

Actes du 20^e congrès de l'AIPU
Sherbrooke, 27 au 30 mai 2003

L'université au service
de l'apprentissage :
à quelles conditions ?

Comité d'édition des Actes
Université de Sherbrooke

M. André Beauchesne
Vice-doyen à l'enseignement et à l'innovation, pédagogie
Faculté d'éducation

M. Noël Boutin
Professeur
Faculté de génie électrique et informatique

Mme Sylvie Mathieu
Conseillère pédagogique
Service de soutien à l'enseignement

Mme Madeleine St-Jean
Conseillère pédagogique
Service de soutien à l'enseignement

Mme Mireille Tremblay
Intégraliste, réviseure



Association
internationale
de pédagogie
universitaire

Actes du 20^e congrès de l'AIPU
Sherbrooke, 27 au 30 mai 2003

L'université au service
de l'apprentissage :
à quelles conditions ?



UNIVERSITÉ DE
SHERBROOKE



Association
internationale
de pédagogie
universitaire



UNIVERSITÉ DE
SHERBROOKE

FORMASUP : un troisième cycle en pédagogie universitaire qui met en œuvre 7 clés méthodologiques au service du déploiement de pratiques de qualité en EAD

Poumay, Marianne
Université de Liège
m.poumay@ulg.ac.be

1. Introduction

1.1. Contexte et motivation de départ

Les universités belges sont confrontées à de nombreux défis comme le regroupement en pôles ou en Académies, la nécessité accrue de collaborer de façon interinstitutionnelle et d'adapter continuellement leurs contenus et méthodes aux besoins changeants de la société. Malgré cela, elles organisent peu de formation continuée pour leurs enseignants. À l'Université de Liège, cette formation continuée était jusqu'à l'année dernière principalement centrée sur des maîtrises d'outils techniques ou encore de la gestion financière. Une diversification des formations, donnant plus d'importance à la pédagogie, notamment par une formation diplômante, était donc nécessaire.

Une seconde tendance, aussi importante pour la présente analyse, est la nécessité de déploiement d'une masse critique de cours en ligne de qualité dans nos instituts d'enseignement supérieur. Dans cette problématique aussi, la pédagogie occupe une place de choix.

Dans le cadre de cette double préoccupation, le LabSET¹ a souhaité insuffler à la formation pédagogique des professeurs du supérieur un renouveau en contenus et méthodes, sous forme d'un curriculum respectant 7 principes actifs comme détaillés ci-dessous.

¹ Le LabSET, Laboratoire de Soutien à l'Enseignement Télématique, est un département de l'ULg centré sur la recherche-action en enseignement à distance. Équipe multidisciplinaire de 27 personnes, le LabSET aide les enseignants du supérieur et les formateurs d'organisations publiques ou privées à concevoir et développer leurs propres cours et activités sur Internet, gère le campus virtuel de l'ULg, enseigne et propose des services de consultance et coordonne des recherches tant locales qu'internationales.

1.2. Description du dispositif global

À l'Université de Liège, en septembre 2002, le LabSET a lancé un diplôme de troisième cycle en pédagogie universitaire (FORMASUP²) comportant deux options, toutes deux centrées sur un renouveau pédagogique. Une option porte sur l'apprentissage par problèmes (APP), supervisée par la Faculté de Médecine qui vient d'adopter cette innovation avec l'aide de l'Université de Rouen. L'autre option porte sur l'enseignement à distance (EAD), coordonnée par le LabSET qui avait déjà l'expérience de l'encadrement de la production de plusieurs dizaines de cours en ligne. C'est cette seconde option qui sera décrite ci-après.

1.3. L'option EAD

Organisée en partie à distance, cette option met en œuvre 7 principes méthodologiques actifs : les 7 clés TECCC (Poumay, 2003), où TECCC signifie « Formation encapsulée dans un développement de cours en ligne étroitement accompagné » (*Training Embedded Coached Course Construction*). Si nous souhaitons décrire ces principes de façon détaillée, c'est parce que nous pensons qu'ils peuvent s'appliquer généralement à tout autre curriculum et qu'ils peuvent ouvrir à d'intéressants débats.

