



HAL
open science

Conception et validité de tâches évaluatives dans une perspective actionnelle

Patrick Riba

► **To cite this version:**

Patrick Riba. Conception et validité de tâches évaluatives dans une perspective actionnelle. *Le Français dans le monde. Recherches et applications*, 2009, La perspective actionnelle et l'approche par les tâches en classe de langue, 45, pp.124 - 132. halshs-01395782

HAL Id: halshs-01395782

<https://shs.hal.science/halshs-01395782>

Submitted on 14 Nov 2016

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.

C onception et validité de tâches évaluatives dans une perspective actionnelle

PATRICK RIBA

INSTITUT FRANÇAIS D'AMÉRIQUE LATINE, MEXICO

Le développement des échanges commerciaux, scientifiques et universitaires, l'augmentation des flux migratoires temporaires ou définitifs, l'impact de nouvelles technologies de la communication chaque jour plus accessibles et les velléités politiques pour créer des espaces géopolitiques ouverts créent chez les usagers de nouveaux besoins langagiers que la didactique des langues doit prendre en compte. Enseignants et apprenants ont ainsi peu à peu délaissé la seule étude traditionnelle des formes linguistiques pour se consacrer en premier lieu à des «kits de communication» pour étrangers de passage, puis maintenant à la construction de véritables compétences citoyennes et plurilingues.

Dans cette perspective, le concept de tâche est indissociable de l'approche actionnelle que prône le CECR. Basée sur la notion de performance, une tâche est une situation problème nécessitant la mobilisation de ressources (savoirs, savoir-faire, savoir-être) en vue de sa réalisation effective. Le CECR (p. 16) nous dit: «est définie comme tâche toute visée actionnelle que l'acteur se représente comme devant parvenir à un résultat donné en fonction d'un problème à résoudre, d'une obligation à remplir, d'un but qu'on s'est fixé. Il peut s'agir tout aussi bien, suivant cette définition, de faire une partie de cartes, de commander un repas dans un restaurant, de traduire un texte en langue étrangère ou de préparer en groupe un journal de classe». Selon cette définition, une tâche appelle donc à la mise en acte de la compétence, et elle recèle en cela un grand potentiel didactique aussi bien pour l'apprentissage que pour l'évaluation. Mais la définition reste insuffisante, et nous tenterons de cerner dans cet article un certain nombre de paramètres didactiques qui pourront guider le concepteur de tâches d'évaluation; nous évoquerons ensuite les grands axes désormais rete-

nus en Europe pour l'évaluation des performances, ainsi que les conséquences didactiques de ces choix.

À la recherche des plus petits dénominateurs communs pour l'élaboration de tâches actionnelles

Répondre à un questionnaire à choix multiples ou faire un exercice de conjugaison peuvent-ils être considérés comme des tâches? Il existe à ce sujet une littérature abondante, qui malgré la prééminence des travaux de l'école anglo-saxonne reste encore globalement instable. Goullier (2005: 22) apporte pour sa part un élément de réponse intéressant à cette question quand il précise que «toute tâche doit être contextualisée, et inclure dans sa formulation une situation et un résultat identifiable qui favorisera l'engagement personnel de l'apprenant dans l'apprentissage».

Si nous nous plaçons dans la perspective d'un enseignant chargé de proposer des outils d'évaluation sommative axés sur cette perspective, l'imprécision de la notion de contextualisation rend nécessaire la définition préalable d'une validité de construit de ces outils¹. Les théories cognitivistes apportent un éclairage intéressant sur cette notion d'engagement personnel. Plusieurs études l'ont démontré (Laveault, Leblanc, Leroux, 1999; Laveault, 1999), l'engagement personnel dépend d'une série de facteurs parmi lesquels nous retiendrions les points suivants:

- les tâches doivent être perçues comme authentiques;
- elles doivent faire intervenir des compétences complexes, langagières et non langagières;
- elles doivent correspondre au sentiment d'efficacité personnelle de l'apprenant (on ne s'engage dans une activité que si l'on perçoit que celle-ci a des chances d'être réussie - Laveault 1999: 62), c'est-à-dire lui permettre de conjuguer degré de contrôle en cours de tâche, degré d'exactitude de l'autoévaluation effectuée de la sorte et degré de persistance à la tâche;
- nul n'aimant faire du surplace, les apprenants apprécient les tâches qui répondent à ce que l'on pourrait appeler l'effet Nintendo, selon lequel le joueur accroît volontairement et progressivement son niveau de difficulté.

