

**TICE, cognition et (co)écriture en français L2 en contexte plurilingue et diglossique.
Nouvelles littératies ou nouveau paradigme pour la recherche et la didactique cognitive
de la production ?**

Denis Legros (1), Yamina Bounouara (2, 1), Dorsaf Ben Ismail Ben Romdhan, (3,1)
Yann Vigile Hoareau (1)

(1) Laboratoire LUTIN, Université de Paris 8

(2) Université Émir Abdelkader de Constantine et EDAF de Batna (Algérie)

(3) EDIPS, ISEFC (Institut Supérieur de l'Éducation et de la Formation Continue)

Mails des auteurs

Denis Legros : legrosdenis@yahoo.fr

Yaminah Bounouara : yamina_eco_dz@yahoo.fr

Dorsaf Ben Ismail Ben Romdhan : ismaildorsaf@voila.fr

Yann Vigile Hoareau : vigilehoareau@gmail.com

Résumé

La généralisation des TICE permet de concevoir des systèmes d'aide à l'apprentissage et au co-apprentissage à distance en français L2 en contexte plurilingue. Des recherches ont montré que les caractéristiques culturelles et linguistiques des apprenants constituaient des facteurs indispensables pour rendre compte des activités cognitives mises en œuvre dans la compréhension et production de texte en L2 (français) en contexte plurilingue ou diglossique. Nous présentons dans cette communication quelques résultats de recherches conduites par de jeunes collègues doctorants dans différents contextes linguistiques, à partir d'un même cadre de référence, sur l'écriture et la (co)écriture de textes scientifiques et argumentatifs en L2 en contextes plurilingue et diglossique. Ces recherches montrent un effet de la langue maternelle lors de questionnements à distance de pré-planification ou lors de la production d'un jet d'idées sur la réactivation des connaissances, la (re)planification et la production de texte en L2 (français). Ils permettent d'ouvrir des perspectives nouvelles dans le domaine de la recherche et de la didactique cognitive de l'apprentissage en L2 en contexte plurilingue et diglossique.

Mots clés : TICE, (Co)écriture, Nouvelles littératies, Contextes linguistiques

1. Introduction

Les nouveaux moyens de communication qui transforment la vie des individus et bouleversent la société modifient aussi la littératie, et donc les modèles d'apprentissage et d'enseignement (Lankshear, 1997). Ces bouleversements expliquent en partie le développement du concept de multiliteracies (Street, 2003), conçues comme des tentatives permanentes d'adaptation au monde et à la société numérique.

La digitalisation des supports de la pensée fait donc de la littératie un concept qui change de sens en fonction des bouleversements technologiques et qui traduit les interrogations et les besoins de la société et de l'école en matière de compétences nouvelles¹. La définition de la littératie numérique par exemple suscite de vifs débats internationaux. Dans leur ouvrage *New Literacies: Changing Knowledge and Classroom Learning* (2003), Colin Lankshear et Michele Knobel² montrent le profond décalage structurel entre les programmes scolaires britanniques et le contexte social et culturel dans lequel les nouvelles littératies s'exercent, l'école restant ancrée dans une logique qui ne tient aucun compte de la mentalité « *insider* » des jeunes, c'est-à-dire des usages numériques développés hors cadre scolaire. Ce concept porteur de toutes ces transformations s'avère donc difficile à analyser (Leu & Kinzer, 2000 ; Virkus, 2003). Dans ce contexte, les compétences en littératies, et donc la conception de l'enseignement de ces compétences, se traduisent par des modèles d'apprentissage et des programmes instructionnels et didactiques qui doivent être réinterrogés en permanence. C'est la raison pour laquelle la recherche scientifique et la recherche didactique doivent être conduites en interaction et en interdisciplinarité (voir Legros & Bounouara, 2010 ; Snow, 2003).

