

VILLANUEVA Maria-Luisa (2009) Tâches et cybergenres : une perspective actionnelle. En Rosen Evelyn (coord.) : La perspective Actionnelle et l'approche par les tâches en classe de langue. *Le Français dans le Monde, Recherches et Applications* n° 45 : pp.72-82

Tâches et cybergenres : une perspective actionnelle¹

Maria-Luisa VILLANUEVA

Universitat Jaume I (Espagne)

MariaLuisa.Villanueva@fil.uji.es

Résumé

Une perspective socioconstructiviste et actionnelle de l'approche par les tâches à l'ère des cybergenres comporte de nouveaux enjeux en ce qui concerne les représentations socioculturelles des genres textuels et les nouvelles compétences de lecture et d'écriture. Les problèmes qui se posent exigent une nouvelle approche de la formation à l'autonomie et aux nouvelles littératies, intégrant la formation à la pensée critique et à la culture du débat.

Introduction

À l'ère de l'hypertexte, la multimodalité et l'interactivité sont devenues incontournables en ce qui concerne l'analyse du rôle et des transformations des genres discursifs dans les processus d'intercompréhension des textes numériques. Kress définit la multimodalité (Kress, 2003: 46) en termes de juxtaposition, complémentarité ou ajout d'information entre des textes ou des segments textuels qui relèvent de codes sémiotiques différents ; par exemple, des textes qui comprennent écriture, parole orale, musique, vidéo, images fixes et mobiles, etc. Pour Kress, l'interactivité est étroitement liée à la multimodalité. Il peut s'agir de l'interactivité bidirectionnelle ou multidirectionnelle, mais aussi de l'interactivité intertextuelle qui permet à l'internaute d'effectuer une multiplicité de parcours de lecture entre les textes.

Nous nous proposons d'aborder dans cet article deux questions qui sont au cœur même de l'approche actionnelle :

a) *le rôle des genres discursifs*, qui déclenchent chez le lecteur des phénomènes de mobilisation de schémas pragmatiques partagés et qui aident à construire des hypothèses sur le sens du texte, sur l'intention de son auteur et sur l'éventuelle adéquation du texte numérique aux objectifs de la quête du lecteur internaute. À cet égard, nous présenterons un bref aperçu de la recherche actuelle à propos des genres et, nous essayerons d'établir des critères pour dégager les lignes de force de leur évolution sur Internet.

b) *les enjeux d'une approche par les tâches qui tiendrait compte de nouvelles possibilités des hypermédias* mais qui devrait aussi envisager : une *formation à l'autonomie*, à la *gestion de l'information*, à la *pensée critique* et à la *culture du débat*, dans le cadre d'une didactique complexe des langues-cultures (Puren, 2006). De ce point de vue, nous présenterons quelques critères pour l'élaboration d'*InterQuêtes*

¹ Ce travail fait partie du projet CIBERTAAAL (Cybertextes et Technologies Appliquées à l'Autonomie d'Apprentissage de langues). Projet R+D financé par le Ministère de l'Éducation et de la Science espagnol (Code du projet : HUM2005-05548/FILO).

(« WebQuests »), en particulier pour l'enseignement-apprentissage du FLE à l'Université dans un contexte de formation au plurilinguisme.

1. L'évolution des schémas génériques. Les cybergenres

La diversité de recherches recouvre de multiples dimensions qui pourraient être résumées en reprenant la définition de Rastier. Les genres sont à la fois : des normes génétiques (comment on produit un texte), mimétiques (assurant une fonction de représentation et de reproduction) et herméneutiques (comment interpréter un texte) (Rastier, 2001).

Notre objectif dans cet article n'est pas de faire un état des lieux des études génériques, il nous semble cependant intéressant de signaler que dans les réflexions sur la typologie des textes, l'approche générique représente une prise en compte des phénomènes qui sont à la charnière des modèles linguistiques et cognitifs, et des usages sociopragmatiques. La circulation et la compréhension des textes dans une société impliquent des phénomènes de *reconnaissance*, de *confirmation* et de *négociation des formats génériques* qui sont liés aux communautés discursives et aux rapports de pouvoir qui s'y établissent. La reconnaissance d'un texte empirique comme appartenant à un genre, suppose la projection de schémas plus ou moins institutionnalisés, qui ont été intériorisés par les membres d'une formation sociale et d'une *communauté discursive*, et ceci à un moment historique précis. Et cette reconnaissance confirme et renforce la dimension centripète du genre. L'apparition d'un nouveau genre suppose une force centrifuge qui comporte toujours l'établissement de rapports délicats entre *le vieux* et *le nouveau*, et la présence d'échos ou de traces du déjà connu dans le nouveau pour garantir la reconnaissance.

