

L'ère numérique : un défi pour la didactique du FLE



Monique Lebrun

Université du Québec à Montréal, Canada

lebrun-brossard.monique@uqam.ca

Nathalie Lacelle

Université du Québec à Montréal, Canada

lacelle.nathalie@uqam.ca

Reçu le 31-08-2013 / Évalué le 30-11-2013 / Accepté le 31-08-2014

Résumé

La prolifération des supports numériques et l'orientation des jeunes vers les loisirs technologiques interpellent la didactique du FLE. Après avoir défini les caractéristiques du nouvel âge numérique, les auteurs s'intéressent à la place des nouvelles technologies dans l'apprentissage des langues en adoptant une perspective descriptive de leur utilisation depuis les dernières décennies. En puisant dans les travaux des auteurs les plus importants, elles font ainsi ressortir les grandes tendances. Elles notent entre autres l'importance grandissante du multimédia dans les pratiques, le rôle de l'ordinateur en général et d'Internet en particulier dans les parcours de lecture, d'oral et d'écriture et le manque de recherches expérimentales sur ces sujets. En fin de parcours, elles suggèrent fortement d'adopter le paradigme de la littératie médiatique multimodale pour renouveler la didactique du FLE à l'ère numérique.

Mots-clés : ère numérique, didactique des langues, littératie médiatique multimodale

A era numérica: um desafio para a didática do FLE

Resumo

A proliferação dos suportes numéricos e a orientação dos jovens para os lazeres tecnológicos interpelam a didática do FLE. Após a definição das características da nova era numérica, as autoras centram a sua atenção no papel das novas tecnologias na aprendizagem das línguas, adotando uma perspectiva descritiva da sua utilização desde as últimas décadas. Tendo por base os trabalhos dos autores mais importantes, as autoras procuram fazer sobressair as grandes tendências. As autoras identificam a importância crescente do multimédia nas práticas, o papel do computador em geral e da Internet em particular nos percursos de leitura, oralidade e escrita e a ausência de investigações experimentais sobre esses assuntos. No final desse percurso, as autoras sugerem de modo veemente a adoção do paradigma da literacia mediática multimodal para renovar a didática do FLE na era numérica.

Palavras-chave: era numérica, didática das línguas, literacia mediática multimodal

The digital era: a challenge for the teaching of French as foreign language

Abstract

The proliferation of digital media and the orientation of youth towards technological leisure are challenging for the teaching of languages. The definition of the characteristics of the new digital age is followed by the description of the role of new technologies in language learning according to a descriptive perspective of their use in recent decades, based on the works of the most important authors. The growing importance of multimedia in practice, the role of the computer in general and the Internet in particular in reading, oral and writing practices, and the lack of experimental research on these topics are underlined. Finally, the adoption of the paradigm of multimodal media literacy is strongly suggested to renew the teaching of French in the digital age.

Keywords: digital era, language teaching, multimodal media literacy

Introduction

Avec la prolifération des supports numériques ces dernières années, les recherches sur les pratiques de littératie dépassent maintenant l'étude des interactions autour de textes écrits pour prendre en compte la grande diversité des formes de communication intégrant plusieurs moyens d'expression : l'oral, l'écrit, la musique, la gestuelle, le son, l'image fixe et mobile, et la gestion de l'espace (Dagenais, 2012). Les compétences purement linguistiques, sans être secondaires, ne constituent plus le pivot des compétences de l'individu littératié, puisque celui-ci doit également faire l'apprentissage d'autres codes, modes et langages. Or, les compétences de type sémiotique sont plus complexes que dans la littératie traditionnelle, puisque l'on doit analyser des « combinaisons de modes sémiotiques » fonctionnant simultanément dans un même multitexte (ex : BD, film, jeu vidéo, hypertexte).

Marquilló Larruy (2012) situe vers la fin des années 90 l'amorce d'une réflexion sur l'impact des supports multimodaux pour le renouvellement de la didactique des langues. En fait, la didactique du FLE avait déjà tiré profit de la vague audiovisuelle des années 60 en se servant de la vidéo et des images pour favoriser les apprentissages linguistiques. Il y a toutefois lieu de se questionner sur la manière dont elle a intégré les travaux en littératie multimodale pour non seulement soutenir l'enseignement-apprentissage du français mais également développer des compétences plus proches des modes de lecture et d'écriture contemporains.

