

---

# Les échanges en ligne comme secteur de pratiques et de recherches en ALAO : quelles problématiques, quelles évolutions ?

François Mangenot

[francois.mangenot@u-grenoble3.fr](mailto:francois.mangenot@u-grenoble3.fr)

LIDILEM, UNIVERSITÉ DE GRENOBLE

---

## Résumé

Depuis une dizaine d'années, la thématique de la *télécollaboration*, des *échanges interculturels en ligne* ou de la *communication médiatisée par ordinateur en langues* tient une place croissante dans le champ de l'ALAO (apprentissage assisté par ordinateur). Cet exposé proposera à la fois un panorama et un bilan intermédiaire de ce domaine de pratiques et de recherches. Pour la dimension « panoramique », après avoir présenté un historique du domaine, on proposera une typologie des échanges en ligne fondée à la fois sur le dispositif adopté et sur l'objectif principal visé. Pour la recherche, on évoquera, de manière sélective, quelques problématiques qu'abordent plus particulièrement les chercheurs européens, pas toujours bien connus outre-atlantique : distinction entre mutualisation et collaboration, effet des outils synchrones ou asynchrones sur la communication, dimension socio-affective du tutorat.

Mots-clés : échanges en ligne, apprentissages collaboratifs, communication médiatisée par ordinateur, tutorat en ligne, télécollaboration

## Abstract

Over the past decade, the topics of *telecollaboration*, *online intercultural exchange* or *computer-mediated communication for language teaching and learning* have received increasing attention in the field of CALL. This paper will present an overview and description of the current state of affairs linked to the practices and research surrounding online exchanges. The overview will begin with some definitions and then move on to a typology of online exchanges based on both the format chosen as well as the main objective of the exchange. The research overview will examine issues taken up in particular by European researchers and which are sometimes less frequently addressed across the Atlantic: the distinction between mutualisation and collaboration, the impact of synchronous or asynchronous tools on communication, the socio-affective dimension of online tutoring.

Key words: online exchange, collaborative learning, computer-mediated communication, online tutoring, telecollaboration

## ***Introduction***

Cette communication n'a pas pour ambition de présenter une recherche nouvelle. Son objectif est de proposer à la fois un panorama et un bilan intermédiaire du domaine de pratiques et de recherches que nous avons choisi ici de désigner par l'expression « échanges en ligne » (voir plus loin) et qui recouvre, en le débordant, le domaine de la *communication médiatisée par ordinateur* (CMO ; CMC en anglais) en langues. L'ALAO (CALL) accorde aujourd'hui une place importante à la CMO<sup>1</sup>, ce dont témoignent les très nombreux articles dans les revues du domaine. Certains chercheurs tentent même d'en faire un domaine séparé, selon Lamy et Hampel (2007). Le point de vue adopté dans cet article est celui d'un chercheur en ALAO qui, comme beaucoup d'autres, a commencé dans les années 1980 par la conception de didacticiels hors ligne, puis, après un passage par les cédéroms multimédias, a décidé il y a une quinzaine d'années de se consacrer à la CMO : le fil conducteur porte sur la place de l'humain (enseignant, étudiant, simple utilisateur) par rapport aux dispositifs technologiques et peut être résumé, de manière un peu lapidaire, par une question : que font les outils aux interactions (verbales) ? Après un cadrage de l'objet « échanges en ligne », une partie sera consacrée à un panorama des pratiques dans le domaine de la télécollaboration, avec un accent particulier sur certains projets européens pas toujours bien connus de ce côté de l'Atlantique, puis une troisième à quelques problématiques de recherche.

## ***Cadrage de l'objet***

Nombreuses sont les désignations de l'objet de recherche qui nous intéresse. On tentera ici de les présenter par ordre chronologique d'apparition. À chaque désignation, on essaiera de faire correspondre la problématique principale sous-jacente et les dispositifs envisagés.

## **Les pionniers**

Mark Warschauer peut sans doute être considéré comme le pionnier des échanges en ligne, même si, du côté français, Francis Debyser avait organisé

---

<sup>1</sup> The field of computer-mediated communication (CMC) has become a key area of research and development in CALL and it has established itself as one of the main themes of EUROCALL conferences over the past number of years.

[Le champ de la communication médiatisée par ordinateur (CMO) est devenue un domaine clé de la recherche et du développement en ALAO ; ce champ est devenu ces dernières années l'une des thématiques principales des colloques Eurocall.] (page d'accueil de Eurocall, avril 2012)

des conférences télématiques internationales par Minitel dès les années 1980<sup>2</sup>. En 1995, Warschauer publiait un ouvrage collectif, plutôt pratique, intitulé *Virtual Connexions : Online Activities and Projects for Networking Language Learners* (cité par Lamy et Hampel, 2007). Le terme « Virtual connexions » n'a cependant pas connu de lendemain et, dans le livre qu'il a codirigé avec Richard Kern (autre pionnier), c'est l'expression *Network-based Language Teaching* (NBLT) qui a été retenue (Warschauer et Kern, 2000, p. 1) : « NBLT is language teaching that involves the use of computers connected to one another in either local or global network » ('NBLT, c'est de l'enseignement des langues impliquant l'utilisation d'ordinateurs connectés les uns aux autres dans un réseau local ou global'). Cette définition appelle quelques remarques. Deux critiques tout d'abord : elle semble mettre l'ordinateur — plutôt que des objectifs pédagogiques — au premier plan et on parle d'enseignement plutôt que d'apprentissage. On constate par ailleurs que le réseau pouvait être en intranet (avec une communication en mode écrit synchrone, comme les expériences relatées dans Kern, 1995) ou déjà en extranet (souvent alors en mode écrit asynchrone). NBLT peut donc désigner des dispositifs assez variés sans technique, méthode ou approche particulière (Kern, 1995, p. 17). Pour l'anecdote, on signalera que le premier et le dernier chapitre du livre de Warschauer et Kern, rédigés respectivement par les coordonnateurs de l'ouvrage et par Chapelle, s'interrogent sur les liens entre CALL et NBLT. Pour Warschauer et Kern (2000, p. 1) « NBLT represents a new and different side of CALL, where human-to-human communication is the focus » ('NBLT représente une nouvelle dimension de l'ALAO, ciblant la communication homme/homme'). Quant à Chapelle, elle répond à l'interrogation « Is NBLT CALL ? » par « NBLT represents an expansion rather than a reconceptualization of CALL » ('NBLT correspond à une extension de l'ALAO plutôt qu'à une reconceptualisation') (Chapelle, 2000, p. 222).

