



Les types d'aides dans une formation doctorale : le cas de la Syrie

Chrysta Pélissier, Hani Qotb

► To cite this version:

Chrysta Pélissier, Hani Qotb. Les types d'aides dans une formation doctorale : le cas de la Syrie. Apprendre les langues à l'université au XXI^e siècle, Jun 2011, Paris, France. hal-02193864

HAL Id: hal-02193864

<https://hal.science/hal-02193864>

Submitted on 24 Jul 2019

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.

Les types d'aides dans une formation doctorale :

le cas de la Syrie

Chrsyta Pélissier & Hani Qothb

Laboratoire Praxiling, UM3-CNRS, Université Paul Valéry, Montpellier

Abstract : This article deals with a model which enables to define what an online help is. This model was integrated in an online pedagogical device designed to enable Syrian students to pursue a PhD in a French university (Montpellier III). In this paper, the various forms of online help which have been offered over the course of the online training will be presented and an analysis of the impact of those forms of help on the observed students' learning processes will follow. Some adjustments for a subsequent similar experiment will eventually be brought forward.

Key-words : mobility, training, e-learning, Syrian, PhD, help

Mots clés : mobilité, formation doctorale, dispositif à distance, syriens, doctorat, aides

1. Introduction

Le développement des technologies numériques contribue à mettre l'accent sur l'importance de la notion d'aide dans les apprentissages. Les différents types d'environnements d'apprentissage informatisés sont généralement basés sur l'idée que les apprenants (utilisateurs) sont autorégulés (Puustinen, 2010), c'est-à-dire qu'ils gèrent leur apprentissage de façon autonome. En même temps, la notion d'aide y est omniprésente sous la forme de procédures (Brito De, 2006), de tutorat, de tutoriel, ou encore de rubrique d'aide (Capobianco & al. 2006). Selon ce dernier auteur, les rubriques d'aide sont généralement ignorées ou rarement consultées par les utilisateurs. Ce comportement peut s'expliquer par le fait qu'il existe un écart entre les besoins de l'utilisateur et les prévisions du concepteur de l'aide. Pour Leplat (1998), cet écart vient du fait qu'il est difficile d'anticiper de manière très précise les compétences des utilisateurs cibles.

Ainsi, il est nécessaire de fournir aux utilisateurs des aides en situation pour leur permettre de prendre en charge leur apprentissage (Puustinen & al. 2009) au fur et à mesure de la construction des savoirs. Pour nous, rattachée à la notion d'« étayage » (ou « Scaffolding » de J. Bruner), l'aide peut passer, dans un dispositif de formation, par des échanges sous des applications de type mail, visio-conférence, forum, etc. Le destinataire de l'aide, l'étudiant, est généralement un « moins connaissant », et le concepteur est un « connaissant », qui peut être un enseignant formateur ou un autre étudiant.

2. Modèle ISA (Intention, Stratégie et Attendus)

Le modèle ISA est un modèle conceptuel qui permet de souligner les raisons (Intentions), la démarche de communication (Stratégie) et les attentes (Attendus) du concepteur d'aide. Dans cet article, nous nous intéressons plus spécifiquement aux intentions.

L'aide se caractérise par une ou plusieurs intentions. Nous distinguons l'intention de pilotage, de tissage et de modulation :

- **Le pilotage** a pour but de favoriser la compréhension de la tâche : de la consigne, des étapes de résolution de problème, de la forme attendue du résultat, des formats de fichiers utilisés, etc ;
- **Le tissage** a pour objectif de favoriser la mémorisation des connaissances mises en jeu dans les différentes situations pédagogiques. Il peut prendre la forme d'un tissage social comme la création d'un réseau de personnes ou encore d'un tissage cognitif avec mise en relation de connaissances appartenant ou non à un même domaine, à une même discipline ;
- **La modulation** permet de gagner du temps en construisant des bases de données d'exercices (réalisés ou qui doivent être réalisés), de mettre en place une veille technologique par exemple en demandant de l'aide faisant intervenir des modes de communication innovants (la visio-conférence par exemple), ou encore de proposer des aides qui font référence à des pratiques professionnelles. A titre d'exemple les étudiants peuvent demander de l'aide à une personne extérieure au dispositif pédagogique de formation (un autre enseignant, un technicien, un gestionnaire de plateforme...).