¹ Voir La littératie à l'ère de l'information. *RAPPORT FINAL DE L'ENQUÊTE INTERNATIONALE SUR LA LITTÉRATIE DES ADULTES*. En Ligne <http://www.oecd.org/dataoecd/24/62/39438013.pdf>

² (cf. [note de lecture](#))

L'objectif des travaux réalisés par l'équipe *TICE, Contextes, Langage et Cognition* (Laboratoire CHArt) dans le cadre du GdR « *Production Verbale Écrite* » était d'étudier des effets des TICE sur l'apprentissage et le co-apprentissage à distance en contexte plurilingue et pluriculturel à l'aide de la lecture et de la production de textes. Le but était de recueillir des données dans des contextes culturels et linguistiques divers et de concevoir et de valider expérimentalement des aides et des systèmes d'aides au co-apprentissage à distance en prenant en compte l'origine des apprenants (voir Legros, Bounouara, Acuna, Benaïcha, Hoareau, & Sawadogo, 2009).

Cette prise en compte des caractéristiques culturelles et linguistiques des apprenants est nécessaire si l'on veut concevoir et développer une nouvelle littératie adaptée aux nouveaux contextes d'apprentissage, contextes caractérisés par les différents systèmes de valeurs et les différents usages des outils cognitifs internes que sont la langue, l'écriture et les textes, mais aussi des outils externes que sont les TICE. Il ne s'agit pas bien évidemment de nier l'universalisme, mais il s'agit de (re)construire l'universalisme à partir des différences. Sur le plan de l'enseignement, il ne s'agit donc plus d'intégrer dans une monoculture les élèves porteurs de différences, il s'agit au contraire de tirer parti de ces spécificités et de leurs richesses pour développer la diversité des stratégies d'apprentissage. Les travaux ont en effet montré que cette diversité de stratégies permettait de développer la « flexibilité cognitive », la « pensée critique » (Jonassen, 2000) ou la littératie critique (McLaughlin & DeVogd, 2004) et donc la richesse des modalités de traitement et d'apprentissage (voir).

2. Rôle de la coécriture à distance sur la construction des connaissances scientifiques en L2 en contexte bilingue

La recherche conduite par Dorsaf Ben Ismail dans le cadre de sa thèse³ a pour but d'étudier chez des étudiants tunisiens les causes des principales difficultés de compréhension des textes scientifiques et (ii) de concevoir des aides à la (co)compréhension et à la construction de connaissances d'un domaine complexe de la biologie. Les recherches sur la compréhension des textes scientifiques ont montré que les étudiants éprouvent des difficultés à construire des concepts et à élaborer la représentation du contenu de ces textes, cohérente avec les principes scientifiques fondamentaux du domaine. Le bagage conceptuel de ces étudiants est souvent insuffisant ou entre en conflit avec les principes scientifiques implicites ou énoncés dans les textes (Otero, León, & Graesser, 2002). Ces difficultés amènent ainsi les apprenants à développer des conceptions naïves inappropriées et à recourir à des stratégies d'apprentissage souvent inadaptées aux objectifs pédagogiques visées (Marin, Crinon, Legros & Avel, 2007).

Des aides proposées dans le cadre d'une modélisation néopiagétienne ou systémique (Jamet, Legros & Pudelko, 2004) ont montré leur efficacité pour favoriser la compréhension de la structuration causale des systèmes simples. Également, les recherches conduites sur les TICE et les outils de médiation épistémique (Pudelko, Basque & Legros, 2003 ; Basque, Pudelko & Legros, 2004) ou sur les systèmes de co-compréhension ou la co-écriture à distance *via* les interactions verbales ont montré l'efficacité des échanges entre pairs sur la (co)construction des connaissances (Legros, Hoareau, Boudechiche, Maklhoul & Gabsi, 2007). Toutefois, les aides à la compréhension des textes décrivant des systèmes complexes n'ont pas jusqu'ici fait l'objet de recherches spécifiques. Dorsaf Ben Ismail vise à concevoir

³ *Étude du rôle des TICE sur la construction de connaissances scientifiques dans le domaine de la biologie : implication pour la didactique de la biologie en contexte numérique.* Thèse en cotutelle, Laboratoire CHArt, Université de Paris 8.

des stratégies et des systèmes adaptés d'aide à la compréhension et à la production de textes scientifiques.