### **Centration sur la dimension culturelle : télécollaboration, ICFLE, OIE**

Un autre jalon important a été posé par Belz quand elle a coordonné un numéro de la revue *Language Learning & Technology* intitulé *Telecollaboration* (Belz, 2003). Ce dernier terme est défini ainsi : « Telecollaboration is characterized by institutionalized, electronically mediated intercultural communication under the guidance of a languacultural expert (i.e., a teacher) for the purposes of foreign language learning and the development of intercultural competence » ('la télécollaboration se caractérise par une communication interculturelle institutionnalisée et utilisant les moyens informatiques, guidée par un expert des langues/cultures (enseignant) avec pour objectif l'apprentissage des langues et

<sup>2</sup>Il s'agissait d'écriture collective de fictions et la communication avait lieu en mode écrit synchrone (cf. Debyser, 1987 et 1989).

le développement de la compétence interculturelle') (p. 2).

On remarque que la définition est plus précise que celle de NBLT en termes d'objectifs pédagogiques et de dispositif : il s'agit de faire pratiquer la langue dans une perspective de développement de la compétence interculturelle, les échanges sont forcément à distance et ils sont à la fois intégrés à un curriculum et encadrés par un expert. Des échanges par clavardage au sein d'un groupe classe, par exemple, ne font pas partie de la télécollaboration. Une critique que l'on peut faire à ce terme est qu'il présuppose un mode de travail collectif à distance, la collaboration, sans tenir compte des théories sur l'apprentissage collaboratif ; on reviendra sur ce point dans la troisième partie.

C'est peut-être à cause de l'imprécision du terme *telecollaboration* qu'est apparue, trois ans plus tard, la désignation *Internet-mediated Intercultural Foreign Language Education* (ICFLE, Belz et Thorne, 2006). Thorne (2006, p. 3) justifie l'acronyme ICFLE par les arguments suivants :

- Les désignations utilisées jusqu'à présent, comme *telecollaboration* ou *NBLT* ou même *CMC*, ne mentionnaient pas la dimension culturelle ;
- « Foreign Language Education » renvoie spécifiquement d'une part à la didactique des langues en tant que telle, d'autre part à la notion humaniste d'éducation. On note chez Thorne une prise de distance avec le courant de la *Second Language Acquisition*.

Les projets analysés dans l'ouvrage coordonné par Belz et Thorne (2006) sont de natures diverses et utilisent différents outils de communication mais, comme les auteurs, disent ne pas prendre Internet comme objet de recherche en soi :

The hallmark of ICFLE is the inclusion of living, breathing human representatives of the languages and cultures under study in classroom-based FL instruction. The Internet serves as the mediator of this inclusive process, but it is not the object of investigation per se.

[La caractéristique principale d'ICFLE, c'est l'introduction dans la classe de langue étrangère de représentants humains bien réels de la langue/culture étudiée. Internet sert de médiateur de ce processus global mais n'est pas l'objet de recherche en soi.] (Belz et Thorne, 2006, p. x)

Cette position est à contraster avec un article antérieur de Thorne (2003, p. 38), où celui-ci insistait sur la nécessaire prise en compte des usages technologiques (« cultures-of-use of Internet communication tools » 'culture d'usage des outils de communication d'Internet').

Un an plus tard paraissait en Europe un ouvrage à visée plus pratique (et aussi plus modélisante), dirigé par O'Dowd (2007) et intitulé *Online intercultural exchange : An introduction for foreign language teachers*. Les échanges interculturels en ligne (OIE) y sont définis de manière très similaire à la télécollaboration ou à l'ICFLE. Trois modèles d'OIE sont mis en avant (on y reviendra), un certain nombre de problématiques — et notamment celle des outils de

communication — sont abordées et sept études de cas sont présentées. Quant à la dénomination OIE, elle présente le seul défaut d'exclure tout type d'échange ne visant pas la dimension interculturelle, alors que l'expérience montre que l'on peut fort bien avoir des échanges en ligne à visée avant tout linguistique (voir par exemple Mangenot et Zourou, 2007, à propos des feedback correctifs dans un échange franco-espagnol). Dans cette veine de mise en avant de l'interculturel, un numéro récent de *Language Learning & Technology* (Vol. 15, 2011) est intitulé *Multilateral Online Exchanges for Language and Culture Learning*.

### Parentés avec la CMO

On signalera enfin deux dernières dénominations qui rattachent l'étude des échanges en ligne au domaine de la *Communication médiatisée par ordinateur*, domaine, il faut le préciser, qui a sa propre existence scientifique en dehors du CALL et même en dehors de toute préoccupation éducative<sup>3</sup>. Kern (2006), dans le numéro spécial du *Français dans le monde, Recherches et applications* consacré aux *échanges en ligne dans l'apprentissage et la formation*, utilise systématiquement le terme CMO pour faire une revue des recherches américaines dans le domaine qu'il appelait auparavant NBLT. Dans le même numéro, Dejean et Mangenot (2006), à la suite de Peraya (2000), utilisent le sigle CPMO, où le P signifie « pédagogique » ; ils estiment que les outils d'analyse développés par la CMO sont nécessaires — mais pas suffisants — pour qui se penche sur les échanges pédagogiques en ligne et relèvent quelques spécificités des situations pédagogiques. Quant à Lamy et Hampel (2007), elles ajoutent un L final à CMC pour indiquer qu'il s'agit d'apprentissage des langues, ce qui donne CMCL (CMC for Language learning and teaching). Dans tous ces cas, la proximité avec la CMO ainsi pointée n'est pas neutre au plan épistémologique : ce champ de recherche tente notamment de faire ressortir la spécificité des interactions en ligne selon les outils utilisés (Crystal, 2001). Signalons enfin que les *Special Interest Groups* (SIG) de *Calico* et d'*Eurocall* s'intéressant aux échanges en ligne ont également choisi cette appellation de CMC ; ces deux associations ont par ailleurs créé un SIG commun sur les mondes virtuels (avec un espace sur *Second Life*).

### Interactions ou échanges en ligne ?

Au final, pourquoi avoir choisi l'expression « échanges en ligne » plutôt que l'une ou l'autre des dénominations vues jusqu'ici ? En fait, nous cherchions, à

---

<sup>3</sup>Ce champ de recherches regroupe des chercheurs en sciences du langage, en sociologie et en sciences de l'information et de la communication (voir notamment le *Journal of Computer-Mediated Communication*).