Ces 7 clés sont les suivantes :

1. sélection des candidats au travers d'appels à projets;
2. enseignement isomorphe;
3. approche par projets;
4. accompagnement étroit par des « sherpas »;
5. place centrale au concept d'activité des participants;
6. variété des méthodes et des ressources;
7. adaptation de l'évaluation aux groupes d'adultes.

² Diplôme codirigé par D. Leclercq et M. Poumay.

2. Les 7 clés dans le curriculum FORMASUP

2.1. Clé 1 : Sélection sur projet

Les candidats sont sélectionnés au travers d'appels à propositions car pour assurer un encadrement de qualité, nous ne pouvons accepter qu'un nombre de candidats limité. Nous optons pour une sélection des personnes qui ont déjà formulé et réfléchi un projet correspondant à plusieurs des critères (de qualité et de réussite) que nous nous fixons et que nous avons annoncés dans l'appel à candidatures. Les candidats remplissent un questionnaire puis sont reçus en entretien par l'équipe du LabSET. Les rubriques du questionnaire appellent une description du projet de chaque candidat et de ses conditions de développement : l'analyse des besoins qui a mené à la décision du portage en ligne, les stratégies pédagogiques envisagées et la valeur ajoutée qu'elles représentent, le temps disponible pour mener à bien ce projet, le support institutionnel, etc.

2.2. Clé 2 : Enseignement isomorphe

Nous entendons par là un dispositif qui applique en son sein les principes qu'il prône (*we practice what we preach*). Ainsi, par exemple, le dispositif FORMASUP applique des méthodes diversifiées (voir clé 6), engage les participants dans un apprentissage actif (voir clé 5) et leur fait vivre des situations telles qu'ils pourraient les organiser eux aussi pour leurs étudiants. Nos participants forment une petite communauté d'utilisateurs à qui nous faisons vivre (...et donc aussi critiquer, tant positivement que négativement) des expériences dont, nous l'espérons, ils transféreront certains acquis à leur propre pratique d'enseignants.

Cette forme de « modélisation³ » est permanente. Environ 150 h de cours, correspondant aux 5 étapes du développement d'un cours en ligne, sont planifiées sur une période de 10 mois. Au fil des différentes activités organisées, les participants auront l'occasion d'approcher chacun des 8 paradigmes⁴ ou « événements⁵ d'apprentissage » que l'on peut rencontrer en formation : ils créent, explorent, s'exercent, expérimentent, imitent, reçoivent, débattent et réfléchissent leur propre pratique (métacognition). Ils en retirent, des points à creuser, des éléments à ne surtout pas transférer, mais aussi des idées à réinvestir, des activités à transposer telles quelles, des compétences nouvelles à exploiter.

³ La modélisation-observation est l'un des huit « Événements d'apprentissage/enseignement » décrits dans Leclercq (2003).

⁴ Le terme « Paradigme » est ici pris dans le sens de Platon (modèle simplifié) et non dans le sens de Kuhn.

⁵ En référence au célèbre ouvrage de Gagné et Briggs « *Events of Instruction* » (1974).

Cette imprégnation n'a pas pour seule cible les méthodes. Elle se veut aussi investir les outils et proposer aux participants d'utiliser la technologie qu'ils pourront transférer à leurs propres étudiants. Ainsi, nous exploitons une plateforme (WebCT en l'occurrence, mais toute autre plateforme pourrait sans doute remplir les mêmes fonctions) pour familiariser nos participants avec des outils facilitant :

- la communication (e-mail, forums, vidéoconférence, calendrier, portfolio pour rapport réflexif, partage de ressources, planning détaillé des activités présentielles et à distance, présentation précise des objectifs de chaque groupe d'activités...);
- l'appropriation de contenus (ressources structurées par étape du processus de développement d'un cours en ligne, dossiers thématiques avec bibliographies structurées, liens d'approfondissements pédagogiques et techniques, présentations powerpoint, vidéos et autres médias proposant des points théoriques ou des exemples de bonnes pratiques...);
- la compréhension et la pratique des étapes du portage d'un cours en ligne (grille pour l'analyse des besoins, liste d'une centaine de critères d'évaluation de la qualité d'un cours, décomposition des rôles du tuteur sous forme de *check-list*, modèles de questionnaires pour l'évaluation d'un cours par les étudiants...);
- la compréhension de l'intérêt du testing (tests permettant d'évaluer l'intérêt d'insérer dans des cours différents types de questionnement et de feed-back).