Le recours à la théorie du contrôle adaptatif de la pensée, ACT (*Adaptive Control of Thought*) développée par Anderson (Anderson, 1983) précise la notion évoquée de perception de l'authentique et offre des éléments de mesure de la probabilité d'activation des procédures, en fonction des conditions de production adaptées au contexte (Grégoire,

1. Validité entendue comme la capacité d'un instrument de mesure de produire une mesure liée à différentes variables en accord avec les liens théoriques devant exister entre les concepts (construits) mesurés.

1999: 28-30); Anderson part du postulat que si un sujet se révèle capable d'activer une règle de production dans un contexte donné, il y a de fortes chances pour qu'il active cette règle dans des contextes semblables. La notion d'authenticité pédagogique ou situationnelle – pour reprendre le terme de Milanovic (2002: 15) –, traditionnellement envisagée en dichotomie avec l'authenticité du monde réel s'en trouve ainsi enrichie, et il ne suffit pas qu'une tâche contienne des éléments qui la rendent plausible pour qu'elle soit actionnelle: tenter de reproduire ou de modéliser en classe le monde réel faute de pratique *in situ* n'apporte rien si la tâche n'engage pas l'apprenant au-delà d'un simple exercice de forme.

Ellis quant à lui (Ellis, 2003: 1-35) identifie plusieurs dimensions pour définir une tâche:

- la portée² qui permet de distinguer la fonction sémantique de l'exercice de la fonction pragmatique de la tâche; et, citant Widdowson (1998), il rappelle à ce propos que le rapport souvent évoqué entre exercice – *forme* et *tâche* – *sens* est par trop réducteur, la forme ne pouvant *in fine* être opposée au sens.
- la perspective à partir de laquelle la tâche est considérée, qui distingue le canevas imaginé par l'enseignant du processus effectivement mis en place par les apprenants;
- l'authenticité, dont nous venons de voir qu'au-delà des simples distinctions habituellement retenues entre authenticité et authenticité situationnelle, elle dépend plutôt des éléments qui en conditionnent l'activation;
- les activités langagières concernées;
- les processus cognitifs;
- les résultats attendus.

Dans une perspective d'évaluation sommative où l'on tente d'inférer une (ou des) compétence(s) / habiletés donnée(s) sur la base de performances, les tâches apparaissent bien comme une mise en laboratoire du monde réel dans lequel l'apprenant doit agir. Il reste à faire de ces inférences une appréciation valide et fiable.

Bachman (Bachman, 1990) puis Bachman et Palmer (Bachman et Palmer, 1996) en appellent à une méthode très descriptive de validation du construct d'une épreuve basée sur des tâches qui reprend les grandes lignes de la typologie de Ellis. Pour être valide, une tâche doit correspondre à des objectifs préalablement définis et connus, elle doit être programmée au bon moment, elle doit être d'une authenticité tout au moins situationnelle, et doit inclure dans sa formulation les éléments de son observation. La formulation de la consigne doit préciser avec suffisamment de clarté les conditions de réalisation de cette dernière afin de favoriser le passage du schéma canonique, du canevas imaginé par l'enseignant, au processus action mis en place par l'apprenant, et afin d'optimiser les conditions d'activation, elle doit donner des indications sur le lieu et le moment d'énonciation, l'intention de communica-

2. The scope of a task.

tion (l'agir), le destinataire et la performance attendue (écrire, rédiger, faire, etc. + type socio-discursif).

Une tâche doit aussi permettre une réponse affirmative aux deux questions suivantes:

- est-elle réalisable, authentique ou plausible? (et nous avons vu que la distinction entre ces valeurs n'est pas anodine);
- correspond-elle au niveau et aux objectifs annoncés? (congruence/accessibilité).

Les éléments que nous venons d'évoquer permettent dans une certaine mesure de cerner l'input.

De la performance à la compétence: problèmes d'inférence

Concernant l'analyse de l'output, l'évaluation des performances se fait généralement au moyen de grilles critériées établies en fonction de choix didactiques dument explicités par le recours à des pondérations entre les différentes dimensions du langage (pragmatique, linguistique, sociolinguistique, etc.). Il s'agit là de choix cruciaux qui vont articuler la relation forme/fond et déterminer la validité de la notion de compétence.