Grenoble, une dénomination assez large pour couvrir des situations d'apprentissage à distance via Internet ne se limitant pas aux langues. Nous avons notamment une expérience de la formation en ligne (*eLearning*) en FLE dont nous voulions faire un objet de recherche, tout en voulant bien marquer notre centration sur l'analyse des interactions en ligne. Nous voulions également pouvoir étudier des formations hybrides en langues sous l'angle des échanges par Internet. C'est ainsi que nous avons baptisé une recherche menée de 2004 à 2007 avec quatre universités françaises (Grenoble, Lyon, Le Mans, Besançon) et une équipe anglaise (Open University) « Outils et didactique pour les interactions en ligne » (ODIL). Notre objet était à la fois plus large que l'apprentissage des langues en ligne et plus centré sur les effets des outils de communication. Cette recherche a débouché sur la création du colloque biennal EPAL, *échanger pour apprendre en ligne* (2007, 2009 et 2011, 2013)<sup>4</sup>. Le passage du terme *interactions* à celui d'*échanges* a été motivé par le fait que certains chercheurs du projet ODIL se réclamaient de l'analyse conversationnelle : pour eux, l'interaction verbale désigne avant tout le jeu d'influence mutuelle exercée par les interactants les uns sur les autres (Kerbrat-Orecchioni, 1998) ; dans ce cadre, les modes de communication asynchrone peuvent difficilement être désignés par le terme *interaction* (cf. Kerbrat-Orecchioni, 2005).

### Synthèse

On peut synthétiser en disant que la variété des appellations renvoie à des objets ou questions de recherche assez différents :

- S'intéresse-t-on aux échanges en ligne uniquement dans le cadre de l'apprentissage des langues ? Si on se réclame de l'ALAO au sens strict, la réponse est « oui », mais on peut également étudier les échanges en ligne dans d'autres disciplines (et notamment dans la formation en ligne d'enseignants<sup>5</sup>), ce que font les colloques EPAL.
- Dans le cas des langues, accorde-t-on la priorité (voire l'exclusivité) à la dimension interculturelle des échanges ? La perspective interculturelle peut-elle ne pas prendre en compte la part de culture contenue dans les artefacts (Thorne, 2003) ?
- Analyse-t-on la spécificité des échanges en ligne par rapport aux interactions en classe de langue et la manière dont les outils influent sur ces

<sup>4</sup> [w3.u-grenoble3.fr/epal](http://w3.u-grenoble3.fr/epal) Les trois premières éditions d'EPAL, outre des Actes en ligne, ont donné lieu à un numéro spécial d'*Alsic* (vol. 11(1), 2008), de *Sicef* (vol. 15, 2008), à un ouvrage (Nissen, Poyet et Soubrié, 2011) et à un autre numéro spécial d'*Alsic* (vol. 15/2, 2012).

<sup>5</sup> Rappelons qu'un SIG de Eurocall est consacré à la formation d'enseignants. En mars 2012, une rencontre commune entre ce SIG et le SIG CMC a eu lieu en Italie.

échanges ? Cette question est en train de prendre de l'importance avec l'analyse des utilisations du tableau blanc interactif.

- Prend-on en compte la communication en ligne dans le cadre de l'enseignement à distance, des cours hybrides ou de l'utilisation du clavardage en classe (hors télécollaboration) ?
- Considère-t-on que tout échange en ligne relève de la collaboration (forcément entendue alors de manière très large) ou bien cherche-t-on à dégager de manière plus nuancée divers modes de travail collectif à distance ?

**TABLEAU 1**

Variété des appellations et problématiques afférentes

<b>Problématiques</b>	<b>Dénominations</b>
Accent sur l'apprentissage / acquisition des langues	NBLT, Telecollaboration, ICFLÉ, OIE, CMCL
Accent sur l'interculturel	Telecollaboration, ICFLÉ, OIE
Spécificité des interactions en ligne selon les outils utilisés, comparaison avec les interactions en classe	CMO, CPMO, CMCL
Prise en compte des dispositifs hybrides et à distance (sans télécollaboration)	FOAD/ODL, CPMO, CMCL
Analyse fine de la collaboration en tant que mode d'apprentissage	CPMO, CSCL ( <i>Computer-Supported Collaborative Learning</i> )

Dans la partie suivante, on se limitera aux échanges en ligne en langues entre groupes distants, laissant ainsi de côté la question des dispositifs hybrides ou de la formation à distance. Certaines problématiques liées à la formation à distance seront par contre abordées dans la partie 3.

### ***Panorama des pratiques télécollaboratives***

On trouve dans Mangenot (2008a) une ébauche de typologie des échanges par Internet en langues ; celle-ci sera tout d'abord reprise dans une version modifiée. On présentera ensuite brièvement deux familles de projets qui nous semblent un peu moins connues que *eTandem* ou *Cultura* de ce côté-ci de l'Atlantique : l'intercompréhension et les projets télécollaboratifs entre écoles non centrés sur les langues.

### **Brève typologie**

La classification de Mangenot (2008a), élaborée à partir de six projets, se basait sur la configuration des langues en présence, sur le dispositif didactique et institutionnel mis en place et sur le scénario de communication. Considérant aujourd'hui que le scénario de communication fait partie du dispositif pédagogique, cette typologie sera ici réduite à ses deux premiers éléments, auxquels on ajoutera, pour commencer, l'objectif central de l'échange, que l'on pourrait également nommer le « modèle de télécollaboration » : aux trois « modèles » proposés dans O'Dowd (2007, chapitres 3, 4 et 5), *eTandem*, *Cultura* et *eTwinning*, on ajoutera la formation des enseignants par la télécollaboration et l'intercompréhension.

