

Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Éducation (TICE) et didactique des langues-cultures : analyses des usages des dispositifs d'apprentissage des langues étrangères à distance pour un appui à la conception de dispositifs en contexte malgache.

Hoby Andrianirina

- Laboratoire de recherche sur le langage - Université Blaise Pascal Clermont-Ferrand 2.
- Département Interdisciplinaire et de formation professionnelle - Université d'Antananarivo.

Mots-clés : Approche communicative - Didactique des langues-cultures – Dispositif - FOU (Français sur Objectifs Universitaires) – FOAD (Formation Ouverte et À Distance) – Recherche-action - Usages.

Cette thèse s'inscrit dans le domaine des sciences du langage notamment de la didactique des langues-cultures et des TICE (Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Éducation) *via* les dispositifs d'enseignement/apprentissage à distance. Elle est financée par l'Agence universitaire de la francophonie depuis 2007 dans le cadre de la promotion, l'intégration et l'utilisation des TICE ainsi que pour la diffusion et l'apprentissage du français dans un pays de la francophonie du Sud, en l'occurrence Madagascar. Notre recherche consiste à analyser qualitativement et sous l'angle didactique les usages que font les apprenants de langue des dispositifs de formation, de mesurer l'adéquation ou la non adéquation de ces usages aux modèles d'usages des enseignants afin de concevoir des dispositifs de qualité en termes d'apprentissage des langues étrangères. Le projet est une recherche-action de type expérimental menée sur deux terrains : un terrain en contexte français qui constitue le terrain d'analyse et un terrain en contexte malgache qui constitue le terrain de conception et d'expérimentation.

Dans le descriptif suivant, nous présentons en premier lieu le contexte général de notre recherche, c'est-à-dire, la problématique, les hypothèses de recherche et notre cadre théorique où nous définissons les notions-clés de « *dispositif* », « *usage* » et « *modèle d'usage* » d'un dispositif, « *FLU* » et « *approche communicative* ». En second lieu, nous exposons nos objectifs et nos terrains de recherche. En troisième lieu, nous montrons les résultats d'analyses que nous avons obtenus jusqu'à présent. Et en dernier lieu, nous évoquons les étapes à venir de la recherche.

1- Une recherche-action sur les usages des dispositifs à distance

1-1 Recherche-action

Une recherche-action a pour visée la « *transformation [méliorative] d'une réalité* » pédagogique (Mangenot, 2000 : 111) et repose sur le principe d'un processus interventionniste. Centrée sur la notion d'« *usage* », la problématique posée de notre recherche est la suivante : comment les apprenants-usagers de langues s'approprient-ils des dispositifs avec les TICE ? Les résultats de notre recherche et analyses nous amènent à proposer un dispositif meilleur à partir d'une démarche actionniste. Ce processus analyse/recherche aboutissant à une proposition ou à une théorisation par l'action est le propre même d'une recherche-action. La nôtre est organisée comme suit :

- a- observation/recherche dans nos deux terrains consistant en l'identification et formulation des besoins à combler en matière de conception de dispositifs d'enseignement/apprentissage de langues étrangères à distance via l'analyse qualitative des usages de ces dispositifs de formation.
- b- élaboration de propositions d'intervention pédagogique et mise à l'épreuve des propositions,
- c- évaluation des résultats et « *théorisation de l'action en vue de concevoir des modèles ou des concepts théoriques en interaction avec l'action pédagogique* » (Mangenot, ibidem). La théorie résultante fait l'objet d'une nouvelle observation/recherche.

1-2 Hypothèses de recherche

La recherche sur l'usage des dispositifs d'enseignement à distance par les apprenants est un domaine assez nouveau et peu de travaux ont mis l'accent sur ce sujet. Les recherches sur les usages dans le cadre d'une situation d'enseignement/apprentissage à distance se rapportent souvent à des notions autour des typologies sur les usages, sur les usagers ou sur les situations d'usages. Pourtant, nous pensons que mener des recherches sur les usages, c'est-à-dire qui analysent « *l'apprenant dans son activité d'interprétation, d'appropriation* » des dispositifs de formation (Foucher, 2004) constitue un moyen pour les concepteurs d'appréhender la manière dont les apprenants les utilisent et, en conséquence, de pouvoir concevoir des dispositifs permettant un apprentissage efficace de la langue.