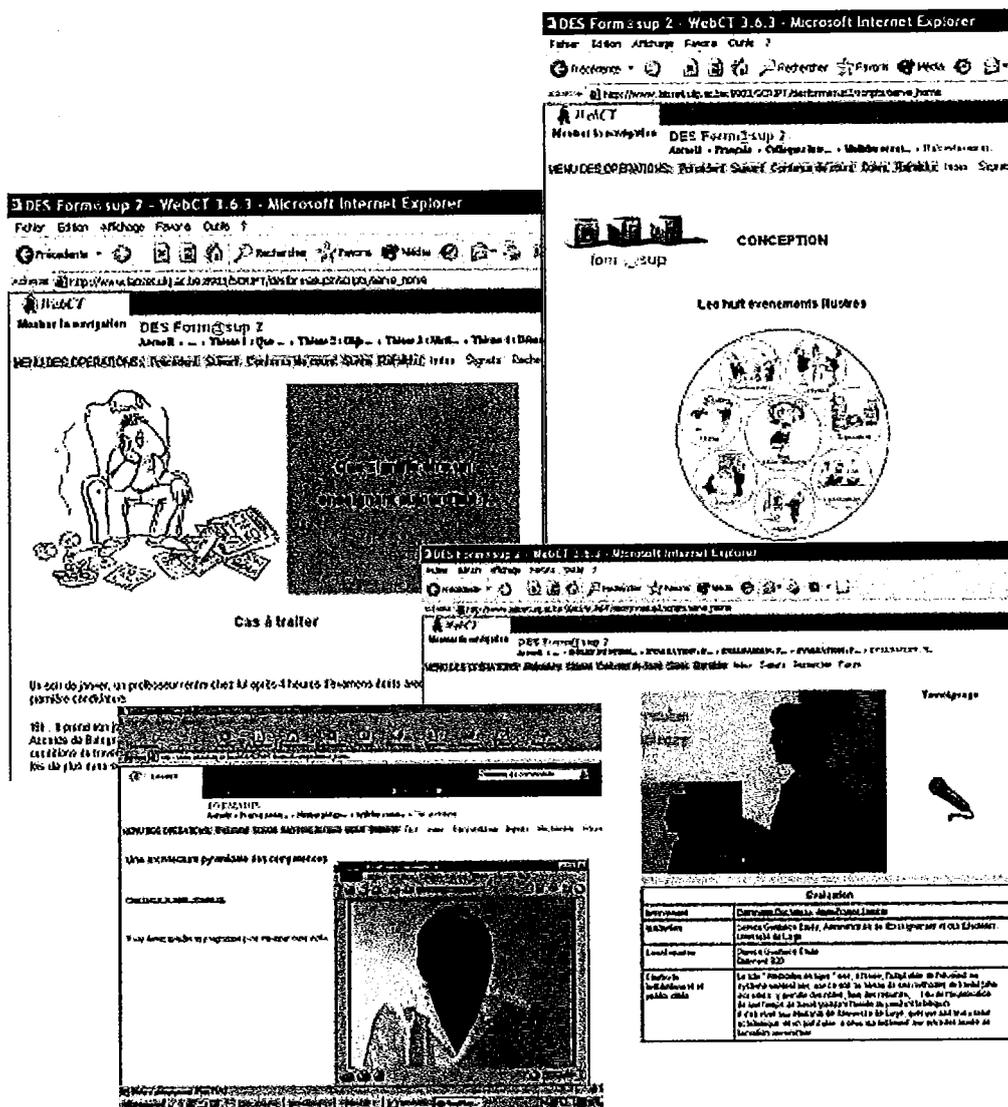


Figure 1 : Captures d'écrans du curriculum FORMASUP

2.3. Clé 3 : Pédagogie Par Projet (PPP)

Le curriculum est inspiré de cette approche, que nous pratiquons dès le démarrage du curriculum. Même le formulaire de candidature est déjà « orienté projet », signe de cohérence du dispositif. Nous faisons référence au cycle de Kolb (1984) et à son apprentissage par expérience : les adultes observent des résultats de leurs expériences, passent ensuite à l'abstrait, théorisent, puis expérimentent à nouveau et observent... le cycle reprend. Dans FORMASUP, chacun réinvestit en permanence dans son projet les observations issues des activités organisées, et vice versa.

Le projet de chaque participant est le développement de son propre cours en ligne, pour ses propres étudiants. Comme tout projet, ceux-ci suivent des étapes classiques de développement, à savoir l'analyse de besoins, la conception, la réalisation, l'expérimentation et l'évaluation, ceci