3. La mobilité des étudiants étrangers dans un contexte mondialisé

A partir des années 2000, la mondialisation est devenue un moteur-clé qui favorise les échanges entre les peuples dans différents domaines. Selon le géographe Jacques Levy, la mondialisation est « *le processus par lequel l'étendue planétaire devient un espace* » (cité par Laurent Carroue 2006). Dans ce contexte, la mondialisation a contribué à favoriser la mobilité estudiantine. Les travaux de l'équipe de recherche du *Cereq* (2009)¹ ont souligné certains facteurs qui sont à l'origine de l'augmentation du nombre d'étrangers en Occident : baisse importante des étudiants inscrits aux universités, assouplissement des carrières universitaires (système LMD) et concurrence et attractivité de certaines universités (classements internationaux des universités). Ces trois facteurs ont poussé les responsables universitaires à adopter une politique d'ouverture à l'étranger. Ainsi, dans un article du journal *Le Figaro* (19 mars 2010), le président de la Conférence des grandes

¹ Rapport « Approche de la mobilité étudiante », Groupe de Travail sur l'Enseignement Supérieur (GTES), Cereq, Marseille : <http://recette.cereq.fr/index.php/publications/Approches-de-la-mobilite-etudiante>

écoles (CGE), Pierre Tapie, affirme : " *Avec sa réputation d'intelligence et de culture, la France peut fournir une alternative* ²". C'est pourquoi, la CGE compte tripler le nombre des étudiants étrangers dans les dix ans à venir. Pour ce faire, les universités françaises adoptent deux stratégies principales. D'une part, elles prennent l'initiative de signer des conventions avec des universités étrangères dans le but d'accueillir leurs étudiants, notamment dans le 3ème cycle. D'autre part, les universités françaises ont créé, en coopération avec le Ministère des affaires étrangères, des filières francophones à l'étranger selon les besoins des universités locales. On compte actuellement 167 filières francophones accueillant près de 11000 étudiants qui suivent souvent des formations professionnelles dans divers domaines (finances, archéologie, droit, journalisme, etc.). Cette politique universitaire d'ouverture internationale commence à porter ses fruits dans la mesure où l'on recense une augmentation annuelle des étudiants étrangers inscrits dans les universités françaises. Selon un rapport du Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche³, depuis 1998, « *le nombre d'étudiants étrangers augmente chaque année à un rythme plus élevé que le nombre d'étudiants français (...) Les étudiants algériens, tunisiens et du Moyen-Orient (Palestine, Syrie et Liban) sont concentrés dans les formations de troisième cycle de type DEA ou doctorat, dans des disciplines scientifiques ou en lettres et en sciences humaines et sociales* ».

3.1 Les études supérieures dans le contexte syrien

Au cours des années 2000, la Syrie a adopté une politique d'ouverture à l'étranger pour moderniser ses différentes institutions dans les divers domaines (économie, télécommunications ?, universités, etc.). Ainsi, la Syrie a tendance à signer des accords avec des pays étrangers, notamment la France, pour développer son système universitaire. On cite à titre d'exemple la création de l'Institut National d'Administration (INA), qui se charge de former les cadres supérieurs du secteur public syrien. Soulignons également le Master des affaires internes et internationales, qui a été créé grâce à un partenariat entre l'Université Paris II et l'Université de Damas. Le Ministère de l'enseignement supérieur syrien envoie chaque année près de deux cents étudiants boursiers pour poursuivre leurs études supérieures en France. Ces étudiants boursiers se distinguent par certaines spécificités qui seront détaillées ci-dessous.

