

Les hypertextes dans l'apprentissage de la compréhension écrite en Français Langue Etrangère

Hypertexts in learning reading comprehension for French as Foreign Language

Sid-Ali Saharaoui

Laboratoire Langue et Littérature Arabe (LLAr), Université de Blida, Algérie

Résumé

Après la présentation d'un état des lieux de l'intégration des TICE en classe, nous proposons les résultats d'une recherche sur l'effet des aides hypertextuelles sur la compréhension de texte. L'objectif était de tester l'effet de deux types de notes explicatives, sous forme de liens hypertextuels vs papier, sur la compréhension d'un texte explicatif.

Pour l'expérimentation, quatre groupes ont lu un texte dans 4 conditions différentes ; la lecture du texte était suivie d'un rappel du texte lu.

Les résultats obtenus malgré la petite taille de nos échantillons montrent un effet positif des notes hypertextuelles par rapport aux notes sur papier et une supériorité des notes constituées d'ajouts d'informations renvoyant au modèle mental. La liaison (hyperlien) des connaissances nouvelles (« base du texte ») et des connaissances antérieures (« modèle de situation ») est facilitée par les fonctionnalités des hypertextes.

Mots clés : hypertextes, didactique, apprentissage, compréhension écrite, FLE

Abstract

This article is about the integration of hypertext in teaching reading comprehension in French as a foreign language. It leads to the development of learning software for written comprehension, French foreign language, hypertext specialty. It is intended to Arabic students, enrolled in science degrees, where the teachings of specialty are in French. This article aims to show, first, the difficulties of setting up an environment for learning and, secondly, to identify the main causes of these difficulties to overcome.

Keywords: hypertexts, didactics, reading, compréhension, French Foreign Language

I. Introduction

Les prédictions des années 1960 relatives à l'extinction de la «Galaxie Gutenberg»¹ sont contredites par la réalité d'aujourd'hui. Les images et les sons ont certes inondé notre quotidien, mais l'écrit occupe toujours la place qui lui revient. Si les supports des textes ne sont plus exclusivement graphiques, les différentes formes d'écrit apparaissent sur tous les autres supports et en particulier sur des écrans. «*L'écrit, et en particulier les écrits de savoir, migre de plus en plus sur les supports numériques*» Crinon (2011).

Notre problématique est née de l'observation d'apprenants arabophones de la Faculté des Sciences Médicales de l'Université de Blida, confrontés à la compréhension des textes de leur spécialité. Au titre de la remédiation, nous avons proposé une ébauche d'approche méthodologique alternative. Toutes les activités d'apprentissage de ce programme avaient des supports sous forme graphique. L'intérêt d'un entraînement spécifique tel que celui-ci réside dans l'optimisation de l'apprentissage qu'il permet. La concentration sur un seul objectif permet de simplifier la tâche des étudiants déjà pris par un enseignement de spécialité très chargé.

Nos évaluations et observations ainsi que les appréciations des enseignants ont montré des progrès : Ils lisent rapidement, ne s'arrêtent plus sur le sens de chaque mot pour faire appel aux dictionnaires, utilisent le paratexte et les éléments non verbaux, retrouvent les renvois et les informations essentielles... Notre programme d'entraînement a montré aussi des limites. Pour les expliquer nous pourrions émettre plusieurs hypothèses parmi lesquelles celles liées à la matérialité des supports que nous étudierons ici. Des documents à structures linéaires, présentés sous forme graphique seraient à l'origine des lacunes qui persistent chez nos apprenants. Pour y remédier, nous pensons que des aides hypertextuelles favoriseraient l'apprentissage efficace de la Compréhension Ecrite. Les chercheurs semblent d'accord pour dire que l'apprentissage avec des hypertextes est plus efficace (Crinon et al, 2000). Toutefois, il s'agit de rappeler que la lecture des hypertextes n'est pas un don mystérieux de la nature ; comprendre un hypertexte scientifique rédigé en français, s'apprend.

Face aux limites des textes sur support graphique, nous nous sommes tournés vers une solution qui nous a semblé prometteuse (parmi tant d'autres) ; nous adoptons un autre type de support (médium) plus dynamique : l'hypertexte. Ce dernier présente des ensembles cohérents de connaissances sur tous les sujets, de façon non linéaire, sur un écran. Le contenu d'un hypertexte (textes, images fixes, animations...) est regroupé dans des bases de données informatiques consultables via des logiciels. Le support informatique offre à l'hypertexte des avantages non négligeables pour sa lisibilité : Lecture non séquentielle, organisation des contenus dans des bases de données, présentation dans des fenêtres à l'écran, organisations virtuelles des documents en fonction des utilisateurs, présentations dynamiques d'opérations complexes...