avec des boucles de régulation à chaque étape ainsi qu'entre les étapes (processus itératif). Cette approche projet, réellement motivante pour les participants, constitue la base de chacune des autres clés, car elle les nourrit, elle donne une impulsion permanente aux actions.

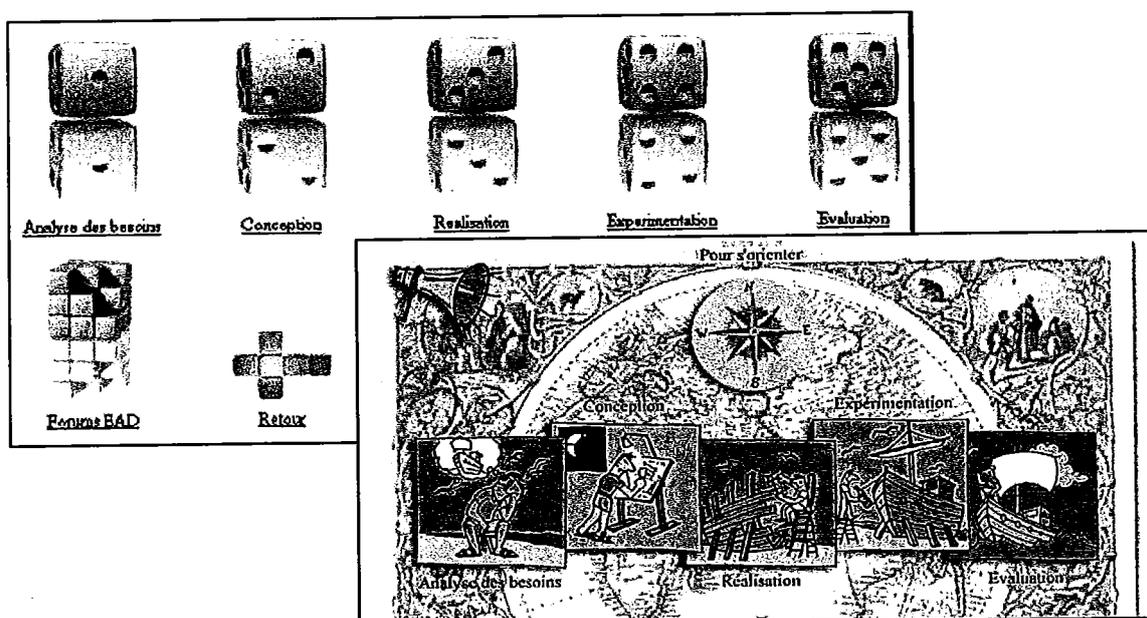


Figure 2 : les 5 étapes de déroulement d'un projet
Copies d'écran de cours LabSET

À chacune de ces cinq étapes correspondent des contenus. Par exemple, un modèle reprenant 6 événements d'enseignement/apprentissage est suggéré aux participants, pour les aider non seulement à concevoir de nouvelles stratégies, mais aussi à analyser leur pratique actuelle. Un autre modèle suggère une classification d'objectifs transversaux, pour attirer l'attention sur l'importance de tels objectifs. Un troisième modélise le management de projets, pour aider chacun à comprendre et organiser le processus de gestion de son propre projet et à y planifier les actions nécessaires.