Dans le domaine anglo-saxon, où le genre a fait l'objet de nombreuses applications à l'étude du discours académique et de spécialité, il faut remarquer que le concept de genre a évolué d'une conception taxonomique à une conception dynamique et interactive selon laquelle les genres se trouvent en évolution graduelle grâce à l'interaction entre écrivains, lecteurs et contextes (voir notamment Devitt, 1993 et Berkenkotter et Huckin, 1995).

Ce *dynamisme historique* dans la conception des genres se situe, à notre avis, dans la lignée des idées des formalistes russes de l'École de Tartu qui partagent une *conception évolutionniste des genres*. Ce que Lotman (1996) a appelé la *sémiosphère* est un espace sémiotique dont les frontières jouent un rôle de filtrage des textes, à la manière d'une membrane qui régulerait la circulation des textes qui peuvent être reconnaissables dans une communauté sociodiscursive et dans un certain contexte historique et culturel. Il s'agit d'un mouvement de tension, socialement négocié, entre deux pôles sémiotiques, celui de la convergence ou de l'homogénéité, et celui de la divergence, de la créativité, en somme, de l'hétérogénéité. Chez les formalistes russes, la notion de contexte sociodiscursif est liée à la notion de *mémoire du texte*, selon laquelle les textes garderaient une mémoire de leur auditoire. Actuellement, on retrouve cette même idée chez Kwasnik et Crowston, Orlikowski et Yates, et Lemke. Les textes conservent une mémoire des autres textes avec lesquels ils constituent un *écosystème*, dans la mesure où ils partagent un répertoire générique (Orlikowski et Yates, 1994: 545) et où ils appartiennent à une communauté de pratique (Kwasnik et Crowston, 2005: 11). Et Lemke (2003) affirme que chaque texte éveille les fantasmes ou les échos d'autres textes.

Les concepts et les notions que nous venons de résumer permettent d'ébaucher une approche écologique et évolutionniste des genres numériques, parmi lesquels les frontières deviennent de plus en plus floues à cause de la technologie de l'hypertexte et

de la multimodalité. Il existe des genres émergents, des genres nouveaux ainsi que des variations des genres anciens ou préexistants dont l'évolution est induite aussi bien par les nouvelles pratiques sociales (*forum, blog, clavardage, etc.*) que par les nouvelles possibilités du médium. Pour comprendre l'évolution et l'interrelation des genres à l'ère du numérique, il faut tenir compte de quatre aspects fondamentaux : a) *le dynamisme et le changement* ; b) *l'approche fonctionnelle* ; c) *la convergence de différentes technologies et de la multimodalité* ; d) *l'effacement des limites qui séparent la figure du lecteur et celle du scripteur*.

a) *Le dynamisme et le changement*. Crowston et Williams (1998) ont signalé qu'un nouveau genre numérique peut émerger quand un genre déjà existant est modifié et les changements sont acceptés par la communauté. En approfondissant ce concept de dynamisme, Shepherd et Watters (1998) ont proposé une célèbre division des genres en : *genres existants (genres-réplique et genres-variante)* et *nouveaux genres (émergents et spontanés)*. Néanmoins, nous croyons que plutôt que de discuter sur une classification des cybergenres, ce qui intéresse c'est d'étudier leur évolution, leurs rapports et les phénomènes qui les relie, tels que *l'intertextualité, l'hybridation* et les *changements dus au médium*, et au grand *dynamisme du Web*².

b) *L'approche fonctionnelle*. Les recherches actuelles sur les cybergenres coïncident à souligner l'importance de les analyser non seulement en termes de forme et de contenu, mais aussi en termes de leur fonctionnalité. Cette fonctionnalité est reliée à deux aspects : *l'objectif* que l'auteur avait dans l'esprit et la conception du *cybergenre* comme un médium pour participer à un *acte de communication* qui n'aurait pas été possible avec un genre traditionnel (Kwasnik et Crowston, 2005).

c) *La convergence de différentes technologies et de la multimodalité*. La possibilité de combiner plusieurs technologies différentes dans une même réalisation générique contribue au changement générique et à la redéfinition du genre.

