jusqu'à ce jour, la salle informatique du département était principalement utilisée pour proposer aux étudiants deux heures par semaine de travail en Enseignement Assisté par Ordinateur (EAO) intégrées à leur cursus. L'outil était ainsi utilisé pour travailler la langue. En créant cet atelier, il nous importait de mettre en place une perspective inverse : utiliser la langue pour "travailler" l'outil. Dans le même temps, quelques enseignants du département, nouvellement formés, ont commencé à s'interroger sur un moyen de mettre en œuvre leurs compétences en

informatique et sur un apport plus dynamique de cet outil dans le cadre d'un atelier de véritable "création de site", visant une exploitation des ressources techniques d'Internet (images, multiréférentialité, médiation, médiatisation, etc.).

- **Une dynamisation de l'activité du département.** Il n'existait pas non plus d'ateliers véritablement basés sur la pédagogie par projet. Ceux-ci pouvaient, selon nous, non seulement impliquer davantage certains étudiants dans leur apprentissage et dans la vie du département, mais également engager certains enseignants dans la dynamique d'une équipe pédagogique. Ainsi, nous pensions que ce projet permettrait de finaliser les productions écrites réalisées lors d'activités pédagogiques au sein des différents groupes classes.
- **Une prise en compte des particularités du public.** Le public de notre département, comme dans la plupart des centres universitaires d'enseignement du FLE, est majoritairement composé d'étudiants asiatiques, plutôt réticents à des prises de parole spontanées dans la classe ([Bouvier02] : 195) et peu enclins à une gestion autonome de leur apprentissage, mais également très compétents dans des domaines artistiques (dessin, architecture, etc.).

Dans un premier temps, un tel atelier pouvait proposer aux étudiants un cadre de communication informelle en français qui leur permettrait d'exprimer librement leur créativité (sous la forme de mini-reportages rédigés en français, incorporant textes et photos, qui devaient au final constituer l'essentiel du site), mais aussi leurs compétences artistiques. Utiliser ces compétences nous semblait être un moyen de conférer aux étudiants une notion d'expertise et ainsi de favoriser un fonctionnement collaboratif [Portine02]. Dans un deuxième temps, il pouvait offrir aux étudiants la possibilité de développer leurs compétences de communication dans des situations d'échange authentiques.

C'est ce projet et son analyse que nous nous présentons dans cet article.

2. Descriptif du projet : "de l'atelier d'écriture à l'atelier multimédia"

Il convient de noter que ce projet s'est déroulé en deux temps bien distincts : il s'agissait au départ de proposer un atelier de création multimédia sur la durée du seul premier semestre. Au second semestre, le projet fut cependant reconduit avec quelques modifications dans les objectifs et l'organisation du travail, mais en s'appuyant néanmoins sur ce qui avait déjà été réalisé : le lien entre ces deux semestres est le bilan établi à l'issue du premier. On peut donc découper ce projet en trois étapes distinctes : observation, bilan, réaction.

2.1. Premier dispositif

Le projet a d'abord été proposé à titre expérimental à la rentrée 2002 à des étudiants du niveau 2^[2]. C'est par voie d'affichage que ces étudiants sont conviés à une rencontre hebdomadaire : il s'agit d'assurer sur le semestre l'élaboration d'un site entièrement conçu par eux, présentant un certain nombre de textes sur leurs impressions de la France et de la culture française. Outre le travail d'encadrement au niveau de la rédaction des textes en français, nous nous proposons également de former une petite équipe d'étudiants à la conception et au développement d'un site Internet, à l'aide des logiciels *Photoshop*®, *Dreamweaver*® et *Flash*®. À cette fin, les étudiants se réunissent d'abord dans une salle de classe ordinaire sur le principe de la table ronde puis à la médiathèque.

Progressivement, les réunions ne se feront plus qu'à la médiathèque.

Il faut environ trois semaines pour que le groupe d'étudiants intéressés se stabilise aux alentours d'une quinzaine. En effet, l'accès à cet atelier est libre, et les effectifs sont d'abord assez fluctuants. Une des raisons expliquant ceci tient aux difficultés qu'ont les étudiants à appréhender les objectifs du projet : lors de la première réunion, la majorité des étudiants présents pensent venir à un cours de soutien...

Ces étudiants sont encadrés par une équipe pédagogique composée de quatre enseignants du DEE et de trois étudiants de maîtrise FLE (désormais, le terme "tuteurs" inclura tous les membres de l'équipe pédagogique).

2.1.1. Activités des étudiants

Une fois les objectifs du site clairement définis, les étudiants déterminent librement les destinataires du site, son contenu et ses rubriques, se répartissant le travail par équipes, en fonction de leurs intérêts et affinités personnels, une équipe se définissant par une rubrique à mettre en place ou certaines tâches à accomplir (cf. Annexe 1). Un enseignant référent prend alors en charge une ou deux équipes.

Afin de pouvoir alimenter les différentes rubriques sans une surcharge considérable de travail pour les étudiants concernés, les étudiants désignent également un responsable de la communication au sein des différents groupes classes du niveau 2 représentés. Ceux-ci sont chargés de présenter le projet à l'ensemble de leurs camarades et éventuellement de récupérer des productions rentrant dans le cadre des différentes rubriques.

Les étudiants travaillant à des rubriques choisissent leurs sujets et rédigent des textes, ce travail de rédaction s'effectuant dans la semaine, entre chaque réunion (pour le détail des productions écrites, cf. Annexe 2).

Les équipes "technique" et "graphisme" travaillent dans un premier temps respectivement à l'élaboration d'une arborescence et aux choix graphiques. Leur travail se fait à la médiathèque, où se retrouvent également certains étudiants travaillant aux rubriques pour corriger et saisir leurs textes (ou ceux de leurs camarades) sur ordinateur. Très rapidement cependant, les interactions nécessaires entre les équipes "graphisme" et "technique" ont pour effet de fusionner les deux en une seule et même équipe s'attelant au travail de développement.

Lors des réunions hebdomadaires de concertation, dans un premier temps, chaque équipe présente l'avancement de ses travaux ou les soumet à l'approbation du grand groupe (pour les choix graphiques notamment).

