

Grégoire, M. (2010). "Vers des apprenants plus pédagogues. Micro-tâches pour le développement de la Production Orale en Interaction en classe d'espagnol, langue 2". In A.-L. Foucher, M. Pothier, C. Rodrigues & V. Quanquin (dir). *La tâche comme point focal de l'apprentissage*. Actes du 2<sup>ème</sup> colloque international Tidilem (Tice et Didactique des Langues Étrangères et Maternelles), 10-11 juin 2010, Clermont-Ferrand.

## Vers des apprenants plus pédagogues. Micro-tâches pour le développement de la Production Orale en Interaction en classe d'espagnol, langue 2

Michaël GREGOIRE  
Centre Alfred Ernout, Paris IV - Sorbonne, France  
[m\\_gregoire@hotmail.fr](mailto:m_gregoire@hotmail.fr)

### Résumé

*La Production Orale en Interaction est une des compétences primordiales dans l'apprentissage d'une langue seconde en ce qu'elle implique une variation des procédures cognitives de l'apprenant. Elle mérite donc de trouver sa place parmi les objets des tâches réalisées à travers les TICE. Nous nous proposons ici de rendre compte d'une expérimentation menée en cours d'espagnol, langue 2 voici trois ans dans une classe de première, où nous nous sommes inspiré de la théorie de Swain (2000) sur la "compréhension par la production". D'abord, les apprenants ont eu une initiation de plusieurs semaines dans les conditions du groupe-classe à l'explication du sens en décrivant un référent imagé et/ou sonore. Ensuite, en environnement multimédia, ils ont eu pour consigne d'expliquer eux-mêmes des images ou sons élucidant d'autres documents, en vue d'explications et d'argumentations propres lors d'une POI (macro-tâche finale).*

Mots-clés : Tâches, diaporama, langage non verbal, explication du sens, production orale en interaction.

### Abstract

*The oral production in interaction is one of the main competence in the second language learning because it requires that the person has different cognitive procedures. It thus deserves a reasonably good position among the subjects inside the ICT. Here we propose to show you something we have experienced in Spanish lesson (Spanish as a 2nd language) three years ago with a "classe de 1ère" (6th form or 11th grade). We were inspired by Swain's theory (2000). It's all about "understanding, comprehending and producing". The students were formerly taught during several weeks, as if they were inside a classroom, the explanation of the meaning, describing a referent with pictures and or sound. Then within a multimedia environment, they were asked to explain themselves pictures or sounds solving other documents to be able to explain and argue during an IOP (final macro task).*

Keywords: Tasks, diaporama, non verbal language, explanation of the meaning, oral production in interaction.

## 1 Introduction

La démarche *actionnelle* implique une gradation de l'intellection du sens proportionnelle à l'implication cognitive de l'apprenant. *Faire* représente, en effet, une activité complexe de chercher à savoir et non simplement de *voir* ou d'*entendre*. Se pose alors la problématique de la ou des tâches que l'apprenant doit effectuer et, par là même, des stratégies qu'il doit adopter pour une meilleure compréhension des documents abordés, surtout dans l'optique de la compétence de la Production Orale en Interaction (désormais POI).

Après avoir évoqué les notions de *micro-tâches* et de *macro-tâches* (Guichon, 2006) et la théorie instigatrice de "*compréhension par la production*" de Swain (2000), nous aborderons les aspects cognitifs d'un traitement du sens par une production explicative et personnelle *en direct*. Cette méthodologie a pour but d'inciter à l'expression orale. Nous en montrerons l'application, tout d'abord, dans le cadre d'un groupe-classe lors de séquences thématiques diverses en ayant recours au passage direct du référent au concept par la vidéo-projection de documents précis de type non verbal sur diapositives. Nous ferons part ensuite de l'expérimentation menée en environnement multimédia, où le dispositif a subi quelques adaptations pour permettre le travail en autonomie. Le but a donc été ici de focaliser sur les micro-tâches visant au développement de l'explication et de l'argumentation, ce qui est indispensable à une prise de position dans un débat par l'apprenant.