² Le Figaro du 19 mars 2010: <http://www.lefigaro.fr/actualite-france/2010/03/12/01016-20100312ARTFIG00018-la-france-se-prepare-a-un-afflux-d-etudiants-etrangers-.php>

³ « Les étudiants étrangers en France », note d'information, 04.23 septembre, <ftp://trf.education.gouv.fr/pub/edutel/dpd/ni0423.pdf> (consulté le 6 janvier 2012)

3.2 Les spécificités des étudiants syriens boursiers

La formation universitaire en Syrie se fait en arabe dans toutes les disciplines, aussi bien en Sciences Humaines et Sociales (SHS) qu'en Sciences et Techniques. Les étudiants arrivent en France avec un niveau B2 selon le Cadre Européen Commun de Références (CECR, 2000). Ils doivent, pour partir, suivre un stage linguistique dans un Centre Culturel Français, intégré à une institution publique ou à une école privée (6 mois). Au terme de ce stage, les étudiants obtiennent le diplôme exigé par l'Ambassade de France à Damas pour partir en France. Si ce stage n'est pas suivi en Syrie, il est réalisé en France avant de commencer la formation. Par exemple, l'Institut d'Etudes Françaises et Etrangères à l'Université Paul Valéry Montpellier III le propose.

La majorité des départements universitaires en Syrie ne proposent pas de formation doctorale. C'est le cas par exemple du doctorat « Sciences du langage ». Les étudiants syriens sont donc dans l'obligation de partir en France en vue de poursuivre leurs études supérieures. Arrivés en France, ils font face à plusieurs difficultés qui les pénalisent. D'abord, leur niveau linguistique est insuffisant. Ils ont besoin d'apprendre non LE français mais DU français pour réaliser des tâches particulières dans un domaine donné (Lehmann, 1997 et Challe, 2002): comprendre des cours, prendre des notes, rédiger des mémoires, etc. Ensuite, ils ont été formés dans le cadre de l'approche transmissive où l'enseignant se charge de transmettre certaines connaissances à ses apprenants dans un domaine donné. Ils se contentent de prendre des notes et d'apprendre par cœur le contenu transmis par l'enseignant. Ils n'ont pas l'habitude de réaliser des tâches en groupe comme le propose le système universitaire français. Une étudiante syrienne (C.S) ayant rejoint le laboratoire raconte avoir été formée dans son pays suivant une approche transmissive qui ne lui a pas permis de réaliser certaines tâches disciplinaires et/ou interdisciplinaires : *« Nous sommes formés en Syrie à maîtriser certaines compétences communicatives en Français Langue Etrangère (FLE). Mais, elles sont insuffisantes pour assurer différentes tâches universitaires comme comprendre un cours dans un domaine spécialisé ou encore prendre des notes »*. Par ailleurs, l'étudiante explique qu'elle a suivi des cours universitaires en Syrie mais que les pratiques pédagogiques culturelles sont complètement différentes de celles pratiquées en France. Elle souligne particulièrement les difficultés à être autonome pour les études doctorales, la relation qu'un étudiant peut avoir avec un enseignant français, le soutien qu'il peut lui apporter et le dialogue constructif qui peut s'instaurer au fur et à mesure de l'avancée du travail réalisé : *« L'étudiant syrien pense que l'enseignant connaît tout. Il ne doit pas rentrer en interaction avec lui. Il doit l'écouter et ne pas poser de questions. »*. Par ailleurs, l'étudiante raconte qu'on ne lui demande de présenter un travail réalisé en autonomie qu'à partir de la 5ème année (équivalent de Master II). Ces initiatives restent cependant très rares.

Face à ces difficultés, la compétence universitaire (Mangiante & Parpette, 2010) doit être développée chez les étudiants syriens. Cette compétence comporte trois dimensions principales :

*** La dimension linguistique**

Il s'agit de développer chez les apprenants les connaissances linguistiques nécessaires (lexique, grammaire, etc.) pour qu'ils puissent suivre des cours universitaires dans leur domaine de spécialité : comprendre les cours, prendre des notes, poser des questions, etc.

*** La dimension méthodologique**

Cette dimension a pour but d'aider les étudiants étrangers à réaliser des tâches universitaires comme participer à un colloque, rédiger un article, déterminer une problématique de recherche, etc.