Nous émettons l'hypothèse qu'il existe un décalage entre les modèles d'usages des enseignants et les usages réels des apprenants et qu'il est pertinent, d'un point de vue didactique, de travailler sur ces décalages afin que les enseignants-concepteurs puissent :

- modifier les modèles d'usages en amont de la mise en œuvre du dispositif et,
- réagir de manière plus adéquate pendant l'utilisation du dispositif par les apprenants.

Nous émettons une seconde hypothèse selon laquelle nous pouvons nous servir de cette recherche sur les usages pour un appui à la conception d'un dispositif de formation du FLU à distance dans le contexte malgache et sous les conditions suivantes :

- s'adapter au contexte malgache,
- proposer un contenu répondant aux besoins langagiers des apprenants et en se référant à l'approche communicative de la théorie des langues.

1-3 Cadre théorique

Notre cadre théorique fait référence à la sociologie des usages et particulièrement l'approche orientée-usager, la communication médiée par les TICE, la didactique des langues-cultures et l'ingénierie de formation. Dans le descriptif suivant, nous apportons une définition de quelques-unes des notions-clés relatives à ce cadre théorique, tels que « *dispositif* », « *usage* » et « *modèles d'usage* » d'un dispositif, « *FLU* » et « *approche communicative* ».

- « *Dispositif* »

Un dispositif de formation est « *un construit d'éléments en fonction des demandes [d'un public particulier], des situations, des contextes, pour une action de formation donnée dans un contexte d'organisation(s) et d'institution(s)* » (Bernard, 1999 : 263). Au-delà des procédures d'enseignement/apprentissage intégrant « *moyens et supports* » (Pothier, 2003 : 81), un dispositif de formation est d'abord « *l'expression d'une vision, d'une visée et d'une méthodologie (...). En dehors de son caractère multimédia, un dispositif prend en considération la personnalisation, la socialisation, l'alternance, l'expérience, la pratique et la recherche pour et par la formation* » (Bernard, *ibidem*).

L'utilisation d'un dispositif de formation est dictée par des guides ou des modèles d'usages pour atteindre les objectifs pédagogiques visés. Ces modèles d'usages sont initiés par les enseignants-concepteurs. Et c'est à travers l'usage réel du dispositif par l'apprenant-utilisateur que l'on peut mesurer l'adéquation ou la non adéquation aux modèles d'usages.

- « *Modèles d'usage* » et « *usage* » d'un dispositif

Les modèles d'usages proposent, « *prescrivent des manières de faire visant l'atteinte d'objectifs pédagogiques et l'acquisition de compétences générales ou spécifiques* » (Bibeau, 2000). Ces modèles d'usages peuvent être actualisés dans deux types de scénarii selon la catégorisation de Pernin et Lejeune (2004) :

- des *scénarii contraints*, qui décrivent précisément aux apprenants les activités à réaliser, leur laissant un faible degré d'initiative
- et des *scénarii ouverts*, qui contrairement aux scénarii contraints décrivent aux apprenants dans les grandes lignes les activités à réaliser et laissent aux apprenants des degrés de liberté pour organiser leur parcours.

Quant aux « *usages* », d'après la catégorisation de Proulx & Breton (2002), cette notion renvoie à « *un continuum de définitions allant de l'adoption à l'appropriation en passant par l'utilisation, selon les contextes d'analyse, les cadres théoriques mobilisés [et selon le degré d'usage]. L'utilisation d'un outil est une manipulation ponctuelle, l'adoption se manifeste par une familiarisation et l'appropriation apparaît soit par l'utilisation effective en contexte ou par le détournement de l'outil* ».

Afin d'apporter des éléments de réponse à notre problématique de recherche, nous allons concevoir un dispositif de formation à distance pour des apprenants malgachophones et dont le contenu est le FLU. Le FLU est une fonction de l'enseignement/apprentissage du français et qui se démarque des autres systèmes d'enseignement/apprentissage du français tels que le FLE (Français Langue Étrangère), le FLS (Français Langue Seconde) ou le FLSco (Français Langue de Scolarité).

