

Chachkine, E (2010). "*Fictif*, un exemple de scénario d'actions et d'interactions à distance en FLE". In A.-L. Foucher, M. Pothier, C. Rodrigues & V. Quanquin (dir). *La tâche comme point focal de l'apprentissage*. Actes du 2^{ème} colloque international Tidilem (Tice et Didactique des Langues Étrangères et Maternelles), 10-11 juin 2010, Clermont-Ferrand.

***Fictif*, un exemple de scénario d'actions et d'interactions à distance en FLE**

Elsa CHACHKINE

Laboratoire Parole et Langage, Université de Provence, France

elsa_chachkine@yahoo.fr

Résumé

Nous proposons de décrire le scénario pédagogique de FICTIF, une formation à distance (FAD) en français langue étrangère (FLE) de 9 semaines et nous expliquons quelques choix didactiques opérés lors de sa conception et de ses expérimentations. Ces choix porteront sur la nature des activités proposées dans le scénario d'apprentissage, celui du projet de résolution d'énigmes linguistiques plus précisément, les critères retenus pour la constitution des groupes, le scénario d'encadrement, les modalités d'évaluation des activités et le choix du forum comme principal outil de collaboration. Pour finir, nous apportons un bilan provisoire des résultats de ces expérimentations.

Mots-clés : FAD, FLE, scénario pédagogique, collaboration, réflexion métalinguistique.

Abstract

We will describe a 9-week language distance-training course in French (FICTIF). Some of the pedagogical choices made for the conception and the experiments will be discussed. The focus will be on the activities in the training scenario of one of the 3 projects, in which students have to solve a few linguistic riddles. Choices made for the group composition, the mode of supervision and the tools used for the collaborative learning as well as the type of evaluation will be examined. In conclusion, a provisional assessment of the experiments will be provided.

Keywords: e-learning, French language, pedagogical scenario, collaborative learning, metalinguistic thinking.

1 Cadrage théorique

La formation à distance (FAD) en langues *Fictif* a été conçue selon un cadre théorique socioconstructiviste (Piaget, Vygotski, Bruner) et énonciativiste (Culioli) où les TIC occupent une place importante. Nous parlerons de *scénario pédagogique* (et non de séquence pédagogique) pour indiquer que le dispositif d'apprentissage médiatisé propose un déroulement pensé et organisé d'un projet, constitué d'un scénario d'apprentissage et d'un scénario d'encadrement. Le scénario d'apprentissage décrit les activités d'apprentissage, leurs articulations, les productions attendues, les critères de réussite et les ressources. Le scénario d'encadrement - terme emprunté à Quintin, Depover et Degache (2005) – définit le rôle des acteurs de la formation, celui des tuteurs et propose des aides. Au terme très répandu et aux significations diverses de *tâche*, nous préférons l'utilisation du mot *projet* - Springer et Koenig-Wisniewska (2008) parlent de macro tâche sociale pour une signification très proche -

pour indiquer une extension de la tâche pédagogique communicative définie par le CECR vers le niveau global de l'activité et qui intègre une dimension communautaire et socio-culturelle. Un *projet* comporte un but général, une mission collective, ainsi qu'un mode opératoire précisant les actions à mettre en place pour parvenir au but collectif. Nous parlerons de tâches individuelles ou de tâches collectives pour désigner les actions qui décomposent le projet, selon qu'elles se réalisent seules ou à plusieurs. Par *tâche*, nous désignons toute action contextualisée ayant un but et nécessitant la monopolisation de savoirs et de savoir-faire pour atteindre ce but. La nécessité d'un contexte social implique une mise en relation pertinente de ce que l'étudiant dit avec le but fixé et ses interlocuteurs. Le sens de la tâche comme son contexte sont donnés en fonction d'objectifs jugés réalisables et pertinents. La tâche et le projet ont du sens pour l'étudiant parce qu'ils ont un lien avec les situations sociales dans lesquelles l'étudiant est susceptible d'être impliqué mais aussi un lien avec l'action d'apprendre, c'est-à-dire un lien avec les opérations cognitives et métalinguistiques qui sous-tendent l'apprentissage, celui d'une LE en particulier.