#### *Modèles d'échanges en ligne*

Au vu des nombreux échanges présentés dans Belz et Thorne (2006), Dejean et Mangenot (2006), O'Dowd (2007) et Degache et Mangenot (2007), on peut tout d'abord affirmer que la quasi totalité des projets inclut une dimension interculturelle, ce qui n'est pas très étonnant si l'on considère que langue et culture ne peuvent pas être dissociées. Mais le développement de la compétence interculturelle ne constitue l'objectif principal que de certains projets, dont *Cultura* est l'archétype et l'ethnographie la méthode. La pratique de la langue cible avec un natif, de manière réciproque, est un autre objectif fréquent, dont *eTandem* serait le modèle et l'autonomie l'approche pédagogique. Un certain nombre de projets plus récents ont pour but de former les futurs enseignants à la conception de tâches et au tutorat en ligne : c'est le cas du *Français en (première) ligne*, qui en arrive maintenant à sa dixième année d'existence et mérite sans doute aussi d'être érigé au rang de modèle. Le développement des capacités d'intercompréhension entre langues de la même famille est un objectif qui préexistait à l'arrivée d'Internet ; ce type de projet s'appuie maintenant souvent sur des plateformes et des scénarios spécifiques, comme *Galanet* ; des universités du monde entier, surtout dans l'espace romainophone, collaborent maintenant sur ce modèle, qui s'appuie beaucoup sur le développement de stratégies spécifiques à l'intercompréhension. Enfin, *eTwinning*, le plus « jeune » des cinq modèles présentés (il a débuté en 2004), a pour but de faire collaborer (au sens fort de construction d'un objet commun) des établissements scolaires européens *via* Internet, dans une pédagogie du projet inspirée de la pédagogie Freinet (voir Houssaye, 1994).

#### *Langues en présence*

Concernant les langues en présence, Mangenot (2008a) observe que les échanges peuvent se dérouler :



- dans une seule langue, celle-ci étant la langue première d'un des groupes : cas du *Français en (première) ligne*. Cette situation est celle qui génère la plus grande asymétrie entre les deux groupes ;
- dans deux langues, chacun s'exprimant dans sa langue première. Furs-tenberg et English (2006, p. 187) expliquent ce choix par l'objectif du projet *Cultura*, qui porte avant tout sur la découverte de la culture de l'autre : la langue maternelle permet d'aller jusqu'au bout de sa pensée et elle est porteuse de traits discursifs propres à chaque culture ;
- dans deux langues avec une partie des productions se faisant dans la langue étrangère. Il s'agit du cas le plus fréquent, fondé sur le principe initial de réciprocité des tandems en face-à-face ;
- dans plusieurs langues, selon le principe de l'intercompréhension, chacun étant libre de s'exprimer dans la langue première ou dans une autre langue de la même famille.

Il convient d'ajouter le cas, documenté dans O'Dowd (2007) et fréquent dans *eTwinning*, où les échanges se font dans une *lingua franca* (en général l'anglais) qui n'est la langue maternelle d'aucun des deux groupes.

### *Scénarios pédagogiques*

Les scénarios pédagogiques peuvent être extrêmement divers, ce que confirme la lecture de O'Dowd (2007). Un consensus existe cependant sur un point : pour avoir des chances de réussir, un projet d'échange en ligne doit être intégré au curriculum, encadré par des enseignants et proposer des activités régulières ; seul *eTandem* déroge parfois à cette règle. La diversité des scénarios concerne à la fois la temporalité des projets (durée et fréquence), le(s) mode(s) et outils de communication (synchrones, asynchrones, écrit, oral), la manière dont l'accompagnement est assuré (en ligne et/ou en présentiel), la combinaison éventuelle entre des séances en présentiel et du travail à distance, les tâches assignées (pour plus de détails, cf. Mangenot, 2008a). *Cultura* et *Galanet* sont probablement les projets les plus structurés sur tous ces plans ; les échanges en ligne n'y constituent qu'une partie du travail demandé. *eTandem*, à l'opposé, est assez peu structuré, sauf si un enseignant décide d'intégrer de tels échanges à ce qu'il fait par ailleurs en classe. Dans *eTwinning*, il revient aux partenaires de chaque échange de trouver une thématique et de structurer la collaboration.

### **Zoom sur deux des cinq modèles**

#### *L'intercompréhension*

L'intercompréhension, approche sur laquelle l'université Stendhal-Grenoble 3 effectue des recherches depuis plus d'une vingtaine d'années, peut être défi-

nie comme « une forme de communication plurilingue où chacun comprend les langues des autres et s'exprime dans la ou les langue(s) romane(s) qu'il connaît, développant ainsi à différents niveaux la connaissance de ces langues »<sup>6</sup>. Elle met l'accent sur les compétences réceptives, les connaissances préalables et les stratégies d'apprentissage et, le plus souvent, sur la parenté linguistique (site du colloque IC2012<sup>7</sup>. Une plateforme en ligne, *Galanet*, et un scénario pédagogique spécifique ont été développés dans le cadre d'un projet européen *Socrates Lingua*. Il est à noter que l'intercompréhension est reconnue institutionnellement à l'université de Grenoble depuis 2004 : il est possible de suivre un cours d'intercompréhension à la place d'un cours de langue classique, avec les mêmes crédits. Ce cours comporte du travail en présentiel et à distance, ce dernier s'effectuant à partir du scénario *Galanet*. Celui-ci, découpé en quatre phases d'environ un mois, avec un forum spécifique pour chaque phase, consiste à réaliser un dossier de presse plurilingue sur une thématique arrêtée lors de la première phase. Chaque équipe locale est responsable d'une rubrique du dossier, il n'y a pas de réelle collaboration (au sens fort) à distance. Les étapes sont les suivantes :

1. briser la glace et choix du thème
2. remue-méninges
3. collecte de documents et débat
4. réalisation et publication du dossier de presse

Pour plus de détails, notamment sur les modalités d'accompagnement, on peut consulter la plateforme *Galanet* et les articles qui y sont référencés.

#### *Projets collaboratifs entre établissements scolaires européens*

L'originalité de *eTwinning* tient au fait qu'il ne s'agit pas *a priori* d'un projet destiné à apprendre ou pratiquer les langues ; et si la dimension interculturelle n'est pas absente de ses objectifs (voir ci-dessous), on ne trouvera généralement pas celle-ci dans les interactions verbales mais bien plutôt dans la manière d'envisager telle ou telle matière à l'école (on pourrait parler d'une inter-culturalité de contenus). Les objectifs sont les suivants (Dominguez Miguela, 2007) :

- Intégration des TICE dans le cadre d'une pédagogie du projet à travers la mise en réseau d'établissements scolaires européens (*eTwinning* fournit une plateforme d'échanges sécurisée — *Twinspace* — et de très nombreux conseils pédagogiques) ;

<sup>6</sup> [www.galanet.eu](http://www.galanet.eu), lien vérifié en août 2012.

<sup>7</sup> [ic2012.u-grenoble3.fr](http://ic2012.u-grenoble3.fr), lien vérifié en août 2012).