- « *FLU* »

L'enseignement/apprentissage du FLU se distingue assurément par son public. Celui-ci peut être des professionnels ou des universitaires qui suivent des cours de français dans un but professionnel ou universitaire afin de rehausser leur niveau de maîtrise de cette langue. Notre recherche touche cette dernière catégorie d'apprenant et d'objectif.

Le FLU repose sur le principe du Français à Objectifs Spécifiques. Il se distingue du :

- FLE, qui est destiné *a priori* à un public non francophone. Selon Verdelhan-Bourgade (2002a : 6) : « On appelle situation de FLE, celles où le français est enseigné comme langue vivante étrangère, en 1^{ère}, 2^{ème} ou énième position, qu'il s'agisse d'enseignements d'enfants en situation scolaire, ou du cours du soir donné en fonction d'adultes, ou bien dans les centres culturels français à l'étranger ou les alliances françaises ». L'apprentissage de la langue se fait dans un but social, culturel, et/ou professionnel, pour acquérir dans un premier temps la base de la langue et le minimum de survie.

- du FLS, qui est un sous-ensemble du FLE. Le FLS est destiné à un public dont la langue maternelle est autre que le français. Toutefois, ce public est en contact avec la langue française. Cette dernière assure souvent le statut de langue officielle et de langue véhiculaire dans le pays. C'est le cas des pays anciennement colonies françaises. Le français constitue la langue dans l'administration, la langue d'enseignement, etc.

L'enjeu de l'apprentissage du FLS est différent de celui du FLE dans la mesure où la connaissance de la langue est vitale pour l'apprenant et est un facteur d'intégration sociale et scolaire : « Les élèves doit acquérir très tôt et très vite une capacité à faire usage du français » (Vigner, 1984 cité par Verdelhan-Bourgade, 2002a : 74).

- et du FLSco, qui est également du Français à Objectifs Spécifiques. Le public du FLSco est composé d'élèves nouveaux-arrivants en France et les enfants du voyage qui ont besoin d'un certain niveau de français leur permettant de suivre les cours des différentes disciplines. « Le français s'apprend à l'école et pour l'école » selon Verdelhan-Bourgade (2002b).

Ainsi, le FLU repose-t-il sur le même principe que le FLSco. Historiquement, la didactique du FLU est apparue avec l'ouverture des universités françaises aux étudiants étrangers, dans les années 70. « L'objectif est de solutionner les difficultés des étudiants étrangers et de leur proposer des exercices types qui leur permettent de suivre normalement les cours dans les universités françaises » (Cheikh, 2008). Il s'agit de considérer le français non seulement comme un moyen de mise à niveau linguistique mais également un socle permettant l'acquisition des savoirs des autres disciplines par la maîtrise du français des disciplines universitaires. En parallèle, la maîtrise de la langue française faciliterait l'intégration de l'étudiant dans le cursus universitaire.

L'intégration de la didactique du FLU dans le contexte malgache émane d'un constat général selon lequel les étudiants à l'université ont une maîtrise insuffisante de la langue française. Il nous est donc nécessaire d'apporter une solution face à cette situation en nous référant à l'approche communicative des langues et après avoir identifié les besoins langagiers des apprenants.

- « Approche communicative »

Quel « français » alors enseigner à ces étudiants à l'université ? Nous reprenons Martinez (1996 : 73) et affirmons que la « priorité va être donnée à l'acquisition d'une compétence de communication où les normes d'emploi se distinguent radicalement de celles du système linguistique ». Maîtriser le système de la langue (le lexique, la syntaxe, etc.) est incontournable. Toutefois, acquérir les systèmes du discours dans des différentes situations est aussi essentiel pour l'apprenant. Ces deux systèmes étant en interdépendance. Il s'agit d'enseigner/apprendre non plus « le » français mais « un » français qui répond au besoin spécifique de l'apprenant. L'enquête sur le terrain auprès des différents acteurs (apprenants, enseignants, etc.) nous aide à déterminer ce besoin langagier.

2- Objectifs et terrains de recherche

Notre projet répond à quatre objectifs principaux et en corrélation. L'atteinte de ces objectifs nécessite deux terrains de recherche qui s'articulent entre eux : un terrain de « défrichage », de départ, en France et un terrain de conception à Madagascar. Dans le cycle de la recherche-action que nous avons décrit, ces deux terrains alimentent, en outre, nos analyses des usages.

