



HAL
open science

Aspects du contrat didactique dans une formation plurilingue ouverte et à distance

Christian Degache

► **To cite this version:**

Christian Degache. Aspects du contrat didactique dans une formation plurilingue ouverte et à distance. Le Français dans le monde. Recherches et applications, 2006. hal-02304675

HAL Id: hal-02304675

<https://hal.science/hal-02304675>

Submitted on 3 Oct 2019

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.

Nota bene : la mise en forme de cette version n'est pas conforme à la version publiée.

DEGACHE, C. (2006), « Aspects du contrat didactique dans une formation plurilingue ouverte et à distance », in C. Dejean-Thircuir et François Mangenot (coord.), *Les échanges en ligne dans l'apprentissage et la formation, Le Français dans le Monde, Recherches et Applications*, juillet 2006, 58-74.

Aspects du contrat didactique dans une formation plurilingue ouverte et à distance

Christian DEGACHE

Lidilem – Université Stendhal Grenoble 3

Les formations en langues, ouvertes et à distance, permettant à des groupes d'étudiants d'interagir à distance tout en se réunissant physiquement avec un enseignant ou tuteur au niveau local –soit un type de formation hybride (voir Nissen, ici-même)–, se développent depuis quelques années en mettant à profit l'évolution des moyens technologiques. C'est le cas par exemple des projets Cultura (Furstenberg et English, ici même), Incontro Ca'Foscari-Columbia (Dolci, 2004), Galanet (Degache, 2003). Compte tenu des modalités d'organisation spécifiques de ces formations, de leur scénario et des dispositifs informatisés qui permettent de les mettre en place, les membres de l'encadrement pédagogique sont amenés non seulement à y assumer des tâches nouvelles, mais également, sans doute, à être plus vigilants sur les comportements et démarches des apprenants. Cependant, on connaît encore mal les fonctions de tutorat dans de telles formations, à fortiori si elles ménagent la place à plusieurs langues. Certes la recherche s'est penchée ces dernières années sur le tutorat en ligne mais encore peu dans le contexte des communautés d'apprentissage plurilingues. On sait, grâce aux travaux conduits dans une perspective ethnographique, que la classe de langue est régie par une série de contrats plus ou moins explicites entre enseignant et apprenants (Cambra Giné, 2003). Mais dans les formations plurilingues ouvertes et à distance, comment la participation des uns et des autres s'organise et se régule-t-elle ? Peut-on y retrouver une distribution des rôles, droits et obligations semblable à la classe de langue ? Comment y sont assurées en particulier les fonctions métacommunicatives cardinales de l'enseignant (L. Dabène 1984) ? Cette étude¹ empirique tente d'explorer cette problématique à partir des interactions romanophones recueillies sur la plate-forme Galanet (www.galanet.be), essentiellement dans les outils dédiés aux interactions écrites asynchrones (forum) et synchrones (clavardage ou *salon de chat*). L'hypothèse est faite ici qu'une nouvelle distribution de ces fonctions est stimulée par les scénarios d'apprentissage et d'encadrement d'une part, par un contrat spécifique construit dans l'interaction par les étudiants d'autre part.

1. Cadre théorique

Prenant appui sur les travaux descriptifs et comparatifs entre les interactions en face à face et les interactions médiatisées par ordinateur, quelques recherches se sont employées à identifier dans ces dernières des séquences favorables aux acquisitions (Degache et Tea, 2003, Gettliffe-Grant, 2003, Degache, 2004, Araújo et Melo, ici-même), ce que la recherche sur l'acquisition en milieu naturel ou "non-guidé" conduite par les interactionnistes (De Pietro, Matthey et Py, 1988, Py, 1990, Matthey, 1996) a qualifié de "séquences potentiellement acquisitionnelles". Ces travaux ont tenté de décrire ces séquences et d'en identifier les propriétés. Parmi celles-ci, la présence d'un contrat didactique semble

¹ Cet article fait suite à une communication présentée dans le cadre du colloque organisé en mai 2005 à Grenoble par le laboratoire LIDILEM de l'Université Stendhal et le GRAFE de l'Université de Genève sur le thème « Langage, objets enseignés et travail enseignant en didactique du français ».