2 Le contexte de la FAD *Fictif*

La FAD *Fictif* a été conçue pour les étudiants, vietnamiens essentiellement, de l'Institut de la Francophonie pour l'Informatique (IFI) à Hanoi au Vietnam. Recrutés sur concours scientifiques pour entrer en master en informatique à l'IFI où les enseignements sont en français, les étudiants vietnamiens, qui représentent environ 90 % de l'effectif du master ne parlent pas français - les autres étudiants étant Camerounais, Français ou Belges. Une formation intensive en français de huit mois en présentiel, année que l'on peut qualifier de propédeutique, est dispensée. A l'issue de cette année, les étudiants parviennent à un niveau intermédiaire (B1, B1 +). Leur intégration en master est malaisée pour certains, aggravée par une coupure de trois mois en contexte non francophone entre la fin de l'année propédeutique et l'entrée en master. En effet, une baisse de niveau en langue est ressentie durant cette période et une analyse de cette baisse a été réalisée entre juin et octobre 2007 afin de tenter d'en cerner la nature. Nos analyses ont révélé une baisse, légère, de toutes les compétences langagières évaluées et évaluables.

Dans un institut d'informatique, les TIC jouissent d'une aura forte, de la part des étudiants comme de l'institution. Il n'existe pas de distance technologique avec le public (Jacquinot, 1993). L'idée d'une FAD utilisant une partie du temps de vacances s'est précisée, permettant aux étudiants de préserver un lien avec leur principal repère francophone, l'IFI, tout en leur laissant leur liberté de mouvement. L'objectif général de la FAD est de faciliter l'intégration

des étudiants en master, en consolidant les acquis de l'année propédeutique, en poursuivant notre objectif de processus de responsabilisation des apprentissages dans la continuité de l'année propédeutique, en soutenant l'apprentissage collaboratif - tel que défini par Henri et Lundgren-Cayrol (2003) - en variant les contextes d'utilisation de la L2 et enfin, en utilisant la distance pour réfléchir collectivement à des points linguistiques ciblés que la formation en face à face permet plus difficilement.

3 Le scénario global de *Fictif*

Le cadre narratif est le suivant : les étudiants conçoivent une formation en informatique, fictive, pour un public imaginaire d'étudiants francophones (français, africains, belges, etc.), matérialisée par un site Internet qu'ils conçoivent. Le scénario s'articule autour de trois projets complémentaires qui se jouent simultanément - notés Module 1, 2 ou 3 sur la plateforme car le terme de *module* est fréquemment utilisé dans l'institution et connu des étudiants.

Dans le projet 1, les étudiants se transforment en *professeurs* d'informatique. Ils choisissent collectivement une formation, font une veille pédagogique, montent un programme sommaire, se répartissent les cours à concevoir. Chacun conçoit un cours filmé de type diaporama. Les contenus (diapositives, discours) et la forme doivent être validés par des pairs. Ce projet se termine avec la conception collective, en grand groupe, du site web de leur université. Dans le projet 2, inspiré de *Cultura* (Furstenberg, Levet & Maillet, 2001), les *professeurs* imaginaires cherchent à comprendre le public issu de divers pays francophones auquel les cours fictifs sont destinés. Ainsi, les étudiants vietnamiens de l'IFI interagissent avec des étudiants camerounais, belges, français via un forum, sur cinq grands thèmes tels que : "Qu'est-ce qu'un bon professeur ?" ou encore "Qu'est-ce qu'une personne bien élevée ?" selon eux. Les tâches individuelles alternent avec des tâches collectives en petit et en grand groupe. La finalité de ce projet est que les étudiants réussissent à faire apparaître des ressemblances, des différences entre les étudiants vietnamiens, camerounais, etc.