Afin de contribuer à cette réflexion, nous proposons de définir les caractéristiques du nouvel âge numérique, de dresser le portrait des pratiques de lecture/écriture des jeunes à l'ère du numérique, de questionner les nouveaux savoirs générés par ces

pratiques ainsi que leurs modalités d'enseignement et enfin, de proposer la voie de la littératie médiatique multimodale pour renouveler la didactique du FLE.

1. Le nouvel âge numérique : ses caractéristiques en fonction des jeunes et de l'école

Les nouveaux loisirs culturels des jeunes, majoritairement orientés vers le numérique, nous démontrent bien les profondes mutations socioculturelles de notre monde. Nous sommes entrés de plain-pied, surtout depuis le début du 2^e millénaire, dans l'ère numérique. L'expression « ère numérique » est une autre façon de désigner notre société de l'information connectée grâce à la puissance des réseaux web. L'école n'y échappe pas : le numérique a modifié les modes d'accès au savoir, de production et de diffusion du savoir, ce terme étant ici compris dans un sens très large englobant tant les informations éphémères de type Facebook que les documents divers issus de la culture tant savante que populaire.

Fluckiger (2008 : 51) a défini ainsi la culture numérique des jeunes : « ensemble de valeurs, de connaissances et de pratiques qui impliquent l'usage d'outils informatisés, notamment les pratiques de consommation médiatique et culturelle, de communication et d'expression de soi ». Guichon (2012) substitue pour sa part l'expression « usages numériques » à celle de « culture numérique » afin de mieux rendre compte des pratiques et représentations diverses en ce domaine.

Certains parlent de la « fracture numérique » ou intergénérationnelle (Fluckiger Hétier, 2014), en évoquant le fait que les personnes nées dans les années quatre-vingt ont, contrairement aux autres, toujours connu l'ère numérique : ce sont les « natifs du numérique » (*digital natives*) (Prensky, 2001), qui manipuleraient en virtuose, souvent, les informations issues du web et dépasseraient à l'occasion, en ce domaine, le savoir-faire des enseignants. Toutefois, comme le rappelle Guichon (2012) les outils technologiques, si familiers qu'ils soient pour les jeunes, ne créent pas spontanément des usages experts : les usages informels ne sont pas ceux de la sphère scolaire et les savoirs qui en sont issus ont un statut parfois problématique.

2. Une problématique nouvelle en didactique des langues : quels savoirs enseigner et comment

On peut dès lors se demander quelle devrait être la place des nouvelles technologies dans le domaine didactique, et plus précisément en didactique des langues, pour une optimisation des apprentissages. Actuellement, les nouvelles technologies servent

surtout d'outils d'appoint dans différents cours plutôt que d'outils d'apprentissage en tant que tels ou encore d'outils de création de contenu, ce qui contraste fort avec leurs usages extra-scolaires.

2.1. Quelques tendances générales de l'évolution

Desmet a présenté en 2006 les sept tendances de l'évolution des pratiques d'enseignement des langues sous l'influence des technologies numériques. À l'une des extrémités, on a les usages pédagogiques visant l'entraînement technique à la langue, et à l'autre, des usages plus ouverts et interactifs avec l'ordinateur ou un interlocuteur véritable, en passant par des usages locaux sur un ordinateur, des usages en ligne avec l'émergence des plateformes de formation. Il note que cette évolution des usages de TIC va de pair avec un passage du paradigme béhavioriste au paradigme socio-construc-tiviste pour l'enseignement des langues. Déjà, en 1998, Mangenot avait noté cette distinction essentielle en apprentissage du FLE, entre activités sans échange réel, de type « entraînement », et les activités d'échange par clavardage, audioconférence, forum et autres formes collaborative d'apprentissage.

Les formules pédagogiques d'apprentissage du FLE intégrant les nouvelles techno-logies sont donc nombreuses. Chacune, peut-on dire, a fait déjà l'objet de recherches, et ce, depuis les origines de l'utilisation de l'ordinateur, et avec une vitesse accélérée depuis l'apparition d'Internet. Que l'on songe, par exemple, aux travaux de Ferrão Tavares (2007) sur les blogs, ou à ceux de Marquet et Nissen (2008) sur la visioconférence.