2.1.2. Premier bilan

L'atelier a su motiver de façon durable une bonne demi-douzaine d'étudiants (auxquels s'ajoutent les étudiants ayant participé de manière indirecte en produisant des textes) qui se sont complètement investis et ont exprimé leur désir de poursuivre la réalisation du site au second semestre. En effet, même si un premier site est mis en ligne, il est loin d'être fini (dans la mesure où on peut considérer un site Internet comme fini).

Ce bilan nous amène donc à redéfinir le contenu et les objectifs de cet atelier qui nous paraît d'emblée avoir plus fonctionné comme un atelier d'écriture (mise en ligne de textes produits par les étudiants) que comme un atelier multimédia. Notre réaction est d'adopter des attitudes différentes : d'une part, réaffirmer les spécificités du multimédia et essayer d'en tirer plus de profit, d'autre part, adopter une attitude plus dirigiste dans l'organisation du travail (et donc, pensons-nous, plus rentable).

2.2. Second dispositif

Pour le second semestre, l'atelier est donc reconduit, afin de reprendre et finaliser le site. Seuls six étudiants y participeront (on compte parmi eux trois nouveaux venus) : il nous semble en effet qu'une petite équipe motivée et hautement encadrée atteindra plus facilement les objectifs fixés. Les réunions se font alors au rythme de deux par semaine, à la médiathèque.

2.2.1. Activités des étudiants

En fonction des textes disponibles, les étudiants se répartissent en cinq équipes, plusieurs étudiants pouvant graviter au sein de différentes équipes.

Un problème de serveur et la volonté exprimée par l'équipe "technique / graphisme" qui a maintenant une meilleure idée de la réalisation d'un site nous amène également à reprendre la conception du site et son habillage depuis le départ (au cours des semaines qui suivent, les anciens fichiers seront écrasés ou supprimés).

Chaque équipe travaille ensuite en collaboration avec un enseignant. Le fait d'une part que le groupe soit assez réduit et d'autre part que certains étudiants soient déjà familiarisés avec le travail à mener permet de travailler en parallèle à la conception et à la correction / saisie des textes d'un côté et à la réalisation technique de l'autre. Ainsi l'équipe "technique / graphisme" ne s'occupe plus maintenant que de l'habillage du site et de l'intégration finale des différentes rubriques, lesquelles sont mises en forme (sous *Word*© ou *Dreamweaver*©) au sein de chaque équipe travaillant aux différentes rubriques.

2.2.2. Second bilan

À l'issue du second semestre, un nouveau site est mis en ligne. Si tous les textes ne sont pas encore mis en ligne, l'ensemble offre cependant une certaine cohérence dans l'habillage, la navigation et dans le choix des rubriques. De plus, à la différence du premier semestre, le second semestre aura permis à chaque participant d'utiliser, de près ou de loin, les logiciels *Photoshop*©, *Dreamweaver*© et *Flash*©, de même que chaque participant aura été sensibilisé à la médiatisation technologique.

2.3. Le corpus

Pour analyser les différents aspects didactiques de cette expérience, nous avons interviewé trois étudiants qui avaient participé à ce projet : d'une part, Étudiante A (désormais : Et.A), étudiante chinoise de niveau 2-3 qui a suivi le projet toute l'année, d'autre part, Étudiante B (désormais : Et.B), étudiante coréenne, et Étudiant C (désormais : Et.C), étudiant vietnamien qui avait pour objectif de suivre des études d'informatique en France, tous deux de niveau 2 ayant rejoint le groupe au second semestre. Ces entretiens ont eu lieu plusieurs mois après la fin de ce projet et nous ont permis, ainsi que le définissent [BlanchetGotman92], de percevoir "*le sens que les acteurs*

donnent à leurs pratiques, aux événements dont ils ont pu être les témoins actifs» ([BlanchetGotman92] : 27), tant d'un point de vue personnel que collectif et ainsi d'analyser les apports didactiques d'un tel atelier qui nous semblent dignes d'intérêt.

Les spécificités du multimédia ont certes été mises à profit, mais l'ont-elles été de manière pertinente ? En d'autres termes, quels ont été les apports et les limites du multimédia dans ce projet ? Telle sera la première question qui orientera notre réflexion. Dans un deuxième temps, nos interrogations porteront sur les interactions mises en place en rapport avec les différentes tâches réalisées ainsi que sur la place de la pédagogie actionnelle et de l'autonomie dans le cadre de notre expérience.

3. Les spécificités du multimédia

3.1. Le choix du support

Dans le cadre de cet atelier, nous avons travaillé à la réalisation d'un site Internet, de sa conception au développement et à la mise en ligne, en passant par la rédaction de contenus et l'habillage graphique. À cette fin, nous avons eu recours à l'éditeur HTML *Dreamweaver*©, ainsi qu'aux logiciels *Photoshop*© et *Flash*©.

Le choix du support a été dicté non seulement par l'intérêt pour les TICE des enseignants impliqués dans ce projet et leur volonté de passer à l'expérimentation, mais aussi, bien sûr, par les potentialités du support. Un site Internet offre la possibilité d'une diffusion gratuite, à une échelle mondiale (donnée importante compte tenu du public étudiant du DEE) et relativement facile à mettre en ligne avec le système des "pages personnelles". C'est également un support extrêmement flexible, qui permet de mettre en forme une grande variété de productions sous différents médias : avec notre politique de laisser-faire et la volonté d'élargir le projet à l'ensemble de l'équipe pédagogique, nous n'avions qu'une idée assez vague du contenu final. Enfin, la relative simplicité d'utilisation de *Dreamweaver*© a permis à des néophytes (cependant déjà familiarisés avec le traitement de texte) de sauter le pas et de passer à la fabrication d'un site sans trop d'appréhensions ni de difficultés.

Cependant, l'utilisation faite des potentialités du support est restée assez limitée. Ainsi, au niveau de l'intégration des différents médias, on trouve sur le site des productions écrites, des photos, quelques illustrations et une adresse de boîte aux lettres électronique, reliées entre elles par quelques liens, mais ni son, ni vidéo, ni document dynamique, et au final, très peu d'interactivité^[3].

A priori, la plus-value du support Internet semble ici assez réduite si on considère d'autres projets similaires, comme par exemple la réalisation d'un journal papier. L'environnement multimédia présente cependant des avantages indéniables, même dans une utilisation réduite de ses potentialités interactives. Ce sont ces apports que nous allons maintenant considérer.