«La procédure d'un test ou d'une évaluation peut être considérée comme valide dans la mesure où l'on peut démontrer que ce qui est effectivement testé (le construit) est ce qui, dans le contexte donné, doit être évalué, et que l'information recueillie donne une image exacte de la compétence des candidats en question» (CECR: 135). En d'autres termes, la validité du concept hypothétique fait référence aux arguments sur lesquels se base l'interprétation des données collectées lors de la mesure pour inférer une compétence. Elle dépend donc de la conception établie non seulement des finalités de l'évaluation (public cible, objectifs...), mais aussi plus en profondeur de la conception établie de la situation d'enseignement/apprentissage et de l'objet langue lui-même. C'est «une validité interne qui indique le degré d'adéquation entre la structure d'un instrument de mesure et les modèles théoriques (l'habileté ou les composantes sous-jacentes) qu'il prétend mesurer» (Lussier, Turner, 1995: 180).

Sans refaire ici l'historique de la notion de performance et sa genèse (on lira pour cela avec intérêt Rosen, 2004), nous précisons que Morrow fut l'un des premiers à souligner dès 1979 la nécessité d'évaluer la performance dans des situations quotidiennes quand il affirma que les tests de langage devaient refléter les usages suivants du langage (Morrow, 1979: 20):

1. le langage est utilisé en interaction;
2. l'interaction est généralement non prédictible;
3. le langage est utilisé dans un contexte;
4. il doit y avoir un besoin pour évaluer une performance;
5. le langage est authentique et non simplifié;
6. le succès du langage est basé sur des comportements.

Mais c'est généralement à Bachman (1990: 87) que l'on doit la vision la plus homogène du concept d'habileté langagière de communication et sa spécification en quatre dimensions observables (elles-mêmes décomposables en sous-catégories de traits latents):

- compétence grammaticale
- compétence textuelle
- compétence illocutoire
- compétence sociolinguistique

Précisons à la suite de Coste, Moore et Zarate (1998: 12) qu'à l'heure du CECR « l'option majeure [est] de considérer qu'il n'y a pas là superposition ou juxtaposition de compétences toujours distinctes, mais bien existence d'une compétence plurielle, complexe, voire composite et hétérogène, qui inclut des compétences singulières, voire partielles, mais qui est une en tant que répertoire disponible pour l'acteur social concerné ».

L'approche actionnelle qui prône une mise en situation implique donc la prise en compte de la multidimensionnalité du langage où les activités langagières s'alternent à un rythme parfois difficilement identifiable (réception/production), se complètent et se font écho. Elle est porteuse d'une indiscutable validité fonctionnelle mais peut, à l'heure où l'on admet communément l'hétérogénéité du niveau d'un apprenant dans les différentes activités langagières, poser des problèmes au moment d'inférer une ou des compétences, et cela d'autant plus si l'institution impose le recours à une note finale sensée valider le niveau de langue des apprenants. C'est à ce titre que Bachman, encore lui, défend (1990: 263) une méthode éducatrice intitulée *multitrait-multimethod design* que complètent aujourd'hui de nombreuses théories de réponses à l'item comme le modèle de Rash pour valider quantitativement les attendus d'une tâche dans un nombre donné de performances, et par la même la validité de ladite tâche. Ces méthodes trop peu utilisées en France, qui reste sans doute traumatisée par l'échec de la recherche de la note vraie des docimologues, ouvrent de larges perspectives et ne doivent pas être vécues comme une « scientification » abusive de l'acte éducatif. Elles permettent simplement, mais c'est déjà beaucoup, de tester des dispositifs évaluatifs qui auront un fort impact social, afin de s'assurer autant que faire se peut de la validité des tâches proposées. Brièvement évoquées dans le CECR (p. 151-152), elles sont particulièrement bien décrites par Kaftandjieva (2004) et par Verhelst (2004) qui illustrent par exemple comment le recours à la statistique expérimentale

permet de déterminer sur la base de l'expérience l'établissement de seuils de réussite ou encore de traits latents observables inattendus. À ce titre, on a souvent eu tendance à penser que les grilles d'évaluation critériée objectivaient l'évaluation parce qu'elles explicitent les choix didactiques retenus. Elles ne font que la rendre consensuelle et participent par là même à une meilleure et louable fiabilité³ de la notation. Il reste que, même pour atteindre un degré de corrélation acceptable, ces grilles ne se suffisent pas à elles-mêmes et demandent une solide formation et des outils communs d'étalonnage. C'est l'effort entrepris par l'ensemble des certificateurs européens qui exemplifient les niveaux du CECR avec des performances basées sur des tâches simples, étalonnées lors de séminaires de *benchmarking*⁴ sur la base des travaux de ce même Conseil de l'Europe pour la description des niveaux du CECR⁵.