Un diagnostic des représentations des connaissances initiales des étudiants sous forme d'un questionnaire et de la réalisation d'une carte conceptuelle portant sur les connaissances du système et des sous systèmes du domaine ont été d'abord proposés aux participants. Ensuite ils ont lu un texte décrivant les variations de la pression artérielle et les moyens de rétablir l'équilibre homéostatique, texte accompagné de différents types de liens hypertextes d'aides à l'inférence. Les aides proposées dans cette recherche visent à favoriser la (co)construction des concepts indispensables à l'élaboration de la représentation des systèmes complexes, et en l'occurrence du système biologique « régulation », tels qu'ils sont décrits dans les textes scientifiques (Ben Ismail, Ben Romdhane, Legros, Ben Chaouacha & Pudelko, 2007). Le questionnaire et l'élaboration de cartes conceptuelles sont proposés à nouveau à la fin de l'expérience afin d'évaluer les effets de ces aides sur la (co)compréhension du texte et la (co)construction des connaissances scientifiques. Les travaux conduits dans le domaine de la modélisation des représentations en systèmes des connaissances des domaines complexes ont montré que les apprenants sont capables d'élaborer une conception d'un système simple, mais échouent à comprendre les systèmes complexes résultant des interactions entre plusieurs sous-systèmes qui influencent en retour la représentation des sous-systèmes simples (Baudet & Denhière, 1991).

La recherche de Dorsaf Ben Ismail qui s'appuie sur une approche cognitive de l'enseignement apprentissage vise en particulier à mettre en évidence et à analyser (i) le rôle des questionnaires adaptés au domaine et à la représentation du domaine tel qu'il est modélisé par l'analyse en système des connaissances (Legros, Baudet & Denhière, 1994) sur la construction et l'évaluation qualitative et quantitative des concepts (Pudelko, Basque &

Legros, 2003) et leur effet sur la compréhension et la (co-)compréhension des textes scientifiques (voir Ben Ismail Benromdhane, Legros, & Bounouara, sous presse).

2.1. Méthode

Trois groupes composés de 15 étudiants ont participé à cette l'expérience : G1 aide papier ; G1.1. texte + notes de bas de page de type « intra-système » ; G1.2. texte + notes de bas de page de type « inter-système » ; G2 aide hypertexte ; G2.1. Texte + liens hypertextes de type « intra-système » ; G2.2. texte + liens hypertextes de type « inter-système » ; G3 ; groupe témoin (relecture sans aides).

Le questionnaire est composé de questions portant sur les mécanismes physiologiques de la régulation de la pression artérielle dans le corps humain. Ces mécanismes reposent sur l'interaction de plusieurs sous-systèmes. Le questionnaire est composé (i) de questions dont les réponses sont de type « intrasystème », c'est-à-dire qu'elles nécessitent d'avoir compris le rôle et le fonctionnement d'un sous système et (ii) de questions dont les réponses sont de type « intersystème », c'est-à-dire qu'elles nécessitent d'avoir compris, non seulement le fonctionnement des sous-systèmes, mais leurs interactions. Le but de ce questionnaire est de favoriser l'activation des connaissances des participants et de permettre leur diagnostic et leur analyse en fonction de l'organisation et du traitement des connaissances telles qu'elles sont modélisées dans l'analyse en système des domaines complexes (Denhière & Baudet, 1992 ; Jamet, Legros & Pudelko, 2004).

Le texte proposé décrit le système complexe des régulations physiologiques de la pression artérielle. Il détaille les principales relations du système avec d'autres systèmes (les sous-systèmes endocrinien, nerveux, musculaire et cardiovasculaire) afin de décrire l'organisme comme un ensemble dynamique de parties interdépendantes et non comme un assemblage d'unités structurales isolés.