Dans le dernier projet, que nous proposons de présenter plus précisément, les *professeurs*, soucieux de parfaire leur maîtrise du français, résolvent des énigmes linguistiques en petit groupe et en temps limité. Les travaux de chaque groupe sont présentés à la communauté, chaque groupe élit ensuite l'analyse qu'il juge la meilleure en justifiant son choix. A titre d'exemple, la première énigme porte sur la détermination : "Pourquoi utilise-t-on dans ces cinq exemples le déterminant *le* (ou *la* ou *les* ou *l'*) ? Qu'est-ce que ce déterminant apporte comme signification ?". La pratique réflexive sur les langues - le français essentiellement mais aussi, le vietnamien et lorsque cela est opportun, l'anglais - induite par ces énigmes à

résoudre, s'effectue dans les forums où les étudiants communiquent leurs réflexions, complètent celles d'un pair, expriment leur désaccord, traduisent, comparent, synthétisent les échanges et les communiquent à l'ensemble de la communauté. Quelques concepts énonciatifs (l'énonciateur, le co-énonciateur, la modalisation, le sujet grammatical, le moment d'énonciation, le temps de l'énoncé, l'aspect, etc.) sont des concepts linguistiques que les étudiants s'approprient et manient progressivement pour la résolution des énigmes.

Nous précisons qu'en 2009, 32 étudiants vietnamiens ont participé aux trois projets ; les huit étudiants français et camerounais n'ont été concernés que par le projet 2.

3.1 Le scénario d'apprentissage du projet 3 "Résolution d'énigmes linguistiques"

Nous l'avons spécifié brièvement plus haut, le scénario de *Fictif* a été conçu selon un cadre socioconstructiviste et énonciativiste. Parmi les deux grands courants du champ énonciatif, le courant énonciatif au sens strict et le courant pragmatique, nous nous positionnons dans le premier, plus précisément dans celui de la Théorie des Opérations Énonciatives (TOE), pour plusieurs raisons. D'une part parce que la TOE est à la fois une théorie de l'objet et une théorie de l'observation dotée d'un métalangage précis, d'autre part parce que la transposition didactique de cette théorie en Pratique Raisonnée de la Langue (PRL), appelée aussi grammaire de l'énonciation ou encore approche conceptualisante de la construction de la langue nous semble prometteuse pour la didactique du français langue étrangère.

Cette orientation provient d'une volonté : que nos étudiants deviennent des sujets énonciateurs en puissance, c'est-à-dire qu'ils prennent en charge leurs énoncés et la relation avec les co-énonciateurs, qu'ils fassent des choix entre telle ou telle forme linguistique et sachent pourquoi ils font ce choix. Comme l'indiquent Berthoud et Demaizière (2005), cela nécessite de recourir à une approche métalinguistique et d'offrir à nos apprenants des repères explicatifs les aidant à construire le système de la langue. Mais, comme le précisent encore ces auteures, cette orientation didactique se double de la nécessité d'une réflexion sur la langue menée par les étudiants eux-mêmes pour qu'ils bâtissent leur propre réflexion, leur propre système de représentations de manière à produire la LE de manière autonome. C'est selon cette orientation que le projet de résolution d'énigmes linguistiques a été conçu, inspiré aussi par le projet *Lexica Online* mené à l'Open University (Lamy & Goodfellow, 1998).

Trois phases, correspondant chacune à une tâche en petit groupe, sont distinguées dans le processus de résolution collaborative d'énigmes linguistiques :

- Une phase de lecture/ d'écoute du corpus, de repérage, de questionnements et d'analyse collective, par groupe de quatre étudiants, dans un forum accessible au groupe et au tuteur uniquement (activité 1) ;
- Une phase d'évaluation des analyses : chaque groupe compare, dans son forum, les différentes analyses faites par les sept autres groupes, choisit une analyse et justifie son choix qu'il présente à la communauté. Le choix et la justification sont postés dans le forum commun à tous les groupes (activité 2) ;
- Une phase d'attention et de rétroaction sur l'utilisation du point linguistique (dans l'ensemble des forums des trois projets qui se jouent simultanément, dans les activités de relecture d'un pair du projet 1, par exemple) (activité 3).