Nous assistons donc aujourd'hui à une évolution sensible dans le monde de l'évaluation. Les certificateurs latins, que l'on veuille bien me pardonner cette typologie certes trop réductrice, se soucient davantage d'éthique et de fiabilité, mettant en place de lourdes procédures d'analyse afin de démontrer la validité de leurs tests et la cohérence de leurs équipes d'évaluateurs (cf. les travaux du Centre international d'études pédagogiques, CIEP, sur le Test de connaissance du français ou sur le Diplôme d'étude en langue française⁶, ou encore ceux de la *Università per Stranieri* à Perugia sur le CELI⁷), alors que les anglosaxons prennent le risque de sortir des tests fermés et imaginent désormais des tâches plus complexes dans leurs évaluations certificatives (cf. tests de *Cambridge University*⁸ ou encore le TOEFL⁹ nord-américain).

Le diplôme de compétence en langue, DCL, mis en œuvre par le ministère français de l'Éducation, est sans doute l'une des meilleures illustrations de cette tendance, même s'il reste peut-être encore fragile sur le plan de la fiabilité: basé sur un plan de scénarisation précis, il invite des apprenants à participer à une sorte de simulation globale interactive enchainant les activités langagières à partir de laquelle ils seront évalués. Par ailleurs, des études de corrélation inter-jury menées sur l'évaluation de la production écrite dans le DELF A1 donnent aussi des résultats encourageants puisqu'elles ont permis de mesurer que sur une base de plus de 250 centres d'examens répartis dans 22 pays le taux de corrélation inter-jury atteignait un minimum de .75 pour un même ensemble de 3 performances proposées à partir d'une tâche actionnelle.

Nous devons cependant rappeler qu'une compétence ou une série d'habiletés complexes ne peuvent en soi être inférées que par le recours à des situations complexes, où l'on suppose que la compétence telle qu'elle est évaluée sublime, au sens chimique du terme, la situation d'évaluation elle-même. Or, la compétence reconnue au travers d'une tâche n'est qu'une réalité particulière, limitée à un contexte

3. Entendue comme « la mesure selon laquelle on retrouvera le même classement des candidats dans deux passations réelles ou simulées des mêmes épreuves » (CECR, p. 135).

4. Le lecteur trouvera ces exemplifications sur le site du Conseil de l'Europe: http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/illustrations_FR.asp

5. http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/DNR_FR.asp ou encore pour le français Beacco, Porquier (2007) et Beacco, Lepage, Porquier, Riba (2008).

6. www.ciep.fr/tcf et www.ciep.fr/delfdalif

7. www.cvcl.it

8. <http://www.cambridgeesol.org/>

9. *Test of English as a Foreign Language*, <http://www.fr.toefl.eu/>

donné, et le rapport entre tâches et évaluation va bien au-delà des caractéristiques techniques que nous venons d'énoncer.

De la congruence évaluative à la logique politique

Le concept de tâche appliqué à l'évaluation sommative met en évidence la relation entre apprentissage et reconnaissance de la compétence, et c'est l'un des enjeux majeurs des évaluations internationales pour le suivi des acquis, PISA¹⁰, ou encore de l'enquête proposée aux états membres par l'Union européenne pour mesurer l'effet des indicateurs de Barcelone¹¹. Faute de poser clairement en termes d'attendus programmatiques et curriculaires cette notion de compétence, la comparabilité entre les systèmes éducatifs et leur supposée efficacité sera porteuse de biais qui risquent de faire pencher nos systèmes dans un cycle de « *teaching for testing* » aux effets peu enviables.