d) *L'effacement des limites qui séparent la figure du lecteur de celle du scripteur*. L'écriture hypertextuelle ouvre la porte à une toute nouvelle dimension d'écriture et de lecture où nous ne pouvons plus opposer aussi radicalement l'auteur et le lecteur. Du côté anglophone, dans l'ouvrage fondamental qu'il consacre au concept d'hypertexte, George Landow (1992 : 5-6), s'inspirant des propos de Roland Barthes sur le « lisible et le scriptible », va jusqu'à proposer que cette nouvelle textualité électronique permet d'opérer la fusion des instances de production et de réception en un nouvel amalgame désigné sous l'appellation « wreader », synthèse du « writer » et du « reader ». La technologie informatique réunirait ainsi les conditions nécessaires à la réalisation du projet littéraire consistant selon Barthes à « faire du lecteur, un producteur du texte » (1970 : 10). Il semble intéressant de remarquer que la description qu'il proposait du *texte idéal* annonçait déjà certaines caractéristiques de l'hypertexte comme un *rhizome* :

Dans ce texte idéal, les réseaux sont multiples et jouent entre eux, sans qu'aucun puisse coiffer les autres ; ce texte est une galaxie de signifiants, non une structure de signifiés ; il n'a pas de commencement ; il est réversible ; on y accède par plusieurs entrées dont aucune ne peut à coup sûr être déclarée principale; les codes qu'il mobilise se profilent à perte de vue [...], ayant pour mesure l'infini du langage (Barthes 1970 :12)

En fait, le travail cognitif qu'implique le fait de lire un hypertexte suppose une anticipation de ce qui viendra après le lien hypertextuel ainsi que la création d'un produit de lecture sémantiquement cohérent, résultat d'assembler dans un tout les

² Ce sont ces phénomènes qui définissent les cybergenres, tandis qu'un texte numérique ne serait que la réplique d'un genre existant. Pensons, par exemple, à un article scientifique en format PDF

différents *morceaux d'information* (« chunk »). Ce tout, sur lequel le lecteur-scripteur effectue des opérations d'ouverture et de clôture sémantiques, est le résultat de ses hyperchoix à travers la navigation par les hyperliens, à travers la lecture des documents cible et à travers l'établissement des liens entre les textes source et les textes cible. Cette notion du « wreader » utilisée par Allen (2003) et par Thomas (2005), parmi beaucoup d'autres, a été reprise par certains chercheurs français (Bachand, 2000) et a fait même l'objet de propositions de traduction : *lauteur* (Bernier, 1998).

Lire un hypertexte c'est l'écrire dans une certaine mesure. Écrire un hypertexte exige plus que jamais la réalisation de mouvements de décentration, de mise à la place des lecteurs virtuels. Du point de vue des lecteurs, Lemke (2003, 2006) soutient que les genres sont devenus matière première pour la construction de *réalités transgénériques* souples (« transversals »), résultat de la construction de sens effectuée par les internautes selon les objectifs de leur quête et selon leurs hyperchoix, qui sont à la base des embrayages effectués du mode balayage, au mode navigation et au mode lecture.

2. La médiation pédagogique à l'âge de l'hypertexte

À l'âge de l'hypertexte et des cybergenres, les nouveaux enjeux de la médiation, dans le contexte d'une *pédagogie de l'action*, relèvent de ce qu'on pourrait appeler une *pédagogie de la complexité*, dont les buts seraient l'intégration des principes de collaboration, d'interaction et de médiation interculturelle dans un projet de formation à l'autonomie d'apprentissage des langues et de formation au plurilinguisme.

On ne peut pas éluder de nos jours, en particulier en milieu universitaire, la multiplication, l'évolution et le caractère multilingue des ressources et des échanges qui s'étalent quand il s'agit d'aborder une recherche d'information orientée vers l'action, comme par exemple :

- la résolution d'un problème linguistique, académique ou d'information générale
- la recherche d'information pour réaliser une tâche où il faut utiliser plusieurs langues- au niveau de la compréhension et/ou de l'expression
- la mise en commun d'informations provenant de sources et de supports différents pour élaborer de manière collaborative un nouveau texte qui comporte la transformation de l'information de départ, et une nouvelle mise en forme en langue maternelle ou étrangère (FLE).

Par ailleurs, l'intégration des TIC « fait éclater les trois unités classiques de temps (emploi du temps), de lieu (salle de cours) et de thème (tous les étudiants étudient la même chose au même temps) » (Barbot, 2006:137).