déterminante. Pour les chercheurs travaillant sur le contexte d'apprentissage de la classe de langue, autrement dit en "milieu guidé", le contrat didactique recouvre néanmoins un ensemble plus large « *de savoirs, de représentations et d'attentes sur l'adéquation des comportements interactionnels dans un groupe culturel* » (Cambra Giné, 2003 : 83). A travers une approche ethnographique, Cambra Giné (op. cit.) présente le contrat spécifique à la classe de langue étrangère comme un ensemble à trois dimensions, où elle distingue le contrat didactique au sens que lui donnent les interactionnistes de deux autres types de contrats : le contrat d'apprentissage et le contrat de parole. Nous présenterons ici ces trois dimensions contractuelles qui nous serviront ensuite comme cadre général d'analyse des interactions plurilingues recueillies sur la plateforme Galanet.

Le contrat d'apprentissage est celui qui « *engage professeurs et élèves dans une situation éducative institutionnelle* » (Cambra Giné, op. cit.) : une fois cette situation identifiée, les individus adoptent des comportements conformes à la culture scolaire héritée et vécue. Si bien que la relation enseignant-apprenant apparaît comme fortement prédéfinie à travers un « *contrat de devoirs et de droits réciproques qui suscite chez l'un comme chez l'autre un certain nombre d'attentes et de représentations* » (Boissat, 1991, in Cambra Giné, 2003 : 84). Appliqué à la classe de langue, ce contrat se traduit par le droit donné aux élèves de demander toutes sortes d'explications et d'aides et par le droit du professeur de les solliciter, de les évaluer, de les corriger, en plus du devoir de gérer les activités, de contrôler l'organisation et l'ordre, etc. En outre, Cambra Giné précise que ce contrat « *fonctionne implicitement et fait partie des représentations sociales que chaque membre d'une classe apporte avec lui et partage avec les autres* » et n'est explicité que « *dans les situations interculturelles ou de transgression des règles, ou encore pour recadrer une activité* ». Dès lors qu'un environnement comme la plateforme Galanet constitue une situation éducative institutionnelle, il y a lieu de se demander comment ce contrat d'apprentissage se met en place : les droits et devoirs y sont-ils particuliers ?

Le contrat didactique : pour Cambra Giné (op. cit.), la classe de langue actualise également le contrat didactique tel que le définissent les chercheurs interactionnistes dans leurs travaux sur la « *communication exolingue* » (Porquier, 1984) en milieu social (dit aussi "non-guidé") qui met en présence des locuteurs dont les compétences linguistiques sont asymétriques. Cette asymétrie est assumée et prise en charge par les locuteurs dans l'interaction², comme peuvent l'être les échanges dans une langue donnée entre "natifs" de cette langue et "non-natifs". Cambra Giné explique qu'il y a un contrat didactique quand « *en plus de la volonté de communiquer malgré les difficultés, l'alloglotte compte sur l'aide du natif pour apprendre et le natif lui offre cette aide* »³. Ce contrat didactique est une des conditions requises pour favoriser l'acquisition, parce qu'il constitue une « *convention (explicite ou non) autorisant l'hétérocorrection sans mise en danger de la face de celui à qui elle est adressée* » (Py, 1997 in Gajo et al., 2004:141). Il peut se mettre en place spontanément et implicitement, à travers différents indices significatifs pour les participants, ou bien de façon tout à fait explicite et anticipée comme c'est le cas en milieu institutionnel (ou "guidé") parce que, comme le rappelle Cambra Giné (2003 : 85), il est « *dans la nature même de la situation institutionnelle* ». Bien que la communication exolingue ne se limite pas à l'échange entre "natif" et "non-natif", la

² Dite "complémentaire" (Vion, 1992 : 124).

³ Ou, autrement dit, « *si la situation est régie par un contrat didactique, explicite ou non, le natif peut, et même doit, transmettre ses connaissances linguistiques, l'alloglotte quant à lui se doit de manifester qu'il prend en compte les connaissances que le natif lui transmet* » (Matthey, 1996 : 57).

plupart des travaux de recherche faisant appel à cette notion ont porté sur ce cas particulier d'interactions, que Matthey et De Pietro (1997), dans leur classement des interactions verbales en quatre types, qualifient d'exolingues-unilingues. Les trois autres types considérés sont endolingue-unilingue (asymétrie linguistique minimale dans une seule langue), endolingue-bilingue (asymétrie minimale entre les locuteurs dans deux langues ou parler bilingue), et exolingue-bilingue (deux langues inégalement maîtrisées sont utilisées par les interlocuteurs). Or, les interactions plurilingues dont il est question ici, recueillies en situation d'intercompréhension ou, autrement dit, de "compréhension croisée" puisque chacun s'exprime en général dans la langue romane qu'il maîtrise le mieux, constituent une extension de ce dernier type que nous pourrions qualifier d'exolingue-plurilingue puisque plusieurs langues, inégalement maîtrisées, sont utilisées délibérément par les interlocuteurs. Il s'agit donc ici, en général, d'interactions entre "natifs" de différentes langues.