Guide du module

- 📄 Présentation du module 3
- 📄 Activité 3.1 Repérage et analyse du fait linguistique
- 📄 Activité 3.2 Comparaison et vote de la meilleure analyse
- 📄 Activité 3.3 Repérage et contrôle dans l'utilisation
- 📄 Grille d'évaluation du module 3

Figure 1- Extrait de l'interface utilisateur du projet 3.

3.1.1 *Présentation des trois activités du projet 3*

Précisons que nous utilisons le mot *activité* dans son sens le plus général pour indiquer ce que l'étudiant va accomplir et les modalités de sa réalisation.

Activité 3.2 :

[<< Voir le schéma de cette activité](#)

Activité 3.2 Comparaison et vote de la meilleure analyse

[<< Écoutez la consigne en vietnamien](#) 

Tâche :

Elisez l'analyse et / ou le schéma qui répond selon votre groupe le mieux et le (l'énigme). Expliquez brièvement votre choix. Il est impossible de voter pour sc

Durée :

30 minutes

Comment faire ?

1. Lisez les analyses de chaque groupe dans le forum de l'espace commun
2. Exprimez chacun votre avis et donnez une petite explication à votre choix.
4. Discutez dans le forum de votre groupe (ou le chat de votre groupe) pour é
5. Votez dans le sondage "Vote de la meilleure énigme" (attention, un seul vo
6. Justifiez votre choix sur le forum de l'espace commun.

Comment êtes-vous évalués ?

4 points sur 10 (voir la grille)

Recommandations :

Vous pouvez utiliser le chat pour vous concerter sur le choix de la meilleure an hebdomadaire pour cela, d'être ponctuel. Si tous les membres de votre groupe forum de votre groupe est préférable.

Figure 2 – Les cinq rubriques d'une activité.

Chaque activité comporte un titre et cinq parties (voir fig. 2) : *Tâche* (en petit groupe, en grand groupe ou individuelle), qui indique l'*output* attendu ; *Durée* (la durée estimée pour sa réalisation, et non le nombre de jours dont les étudiants disposent pour la réaliser, donne un ordre de grandeur du travail à réaliser ; *Comment faire ?* indique de façon schématique comment procéder pour réaliser la tâche, quel outil utiliser pour sa réalisation et où déposer la production collective ; *Comment êtes-vous évalués ?* indique le nombre de points pour cette tâche et renvoie par hyperlien au détail de la grille d'évaluation qui indique plus précisément les critères de qualité attendus et orientent le processus de réalisation de même que l'*output* (exemple de critères : les traces de collaboration sont nombreuses et fructueuses). Et enfin, une partie *Recommandations*, donnée de façon non systématique, propose des consignes de collaboration, des conseils dans l'utilisation de tel ou tel outil.

3.1.2 La constitution des groupes

Henri et Lundgren-Cayrol considèrent que "si les apprenants se connaissent, s'ils ont l'habitude de travailler en groupe et si le temps le permet, il est souvent préférable de les laisser se regrouper. Dans le cas contraire, il est préférable de répartir les apprenants au hasard" (2003 : 124). Pour l'expérimentation de 2009, les 32 étudiants vietnamiens, habitués

au travail de groupe par paires ou groupe de trois ou quatre, ont librement constitué leur groupe en présentiel, avant le démarrage de la FAD, et après avoir été informés aussi bien du danger que peut présenter pour leur évaluation l'association à un membre peu engagé, que des conditions d'une collaboration fructueuse : participation régulière de chacun des membres, comportements solidaires, interdépendance positive, importance de la qualité des échanges (clarté des formulations, capacité à comprendre les membres du groupe), etc.

Un groupe de quatre membres est habituellement conseillé pour la réalisation de petits projets (Henri & Lundgren-Cayrol, 2003). La cohésion du groupe semble, en effet, mieux possible entre trois et cinq membres ; l'engagement et la participation de chacun semblent aussi plus nécessaires.

