L'enseignement du FLE à l'Institut d'études romanes de l'Université de Wrocław durant le confinement de 2020

Monika GRABOWSKA(1), Witold UCHEREK(2)

(1) (2) Institut d'études romanes, Université de Wrocław, Pologne

Abstract : The paper presents the results of a survey conducted in May 2020 among fourteen teachers of French as a foreign language at the Institute of Romance Studies at the University of Wrocław. The members of academic staff were asked questions concerning the challenges of the unexpected and sudden transition to e-learning due to the Covid-19 pandemic. The survey analysis shows that all the French teachers have adapted to the new working conditions and despite many difficulties see their potential as a catalyst for changes in foreign language teaching at university.

Mots-clés : FLE, Covid-19, enseignement distanciel, philologie française, Université de Wrocław

1 Introduction

Comme l'affirment Wilczyńska, Mackiewicz et Krajka (2019 : 445, traduit par nos soins), « la communication électronique est devenue un élément indispensable dans presque tous les domaines d'activité humaine – dans la vie sociale et professionnelle, dans l'éducation et le divertissement, dans les contacts officiels au niveau local ou national »[1]. Dans le cadre du processus didactique et jusqu'au confinement du printemps 2020, à l'Université de Wrocław, la communication électronique interpersonnelle, de groupe et institutionnelle (*cf.* la pyramide de niveaux de communication de McQuail 2010 : 25) se résumait toutefois essentiellement à l'échange d'e-mails et à la transmission d'informations ou de documents, avec quelques tentatives ponctuelles de mise en place d'un enseignement assisté par ordinateur[2]. Ce paysage paisible a été entièrement

[1] La dimension sociotechnolangagière de cette évolution des relations humaines est l'objet d'un numéro spécial de *Langage et société* (Paveau 2019).

[2] Sur l'enseignement assisté par ordinateur (EAO) et ses facettes spécialisées dans le contexte des langues étrangères, *cf.* par exemple Ducourtioux 2016.

bouleversé par l'introduction de l'enseignement à distance à partir du 18 mars 2020 (Règlement n° 29/2020 du Président de l'Université de Wrocław sur la prévention de la propagation du Covid-19 parmi les membres de la communauté de l'Université de Wrocław). Les cours en présentiel ont été interrompus une semaine auparavant, au bout de la deuxième semaine du semestre (qui en compte normalement quinze). Les enseignants n'ont alors disposé que d'une huitaine de jours pour reprofiler entièrement leur portfolio méthodologique en vue de dispenser un enseignement à distance. Celui-ci était loin d'être monnaie courante dans un établissement fier de sa tradition tricentenaire d'enseignement présentiel basé sur des colloques, ateliers et séminaires réunissant les maîtres et leurs disciples dans les locaux – historiques et/ou ultramodernes – de l'infrastructure universitaire. Il ne faut pas croire pour autant que la réticence envers le *e-learning* (et même envers l'enseignement hybride) soit culturellement marquée. En effet, comme le constatent Gremmo et Barbot (2017), sur un plan psychologique plus large, dans le milieu universitaire, la distance et la dématérialisation sont vécues par les enseignants-chercheurs comme une perte de contact, de relation et de contrôle, et comme une source de déstabilisation du je enseignant, « allant du repli, de la défiance, à la mise en danger de soi » (Massou, Lavielle-Gutnik 2017 : 17).

Dans le présent article, nous présenterons les résultats d'une recherche menée dans un des instituts de notre université, à savoir l'Institut d'études romanes, un établissement divisé en cinq départements et deux laboratoires, employant une cinquantaine d'enseignants dans trois filières : française, espagnole et italienne. Nous nous intéresserons plus spécialement à la filière de philologie française (qui, pendant l'année universitaire 2019/2020, comptait 172 étudiants, I^{er} et II^{e} cycle confondus), et dans ce cadre, plus précisément à l'enseignement du français langue étrangère, qui occupe une place majeure dans l'emploi du temps du I^{er} cycle, avec 675 ou 585 h de cours (selon la filière : débutants ou non débutants) sur les 2025 dispensées. Les étudiants sont censés atteindre le niveau C1 du CECR au terme du I^{er} cycle, et le niveau C2 au terme du II^{e}. À part cela, le FLE est aussi enseigné dans les philologies espagnole et italienne, dans le cadre du cours obligatoire de deuxième langue romane (jusqu'au niveau B2+).