*** La dimension disciplinaire**

Il s'agit de familiariser les étudiants avec leur domaine de spécialité en langue cible. Dans ce contexte, on assiste à un échange de connaissances entre l'enseignant et les apprenants. Ceux-ci maîtrisent mieux leur domaine de spécialité tandis que l'enseignant se charge de les aider à aborder des aspects spécialisés en français.

4. Le contexte de la formation pré-doctorale en ligne

En janvier 2009, une convention a été signée entre le laboratoire Praxiling à l'Université de Montpellier 3 et l'Université Virtuelle Syrienne (SVU). L'objectif est de développer les différentes composantes de la compétence universitaire déjà évoquées chez les futurs doctorants syriens qui se préparent à venir faire des thèses dans divers domaines de spécialité (sciences du langage, traduction, etc.). Le point de l'évaluation n'a pas été retenu dans la conception de cette formation. Il ne s'agit pas de donner un diplôme universitaire validant des connaissances précises présentées dans une maquette ministérielle. Nous avons choisi de proposer aux participants de cette formation un certificat, attestant de leur assiduité aux différentes activités proposées sur la plate-forme.

Le laboratoire Praxiling-UM3-CNRS a mis en place un dispositif de formation pré-doctorale à distance. Depuis 2009, cette plateforme forme chaque année 15 étudiants syriens désireux de faire un doctorat français dans des domaines différents. Ce dispositif tente de répondre aux besoins des étudiants syriens dans la mesure où il les prépare à assurer certaines pratiques universitaires, collaboratives et objectives. Dans ce dispositif, les enseignements sont dispensés dans une perspective actionnelle et collaborative. Les étudiants sont amenés à réaliser en groupes des tâches universitaires (wikis, blogs, glossaires, bases de données) organisées en quatre modules du Français sur Objectifs Universitaires (FOU). Il s'agit de développer certaines compétences universitaires qui sont indispensables pour pouvoir suivre des cours dans une université française. Ces compétences universitaires concernent essentiellement la prise de notes, la gestion

bibliographique, la prise de parole en public et la réalisation d'un document scientifique. Cette approche a le mérite de rendre les apprenants à la fois acteurs et responsables de leur propre apprentissage, approche essentielle à la formation doctorale.

4.1 Deux plateformes de formation

D'un point de vue organisationnel, cette formation se déroule sur deux plateformes: l'une est française et l'autre est syrienne. La plate-forme française⁴, de type *Moodle*, adopte l'approche collaborative dans la mesure où les apprenants sont amenés à réaliser des tâches collaboratives dans des domaines particuliers (sciences du langage, tourisme, traductologie, etc.). Cette plateforme s'appelle *Formations Plurielles*. Elle permet de mettre en ligne des ressources, d'organiser des forums, de faire du clavardage, de proposer des devoirs à rendre, d'élaborer des sondages, etc :



Figure 1 : Plateforme française *Moodle*

Quant à la plateforme syrienne, elle adopte l'approche transmissive. L'accent est mis essentiellement sur le contenu fourni par l'enseignant qui se charge d'assurer plusieurs tâches : préparer le contenu, déterminer les objectifs de la formation, élaborer le calendrier de la formation, expliquer le contenu adopté, répondre aux questions des apprenants, etc. Ces derniers adoptent une position passive. Ils se contentent d'apprendre par cœur le cours proposé par leur enseignant.

⁴ *Formations plurielles* : www.formationsplurielles.com du laboratoire Praxiling-CNRS-UM3