3.2. Les apports du multimédia

La perspective privilégiée par le *Cadre Européen Commun de Référence* (CECR), est «*de type actionnel en ce qu'elle considère avant tout l'usager et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches*» ([CECR00] : 15, souligné par nous) et la conscience chez les apprenants qu'une tâche à réaliser est "susceptible de leur donner le fil

directeur qui va leur permettre de rechercher les documents, de les sélectionner, d'en extraire l'information utile, de la transformer et de la rediffuser" ([Puren03] : 153).

La création d'un site Internet permet idéalement tout cela, puisqu'elle n'implique pas l'accès à un savoir médiatisé par les technologies mais bien au contraire la médiatisation du contenu dans le cadre d'un travail collaboratif. Ainsi, les concepteurs sont amenés tout d'abord à penser l'architecture du site et l'organisation des informations (médiation) puis à travailler sur la notion d'"écrit d'écran" (médiatisation). D'autre part, le travail d'édition (mise en page, textes, photos, etc.) implique la prise en main de l'outil informatique par la manipulation d'un scanner, une initiation à *Photoshop*© et / ou *Flash*©, le recours à *Word*© pour le traitement de texte, puis à *Dreamweaver*© pour la création d'un site et la programmation HTML. En effet, si ce logiciel vise avant tout la fabrication de sites, l'option "afficher les modes Code et Création" permet également d'aborder la programmation en langage HTML : les diverses manipulations (saisir un texte, créer un lien hypertexte) sont automatiquement codées et affichées en simultané dans la partie supérieure de l'écran. Après avoir observé les codes correspondants aux différentes manipulations effectuées, on peut ensuite amener les étudiants à modifier directement le code HTML pour pallier les limitations de mise en page dans un premier temps (par exemple, jouer sur les interlignes, en remplaçant la balise </p> par
), puis introduire du Javascript (créer une fenêtre contextuelle, etc.).

En ce qui concerne l'aspect collaboratif de l'entreprise, celui-ci se définit à la fois de façon verticale (tuteurs-apprenants, notamment pour l'aspect technique, où le rôle de l'enseignant "transmetteur de savoir" reste très marqué puisque les étudiants ont encore beaucoup à apprendre avant de pouvoir travailler en autonomie - plus particulièrement au premier semestre) et transversale (apprenants-apprenants, quand, après quelques semaines, les étudiants qui ont suivi le travail sur les rubriques sont capables de travailler en autonomie)^[4]. On se trouve ici dans le cadre des apprentissages collaboratifs assistés par ordinateur décrits par Mangenot [Mangenot01].

Une fois le projet clairement exposé lors de la première séance, les enseignants ont adopté une attitude de laisser-faire, dans le but de modifier d'emblée la répartition traditionnelle des rôles d'expert et de non-expert dans la classe de langue et de laisser la place aux interactions libres entre étudiants. Ces modifications se trouvent facilitées par l'exploitation faite des connaissances préalables des participants, en l'occurrence celles de stylistes déjà familiarisées avec une utilisation professionnelle de *Photoshop*©, ou encore par la présentation du site et du projet par les étudiants du premier semestre aux nouveaux venus lors de la réunion bilan à la médiathèque.

Par ailleurs, ces mêmes connaissances préalables ont permis une meilleure identification des outils et des opérations à effectuer par les étudiants (qu'on passe du traitement de texte à un éditeur HTML ou de la palette d'outils de *Photoshop*© à celle de *Flash*©) et ainsi d'auto-évaluer leurs propres connaissances, autrement dit d'apprendre à apprendre. La création d'un site Internet participe donc bien de l'autonomisation de l'apprenant par la mise en place de stratégies d'apprentissage ([CECR00]: 121).

On voit ainsi émerger l'ordinateur à la fois comme objet d'étude mais aussi comme vecteur de l'apprentissage. Ce rôle central de l'ordinateur est souligné par les étudiants eux-mêmes lorsqu'ils décrivent et analysent le travail de correction à l'écran.

Les phrases de la langue française sur le papier, c'est très...
J'aime bien voir sur un écran. On peut voir ensemble et on peut
discuter : ça marche bien, ça marche pas... (Et.B)
Le travail sur Internet, ça m'aidait pour apprendre le
français. Je dois expliquer les textes ou alors je dois taper
donc pour l'écrit et l'oral ça m'aidait. (Et.A)

Les remarques des étudiants rejoignent les observations suivantes de [DamLegenhausenWolff90] :

Nous insistons sur trois points : l'écran assure un accès aisé au texte à tous les membres du groupe ; il fournit un important lieu matériel de convergence ("central physical focusing point") pour l'activité du groupe ; et l'affichage bien ordonné a un impact sur l'attitude face à la tâche d'écriture (cités par [Mangenot01] : 111).

On remarque qu'au-delà de la correction attendue par les étudiants, ce travail permet également de s'approprier les outils (ici, le traitement de texte), mais aussi les règles typographiques.

3.3. De l'adéquation du support aux besoins des apprenants

Il convient ici de poser la question de l'utilisation du support multimédia dans le cadre de notre projet.

Au cours du premier semestre, nous avons constaté que la plupart des étudiants n'ont fait que rédiger des textes, parfois les saisissant sur ordinateur, mais sans aller au-delà, sans même aborder, ne serait-ce que de très loin, la notion de médiatisation du contenu - d'où notre attitude plus dirigiste au second semestre, notre volonté de recadrer les objectifs de l'atelier sur les spécificités de l'utilisation d'un environnement multimédia.

Il est vrai que l'environnement multimédia peut susciter la motivation de certains apprenants ou répondre à des attentes et des objectifs bien précis. Ainsi, certains étudiants qui ont participé au projet avaient déjà un intérêt personnel pour Internet, et ce, quelles qu'aient été leurs compétences préalables en la matière. Ainsi en témoigne, par exemple, une remarque de l'un des étudiants interviewés qui affirme : «*Moi je voulais apprendre la technique et la langue, puisque je veux étudier l'informatique*». Pour deux autres étudiantes qui avaient une formation de stylistes et maîtrisaient *Photoshop*© préalablement à l'atelier, ce projet répondait à leur volonté de se former à la création de pages HTML et d'aborder *Flash*© avec pour objectif la création de portfolios en ligne.

