



HAL
open science

Les échanges en ligne dans l'apprentissage et la formation : cadrage et présentation

C. Dejean-Thircuir, F. Mangenot

► **To cite this version:**

C. Dejean-Thircuir, F. Mangenot. Les échanges en ligne dans l'apprentissage et la formation : cadrage et présentation. *Le Français dans le monde. Recherches et applications*, 2006, 40, pp.5-13. hal-01434218

HAL Id: hal-01434218

<https://hal.science/hal-01434218v1>

Submitted on 5 Jul 2024

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Présentation de « Les échanges en ligne dans l'apprentissage et la formation » Charlotte Dejean-Thircuir & François Mangenot

A citer comme :

Dejean-Thircuir, C. & Mangenot, F. (2006) « Présentation », *Le Français dans le monde, Recherches et applications*, Les échanges en ligne dans l'apprentissage et la formation, p. 5-13. Paris, CLE International.

En français langue étrangère, les premiers échanges à distance faisant appel à la technologie ont été les conférences télématiques internationales par Minitel, organisées par Francis Debyser dès les années 1980 ; il s'agissait alors la plupart du temps d'écriture collective de fictions et la communication avait lieu en mode écrit synchrone (cf. Debyser, 1987 et 1989, ainsi que CIEP, 1992 pour un corpus de telles interactions). Aux États-unis, des pratiques de communication médiatisée par ordinateur, en réseau local (intranet) et en mode écrit synchrone, ont eu lieu à partir de la fin des années 80 (voir Swaffar et al., 1998, et Kern, dans ce numéro). Depuis, Internet s'est installé dans le paysage de la didactique des langues ; les pratiques faisant appel à la dimension de communication de ce réseau se sont multipliées et diversifiées. Ces usages s'appuient sur de nombreux outils, tantôt synchrones (*clavardage*, son synchrone, *visioconférence*¹), tantôt asynchrones (*courriel*, *forums*, *blogs*, etc.) ; certaines de ces pratiques laissent une place centrale à l'enseignant-animateur, souvent à travers des scénarios pédagogiques précis, comme dans les simulations globales en ligne, d'autres encouragent la coopération ou la collaboration entre des apprenants suivis par un tuteur, d'autres enfin sont quasiment autodidactiques, comme les tandems par courriel (cf. Helmling, 2001) : le degré d'autonomie requis n'est pas le même selon les cas. Certaines institutions d'enseignement des langues utilisent maintenant ces technologies pour des cours réguliers, soit en complément du présentiel classique (on parle alors de cours – ou dispositifs – hybrides, voir Nissen, ici même), soit même pour des cours entièrement à distance (Open University, voir Lamy, Chanier et al., Jeannot et al., dans ce numéro). En outre, des diplômes de FLE (maîtrise, master) entièrement en ligne sont proposés depuis quelques années (voir Develotte, de même que Bourdet, ici même). L'expérience ainsi accumulée paraît aujourd'hui suffisante pour faire un premier point sur la question des échanges en ligne dans l'apprentissage des langues et dans la formation didactique des enseignants. Avant de présenter les axes de ce numéro et les articles qui le composent, on proposera un rapide tour d'horizon des différents domaines de référence concernés par cette thématique.