Mangenot (1998) a fait une classification des sites pour l'apprentissage du FLE. Atlan et Rézeau (dans Black, 2010) se sont pour leur part penchés sur l'apprentissage des langues en environnement multimédia. Quant à Verreman (2001), il s'est intéressé aux recherches guidées sur Internet. Mangenot (2008) est un des chercheurs qui ont le mieux souligné l'aspect polyvalent du recours à Internet en classe de FLE : il est à la fois source d'information, média de communication utilisé dans les échanges et enfin, outil de l'interaction pédagogique en ligne dans la classe. Il a travaillé les approches des tâches médiatisées par Internet et a livré des analyses de tâches de quelques tâches langagières. Zourou (2006), dans son projet « Le français en première ligne », a proposé des modalités de construction collective et médiatisées par des dyades d'étudiants. Il est un partisan de l'apprentissage mixte (*blended learning*), qui mise sur le suivi des apprenants, l'ouverture des ressources et le développement d'espaces de mutualisation et d'interaction entre apprenants

Beauté (2011) a recensé un grand nombre d'études traitant de l'Enseignement assisté par ordinateur (EAO), comme on disait à l'époque de l'apparition de l'ordinateur

et qui sont devenues par la suite les TICE. Comme d'autres avant elle, il convient de distinguer les différents supports techniques des ressources elles-mêmes, qui sont de natures très différentes (bases de données, logiciels, environnement d'apprentissage, etc.). Son analyse sur la place des TIC dans trois ouvrages de référence parus de 1990 à 2005 démontre la part croissante, bien que marginale (en raison surtout de la méfiance des enseignants face à la fiabilité des ressources sur le Net, entre autres) de celles-ci en didactique du FLE. Elle analyse également des manuels de FLE intégrant des éléments de multimodalité, de même que des manuels en partie en ligne, en consignant les éléments iconiques et audio selon le principe de la « liste de vérification » (*check list*), sans tenir compte de la complémentarité des éléments multimodaux.

2.2. La place de l'écrit et de l'oral

Selon Rouet (2003) et Bros (2009), l'ordinateur et Internet ont entraîné des changements importants dans les pratiques de lecture et d'écriture, le texte pouvant se combiner à des images fixes ou animées et le support pouvant faciliter l'interactivité, ceci, sans parler de l'hypertexte, qui hiérarchise l'information en réseaux et délinéarise la lecture. Par exemple, l'écriture par hypermédia, nous dit Froger (2001), permet au scripteur d'accéder à une organisation du texte dans l'espace semblable à celle d'un arbre généalogique où de nombreuses expérimentations ont démontré qu'il ne suffit pas de construire une organisation graphique de l'hypertexte afin d'aider le scripteur, puisque le parcours d'un hypertexte dans la navigation n'est pas un espace géographique, mais plutôt un parcours dans un espace sémantique. Froger précise que les élèves qui sont déjà capables de naviguer n'ont pas besoin d'aide à ce chapitre, mais plutôt sur le plan de la signification du texte, afin de s'en construire une représentation mentale.

L'ordinateur a aussi levé en partie les appréhensions face à l'écriture personnelle et revalorisé ses dimensions expressive et communicative synchrone ou asynchrone. Par ailleurs, la facilité d'accès aux ressources Internet a ouvert de nouvelles possibilités d'apprentissage autonome, tout en contribuant à l'augmentation des compétences en lecture. Depuis les années quatre-vingt, c'est l'approche fonctionnelle qui est recommandée en enseignement-apprentissage de la lecture et de l'écriture en FLE, de même que la perspective actionnelle, car elles privilégient l'activité des apprenants. Par ailleurs, le recours à l'oralité a toujours été important en FLE, que ce soit avant l'apparition de l'ordinateur (avec les laboratoires de langue et le matériel audio) ou après, avec l'apparition de logiciels ad hoc, ou encore, le recours à des supports tels que la visioconférence. Il est évident que si le français est très normé à l'écrit, il peut, dans les différents matériels utilisés, présenter des variations régionales de bon aloi (norme

endogène de français des divers peuples francophones, dont le français québécois et le français parlé par les Algériens, par exemple).