La création d'un site Internet répond donc aux attentes de ces étudiants comme aux objectifs du *Cadre Européen Commun de Référence* ; cette activité semble en effet correspondre

[aux] besoins de l'apprenant hors de la classe, que ce soit dans les domaines personnel ou public ou en relation à des besoins plus particulièrement professionnels ou éducationnels ([CECR00] : 121).

En effet, l'utilisation faite dans notre expérience d'un environnement multimédia permet l'acquisition d'un lexique et d'un savoir-faire spécifiques par l'utilisation faite ici "[d'outils] complètement ouverts comme le traitement de texte [par opposition à] des logiciels engageant les

utilisateurs dans une forme d'interactivité très guidée (tutoriels)» ([Mangenot01] : 108).

Mais tous les étudiants ne partagent pas cet intérêt pour le support Internet. Ainsi à la question : "Est-ce que ça aurait été pareil de travailler sur papier ?", Étudiante A répond :

Avant de participer au site, je savais déjà comment utiliser l'ordinateur. Il n'y a pas beaucoup de différences. Je n'ai pas appris beaucoup (...) mais j'y allais seulement pour la langue.

On peut arriver en débutant, parce qu'il y a du travail seulement pour taper des textes que les étudiants ont faits. Seulement taper - c'est facile pour quelqu'un qui n'a pas encore appris la technique, mais dans ce cas, la personne vient seulement pour apprendre la langue. (Et.A)

Ces remarques sont à mettre en parallèle avec une observation que nous avons pu faire au premier semestre : très rapidement, il est apparu que chaque équipe (le terme prend ici une acception assez restreinte, puisque chaque équipe se composait de deux ou trois étudiants, mais il a été retenu par commodité d'usage) travaillait à sa seule tâche, et que la concertation entre les différentes équipes avait peu à peu disparu au profit d'une forte collaboration intra-équipe. Ainsi, les étudiants ayant suivi les rubriques se contentaient d'apporter leurs textes aux membres de l'équipe "technique / graphisme" qui se chargeaient seuls de leur intégration au site. Si elle est révélatrice du processus normal du déroulement d'un projet (une fois les objectifs et les tâches définis, chacun s'attache au travail qui lui a été attribué avec un minimum de validations), cette observation met aussi en évidence des intérêts bien distincts de la part des étudiants : ceux qui venaient acquérir un savoir-faire informatique, ceux qui souhaitaient produire des textes, et les "touche-à-tout" qui venaient par curiosité pour l'outil multimédia ou l'échange inter-culturel. Loin d'être un bilan négatif, elle souligne le caractère fédérateur d'un tel projet.

Mais pour les étudiants qui s'attachaient essentiellement à la rédaction de textes au premier semestre (environ les deux tiers du groupe), le support multimédia ne présentait pas d'intérêt particulier. On peut alors se demander si la décision que nous avons prise était la bonne : pour ces étudiants, n'aurait-il pas mieux valu continuer la production de textes à intégrer par la suite au site Internet ? En effet, les objectifs et l'utilisation faite du support au second semestre n'étaient pas forcément adaptés aux attentes de tous les étudiants.

Pour être efficace, la pédagogie par projet nécessite certes la prise en compte des attentes des apprenants, mais également une mobilisation enseignante qui, sur ce projet, était presque d'un enseignant pour un étudiant au second semestre. En effet, selon Bélisle :

Cet élargissement de l'expérience d'apprentissage non seulement ne supprime pas le rôle de médiation de l'enseignant, mais au contraire l'appelle. Apprendre dans un contexte multimédia nécessite une plus grande concentration et un entraînement à la focalisation. L'apport de l'enseignant s'avère indispensable pour orienter, pour guider, pour développer le feedback et permettre l'émergence d'une pensée critique.
([Belisle03] : 31)^[5]

C'est là que commence la transformation pressentie des formes de médiation humaine, et donc du rôle de l'enseignant, dans l'enseignement et l'apprentissage des langues.

4. La médiation humaine au service de l'apprentissage

Rappelons que le rôle de médiation humaine que les tuteurs ont joué a été très différent au premier et au second semestre. En effet, dans un premier temps les tuteurs ont surtout cherché à s'effacer et à laisser libre cours aux interactions : lors de la réunion hebdomadaire de concertation par exemple, chaque équipe présentait l'avancement de ses travaux ou les soumettait à l'approbation du grand groupe (pour les choix graphiques notamment), ce qui "obligeait" les étudiants à communiquer authentiquement entre eux, au sens où ils avaient ensemble une ou plusieurs tâches à réaliser ; le rôle des tuteurs "se réduit" alors à un rôle d'informateur et d'évaluateur, mais ils ne sont en aucun cas animateurs^[6]. Dans un deuxième temps, les tuteurs reprennent la responsabilité de certaines décisions et recadrent certaines activités, jouant donc le rôle d'animateur. Après quelque temps, on constate néanmoins que de façon générale, une plus grande communication s'installe entre les participants, et de là, une plus grande concertation quant aux différentes étapes de la réalisation du site.

De l'analyse des propos des étudiants, tout comme de notre bilan, il ressort que ce projet de création de site a permis de mettre en place ce que l'une des étudiantes nomme "*de très bonnes occasions d'apprendre le français*". On observe en effet de nombreuses remarques des étudiants sur les apports de leur participation à cet atelier, qui s'orientent dans trois directions : ils insistent tout d'abord sur les apports linguistiques de cet atelier, dus en grande partie à l'activité de correction de leurs productions ou de celles d'autres étudiants. En lien avec ce premier apport, ils soulignent également l'authenticité des interactions mises en place au sein de cet atelier, fondées soit sur une véritable collaboration entre étudiants ou entre groupes d'étudiants, soit sur une relation égalitaire entre tuteurs et étudiants. Ils mettent enfin en avant l'importance du libre choix, de la prise d'initiative et de l'action dans ce projet, ce qui leur semble être particulièrement motivant et qui nous semble être pertinent dans le contexte du *Cadre Européen Commun de Référence* et de l'"*entrée par les tâches*" [Puren03].