3.1.3 Le tutorat

Toujours dans notre logique de responsabilisation des étudiants, un travail important au niveau de la conception du dispositif a été réalisé pour permettre aux étudiants de s'affranchir du tuteur ; de plus, le tuteur (nous-même) a pour rôle d'être un facilitateur discret, présent mais en arrière plan, afin de laisser les étudiants s'emparer d'une partie du scénario d'encadrement (évaluation des pairs, bonus d'encouragement à l'entraide). Bien que limitées, les interventions du tuteur ont été proactives et parmi les trois grandes Modalités d'intervention Tutorales (MiT) recensées par Quintin (2008), les MiT socio-affectives ont été privilégiées car, selon cet auteur, une plus grande cohésion des groupes, un climat relationnel de qualité, a un effet bénéfique sur les résultats. Des MiT pédagogiques très ciblées et limitées en nombre ont également été données afin de stimuler la réflexion métalinguistique, d'éviter aux étudiants de faire l'impasse sur un point important dans les analyses. Chaque fin de semaine, dans la proposition de réponse finale faite par le tuteur, une valorisation maximale des travaux des groupes a été recherchée (renvoi explicite à leurs travaux, en reformulant si nécessaire) car le tuteur doit être capable de démontrer "*l'habileté au partage et la capacité d'ouverture aux autres et aux idées des autres, l'habileté à négocier et la capacité de concilier sa pensée avec celle des autres*" (Henri & Lundgren-Cayrol, 2003 : 155).

3.1.4 L'environnement technologique

La plateforme *Moodle* a été choisie parce qu'elle est libre et gratuite et pour sa stabilité informatique. Le principal outil de communication sélectionné pour soutenir l'apprentissage collaboratif est le forum électronique car il permet l'archivage, la comparaison, la critique donc l'élaboration des savoirs. De plus, le mode asynchrone du forum rassemble les

apprenants quelles que soient leurs contraintes de temps et d'espace. Il est vrai toutefois que le forum rend difficilement compte de l'activité cognitive du groupe, il permet davantage le stockage des idées. Deux forums ont été ouverts pour le projet 3, l'un accessible au groupe et au tuteur uniquement, l'autre accessible à tous les participants de la FAD.

Un clavardage pour chaque petit groupe a été proposé en complément du forum et conseillé pour résoudre des problèmes urgents. Enfin, l'outil gratuit *Cmap Tool* a été proposé pour la présentation de solutions autres que verbales (schémas).

3.1.5 Modalités d'évaluation du projet 3

La FAD *Fictif* est évaluée et compte pour 25 % de l'année propédeutique, chaque projet comptant pour un tiers. Les deux premières activités, la phase d'analyse (3.1), et le choix collectif d'une analyse autre que celle de leur groupe (3.2) sont évaluées. La phase d'attention et de rétroaction est évaluée sous forme de bonus. Voici les critères pour la première activité :

Activité 3.1 Repérage/ analyse					
Activité de groupe					
Le groupe propose une analyse détaillée	0	0,5	1		
Le groupe tente de comprendre le pourquoi du fait linguistique	0	0,5	1		
Tous les étudiants participent	0	0,5	1	1,5	2
Les traces de collaboration sont importantes et fructueuses	0	0,5	1		
Respect de la contrainte temporelle de postage de l'analyse	0		1		

Tableau 1 - Critères d'évaluation de l'activité 3.1.

Les critères de réussite insistent en priorité sur la participation des étudiants, sur celle de chacun des 4 membres d'un groupe et sur le nombre d'interactions générées dans le forum du groupe. Ces critères sont en adéquation avec notre objectif de développement de l'apprentissage par la collaboration, sur la nécessité que chaque membre s'engage et communique ses idées à son groupe. Deux autres critères insistent sur la qualité de l'analyse attendue : une analyse détaillée et la nécessité de comprendre le point linguistique abordé, ce qui nécessite une réflexion et la manipulation de quelques concepts énonciatifs. Cette incitation à la réflexion, les grammaires n'étant guère utilisables pour la résolution du problème, doit favoriser les interactions. Le dernier critère concerne le respect de la contrainte temporelle qui exige du groupe de bien organiser le temps imparti.