Procédure : Dans une première séance, le questionnaire initial est proposé à l'ensemble des groupes. Il est suivi dans une 2^e séance de la lecture linéaire du texte (texte papier) et d'une épreuve de rappel des informations retenues et, par hypothèse, comprises (R1). Il s'agit de mettre en évidence les difficultés des étudiants à faire des inférences. Dans une troisième séance, le groupe G1 relit le même texte accompagné de notes d'informations, soit de type « intrasystème » pour le sous-groupe G1.1., soit de type « inter système » pour le groupe G1.2. Le groupe G2, répartis en G2.1 et G2.2, relit le même texte, mais sur écran d'ordinateur et avec les mêmes types de notes présentées sous forme de liens hypertextes. Au cours d'une 4^e séance, les groupes procèdent à une tâche de révision en binômes, à distance de leur texte, en vue d'analyser les effets de la co-révision, dans les différentes conditions, sur la production finale du texte. Les binômes sont constitués de participants de deux sous-groupes du groupe G1 (G1.1 et G1.2) avec échanges de leur texte et du groupe G2 (G2.1 et G2.2) avec corévision *via* Internet. Les participants au cours de cette tâche R3 corrigent, critiquent et complètent le texte de leur partenaire. Le but est de tester les effets des deux conditions de travail (papier *vs* travail à distance) sur la réécriture du texte produit.

2.2. Principaux Résultats

Les résultats montrent que les sujets à l'issue de la 1^{er} lecture rappellent mieux les informations de type P2, renvoyant au système simple que celle de type P3 (relation causale intersystème ou système complexe), ou que celle de type P1 (information ponctuelle).

En revanche, les résultats du rappel R2 à la suite de la deuxième lecture montrent que, les participant du groupe Hypertexte, travaillant sur ordinateur et utilisant les notes explicatives de type « intrasystème », produisent dans leur rappel des informations de type P2 renvoyant au système simple, plus que les sujets des autres groupes. Quant aux étudiants du même groupe qui ont bénéficié de notes de type « intersystème », ils produisent moins de

propositions ponctuelles P1, qui ne sont pas insérées dans une relation causale, que leurs pairs qui ont travaillé sur support papier.

Les résultats de l'expérimentation (correspondant à la troisième lecture du texte et au rappel R3) indiquent que les sujets rappellent mieux les informations moyennement pertinentes P2 que les informations très pertinentes, P3 ou peu pertinentes P1. Ainsi, ils restituent mieux les informations insérées dans une relation causale que les informations ponctuelles qui n'appartiennent à aucune chaîne causale. Nous observons contrairement aux rappels R1 et R2 que les participants rappellent moins d'informations ponctuelles, P1 en R3, et plus d'informations renvoyant à une relation causale « intersystème » de type P3. C'est surtout le groupe hypertexte G2 qui produit dans son rappel plus d'informations de type P3 renvoyant à une relation causale inter système que les participants des groupes G1 et G3 et le moins d'informations renvoyant à une relation causale ponctuelle, P1. La co-révision du rappel R2 entre pairs améliore la qualité de la production du rappel R3. Les « coréviseurs » produisent, en effet, des textes contenant plus de propositions pertinentes que les sujets qui révisent seuls. Ainsi, le fait de participer aux activités de co-révision entre pairs, permet aux sujets en situation d'apprentissage d'un domaine complexe de la biologie d'activer plus d'éléments et de produire des textes plus riches en propositions sémantiques pertinentes. Le travail collaboratif et les échanges entre pairs distants créent un terrain conceptuel commun qui favorise le retraitement des informations et la réalisation d'inférences causales.

Les résultats du pre et du post test montrent que lors du questionnaire initial, les sujets sont incapables de répondre correctement aux questions de type « intersystème » contrairement aux questions de type « intrasystème ». Après avoir participé à toutes les activités de mobilisation des connaissances, tous les participants améliorent leurs productions au questionnaire final. C'est surtout le groupe Hypertexte G2A2 bénéficiant de tous les types

d'aide à l'élaboration des inférences causales, qui produit les réponses les plus pertinentes au questionnaire final.