La médiation pédagogique permet la prise en compte de la diversité sous toutes ses formes. L'usage du Web et des TIC multiplie l'offre des ressources, permet la multimodalité des méthodes de travail, encourage la diversité de plans et de stratégies, et favorise la transparence et la modularité des critères d'évaluation. Finalement, l'utilisation des recours hypermédia oblige à repenser le rôle de l'interaction dans l'apprentissage, de par les énormes possibilités et la richesse des échanges. D'un point de vue socio-constructiviste, la construction d'apprentissages signifiants est inséparable des aspects interactifs et socioculturels et, évidemment, la toile ouvre de nouveaux espaces aux contacts interculturels et offre de nouvelles possibilités à la communication horizontale entre les apprenants ainsi qu'à l'interaction avec les enseignants-conseillers. Les relations entre savoirs, formateurs et apprenants sont devenues complexes, puisqu'il se produit un effet de *mise en abîme* comme conséquence de la transformation multidimensionnelle des trois sommets du classique triangle pédagogique (Villanueva, 2007). D'une part, la multiplication des interlocuteurs et des modes de communication

entre eux a contribué à l'apparition de la notion de *communautés d'apprentissage*, d'autre part, la multiplication et la diversité de recours qu'offre le Web amène à se poser de nouvelles questions du point de vue de la recherche-action :

- a) *Quelles sont les variations des schémas génériques, en tant que modèles cognitifs et culturels garantissant la compréhension des textes ?*
- b) *Comment apparaissent, dans l'interface de l'utilisateur, les flux d'information sous-jacents à l'architecture des pages Web et comment celle-ci est perçue par les étudiants? Existe-t-il un rapport entre design des pages Web et formes de navigation ?*
- c) *Quels types d'interaction s'établissent entre modes de lecture et hypertextes, et comment fonctionnent les commutateurs d'embrayage entre les modes balayage/navigation/lecture ?*
- d) *Comment influent les styles cognitifs et les styles d'apprentissage sur les modes de lecture des textes numériques ?*

L'étude de ces questions permettrait de mettre en place des propositions pédagogiques ayant un double objectif, celui de l'apprentissage de langues et celui de la formation aux nouveaux enjeux de l'hypermédia (Villanueva, Luzón, Ruiz, 2008).

3. InterQuête et développement de nouvelles littératies

InterQuête, *Quête guidée*, *Une quête sur Internet* ou encore *MissionWeb*, tous ces synonymes sont utilisés pour traduire en français le terme «WebQuest», une démarche pédagogique pour l'intégration des technologies dans un processus d'apprentissage centré sur l'élève, dans le contexte de la pédagogie actionnelle. La «WebQuest» guide les étudiants vers des ressources sur Internet afin de créer en coopération, des productions authentiques et originales et /ou de réaliser une tâche de recherche et/ou d'apprentissage. Les principes qui guident les *InterQuêtes* sont ceux du socioconstructivisme : les étudiants apprennent grâce à la transformation des informations et des savoirs initiaux, et à la construction interactive de nouvelles représentations de concepts complexes. L'apprenant devient un acteur social qui doit accomplir des tâches, langagières ou pas, et pour ce faire la langue a un rôle instrumental et de communication, dans le travail de recherche et dans les rapports de coopération.

L'InterQuête appartient à l'approche par les tâches qu'on a appelée parfois de troisième génération. Des années 90 aux années 2000, l'évolution a été marquée par un passage de la conception communicative des tâches à une conception qui prend de plus en plus en compte l'agir coopératif et la réflexivité. La dimension cognitive et la dimension métacognitive visent la compréhension de la propre pensée ainsi que de celle d'autrui, et permettent à l'apprenant d'exercer un contrôle partiel sur son activité cognitive et sur son agir en général. Dans ce contexte pédagogique, l'approche par les tâches devrait intégrer, entre autres, les conditions suivantes :

- *La contextualisation de la tâche dans le cadre des objectifs d'enseignement-apprentissage négociés.* La tâche et l'emploi du français doivent être perçus comme pertinents par les étudiants. C'est cette approche qui apporte de la légitimité et de l'authenticité à la tâche, et qui permet la motivation des étudiants.
- *La mise en rapport de la fonctionnalité de la tâche avec une approche générique.* Il est important que la démarche pédagogique favorise une prise en compte des genres et/ou des échos génériques dans les textes, ce qui contribue à enrichir les représentations

cognitives et culturelles et à développer la capacité de sélectionner les documents, en extraire l'information utile, la transformer et la diffuser en choisissant les schémas les plus adéquats à la tâche, aux destinataires et au médium envisagé.