## **2 Approche théorique**

### **2.1 Micro-tâche et macro-tâche**

Inspiré par l'identification proposée par Ellis (2003), Guichon (2006 : 54) détache quatre éléments de la définition de tâche : "*l'intentionnalité de l'apprenant, la priorité accordée à la construction du sens, le réalisme de la tâche et le traitement de l'information*". Ce sont ces paramètres qui, selon l'auteur, doivent motiver et conditionner la conception de tâches pour l'enseignement des langues, notamment. L'auteur affine l'analyse en introduisant les notions de micro-tâches "*qui consistent à faire travailler certains aspects précis de la langue*" et celle de macro-tâche "*qui correspond à un projet d'apprentissage global au cours duquel les apprenants sont amenés à traiter de l'information écrite ou orale en L2 pour construire un objet de sens écrit ou oral.*" (Ibid.) Ainsi, dans le cadre du programme de Première, nous avons opté pour un thème suscitant une implication importante : celui des "*jeunes gens*". En l'occurrence, la macro-tâche consiste à "*savoir prendre la parole et interagir en argumentant sur le thème de 'jeunes gens et citoyenneté' (contexte hispanique)*". Il reste alors à établir les micro-tâches qui jalonneront le processus d'apprentissage mais aussi et surtout ce qui fera leur fondement cognitif pour la réalisation de la POI en tant que macro-tâche finale.

### **2.2 Le postulat de Swain : nécessité d'un *output* compréhensible ou la compréhension par la production**

Swain postule que la création d'énoncés nouveaux, la production, est la tâche la plus à même de faire comprendre d'autres énoncés. Selon la chercheuse, "*l'output pourrait inciter les apprenants à aller du sémantique, dénué de but précis, traitement stratégique qui prévaut dans la compréhension, à un traitement grammatical complet et nécessaire à une production*

*correcte.*" (Swain, 2000 : 99 (notre traduction)). Cette idée se base sur le fait que la compréhension orale est incitée par l'activation de moyens sémantiques mais aussi de moyens pragmatiques nécessaires au conditionnement de la production. Cette logique conduit donc les apprenants eux-mêmes à être plus *pédagogues* pour qu'ils puissent expliquer en aval leurs propres arguments et leur point de vue. Quelques pistes pour ce faire consistent à prendre en compte les différentes intelligences et laisser une liberté stratégique d'apprentissage à l'apprenant.

## **2.3 Solliciter plusieurs "intelligences" et stratégies d'apprentissage pour la POI**

### **2.3.1 Les stratégies d'apprentissage à convoquer**

Tout d'abord, Chanier (1998 : 141) souligne que la sollicitation de plusieurs canaux "*perme[t] à l'apprenant de coupler des procédures cognitives de traitement basées sur les aspects verbaux et non-verbaux du langage.*" Cela impose de varier la nature des documents et pour l'apprenant de varier les stratégies d'apprentissage. Or, O'Malley et Chamot (1990) ont détecté dans le domaine de la psychologie plusieurs possibilités de stratégies cognitives, méta-cognitives et socio-affectives. Nous en extrayons les plus intéressantes pour la réalisation d'un projet de POI : "*l'inférence, l'élaboration, la prise de notes, les mots-clés, la paraphrase*". Les apprenants peuvent aussi avoir recours à "*[l]a planification par antonomase*" ou à user de stratégies dites "*socio-affectives*" comme la "*[d]emande de clarification*" (ibid., notre traduction). En l'occurrence, ces tactiques sont envisageables dans la droite lignée de Swain si l'on considère que, pour que le coût cognitif ne soit pas trop élevé, il est nécessaire de ne pas toutes les attendre de l'apprenant. C'est lui-même qui pourra opter pour l'importance qualitative ou quantitative à accorder à l'une ou plusieurs de ces stratégies comme correspondant le plus à ses propres capacités et habitudes intellectuelles.