Les témoignages, théories et activités sont proposés aux moments où ils sont utiles aux participants dans le développement de leur propre projet. Ainsi, les témoignages concernant les besoins viennent

avant ceux qui concernent les stratégies, eux-mêmes précédant les témoignages sur l'évaluation. Cette stratégie tient compte du fait que les adultes sont particulièrement préoccupés par l'utilité ou l'applicabilité des théories (Knowles, 1990). Ils peuvent ici les réinvestir quasi immédiatement.

Des contenus techniques rendent chaque participant maître de la plateforme qu'il utilise aussi bien en tant qu'étudiant qu'en tant qu'enseignant. Une fois son projet (son cours) terminé, chacun doit être capable d'en gérer les accès (« inscrire » les étudiants à son cours), ajouter une page ou revoir une partie du cours, le restructurer, enrichir son glossaire, ajouter un forum de discussion, modifier une activité, ajouter un test formatif, publier un « sondage », envoyer un message à tous ses étudiants ou à l'un d'entre eux en particulier, scanner un article de presse et l'intégrer à son cours du lendemain, modifier le calendrier... autant d'actions qui font partie de la « maintenance » d'un cours, de son évolution continue, et qui entretiennent ainsi sa qualité à moyen terme.

2.4. Clé 4 : Accompagnement rapproché

Chaque projet bénéficie d'un accompagnement étroit par des « sherpas⁶ ». Ces sherpas, spécialisés en conception de dispositifs d'enseignement en ligne, suivent les participants dans le développement de leur propre projet, organisent des réunions individuelles, aident les participants à rencontrer les délais et les objectifs du curriculum, les assistent dans la profonde transformation de leur cours et les soulagent de certaines tâches répétitives (encodage html), qu'ils sous-traitent eux-mêmes à un *staff* de secrétariat. Les participants, en développant leur cours avec l'aide de sherpas, passent d'une vision relativement conventionnelle de leur cours à une vision plus large de ce qu'il pourrait devenir et mobilisent l'énergie nécessaire à réellement mettre en œuvre ces changements. Ils déclarent prendre en considération de plus nombreuses options comme étant possibles et se disent fortement influencés par cet accompagnement du sherpa.

Pratiquement, chaque participant est en contact étroit avec un ou deux sherpas. Ils se rencontrent, de façon présentielle ou à distance, environ une fois par semaine, ceci selon les *desiderata* du participant. Ces petites équipes travaillent ensemble au développement du cours, en suivant les étapes de déroulement d'un projet (voir clé 3) de façon itérative. Une relation de confiance s'établit entre ces acteurs, qui deviennent assez vite de véritables partenaires de projet, partageant un objectif commun. Le sherpa facilite aussi la communication entre le participant et l'équipe de réalisation

⁶ Nous désignons par le terme « sherpa » les personnes qui prennent en charge l'accompagnement de portage de cours en ligne. Ces chercheurs guident et accompagnent les professeurs avec lesquels ils travaillent, ils les soulagent de certaines charges (de production routinière) qu'ils sous-traitent eux-même à un *staff* technique et doivent se tenir au courant de l'état de l'art (expertise) pour être de bon conseil (guides) au bénéfice de chaque cours développé

technique et graphique du LabSET. Il arrive bien souvent que ces professionnels « volants » de l'équipe technique et graphique du LabSET soient appelés à participer à une réunion individuelle entre le participant et « son » ou « ses » sherpas, pour discuter de l'habillage du cours, de son interface utilisateur ou de l'intégration de vidéos dans certaines activités. Le sherpa se fait alors le relais du besoin du participant, l'aidant à formuler ses besoins et à formaliser ses attentes. Cet accompagnement très étroit, réel partenariat avec un sherpa, est mentionné par les participants comme l'un des points les plus positifs de cette expérience de formation, pourtant très exigeante.