Domaines de référence

Un premier domaine de référence est constitué par les **interactions en classe de langue** (cf. Cicurel & Bigot, coord., 2005), étudiées depuis plus de trente ans par les linguistes et les didacticiens. L'interrogation porte alors sur les modifications induites par les nouvelles formes de communication et d'instrumentation. On peut tout d'abord signaler, bien qu'il ne s'agisse pas d'échanges en ligne, l'étude des interactions entre pairs devant un ordinateur, situation qui présente des spécificités communicationnelles notables dues à la médiatisation (Dam, Legenhausen, Wolff, 1990, Abraham & Liou, 1991, Dejean-Thircuir, 2004). Les interactions en ligne, pour leur part, sont dépourvues de certaines dimensions essentielles de la communication en face à face, elles impliquent bien sûr la distance mais permettent également certains rapprochements (ouverture vers le monde), elles sont à la fois facilitées et contraintes par les technologies et par les nouveaux genres de discours qui émergent. Les enseignants américains qui ont pratiqué le clavardage en présentiel avec leur classe ont relevé les spécificités à la fois interactionnelles et pédagogiques de ce mode de communication (Kern, 1995 et ici même). Plusieurs auteurs analysent des situations pédagogiques à distance en référence – plus ou moins explicite – aux interactions en classe, selon divers cadres théoriques pouvant aller de l'acquisitionnisme (Degache & Tea, 2003) à l'analyse du

¹ Voir les précisions terminologiques proposées dans le glossaire.

discours (Develotte & Mangenot, 2004), en passant par l'analyse conversationnelle (Peraya & Dumont, 2003, Afonso & Poulet, 2003), la microsociologie goffmanienne (Blandin, 2004, Dejean-Thircuir & Mangenot, ici même) et l'approche interculturelle (Kramsch & Thorne, 2002). Le fait de partir d'un domaine déjà bien exploré pour étudier un domaine nouveau évite d'avoir à se poser la question de la construction d'un nouveau cadre théorique, mais peut présenter l'inconvénient de ne pas tenir suffisamment compte de la spécificité de la dimension nouvelle, à savoir l'effet des outils sur la médiatisation des échanges.

Cette dimension de la spécificité des interactions en ligne selon les outils utilisés est au centre des préoccupations de la **communication médiatisée par ordinateur** (CMO), champ de recherche regroupant surtout des chercheurs en sciences du langage (Jacques Anis, 1998, en France, Susan Herring – directrice du *Journal of Computer-Mediated Communication* aux Etats-Unis, par exemple) et en sciences de l'information et de la communication (notamment, en France, Marcoccia, 1998, 2000, 2003). Marcoccia (2000), par exemple, en s'appuyant sur l'analyse des smileys (ou « *binettes* »), fait l'hypothèse que la CMO serait calquée sur la communication orale dont elle emprunterait certaines caractéristiques et simulerait celles qu'elle ne peut reproduire. Ce même auteur (Marcoccia, 1998 : 17) souligne la « complexité des formats de production et de réception », notamment dans les forums de discussion, sur lesquels il s'est plus particulièrement penché. La CMO, bien qu'a priori peu concernée par la pédagogie, n'est pas sans intérêt pour le didacticien souhaitant faire appel à la communication en ligne, dans la mesure où les outils utilisés en pédagogie sont souvent les mêmes que ceux qu'utilise le grand public et où, dans tous les cas, de nombreux apprenants ont déjà développé des *schèmes d'utilisation*² par rapport aux outils les plus répandus (courriel, blogs, logiciels de messagerie instantanée – ces derniers s'enrichissant sans cesse de nouvelles fonctionnalités).