4.1. La correction, une tâche parmi tant d'autres

Les trois étudiants interviewés sont unanimes pour affirmer que l'apport majeur de ce projet est leurs progrès linguistiques grâce aux activités de correction, ce dont témoignent leurs propos.

Ça m'aidait pour apprendre le français, car je devais corriger les textes. (Et.C)

On tapait des textes et on corrigeait et on apprenait encore des choses sur la grammaire. (Et.A)

Le plus important, c'était la correction des articles, avec les profs... Avec les profs, on a corrigé les articles qu'on recevait des étudiants, alors, grâce à ça, j'ai plus de capacité de correction... (Et.B)

Concrètement, la correction des textes s'organisait en alternance soit avec un tuteur qui guidait la correction en pointant les erreurs, c'est-à-dire dans une situation de "collaboration oblique", [Portine02], soit sans tuteur, c'est-à-dire dans une situation de "collaboration transversale" (*ibid.*). Or, c'est parce que le premier type d'activité (avec les tuteurs) leur permettait d'atteindre un certain degré d'expertise que les étudiants étaient ensuite capables de corriger sans tuteur, ainsi qu'en témoignent les propos de l'étudiante A.

C'était très amusant de corriger. Par exemple, il y a quelques fautes que j'ai trouvées, mais que mon prof n'a pas trouvées : j'étais très contente.

Partant de ce constat, on peut émettre l'hypothèse que, dans cette activité de correction sans tuteur, l'écran-focalisateur favorise la mise en place d'un mini-dispositif où celui qui n'est pas au clavier adopte un regard extérieur qui lui confère le rôle de l'expert face à celui qui est au clavier [Dejean01]. On a alors un exemple d'activité où le support, en l'occurrence l'écran, permet à l'étudiant non seulement d'acquérir un certain degré d'expertise mais aussi de partager ses compétences avec les autres étudiants, dans un travail donc réellement collaboratif (collaboration transversale).

La correction des textes mis en ligne fait également émerger nombre d'autres questions liées à celle du support : est-il plus facile pour les étudiants de corriger un texte qui n'est pas le leur ? Qui doit corriger le texte ? Comment corriger en respectant le texte ? Qui est au final auteur des textes ? Est-il acceptable de mettre en ligne des textes plus ou moins erronés ? Comment prendre en compte le public cible ? Ces questions sont restées ouvertes, mais nécessiteraient une réflexion plus approfondie.

L'activité de correction est une des tâches mises en œuvre dans ce projet, qui, comme les autres tâches, fait appel à plusieurs compétences, dont celle de l'interaction : c'est là le deuxième apport pédagogique de ce projet.

4.2. Tâches et interactions

La perspective actionnelle du Conseil de l'Europe marque un passage à une "entrée par les tâches» [Puren03]. Les tâches sont définies comme :

des faits courants de la vie quotidienne dans les domaines personnel, public, éducationnel et professionnel. L'exécution d'une tâche par un individu suppose la mise en œuvre stratégique de compétences données, afin de mener à bien un ensemble d'actions finalisées dans un certain domaine avec un but défini et un produit particulier. ([CECR00] : 121)

Cette définition correspond précisément aux activités que les étudiants ont été amenés à mener dans ce projet ; en effet, tous intégrés au projet commun de construire un site, les étudiants étaient constamment engagés dans des tâches diverses qui avaient toutes des buts certes différents, mais convergents vers le projet commun, et qui correspondaient à des conditions, à des contraintes et à des compétences diverses ([CECR00] : 124) : définir ensemble le contenu de leur rubrique (interaction orale et prise de notes), exposer aux autres groupes la présentation de leur rubrique (production orale), lire et choisir les productions proposées par des étudiants extérieurs au site (réception de l'écrit et interaction orale), aller sur d'autres sites chercher des photos pour illustrer les productions écrites (interaction orale). En listant ces tâches, on constate que ces tâches sont toutes assez complexes d'un point de vue cognitif et que les étudiants ont le plus souvent travaillé en interaction.

Les interactions avaient lieu soit entre étudiants au sein d'un petit groupe ou d'un grand groupe, soit entre groupes d'étudiants, lorsque par exemple un groupe présentait sa rubrique au groupe

technique pour expliquer ce qu'il attendait comme interface et comme arborescence et que le groupe technique exposait quelles étaient les contraintes techniques, soit entre tuteurs et étudiants. Selon les tâches, les interactions étaient soit symétriques (c'est-à-dire de type égalitaire), soit complémentaires^[7] (c'est-à-dire de type inégalitaire, au sens de relation d'expert à non-expert), avec parfois un renversement des rôles préalablement établis par les statuts d'enseignant (position haute) et d'étudiant (position basse), comme par exemple dans l'activité de correction où c'était parfois un étudiant qui trouvait une faute que l'enseignant n'avait pas vue, ou dans l'utilisation de *Photoshop*© où les étudiants détenaient le savoir et les savoir-faire.

Les conditions et les contraintes de ces interactions spécifiques peuvent être résumées sous la forme d'un tableau regroupant d'autres exemples (cf. Annexe 3). La forme et la diversité des interactions générées dans les tâches de cet atelier nous semblent correspondre à l'un des objectifs poursuivis dans ce projet et ce pour deux raisons. Premièrement, les trois étudiants interviewés présentent ces différents types d'interaction comme un des apports de cet atelier, qui leur a permis de surmonter des obstacles et de progresser en français dans une communication spontanée et authentique.

Dans la classe, quand je ramassais les textes pour le site, je pouvais parler avec des camarades qui d'habitude, ne me parlaient pas beaucoup. (Et.B)

Dans la réunion pour le site Internet, on essayait de bien communiquer, de bien se comprendre. (Et.C)

En participant, je me suis aperçu que c'était une très bonne occasion d'apprendre le français. Parmi nous, il y avait des étudiants français et puis, on pouvait parler librement avec le prof, j'ai appris beaucoup grâce à ça.