Le contrat de parole est présent dans tout échange communicatif, mais, toujours selon Cambra Giné (2003 : 85), « *il existe en classe de LE un contrat de parole ou de communication spécifique, implicite, qui régit les conditions de réalisation des échanges* ». Ce contrat détermine une certaine structuration de l'interaction, un « *certain sens illocutoire des actes* », l'alternance des tours de parole, des normes discursives spécifiques et, un aspect qui s'avère particulièrement important pour notre étude compte tenu du caractère plurilingue des échanges, le choix des langues selon les situations et les fonctions, ce que Cambra Giné appelle très justement le « *contrat codique* ».

Dans ce qui suit, nous présenterons brièvement le dispositif qui a permis de recueillir les interactions, puis nous chercherons à identifier les traces "contractuelles" de leur organisation et régulation. Nous procéderons alors à une caractérisation et une classification de ces traces.

2. Dispositif et recueil des données

Le corpus est constitué des interactions plurilingues asynchrones et synchrones obtenues lors des premières sessions de formation à l'intercompréhension des langues romanes conduites sur la plateforme Galanet⁴, sessions ayant eu lieu de février à mai en 2003, 2004 et 2005 et respectivement dénommées "Protosession", "Canosession" et "Verba Rebus". Le principe d'une session est de réunir dans cet environnement collaboratif des locuteurs de différentes langues romanes (espagnol, français, italien, portugais) de façon à leur permettre de développer leurs compétences d'intercompréhension, c'est-à-dire leurs capacités à comprendre les langues des autres et à se faire comprendre dans l'interaction autour d'une tâche commune. La plupart des participants sont des étudiants, constitués en équipes dans le cadre de leur formation en langues. Les sessions regroupent donc des équipes issues de différents établissements de formation européens et latino-américains, le plus souvent des universités.

Le scénario d'apprentissage (Quintin, Depover et Degache, à paraître) de Galanet permet en quatre phases (une session) d'aboutir à la publication collaborative, sur la page d'accueil du site, d'un dossier quadrilingue (dit "dossier de presse"), autour d'un thème choisi au moyen d'un processus modéré de négociation et de vote. Ce processus s'articule autour du forum, véritable plaque tournante du

⁴ Ce projet, financé avec le soutien de la Communauté européenne dans le cadre du programme Socrates, action Lingua 2 (n°90235 - 1/10/2001 au 30/11/2004), a été mené à bien par sept universités partenaires : Université Stendhal Grenoble 3 (coordinateur), Université Lumière Lyon 2, Universidade de Aveiro, Universitat Autònoma de Barcelona, Universidad Complutense de Madrid, Università degli Studi di Cassino et Università di Pisa (associée), Université de Mons-Hainaut.

scénario⁵. Le choix du thème, en plus de la prise de contact initiale, constitue l'objet de la 1^{ère} phase du scénario de la session. La 2^{ème} phase vise à faire dégager différentes pistes de travail et réflexion au sein de ce thème, puis, au cours d'une 3^{ème} phase, ces pistes sont établies en rubriques et étayées de documents fabriqués ou pointés sur internet, de façon à alimenter les réflexions et les échanges dans les groupes rédactionnels plurilingues constitués. Enfin, dans la 4^{ème} phase, le dossier de presse quadrilingue est mis au point et publié. Pour mener à bien ce scénario, cinq catégories d'éléments sont disponibles : des outils de communication (forum, messagerie, clavardage, messagerie instantanée, panneau d'affichage) ; des espaces de travail collaboratif et leurs outils ; des ressources linguistiques, stratégiques et pédagogiques ; des outils de profilage et d'identification ; des outils de suivi statistique et d'archivage. Du point de vue langagier, à travers ce processus de production collaborative et au moyen d'« interactions contingentes » (Lamy, 2001 : 132), tout participant doit être amené à développer ses compétences de réception et d'interaction dans les langues peu ou pas connues en prenant appui sur ses pré-acquis (au moins une des quatre langues doit être maîtrisée au départ).