La validité d'une évaluation ne dépend pas seulement de la qualité des concepts hypothétiques retenus mais bien de leur adéquation aux finalités du processus d'enseignement/apprentissage. Rien ne permet d'affirmer que l'approche actionnelle soit pertinente dans toutes les situations didactiques; les grands groupes, des besoins en formation spécifiques ou encore l'absence de toute corrélation entre apprentissage de la langue et son implication sociale (comme c'est encore souvent le cas dans l'apprentissage des langues vivantes à l'école dans de nombreux pays où les apprenants sont rarement en situation authentique de communication) sont autant de facteurs qui peuvent légitimer une approche didactique basée sur la maîtrise des formes ou la construction de compétences abusivement dites passives (comme le *francés instrumental* développé de longue date en Amérique latine).

Là plus qu'ailleurs, l'enseignant évaluateur devra donc faire preuve de beaucoup de modestie dans l'estimation qu'il fera des capacités de ses apprenants. Puisse le doute toujours leur bénéficier.

10. Programme international pour le suivi des acquis, Organisation de coopération et de développement, économique, OCDE,

http://www.oecd.org/document/18/0,2340,fr_2649_20118_5_34010578_1_1_1_1,00.html

11. <http://europa.eu/scadplus/leg/fr/cha/c11083.htm>

Bibliographie

- ANDERSON, J.R. (1983), *The Architecture of cognition*, Hillsdale, NJ, Lawrence Erlbaum.
- BACHMAN, L.F. (1990), *Fundamental Considerations in Language Testing*, Oxford, Oxford University Press.
- BACHMAN, L.F., PALMER, A. (1996), *Language Testing in Practice*, Oxford, Oxford University Press.
- BEACCO, J.C., BOUQUET, S., PORQUIER, R. (2004a), *Niveau B2 pour le français, un référentiel*, Paris, Didier.
- BEACCO, J.C., BOUQUET, S., PORQUIER, R. (2004b), *Niveau B2, textes et références*, Paris, Didier.
- BEACCO, J.C., PORQUIER, R. (2007), *Niveau A1 pour le français, un référentiel*, Paris, Didier.
- BEACCO, J.C., LEPAGE, S., PORQUIER, R., RIBA, P. (2008), *Niveau A2 pour le français, un référentiel*, Paris, Didier.
- CONSEIL DE L'EUROPE (2001), *Cadre européen commun de référence pour les langues*, Paris, Didier.
- COSTE, D., MOORE, D., ZARATE, G. (1998), *Compétence plurilingue et pluriculturelle*, in *Le français dans le monde*, n° spécial Recherches & applications, Paris, CLE international, 8-67.
- DEPOVER, C., NOEL, B. (dir.) (1999), *L'Évaluation des compétences et des processus cognitifs*, Bruxelles, De Boeck université.
- ELLIS, R. (2003), *Task-based Language Learning and Teaching*, Oxford, Oxford University Press.
- GOULLIER, F. (2005), *Les Outils du Conseil de l'Europe en classe de langue, CECR européen commun et Portfolios*, Paris, Didier.
- GREGOIRE, J. (1999), *Que peut apporter la psychologie cognitive à l'évaluation formative et à l'évaluation diagnostique ?* in DEPOVER, C., NOEL, B. (dir.), 17-33.
- KAFTANDJIEVA, F. (2004), *Standard Setting*, in *Reference Supplement to the Preliminary Pilot version of the Manual for Relating Language examinations to the Common European Framework of Reference for Languages : learning, teaching, assessment*, Division des politiques linguistiques, Conseil de l'Europe, Strasbourg.
- LAVEAULT, D. (1999), *Autoévaluation et régulation des apprentissages*, in DEPOVER, C., NOEL, B. (dir.), 57-79.
- LAVEAULT, D., LEBLANC, R., LEROUX, J. (1999), *Autorégulation de l'apprentissage scolaire : interaction entre processus métacognitifs et déterminants de la motivation* in DEPOVER, C., NOEL, B. (dir.), 81-98.
- LUSSIER, D., TURNER, F. (1995), *Le Point sur l'évaluation en didactique des langues*, Anjou, Centre éducatif et culturel éd.
- MILANOVIĆ, M. (2002), *Language Examining and Test Development*, Strasbourg, Conseil de l'Europe.
- MORROW, K. (1979), *Communicative Language Testing: revolution or evolution* in BRUMFIT, JOHNSON (1979), *The Communicative Approach to Language Testing*, Oxford, Oxford University Press.
- ROSEN, É. (2004), « Étude de synthèse relative à la répartition des compétences et des exposants linguistiques », in *Niveau B2 pour le français – textes et références*, Paris, Didier, 17-119.
- VERHELST, N.D. (2004), *Classical Test Theory*, in *Reference Supplement to the Preliminary Pilot version of the Manual for Relating Language examinations to the Common European Framework of Reference for Languages : learning, teaching, assessment*, Division des politiques linguistiques, Conseil de l'Europe, Strasbourg.