-La mise en relief de l'importance de la collaboration et de l'interaction pour la réalisation de la tâche. L'échange d'informations, la planification et la répartition du travail, l'évaluation du processus et du résultat, les séances de mise en commun, etc. doivent permettre le développement du métalangage, l'épanouissement d'habiletés sociales et argumentatives, et la formation dans une culture du débat.

- La formation à de nouvelles compétences propres à la culture des cybermédia et des nouvelles littératies, nouvelles formes de lecture-écriture et leurs implications sociales et cognitives (Cuq, 2003 : 157-158). Il s'agit de développer non seulement certaines habiletés techniques de navigation et des stratégies de gestion de la complexité, mais aussi de développer une pensée critique au service de la sélection et de l'évaluation des informations du Web.

- L'intégration, dans le propre développement des InterQuêtes, d'une formation au plurilinguisme et à l'autonomie, dans la perspective d'un apprentissage durable.

C'est dans ce contexte pédagogique de l'approche actionnelle que le développement de certaines habiletés, intégrées dans la conception des tâches, acquiert son plein sens :

a) *Habiletés techniques de gestion et d'élaboration de l'information.* Par exemple :

- Savoir identifier l'information pertinente, la recontextualiser selon de nouveaux objectifs et de nouveaux destinataires, et savoir la transmettre moyennant l'utilisation de différents moyens de communication synchrones et asynchrones.

- Savoir interpréter l'information reçue et l'emmagasiner de manière convenable selon les objectifs de la tâche, afin de pouvoir la récupérer postérieurement.

b) *Habiletés linguistiques et sémiotiques,* comme par exemple

- Savoir identifier les différentes intentions communicatives et l'audience visée par un site web.

- Développer une sensibilité à la variation linguistique et culturelle. Devenir conscient de la variation culturelle en ce qui concerne l'utilisation d'images, de métaphores, la présentation de contenus, le design de la page Web, etc.

- Apprendre à établir des relations entre les différents codes sémiotiques : relations de complémentarité, d'ajout d'information, d'illustration ou exemplification, etc.

- Donner la forme générique adéquate à un texte, selon l'intention communicative, le contenu, les destinataires et la finalité de la tâche visée, ce qui suppose une capacité de transformation, de transfert et de réélaboration des connaissances, à partir des informations obtenues dans des documents source relevant de différents genres et de différents supports.

c) *Habiletés cognitives*

- Catégoriser des informations : étiquetage, regroupement, classification.

- Établir des niveaux de généralité entre concepts : apprendre à hiérarchiser d'un point de vue logique et sémantique. Établir des relations entre les informations : schémas, cartes conceptuelles, etc.

- Identifier des points possibles d'ouverture d'un texte à d'autres informations, selon différents destinataires, ou comment rendre poreux ou perméable un texte traditionnel pour envisager une transformation hypertextuelle.

d) *Habiletés émotionnelles et affectives*

- Prendre conscience des propres émotions.

- Prendre conscience de l'importance de l'empathie et de la perception des émotions d'autrui.
- Développer des compétences sociales et interpersonnelles.
- Développer la capacité d'autocontrôle et de gestion du stress : essayer de trouver un point d'équilibre entre l'impulsivité et la réflexion afin de pouvoir faire une utilisation efficace de l'immédiateté qu'offrent les TIC.

e) *Habiletés métacognitives*

- Apprendre à évaluer les modes de navigation et de lecture selon les caractéristiques des pages Web et selon les différents objectifs des tâches à remplir.
- Apprendre à établir des critères différenciés pour évaluer l'apprentissage et l'acquisition de la langue.
- Apprendre à évaluer l'acquisition d'habiletés relevant des nouvelles littératies : souplesse et efficacité des stratégies de lecture ; capacité d'identifier les échos génériques dans les cybergenres ; capacité de transformer le format générique des textes source ; capacité d'avoir recours aux clés sémiotiques de la multimodalité pour comprendre et pour transmettre un message.
- Évaluer le processus et le résultat de la tâche et développer le métalangage approprié.

Cette énumération d'habiletés et de compétences n'est pas animée par un souci d'exhaustivité. Notre intention a été d'examiner de plus près les enjeux d'une pédagogie de la complexité dans le domaine de l'apprentissage des langues, à l'ère où la globalisation de l'information devrait aller de pair avec un développement de la pensée critique et de la culture du débat.