- Développement d'un sentiment d'identité européen à travers le travail en commun ;
- Prise de conscience de la diversité linguistique de l'Europe (à noter que cet objectif serait mieux servi si l'on encourageait l'intercompréhension plutôt que l'utilisation d'une *lingua franca*).

Un exemple (Dominguez Miguela, 2007, p. 101) est celui du projet « L'eau dans la ville », qui a amené des élèves de Belgique et du Portugal à comparer l'influence de l'eau dans leurs villes respectives. On n'est pas très éloigné de l'esprit d'EMILE/CLIL (Enseignement d'une matière intégré à une langue étrangère/Content and Language Integrated Learning<sup>8</sup>), mais deux différences sont à relever : d'une part, la question de la langue n'est pas vraiment problématisée dans *eTwinning* (voir plus haut), alors que dans EMILE, on a toujours — par définition — affaire à une combinaison matière/langue ; d'autre part, les technologies, la collaboration et la pédagogie du projet sont mises en avant dans *eTwinning*, avec une claire référence à Freinet, alors qu'elles ne le sont pas dans EMILE.

### ***Quelques problématiques de recherche***

Bien sûr, les pratiques d'échanges en ligne ont fait apparaître des questions de recherche nouvelles par rapport à l'époque de l'ALAO (ou de la formation d'enseignants) hors ligne. On en citera quelques-unes, sans aucune prétention à l'exhaustivité, tout en indiquant les premiers résultats auxquels on est parvenu et le chemin qu'il reste à faire.

### **La question de la collaboration**

Cette question est l'une des plus épineuses (et en même temps une des plus intéressantes) qui se pose quand on analyse des échanges en ligne. La difficulté vient du fait que deux champs de recherche viennent se croiser : l'ALAO et le CSCL (avec en arrière-plan les interactions en classe, très présentes en didactique des langues). L'ALAO, lié à la didactique des langues, tend souvent à considérer toute forme d'interaction à distance comme de la collaboration, du fait notamment de la nécessaire négociation du sens. Tandis que le CSCL, qui ne s'intéresse qu'à la collaboration à travers les TICE<sup>9</sup>, a une définition

<sup>8</sup> [ec.europa.eu/languages/language-teaching/content-and-language-integrated-learning\\_en.htm](http://ec.europa.eu/languages/language-teaching/content-and-language-integrated-learning_en.htm) (lien vérifié en août 2012).

<sup>9</sup> Une définition du CSCL relevée sur le site du colloque CSCL 2005 ([cscl2005.cl.ncu.edu.tw/welcome.htm](http://cscl2005.cl.ncu.edu.tw/welcome.htm) ; lien vérifié en août 2012) :

... research findings related to learning in the context of collaborative activity and the exploration of how such learning might be augmented through technology.

beaucoup plus restrictive de celle-ci, à partir de deux critères : le premier insiste sur une intention commune et un processus commun de partage et de co-construction des connaissances chez les apprenants (Lewis, 1998), voire sur l'établissement d'une conception partagée du problème à résoudre ; le second critère consiste à poser la nécessité d'une production commune à l'intérieur de petits groupes (en général de 2 à 5 personnes) : si un partage des tâches entre les apprenants a lieu, on parle alors plutôt de coopération, si tous les membres travaillent conjointement sur tous les aspects, on parle de collaboration (George, 2001). Aussi bien l'ALAO que le CSCL adoptent souvent une méthodologie fondée sur l'analyse d'échanges en ligne, mais le second le fait en général à travers une méthodologie d'analyse de contenu quantitative.

Dans Mangenot et Nissen (2006) et Mangenot et Dejean-Thircuir (2009), nous avons analysé des interactions, de manière qualitative, d'une part dans un projet à distance de formation aux TICE (*Learn-Nett*) et dans un cours sur les TICE d'une maîtrise FLE à distance (Mangenot, 2002), d'autre part dans un cours d'anglais à distance (Nissen, 2003). Nous avons relevé un certain nombre de phénomènes qui avaient été peu thématés auparavant :

- L'approche par tâches appliquée à la formation à distance n'implique pas forcément une réalisation collaborative des tâches. On peut très bien avoir des réalisations individuelles juxtaposées (dans un forum), commentées par un tuteur, phénomène que nous avons qualifié de *mutualisation* et dont nous avons montré que tout en créant un lien social et en étant apprécié des étudiants, il était beaucoup moins exigeant que la collaboration (Mangenot, 2003). En langues, c'est généralement cette approche qui est appliquée dans *Le français en (première) ligne*.
- Dans le cas évoqué ci-dessus, un dialogue s'engage parfois entre certains étudiants ; Bullen (1997, p. 48) considère que l'on « peut parler de participation interactive quand les participants s'appuient sur les contributions déjà existantes pour élaborer les leurs, en faisant référence, de manière implicite ou explicite, aux messages des autres ». Dès lors, peut se poser la question du degré d'interactivité d'un échange en ligne : Quintin et Masperi (2006) l'ont fait à partir d'un corpus *Galanet*. Nous avons proposé d'appeler « discussion » ce type d'échange, plus interactif que la mutualisation mais n'impliquant pas de réalisation commune.
- Les échanges dans le cas des étudiants du projet *Learn-Nett*, qui devaient aboutir à une production commune en travaillant à quatre à dis-

---

[... travaux de recherche concernant les apprentissages en contexte d'activité collaborative et explorant la façon dont de tels apprentissages peuvent être renforcés par la technologie.]

tance (par forum et chat), sont très clairement d'une nature différente de ceux des étudiants de maîtrise FLE. Notamment, ce sont presque toujours eux qui prennent en charge les aspects organisationnels et temporels des échanges, eux qui produisent la plupart des messages initiatifs, encore eux qui construisent le lien social, etc., ce qui présuppose une autonomie plus grande et comporte une dimension bien plus chronophage que la mutualisation. Une autre limite est qu'il est impossible de rester simplement spectateur dans un groupe collaboratif, alors qu'un groupe qui fonctionne sur le principe de la mutualisation ou de la discussion peut très bien tolérer des « lurkers » (les anglophones nomment ainsi les membres passifs d'un canal Internet), qui profitent alors des échanges entre les autres étudiants sans néanmoins y prendre part (Mangenot, 2002).

- Enfin, dans le cas des étudiants d'anglais à distance, le scénario pédagogique prévu devait les amener à collaborer par groupes de quatre (production d'une synthèse à partir de documents authentiques) mais l'analyse de leurs échanges (par clavardage essentiellement) montre qu'ils ont au mieux coopéré, au pire mutualisé la part du travail réalisée par chacun.