L'objectif de la recherche était d'évaluer les changements entraînés par l'enseignement à distance du FLE dans le cadre du cursus intensif de la philologie, compte tenu, d'une part, des effets d'apprentissage requis par la Faculté de philologie de l'Université de Wrocław (Règlement n° 21/2019 du Président de l'Université de Wrocław sur l'introduction des règles de conception, d'application et de mise en œuvre des programmes d'enseignement à l'Université de Wrocław) et consignés dans les *syllabi* des cours, qui ont pu être partiellement modifiés[3], et de l'autre, des compétences balisées par les descriptifs des niveaux du CECR, mais aussi et surtout, de la nécessité de recourir exclusivement aux moyens de communication électronique.

[3]Il s'agissait notamment des outils d'évaluation dans le cadre du contrôle continu qui ont suscité énormément de controverses.

Published in : JAMBOROVA LEMAY, Diana ; OUVRARD ANDRIANTSOA, Louise (dir.), *Distances apprivoisées. L'enseignement confiné des langues étrangères*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004253, doi : 10.17184/eac.9782813004253

2 Méthodologie de la recherche

Notre recherche s'est basée sur un questionnaire soumis sous forme écrite aux quatorze enseignants de FLE de notre institut pendant les dernières semaines du semestre d'été. Nous reproduisons ci-dessous les questions :

a) Quels cours relatifs au FLE et/ou aux matières linguistiques avez-vous donnés au semestre d'été 2019/2020 ?

b) Après le communiqué du Président de l'Université de Wrocław du 16 mars 2020 relatif au fonctionnement de l'Université en période de menace épidémique, quelle était la forme de ces cours ? Quels outils avez-vous utilisés ?

c) Lesquels de ces outils étaient nouveaux pour vous et comment avez-vous acquis les compétences pour vous en servir ?

d) Comment évaluez-vous l'enseignement de ces matières : les atouts par rapport à l'enseignement en présentiel ? les défauts par rapport à l'enseignement en présentiel ?

e) Est-ce que, d'après vous, l'enseignement à distance de ces matières a permis aux étudiants d'acquérir tous les effets d'apprentissage énumérés dans le syllabus ?

f) Sur quelle base ces cours seront-ils validés ? Est-ce que, et si oui, dans quelle mesure, les formes de validation implique(ro)nt un recours aux nouvelles technologies ?

g) D'après vous, comment les étudiants eux-mêmes évaluent-ils l'enseignement à distance de ces matières ?

h) Quelles composantes de l'enseignement à distance envisagez-vous d'utiliser dans vos activités didactiques après la fin de la menace épidémique ?

3 Présentation des résultats

Étant donné le nombre restreint de personnes interrogées (les 14 enseignants de FLE), les données ont été traitées du point de vue qualitatif (et non quantitatif), comme révélatrices d'une nouvelle tendance dans la conceptualisation du processus didactique.

3.1 Liste des cours

Comme nous l'avons signalé dans l'Introduction, le FLE est enseigné à deux publics différents dans notre établissement : les étudiants d'espagnol et d'italien qui apprennent le français en tant que deuxième langue romane (60 heures par semestre) et les étudiants qui apprennent le français en tant que première langue. Au semestre d'été, ces derniers (niveaux A2-C1, toutes années confondues) fréquentaient les cours de FLE (obligatoires ou optionnels) suivants : grammaire pratique du français, expression écrite, expression/production orale, compréhension orale, phonétique, compétences intégrées, techniques théâtrales, chanson française. De plus, certains des

Published in : JAMBOROVA LEMAY, Diana ; OUVRARD ANDRIANTSOA, Louise (dir.), *Distances apprivoisées. L'enseignement confiné des langues étrangères*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004253, doi : 10.17184/eac.9782813004253

enseignants interrogés assuraient quelques cours à orientation linguistique : grammaire descriptive du français, histoire de la langue française, séminaire de master 1 (linguistique), terminologie, cours monographique « Le monde des couleurs dans la langue ».