Dans son article (ici même), Richard Kern revendique explicitement son ancrage dans le champ de la CMO, alors qu'il s'intéresse aux interactions pédagogiques à distance : cela montre que pour un certain nombre d'auteurs, la CMO inclut la communication pédagogique. Pour notre part, à l'instar de Peraya (2000), nous proposerions volontiers de parler, dans ce cas, de « communication pédagogique médiatisée », pour désigner en quelque sorte un sous-domaine empruntant ses outils d'analyse et certaines références théoriques à la fois à la CMO et aux champs de la didactique et de l'analyse des interactions en classe. En effet, des questions spécifiques, d'ordre éducatif, viennent complexifier le tableau : celle des outils développés à des fins pédagogiques (notamment les *plateformes de formation en ligne*), celle des tâches données à réaliser aux apprenants, celle enfin des modalités de réalisation de ces tâches, pouvant aller de la simple mutualisation à la collaboration par petits groupes (Dejean-Thircuir & Mangenot, 2006). Un consensus traverse toutes les recherches concernant la communication pédagogique médiatisée en langues : « la conception des tâches et les processus de leur réalisation sont fondamentaux pour encourager un apprentissage des langues efficace et ciblé » (Thorne & Payne, 2005, notre traduction). De nombreux articles de ce numéro, même si ce n'est pas leur propos principal, décrivent les tâches et les modalités de communication à l'origine des échanges en ligne analysés. Peraya (*op. cit.*), pour sa part, insiste sur la triple dimension « techno-sémiopragmatique » des dispositifs utilisant le cyberspace, ce dernier, comme les médias classiques, devant faire l'objet d'une analyse prenant en compte ces trois entrées. Mais pour cet auteur, qui se réfère à Bakhtine et à Bronckart, il est impossible de considérer Internet comme un média global : « chaque usage particulier du cyberspace détermine un format », des « niches pédagogiques, technologiques et communicationnelles » ; il convient alors de prendre en compte « l'espace social, culturel et technique dans le cadre duquel naît, se négocie et se fixe un usage pédagogique » (p. 31). Certaines de ces « niches » sont examinées dans ce numéro, les

² Cette expression est utilisée par l'ergonome Rabardel (1995), pour souligner que les outils possèdent certaines propriétés mais que les utilisateurs se les approprient, y compris en les détournant de leurs usages prévus. L'outil approprié (avec ses « schèmes d'utilisation ») devient un **instrument**.

auteurs prenant en compte, avec une pondération variable, les trois dimensions évoquées par Peraya.

Cependant, cette approche à orientation très communicationnelle n'est pas la seule à occuper le terrain dans le domaine de l'étude des interactions pédagogiques en ligne. Il existe en effet un autre champ de recherche pluridisciplinaire (essentiellement sciences de l'éducation, sciences cognitives et informatique), très vivace dans le monde anglo-saxon et scandinave, celui du « *Computer supported collaborative learning* » (CSCL, en français : « apprentissage collaboratif assisté par ordinateur »). Le site du dernier colloque mondial CSCL, à Taiwan, donne de ce champ une définition très générale : « Recherches concernant l'apprentissage dans le contexte d'activités collaboratives et les moyens d'encourager cet apprentissage à travers les technologies » (<http://www.cscl2005.org>, notre traduction). Selon l'origine disciplinaire des chercheurs, l'accent est plus mis sur des expérimentations avec des systèmes informatiques existants ou bien sur le développement de systèmes *ad hoc* destinés à susciter une collaboration fructueuse. La démarche de recherche est le plus souvent expérimentale ou quasi-expérimentale. Malgré ce paradigme éloigné de celui qui a le plus souvent cours en didactique des langues, celle-ci peut néanmoins être concernée par le CSCL, dans la mesure où toute tâche communicative réalisée en petits groupes peut être considérée comme une forme de collaboration : dès lors que ces tâches sont instrumentées, que ce soit en présentiel ou à distance (*cf.* Mangenot, 2001), n'est-on pas proche de la définition donnée plus haut ? En formation à distance, toutefois, la collaboration (au sens le plus fort de réalisation conjointe d'une production) n'est pas toujours visée (voir Nissen, ici même), ne serait-ce qu'en raison des exigences de cette approche. Un domaine proche du CSCL, à moins que ce ne soit tout simplement sa déclinaison française, doit encore être mentionné, celui des « environnements Interactifs pour l'Apprentissage Humain » (EIAH) ; il s'agit d'un champ de recherche essentiellement francophone, regroupant surtout des chercheurs en informatique, en sciences cognitives et en sciences de l'éducation. Des colloques sont organisés tous les deux ou trois ans. Mais qu'il s'agisse du CSCL ou des EIAH, la didactique des langues n'occupe qu'une place assez marginale dans ces domaines, et la spécificité que présente la collaboration dans l'apprentissage d'une langue n'a encore été que très peu étudiée.