Mangenot et Dejean (2009) ont donc pu proposer les modalités présentés dans le tableau 2.

**TABLEAU 2**  
Modalités d'apprentissage collectif

	<b>Conception partagée négociation du sens</b>	<b>Travail par groupes restreints</b>	<b>Production commune</b>
<b>Mutualisation</b>	Pas nécessaire	Non	Non (productions individuelles juxtaposées)
<b>Discussion</b>	Oui	Non	Non (productions individuelles en interaction les unes avec les autres)
<b>Coopération</b>	Oui	Oui	Oui (mais répartition du travail)
<b>Collaboration</b>	Oui	Oui	Oui (toutes les étapes sont négociées)

Dejean-Thircuir (2008) a poursuivi ce type d'analyse, se réclamant à la fois de la CMO et du CSCL et s'appuyant sur les outils de la pragmatique interactionnelle, avec des groupes travaillant selon un scénario collaboratif (il s'agissait toujours de formation en ligne d'enseignants de FLE). L'objectif était de

mieux comprendre les processus collaboratifs et proposer des pistes de réflexion pour les concepteurs et tuteurs de ce type d'activité en ligne. à travers l'analyse des interactions d'un groupe d'étudiants engagé dans une tâche collaborative, nous chercherons donc à identifier certaines pratiques langagières et formes d'activités communicationnelles qui soutiennent le processus collaboratif et favorisent la constitution d'une communauté en ligne. (p. 7)

Cette piste mérite certainement d'être poursuivie, notamment à partir d'autres environnements que les forums et les clavardages.

### **L'effet des outils sur les interactions (affordances)**

Nous avons déjà évoqué le fait que la CMO avait pour objet de faire ressortir l'effet des outils de communication en ligne sur les pratiques sociales. Quand ces pratiques relèvent de l'éducation, le repérage de certaines marques et structures dans les discours échangés et leur croisement avec l'analyse des propriétés des outils informatiques ont pour but de mieux caractériser (voire modéliser) la communication pédagogique à distance, condition nécessaire à une extension et à une amélioration de celle-ci (Mangenot, 2004). Une difficulté provient du fait qu'il est impossible d'établir un rapport de cause à effet entre un outil et les interactions qu'il suscite : par exemple, ce n'est pas parce que les billets de blogs permettent des commentaires que cette fonctionnalité sera utilisée ; celle-ci peut par ailleurs être détournée, les utilisateurs s'en servant comme d'un forum de discussion. Comme l'écrit Hert (1999, p. 213–214), « Considérer que la communication médiatisée par ordinateur est déterminée par les propriétés de la machine serait trop simpliste : les effets dépendent énormément du rapport qu'établissent les individus avec le dispositif. » O'Rourke (2005, p. 435) introduit à ce propos la notion d'*affordance* : "In ecological terms, the properties of the technology stand in a dialogic relation to the activities of users, giving rise to dynamic affordances" ("En termes écologiques, les propriétés des technologies sont en interaction avec les activités des utilisateurs, ce qui crée des affordances dynamiques").

Dans cette perspective, nous avons étudié de manière approfondie, à travers l'examen de diverses formations en ligne, ce que nous avons appelé les « systèmes de type forum » et nous avons mis leurs caractéristiques sémiopragmatiques en relation avec des pratiques communicatives et/ou des intentions pédagogiques. La spécificité communicationnelle des forums est leur quadruple dimension écrite, asynchrone, publique et structurée (Mangenot, 2004) ; en ce qui concerne leur utilisation pédagogique, voici quelques conséquences observées (tirées du tableau proposé à la fin de Mangenot, 2008b, p. 154) :

- Comme l'avait déjà fait remarquer George (2001), il est préférable de mettre le forum à proximité immédiate (un clic maximum) des consignes

de la tâche ; *Moodle*, par exemple, permet de placer la tâche dans la page d'introduction même du forum. Les fils de discussion peuvent alors être créés soit par l'enseignant, avec une pré-structuration des échanges, soit par les étudiants, avec alors un espace particulier pour chacun (ou pour chaque binôme si les tâches sont à réaliser à deux).

- Le caractère public du forum (à l'intérieur du groupe d'apprenants) rend les corrections potentiellement menaçantes ; une solution consiste à proposer ces corrections en fichier attaché à un message, ce qui les rend moins directement visibles que si elles sont dans le message même.
- Les forums dont l'interface rend bien visible la structure de l'interaction conduisent à des discussions à la fois plus cohésives et plus interactives (au sens vu plus haut) ; les utilisateurs ont alors tendance à ouvrir moins de fils de discussion. Kear (2001) était déjà arrivée à des résultats similaires.

Les outils et applications de communication se multipliant sur Internet (voire avec les téléphones intelligents), on peut estimer qu'il y a encore beaucoup d'analyses sémiopragmatiques, croisées avec des observations d'usage, à réaliser. Un aspect à prendre en compte est ce que Thorne (2003) a appelé « culture-of-use », à savoir la culture d'usage que les étudiants ont d'un outil avant de l'utiliser dans un cadre pédagogique. Une suggestion d'utilisation allant à contre-courant des usages établis peut être tout à fait contreproductive (Thorne, 2003).

### **La dimension socio-affective du tutorat**

Il faut se souvenir qu'aux débuts de la formation en ligne, dans la seconde moitié des années 1990, il n'était pas du tout évident que le tutorat en constituait une dimension incontournable : que l'on se souvienne de la bulle spéculative du *eLearning*, bulle qui a éclaté en partie du fait que les formations proposées, trop peu accompagnées sur le plan humain, ont été rejetées par les intéressés. Par ailleurs, la plupart des personnes avec qui on parlait de suivi en ligne écrit asynchrone il y a une douzaine d'années étaient persuadées que ce suivi ne pouvait comporter aucune dimension socio affective, du fait de l'absence de gestualité, de mimique, de voix et de réaction immédiate. De nombreux forums associés à des cours à distance sont restés très peu fréquentés du fait qu'il n'y avait pas de consignes, pas de tâches à réaliser. Mangenot (2002) constatait pourtant, à partir du cours de maîtrise FLE dont il a déjà été question, que la participation sur les forums (avec des tâches) était tout à fait satisfaisante et qu'au fil de l'année se construisait une véritable ambiance de groupe comportant une évidente part d'affectivité, même si l'évolution était plus lente qu'en présentiel.