«*En intégrant l'usage de ces systèmes dans les pratiques pédagogiques, on permettrait aux élèves de développer spontanément de nouvelles compétences de lecture, compréhension, recherche et production d'informations*» (Rouet, 2005).

Pour vérifier nos hypothèses, nous avons, avec la permission de ses concepteurs, utilisé le logiciel hypertexte « Aide à la compréhension des textes scientifiques »². La navigation dans un hypertexte ne peut s'effectuer avec profit sans la présence d'un apprenant actif, motivé et possédant un sens de l'initiative développé. Ces nouveaux supports ne prétendent pas effacer l'enseignement classique ; ils complètent seulement l'apprentissage de la compréhension écrite, avec des textes sur papier que nous suspectons d'être à l'origine des problèmes d'accès au sens. Il ne s'agit donc que de supports de cours profitant cependant, du « génie informatique », mais en didactique le changement de supports

¹ Mc Luhan, la Galaxie Gutenberg, la genèse de l'homme typographique, 1967.

² Nous remercions le Professeur Crinon qui a immédiatement, répondu favorablement à notre demande. Ce logiciel, développé en PHP, utilise une base de données MySQL. Il est utilisable en ligne : <http://coditexte.creteil.iufm.fr/>- Rubrique « Travail en ligne » CODITEXTE Créteil (2007).

introduit des changements dans les pratiques qu'il faut étudier.

Tout ce cheminement nous a enfin menés vers cette question :

Parmi toutes les fonctionnalités offertes par les TIC, dans quelle mesure les hypertextes sont-ils capables d'aider efficacement nos apprenants à apprendre à comprendre les textes scientifiques de leurs spécialités respectives ? (Nous considérons les hypertextes comme des aides parmi tant d'autres ; ils ne sont pas capables, à eux seuls, d'améliorer l'apprentissage de la compréhension écrite.) Les réponses à ce type de questionnement ne peuvent être que didactiques. Les modèles en psychologie cognitive sur le développement des connaissances et sur la modélisation des activités humaines nous fournissent un cadre d'analyse approprié.

II. Contexte : l'apprentissage de la Compréhension Ecrite à l'heure d'internet

L'apprentissage de la lecture/compréhension écrite en FLE, est une réorganisation (liens) des connaissances acquises pour mieux intégrer d'autres (nœuds). Les liens à créer entre les nœuds anciens et les nouveaux permettent de réactiver les connaissances antérieures et d'inférer les nouvelles. L'identification des facteurs favorables à la compréhension permet de mieux choisir les hypertextes pour l'apprentissage. Nous les utilisons, car ce sont des moyens efficaces de lecture même si on considère que leur intérêt est limité. Clément, (1995) les compare à des « moules qui n'ont que l'unique avantage de visualiser une structure ». Nous estimons dans le cadre de notre problématique que cet intérêt est inestimable pour des apprenants incapables de se comporter en langue étrangère comme les lecteurs experts qu'ils sont en langue arabe. Face à un texte rédigé en langue française, nos apprenants se comportent comme des débutants et ne s'occupent que des mots. La lecture linéaire les empêche de saisir la globalité. Ils lisent mot à mot oubliant que leur objectif est le sens des textes lus et non pas les mots qu'ils essaient d'expliquer par l'usage abusif du dictionnaire. L'hypertexte suppose une rupture avec la lecture linéaire et le lecteur passif. L'entraînement que nous proposons repose sur une approche centrée sur la co-construction de la signification, par un apprenant nécessairement actif.

Les fonctionnalités de l'Internet les mieux connues des apprenants, que les textes sur supports graphiques ne peuvent pas leur offrir sont : La non-linéarité, la multicanalité, la multimodalité et l'interactivité. Pour comprendre un hypertexte, l'apprenant utilise des indices organisationnels de tous ordres : les séparations typographiques, les connecteurs logiques, les titres et sous-titres, l'agencement de l'exposition, la table des matières, l'index, les renvois entre éléments, les légendes, les flèches, la contiguïté, la mise en page, les ancres, les liens hypertextes, les bulles...

III. L'expérimentation : Objectifs

L'objectif de cette recherche est rappelons le, de vérifier dans quelle mesure l'utilisation des hypertextes, par des étudiants arabophones inscrits en sciences médicales à l'université de Blida, peut les aider à lire et comprendre efficacement les documents (sur écran) de leurs spécialités.