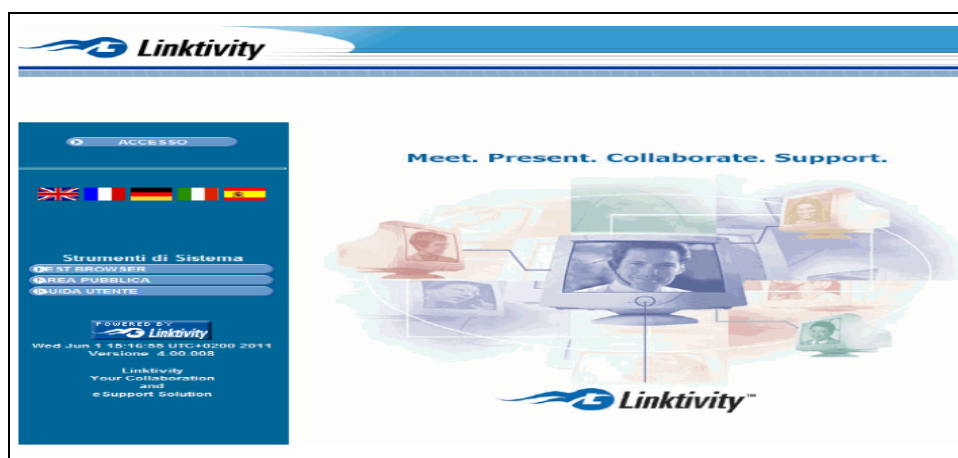


Figure 2 : Plateforme Syrienne Linktivity

Dans la formation proposée, l'équipe pédagogique française propose quatre modules : prendre la parole, gérer son temps, gérer sa bibliographie et réaliser un document scientifique. Selon la convention signée, la formation doit se dérouler sur les deux plateformes déjà mentionnées. Pour chaque module, le cadre enseignant prévoit un échange à distance sur la plateforme syrienne avec les apprenants en vue de leur exposer les objectifs de chaque module, les tâches à réaliser, les ressources à consulter, le calendrier à respecter, etc. Ensuite, les apprenants doivent réaliser les tâches demandées sur la plateforme française *formations plurielles*.

L'analyse réalisée pour cette étude porte sur des aides proposées dans le cadre du module " *Réaliser un document scientifique* ".

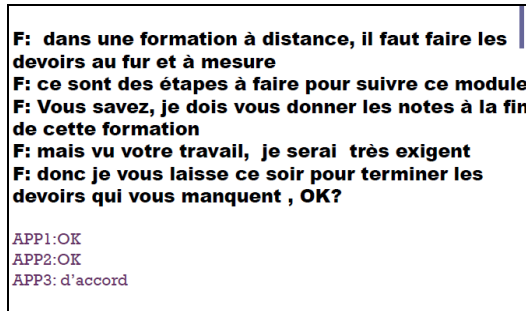
4.2 Aider les apprenants à réaliser un document scientifique

Le module qui nous intéresse ici a pour objectif d'accompagner les apprenants dans l'identification des différentes parties qui structurent une production scientifique et dans la maîtrise de techniques rédactionnelles. Pour ce faire, les différentes activités proposées visent à développer certaines compétences : analyser les différentes parties d'un document scientifique, parvenir à formuler une problématique de recherche, constituer un plan de recherche et rédiger le document. Pour atteindre ces objectifs, les enseignants ont mis en œuvre différentes aides dont voici l'analyse.

4.2.1 Aide au « pilotage temporel »

Certains apprenants ont parfois des difficultés à gérer leur temps au cours des différentes étapes de la formation, dans la réalisation des activités collaboratives ou individuelles. Cette difficulté pourrait trouver sa justification dans le fait qu'il s'agit de leur première formation en ligne. C'est pourquoi l'enseignant, au cours d'une

séance de clavardage, rappelle aux étudiants qu'il faut respecter le calendrier pré-établi.



F: dans une formation à distance, il faut faire les devoirs au fur et à mesure
F: ce sont des étapes à faire pour suivre ce module
F: Vous savez, je dois vous donner les notes à la fin de cette formation
F: mais vu votre travail, je serai très exigeant
F: donc je vous laisse ce soir pour terminer les devoirs qui vous manquent , OK?

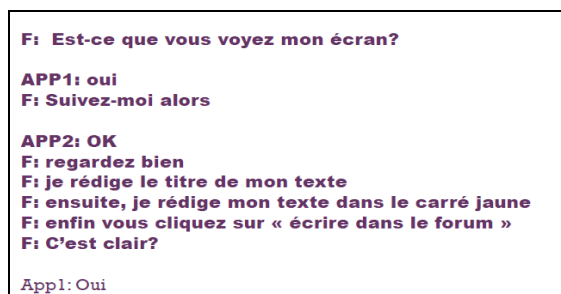
APP1:OK
APP2:OK
APP3: d'accord

Figure 3 : aide au « pilotage temporel »

Dans cet exemple, l'enseignant rappelle les conditions de formation : les devoirs doivent être réalisés au fur et à mesure, suivant des dates imposées. Ainsi, l'enseignant pilote temporellement l'activité.