2.3. Quelques recherches expérimentales en FLE

Les études de terrain sur l'apport des technologies numériques à l'enseignement du FLE manquent encore actuellement, même si on dispose, à tout le moins de recherches préalables sur la construction de scénarios pédagogiques intégrant les TIC. Ceux-ci ont rarement expérimentés dans le but de vérifier les apprentissages réellement faits.

Beuné (2011) a tenté trois expériences de formation au cours desquelles elle a élaboré, mis en œuvre divers dispositifs techniques pour répondre aux besoins d'apprenants relevant du niveau élémentaire en FLE, en s'interrogeant sur l'apport des nouvelles technologies à cette démarche. Aucun des dispositifs proposés ne tient compte de la multimodalité.

Danthas-Longhi (2012) a analysé le site *Lectures numériques* et s'en est servi pour proposer un parcours pédagogique en FLE. Dans ce site, qui se présente comme un pastiche de journal imprimé, l'auteur apprécie la facilité des parcours intertextuels, qui intègrent textes, images fixes et animées, calligrammes et métaphores animées et permettent au lecteur de construire du sens en trouvant des fils interprétatifs. Les parcours construits lui ont permis de constater que ce site pallie le manque d'ouvrages destinés à l'utilisation du numérique en classe. Même constatation chez Plies (2004), qui a recensé et analysé dans son mémoire quelques didacticiels et un site Internet d'apprentissage du FLE en fonction de leur aspect ludique.

3. Une voie à explorer : des pistes d'intervention en lecture et écriture de la littérature médiatique multimodale

La didactique du français langue seconde et étrangère a depuis longtemps intégré l'image et la vidéo comme support à l'apprentissage de la langue, mais a-t-elle revu la nature de ses compétences en fonction des nouveaux modes de lecture et d'écriture, supports et textualités ?

3.1. Une certaine sensibilité à la multimodalité

Dès l'origine, on peut parler de multimodalité dans les documents TIC utilisés pour l'apprentissage du FLE (Beuné, 2011). Il faut rappeler que même sans recourir aux TIC, les manuels de FLE ont souvent utilisé plus ou moins abondamment l'image

comme support des apprentissages. Legros et Crinon (2002) considèrent que l'idée de présenter simultanément de l'écrit, du son et des images dans les documents TIC favorise les apprentissages et permet d'apporter une dimension culturelle intéressante. Ils soulignent toutefois que le traitement cognitif de ces documents multimodaux est plus exigeant. Les recherches terrain sur le sujet manquent, disent les deux auteurs, qui croient que ces documents pourraient être plus « divertissants » que structurants pour les apprentissages.

Les médias sociaux sont par essence multimodaux. Il en est ainsi de Facebook, qui est utilisé, depuis quelques années, tant en FLE qu'en langue maternelle, par des enseignants novateurs. Combe Celik (2012) a procédé à une analyse interactionnelle et plurisémiotique des échanges en ligne entre des apprenants de FLE et leur enseignante dans un espace dédié sur Facebook. Selon elle, ce type d'échange induit un comportement discursif particulier dans les échanges dialogaux et polylogaux à partir de la présentation de quatre catégories de documents : la vidéo chanson (avec ou sans les paroles), la vidéo chanson de dessin animé, la question politique ou polémique à partir d'un article ou d'une vidéo. Ici, le matériel multimodal ne sert que d'amorce aux échanges et l'auteur ne discute pas de la nature de son apport particulier à la richesse des échanges. Pour elle, Facebook vient surtout renforcer informellement les apprentissages formels. Il en est de même pour Albuquerque-Costa et Hernandes (2011), qui associent deux dispositifs web pour l'apprentissage du FLE : le blog, espace collectif d'interaction asynchrone où les apprenants postent et mettent à la disposition de tous des activités réalisées, et Twitter, espace ouvert du web qui incite les élèves à faire des recherches à partir des consignes précises. Les résultats démontrent une amélioration des compétences linguistiques et socioculturelles.

En didactique des langues, les images ont souvent été l'un des vecteurs privilégiés de l'accès au sens, comme le rappelle Marquilló Larruy :

Cela explique que les implications pédagogiques des analyses de sémiologie proposées dans les années soixante (on pense en particulier dans les travaux de Roland Barthes, à Rhétorique de l'image paru dans Communications, 4) ont été tôt réinvesties en didactique du FLE comme le montre l'ouvrage de Louis Porcher en 1976, Introduction à une sémiotique des images (Marquilló Larruy, 2012 :71).