3.2 Forme des cours et outils utilisés

Pour la quasi-totalité des cours, c'est la modalité synchrone qui a été choisie ; la forme asynchrone a été signalée seulement deux fois (notamment le mailing). Il s'agissait alors uniquement des matières strictement linguistiques. Concernant les cours synchrones, l'outil le plus souvent mentionné est le *cloud* Microsoft Office 365, auquel l'Université est abonnée. Plus précisément, les enseignants ont utilisé les applications Microsoft Teams et Microsoft Forms. Toutefois, il convient de souligner que les enseignants externes à l'Université n'avaient pas accès à ce *cloud* [4]. Les autres outils cités dans le questionnaire sont : l'application Zoom, qui n'est cependant pas un outil officiellement autorisé par l'Université pour des raisons de sécurité des données ; « e-edu » – plateforme de l'Université basée sur le système Moodle ; Skype et/ou Skype entreprise ; différentes plateformes d'apprentissage, telles que Google Classroom, Quizinière, Quizizz, Genially.

3.3 Développement des compétences de manipulation des ressources numériques dans le processus d'enseignement à distance

Dans l'ensemble, les réponses insistent sur un manque initial flagrant de compétences dans le domaine de l'enseignement à distance : à vrai dire, pratiquement tous les outils étaient plus ou moins nouveaux pour le corps enseignant. À titre plutôt exceptionnel, une personne a déclaré avoir connu Skype entreprise avant la pandémie, une autre, les plateformes Moodle et Fronter. En outre, une personne seulement avait participé antérieurement à une formation dans ce domaine, organisée par l'Université de Wrocław en 2018. En revanche, durant le confinement, plusieurs collègues se sont inscrits à des webinaires organisés par le Centre de formation à distance de l'Université pour s'initier à Teams ou à la plateforme « e-edu », et puis pour approfondir leur connaissance. Il ressort aussi des questionnaires que l'informaticien chargé de notre établissement a été massivement sollicité. Ensuite, les enseignants ont eu recours à des tutoriels gratuits en ligne pour améliorer leur connaissance de Teams, Zoom, Genially, Quizizz et Skype. Une personne a utilisé des tutoriels payants mis en ligne par des spécialistes de l'EAO pour bien maîtriser Zoom et Google Classroom. Enfin, l'aide apportée en privé (le plus souvent par des membres de la famille) a été mentionnée pour Microsoft Forms et Skype, et l'aide de collègues de travail pour Teams, Zoom et Skype ; l'apprentissage « sur le tas » a également été évoqué, quel que soit l'outil à maîtriser. Ainsi, surpris par l'arrêt des cours en présentiel, les enseignants se sont mobilisés pour essayer de s'auto-former à un rythme accéléré, par tous les moyens à leur disposition, bien que, soulignons-le avec force, l'utilisation de tous ces outils informatiques n'ait pas été obligatoire : en effet, le doyen avait autorisé les enseignants à se limiter à des formes de communication à distance bien intégrées dans les pratiques didactiques, comme l'échange d'e-mails ou le téléphone.

[4] Ce problème a été résolu à la rentrée 2020.

Published in : JAMBOROVA LEMAY, Diana ; OUVRARD ANDRIANTSOA, Louise (dir.), *Distances apprivoisées. L'enseignement confiné des langues étrangères*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004253, doi : 10.17184/eac.9782813004253