4.2.2 Aide au « pilotage technique »

Au cours de certaines activités, certains apprenants ont du mal à maîtriser les différentes fonctionnalités du dispositif adopté. Face à cette difficulté, l'enseignant utilise la fonctionnalité " *Partage du bureau* " proposée sur la plateforme syrienne. Voici un extrait d'un échange sur le clavardage :



F: Est-ce que vous voyez mon écran?

APP1: oui
F: Suivez-moi alors

APP2: OK
F: regardez bien
F: je rédige le titre de mon texte
F: ensuite, je rédige mon texte dans le carré jaune
F: enfin vous cliquez sur « écrire dans le forum »
F: C'est clair?

App1: Oui

Figure 4 : aide au « pilotage technique »

Ainsi, les étudiants ont pu suivre les explications techniques dans des échanges synchrones.

4.2.3 Aide de « pilotage structurel »

Dans le cadre de cette aide, l'enseignant a pour objectif d'améliorer le repérage des notions importantes de l'exercice. Les étudiants doivent identifier les différentes parties qui structurent un document scientifique.

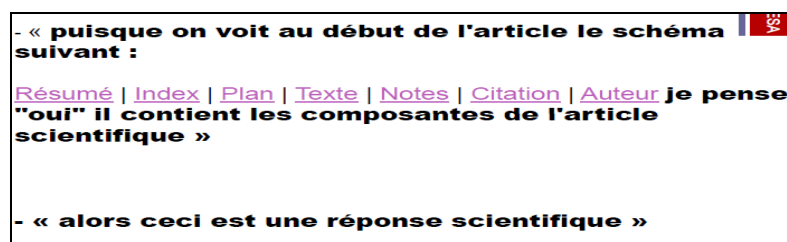


Figure 5 : aide au « pilotage structurel »

Dans cet exemple, l'enseignant reprend les parties qui structurent un document scientifique découvertes par l'étudiant. D'après l'entretien réalisé avec l'enseignant, ce mail constitue une aide à la mémorisation : « *Il me permet de rappeler la structure d'un document scientifique dans un autre contexte que celui des ressources posées sur la plateforme.* »

4.2.4 Aide au « tissage linguistique »

Dans cette aide, l'enseignant profite de l'évaluation qu'il fait du travail de l'étudiant pour préciser l'usage de certains termes.

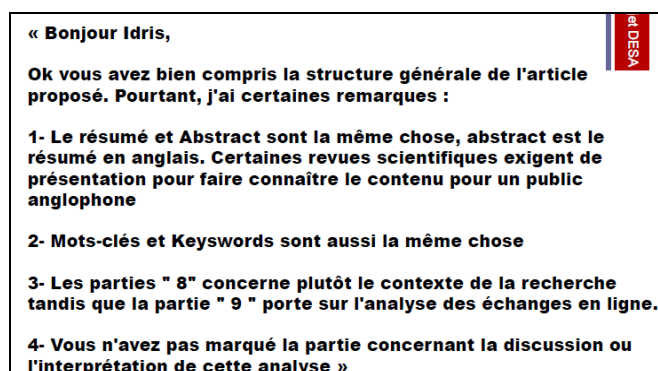


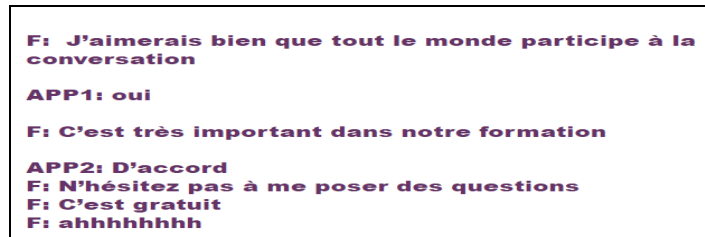
Figure 6 : aide au « tissage linguistique »

Cet exemple montre que l'enseignant évalue l'étudiant sur le travail réalisé (points 3 et 4) mais il précise aussi (points 1 et 2) le lien linguistique entre les termes français (résumé, mots-clés) et les termes anglais (abstract, keywords) présents dans la structure d'un document scientifique. Nous avons là une aide au tissage linguistique.