Mais, comme le souligne Dagenais (2012), pour développer les littératies multimodales, il ne s'agit pas tout simplement d'ajouter des images à des textes écrits : il faut reconnaître que les messages peuvent être véhiculés de plusieurs façons différentes et que les acteurs sociaux peuvent s'appuyer sur un vaste ensemble de processus sémiotiques pour les composer et les comprendre. Le recours à des littératies multimodales permet de transmettre et d'appréhender les messages échangés dans l'interaction

sociale autrement que dans les situations où la communication repose seulement sur le texte écrit et illustré.

3.2. Les concepts clés

Depuis déjà plusieurs décennies, des sémioticiens anglo-saxons issus principalement des champs de la linguistique sociale, de la communication sociale et des sciences de l'éducation se sont attardés à différentes questions touchant de près la « nouvelle » production du sens et l'évolution de la mobilisation des différentes modalités impliquées dans le cadre de la communication (Jewitt, 2009). Dans un ouvrage fondateur, Kress (2010) a analysé les différents systèmes sémiotiques des textes multimodaux ainsi que les processus de construction de sens propres à ces textes. Dagenais (2012), de même que Lebrun, Lacelle et Boutin (2012) vont dans le même sens, en définissant la littératie médiatique multimodale (ou LMM) comme étant celle où les messages sont produits, communiqués et interprétés à l'aide de différents modes sémiotiques. Ces moyens de production du sens demeurent tributaires des contingences culturelles, c'est-à-dire des interactions sociales quotidiennes des gens dans différents contextes spatio-temporels (Jewitt, 2009). Cet ancrage de la communication multimodale dans des pratiques réelles et authentiques rejoint les approches didactiques en langue seconde et étrangère, ce qui explique certainement l'intérêt récent de la didactique des langues pour la littératie multimodale.

3.3. Lecture et écriture multimodale : compétences sous-jacentes et pistes d'intervention.

Les chercheurs canadiens s'intéressent depuis quelques années à la mise sur pied de dispositifs complexes en production multimodale en ayant en tête le développement de compétences multiples. Ainsi, pour concrétiser la façon dont les données visuelles provenant d'un projet pédagogique axé sur les littératies multimodales peuvent être analysées à partir d'une perspective critique, Toohey, Dagenais et Schulze (dans Dagenais 2012), ont mené une recherche sur la production vidéo en contexte de classe. L'objectif était de voir sous quelles conditions matérielles et sociales l'intégration de la production vidéo dans l'enseignement pourrait présenter un mode de communication bi-plurilingue utile et stimulant pour les enfants, ainsi qu'un exercice pertinent pour développer chez les étudiants-maîtres des connaissances sur l'enseignement des littératies multimodales. Les analyses des données (processus de création de vidéo, court métrage, etc) indiquent que les activités de production vidéo stimulent le développement des compétences orales et écrites en langue seconde et qu'elles encouragent

les enfants à utiliser des ressources matérielles, sociales et linguistiques rarement visibles à l'école .

Depuis quelques années, le Groupe en littératie médiatique multimodale (Lebrun, Lacelle, Boutin, 2012) a investi les classes de français pour expérimenter des dispositifs didactiques intégrant la LMM. Lebrun et Lacelle se sont intéressées à l'évaluation des compétences manifestées lors de la compréhension/production d'outils médiatiques de type multimodal. Elles ont bâti, dans la foulée d'une étude préliminaire, des grilles *ad hoc* d'évaluation de compétences. Elles ont expérimenté une approche de littératie médiatique critique basée sur la lecture et l'analyse critique de la présence de stéréotypes dans les médias (voir le site <http://www.litmedmod.ca/> pour une bibliographie complète des travaux et une grille des compétences multimodales).