3.4 Évaluation de l'enseignement en distanciel

3.4.1 Les atouts par rapport à l'enseignement en présentiel

Seules deux personnes sont d'avis que l'enseignement en distanciel ne présente aucun atout par rapport aux cours traditionnels. Quatre enseignants ont apprécié plusieurs avantages de l'enseignement à distance, dont notamment la flexibilité des horaires, le gain de temps et les économies dus au non-déplacement. Une personne relève l'aspect écologique : on ne gaspille plus de papier. Mais les enseignants soulignent surtout le fait que les étudiants sont devenus plus autonomes, engagés et responsables grâce à la possibilité d'adopter un rythme de travail correspondant mieux à leur style d'apprentissage. On note aussi une plus grande individualisation du travail : le distanciel permet en effet une pédagogie différenciée, adaptée aux besoins de chacun. Le changement d'attitude chez les étudiants, devenus pro-actifs, est favorisé aussi par le caractère moins officiel des cours, facteur qui pour certains était inhibant : il est évoqué comme élément de diminution de la distance entre les deux acteurs du processus d'enseignement/apprentissage, chacun participant au cours depuis l'univers sécurisant de son domicile. Le changement d'attitude est également favorisé par l'EAO envisagé comme déclencheur de spontanéité pour la génération des natifs du numérique (Prensky 2001, Grabowska 2020), laquelle apprécierait aussi les facilités techniques des évaluations ainsi que l'obligation d'acquisition de compétences avancées dans le maniement des TICE. La question de la communication, toutefois, ne fait pas l'unanimité : six enseignants déplorent l'absence d'interaction et de discussion, ajoutant qu'en présentiel, elle est certes très réduite, mais du moins, elle a lieu. De même, les opinions divergent quant au travail en groupes. De l'avis de deux personnes, il est plus facile à organiser, parce que sur Teams ou Zoom, les groupes ne se dérangent pas l'un l'autre, alors qu'une autre le considère, au contraire, comme plus difficile pour des raisons techniques (problème de maîtrise des logiciels).

3.4.2 Les défauts par rapport à l'enseignement en présentiel

Tout d'abord, l'enseignement en distanciel a été qualifié de chronophage, la préparation des présentations nécessitant, d'après les personnes interrogées, deux à trois fois plus de temps que la préparation d'un cours traditionnel (mais pour une personne, la meilleure préparation des cours est au contraire un atout du distanciel). Parmi les plus grands inconvénients, se situe en premier lieu le risque de problèmes techniques au niveau de la prise de la parole elle-même, où apparaît immédiatement l'angoisse d'être audible ou non ; à cela s'ajoutent l'instabilité d'Internet, les faiblesses propres à l'ordinateur ou au smartphone, la qualité insuffisante du micro, etc. Le sentiment de confusion en raison de la grande disparité de modes de fonctionnement des cours (synchrones et asynchrones) est également mentionné. Vient ensuite un facteur très subjectif, la menace pour la « face » (*cf.* Goffman 1973), inhérent à la transmission de l'image et au risque qu'elle soit enregistrée à l'insu de l'intéressé ; une personne dénonce d'autre part le phénomène d'anonymisation des étudiants, certains refusant d'utiliser les caméras pour des raisons techniques et/ou psychologiques, avec pour conséquence une difficulté d'interaction en l'absence de signes non-verbaux. Évoqué trois fois, le suivi des progrès des étudiants – et notamment la fraude lors des contrôles et examens – est un problème de taille ; il est également plus difficile de vérifier les pro-

Published in : JAMBOROVA LEMAY, Diana ; OUVRARD ANDRIANTSOA, Louise (dir.), *Distances apprivoisées. L'enseignement confiné des langues étrangères*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004253, doi : 10.17184/eac.9782813004253

grès dans l'apprentissage. Une personne signale *expressis verbis* que tous les étudiants valident les cours sans problèmes (par plaisanterie, elle a placé ce témoignage dans la rubrique « atouts » du questionnaire). De plus, trois enseignants remarquent qu'il est quasiment impossible de contrôler la présence en cours, car les étudiants apparaissent et disparaissent sans qu'on en connaisse la raison. Une autre personne observe que les apprenants sont plus facilement distraits car ils peuvent faire autre chose tout en écoutant le cours. D'autres remarques ponctuelles portent sur les longues heures passées devant l'ordinateur et les risques de problèmes de santé (yeux, dos) qu'elles impliquent, et sur le fait qu'en travaillant à domicile, il est encore plus difficile de séparer le travail de la vie privée. Enfin, si le confinement devait se prolonger, on peut prévoir des conséquences néfastes en termes de socialisation et de liens affectifs. Par ailleurs, l'avenir nous montrera quel sera l'impact de cette forme d'enseignement sur l'activité scientifique des enseignants-chercheurs.