Questions de recherche : les contributions à ce volume

Avant d'évoquer certaines questions de recherche récurrentes à propos des échanges en ligne en didactique des langues et de présenter les contributions à ce numéro, une première remarque méthodologique s'impose ; les interactions verbales écrites médiatisées présentent l'intérêt de laisser des traces assez aisément archivables, du fait de leur numérisation, et l'on peut donc plus facilement constituer des corpus d'analyse que lorsqu'il s'agit d'enregistrer et de transcrire des échanges en classe. Cependant, plusieurs articles de ce volume montreront que le recueil de données, et surtout le travail de transcription, se complexifient notablement dans le cas de la communication audio-graphique synchrone (Chanier et al., Jeannot et al. dans ce numéro). En effet, même si les données kinésiques propres à la communication en face à face sont toujours inexistantes, de nouvelles formes de multimodalité apparaissent, nécessitant d'être prises en compte dans les transcriptions. Dans le cadre de l'étude des échanges en ligne, outre les interactions proprement dites, sont recueillies des « données suscitées » de type entretiens ou questionnaires, qui peuvent être analysées seules (Nissen ; Zourou dans ce numéro) ou en complément des premières (Jeannot et al., ici même), dans la perspective d'un croisement ou d'une « triangulation des données » (Van der Maren, 1999).

L'analyse de ces corpus peut s'effectuer selon diverses perspectives, l'objectif étant généralement de mieux comprendre les processus sociaux, affectifs, cognitifs, culturels et technologiques impliqués par les échanges en ligne. Quels que soient les questionnements spécifiques de chacune des contributions réunies dans ce volume, toutes les analyses proposées s'appuient sur l'observation

de situations écologiques³ concernant soit l'apprentissage des langues, soit la formation d'enseignants de langues. La diversité des objets et des terrains étudiés, de même que celle des ancrages théoriques choisis rend compte de la richesse de ce champ de recherche qui s'ouvre depuis quelques années.

En complément de la présente contribution qui, loin de se prétendre exhaustive, tient lieu de cadrage en ce qui concerne le milieu francophone principalement, **R. Kern** a bien voulu réaliser un état des lieux des recherches sur la communication pédagogique en ligne en Amérique du nord. Il distingue les travaux qui se sont intéressés plus particulièrement aux effets de la CMO sur le développement des compétences linguistiques et ceux qui portent sur l'exploitation de la CMO pour favoriser la communication interculturelle et susciter une compréhension de cette dimension par les apprenants.

Ce numéro est ensuite structuré selon quatre grandes entrées. L'**évolution des rôles et des stratégies** des enseignants et des apprenants en constitue le premier axe. Dans un premier article, avant de proposer une typologie des rôles du tuteur et de montrer l'inversion des priorités par rapport aux rôles traditionnels de l'enseignant, **J.F. Bourdet** s'attache à caractériser l'espace virtuel d'apprentissage selon un point de vue philosophique, psychologique et social. Soulignant l'importance des interventions du tuteur au cœur de cet « espace imaginé » pour maintenir la motivation des étudiants, il présente l'intérêt que peuvent avoir des outils de visualisation (environnements informatiques) des parcours des étudiants pour aider le tuteur dans son suivi et donc dans ses interventions. En complément de ces questions liées au travail de l'enseignant-tuteur pendant le déroulement de la formation, on peut également s'intéresser au travail de conception réalisé en amont par ce dernier, et au caractère déterminant de certains de ses choix sur le déroulement des échanges. C'est ce que fait **E. Nissen** en s'appuyant sur les notions d'hybridation et de scénario de communication. Partant de l'observation de plusieurs dispositifs de formation hybride en langues, elle montre que le type de scénario de communication mis en place par les concepteurs constitue un moyen de caractériser ces dispositifs et elle s'interroge sur les différents facteurs qui interviennent dans le choix de ces scénarios. **C. Degache** aborde ensuite la question des rôles à travers la notion de « contrat », en référence aux recherches sur les interactions exolingues et à celles sur les interactions en classe. Empruntant une typologie des contrats qui s'établissent dans une classe de langue, il questionne la façon dont se négocient ces divers contrats à travers l'analyse d'interactions plurilingues romanophones, synchrones et asynchrones. Cette analyse révèle une explicitation du contrat d'apprentissage, une formulation des attentes et des termes du contrat, que ce soit entre étudiants ou entre étudiant et tuteur. Il apparaît, en outre, qu'il n'y a pas de différence nette entre les rôles des tuteurs et ceux des étudiants. L'affichage des rôles et des rapports de rôles est également au centre de l'étude de **C. Dejean-Thircuir et F. Mangenot**, qui, en référence à certains principes développés par la micro-sociologie goffmanienne, porte sur les positionnements d'étudiantes de FLE assurant un tutorat auprès d'apprenants australiens. L'analyse des productions discursives des étudiantes, dans leurs échanges avec les apprenants australiens, montre une tendance à la verbalisation, voire à l'explicitation des rôles et donc de la définition de la situation de communication. La mise en place de rapports de rôles de type symétrique semble privilégiée, mais des difficultés de positionnement s'observent dans le cadre des activités de correction, donnant aux étudiantes l'occasion d'un travail réflexif sur cette question.