Le scénario d'encadrement « qui précise les modalités d'intervention des enseignants tuteurs telles que conçues afin d'appuyer le scénario d'apprentissage » (Quintin et al., op. cit.) est le suivant : le "responsable de session" met en place la session et assure la succession des différentes phases. Chaque établissement impliqué dans une session est placé sous la responsabilité d'un coordinateur local qui crée les équipes, inscrit les participants étudiants et animateurs et assure la coordination. Il est de préférence un des animateurs de ces équipes. Enfin, l'animateur a la responsabilité d'une équipe dont il organise et dynamise le travail, en présentiel⁶ et à distance. Si la désignation retenue, « animateur », met l'accent sur la fonction de meneur de jeu de l'enseignant de langue, les fonctions d'évaluateur et de vecteur d'informations (qui justifient en général la désignation de tuteur) lui incombent également. Mais le scénario d'apprentissage est ainsi conçu que l'on attend de la part des étudiants qu'ils assument également, par délégation (Quintin et al., op. cit.), un rôle d'animation, voire de tutorat. En vertu du principe d'étayage réciproque en vigueur par exemple dans les apprentissages en tandem (Helmling, 2002), l'hypothèse est faite ici que l'assistance que se fournissent les apprenants dans l'interaction bénéficie directement aux compétences langagières visées. Nous verrons que cette dimension, ajoutée aux données de la situation d'apprentissage, a d'importantes conséquences sur la mise en place des trois contrats passés en revue précédemment.

3. Analyse des données

L'identification des traces des trois contrats se fait ici dans un volume important d'interactions :

Session →	Protosession 2003	Canosession 2004	Verba Rebus 2005
Nb équipes	10	13	15
Participants actifs	74	120	180
Messages du forum	716	1027	1198
% étudiant	51%	90%	87%
Nb chats effectifs	≈ 30	≈ 40	≈ 60

⁵ Les forums sont accessibles en tant que "visiteur" sur www.galanet.be, rubrique "Sessions terminées" > choix d'une session > "Visiteur" > "Forum".

⁶ Les équipes se réunissent physiquement dans leur établissement au rythme d'une fois par semaine en général, pour définir la stratégie de l'équipe, faire le point sur leur participation et sur le déroulement de la session, mettre à profit les échanges pour développer les compétences de compréhension et d'interaction plurilingue...

3.1. Le contrat d'apprentissage

Une mise en œuvre en partie autonome

Un moment de particulier intérêt à considérer pour la mise en place du contrat d'apprentissage est constitué par le démarrage d'une session. En premier lieu, on vérifie l'hypothèse selon laquelle ce contrat n'est verbalisé que dans certains cas, notamment dans les situations interculturelles (Cambra Giné, 2003 : 84). C'est en effet ce que font spontanément beaucoup d'étudiants, la dimension interculturelle étant perçue comme le principal attrait de la formation. Il s'agit en quelque sorte d'un contrat d'apprentissage interculturel réciproque à visée prospective et à valeur d'incitation et/ou de souhait⁷ :

E98P1_190203 j'espère que cette expérience va nous permettre de nous connaître un peu mieux et de "détruire certaines idées reçues" que nous avons sur les autres langues romanes et leurs cultures

De souhait, la valeur illocutoire glisse parfois jusqu'à l'engagement ou même l'adhésion, concernant la communication et parfois l'intérêt des technologies. Cela amène certains étudiants à verbaliser leurs objectifs d'apprentissage, y compris en interpellant les autres participants (Degache et Tea, 2003 : 80). Ces verbalisations, de nature métacognitive car concernant les possibilités de comprendre et d'améliorer les propres compétences, portent sur les attentes autour des vertus de l'échange exolingue-plurilingue. Du reste on les retrouve dans les clavardages, comme dans cet exemple hispano-portugais où les interactants concluent un contrat d'apprentissage collaboratif :

17/03/2004 C1 , salon rouge, entre Vasco, Portugais [E229C], et Liliana, Argentine en espagnol [E179C]⁸