Au début où j'étais en France, j'avais peur de parler français avec les Français. C'est très normal parce que les Français pensent que les étrangers ne parlent pas très bien le français, alors ils ne veulent pas les écouter (...) mais dans les réunions pour le site, ça ne s'est pas passé comme ça parce que les étudiants et les Français parlaient très librement, c'était une ambiance très agréable. (Et.A)

Deuxièmement, si l'on se réfère aux recherches récentes sur l'enseignement du FLE au public asiatique, cet enseignement "interactif" [Schiffler91] représente une réponse aux particularités du public chinois qui a appris "*à ne pas prendre spontanément la parole, à ne pas interrompre l'enseignant pendant son cours pour lui poser des questions*" ([Bouvier02] : 195) et qui est habitué, même dans un cours de conversation, à ce que l'interaction soit déclenchée par l'enseignant et à ce que les apprenants se trouvent en position passive [Liu02]. C'est la même vision de la situation d'enseignement décrite par l'étudiante A :

Normalement, en classe, vous êtes professeur et nous sommes étudiants. On ne dit pas ce qu'on pense parce qu'on doit apprendre quelque chose par les professeurs. Il y a toujours des textes sur le livre ou bien des textes que le professeur a déjà préparés...

Selon [Schiffler91], pour mettre en place un enseignement véritablement interactif, il faut reconfigurer le "*réseau de communication*" : ainsi, pour que l'acte de communication soit spontané,

l'enseignant ne doit plus être le point central où converge toute communication et chaque participant doit occuper à l'intérieur du réseau de communication la même position centrale que détenait précisément l'enseignant. ([Schiffler91] : 55-59). En ce qui concerne notre atelier, on constate que la mise en place des interactions de type égalitaire ou le "renversement des rôles" dans les interactions a justement permis cette reconfiguration : les raisons de cette reconfiguration sont certes nombreuses (effacement des tuteurs, travail par petits groupes, etc.), mais il est probable que l'ordinateur comme l'objet autour duquel s'organise la coopération entre apprenants et qui permet donc de déplacer l'attention a aidé les enseignants à perdre leur rôle central et les étudiants à mettre en place un véritable apprentissage interactif et collaboratif.

4.3. Vers l'autonomie et l'action

Les étudiants interviewés insistent également sur le lien entre l'espace de liberté qu'ils ont trouvé dans cet atelier, en opposition avec les contraintes de la classe, et leur motivation.

Dans la classe, il y a des sujets où on ne parle pas beaucoup. On ne se sent pas bien. Ça nous embête (...) dans l'atelier, c'est plus facile parce que chacun choisit le sujet qui l'intéresse. (Et.C)

Pendant les cours, on fait les choses que les enseignants nous demandent de faire. Dans le travail sur Internet, je dois décider quelque chose et je peux choisir les textes, je peux choisir le sujet, la façon et je peux avoir plus de motivation pour apprendre. (Et.A)

Cette notion de choix nous paraît essentielle si l'on souhaite prendre en compte la notion de stratégies telle qu'elle est définie par le *Cadre Européen*, si l'on souhaite développer la capacité d'apprendre à apprendre, la prise d'initiative et l'autonomie langagière des apprenants.

"On peut apprendre le français en apprenant la technique", nous dit l'étudiante A, apportant un éclairage sur ce que peut être une entrée par les tâches et une pédagogie actionnelle. En effet, si elle a raison, on peut alors affirmer que l'objectif d'un tel atelier n'est pas seulement d'apprendre un savoir ou d'acquérir un savoir-faire dans le domaine de la technique, mais aussi d'apprendre la langue et surtout d'apprendre à agir en langue étrangère, que ce sont "*les documents qui sont instrumentalisés au service des tâches*" [Puren03] et pas l'inverse. On peut émettre l'hypothèse que l'atelier a donc permis de mettre en place une pédagogie actionnelle.

5. Conclusion

Si notre expérience a permis de mettre en place une forme de pédagogie actionnelle, basée sur la réalisation de tâches et une certaine autonomisation de l'apprenant, il convient de noter les limites du projet : il n'a pas su répondre précisément aux attentes des étudiants impliqués dans la rédaction de textes (notamment au second semestre), et le site Internet n'est pas fini. En effet, les étudiants interviewés se sont plaints de l'aspect inachevé du site.

Je n'ai pas trouvé l'importance de ce site, parce qu'il n'y a pas de publicité. On n'a pas fini ce site. En le regardant, il n'y a pas beaucoup de choses intéressantes (...) parce que le travail n'est pas encore fini. Par rapport aux autres sites, le site d'un journal, on a présenté seulement des choses très petites. (Et.A)

Des compétences techniques, en programmation PHP ou ASP par exemple, permettraient assurément la mise en place et l'exploration d'interactions et d'interactivités nouvelles dans le cadre de la création d'un site Internet, mais nous pouvons d'ores et déjà remarquer que les particularités du support imposent de réfléchir à la pérennité d'un tel projet. Ce qui est souligné par les étudiants, c'est qu'un site Internet trouve sa justification dans le trafic qu'il génère.

Tenant compte de ce constat, nous avons l'année suivante reconduit cette expérience au premier semestre en modifiant deux données : l'activité "création de site Internet" est devenue un cours optionnel, pleinement intégré au cursus de formation et le site est devenu un outil de communication interne au département. Ces deux modifications ont tenté, d'une part, de résoudre le manque de "publicité" autour du site, d'autre part, de préciser le public visé et de renforcer l'interactivité autour du support.

Pour prolonger cette perspective, il conviendrait de se pencher sur les travaux récents sur l'e-portfolio^[8]. Dans la démarche, nous étions effectivement très proches de l'e-portfolio en ce qui concernait les commentaires reçus en rétroaction (des tuteurs mais aussi des "pairs") et les productions écrites. Celles-ci étaient généralement le fruit d'un seul étudiant (la collaboration se situant au niveau de la relecture, de la correction, de la mise en forme sur traitement de texte), puis mises sur support numérique au fur et à mesure tout au long de l'atelier, disponibles en accès libre à l'étudiant comme au reste du groupe, et ensuite reprises et illustrées, et finalement mises au format HTML. Le problème qui se pose alors dans le cadre d'un tel projet concerne la propriété intellectuelle des productions : qu'advient-il de la voix autoriale quand un texte est repris, corrigé, illustré, mis en forme par un autre étudiant ?

Pour ce qui concerne la programmation, on pourrait envisager la création de tutoriels par les étudiants (sur *Photoshop*®, *Dreamweaver*®, une banque de codes HTML et Javascript), qui puissent être repris ensuite par de nouveaux venus. L'intérêt d'une telle démarche serait double : faire travailler la production écrite (discours prescriptif), mais aussi permettre le transfert de connaissances qui viendrait souligner le statut d'expert des étudiants et participerait d'une collaboration horizontale.