Les articles regroupés dans la seconde partie de ce volume se focalisent sur l'**influence des outils** sur les productions discursives et les échanges en ligne dans le cadre de différents dispositifs de formation de futurs enseignants de FLE. Dans son étude, **C. Develotte** propose un cadre méthodologique permettant d'analyser un dispositif énonciatif d'enseignement en ligne. A partir d'une plateforme utilisée dans le cadre d'un campus numérique FLE, elle met en relation les caractéristiques des discours produits par les étudiants et les enseignants avec les différents « espaces d'exposition discursive » de cette plateforme. Des outils spécifiques d'analyse du

³ Ce terme est employé pour désigner des situations pédagogiques non créées pour les besoins d'une expérimentation.

discours multimédia permettent de montrer le caractère paradoxal de la communication pédagogique en ligne, à la fois déterminée par cet espace particulier et révélatrice de modalités d'appropriation diverses par les acteurs. **K. Zourou**, quant à elle, part d'un dispositif de formation présentielle dans lequel est inclus l'utilisation d'un outil de travail collectif permettant à des dyades d'étudiantes de maîtrise FLE de déposer et mutualiser leurs travaux en cours et analyse les effets de la médiatisation sur le travail de ces dyades. L'analyse de questionnaires et d'entretiens révèle que la mutualisation des travaux a provoqué un phénomène socio-cognitif d'émulation entre les étudiantes. L'article montre que les effets du fonctionnement collectif sur les processus cognitifs dans cette situation d'apprentissage médiatisée ne passent pas seulement par des interactions verbales mais également par la médiation technique. **T. Soubrié** s'intéresse aux effets de la participation d'étudiants de master FLE à un blog collectif, pendant le déroulement de leur stage. A partir d'une analyse techno-sémiopragmatique des blogs, l'auteur formule plusieurs hypothèses concernant la possibilité d'une part de favoriser une pratique réflexive des étudiants sur leur expérience professionnelle grâce à l'écriture régulière et d'autre part la délibération collégiale entre les stagiaires.