Deux thèses, l'une à partir d'une approche descriptive, l'autre à partir d'une approche expérimentale, sont venues approfondir cette question de l'importance de la dimension socio-affective, à partir de l'examen des interventions tutorales. Combe Celik (2010), analysant les consignes des tâches et les feed-back tutoraux avec les outils de l'analyse du discours, a réussi à montrer comment les tuteurs (des enseignants chercheurs dans le cadre du Campus numérique FLE) s'y prenaient — verbalement bien sûr — pour marquer leur présence, encourager le travail collectif, favoriser l'établissement d'un lien social. Quintin (2008), de son côté, s'est livré à une expérimentation complexe, demandant à sept tuteurs d'une université belge d'adopter des « modalités d'intervention tutorale » différentes pour suivre durant six semaines le travail de 35 groupes de trois étudiants de licence en sciences de l'éducation : les tuteurs avaient pour consigne, avec certains groupes, d'accentuer la dimension organisationnelle, avec d'autres la dimension affective et avec d'autres encore la dimension pédagogique. Les résultats montrent très clairement, de manière statistiquement significative, que les groupes ayant bénéficié du tutorat « affectif » (« interventions destinées à établir et à maintenir un climat relationnel propice au travail d'équipe, à favoriser la cohésion et l'entraide entre les membres, à soutenir les étudiants dans l'effort, à valoriser le travail individuel et collectif », Quintin, 2009, entrée de blogue) ont fourni de meilleurs travaux et ont plus progressé que les autres.

### ***Conclusion***

Même si certains exemples fournis dans cet article ne relèvent pas directement de l'ALAO, nous espérons avoir montré qu'il n'était pas souhaitable de rester confiné à ce domaine, sans aller regarder les recherches du côté de la CMO, du CSCL, de la formation ouverte et à distance. L'ensemble de ces recherches, en tout état de cause, comporte une dimension praxéologique évidente, dans un domaine marqué par l'apparition incessante de nouveaux outils. Une des questions chaudes, actuellement, concerne le web social, dans lequel certains enthousiastes voient une possibilité de renouveau pour l'apprentissage des langues, notamment dans la perspective actionnelle qui prévaut actuellement en Europe, tandis que la majorité des enseignants se sent perdue quant à son exploitation. Encore une fois, il s'agit de prendre de la distance par rapport aux discours technocentristes, d'observer les usages et leurs évolutions (tout en les replaçant dans une perspective historique et sociale), d'analyser les applications, les interactions auxquelles elles donnent lieu, et de proposer des pistes d'intégration à ce qui se fait par ailleurs en classe (Mangenot, 2011).



## Références

- Belz, J.A. (dir.). 2003. *Language Learning and Technology*, 7,2. Numéro thématique : *Telecollaboration*. Disponible à : [llt.msu.edu/vol7num2/default.html](http://llt.msu.edu/vol7num2/default.html).
- Belz, J.A. et S. Thorne (dir.). 2006. *Internet-mediated intercultural foreign language education*. Boston, Thomson Heinle.
- Bullen, M. 1997. A case study of participation and critical thinking in a university-level course delivered by computer conferencing. Thèse de doctorat, University of British Columbia. Consultée en août 2012. Disponible à : [circle.ubc.ca/handle/2429/6775](http://circle.ubc.ca/handle/2429/6775).
- Chapelle, C. 2000. Is network-based learning CALL ? Dans M. Warschauer et R. Kern (dir.), p. 204–220.
- Combe Celik, C. 2010. Pratiques discursives dans la formation en ligne à la didactique du FLE : une analyse de la communication pédagogique asynchrone. Thèse de doctorat, Université Stendhal — Grenoble III. Consultée en janvier 2013. Disponible à : [tel.archives-ouvertes.fr/tel-00508363/fr](http://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00508363/fr).
- Crystal, D. 2001. *Language and the internet*. Cambridge, Cambridge University Press.
- Debyser, F. 1987. Télématique, interactivité et langage. *LINX*, 17, p. 62–64.
- Debyser, F. 1989. Télématique et enseignement du français. *Langue française*, 83, p. 14–31.
- Degache, C. (coord.). 2003. *Lidil (Revue de linguistique et de didactique des langues)*, n°28. Numéro thématique : *Intercompréhension en langues romanes : du développement des compétences de compréhension aux interactions plurlingues, de Galatea à Galanet*. Disponible à : [lidil.revues.org/index1513.html](http://lidil.revues.org/index1513.html).
- Degache, C. et F. Mangenot (coord.). 2007. *Lidil (Revue de linguistique et de didactique des langues)*, n°36. Numéro thématique : *Echanges exolingues via internet et appropriation des langues-cultures*. Disponible à : <http://lidil.revues.org/index2473.html>.
- Dejean-Thircuir, C. 2008. Modalités de collaboration entre étudiants et constitution d'une communauté dans une activité à distance. *Apprentissage des langues et systèmes d'information et de communication (ALSIC)*, 11, p. 7–32. Disponible à : <http://alsic.revues.org/134>.
- Dejean-Thircuir, C. et F. Mangenot (coord.). 2006. *Le Français dans le monde, Recherches et applications*, n°40. Numéro thématique : *Les échanges en ligne dans l'apprentissage et la formation*.
- Dominguez Miguela, A. 2007. Models of telecollaboration (3) : eTwinning. Dans R. O'Dowd (dir.), p. 85–104.
- Furstenberg, G. et K. English. 2006. Communication interculturelle franco-américaine via Internet : le cas de Cultura. *Le Français dans le monde, Recherches et applications*, n°40, p. 178–191.
- George, S. 2001. Apprentissage collectif à distance. SPLACH : un environnement informatique support d'une pédagogie de projet. Thèse de doctorat, University of Maine.
- Hert, P. 1999. Quasi-oralité de l'écriture électronique et sentiment de communauté dans les débats scientifiques en ligne. *Réseaux*, n°97, p. 211–259.