### **2.3.2 Evoquer sans traduire**

L'étape suivante est d'éviter de traduire. Nikolova (2004) a insisté sur l'intérêt de l'introduction de documents imagés pour l'élucidation. En effet, les images suscitent par "*évocation*", ce qui conduit à une intellection puis à une mémorisation du sens. Nous pouvons étendre cette capacité évocatrice aux référents sonores, auditifs. En somme, le langage non verbal dans sa généralité présente un intérêt de ce point de vue qu'il faut exploiter pour l'accès au sens, tant qualitativement (élucidation par évocation) que quantitativement (sollicitation de canaux et d'intelligences différents).

### 2.3.3 Pourquoi une tâche de POI ?

La POI invite les apprenants à solliciter ce que Jakobson (1963 : 209-248) nomme la fonction *référentielle* du langage (*i.e.* informative). Elle impose également le paramètre d'une attention accrue à d'autres fonctions du langage : l'*expressive* (fondée sur le destinataire) et la *conative* (fondée sur le destinataire). Or, outre l'importance du regard de l'autre à certains âges pour des lycéens, l'on peut considérer qu'une interaction orale fait d'autant plus anticiper et s'auto-corriger l'apprenant qu'elle repose sur un débat *contradictoire*.

## 3 Diaporamas et passage direct du référent au concept : familiarisation de la démarche en situation de groupe-classe (micro-dispositif 1)

### 3.1 Présentation et mise en oeuvre

La *formation des apprenants* s'est effectuée à l'aide d'un ordinateur accompagné d'un vidéo-projecteur pour faciliter l'accès au sens par le référent. Ainsi, au résultat, l'immersion linguistique en classe s'est progressivement opérée sans recours à la langue natale. Ce premier micro-dispositif concourt également à la mobilisation et à la dynamique d'homogénéisation du vocabulaire. Pour créer des conditions optimales, il a fallu tenir compte de critères que Demaizière (2007) a répertoriés tels "*l'ergonomie ; l'utilisabilité ; la beauté* [cf. Foucher, 1998], *la qualité du son [...]*." Cette dernière propriété peut s'avérer utile notamment pour la focalisation sur des sons importants pas toujours intelligibles.

### 3.2 Le passage direct du référent au concept : apports pour l'apprenant

Rouet (2003) rappelle l'importance de l'hyperlien et de la plurilinéarité de l'hypernavigation. L'outil informatique facilite la compréhension par une organisation différente, linéaire ou non. Pour exploiter le mieux possible cette capacité, nous avons utilisé *l'hypermédia* afin d'évoquer le concept à l'élève. Pour ce faire, nous avons intégré dans le dispositif le logiciel de présentation d'*Openoffice* ("OOo Impress"). Il s'avérait être un bon outil pour la primo-accession au sens.

Nous avons donc entrepris d'extraire des syntagmes et de courts énoncés des documents proposés et de les transformer en liens hypertextuels mais surtout hypermédias pour leur élucidation. Le but étant *d'évoquer sans traduire* comme écrit *supra*. L'important était que les images et les sons soient présentés et commentés en espagnol. Le principe ne se basait pas sur une simple reformulation des objectifs de sens mais permettait au contraire d'éveiller la capacité *explicative* dont le sujet devait faire usage lors de la POI. En outre, il ne s'agissait de l'élucidation ni des vocables ni des morphèmes grammaticaux en soi car il est clairement

établi désormais que *la langue n'est pas une nomenclature mais un système* et que les mots ne doivent être appréhendés isolément. Ce sont les ensembles fonctionnels syntagmatiques qui doivent être mis en exergue et élucidés.