3.5 La réalisation du programme de cours

En dépit de la réticence massive initiale, les enseignants reconnaissent d'un commun accord que les effets d'apprentissage prévus dans les *syllabi* ont été atteints, avec une plus-value sous la forme d'une acquisition de compétences professionnelles supplémentaires telles que la rédaction d'e-mails professionnels dans les échanges avec l'enseignant, la gestion d'agenda en ligne, la participation active à des vidéo- et/ou audioconférences en grand groupe, l'utilisation des ressources techniques des différentes plateformes et applications (qui fonctionnent de manière similaire dans la plupart des entreprises), et l'apprentissage d'un vocabulaire technique/informatique dans la langue enseignée. Parmi les compétences souples, le plus grand acquis se situe dans le domaine de la gestion du temps imposée par les *deadlines* des outils informatiques. En contrepartie, le travail en groupe, très pertinent pour la pratique de l'oral, n'a quasiment pas été introduit.

3.6 Problèmes d'évaluation des cours

Il a été décidé par les autorités que toutes les validations auraient lieu à distance. En revanche, les examens étaient seulement « recommandés » en forme distancielle, ce qui a augmenté la frustration des deux acteurs du processus d'enseignement/apprentissage. En effet, chaque étudiant a été constamment obligé de jongler non seulement avec les multiples applications d'Office 365, mais aussi de télécharger et de manier des outils extérieurs (*cf.* point 3.2. ci-dessus). Par exemple, pour une épreuve de production écrite, l'étudiant avait besoin de trois outils (un logiciel de traitement de texte, un moteur de recherche et une boîte mail). Pour une épreuve de production orale, il devait utiliser Zoom, Skype ou Teams, une webcam et/ou une présentation en partage d'écran. Malheureusement, peu d'enseignants ont eu le courage (et surtout le temps) de s'initier à la plateforme Moodle. Cette plateforme aurait pourtant pu remédier à cette surabondance de ressources qui renforce le stress en situation d'examen.

3.7 Après le confinement

À part la liste des applications, les enseignants déclarent avoir acquis des compétences dans l'utilisation d'outils qui permettent de fixer des délais et de stocker des copies

Published in : JAMBOROVA LEMAY, Diana ; OUVRARD ANDRIANTSOA, Louise (dir.), *Distances apprivoisées. L'enseignement confiné des langues étrangères*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004253, doi : 10.17184/eac.9782813004253

sécurisées des travaux. Les modalités de l'enseignement à distance semblent aussi propices au rattrapage de cours (on évite le problème de devoir trouver un créneau horaire et une salle disponible) et à la correction des exercices fermés. Finalement, les enseignants voient le potentiel des TICE pour publier les contenus de cours supplémentaires, ce qui va dans le sens d'une individualisation croissante du processus d'apprentissage/enseignement.

4 Conclusions

Le confinement a sans conteste accéléré la conversion numérique des activités sociales qui passent par le langage (*cf.* Paveau 2019). L'enseignement universitaire a aussi connu une révolution numérique, passant d'une présence statique des TIC en salle de cours (sous la forme de présentation multimédia par exemple[5]) à de vraies tâches multimédia[6] adaptées aux TICE. Les transformations principales dans le processus de télé-enseignement que notre questionnaire a mises en évidence relèvent des caractéristiques de la communication électronique répertoriées par Wilczyńska, Mackiewicz et Krajka (2019 : 454-455) : symétrie des émetteurs et récepteurs (assurée par l'interaction elle-même et renforcée par le fait que l'initiative de la communication peut émaner aussi bien de l'enseignant que de l'étudiant) ; immédiateté (à travers les applications synchrones souvent connectées 24h/24, comme Teams ou Zoom, desservant autant le processus didactique que les rencontres privées) ; anonymat (les étudiants sont dispensés, par exemple, d'allumer leurs webcams, ce qui réduit les individus à des noms dépourvus de caractéristiques physiques) ; virtualité (permettant de créer de nouveaux espaces de communication) ; créativité (autant sur le plan du contenu que de la forme), égalité et autonomie (absence de gestion ascendante de l'espace-réseau, développement des modalités coopératives et participatives), changement de perception de l'espace communicatif (transformation et réévaluation de l'espace de communication en l'adaptant aux besoins éducatifs, sélection de canaux de communication reflétant les paramètres propres de l'enseignant/apprenant). Les prochaines années universitaires permettront peut-être de tester l'impact des mutations psychosociologiques et techno-didactiques sur les modalités d'enseignement en présentiel. En tout cas, le confinement[7] ne nous a pas laissé de choix : il est devenu urgent de repenser foncièrement la fonction enseignante au sein des institutions d'enseignement supérieur.