La troisième partie examine le **cas particulier de la plateforme Lyceum**, avec plusieurs contributions fondées sur des échanges ayant eu lieu sur celle-ci. A la fois proches du second axe et reprenant, pour certaines, des problématiques du premier, ces contributions nous ont semblé devoir être rassemblées étant donné les spécificités et le caractère novateur de Lyceum. En effet, cette plateforme permet non seulement de communiquer oralement de façon synchrone, offrant ainsi la possibilité de pratiquer l'oral interactif à travers le réseau dans le cadre d'un cours, mais elle permet, également et simultanément, de communiquer par écrit (grâce au clavardage) et d'utiliser des outils de travail partagé. **M.-L. Betbeder** et **C. Reffay** décrivent les fonctionnalités de ce système dans leur présentation qui initie cette partie. Ensuite, dans une perspective didactique résolument communicative, **M.- N. Lamy** présente et analyse les usages de cet environnement dans des cours de langue à distance dispensés par l'Open University. Tout en questionnant ses spécificités, les contraintes matérielles et leurs incidences sur la communication, elle se situe du côté de l'appropriation des fonctionnalités du système par les usagers (enseignants et apprenants). Ceci l'amène à formuler un certain nombre de propositions, concernant d'une part des aspects de la compétence discursive à développer chez les apprenants pour communiquer dans un tel environnement, d'autre part le travail d'organisation qui incombe à l'enseignant, que ce soit en amont ou pendant le déroulement du cours. Les deux autres articles de cette partie s'intéressent à un même cours d'anglais de spécialité proposé à deux groupes d'apprenants (faux-débutants et intermédiaires-avancés) sur Lyceum. La production langagière des apprenants, principalement orale, fait l'objet de l'étude de **T. Chanier et al.** Malgré une forte hétérogénéité des apprenants dans les groupes, les résultats quantitatifs de l'expérimentation rendent compte du fort engagement de tous les apprenants des deux groupes et une augmentation de leur participation orale au cours de la formation, tandis que le clavardage semble soutenir les échanges oraux chez les faux-débutants. L'analyse d'un extrait d'interaction rend compte de la complexité des échanges liée à l'entremêlement des fils de discours entre modalités orales et écrites. Dans leur article, **L. Jeannot et al.** se focalisent sur une séance du groupe de niveau faux débutant afin d'étudier les stratégies de compréhension et d'apprentissage mises en œuvre par les apprenants. Ils examinent également les stratégies développées par l'enseignant, qui se trouve engagé dans un processus réflexif sur sa pratique, compte tenu du caractère novateur de l'environnement de travail et de communication utilisé.

La dernière partie, enfin, traite de la manière dont Internet permet de **pratiquer le plurilinguisme et l'interculturalité**. Dans leur article, **M. H. Araujo e Sa et S. Melo** s'intéressent particulièrement aux notions de communauté de pratique et de communauté d'apprentissage. Les apprenants qu'elles observent sont engagés dans une formation à l'intercompréhension en langues romanes (Galanet) et participent à la réalisation d'une tâche commune. Adoptant une perspective interactionniste, les auteurs analysent les chats plurilingues romanophones auxquels participent ces apprenants ; elles se

centrent particulièrement sur les phases de négociation au cours desquelles les sujets manifestent leur engagement et définissent la situation d'échange, non seulement comme lieu d'intercompréhension mais aussi comme lieu d'apprentissage. Pour finir, **G. Furstenberg et K. English** rendent compte d'une expérience d'échanges en ligne entre étudiants américains et étudiants français dans le cadre de cours de langues où l'approche interculturelle occupe une place importante. Elles présentent la démarche de Cultura, fondée sur une analyse contrastive de documents par les étudiants, et montrent, à travers l'analyse d'extraits de forums, de quelle façon se mettent en place des discussions « métaculturelles » entre les participants. La nécessité de mettre en relation langue et culture est enfin soulignée grâce à une analyse discursive des interventions des étudiants.

Références

Abraham R.G. & Liou H.-C. (1991), « Interaction generated by three computer programs : Analysis of function of spoken language », in Dunkel P. (éd.) *Computer-assisted language learning and testing : Research issues and practice*, p. 133-154, New-York, Newbury House / HarperCollins.

Afonso, C. & Poulet, M.-E. (2003), « Le Forum de la plateforme Galanet. Une situation de stratégie conversationnelle plurilingue à exploiter », *Lidil* 28, p. 59-73.