Notre recherche a pour objectif de :

1. Cerner les usages des dispositifs de formation en langue à distance par les apprenants afin de savoir si ces usages correspondent aux modèles d'usages des enseignants. Dans notre recherche, dans un premier temps,

nous avons analysé les usages d'un dispositif d'apprentissage de l'anglais à distance par les apprenants non-spécialistes en première année de licence de l'université Blaise Pascal Clermont-Ferrand.

2. À partir de ces analyses, formuler des recommandations adressées aux concepteurs-didacticiens du dispositif d'apprentissage que nous avons analysé, aux concepteurs multimédias en général et en dernier lieu, mais ce n'est pas le moins important, aux concepteurs malgaches : nos recommandations constituent un appui à la conception des dispositifs à distance en contexte malgache tout en tenant compte de la spécificité de ce contexte. Ces recommandations sont complétées également par nos synthèses bibliographiques relatives au domaine.

3. Transposer – non pas imposer - ces recommandations au contexte malgache avec la conception d'un module d'apprentissage du FLU à distance. Cette phase de transposition, d'adaptation passe par des étapes intermédiaires :

- recueil de données et analyse des besoins langagiers des apprenants malgaches,
- analyse de l'existant et de la place des TICE dans le système universitaire malgache en se focalisant particulièrement sur les perceptions, les positions des apprenants, des enseignants et de ceux qui oeuvrent déjà dans le domaine des TICE.

4. Expérimenter le nouveau dispositif après avoir :

- ajusté et finalisé les recommandations,
- délimité les rôles des enseignants et des apprenants.

Nous avons deux types de terrains : le dispositif d'apprentissage de l'anglais à distance du Service Commun des Langues Vivantes (SCLV), à l'université Blaise Pascal et un terrain de conception et d'expérimentation à l'université d'Antananarivo.

- Le dispositif du SCLV est conçu en priorité pour les étudiants en première année de licence (L1). Ces étudiants sont des non-spécialistes de la langue et spécialistes d'autres disciplines. Environ 3000 étudiants sont inscrits en L1 chaque année. Les étudiants viennent des filières STAPS (Sciences et Techniques des Activités Physiques et Sportives), Psychologie, Sciences sociales et Sciences de l'éducation, Sciences et technologies et LLSH (Lettres, langues et sciences humaines). Ces étudiants sont répartis dans quatre niveaux à l'issue d'un test de niveau effectué en début de l'année universitaire : A2, B1, B2 et C1 en référence au Cadre européen commun de référence pour les langues (2001). Pour notre recherche, nous nous sommes concentré sur le niveau B1 pour l'année 2006-2007. Le niveau B1 comprend des étudiants intermédiaires dans l'apprentissage d'une langue étrangère. Il compte 1525 étudiants qui sont répartis dans une soixantaine de groupes.
- Nous proposons un module d'apprentissage du FLU pour le terrain de conception et d'expérimentation. Le public ciblé est constitué d'étudiants malgachophones en première année à l'université d'Antananarivo, toutes disciplines confondues. Ces étudiants sont des non-spécialistes de la langue française et spécialistes d'autres disciplines. Les échantillons expérimentaux sont recrutés sur le principe du volontariat mais sont tenus d'effectuer l'expérimentation jusqu'au bout. Nous pensons intervenir auprès de ceux qui sont mal à l'aise face à la langue cible (l'équivalent du niveau débutant) : ceux qui ont été scolarisés en malgache avant l'entrée à l'université par exemple. Le lieu d'expérimentation s'effectuera au campus numérique francophone.

3- Méthodologie de recherche

Dans le premier terrain, afin de cerner les usages du dispositif à distance par les apprenants, nous avons élaboré deux outils qui ont permis de recueillir deux types de données, selon la catégorisation de Van der Maren (1996) :

- des données suscitées, par le biais d'entretiens semi-directifs auprès des enseignants-concepteurs du dispositif. L'analyse de leurs appréciations permet de cerner ce qu'ils ont voulu que les apprenants fassent (usages prescrits) et le résultat de cette investigation (usages réels perçus),

- des données invoquées, qui ont été recueillies de deux façons :

Premièrement, ont été analysées les traces laissées par les apprenants dans les forums de discussion et le « chat ». Ces forums sont conçus pour poster des travaux et/ou pour envoyer des messages relatifs à des problèmes techniques et/ou didactiques. L'analyse de ces traces permet de saisir :

- la participation des étudiants,
- la forme de la communication,

- la conformité de l'utilisation du dispositif aux consignes et aux conseils des enseignants,
- la relation avec le dispositif.