### 3.3 Conceptions de diaporamas pour générer l'explication par l'apprenant [Production Orale en Continu (POC) et POI] en situation de groupe-classe

#### 3.3.1 Micro-tâches collectives d'explication du sens. Des compréhensions écrite et orale

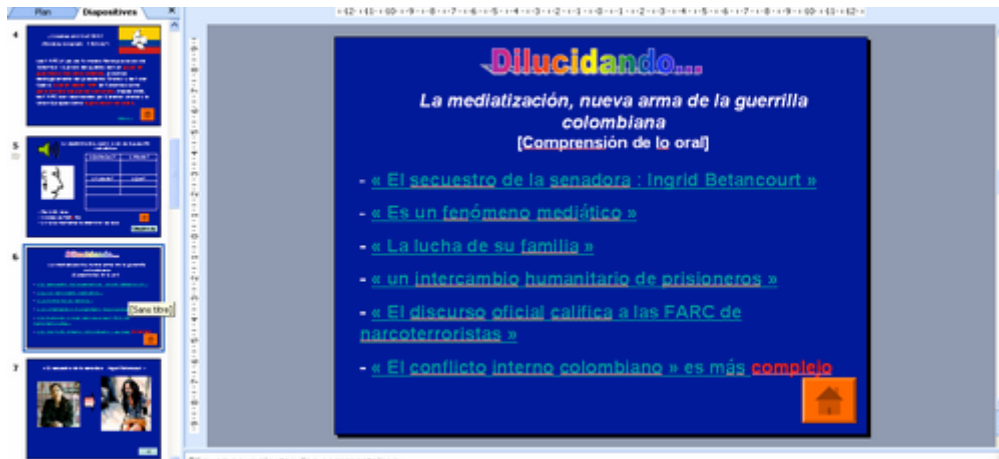


Figure 1 – Liste des ensembles fonctionnels transformés en liens hypermédias (menu).

A raison généralement d'un document par séance, le processus pour l'apprenant, après une lecture ou deux écoutes collectives du document a été le suivant :

Menu *Dilucidando...* ("Vers l'élucidation") (liste de syntagmes à élucider transformés en hyperliens → Clic sur le premier lien hypermédia → apparition des référents imagés et/ou sonores (ou rébus) correspondant au syntagme → description et explication du sens de l'expression ou de la phrase par l'apprenant → retour au menu *Dilucidando...* → clic sur l'hyperlien suivant → renouvellement de l'opération.

Pour une compréhension écrite ou orale, chaque lien renvoyait à une diapositive où se trouvait un référent "évocateur". Ensuite, les apprenants ont eu pour consigne de le décrire et de le mettre en lien avec le sens du fragment. Cela leur a donné la possibilité *a posteriori* de réutiliser les phrases en les remodelant (ou en les modulant) pour les faire leurs dans un exercice de synthèse (expression écrite) à faire à domicile.

Prenons l'exemple d'un texte sur l'emprisonnement d'Ingrid Bétancourt. En cliquant sur le lien "*un intercambio humanitario de prisioneros*" (cf. liste du menu figuré *supra*), nous passons à la diapositive qui évoquait iconiquement l'échange de prisonniers entre les FARC et le gouvernement colombien :



**Figure 2** – Exemple de combinaison signifiante de référents imagés

Le lien supplémentaire du bas "FARC muertos" ("FARC morts") permettait par ailleurs de renvoyer non linéairement à une information complémentaire et en cohérence avec le sens du syntagme et d'engager de nouvelles descriptions orales.

### **3.3.2 Diaporama pour la "compréhension visuelle": une approche en deux temps**

L'élucidation d'un document visuel consiste d'abord dans la monstration et, seulement dans un second temps, dans l'usage du diaporama. Il s'est agi ici de faire trois visionnages, l'un sans l'image, l'autre sans le son et un troisième, enfin, les deux réunis. En l'occurrence, les apprenants avaient à chaque fois pour consigne de prendre des notes en utilisant les structures (grammaire et *phrases-amorces* incitatives) pertinentes. Le multimédia et le diaporama ici permettaient cette singularisation de la sollicitation des canaux propice à une meilleure focalisation sur le sens. L'itinéraire "élucidatoire" qui suivait et les micro-tâches intégrées étaient alors les mêmes que pour les autres compétences.