La lecture étant un enjeu essentiel de réussite universitaire, l'accès autonome aux connaissances transmises par les textes (manuels, thèse, mémoires, articles, documents divers sur supports graphiques) et par les hypertextes, dont Internet est le meilleur exemple, est synonyme de succès. Cependant, la compréhension des textes scientifiques de spécialité ne se réduit pas à transférer des compétences générales de lecture / déchiffrement acquises à l'école et au lycée, à partir de textes narratifs simples. La compétence de compréhension écrite passe par des opérations cognitives de haut niveau ; l'inférence, l'anticipation et l'activation des connaissances antérieures en sont de bons exemples. Pour étayer nos hypothèses, nous avons procédé à des comparaisons expérimentales avec le logiciel « Aide à la compréhension ».

Nous pensons que des documents à structures linéaires présentés sous forme graphique seraient à l'origine des lacunes qui persistent chez nos apprenants. Des aides hypertextuelles favoriseraient l'apprentissage efficace de la Compréhension Ecrite. Avant nous, plusieurs chercheurs semblaient

d'accord pour dire que l'apprentissage avec des hypertextes était plus efficace, Crinon et al (2000).

Pour vérifier nos hypothèses par l'expérimentation, nous avons :

- Évalué les conséquences sur la Compréhension Ecrite, de la présentation du texte et des notes sur support graphique et ceux de leur présentation sous forme hypertextuelle. La lecture étant suivie d'une activité de Compréhension Ecrite (rappel). Les apprenants lisent le texte sur l'écran d'un ordinateur. Les mots et expressions du texte, que nous avons sélectionnés et qui font l'objet d'informations ajoutées sont soulignés. En cliquant dessus les apprenants obtiennent l'affichage des notes dans une fenêtre située en bas et à droite de l'écran. Nous avons utilisé le logiciel pour évaluer cette fois, les conséquences des notes présentées sur support graphique, d'une part et sous forme hypertextuelle sur écran d'ordinateur, d'autre part.

Notre hypothèse était la suivante :

Les apprenants qui disposaient de la présentation hypertextuelle répondraient mieux que les autres. Le recours à des aides hypertextuelles est efficace, car les fonctionnalités des hypertextes permettent de produire des inférences et d'activer les connaissances renvoyant au modèle de situation du texte.

A. Les hypertextes de l'expérimentation

L'hypertexte de l'expérimentation fait partie de ceux que les apprenants fréquentent régulièrement dans leurs études. Ce sont des hypertextes authentiques, de type informatif / expositif. « Authentiques » dans le sens où les documents ne sont pas fabriqués par l'enseignant pour des apprenants d'une salle de classe. Celui que j'ai adopté, pour cette expérimentation, a été conçu par un site intergouvernemental français lors de l'épidémie de grippe.

Selon les études contextuelles, un texte est plus « facile » à lire lorsqu'il est précédé d'un titre ou accompagné d'une image ; l'aspect matériel d'un texte (mise en page, couleurs, typographie, caractères, lignes, lecture sur écran...) détermine sa lisibilité. Sur un écran d'ordinateur, la tâche est compliquée par la multiplicité des artifices qui peut gêner l'apprenant mal préparé, la surcharge cognitive produite par un contexte foisonnant, peut déboucher sur sa désorientation. Les études sémantiques ont abordé le contenu du texte et notamment son domaine de référence. Le degré de familiarité avec le texte favorise sa compréhension. Un texte sur la grippe ou la tuberculose intéresserait, selon nos hypothèses, les apprenants inscrits dans des cursus de sciences médicales.

Pour l'expérimentation, nous avons donc choisi un hypertexte authentique de type informatif-expositif (la grippe, la tuberculose...), nous l'avons soumis à une analyse de surface puis une analyse structurale. Cette procédure (sur les caractéristiques formelles, contextuelles et sémantiques du texte) nous a permis de le valider, car la compréhension dépend en grande partie du support. Les variables qui déterminent ce niveau de difficulté par rapport à un groupe spécifique d'apprenants, sont nombreuses : longueur des mots, des phrases, mots difficiles... Les mots sont considérés comme difficiles lorsqu'ils n'appartiennent pas aux listes de fréquence élaborées à l'issue d'enquêtes (le français fondamental, par exemple). Le texte retenu propose des phrases courtes (8 et 12 mots), à la portée de nos apprenants.