Dans la deuxième activité, les groupes évaluent l'analyse qu'ils jugent la meilleure et expliquent rapidement pourquoi. Les groupes ne peuvent pas voter pour leur propre groupe.

Activité 3.2 Vote de la meilleure analyse					
Activité de groupe					
Les traces de collaboration sont importantes et fructueuses	0	0,5	1		
3 groupes au moins ont voté pour votre analyse			1		
5 groupes au moins ont voté pour votre analyse					2
Respect du délai temporel	0		1		

Tableau 2 - Critères d'évaluation de l'activité 3.2.

Le premier critère insiste encore sur la nécessité de choisir une analyse collectivement. Le dernier critère nécessite, lui, que le groupe s'organise pour respecter la contrainte temporelle. L'évaluation, dans le critère 2, est assurée par les étudiants eux-mêmes ce qui correspond à notre objectif global de responsabilisation des étudiants.

La troisième activité d'attention et de rétroaction sur le point linguistique analysé (3.3), est évaluée sous forme de bonus : Vous alimentez le forum de l'espace commun de nouveaux contextes d'utilisation du point linguistique, souvent (au moins 3 fois), très souvent (5 fois et plus) ; BONUS de réutilisation contrôlée ou de rétroaction appropriée sur les autres étudiants avec un renvoi explicite vers une analyse : Souvent (au moins 3 fois), Très souvent (5 fois et plus) ; BONUS d'encouragement d'un groupe en difficulté et aide dans le forum de l'espace commun du projet 3 (reformulation, explication, exemples) (bonus à ajouter à la note sur 90).

Ces bonus, outre l'entraide qu'ils stipulent, ont pour but que les étudiants apportent des explications à de nouvelles interrogations et assurent une partie du scénario d'encadrement, toujours dans une logique de responsabilisation. Précisons que le tuteur, après que les réponses et les votes ont été donnés par les groupes, a présenté les résultats des votes et a proposé une réponse à chaque énigme. Cette réponse du tuteur a pour objectif de régler des litiges entre les étudiants sur des points de désaccord et de remédier éventuellement à une incompréhension d'un point linguistique abordé dans les énigmes.

4 Bilan provisoire

Nous nous sommes limitée à montrer un exemple de scénario pédagogique à distance, conçu en fonction de choix théoriques. En voici les premiers résultats.

Tous les groupes, lors des expérimentations menées en 2008 et 2009, ont proposé une analyse pour chacune des 9 énigmes et il n'y a pas eu d'abandon. Le nombre de messages écrits, lus ou regardés offre un premier indicateur de participation et pour 2009, les échanges dans les

forums pour résoudre collectivement le problème posé et choisir une analyse ont généré une moyenne de 15 messages par groupe et par énigme. Le nombre de messages lus ou regardés est de plus de 16 000 pour les 9 énigmes (données accessibles grâce à la fonction "rapport de Moodle"). Le clavardage de la plateforme *Moodle* a, par contre, été très peu utilisé ; dans les questionnaires de fin de FAD, les étudiants ont dit avoir préféré le téléphone portable ou *Yahoo Messenger* pour résoudre des problèmes urgents or ces modes de communication hors plateforme nous privent pour notre recherche d'une partie des échanges.

Parmi les signes d'interaction cognitive observables dans les forums, les très nombreux modalisateurs d'assertion "Je pense que", "Selon moi,..." , etc. laissent entrevoir un engagement et une prise en compte de l'autre : le refus d'une assertion stricte grâce à la présence du modalisateur introduit une altérité. Les expressions d'accord et de désaccord abondent pour certains groupes, les demandes d'éclaircissement sont fréquentes, ce qui témoigne d'une activité cognitive collective.