Références bibliographiques

- ALLEN, M. (2003), "This is not a Hypertext, but...a Set of Lexias on Textuality", in *Ctheory*, http://ctheory.net/text_file.asp?pick=389.
- BACHAND, D. (2000), "Hybridation et métissage sémiotique. L'adaptation multimédiatique", in *Applied Semiotics / Sémiotique appliquée* n°9, 511 <http://www.chass.utoronto.ca/french/as-sa/ASSA-No9/DB1.html>
- BARBOT, M.J. (2006), "Penser le changement de paradigme éducatif lié aux TIC", *Éducation permanente* n° 169, 133-152
- BARTHES, R. (1970), *S/Z*, Paris, Seuil.
- BERKENKOTTER, C., HUCKIN, T.N. (1995), *Genre knowledge in disciplinary communication: Cognition / Culture / Power*. Hillsdale, N.J.: Erlbaum.
- BERNIER, G. (1998), *Des cadavres exquis aux paradis virtuels: jeux et enjeux de la littérature sur support informatique*, <http://membre.megaquebec.net/gulliver/avp.html>
- CROWSTON, K., WILLIAMS, M. (1998): "Reproduced and emergent genres of communication on the World-Wide Web", in *Proceedings of the Thirtieth Annual Hawaii International Conference on System Sciences (HICSS '97)*. Maui, Hawaii, vol. VI, 30-39, <http://crowston.syr.edu/papers/genres-journal.html>.
- DEVITT, A.J. (1993), "Generalizing about genre: New conceptions of an old concept", in *College Composition and Communication*, 44/4, 573-586.
- ERICKSON, T. (1999), "Rhyme and punishment: The creation and enforcement of conventions in an on-line participatory limerick genre", in: *Proceedings of the 32nd Hawaii International Conference on System Sciences (HICSS '99)*.
- KRESS, G. (2003), *Literacy in the New Media Age*, London, Routledge

- KWASNIK, B. H., CROWSTON, K. (2005), "Genre of digital documents", in *Technology & People*, 18 (2), 76-88, <http://crowston.syr.edu/papers/genre-itp-intro2005.pdf>
- LANDOW, G. (1992), *Hypertext. The convergence of Contemporary Critical Theory and Technology*, Baltimore, Johns Hopkins University Press.
- LEMKE, J. L. (2003), *Multimedia genres and traversals*, <http://www-personal.umich.edu/~jaylemke/papers/IPrA%20Toronto%20Genres%20Paper.htm>, consulté le 03/01/08
- LOTMAN, I. M (1996), *La semiosfera*, Madrid, Cátedra.
- MAINGUENEAU, D. (1998), *Analyser les textes de communication*, Paris, Dunod.
- ORLIKOWSKI, W. J., YATES, J. (1994), *Genre repertoire: Norms and Forms for Work and Interaction*, MIT Sloan School Working Paper 3671-94, <http://ccs.mit.edu/papers/CCSWP166.html>
- PUREN, C. (2006), "Le Cadre européen commun de référence et la réflexion méthodologique en didactique des langues-cultures : un chantier à reprendre", in *Les Langues Modernes*, 2006, <http://www.aplv-languesmodernes.org/spip.php?article35> disponible aussi sur <http://cla.univ-fcomte.fr/gerflint/Baltique3/Puren.pdf>
- RASTIER, F. (2001), *Éléments de théorie des genres*, disponible sur: http://www.revue-texto.net/Inedits/Rastier/Rastier_Elements.html, Consulté le 03/01/08.
- SHEPHERD, M., & WATTERS, C.R. (1998), "The evolution of cybergenres", in *Proceedings of the Thirty-First Annual Hawaii International Conference on System Sciences (HICSS '98)*. Hawaii, vol. II, 97-109.
- THOMAS, A. (2005), "Positioning the Reader: The affordances of digital fiction", in *Reading the Past, Writing the Future*. Brisbane, Queensland Council for Adult Literacy Inc., 24-33.
- VILLANUEVA, M.L (2007), "ICT paradoxes from the point of view of autonomy training and plurilingualism", in *Mélanges*, CRAPEL, 28, 9-27. <http://revues.univ-nancy2.fr/melangesCrapel/article_melange.php3?id_article=281>
- VILLANUEVA, M.L.; LUZÓN, M.J.; RUIZ, M.N (2008, à paraître), "Understanding Cybergenres as semiotic artefacts: meaning and cognition beyond standardized genres", *Computers and Composition on line*, Spring 2008, Elsevier Publishing.