Les deux chercheurs dégagent de leurs expérimentations des pistes pédagogiques qui permettent d'améliorer les compétences des élèves en littératie médiatique, dont les propositions suivantes : 1) enrichir les procédés d'analyse textuelle et travailler sur la cohérence textuelle et sur l'expression du point de vue ; 2) former les élèves de façon plus soutenue à la grammaire de l'image fixe et mobile, insister davantage sur les connaissances relatives aux relations texte-image-son et sur leur articulation en vue d'une lecture véritablement multimodale ; 3) sensibiliser les élèves, par des exercices pratiques, aux aspects idéologiques et sociaux des messages textuels et iconiques, les amener à saisir ces aspects, à se situer par rapport à eux, à prendre position et, éventuellement, à incarner cet engagement dans des productions multimodales de leur crû où l'image et le texte contribueront, conjointement, à faire part de l'intention qu'ils avaient.

Conclusion

Pour que la didactique du FLE évolue avec son temps, elle devra voir en l'audiovisuel et les technologies autre chose que des supports d'apprentissage linguistique, mais plutôt des objets d'enseignement qui remodelent, reconfigurent l'usage de la langue en lui combinant d'autres modes sémiotiques. Dans les programmes on ne fait souvent que proposer des stratégies facilitant la compréhension du français par l'utilisation de ressources technologiques. Or, le simple fait de recommander l'usage de TIC et de supports audiovisuels ne signifie pas que les enseignants vont savoir comment assurer le développement des compétences de type multimodal.

Il faut sérieusement envisager la perspective d'une didactique langue-culture dans laquelle la LMM aurait sa place. La LMM fait partie du capital culturel indispensable à une éducation ouverte sur le monde actuel. Par elle, les jeunes consolident leur propre

langue et conquièrent le langage des signes non verbaux, décisif pour développer leur imaginaire et leur esprit critique face aux images. Le texte, l'image et le son sont des moyens distincts de communiquer des idées, des histoires, de plus en plus amenés à interagir aujourd'hui. Il faudrait que l'école prenne résolument le tournant de la littérature médiatique multimodale et mette à profit les compétences informelles des jeunes sur le sujet

Bibliographie

- Albuquerque-Costa, H., Hernandes, R. 2011. « Le blog et twitter dans un lycée public de Sao Paulo au Brésil : dispositifs associés pour l'apprentissage du français et le développement de compétences académiques ». In : Dejean, C., Mangenot, F., Soubrié, T. (eds). « Échanger pour apprendre en ligne ». Actes du colloque EPAL, Grenoble.
- Beauté, A. 2011. « Quelles utilisations des TICE pour l'apprentissage du français langue étrangère au niveau A1.1 ? Analyse d'usages de formateurs et d'apprenants adultes migrants peu ou pas scolarisés ». Mémoire de Master. Paris : Université Paris-Descartes. En ligne : www.adjectif.net/spip/IMG/pdf/M2.pdf [consulté le 22 décembre 2013].
- Bros, F. 2009. « Écrire, apprendre et faire apprendre en mode numérique, évolutions de la raison graphique dans les dispositifs de formation d'adultes médiatisés ». Thèse de doctorat. Lille : Université de Lille.
- Combes Celik, C. 2012 « Facebook pour l'enseignement/apprentissage informel d FLE : une étude de cas ». Dans M. Sidir, G.-L. Baron, E. Bruillard (eds.). Journées Communication et apprentissage instrumenté (p. 191-201). Paris : Hermès-Lavoisier.
- Dagenais, D. 2012. « Littératies multimodales et perspectives critiques ». *Recherches en didactique des langues et des cultures, Les Cahiers de l'Acedle*, n° 9 (2), p. 15-46.
- Dantas-Longhi, S. M. 2012. « Lectures numériques - un parcours d'enseignement-apprentissage ». *Synergies Canada*, n° 4. En ligne : <http://synergies.lib.uoguelph.ca/article/view/1685/2435> [consulté le 22 décembre 2013].
- Desmet, P. 2006. « L'enseignement/apprentissage des langues à l'ère du numérique : tendances récentes et défis ». *Revue française de linguistique appliquée*, n° 1 (1), p. 119-138.
- Ferrao Tavares, C. 2007. « Le temps, l'espace et les cultures. Les blogs en tant que lieux d'apprentissage et de rencontre interculturelle ». *Études de linguistique appliquée. Revue de didactologie des langues-cultures et de lexiculurologie*, n° 146), p. 161-177.
- Fluckiger, C. 2008. « L'école à l'épreuve de la culture numérique des élèves ». *Revue française de pédagogie*, n° 163, avril-mai-juin, p. 51-63.
- Fluckiger C., Hétier, R. 2014. « Portrait de l'élève en jeune internaute. Des élèves et des savoirs à l'ère numérique : des regards croisés ». *Recherches en Éducation*, n° 18, janvier, p. 2-10.
- Froger, F. 2000. « L'hypermédia : un environnement d'apprentissage pour l'écriture réécrite ». Cinquième colloque Hypermédias et apprentissages, Nantes.
- En ligne : <http://hal.archives-ouvertes.fr/docs/00/00/26/49/PDF/HyperAp5p307.pdf> (consulté le 22 décembre 2013).
- Guichon, N. 2012. « Les usages des TIC par les lycéens - déconnexion entre usages personnels et usages scolaires », Sciences et technologies de l'information et de la Communication pour l'Éducation et la Formation, vol. 19. En ligne : http://sticef.univ-lemans.fr/num/vol2012/05-guichon/sticef_2012_guichon_05.htm (consulté le 5 janvier 2014).
- Jewitt, C. 2009. « An Introduction to Multimodality ». In : Jewitt, C. (éd.) *The Routledge Handbook of Multimodal Analysis*. Londres : Routledge, p. 14-27.
- Kress, G. 2010. *Multimodality: a Social Semiotic Approach to Contemporary Communication*. New-York : Routledge.