[5] Sur les objectifs et modalités de son application à la philologie romane, voir Grabowska 2015.

[6] Sur leur didactisation dans l'enseignement hybride du FLE en Pologne, voir Ducourtioux 2016.

[7] Qui pourrait compléter la liste des cinq éléments-clés déclencheurs d'usages du numérique de Lameul et Loisy (2014 : 129-201) – mais qui l'aurait cru…

Published in : JAMBOROVA LEMAY, Diana ; OUVRARD ANDRIANTSOA, Louise (dir.), *Distances apprivoisées. L'enseignement confiné des langues étrangères*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004253, doi : 10.17184/eac.9782813004253

Bibliographie

CECR : Conseil de l'Europe (2001), *Cadre européen de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*, Paris, Didier, 192 p.

DUCOURTIOUX, S. (2016), *La tâche multimédia dans un enseignement/apprentissage hybride du FLE en philologie,* Warszawa, Instytut Romanistyki UW, 284 p.

GOFFMAN, E. (1973), *La mise en scène de la vie quotidienne,* Paris, Minuit, vol. 1 – 256 p. , vol. 2 – 376 p.

GRABOWSKA, M. (2015), « Prezentacja multimedialna na studiach neofilologicznych – skuteczna technika autonomizacji czy strategia unikania wysiłku ? », *in* Pawlak Mirosław (dir.), *Autonomia w nauce języka obcego – techniki, strategie, narzędzia,* Wydawnictwo Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej w Koninie, Konin – Kalisz – Poznań, pp. 95-112.

GRABOWSKA, M. (2020), « Les littératies du XXI^{e} siècle face aux littératies académiques : les enjeux de l'enseignement de l'expression écrite pour les natifs du numérique à l'Institut d'études romanes de Wrocław », *Academic Journal of Modern Philology* 9, pp. 107-118.

GREMMO, M.-J., BARBOT, M.-J. (2017), « Les étudiants, les outils numériques et moi : prise en compte de l'altérité et adoption des outils numériques », *in* Massou Luc, Lavielle-Gutnik Nathalie (dir.), *Enseigner à l'université avec le numérique. Savoirs, ressources, médiations*, Louvain-la-Neuve, De Boeck supérieur, pp. 199-223.

LAMEUL, G., LOISY, C. (2014), *La pédagogie universitaire à l'heure du numérique. Questionnement et éclairage de la recherche*, Bruxelles, De Boeck, 300 p.

MASSOU, L., LAVIELLE-GUTNIK, N. (dir.) (2017), *Enseigner à l'université avec le numérique. Savoirs, ressources, médiations*, Louvain-la-Neuve, De Boeck supérieur, 272 p.

MCQUAIL, D. (2010, I^{ère} éd. 1983), *Mass Communication Theory*, Los Angeles – London – New Delhi – Singapore – Washington D.C., Sage, 51 p.

PAVEAU, M.-A. (dir.) (2019), *Discours numériques natifs. Des relations sociolangagières connectées, Langage & société*, Paris, Éditions MSH, n^{o} 167, 240 p.

PRENSKY, M. (2001a), « Digital Natives, Digital Immigrants », *On the Horizon*, vol. 9, n^{o} 5, http://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf

PRENSKY, M. (2001b), « Digital Natives, Digital Immigrants. Part II. Do They Really Think Differently ? », *On the Horizon*, vol. 9, n^{o} 6, https://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part2.pdf

WILCZYŃSKA, W., MACKIEWICZ, M., et KRAJKA, J. (2019), *Komunikacja interkulturowa. Wprowadzenie.* Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN, 685 p.

Published in : JAMBOROVA LEMAY, Diana ; OUVRARD ANDRIANTSOA, Louise (dir.), *Distances apprivoisées. L'enseignement confiné des langues étrangères*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004253, doi : 10.17184/eac.9782813004253