Cette recherche met donc en évidence l'effet du travail en binôme dans la co-activation des connaissances lors de la compréhension et de la production d'écrit lors des rappels de texte. Qu'en est-il lors lorsqu'on prend en compte le contexte plurilingue des apprenants et que l'on recourt à la langue maternelle des apprenants ?

3. Langue tamazigh et aide à la réécriture collaborative à distance en L2 en contexte plurilingue en Kabylie

Une étude conduite par Med Makhoul⁴ et Amel Gabsi a permis d'étudier le rôle de la langue maternelle utilisée dans un texte d'aide sur la réécriture croisée à distance d'un texte explicatif en L2 (français) (Hoareau, Legros, Gabsi, Makhoul, & Khebbeb, 2006; Legros et al., 2007 ; Marin et Legros, 2006).

3.1. Méthode

Deux classes d'élèves de 4e d'un collège de Meudon (France) et deux classes de 9e année de la wilaya de Tizi Ouzou ont produit en français un premier jet d'un texte explicatif sur les causes et les conséquences de la pollution des eaux douces. Ce premier jet a été suivi d'une tâche de lecture d'un texte scientifique en vue d'aider les élèves à réviser, à réécrire et à enrichir le contenu sémantique et la forme de leur premier jet. Le texte d'aide était présenté aux élèves d'une des classes de la wilaya de Tizi Ouzou dans leur langue maternelle, le tamazight (groupe G1) et dans l'autre classe en français (groupe G2). Les élèves des quatre classes effectuaient ensuite une tâche de réécriture de leur propre texte (réécriture 1), puis, quelques jours plus tard, du texte d'un élève de l'autre pays (réécriture 2). Dans le cadre de

⁴ Recherche de l'école doctorale algéro française, Tizi Ouzou (équipe *TICE, Contextes, Langage et cognition*, Laboratoire CHArt, Université de Paris 8)

cet article, seuls les résultats des re-écritures 1 et 2 des élèves du collège de la wilaya de Tizi Ouzou sont évoqués. La principale hypothèse est que le texte d'aide à la révision et proposé aux élèves de Tizi Ouzou en langue tamazigh favorise, davantage que le texte proposé en français, l'activation des connaissances construites dans la langue maternelle, le retraitement et la réécriture de leur propre texte (Réécriture 1), mais aussi du texte de leur partenaire distant (Réécriture 2). Vingt deux élèves de la 9^è année AF8 constituaient le groupe G1 et 19 élèves de la 9^è année AF7 constituaient le groupe 2. Les élèves étaient âgés de 14 à 17 ans.

3.2. Principaux résultats

Lors de la réécriture 1 (réécriture du propre texte des élèves), le nombre d'ajouts "traités", traitement de type *Knowledge transforming strategy* (Bereiter et Scardamalia, 1987), et qui s'intègrent de façon cohérente au premier jet est significativement supérieur au nombre d'ajouts "collés". Cette différence est beaucoup plus importante chez les élèves du groupe G1. À l'inverse, le nombre d'ajouts « copiés » du groupe G2 (traitement de type "*knowledge telling strategy*") est supérieur à celui du groupe G1 (2,632 vs 1,518). Les ajouts "traités" par l'ensemble des deux groupes sont davantage des informations pertinentes, c'est-à-dire cohérentes avec l'objectif d'écriture et l'ensemble du texte que des informations peu ou non pertinentes, contrairement aux informations "collées". Lors de la réécriture 2 (réécriture du texte d'un partenaire distant), les élèves du groupe G1, contrairement à ceux du groupe G2, ajoutent beaucoup plus d'informations pertinentes que d'informations peu ou non pertinentes. Les élèves produisent plus d'ajouts "traités" que d'ajouts "collés", mais contrairement à la réécriture 1, cette différence ne varie pas significativement en fonction des groupes. La lecture d'un texte d'aide en langue maternelle favorise la réécriture en langue étrangère. Les résultats sont compatibles avec l'hypothèse selon laquelle la lecture du texte d'aide en langue maternelle favorise le retraitement du texte du premier jet, la réactivation de son contenu sémantique sous-jacent et ainsi la possibilité de mettre en œuvre une stratégie de type