De plus, il est bien organisé et présente une structure connue (observation, signes cliniques, diagnostic, traitements...) Ces structures de textes offrent des aides supplémentaires pour l'accès au sens et permettent de meilleurs rappels, lors des tests lacunaires et autres QCM de contrôle. Les mots utilisés apparaissent en majorité, dans la liste des mots du Français Fondamental. Ils ne devraient pas poser de problèmes à nos apprenants qui ont déjà suivi une scolarité de plus de dix années en français. Le paratexte bien fourni (titres, sous-titres, images...) facilite la lecture. L'aspect sémantique ou du contenu du texte a été analysé par le biais du vocabulaire, de la grammaire des champs référentiels et socioculturels. Les points de grammaire qui posent généralement des problèmes aux étudiants arabophones, dont la compétence linguistique est limitée, ne sont pas nombreux dans ces textes. (Enchâssements, éloignement des éléments fondamentaux (SVC) des phrases, densité des énoncés...).

Les mots du contenu (substantifs, verbes, adjectifs...) sont légèrement plus « difficiles » que les mots fonctionnels (prépositions, conjonctions, articulateurs logiques...). Cette constatation s'explique par le fait que les premiers, notamment les substantifs, sont spécifiques au domaine des sciences médicales tandis que les seconds appartiennent au français fondamental. Pour atténuer ces problèmes de vocabulaire, nous avons autorisé les apprenants à utiliser leurs dictionnaires. Rappelons enfin que la notion de « facile / difficile » n'est pas spécifique au texte ; elle est liée au niveau des connaissances antérieures de l'apprenant.

Un apprenant qui maîtrise par exemple, le domaine de référence des sciences médicales peut compenser ses lacunes linguistiques éventuelles. Des textes à thématique familière (comme ceux de notre expérimentation) sont en effet, plus accessibles aux apprenants. D'un autre côté, l'aspect socioculturel des textes est un élément dont il faut tenir compte lors du choix des textes. C'est pour cette dernière raison que nous avons sélectionné des textes où cet aspect n'est pas très accentué. Le support de notre expérimentation ne comporte enfin, aucun indicateur de dialogue (points d'exclamation, guillemets, prénoms employés seuls...). Ces éléments peuvent affecter sérieusement la compréhension des textes à lire.

Nous avons choisi un document authentique, comme support, car nous sommes convaincu, à la suite de Gremmo et Holec (1990 : 39), que les discours authentiques sont capables de rendre compte de « l'interaction entre les différents niveaux d'information et d'organisation et donc de la multiplicité d'origine des indices »

Les progressions d'apprentissage que nous proposons visent l'apprentissage de la compréhension des hypertextes. Pour cela, notre expérimentation ne porte pas sur le système formel de la langue, mais l'accomplissement global de toutes les composantes impliquées dans le processus de compréhension écrite. La lecture compréhension efficace des hypertextes ne dépend pas exclusivement, de l'expression linguistique correcte. Elle est aussi, fonction de savoirs et savoir-faire de différents ordres. Pour notre expérimentation nous ne sommes pas parti de capacités partielles telles que la syntaxe, le lexique... car « l'évaluation isolée de capacités partielles n'a pas de raison d'être (...) et que les épreuves spécifiques de grammaire ou de vocabulaire ne sauraient prétendre vérifier dans quelles mesures les objectifs terminaux, à savoir l'acquisition d'un instrument de communication, ont été atteints. ». Mothe (1981 : 65).

Puisque l'objectif est de tester la compétence de Compréhension Ecrite, il nous paraît nécessaire que l'apprenant sache extraire, des documents de sciences médicales rédigés en français, les informations qui l'intéressent. Cette façon de procéder se rapproche, par les savoir-faire nécessaires à sa réalisation, d'une situation proche du réel, d'une situation de lecture authentique. L'apprenant dispose du contexte, des retours en arrière, de l'anticipation, de ses connaissances antérieures, du pouvoir d'inférer... pour vérifier ses hypothèses. C'est lui seul qui détermine les parties du texte les plus importantes, selon son objectif de lecture.