Lebrun, M., Lacelle, N., Boutin, J.-F. 2012. *La littératie médiatique multimodale*. De nouvelles approches en lecture-écriture à l'école et hors de l'école. Québec : Presses de l'Université du Québec.

Legros, D., Crinon, J. 2002. *Psychologie des apprentissages et multimédias*. Paris : Armand Colin.

Mangenot, F. 1998. « Classification des apports d'Internet à l'apprentissage des langues ». *Alsic*, n° 1 (2). En ligne : <http://alsic.revues.org/1515> [consulté le 5 janvier 2014].

Mangenot, F. 2008. « La question du scénario de communication dans les interactions pédagogiques en ligne ». In : M. Sidir, G.-L. Baron, E. Bruillard (éds.) *Journées Communication et apprentissage instrumenté*. Paris : Hermès-Lavoisier, p. 13-26.

Marquet, P., Nissen, E. 2003. « La distance en formation aux langues par visioconférence : dimensions, mesures, conséquences ». *Alsic*, n° 6 (2), p. 3-19. En ligne : http://alsic.u-strasbg.fr/Num11/marquet/alsic_n11-rec1.htm (consulté le 10 décembre 2013).

Marquillo Larruy, M. 2012. « Littératie et multimodalité ici & là-bas... En réponse à Diane Dagenais ». *Recherches en didactique des langues et des cultures, Les Cahiers de l'Acedle*, n° 9 (2), p. 47-84.

Plies, J. L. 2004. « Jeu, tic et apprentissage ». DEA de Didactologie des langues et des cultures, Université de Paris 3 -Sorbonne Nouvelle.

Prensky, P. 2001 « Digital natives, digital immigrants ». On the Horizon, NCB University Press, n° 9 (5). En ligne : <http://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf> [consulté le 20 décembre 2013].

Rezeau, J. 1999. « Profils d'apprentissage et représentations dans l'apprentissage des langues en environnement multimédia », *Alsic*, n° 2 (1), juin, p. 27-49. En ligne : alsic.revues.org/pdf/1581 [consulté le 5 janvier 2014].

Rouet, J.-F. 2003. « La compréhension des documents électroniques ». En ligne : http://www.mshs.univpoitiers.fr/laco/Pages_perso/Rouet/Textes/rouetv3.pdf [consulté le 20 décembre 2013].

Verreman, A. 2001. « Une expérience de recherche documentaire sur Internet en classe de langue : propositions de modélisation didactique », *Alsic*, n° 4 (1), juin, p. 5-37. En ligne : alsic.revues.org/pdf/1891 [consulté le 5 janvier 2014].

Zourou, K. 2006. « Effets de l'instrumentation sur les apprentissages collectifs dans une formation hybride aux TICE. Les échanges en ligne dans l'apprentissage et la formation ». *Le français dans le monde, Recherches et applications*, juillet, p. 101-110.