2.5. Clé 5 : Centration sur des activités

La formation est centrée sur des activités plutôt que sur des contenus. Cette option s'enracine dans les principes de « *Learning by doing* » et de « Par la vie, pour la vie » de Dewey (1900) et Piaget (1974). Pour promouvoir le « *situated learning* », ces activités sont autant que possible intégrées dans des contextes de résolution de problèmes (le problème étant le projet du participant lui-même) ou de méthodes faisant usage de cas (Poumay, 2002). L'une des raisons de cette orientation résolument proche de la pratique professionnelle réside dans notre intérêt pour le concept de « mémoire épisodique » (Tulving, 1983), qui précise que la rétention d'événements est renforcée lorsque ceux-ci sont frappants et contextualisés.

Des débats sont souvent organisés, en présentiel ou à distance (forums), ce qui convient particulièrement bien à ces situations où l'on ne peut distinguer une et une seule bonne solution à un problème. Ces discussions bénéficient de la formation en groupe, les éclairages des uns et des autres favorisant les restructurations des réseaux conceptuels de même que les aspects métacognitif et affectif de l'apprentissage (Doise *et al.*, 1978). Dans les environnements à distance, Peters (2003, 249-250; 1998, 37), souligne la complexité des processus cognitifs en œuvre chez les étudiants : « Alors que l'éducation traditionnelle néglige ou dédaigne souvent le dialogue au profit de méthodes de présentation sous forme de monologues, la formation à distance doit embrasser le dialogue en tant que forme supérieure d'apprentissage et d'enseignement où les étudiants peuvent apprendre à argumenter de manière fonctionnelle et dans le langage de leur discipline; pour soutenir, analyser ou rejeter leurs propres points de vues théoriques; pour évaluer de manière critique et analyser les connaissances présentées par d'autres étudiants; pour réfléchir de manière critique et confiante sur les connaissances acquises et les méthodes utilisées; et pour véhiculer d'autres compétences ».

Quelques-unes des problématiques abordées sont les suivantes : comment favoriser la participation des étudiants à distance ? Comment évaluer le succès d'une telle expérience ? Comment définir des critères de qualité pour un cours à distance ? Comment varier ses méthodes d'enseignement en ligne ? Comment traiter les problèmes légaux de propriété intellectuelle, de droits à l'image et de droits voisins ? Comment adapter son cours aux différences entre les étudiants du premier et du second cycle en termes de méthodes et d'évaluation ? Quelle technologie utiliser pour servir au mieux les objectifs du cours ? Comment apporter une réelle valeur ajoutée à un cours au travers de son portage en ligne ? Etc. Ces débats sont généralement introduits par des séances de témoignages, qui permettent aux participants de réagir à des expériences en cours et de bénéficier de l'autocritique de leurs protagonistes, inspirées notamment des réactions des étudiants à ces changements. Ces partages de « bonnes pratiques » sont parfois même ouverts à de plus larges communautés d'enseignants, de façon à faire profiter différents publics de ces avancées significatives qui ne laissent généralement pas les enseignants indifférents.

2.6. Clé 6 : Des stratégies, méthodes, supports et contenus variés

Nous considérons comme crucial de varier les méthodes utilisées au sein du curriculum FORMASUP lui-même. La formation se fait tantôt individuellement, tantôt en groupes, tantôt de façon synchrone, tantôt asynchrone, à distance ou en présentiel, ceci sur base de paradigmes ou événements d'apprentissage eux aussi variés. Cette diversité de méthodes et de ressources répond au besoin d'ambivalence mathématique⁷ des participants, ambivalence à laquelle doit pouvoir répondre la polyvalence didactique de l'enseignant. L'ambivalence mathématique, pour Leclercq, désigne la tendance de l'apprenant, lorsqu'on lui en donne la possibilité, à varier ses méthodes d'apprentissage au cours d'une même séquence d'apprentissage : il souhaite par exemple lire ou se faire raconter, ensuite assister à une démonstration, puis essayer lui-même ou expérimenter, puis se faire expliquer, puis à nouveau explorer seul, etc. Les étudiants ont une capacité de distinguer leurs besoins immédiats non seulement en termes de contenus d'apprentissage mais aussi en termes de stratégies. Permettre l'ambivalence mathématique, c'est tirer parti de cette sensibilité, de cette capacité d'autodiagnostic.