4.2.5 Aide au « tissage social »

Dans une formation à distance, il est important de développer la dimension sociale au sein de la communauté d'apprentissage. Cette dimension a pour but de

consolider les relations interpersonnelles entre les différents acteurs impliqués dans la formation suivie tout en les rendant plus motivés pour participer activement aux activités proposées. Dans le cadre de notre formation pré-doctorale, l'enseignant s'efforce de créer une ambiance conviviale avec les apprenants.



F: J'aimerais bien que tout le monde participe à la conversation
APP1: oui
F: C'est très important dans notre formation
APP2: D'accord
F: N'hésitez pas à me poser des questions
F: C'est gratuit
F: ahhhhhhhh

Figure 7 : aide au « tissage social »

Dans ce passage extrait d'un clavardage, l'enseignant incite les étudiants à participer aux échanges.

4.3 Discussion : types d'aides rencontrées dans le dispositif

L'analyse des aides mises en œuvre dans le dispositif de formation montre la présence d'aide au pilotage et au tissage. Parmi les aides de type pilotage, nous trouvons des aides au pilotage temporel, structurel et technique. En ce qui concerne l'intention de tissage, nous avons repéré des aides au tissage linguistique et social.

Notons cependant l'absence d'aide à la modulation. L'étudiant aurait pu stocker dans un même répertoire l'ensemble des exercices qui lui ont été proposés dans les différents modules de la formation. Il aurait pu également se construire un lexique spécialisé sur les notions reliées à l'écriture d'un document scientifique. Pour déterminer les différentes parties qui composent un document scientifique, il aurait aussi pu utiliser un système de document partagé (wiki par exemple).

Notre hypothèse est que les aides de type modulation correspondent à un niveau conceptuel supérieur aux deux autres (pilotage et tissage). Le partage de connaissances et leur classement sont deux moyens clés d'une avancée et d'une réussite en formation doctorale. Ce mode de fonctionnement, à la fois collaboratif (par des outils tels que le wiki) et autonome (lexique personnel de notions linguistiques par exemple), est absent des pratiques dans la formation universitaire syrienne.

5. Conclusion et évaluation du dispositif

Après une enquête de satisfaction (30 étudiants interrogés), ce dispositif semble avoir initié les étudiants syriens à une culture universitaire française. Deux points sont soulignés par ces étudiants.

Selon eux, les tâches collaboratives sont difficiles. En effet, les étudiants syriens ne connaissaient pas du tout cette pratique et ont eu des difficultés à la mettre en place : « *on n'est pas habitués à parler de cette manière avec le professeur* ». Cette différence culturelle a été pour eux un frein au développement des connaissances linguistiques (vers le niveau C1) et culturelles. Par exemple, les étudiants syriens hésitaient souvent à s'exprimer sur la formation proposée pour informer leur enseignant de leurs points de vue et des difficultés rencontrées. Une telle situation n'a pas aidé l'équipe pédagogique à adapter les cours en ligne pour mieux répondre aux attentes du public-cible.

Le second point est le manque de temps accordé à cette formation. En effet, les étudiants devaient se présenter dans un centre à Damas et à Alep pour utiliser les machines disponibles. Ces centres ont des heures d'ouverture. Les étudiants, dont certains travaillent tandis que d'autres sont en cours, n'avaient pas le temps, en deux heures, de résoudre les problèmes techniques, d'envisager l'organisation des tâches collaboratives et de mettre en place un protocole de communication pour réaliser ensemble la tâche. La plupart des séances se terminaient par des messages sur le chat tels que : « *il faut qu'on s'en aille, Madame, le centre va fermer.* ». C'est pourquoi nous comptons mener d'autres enquêtes notamment auprès des étudiants qui sont arrivés en France pour analyser leur perception des cours suivis à distance en vue de mieux les adapter lors de prochaines formations.