- VERHELST, N.D. (2004), *Item Response Theory, in Reference Supplement to the Preliminary Pilot version of the Manual for Relating Language examinations to the Common European Framework of Reference for Languages: learning, teaching, assessment*, Division des politiques linguistiques, Conseil de l'Europe, Strasbourg
- WIDDOWSON, H. (1998), *Skills, abilities, and contexts of reality*, in *Annual Review of Applied Linguistics*.

Co-rédactrices en chef
ISABELLE MORIN et ALICE TILLIER
 Ministère de l'Éducation nationale – FIPF

Présentation graphique
Jean-Pierre Delarue

Conception graphique
Jehanne-Marie Husson

Directeur de la publication
JEAN-PIERRE CUQ

Ministère de l'Éducation nationale – FIPF

LE FRANÇAIS DANS LE MONDE est la revue de la Fédération internationale des professeurs de français (FIPF), au CIEP
 1, av. Léon Journault 92311 Sèvres
 Tél. : 33 (0) 1 46 26 53 16
 Fax : 33 (0) 1 46 26 81 69
 Mél : secretariat@fipf.org
<http://www.fipf.com>

SOUS LE PATRONAGE

du ministère des Affaires étrangères, du ministère de l'Éducation nationale, de la Direction générale de la coopération internationale et du développement, de l'Agence intergouvernementale de la francophonie, du Centre international d'études pédagogiques de Sèvres, de l'Institut national de la recherche pédagogique, de l'Alliance française, de la Mission laïque française, de l'Alliance israélite universelle, du Comité catholique des amitiés françaises dans le monde, du Comité protestant des amitiés françaises à l'étranger, du Centre de recherche et d'étude pour la diffusion du français, des Cours de civilisation française à la Sorbonne, de la Fédération internationale des professeurs de français, de la Fédération des professeurs de français résidant à l'étranger, du Secrétariat général de la commission française à l'U.N.E.S.C.O., de l'ADACEF, de l'ASDIFLE et de l'ANEFLE.

LE FRANÇAIS DANS LE MONDE

9, avenue Pierre de Coubertin
 75013 Paris

Téléphone : 33 (0) 1 45 87 43 26

Télécopie : 33 (0) 1 45 87 43 18

Mél : fdlm@fdlm.org

<http://www.fdlm.org>

© Clé International 2009

Commission paritaire 0407T81661

La reproduction même partielle des articles parus dans ce numéro est strictement interdite, sauf accord préalable.

Le français
 dans le **monde**

Recherches et applications N°45

JANVIER 2009

PRIX DU NUMÉRO : 15,50 €

La perspective actionnelle et l'approche par les tâches en classe de langue

coordonné par
ÉVELYNE ROSEN

Conseil scientifique de la revue *Le français dans le monde/ Recherches et Applications* présidé par Jean-Pierre Cuq (univ. de Provence-Aix)

Évelyne Bérard (univ. Franche-Comté/ CLA); Denis Bertrand (univ. Paris VIII); Jean Binon (U.K. Leuven – Belgique); Robert Bouchard (univ. Lumière Lyon II); Francis Carton (CRAPEL, Nancy II); Do Coyle (univ. Nottingham – Grande-Bretagne); José Carlos Chaves Da Cunha (univ. fédérale du Para – Brésil); Pierre Dumont (univ. des Antilles – Guyane); Enrica Galazzi-Matasci (univ. catholique de Milan – Italie); Claire Kramsch (univ. Californie à Berkeley – États-Unis); Thierry Lancien (univ. Bordeaux III); Jean-Emmanuel Lebray (univ. Grenoble III); Samir Marzouki (ENS Tunis – Tunisie); Franz-Joseph Meissner (univ. de Giessen – Allemagne); Danièle Moore (univ. Simon Fraser – Canada); Marisa Villanueva (univ. Jaume I Castellon – Espagne); Tatiana Zagriazkina (univ. Moscou – Russie); Geneviève Zarate (INALCO, Paris).