Pour ce qui concerne la méta-cognition, on pourrait envisager :

- **Au niveau de la production des textes** : par rubrique, des documents rédigés par les étudiants en accord avec leur "remue-méninges" initial qui précisent le choix des sujets, les démarches de rédaction (longueur des textes, calendrier, choix du support, des illustrations, etc.), puis une vérification de l'adéquation des productions par un comité de lecture avec commentaires justificatifs (qui permettraient à l'auteur de reprendre son texte et aux autres étudiants du comité de lecture d'endosser à nouveau un rôle d'expert), avant de passer le tout à l'équipe graphisme, chargée de l'illustration des documents, puis à l'équipe technique chargée de leur intégration HTML ;

- **Au niveau de la programmation** : garder une trace de chaque étape du développement, prévoir des validations (permettant d'appréhender si les objectifs ont été atteints ou pas), et ainsi lister les objectifs du site (contenu, forme, etc.), conserver l'arborescence, les chartes graphiques avec les différents essais, des pages types, etc., qui pourront être par la suite modifiées en fonction des validations ou encore reprises par de nouveaux venus.

Quoi qu'il en soit, se trouve alors posée la nécessité de mises à jour régulières et donc de l'intégration pédagogique et institutionnelle à long terme de ce type de projet. Une intégration qui se fera à l'écoute des attentes et des besoins des apprenants afin que les tuteurs puissent non seulement les guider au mieux dans leur apprentissage, mais aussi développer plus avant les collaborations horizontales et peut-être les amener, à terme, à une gestion autonome du site.

Remerciements

Nous tenons à adresser tous nos remerciements aux membres de l'équipe pédagogique, ainsi qu'aux étudiants qui ont participé à ce projet.

Références

Les liens externes étaient valides à la date de publication.

[BlanchetGotman92]

Blanchet, A. & Gotman, A., (1992). *L'enquête et ses méthodes : l'entretien*. Paris : Nathan Université. Collection "Sociologie".

[Belisle03]

Bélisle, C. (2003). "Médiations humaines et médiatisations technologiques. Médiatiser l'apprentissage aujourd'hui". In Barbot, M.-J. & Lancien, T. (dir.). *Médiation, médiatisation et apprentissages. Notions en questions*, n° 7. Lyon : ENS-Éditions. pp. 21-33.

[Bouvier02]

Bouvier, B. (2002). "Apprenants sinophones et place de la parole en classe de FLE". *Études de Linguistique Appliquée*, n° 126. Paris : Didier Érudition. pp. 189-199.

[CECR00]

Conseil de la coopération culturelle, Comité des langues vivantes, (2000). *Cadre européen commun de référence pour les langues*. Conseil de l'Europe : Didier.

[Dabene84]

Dabène, L. (1984). "Pour une taxinomie des opérations métacommunicatives en classe de langue étrangère". *Études de Linguistique Appliquée*, n° 55. Paris : Didier Érudition. pp.39-45.

[DamLegenhausenWolff90]

Dam, L., Legenhausen, L. & Wolff, D. (1990). "Text production in the foreign language classroom and the word processor". *System*, vol. 18, 3. pp. 325-334.

[Dejean01]

Dejean, C. (2001). "Quelques effets de la technologie sur la rédaction de textes en binômes". In Mangenot, F. & Bouchard, R. (dir.). *Interactivité, interactions et multimédia. Notions en questions*, n° 5. Lyon : ENS-Éditions. pp.117-131.

[Liu02]

Liu, S., (2002). "Cours de conversation et prise de parole à Taïwan : un casse-tête chinois". *Études de Linguistique Appliquée*, n° 126. Paris : Didier Érudition. pp. 211-221.

[Mangenot01]

Mangenot, F. (2001). "Apprentissages collaboratifs assistés par ordinateur appliqués aux langues". In Mangenot, F. & Bouchard, R. (dir.). *Interactivité, interactions et multimédia. Notions en questions*, n° 5. Lyon : ENS-Éditions. pp.105-117.

[Portine02]

Portine, H. (2002). "Les notions de collaboration et de coopération : statuts et mises en œuvre". *Colloque "Journées de l'Innovation"*. IUFM de Toulouse, centre universitaire de l'Ariège, Foix, 23-25 janvier 2002 (publié sous forme de cédérom).

[Puren03]

Puren, C. (2003). "Environnements numériques et cohérence didactique". In Bufe, W. & Giessen, H. W. (dir.). *Des langues et des médias*. Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble. pp. 149-161.

[Schiffler91]

Schiffler, L. (1991). *Pour un enseignement interactif des langues étrangères*. Paris: Hatier / Didier. Collection LAL.

[Vion92]

Vion, R. (1992). *La communication verbale. Analyse des interactions*. Paris : Hachette Supérieur.

Site Internet

CEFES express, webzine en enseignement supérieur de l'université de Montréal, vol. 2, 1 (2005).
http://www.cefes.umontreal.ca/cefesexpress/archives/vol2_no1/depeches.htm

Annexes

1. Répartition des étudiants par équipes au premier semestre

Équipes	Nombre d'étudiants
<i>Présenter sa culture</i> (rubrique) : textes et illustrations sur : les pays d'origine des étudiants, leurs traditions culinaires, vestimentaires, littéraires, musicales, etc.	5
<i>Agenda</i> (rubrique) : une rubrique dynamique et mise à jour régulièrement concernant diverses activités culturelles	1
<i>Ma vie en France</i> (rubrique) : l'arrivée et la vie en France racontées par les étudiants eux-mêmes : histoires drôles et moins drôles...	2
<i>Journal international</i> (rubrique) : de courts articles extraits de la presse des pays des étudiants du niveau 2 traduits en français	2
<i>Nos voyages en France et en Europe</i> (rubrique)	2
<i>Les expressions idiomatiques et les "mots à la mode" en France</i> (rubrique)	2
<i>Interviews</i> (rubrique) : transcriptions et enregistrements d'interviews d'étudiants, d'enseignants, etc.	2
<i>Graphisme</i> : chargée de l'habillage du site	3
<i>Technique</i> : chargée du développement informatique du site	3

2. Détail des productions écrites par les étudiants pour le site

Les productions écrites sont extrêmement variées, tant dans leur forme que dans leur propos. En voici une liste.