À certains passages, il devra rechercher le sens général sans comprendre tous les détails ; à d'autres endroits du texte il devra s'attacher aux détails pour comprendre. Pour respecter aussi, les critères docimologiques de fiabilité et de reproductibilité des résultats obtenus, nous nous sommes inspirés de la liste des opérations de Munby (1978) : Dégager le fond du texte « la grippe », mettre en correspondance des éléments spécifiques avec d'autres, localiser les informations essentielles, spécifiques à l'infection grippale, identifier sans ambiguïté, la partie du texte dans laquelle figure la réponse à la question posée... Comme la compréhension ne s'effectue pas selon une stratégie unique, chaque item du test de rappel convoque une stratégie différente en fonction du problème posé (écrémage, balayage, lecture détaillée...). Nous n'avons bien sûr, pas pu évaluer nos apprenants sur « tout » il a fallu hiérarchiser les savoir-faire pour ne retenir que ceux que nous avons jugés représentatifs de la Compréhension Ecrite.

Nous avons opté pour des questions fermées afin de ne pas obliger les apprenants à fournir un effort supplémentaire d'expression, car cette aptitude n'est pas visée par notre expérimentation. Grâce à ce type de questions, la correction du test est plus rapide. La subjectivité des corrections est neutralisée

au maximum puisque des grilles de correction sont préparées à l'avance. L'ensemble ne nécessite que 45 minutes pour son déroulement.

Pour terminer, nous avons soumis les textes de l'expérimentation au « jugement des experts ». Pour cela, nous avons fait appel à deux collègues, professeurs de langue au Département de français de l'Université de Blida. Puis nous les avons proposés à des étudiants qui ont suivi avec succès, des études supérieures d'informatique, de droit et de biologie. Les cinq « experts » nous ont assuré que les textes « étaient de niveaux sensiblement identiques et qu'ils étaient abordables dans la mesure où ils traitaient de thématiques connues des apprenants inscrits dans des cursus de sciences médicales. »

IV. Méthodologie

Les 54 apprenants, choisis au hasard (selon l'ordre de leur arrivée au laboratoire de Phonétique du Professeur Saci, où se déroulait l'expérimentation), ont été répartis en quatre groupes. Ils ont été invités à réaliser la même activité dont le support était « la grippe », dans quatre conditions différentes :

- Les 14 apprenants du premier groupe (G1), avaient le texte sous forme graphique suivi de huit notes explicitant la base de texte par des reformulations (notes de vocabulaire).
- Ceux (14) du deuxième groupe (G2), avaient le même texte support suivi de ses huit notes (de vocabulaire), présenté sous forme hypertextuelle, sur écran d'ordinateur.
- Les 14 apprenants du troisième groupe (G3) avaient le texte sur support graphique avec les huit notes explicitant le modèle de situation (notes « d'inférence »)
- Pour le quatrième groupe (G4), les 12 apprenants disposaient du texte et de ses huit notes sous forme hypertextuelle sur écran d'ordinateur. Les notes explicitaient le modèle de situation (« inférence »).

V. Résultats

Avec le support graphique, les réponses du G2 (notes renvoyant au « modèle de situation ») sont meilleures que celles du G1 (notes renvoyant à la base de texte). La réalisation de l'activité montre que les apprenants du groupe G2 retrouvent mieux la cohérence du texte que ceux du G1.

Avec l'hypertexte, les résultats sont encore meilleurs. C'est dans le groupe G4 (« modèle de situation ») que l'on observe principalement cette différence. Les résultats des apprenants du groupe (G4) sont meilleurs que ceux du groupe (G3) qui avaient un support « papier ».

Ces résultats confirment que l'hypertexte favorise la Compréhension Ecrite puisque le rappel est meilleur. Les apprenants qui proposent les bonnes réponses sont généralement, ceux qui construisent la cohérence du contenu sémantique du texte. Les hypertextes encouragent l'apprenant actif qui ne traite pas seulement le texte (« base du texte »), mais les connaissances antérieures, inférentielles activées par les indices puisés dans le texte (« modèle de situation »).

VI. Discussion et perspectives

Les résultats obtenus confirment montrent, malgré la petite taille de nos échantillons, l'importance pour la compréhension des textes scientifiques, de l'activation des connaissances antérieures du domaine de référence du texte. La lecture-compréhension de textes scientifiques de spécialité à l'université est un moyen d'acquisition des connaissances sur le domaine de référence du texte. Elle est en même temps, conditionnée par l'activation des connaissances antérieures de l'apprenant. Ces connaissances lui sont nécessaires pour l'établissement de liens logiques entre les informations présentes dans le texte (« base de texte »). Les connaissances nouvelles sont mieux mémorisées et disponibles à tout moment pour les rappels, lorsque l'apprenant est placé en situation de résolution des activités de Compréhension Ecrite adéquates.