## **4 Poursuite d'un projet en semi-autonomie dans un environnement multimédia (micro-dispositif 2)**

Après cette *formation de la classe* à cette méthode d'appréhension et d'explication du sens, nous sommes passés à une application en environnement multimédia afin que les apprenants gagnent en autonomie et parviennent *individuellement* à terme à expliquer seuls des idées inspirés de ceux de documents étudiés en cours, voire des arguments personnels.

### **4.1 De la séquence expérimentale : contenu et objectifs**

La séquence portait le titre évocateur de "*Gente joven y ciudadanía*" ("*jeunes gens et citoyenneté*"). Nous avons opté pour un cycle dans la séquence *progression individuelle – groupe-classe*, la première situation en environnement multimédia avec éventuelle assistance

de l'enseignant, et la seconde pour la réalisation de la macro-tâche. Nous avons annoncé le thème général ainsi que l'objectif final : un débat sur la propension des jeunes à la fête, notamment dans le cas précis des *botellones* (beuveries nocturnes publiques) et sur les aspects positifs et négatifs au sens large de ces manifestations, d'une part et, d'autre part, sur l'usage des nouvelles technologies. Le thème était suffisamment large et *incitatif* pour que chaque apprenant s'investisse en prenant à cœur de comprendre et de se faire comprendre. Les rôles ont été distribués dès la séance inaugurale : deux voisins, un médecin de la croix rouge (cruz roja), deux jeunes filles qui utilisent très fréquemment leur portable, deux adolescents qui font souvent la fête le week-end dans le cadre de *botellones*, le président d'une association de prévention des nuisances sonores, un policier et enfin, un avocat habitué à défendre des mineurs.

#### **4.2 En quoi consiste l'adaptation ?**

Nous avons donné comme consigne aux apprenants de *verbaliser* ce qu'ils comprenaient des documents, suivant le même protocole précis pour chaque séance de cours, sachant qu'a été abordé *un document par séance* :

**Etape 1.** Lectures, écoutes ou visionnages des documents (statistiquement 3 ou 4) ;

**Etape 2.** Consultation des diapositives dans les diaporamas respectifs mis à disposition où se trouvent les hyperliens renvoyant aux référents imagés ou sonores qui élucident les syntagmes supposés opaques ;

**Etape 3.** Description et explication orales par l'apprenant (dans le microphone) de ces référents imagés ou sonores ;

**Etape 4.** Sélection des idées et arguments en fonction du rôle endossé par l'apprenant (cf. *supra*).

#### **4.3 Expérimentation du micro-dispositif en environnement multimédia : descriptions des documents et données extractibles**

Nous n'avons pas la place ici de reproduire l'intégralité des documents ayant servi de supports expérimentaux. Nous en donnerons donc simplement les thèmes ainsi que quelques-uns de leurs apports linguistiques et pragmatiques possibles pour l'apprenant.

Le premier article intitulé *Crece la adicción al móvil entre los jóvenes* [l'addiction au portable augmente chez les jeunes], de compréhension écrite, évoquait l'addiction de certains adolescents pour le portable, il apportait des données de fond et introduisait des verbes désignant une sensation *manifester, sentir, subir, souffrir*, notamment.

Lors de la séance suivante, les apprenants ont consulté un forum (intitulé ¿*Botellón sí o no ?*, Botellon, oui ou non ?) sur les phénomènes de beuveries nocturnes sur la voie publique, qui impliquait des jeunes et des moins jeunes. Il présentait par ailleurs l'intérêt de poser le *pour* et le *contre* et non pas un point de vue manichéen, dans l'un ou l'autre sens. Il contenait nombre d'expressions de la modalité.

Le troisième document (et troisième séance), *El ruido me mata* ("le bruit me tue") traitait de la pollution sonore provoquée par certaines activités urbaines (marteaux piqueurs, klaxons) et ses nombreuses conséquences sur la santé (surdité, stress, problèmes psychologiques divers) ou sur le comportement. Le vocabulaire de ces champs lexicaux y est donc sollicité ainsi que, notamment, des connecteurs de la cause et de la conséquence.