- **Un mini-dictionnaire**, où figurent des expressions familières et / ou imagées de la langue parlée, relevées dans des guides de vocabulaire plus ou moins récents ou auprès d'étudiants français, avec pour chaque entrée une phrase à valeur d'exemple. Un peu plus d'une quarantaine de définitions sont données pour parler de l'amour, de l'argent, des gens, des conflits, de l'enthousiasme et de la déception.
- **Une quinzaine d'articles**, accompagnés de photos et d'illustrations, qui abordent différents aspects des cultures chinoise, coréenne, japonaise et polonaise (la vie quotidienne, les fêtes, les paysages et la cuisine).
- **Une vingtaine de courts récits de voyages** en France et en Europe, avec des photos (la rubrique "nos voyages", qui n'a pas été mise en ligne faute de temps).
- **Une dizaine de critiques de films** (français et étrangers).
- **Une dizaine de poèmes**, qui correspondent à des productions données à faire en classe et qui ont été récupérées pour le site par les étudiants.
- **Deux comptes-rendus de lecture**.

3. Tâches, conditions et contraintes

	Relation de type égalitaire	Relation de type didactique
Étudiant - étudiant	Les étudiants discutent entre eux pour définir les rubriques.	Un étudiant expert en informatique montre à un autre étudiant comment redimensionner une photo. Un étudiant montre à l'autre une erreur dans un texte (activité de correction).
Étudiant - groupe	Un étudiant de l'équipe technique propose au groupe de la rubrique "nos cultures" un texte qu'il a rédigé lui-même.	Un étudiant devient le porte-parole de l'atelier pour faire une demande officielle dans un autre cours de langue, et se trouve ainsi dans la position de représentant de l'atelier "création de site".
Groupe - groupe	Séances de bilan : chaque groupe présente aux autres groupes l'avancement de sa rubrique.	Un groupe présente sa rubrique au groupe technique pour lui expliquer ce qu'il attendait comme interface et comme arborescence et pour que le groupe technique lui explique quelles sont les contraintes.
Tuteur / étudiant	Discussions "libres" autour des textes produits, autour des choix d'images, etc.	Le tuteur explique aux étudiants une expression qu'ils ne connaissent pas ; le tuteur apporte le lexique et le savoir-faire en termes de programmation HTML, par exemple.

Notes

[1] La notion de projet que nous utilisons ici se réfère à la définition de [Puren03] : "En pédagogie, le projet est un ensemble de tâches impliquant très fortement un collectif d'élèves en vue de la réalisation d'un produit déterminé sur une durée relativement longue (...) mais l'ensemble des tâches effectives est de type résolution de problèmes, c'est-à-dire qu'il n'est pas strictement programmable parce qu'il exige des ajustements constants de la part des acteurs eux-mêmes." ([Puren03] : 58)

[2] Depuis que notre département a adopté les descripteurs du *Cadre Européen Commun de Référence* en octobre 2003, ce niveau correspond maintenant au niveau A2 (et le niveau 3 au niveau B1).

[3] La question de l'interactivité, centrale à un tel projet, ne se posait cependant pas vraiment en termes de site dynamique : il s'agissait avant tout de rendre disponibles en ligne des productions d'apprenants à destination de leur famille et de leurs amis, résidant en France ou à l'étranger, d'où un résultat en forme de site-vitrine.

[4] Nous nous référons ici aux notions définies par [Portine02] : la modalité verticale qui "suppose une expertise globale et un rapport hiérarchique entre le formateur et l'apprenant", et la collaboration transversale dans laquelle "un apprenant guide un autre apprenant".

[5] [Belisle03] fait ici référence à l'utilisation par l'apprenant de contenus pédagogiques médiatisés. On peut cependant, au vu de notre expérience, élargir cette remarque à l'utilisation d'un environnement multimédia dans le cadre de la médiatisation du contenu par l'apprenant.

[6] Cf. à ce sujet la notion de "triple fonction" de l'enseignant de [Dabene84].

[7] Nous nous référons ici à des notions définies par ([Vion92] : 24-125).

[8] Cf. à ce sujet les travaux des Québécois sur le site du CEFES express.

À propos des auteurs

Martine EISENBEIS est enseignante de Français Langue Étrangère à l'université Lille 3 et a collaboré au développement de différents outils multimédia pour l'apprentissage du FLE : expertise de Je vous ai compris, conception de modules de compréhension orale pour des étudiants avancés, collaboration au projet France Feelings (en lien avec le Ministère des Affaires Étrangères) et participation au projet européen d'évaluation en ligne, Dialang. Elle a également mis au point des dispositifs d'auto-apprentissage pour les étudiants Erasmus et les étudiants étrangers du département et travaille comme enseignante-partenaire au Centre de ressources en langues de l'université.

Courriel : martine.eisenbeis@univ-lille3.fr

Adresse : Université Lille 3 - Département des Étudiants Étrangers, BP 60 149, 59653 Villeneuve d'Ascq Cedex, France.

Nicolas MARTI est enseignant de Français Langue Étrangère à l'université Lille 3. Il a enseigné en Irlande et au Royaume-Uni avant de suivre un DESS en gestion de projets multimédia. Il poursuit actuellement une activité multimédia parallèlement à son activité d'enseignant. Il est en poste pour un an à l'université de Dalian (Chine).

Courriel : nicolasmarti@free.fr

Adresse : Université Lille 3 - Département des Étudiants Étrangers, BP 60 149, 59653 Villeneuve d'Ascq Cedex, France.

Cet article fait partie des textes venant du colloque Untele 2004 qui font l'objet d'un numéro spécial d'*Alsic*.

Date de réception 2 avril 2005 ; date d'acceptation 13 mai 2005.

Référence de l'article :

Eisenbeis, M. & Marti, N. (2005). "Créer un site pour mieux apprendre ? Bilan d'expérience". *Apprentissage des langues et systèmes d'information et de communication (ALSIC)*, vol. 8, n° 1. pp. 167-184. http://alsic.u-strasbg.fr/v08/eisenbeis/alsic_v08_17-pra1.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