Deuxièmement, ont été recueillies les traces informatiques stockées dans les bases de données. Ces données permettent de déceler :

- le nombre de connexion des apprenants en général,
- le nombre d'apprenants qui se connectent mais qui ne participent pas aux travaux demandés,
- le nombre d'apprenants qui envoient tous les travaux demandés,
- le nombre de téléchargements des ressources mises à disposition.

Dans le deuxième terrain, nous préparons des outils pour le recueil de données relatives à la conception du module de FLU et à son expérimentation :

En ce qui concerne l'analyse du contexte et des besoins malgaches, nous prévoyons :

- des questionnaires à administrer auprès des étudiants en première année à l'université pour cerner leurs besoins langagiers,
- des entretiens semi-directifs à mener auprès des enseignants de français pour connaître leurs attentes face à ce public et l'analyse qu'ils font des besoins des étudiants en FLU,
- l'analyse des maquettes des programmes et des contenus proposés par l'université, le ministère au public cible (qu'est-ce qu'on demande aux apprenants ? Quelles compétences ils doivent développer et acquérir ?),
- l'analyse des copies des apprenants de l'année précédente et/ou analyse des copies des apprenants du mois de juin 2008, dans le but d'appréhender le niveau de français des étudiants.

Suivront l'observation et la conduite d'un entretien semi-directif auprès du responsable du campus numérique francophone pour la faisabilité technique (est-ce qu'il existe des machines ? Combien ? Quels procédés pour y accéder ?).

Pour l'expérimentation, nous utiliserons des grilles pour l'observation des étudiants durant leur apprentissage (quelles stratégies adoptent-ils ? Quels comportements ont-ils devant la machine ? Etc.)

Enfin, nous terminerons en élaborant :

- des grilles pour l'analyse des traces langagières et informatiques stockées sur la plate-forme,
- des questionnaires à administrer aux étudiants qui ont suivi la formation, avant et après l'expérimentation (comment ont-ils utilisé le dispositif ? Quelles étaient leurs difficultés ? Etc.)

4- Premiers résultats d'analyses : analyses qualitatives dans le contexte français

Les constatations globales dans le premier terrain de recherche montrent que les usages réels des apprenants sont en non adéquation aux modèles d'usages des enseignants. Nous avons relevé quatre catégories d'usages des apprenants :

- 1- *Le non-usage* qui se manifeste par :
 - le non-usage total du dispositif,
 - une simple entrée dans le dispositif.
- 2- *L'utilisation simple* qui se manifeste au travers des manipulations irrégulières du dispositif et du caractère « passif » des participations. Cette utilisation passive se manifeste par :
 - la rareté des interactions entre les apprenants,
 - les maigres échos aux rétroactions et relances des enseignants,
 - des activités de visualisation des messages plutôt que des contributions dans les forums.
- 3- *L'appropriation* qui se caractérise par une certaine fréquence et régularité dans la connexion et dans la participation.
- 4- *L'usage dévié* qui se lit au travers de la pratique du téléchargement. Les traces informatiques montrent que les téléchargements constituent une grande part de l'activité des apprenants et pourraient donc être considérés comme un usage effectif du dispositif. Toutefois, nous qualifions cet usage d'*usage dévié* dans la mesure où la pratique ne correspond pas aux attentes logiques des enseignants. En effet, les étudiants ont téléchargé plus de documents qui n'ont aucun rapport avec l'apprentissage de l'anglais (photos, images animées) que de documents sur l'apprentissage de la langue cible.

Suite à ces résultats, nous pensons que les notions de « tâches », « scénarisation », « travail collaboratif » et « accompagnement » sont à valoriser dans la conception d'un dispositif de formation en langue à distance. Nous transposons ces propositions dans le contexte malgache par la conception et l'expérimentation d'un

module d'apprentissage du FLU à distance répondant aux besoins des apprenants. Nous croisons les résultats des analyses menées et les synthèses des lectures relatives à nos champs disciplinaires.