La séance d'après, les apprenants ont visionné une campagne anti-alcool sans titre de 25 secondes. Elle représentait un enchaînement de plans où étaient exhibées des situations graves liées à l'alcool chez les jeunes. L'originalité reposait sur les aspects sonore et scriptural qui s'opposaient *antiphrastiquement* aux éléments iconiques. L'élucidation s'est opérée ensuite avec les mêmes repères ergonomiques, structuraux, etc. que pour les documents de natures différentes. La séparation des éléments facteurs de sens a incité chaque élève à expliquer progressivement les faits constatés. En l'occurrence, cela les a amenés à s'auto-corriger, à user d'adversatifs comme *pero* (mais) ; de connecteurs tel *en realidad* (en fait) ou l'idiomatique formule *no es... sino* (ce n'est pas...mais).

Le cinquième document enfin, de compréhension écrite, (*En Fresnillo, crean primera asociación juvenil contra adicciones*, A Fresnillo, on crée la première association de jeunes contre les addictions)  voque les addictions juvéniles de plusieurs types (drogues, excitants divers, tabac, alcool et autres excès) et fait part de quelques-uns des projets de l'association.

#### **4.4 Exécution de la macro-tâche et données r sultatives**

##### **4.4.1 Retour en situation de groupe-classe pour la macro-tâche**

Une fois de nouveau en condition de groupe-classe, environ 25 minutes ont ainsi été laissées aux sujets pour qu'ils établissent de façon plus formelle leur argumentation, notamment à l'intérieur des groupes. L'expérience a duré 35 minutes pendant lesquelles tous les groupes se sont plus exprimés que dans le cadre du micro-dispositif 1. Nous avons collecté et classé des données de fond et de forme (linguistiques et pragmatiques) dans les deux tableaux suivants :



<b>Implication de l'apprenant / groupes</b>	<b>A</b>	<b>B</b>	<b>C</b>	<b>D</b>	<b>E</b>	<b>F</b>	<b>G</b>
Nombre d'arguments réutilisés / nombre total pour chaque protagoniste ou groupe	7/7	12/12	4/5	8/10	5/6	7/8	5/5
Nombre d'arguments propres	3	3	2	3	4	3	4
Richesse des arguments propres (échelle de 1 à 10)	8	8.5	6	6.5	7.5	7	9
Modaux et structures modales ("périphrases verbales") et adverbes différents réutilisés	14	10	9	8	15	13	17
Reprise de connecteurs logiques et autres termes, expressions "structurants" ou prépositions distincts	8	8	6	5	7	8	7
Prise en compte des arguments des contradicteurs par anticipation / en situation	4/5	2/4	0/3	2/4	1/4	2/4	3/5

**Tableau 1** - Implication des apprenants.

	<b>A</b>	<b>B</b>	<b>C</b>	<b>D</b>	<b>E</b>	<b>F</b>	<b>G</b>
Erreurs lexicales	9	8	12	14	5	7	4
Erreurs grammaticales	4	3	7	5	3	2	2
Erreurs syntaxiques	5	4	7	6	1	2	1
Auto-corrrections	10	8	7	3	6	9	7

**Tableau 2** – Qualité formelle.

Légende des groupes :

A : les deux voisins ; B : le médecin de la croix rouge ("cruz roja") ; C : les deux jeunes filles qui utilisent très fréquemment leur portable ; D : les deux adolescents qui font souvent la fête le week-end dans le cadre de botellones ; E : le président d'une association de prévention des nuisances sonores ; F : le policier ; G : l'avocat habitué à défendre des mineurs.