Nous notons également une quantité importante de termes métalinguistiques, ce qui, vu la tâche, est peu surprenant mais peut montrer qu'il n'y a pas de rejet net d'une réflexion en termes métalinguistiques. Les réponses des étudiants aux questionnaires de fin de FAD, indiquent que les étudiants ont apprécié de résoudre des énigmes linguistiques en petit groupe (97 %) et que tous ont aimé confronter leur analyse à la communauté. Les étudiants indiquent, par ailleurs, que ce projet de résolution d'énigmes linguistiques leur a permis de mieux comprendre le fonctionnement de la langue (94 %) et disent avoir compris les points linguistiques abordés dans les énigmes (88 %). Enfin, 88 % des étudiants pensent avoir progressé pendant les vacances, en partie grâce aux trois projets de la FAD, résultats corroborés par une auto-évaluation des compétences langagières des étudiants, avant et après la FAD.

Cependant, une analyse fine des échanges et des productions des étudiants, couplée à ces premiers indicateurs, est indispensable pour savoir si les étudiants ont réussi à mener une réflexion métalinguistique positive capable de déboucher sur des échanges linguistiques qui sont porteurs d'apprentissage au niveau de la langue. Nous répondrons à cette question dans notre thèse. Pour l'heure, nous pouvons seulement avancer que la tâche métalinguistique, collaborative et à distance, peut avoir du sens pour les apprenants et même leur plaire.

Références bibliographiques

Berthoud, A.-C. & Demaizière, F. (2005). "Des formes linguistiques pour communiquer : vers de nouveaux rapports entre linguistique et didactique". *Actes du deuxième colloque de linguistique appliquée Cofdela*, Strasbourg : université Strasbourg 2, pp. 164-178. http://didatic.net/article.php3?id_article=22

Furstenberg, G., Levet, S., English K. & Maillet, K. (2001). "Giving a virtual voice to the silent language of culture : the *Cultura* project". *Language Learning and Technology Journal*, vol. 5, N° 1, January 2001, pp. 55-102. <http://llt.msu.edu/vol5num1/furstenberg/>

Jacquinet, G. (1993). "Apprivoiser la distance et supprimer l'absence ? Ou les défis de la formation à distance". *Revue française de pédagogie*, n° 102, pp. 55-67.

Henri, F. & Lundgren-Cayrol, K. (2003). *Apprentissage collaboratif à distance, Pour comprendre et concevoir les environnements d'apprentissage virtuels*. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.

Lamy, M.-N. & Goodfellow, R. (1998). "Conversations réflexives dans la classe de langues virtuelles par conférence asynchrone". *Alsic*, vol. 1, n° 2, pp. 81-99. http://toiltheque.org/Alsic_volume_1-7/Num2/lamy/alsic_n02-rec1.htm

Quintin, J.-J., Depover, C. & Degache, C. (2005). "Le rôle du scénario pédagogique dans l'analyse d'une formation à distance". *Actes de la conférence ELAH*, Montpellier 2005. <http://hal.archives-ouvertes.fr/docs/00/03/18/57/PDF/ac1.pdf>

Quintin, J.-J. (2007). "L'impact du tutorat sur les performances des étudiants. Effet de cinq modalités d'intervention tutorale sur les performances d'étudiants engagés dans un travail collectif asynchrone". In Nodenot, T., Wallet, J. & Fernandes, E. (Eds.). *Environnements Informatiques pour l'Apprentissage Humain*, Lausanne : Suisse, pp. 221-232. <http://hal.archives-ouvertes.fr/docs/00/16/15/40/PDF/25.pdf>

Springer, C. & Koenig-Wisniewska, A. (2009). "CECR : tâche sociale, scénario pédagogique et TIC". *Actes du 1er Congrès des professeurs de français en Pologne*, Pultusk, avril 2008. <http://springcloogle.blogspot.com/>

Site :

Fictif : <http://www2.ifi.auf.org/moodle/>