⁷ Leclercq (1998, 101) suggère l'utilisation du terme « mathématique » (du grec *manthano*, j'apprends), pour désigner ce qui a trait à l'apprentissage, tout comme le terme « didactique » désigne ce qui a trait à l'enseignement.

Outre cette variété de stratégies, nous varions aussi les supports (médias utilisés, de l'ouvrage textuel à la simulation informatique en passant par la vidéo ou la sonorisation de texte html) et mêlons les activités présentielles et à distance. Enfin, nous offrons aussi un choix de contenus qui permet aux participants de creuser les thèmes qui leur parlent le plus, qui correspondent le mieux à leurs attentes individuelles, ceci dans une liste proposée. Au sein de ces thèmes, les lectures proposées sont, elles aussi, très variées, laissant à nouveau place aux choix personnels.

Ces différentes variations de forme, de contenu, de support, de stratégies et de types d'interactions donnent à chacun un maximum de chances de sélectionner ce qui convient le mieux à ses besoins à court ou à long terme.

2.7. Clé 7 : Une évaluation « adulte »

L'évaluation, inspirée de Knowles (1990), est adaptée à un public d'adultes. Elle se base à la fois sur de l'autoévaluation, de la réflexion critique et de la négociation. Elle a pour objet non seulement les produits (le cours développé par chacun, les présentations de groupe sur des thèmes choisis, les produits intermédiaires), mais aussi les processus, qu'ils soient individuels ou de groupe. Un rapport réflexif trimestriel pousse chacun à l'analyse de son vécu, de ses progrès, des difficultés rencontrées, des moyens mis en œuvre pour y remédier et des raisons de ces constatations.

Certaines évaluations portent sur des contrats négociés, comme la valorisation d'expériences vécues et rapportées au groupe (participation à des forums en ligne, à des conférences, tables rondes, visites, lectures d'ouvrages, formalisation de bonne pratique, etc.). Dans ce cas, nous donnons un premier accord sur base d'une fiche standardisée décrivant la future expérience à valoriser, puis évaluons simplement la performance en termes de présence/absence. Nous faisons confiance à chacun quant à l'intérêt de sa production pour le groupe. Dans nos groupes d'adultes enseignants, nous constatons un grand sérieux dans ce partage d'expériences, chacun mettant un point d'honneur à être utile au groupe.

Pour une transparence maximale, toutes les performances évaluées ainsi que les critères de jugement de ces performances sont communiquées au groupe et reprises sur le site du cours.

3. Évaluation du dispositif

Le dispositif de formation est à l'épreuve depuis septembre 2002 et 15 encadrants ont été diplômés. Nous sommes donc dans la seconde année de pratique pour ce diplôme de troisième cycle, bien que la méthode ait été expérimentée précédemment avec d'autres publics d'enseignants. Les 7 clés ont toutes été appliquées, certaines avec plus de difficulté que d'autres. Évoquer des principes est une chose, les appliquer au quotidien en est une autre. En particulier, dans FORMASUP, la variété de l'offre, les négociations individuelles, l'accompagnement de chaque projet et le tutorat très rapproché sont très chronophages et demandent la participation de toute une équipe, ce qui ne serait pas possible pour toute formation.

Le dispositif est évalué au travers de témoignages des participants, de leurs bilans réflexifs périodiques, du recueil d'avis systématique, d'interviews enregistrées, retranscrites et analysées dans un but de régulation, des réalisations des participants, du nombre d'étudiants qui bénéficient de ces réalisations, et enfin d'un suivi longitudinal des participants (en cours).