#### 4.4.2 Analyse des données recueillies

Concernant le fond, les apprenants ont pris à cœur d'opposer des arguments assez pertinents et en ont proposé d'autres absents des documents abordés. La perspective contradictoire couplée à celle « pédagogique » aura pu contribuer aux précisions fondamentale et formelle. Nous constatons en effet un nombre élevé d'autocorrections ayant souvent conduit à des structures périphrastiques. De plus, les apprenants se sont impliqués et ont usé d'expressions de la modalité, surtout issues des documents. Néanmoins, le paramètre de la prise en compte par anticipation des arguments d'autrui a donné des résultats assez variés, peut-être du fait de la focalisation sur l'intelligibilité de l'output. Pour une tâche aussi complexe que celle de la POI, cela demeure insuffisant. Une expérience complémentaire pourrait donc être menée, cette fois avec une importance à accorder en sus à l'input pour accroître davantage la richesse de l'approche argumentative de chaque apprenant.

#### Références bibliographiques

- Chanier, T. (1998). "Hypertexte, hypermédia et apprentissage dans des systèmes d'informations et de communication : résultats et agenda de recherches". *Etudes de Linguistique Appliquée*, n°111, "Apprentissage des langues et environnements informatiques hypermédia", pp. 137-146.
- Demaizière, F. (2007). "Didactique des langues et TIC : les aides à l'apprentissage". *Alsic* (Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et de Communication), vol. 10. [http://alsic.u-strasbg.fr/v10/demaiziere/alsic\\_v10\\_01-rec1.htm](http://alsic.u-strasbg.fr/v10/demaiziere/alsic_v10_01-rec1.htm).
- Ellis, R. (2003). *Task-based Language Learning and Teaching*. Oxford : Oxford University Press.
- Foucher, A-L. (1998). "Réflexions linguistiques et sémiologiques pour une écriture didactique du multimédia de langues", *Alsic* (Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et de Communication), vol. 1. [http://toiltheque.org/Alsic\\_volume\\_1-7/Num1/foucher/alsic\\_n01-rec1.htm](http://toiltheque.org/Alsic_volume_1-7/Num1/foucher/alsic_n01-rec1.htm)
- Grégoire, M. (2006). *Susciter l'adhésion et solliciter l'interaction en classe de seconde. Le recours au multimédia*, mémoire professionnel présenté en juin 2006, IUFM de Montpellier, consultable sur le site [www.crdp-montpellier.fr](http://www.crdp-montpellier.fr).
- Guichon, N. (2005). "Evaluation du potentiel d'apprentissage d'une tâche médiatisée". *Asp* n° 47-48, pp.121-138.
- Guichon, N. (2006). *Langues et TICE – Méthodologie de conception multimédia*, Collection Autoformation et enseignement multimédia. Paris : Ophrys.
- Jakobson, R. (1963). *Essais de linguistique générale*, Paris : Minuit.
- O'Malley, J.M. et Chamot, A.U. (1990). *Learning Strategies in Second Language Acquisition*, Cambridge : Cambridge University Press.
- Nikolova, O. R. (2004). "Les effets des hyperliens visibles ou invisibles sur l'acquisition lexicale et sur la compréhension en lecture chez des apprenants intermédiaires et avancés en langue étrangère". *Alsic* (Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et de

Communication), vol. 7. [http://toiltheque.org/Alsic\\_volume\\_1-7/v07/nikolova/alsic\\_v07\\_05-rec1.htm](http://toiltheque.org/Alsic_volume_1-7/v07/nikolova/alsic_v07_05-rec1.htm)

Rouet, J-F. (2003). "La compréhension de documents électroniques" in D. Gaonac'h & M. Fayol (coord.). *Aider les élèves à comprendre [du texte au multimédia]*. Paris : Hachette éducation, pp. 74-95.

Swain, M. (2000). "The Output Hypothesis and Beyond: Mediating Acquisition through Collaborative Dialogue" in J.-P. LANTOLF (dir.). *Sociocultural theory and Second Language Learning*. Oxford : Oxford University Press, pp. 97-114.

### **Logiciel cité**

Logiciel de présentation d'*Open office* : "*OOo Impress*" accessible sur le site [www.openoffice.org](http://www.openoffice.org).