“*knowledge transforming*”. Les élèves ajoutent beaucoup plus d’informations lorsqu’ils révisent leur propre texte que lorsqu’ils révisent le texte de leur partenaire. Lorsque les élèves réécrivent le texte de leur partenaire, quel que soit le groupe, les informations “traitées” qu’ils ajoutent à leur premier jet sont surtout des informations pertinentes, mais aussi des informations renvoyant à la macrostructure du texte à produire. La révision du texte d’un partenaire semble donc favoriser le traitement certes, des informations véhiculées par ce texte, c’est-à-dire les représentations renvoyant au modèle de situation de celui-ci, mais aussi le traitement du texte lui-même et de la cohérence de sa structure. La capacité à se décentrer, à adopter la perspective d’autrui est favorisée par l’activité de co-révision (Kuiken & Vedder, 2002). Ce résultat est important pour comprendre l’activité cognitive mise en œuvre dans le (co)apprentissage à distance et pour concevoir les outils en termes d’usage (ce que font réellement les usagers de ces outils), et non en termes d’utilisabilité (ce qu’on peut faire de ces outils). Les recherches de l’équipe conduites dans d’autres contextes et avec des langues de type non alphabétique comme celles conduites par Ming Xu⁵ en Chine (Xu, 2007). ou avec d’autres types de texte comme celles conduites par Yamina Bounouara (Bounouara, 2009; Bounouara, & Legros, 2009; 2010) permettent de préciser ces résultats et de mettre en évidence la nécessité de travailler sur le rôle du contexte linguistique et culturel des apprenants dans le traitement cognitif du texte en L1 vs L2 et la (co)construction des connaissances (.Benaïcha & Legros, 2010).

4. Bilan et perspectives

⁵ Université du Hebei, 071002 Baoding, (équipe *TICE, Contextes, Langage et cognition*, Laboratoire CHArt, Université de Paris 8)

Ces recherches conduites dans des contextes linguistiques différents, mais avec le même cadre théorique et la même méthodologie expérimentale conduisent à des résultats qui rendent possible la comparaison de données et la recherche sur l'effet des interactions langagières et du contact des langues, variable selon leurs statuts dans l'apprentissage en contexte plurilingue. Ces résultats permettent de poser les bases d'expérimentations en contexte numérique qui tiennent compte des contextes locaux et des usages des outils cognitifs internes que sont la langue, l'écriture et les textes, mais aussi les outils externes que sont TICE. Cette démarche d'adaptation aux valeurs et aux contextes locaux s'inscrit dans les nouveaux "designs pédagogiques en émergence" (Pea et *al.*, 1999, p. 63) et les nouvelles littératies en contexte plurilingue (voir Legros & Bounouara, 2010)

Les systèmes d'aide au traitement cognitif du texte en contexte plurilingue imposent de prendre en compte les caractéristiques culturelles et linguistiques des apprenants. Celles-ci constituent en effet des facteurs indispensables pour comprendre les activités de (co)compréhension et de co-construction de connaissances *via* la co-écriture à distance, activités qui permettent de définir la littératie du monde de la connaissance dans la cité mondialisée (Lyman-Hager, Johns, Nocon, & Davis, 2002).

Références bibliographiques

- Basque, J., Pudelko, B. & Legros, D. (2003). Une expérience de construction de cartes conceptuelles dans un contexte de téléapprentissage universitaire. In C. Desmoulins (éd.), *Actes de la conférence EIAH (Environnements Informatiques pour l'apprentissage Humain)*. Strasbourg, Université L. Pasteur, 15-17 avril 2003 (pp. 413-420). En ligne : <http://edutice.archives-ouvertes.fr/edutice-00000156>
- Baudet, S., & Denhière, G. (1991). Mental models and acquisition of knowledge from text: Representation and acquisition of functional systems. In G. Denhière, & J.P. Rossi (Eds), *Text and Text Processing* (pp. 155-187). Amsterdam: Elsevier Science Publishers