Entre la première et la seconde année, d'importantes modifications ont été apportées au curriculum sur base de ces prises de données : (1) plus de choix en matière de contenus, (2) plus de flexibilité dans le phasage et le déroulement des projets individuels, (3) plus d'échanges de pratiques, (4) moins d'imposition de dates limites pour le dépôt de travaux, (5) une importance accrue donnée au projet collaboratif, (6) une plus large ouverture vers l'extérieur (forums externes, valorisations revues), (7) des collaborations internationales, (8) un fonctionnement totalement à distance avec vidéoconférences (optionnel) et (9) une possibilité de vivre la formation entièrement en anglais. De nouvelles modifications seront certainement encore apportées l'année prochaine, grâce aux analyses et réflexions des participants de la seconde année.

4. Perspectives et questions en suspens

Ces mesures de régulation nous rendent assez confiants quant à l'évolution de ce curriculum. D'année en année, nous l'aménagerons de façon à maximiser le bénéfice que peuvent en retirer les participants, de tous pays d'origine. Une force de ce curriculum est de répondre, avec une pédagogie adaptée, à une demande internationale d'amélioration de la qualité des études dans l'enseignement supérieur. Cette préoccupation, rendue pressante par les évaluations externes des universités (accréditations) et le processus de Bologne, ne fera que croître dans les prochaines années.

De nombreuses questions restent cependant à creuser, telles le type de soutien nécessaire à la pérennisation des cours développés ou encore les facteurs de succès de réelles communautés de pratiques entre enseignants du supérieur. Ces questions seront certainement abordées dans les thèmes proposés aux participants dans leurs travaux collaboratifs des prochaines années. Nous comptons aussi beaucoup sur des échanges internationaux entre professionnels, au niveau du *staff* d'encadrement, pour continuellement améliorer nos pratiques et en faire bénéficier les participants. Une expérience originale de coformation de ce *staff* est menée en parallèle, mais cela, c'est une autre histoire...

Bibliographie

- Dewey, J. (1900). Psychology and social practice. *Psychological review*, 7, 105-124.
- Doise et Muny (1978). *Le développement social de l'intelligence*. Paris : Interéditions.
- Leclercq, D. (Éd.) (1998). *Pour une pédagogie universitaire de qualité*. Sprimont : Mardaga.
- Leclercq, D. (2003), *Méthodes de formation et théories de l'apprentissage*, 2 vol., Éditions de l'Université de Liège.
- Knowles, M. (1990). *L'Apprenant Adulte. Vers un Nouvel Art de la Formation*. Paris : les Éditions d'Organisation.
- Kolb, D. (1984). *Experiential Learning : Experience as the source of Learning and Development*. Englewood Cliffs, Prentice Hall Inc.
- Peters, O. (2003). Moderating a virtual seminar – Reflections on first practical experiences, *In* U. Bernath et E. Rubin (Éds.) (2003), *Reflections on Teaching and Learning in an Online Master Program – a case study*, Studien und Berichte der Arbeitsstelle Fernstudienforschung der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg, Band 6, Bibliotheks – und Informationssystem der Universität Oldenburg : Germany
- Peters, O. (1998). *Learning and teaching in distance education – Analyses and interpretations from an international perspective*. London : Kogan Page. (pp. 183-246)
- Piaget, J. (1974). *La psychologie de l'intelligence*. Paris : Armand Collin.
- Poumay, M. (2003). *Keys to Promote Good Practices in ODL by a TECCC Approach* (Training Embedded Coached Course Construction), Educational Media International, 40, 3, 233-241.
- Poumay, M., Leclercq, D., Demily, F. et Georges, F. (2000). Apports Qualitatifs d'une structure de support aux enseignants à une méthodologie basée sur l'Étude de Cas en EAD. *In* Ianni, G. et al. (Éd.). *Identités multiples et pratiques interculturelles*. Firenze, 143-158.
- Tulving, E. (1983). *The elements of episodic memory*. New York : Oxford University Press.