5- Conception d'un module de FLU à distance et expérimentation dans le contexte malgache

Afin de concevoir notre module de FLU et mettre en place l'expérimentation, notre démarche respecte les étapes suivantes :

Premièrement, nous procédons à une étude préalable par un contexte d'analyses et de définition des besoins du public. Nous procédons à :

- l'analyse de l'existant : quelle est la place du français dans le système éducatif malgache ? Quelle est la place des TIC & TICE dans ce système ? Quels sont les avis des enseignants et des apprenants sur l'intégration et utilisation des TICE dans les pratiques pédagogiques ? ;
- l'analyse de ce qui est mis en place en matière de TICE à l'université et notamment ce qui est focalisé pour les étudiants en première année : quoi ? Pourquoi ? Avec qui ? Quand ? Comment ? Où ? Etc. ;
- la définition des besoins du public cible ;
- la définition des objectifs généraux ;
- la description du contenu à proposer aux apprenants.

Deuxièmement, nous passons à la conception du module de FLU par :

- la définition de la stratégie pédagogique où la scénarisation adoptée fait appel à :
 - la pédagogie de type « apprentissage par problèmes » associée à l'approche communicative comportant une typologie de tâches spécifiques et surtout collaboratives ;
 - une formation entièrement à distance dont l'encadrement linguistique, didactique et méthodologique est assurée par des natifs de la langue¹ via des outils de communication asynchrone et synchrone ;
 - un dispositif dont l'architecture contribue à l'atteinte des objectifs pédagogiques.
- un travail de médiatisation où après avoir défini la plate-forme de support, nous réalisons la maquette du dispositif.

Troisièmement, nous procédons à la validation technique de la maquette : est-ce que les liens sont fonctionnels ? Tous les logiciels nécessaires à l'expérimentation sont-ils prêts à l'emploi ? Etc. Ce pré-test permettra de réajuster le dispositif et d'avoir la version finale pour l'expérimentation. Nous diffusons et expérimentons le produit. L'étape finale est l'évaluation de l'expérimentation par des séries de recueils de données.

6- Conclusions provisoires

Concevoir un dispositif efficace pour l'apprentissage d'une langue ou d'une autre discipline constitue un enjeu, pour lequel il est essentiel de tenir compte des besoins du public cible. Concernant notre cheminement, nous nous situons actuellement à la phase préparatoire pour la conception du module de FLU. Cela nécessite des recherches sur le terrain malgache permettant de nous guider. Nous comptons aussi sur l'aide et la coopération des différentes entités concernées dans cette investigation. Au-delà de son intérêt scientifique et didactique, le contenu de notre recherche constitue aussi une occasion de réfléchir et de mobiliser les différentes institutions et entités concernées sur l'intégration et l'utilisation des TICE dans le système éducatif malgache. Le projet de partenariat et de collaboration entre l'UBP et l'UA constitue un exemple.

¹ Ce tutorat rentre dans le cadre d'un projet entre l'UFR Langue, Lettres et Sciences Humaines, université Blaise Pascal et la Faculté des Lettres et Sciences Humaines, DIFP, université d'Antananarivo.