- Ben Ismail Ben Romdhane D., Legros D. (2008). NTIC et aides la construction des connaissances scientifiques. *TICE MEDITERRANEE 2008 : la problématique de l'Interculturel*, Sfax, Tunisie, 21-23 avril 2008 En ligne http://isdm.univ-tln.fr/PDF/isdm32/isdm32_dorsaf.pdf
- Ben Ismail Benromdhane, D., Legros, D, & Bounouara, Y. (sous presse). La co-révision à distance et son impact sur la restructuration des connaissances chez des étudiants arabophones. Actes du colloque *Langues, Cultures, Enseignements/Apprentissages, CECRL, Mondialisation*, 2e colloque international organisé par l'AMIFA avec le soutien de la ville d'Hellemmes, Espace des Acacias, Place Hentgès Hellemmes, 16-17 avril 2010. <http://www.association-amifa.blogspot.com/>
- Ben Ismail Ben Romdhane, D., Legros, D., Ben Chaouacha C. & Pudelko, B. (2007). TICE et aide à la compréhension des textes scientifiques décrivant un système complexe dans le domaine de la biologie. *Colloque Res@tice (Réseau de chercheurs en technologies de l'information et de la communication pour l'enseignement) Journées scientifiques* 13-14 décembre 2007 Rabat (Maroc).
- En ligne [<http://www.resatice.org/jour2007/communications/ismail-dorsaf.pdf>]
- Benaïcha, F.Z & Legros, D. (2010). Effet de la relecture d'un texte d'aide en L1 sur la compréhension/production d'un texte explicatif/ scientifique en L2 en contexte plurilingue. In PH. Blanchet, M. Kebbas & A. Y. Kara-Abbes (éds), *Influences et enjeux des contextes plurilingues sur les textes et les discours*. Limoges : Editions Lambert-Lucas
- Bounouara, Y. (2010). Didactique de la production argumentative en L2 : rôle des contextes linguistiques et culturels. *Colloque international des jeunes chercheurs en Didactique des Langues et en Linguistique*, Université Stendhal, Grenoble, France, 29 juin-2 juillet 2010. <http://w3.u-grenoble3.fr/lidilem/colloque-ec/cedil2010/prog.php>
- Bounouara, Y., & Legros, D. (2009-2010). Langue maternelle, congruence culturelle et production persuasive en FLE. *L'Acteur Pédagogique (revue tunisienne de l'Association pour la Promotion de l'Éducation Scolaire)*, numéro double 5-6, 25-37.
- Bounouara, Y., & Legros, D. (2010). Vers une didactique cognitive du FLE en contexte plurilingue algérien. In D. Legros & A. Mecherbet (Eds.), *Cognition et didactique de la compréhension et de la production d'écrit en FLE/S en contexte plurilingue et diglossique* (pp. 142-150). Tlemcen : Konouz Edition.
- Hoareau Y. V. & Legros D (2006). Rôle des contextes culturels et linguistiques sur le développement des compétences en compréhension et en production de textes en L2 en