L'expérience nous a permis de mettre en évidence la qualité des rappels avec un « support hypertextuel » par rapport au « support graphique ». Les élèves qui ont travaillé sur ordinateur produisent plus de bonnes réponses.

Il y a une distinction entre les performances des apprenants qui travaillaient sur supports graphiques, linéaires et de ceux qui travaillaient sur des hypertextes. Ces derniers répondent mieux et retrouvent plus d'informations.

Plusieurs tentatives d'interprétation de ces résultats peuvent être proposées :

L'utilisation des hypertextes facilite aux apprenants l'utilisation des notes une par une, au fur et à mesure de leur lecture. L'apprenant clique uniquement sur les hypermots qui lui posent problème, il n'est pas obligé de tout lire. Cette manière de lire diminue la charge cognitive allouée à la compréhension du texte support de l'activité. Les apprenants qui avaient les notes en bas de page sur support graphique les lisaient en entier après la lecture du texte principal, ce qui augmente la dépense cognitive (lecture de deux textes). La linéarité des supports graphiques prescrit l'emplacement des notes en bas de page, à la suite du texte et constitue un des « défauts » des supports graphiques. La liaison (hyperlien) des connaissances nouvelles (« base du texte ») et des connaissances antérieures (« modèle de situation ») n'est possible que grâce aux fonctionnalités des hypertextes. Avec les supports graphiques, la mise en lien aurait été impossible.

L'objectif de ces expérimentations a été la vérification de nos hypothèses de travail : « les hypertextes favoriseraient l'apprentissage de la Compréhension Ecrite, par des étudiants arabophones inscrits dans des cursus scientifiques dispensés en langue française ». Elles confirment la supériorité des aides hypertextuelles lors de la lecture, dans des situations d'entraînement systématique d'apprentissage de la Compréhension Ecrite. Ces aides sont efficaces, car les fonctionnalités offertes par les hypertextes favorisent la production d'inférences et l'activation des connaissances antérieures renvoyant au modèle de situation du texte. Lors de l'entraînement destiné aux apprenants en difficulté, face à des hypertextes de spécialité, l'enseignant respecte la centration sur l'apprenant ; il propose différents hypertextes ; pour les « sérialistes » il propose des hypertextes avec des séquences linéaires où l'interactivité se limite au respect du parcours préétabli. Pour les « chercheurs d'informations », l'enseignant présente des hypertextes hiérarchisés. Pour les apprenants « dépendants », il proposera des approches tutorielles...

Références

- Baccino, T., (2004). *La lecture électronique*. Grenoble : Presses universitaires de Grenoble.
- Baudet, S. et Denhiere, G (1990). Le fonctionnement cognitif dans la compréhension de textes. *Glossa, les cahiers de l'Unadrio*, 19, 4-12.
- Bibeau, R., (2005). Les TIC à l'école: proposition de taxonomie et analyse des obstacles à leur intégration. *Association EPI*. Sur le site de l'EPI : <http://www.epi.asso.fr/revue/articles/a0511a.htm>
- Crinon, J. et Legros, D. (2000). *Aide à la compréhension*. Logiciel CODITEXTE de l'IUFM Créteil, Paris.
- Crinon, J. (2011). Lire à l'ère numérique. *Argos*, 48, 20-24.
- Gremmo, M.J. et Holec, H. (1990). La compréhension orale, un processus et un comportement. Dans D. Gaonac'h, D. Mac Nally et M.F. Ballaire (dir.), *Acquisition et utilisation d'une langue étrangère, l'approche cognitive*, Le Français dans le Monde, Recherches et Applications, EDICEF, 30-40.
- Holec, H., (1990). Des documents authentiques pour quoi faire ? *Mélanges pédagogiques*, CRAPEL Université de Nancy 2, 65-74. [En ligne] <http://www.atilf.fr/IMG/pdf/melanges/5holec-2.pdf>
- Mothe, J.C., (1981). Évaluez les compétences de communication en milieu scolaire. *Le Français*

dans le Monde, 165, 63-72.

Reboul, O. (1997). *Qu'est-ce qu'apprendre ?* Paris : ESF.

Rézeau, J. (2001), *Médiatisation et médiation pédagogique dans un environnement multimédia* (thèse de doctorat). Université Bordeaux 2, France. Récupérée sur : <http://joseph.rezeau.pagesperso-orange.fr/recherche/thesePDF/TheseJosephRezeau.pdf>

Rouet, J.F., (2005). La conception de ressources multimédias : apport des recherches en psychologie du langage. *Revue française de Pédagogie*, 152, 79-87.