- Houssaye, J. (dir.). 1994. *Quinze pédagogues, leur influence aujourd'hui*. Paris, Armand Colin.
- Kear, K. 2001. Following the thread in computer conferences. *Computers and Education*, 37, p. 81–99.
- Kerbrat-Orecchioni, C. 1998. *Les interactions verbales*. Tome 1. Rééd. Paris, Armand Colin. [1990]
- Kerbrat-Orecchioni, C. 2005. *Le discours en interaction*. Paris, Armand Colin.
- Kern, R. 1995. Restructuring classroom interaction with networked computers : Effects on quantity and characteristics of language production. *Modern Language Journal* 79, p. 457–476.
- Kern, R. 2006. La communication médiatisée par ordinateur en langues : recherches et applications récentes aux USA. *Le Français dans le monde, Recherches et applications* 40, p. 17–29.
- Lamy, M.-N. et R. Hampel. 2007. *Online communication in language learning and teaching*. Basingstoke, Palgrave Macmillan.
- Lewis, R. 1998. Apprendre conjointement : une analyse, quelques expériences et un cadre de travail. Dans J.-F. Rouet et B. de la Passardière (dir.), *Actes du quatrième colloque : Hypermédias et apprentissages*. Poitiers : Université de Poitiers, p. 11–28.
- Mangenot, F. 2002. Forums et formation à distance : une étude de cas. *Education permanente*, n°152, p. 109–119. Numéro thématique : *Les TIC au service des nouveaux dispositifs de formation*, H. Choplin, G.-L. Baron, V. Dubois, D. Peraya, et S. Pouts-Lajus (dir.). Disponible à : [w3.u-grenoble3.fr/espace\\_pedagogique/educperm-mangenot.rtf](http://w3.u-grenoble3.fr/espace_pedagogique/educperm-mangenot.rtf).
- Mangenot, F. 2003. Tâches et coopération dans deux dispositifs universitaires de formation à distance. *Apprentissage des langues et systèmes d'information et de communication*, 6, p. 109–125. Numéro thématique : *Pluralité des langues*, C. Develotte et M. Pothier (dir.). Disponible à : <http://alsic.revues.org/2104>.
- Mangenot, F. 2004. Analyse sémio-pragmatique des forums pédagogiques sur internet. Dans J.-M. Salaün et C. Vandendorpe (dir.), *Les défis de la publication sur le Web : hyperlectures, cybertextes et méta-éditions*. Villeurbanne, Presses de l'Ensisib, p. 103–123.
- Mangenot, F. 2007. Analyser les interactions pédagogiques en ligne, pourquoi, comment ? Dans J. Gerbault (dir.), *La langue du cyberspace : de la diversité aux normes*. Paris, L'Harmattan, p. 105–120.
- Mangenot, F. 2008a. L'apport des échanges par internet à une approche communicative de l'apprentissage des langues-cultures. Dans R. Bizaro (dir.), *Ensinar e aprender linguas e culturas estrangeiras hoje : Que perspectivas ?* Porto, AREAL Editores, p. 53–67.
- Mangenot, F. 2008b. Pratiques pédagogiques instrumentées et propriétés des outils : le cas des forums. *Sciences et technologies de l'information et de la communication pour l'éducation et la formation* (STICEF), 15, p. 125–158. Numéro thématique :

- ÉPAL : *Échanger pour apprendre en ligne*, C. Reffay et J. Basque (dir.). Disponible à : [sticf.univ-lemans.fr/num/vol2008/05-mangenot/sticf\\_2008\\_mangenot\\_05p.pdf](http://sticf.univ-lemans.fr/num/vol2008/05-mangenot/sticf_2008_mangenot_05p.pdf).
- Mangenot, F. 2011. Apprentissages formels et informels, autonomie et guidage. Dans C. Dejean, F. Mangenot et T. Soubrie (dir.), *Actes du colloque Échanger pour apprendre en ligne* (EPAL). Grenoble. Disponible à : [w3.u-grenoble3.fr/epal/dossier/06\\_act/actes2011.htm](http://w3.u-grenoble3.fr/epal/dossier/06_act/actes2011.htm).
- Mangenot, F. et C. Dejean-Thircuir. 2009. Modalités de communication pédagogique dans la formation en ligne. Dans S. Canelas-Trevisi et M.-C. Guernier (dir.), *Langage, objets enseignés et travail enseignant*. Grenoble, Ellug, p. 335–351.
- Mangenot, F. et E. Nissen. 2006. Collective activity and tutor involvement in e-learning environments for language teachers and learners. *Calico Journal*, 23, p. 601–622.
- Mangenot F. et K. Zourou. 2007. Pratiques tutorales correctives via Internet : le cas du français en première ligne. *Apprentissage des langues et systèmes d'information et de communication*, 10, p. 65–99.
- Nissen, E. 2003. Apprendre une langue en ligne dans une perspective actionnelle. Effets de l'interaction sociale. Thèse de doctorat, Université Louis Pasteur, Strasbourg.
- Nissen, E., F. Poyet et T. Soubrié. (dir.). 2011. *Interagir et apprendre en ligne*. Grenoble, Ellug.
- O'Dowd, R. (dir.). 2007. *Online intercultural exchange : An introduction for foreign language teachers*. Clevedon, Multilingual Matters.
- O'Rourke, B. 2005. Form-focused Interaction in Online Tandem Learning. *CALICO Journal*, 22, p. 433–466.
- Peraya, D. 2000. Le cyberspace : un dispositif de communication et de formation médiatisée. Dans S. Alava (dir.) *Cyberspace et formations ouvertes*. Bruxelles, De Boeck université, p. 17–44.
- Quintin, J.-J. 2008. Accompagnement tutoral d'une formation collective via Internet — Analyse des effets de cinq modalités d'intervention tutorale sur l'apprentissage en groupes restreints. Thèse de doctorat, Université de Mons-Hainaut et Université de Grenoble. Disponible à : [tel.archives-ouvertes.fr/tel-00349013/fr/](http://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00349013/fr/).
- Quintin, J.-J. 2009. Paroles de chercheurs, Jean-Jacques Quintin. Consulté en janvier 2013. Disponible à : [blogdetad.blogspot.fr/2009/03/paroles-de-chercheur-jean-jacques.html](http://blogdetad.blogspot.fr/2009/03/paroles-de-chercheur-jean-jacques.html).
- Quintin, J.-J. et M. Masperi. 2006. Analyse d'une formation plurilingue à distance : actions et interactions. *Apprentissage des langues et systèmes d'information et de communication*, 9, p. 5–31.
- Thorne, S.L. 2003. Artifacts and cultures-of-use in intercultural communication. *Language Learning and Technology* 7, p. 8–67. Disponible à : <http://llt.msu.edu/vol7num2/default.html>.
- Thorne, S.L. 2006. Pedagogical and praxiological lessons from internet-mediated intercultural foreign language education research. In Belz et Thorne (dir.), p. 2–30.
- Warschauer, M. et R. Kern. (dir.). 2000. *Network-based language teaching : Concepts and practice*. Cambridge, Cambridge University Press.