Bibliographie

- Andrianirina, H. & Foucher, A-L. (2007). « Comment les usages réels d'un dispositif d'apprentissage de l'anglais à distance sont-ils perçus par les concepteurs-animateurs du dispositif ? ». Acte de colloque organisé par *Res@tice Réseau des chercheurs en technologies de l'information et de la communication pour l'enseignement*. Rabat. <http://www.resatice.org>
- Bernard, M. (1999). *Penser à la mise à distance en formation*. Paris : L'Harmattan.
- Bibeau, R. (2000). « Guides de rédaction et de présentation d'un scénario pédagogique et d'une activité d'apprentissage ». <http://ntic.org/guider/textes/div/bibscenario.html>
- Brodin, É. (2004). « Ressources multimédias et dispositifs de formation : des aspects institutionnels aux modèles pédagogiques ». In Develotte, C. & Pothier, M. (dir.). *La notion de ressources à l'heure numérique. Notions en Questions*, n°8. Lyon : ENS Éditions.
- Cheikh, M. (2008). Compte-rendu « Atelier de restitution sur les réalisations du projet SDL ». Comores.
- Chevallard, Y. (1994). « Les processus de transposition didactique et leur théorisation ». <http://www.yves.chevallard.free.fr>
- Conseil de l'Europe (2001). *Cadre Européen Commun de Référence pour les langues*. Didier.
- Foucher, A-L. (2004). « Quels usages les apprenants (f)ont-ils des ressources à leur disposition dans les dispositifs d'apprentissage des langues intégrant les TIC ? Éléments pour un cadre conceptuel didactique ». In Develotte, C. & Pothier, M. (dir.). *La notion de ressources à l'heure numérique. Notions En Questions*, n°8. Lyon : ENS Éditions.
- Guichon, N. (2006). *Langues et TICE, Méthodologie de conception multimédia*. Paris : Ophrys.
- Jacquinet, G. & Montoyer, L. (1999). *Le dispositif. Entre usage et concept*. Hermès, CNRS, n°25.
- Lancien, T. (2003). « Médiation, médiatisation et apprentissages ». In Barbot, M.-J. & Lancien, T. (dir.) (2003). *Médiation, médiatisation et apprentissages. Notions en Questions*, n° 7. Lyon : ENS Éditions.
- Maurer, B. (2007). *De la pédagogie convergente à la didactique intégrée. Langues africaines - langue française*. Paris : L'Harmattan.
- Mangenot, F. (2000). « Systèmes informatiques et apprentissage des langues : une perspective linguistique ». Habilité à diriger des recherches soutenue à l'université Lyon 2.
- Mangenot, F. & Zourou, K. (2007). « Pratiques tutorales correctives via Internet : le cas du français en première ligne ». *Alsic*, Vol. 10. http://alsic.u-strasbg.fr/v10/mangenot/alsic_v10_07-rec5.htm
- Martinez, P. (1996). *La didactique des langues étrangères*. Paris : PUF.
- Massit-Folléa, F. (2002). « Usages des Technologies de l'Information et de la Communication : acquis et perspectives de la recherche ». In Barbot, M.-J. & Pugibet, V. (dir.). *Apprentissage des langues et technologies : des usages en émergence. Le Français dans le monde*, pp. 1-10. http://c2so.ens-lsh.fr/IMG/pdf/rechercheUsages_FMF_LFM.pdf
- Meunier, J.P. & Peraya, D. (2004) (2^{ème} éd.). *Introduction aux théories de la communication. Analyse sémiopragmatique de la communication médiatique*. Bruxelles : De Boeck.
- Miles, M. & Huberman, M. (2003). *Analyse des données qualitatives*. Paris : De Boeck Université.
- Naymark, J. (1999). *Guide du multimédia en formation, Bilan critique et prospectif*. Paris : Retz.
- Pernin, J-P. & Lejeune, A. (2004). « Dispositifs d'apprentissage instrumentés par les technologies : vers une ingénierie centrée sur les scénarios ». http://edutice.archives-ouvertes.fr/docs/00/02/75/99/PDF/Pernin_Lejeune.pdf
- Perriault, J. (1989). *La logique de l'usage. Essai sur les machines à communiquer*. Paris : Flammarion.
- Pothier, M. (2003). *Multimédias, dispositifs d'apprentissage et acquisition des langues*. Paris : Ophrys.
- Proulx, J. (2004). *Apprentissage par projet*. Québec : PUQ.
- Proulx, S. & Breton, P. (2002). « Usages des technologies de l'information et de la communication ». *L'explosion de la communication à l'aube du XXI^{ème} siècle*. Paris : La Découverte.

Van Der Maren, J-M. (1996). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. Paris : De Boeck Université.

Verdelhan-Bourgade, M. (2002a). *Le français de scolarisation, pour une didactique réaliste*. Paris : PUF.

Verdelhan-Bourgade, M. (2002b). « Enseigner le FLSco : Principes et conséquences ». Centre Académique pour la Scolarisation des Nouveaux Arrivants et des enfants du Voyage (CASNAV) de Toulouse.
<http://www.php.ac-orleans-tours.fr/casnav/IMG/doc/bourgadefls.doc>