Anis, J. (1998), *Texte et ordinateur, l'écriture réinventée ?* Paris, Bruxelles, De Boeck université.

Blandin, P. (2004) « La relation pédagogique à distance : que nous apprend Goffman ? », *Distances et savoirs* 2-3/2004, p. 357-381.

Cicurel, F. & Bigot, V. (coord.) (2005) *Les interactions en classe de langue*, Le français dans le monde, Recherches et applications.

CIEP (1992), *Cipango, Le cinquième voyage de Christophe Colomb*, Connexion télématique internationale, 1ère partie, 12-13 mars 1992, Sèvres, Centre International d'Etudes Pédagogiques.

Dam, L., Legenhausen, L., Wolff, D. (1990), « Text production in the foreign language classroom and the word processor », *System* Vol. 18, n°3, p. 325-334.

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. & Tea, E. (2003), « Intercompréhension : quelles interactions pour quelles acquisitions ? Les potentialités du Forum Galanet », *Lidil* 28, p.75-94.

Dejean-Thircuir, C. (2004), *Modalités de collaboration entre pairs devant un ordinateur. Etude pragmatique et didactique d'une activité de rédaction collective en français langue étrangère*, Thèse de doctorat, Université Stendhal-Grenoble 3.

Dejean-Thircuir, C., Mangenot, F. (2006), « Tâches et scénario de communication dans les classes virtuelles », *Les Cahiers de l'Asdifle* 17.

Develotte, C., Mangenot, F. (2004), Tutorat et communauté dans un campus numérique non collaboratif, *Distances et savoirs* 2-3/2004, p. 309-333.

Helmling, B. (2002, coord.), *L'apprentissage autonome des langues en tandem*, Paris, Didier, coll. Crédif-Essais.

Kern, R. G. (1995), "Restructuring classroom interaction with networked computers: effects on quantity and characteristics of language production", *The Modern Language Journal* 79, p. 457-476.

Kramsch, C. & Thorne, S.L. (2002), "Foreign language learning as global communicative practice", in D. Block & D. Cameron (eds.), *Language Learning and Teaching in the Age of Globalization*, London, Routledge.

Consulté en janvier 2006: <http://language.la.psu.edu/%7EThorne/KramSchThorne.html>

Mangenot, F. (2001), « Les apprentissages collaboratifs assistés par ordinateur en langues », in Bouchard & Mangenot (2001, éd.) *Interactivité, interactions et multimédia, Notions en questions en didactique des langues*, Lyon, ENS-Editions.

Marcoccia, M. (1998), « La normalisation des comportements communicatifs sur Internet : étude sociopragmatique de la netiquette », in Guéguen N. & Toblin L. (éd.), *Communication, société et Internet*, p. 15-22, Paris, L'Harmattan.

Marcoccia, M. (2000), « Les *smileys* : une représentation iconique des émotions dans la communication médiatisée par ordinateur », in *Les émotions dans les interactions communicatives*, Presses universitaires de Lyon.

Marcoccia, M. (2003), « Parler politique dans un forum de discussion », *Langage et Société* 104, p. 9-55.

Peraya, D. (2000), « Le cyberspace : un dispositif de communication et de formation médiatisée », in Alava (dir.) *Cyberspace et formations ouvertes*, p. 17-44, Bruxelles, De Boeck université.

Peraya, D., Dumont, P. (2003), « Interagir dans une classe virtuelle : analyse des interactions verbales médiatisées dans un environnement synchrone », *Revue française de pédagogie* 145, p.51-61.

Rabardel, P. (1995), *Les hommes et les technologies*, Paris, Colin.

Swaffar, J., Romano, S., Markley, F. & Arens, K. (1998), *Language Learning Online, Theory and Practice in the ESL and L2 Computer Classroom*, Austin (Texas), The Daedalus Group.

Van der Maren, J.-M. (1999), *La recherche appliquée en pédagogie : des modèles pour l'enseignement*, De Boeck, Bruxelles.