6. Bibliographie

- **Brito, De (2006).** Statut et non-respect des procédures écrites. *INTELLECTICA* 2(44) : 63-85, ISSN 0769-4113. 2006.
- **Bruner, J. (1991).** Car la culture donne forme à l'esprit : de la révolution cognitive à la psychologie culturelle, Paris, Eshel.
- **Capobianco, A. Carbonell, N. (2006).** Aides en ligne à l'utilisation de logiciels grand public : problèmes spécifiques de conception et solutions potentielles. *INTELLECTICA* 2(44) : 87-120, ISSN 0769-4113. 2006.
- **Carroue, L. (2006).** « Mondialisation – Globalisation : le regard d'un géographe », site du 22 novembre 2006, <http://clioweb.free.fr/dossiers/global/carroue/carrouemg.htm> (consulté le 3 janvier 2012)
- **Celik, C.(2008),** « Analyse de pratiques de tutorat dans un campus numérique de maîtrise de français langue étrangère à distance », *Alsic*, Vol. 11, n° 1 | 2008, [En ligne], mis en ligne le 16 octobre 2008. URL : <http://alsic.revues.org/index833.html>. Consulté le 13 novembre 2010.
- **Challe, O. (2002).** *Enseigner les langues de spécialité*, Paris, Economica.
- **Coulon, A. & Paivandi S. (2003).** Rapport « Les étudiants étrangers en France : l'état des savoirs », http://www.ove-national.education.fr/medias/files/publications/872e_rap_tr_ove.pdf (consulté le 6 janvier 2012)
- **Denis, B. (2003).** « Quels rôles et quelle formation pour les tuteurs intervenant

dans des dispositifs de formation à distance ? », Distances et savoirs, vol. 1, n° 1, 2003, p. 19-46.

- **Docq, F. (2008).** « Le déploiement de la pédagogie universitaire : une stratégie pour le management de la qualité ? », actes du 25ème congrès de l'AIPU, Montpellier, mai 2008.

- **Henri, F. & Lundgren, C., (1998)** Apprentissage collaboratif et nouvelles technologies, Presses universitaires, Québec.

- **Lehmann, D. (1997)** *Objectifs spécifiques en langues étrangères*, Paris, Hachette

- **Leplat, J. (1998).** À propos des procédures. Performances humaines & techniques, mai- juin 1998. n°94, 6-15.

- **Mangenot, F. (2003)** « L'apport des TICE à l'enseignement/apprentissage du FOS. In *Y a-t-il un français sans objectifs spécifiques ?* Les cahiers de l'ASDIFLE, 2003, pp145-156.

- **Parpette, C. et Mangiante J-M. (à paraître).** *Le Français sur objectif universitaire*, PUG (Presses Universitaires de Grenoble) - Collection : Didactique (FLE) - 1ère édition - février 2011

- **Peraya, F. (2007)** « Pédagogie universitaire et TIC : regards sur l'hybridation et ses impacts » In *Vers un changement de culture en enseignement supérieur : Regards sur l'innovation, la collaboration et la valorisation*, Actes de 24^{ème} Congrès de l'Association internationale de Pédagogie Universitaire, Montréal, Québec, Canada, 16-18 mai.

- **Puustinen, M. (2010).** « La demande d'aide de l'apprenant dans différents types de situations d'apprentissage ; L'autorégulation », soutenance HDR, 23 novembre 2010, Poitiers.

- **Puustinen, M., Volckaert-Legrier, O., Coquin, D., & Bernicot, J. (2009).** An analysis of students' spontaneous computer-mediated help seeking: A step toward the design of ecologically valid supporting tools. *Computers and Education*, 53, 1040-1047.

- **Vygotski, L.S. (1934)** *Pensée et Langage*, (Trad.par Sève, F.), Paris: La Dispute (1997)