- situation de diglossie. In Bertrand Troadec (Ed.), *Culture et Développement Cognitif, Enfance*, 2, 191-199.
- Hoareau, Y. V. Legros, D., Gabsi, A., Makhlouf, M. & Khebbeb, A. (2006). Internet et aides à la réécriture à distance de textes explicatifs en contexte plurilingue. In A. Piolat (Ed.), *Lire, Ecrire, Communiquer et Apprendre avec Internet* (pp. 277-297). Marseille : Solal.
- Jamet, F., Legros, D. & Pudelko, B. (2004). Dessin et discours : construction de la représentation de la causalité du monde physique. *Intellectica*, 38(1), 103-137
- Jonassen, D.H. (2000). *Computers as mindtools for schools: Engaging critical thinking*. Upper Saddle River, NJ: Merrill/Prentice Hall.
- Lankshear, Colin & Knobel, Michele (2003) *New Literacies: changing knowledge and classroom learning*. Open University Press, Buckingham, UK
- Legros, D., & Bounouara, Y. (2010). Cognition et apprentissage-enseignement en contexte numérique et plurilingue. In D. Legros & A. Mecherbet (Eds.), *Cognition et didactique de la compréhension et de la production d'écrit en FLE/S en contexte plurilingue et diglossique* (pp. 1-9). Tlemcen : Konouz Edition.
- Legros, D., Hoareau, Y. Boudechiche, N. Makhlouf, M., & Gabsi, A. (2007). (N)TIC et aides à la compréhension et à la production de textes explicatif en Langue seconde. Vers une didactique cognitive du texte en contexte plurilingue et pluriculturel, *ALSIC*, VoL. 10, en ligne : <http://alsic.u-strasbg.fr/Menus/frameder.htm>
- Legros, D., Bounouara, Y., Acuna, T., Benaïcha, F.Z., Hoareau, Y., & Sawadogo, F. (2009). TICE et Cognition de la Littérature plurilingue. Vers un modèle intégrateur⁶. *Synergies Algérie*, 6, 21-28. <http://ressources-cla.univ-fcomte.fr/gerflint/Algerie6/legros.pdf>
- Leu, D.J. Jr., & Kinzer, C.K. (2000). The convergence of literacy instruction and networked technologies for information and communication. *Reading Research Quarterly*, 35, 108-127.
- Lyman-Hager, M.A., Johns, A., Nocon, H. and Davis, J N. (2002), .Literacy in digital environments: Connecting Communities of Language Learners., In J. Hammadou Sullivan (Ed.), *Research in Second Language Learning: Literacy and the Second Language Learner* (pp. 261-279), Greenwich, CT: Information Age Publishing.
- Marin B. & Legros D. (2006). La prise en compte des contextes linguistiques et culturels dans les activités de révision et de co-révision à distance. *Langages*, 164, 113-125

⁶ Recherche conduite dans le cadre du projet Numéral (Numérique et apprentissages locaux), Programme TCAN-CNRS (Technologies de la Connaissance et Apprentissages Numériques, 2004-2007).

- Marin, B., Crinon, J. & Legros, D., & Avel, P. (2007) Lire les textes documentaires scientifiques. Quels obstacles, quelles aides à la compréhension ? *Revue Française de Pédagogie*, 160, 119-131
- McLaughlin, M., & DeVogd, G.L. (2004). *Critical literacy. Enhancing students' comprehension of text*. New York: Scholastic
- Otero J., Leon J., & Graesser A. (Eds.) (2002). *The psychology of science text comprehension*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 2002.
- Pea, R.D., Tinker, R., Linn, M. Means, B., Bransford, J., Roschelle, J., Hsi, S., Brophy, S. & Songer, N. (1999). Toward a learning technologies knowledge network. *Educational Technology Research and Development* 47 (2), 19-38.
- Pudelko, B., Basque, J. & Legros, D. (2003). Une méthode d'évaluation des cartes conceptuelles fondée sur l'analyse en système. In C. Desmoulin (éd.), *Actes de la conférence EIAH (Environnements Informatiques pour l'apprentissage Humain)*. Strasbourg, Université L. Pasteur, 15-17 avril 2003 (pp. 555-558). En ligne <http://archive-edutice.ccsd.cnrs.fr/docs/00/00/16/76/PDF/n039-117.pdf>
- Snow, C.E. (2003). Assessment of reading comprehension. Researchers and practitioners helping themselves and each other. In A.P. Sweet, & C. Snow (Eds.) *Rethinking reading comprehension* (pp. 192-206). New York: The Guilford Press
- Virkus, S. (2003) "Information literacy in Europe: a literature review." *Information Research*, 8(4), paper no. 159 [Available at: <http://informationr.net/ir/8-4/paper159.html>]
- Xu, M. (2007). On the components, cognitive demands and educational influences of the "new literacy ». *Asian Social Science*, 3(6), 3-6. <http://www.ccsenet.org/ass/ASS200706.pdf>