[Liliana] Vasco de donde sos???	<i>Vasco tu es d'où?</i>
[Vasco] eu sou de portugal, estou em aveiro.	<i>je suis du Portugal</i>
[Vasco] e tu ?	<i>et toi ?</i>
[Liliana] Yo soy del grupo Che Río Cuarto. Que suerte que voy a poder practicar el portuges ya que se me dificulta a la hora de la comprension escrita	<i>Je suis du groupe Che Río Cuarto. Quelle chance que je puisse pratiquer le portugais étant donné que j'ai des difficultés de compréhension écrite</i>
[Liliana] :)	<i>:)</i>
[Vasco] pratica que eu ajudo... também tens de me ajudar a praticar o espanhol, que eu também tenho algumas dificuldades :)	<i>pratique, moi je t'aide... et toi tu dois m'aider aussi à pratiquer l'espagnol, moi aussi j'ai quelques difficultés :)</i>
[Liliana] Entonces esta sesion nos va a ayudar a los dos.	<i>Alors cette session va nous aider tous les deux.</i>

On peut voir là une spécificité de ce type d'interactions en ligne par rapport aux interactions de la classe de langue traditionnelle. Une des trois fonctions cardinales de l'enseignant de langue, selon Louise Dabène (1984b : 134), est celle de "meneur de jeu" (ou animateur précisément), fonction qui s'actualise par « *toute une série d'opérations régulatrices du discours* » dont les « *opérations d'incitation à la prise de parole* » (interrogations, injonctions, intonations montantes...). Or, dans le cas présent, tout se passe comme si le scénario d'apprentissage et le contexte de la communication plurilingue en ligne créaient les conditions pour que les participants-étudiants assument eux-mêmes cette fonction, mettant ainsi en pratique une forme d'apprentissage autodirigé (Holec, 1998). C'est en tout cas ce qui transparaît sur la plateforme, même si on n'ignore pas qu'au niveau de l'équipe lors des regroupements en présentiel, voire sur la plateforme dans des espaces non-archivés (messageries, panneau d'affichage...), les injonctions à la participation émanant de l'encadrement n'ont pas manqué.

⁷ Dans les interactions rapportées, les participants et les sessions sont anonymés et codés de la manière suivante : une lettre pour le statut (E étudiant, A animateur, C coordinateur local, R responsable de session), un numéro d'ordre dans la session, la désignation de la session (P protosession, C canosession et VR Verba Rebus) et le numéro de la phase. Par ailleurs les noms des participants ont été modifiés.

⁸ Les extraits sélectionnés, que nous estimons représentatifs, l'ont été en fonction de notre questionnement. Par ailleurs, ils n'ont fait l'objet d'aucune correction. La traduction est spécifiée en parallèle ou dans l'échange, entre crochets. La langue d'origine est précisée en introduction de l'extrait ou entre parenthèses.

Opérations d'auto-régulation

Mais établir et maintenir un contrat d'apprentissage dans une telle formation, compte tenu de ses caractères hybride et plurilingue, de sa nouveauté pour les participants, ne va pas de soi, contrairement à la classe de langue traditionnelle. On peut donc voir apparaître des manifestations d'interrogations et de doutes chez les étudiants, comme chez ce Portugais par exemple dans un courriel envoyé à tous :

E240C1_030304 OI ainda não percebo muito disto mas gostava de saber se mais alguem está como eu?;) é para não ser o unico... Ainda está no principio mas penso que vou gostar deste fórum... Bem até qualquer dia Xau a todos
(portugais) [SALUT je ne comprends pas encore très bien tout cela mais j'aimerais savoir si quelqu'un d'autre est comme moi ?;) c'est pour ne pas être le seul... Ce n'est que le début mais je pense que je vais aimer ce forum... Bon à un de ces jours Ciao à tous]

C'est sans doute pour cela que certaines contributions visent précisément à établir les règles de comportement à adopter dans cette situation éducative institutionnelle inconnue, où l'on ne peut pas prendre comme référence une « culture scolaire héritée et vécue » (Cambra Giné, 2003), ou à tout le moins doit-on l'adapter de manière à établir le « contrat de devoirs et de droits réciproques » entre enseignant et apprenant qui constituera le contrat d'apprentissage. C'est ce que fait Eugenio [EC146] au début de la canosession en proposant une règle de navigation :

E146C1_260204 sarei molto contento di formare uno spirito di squasra tra noi, che ne dite di cominciare facendo una cosa: ogni volta che entriamo in galanet entriamo nel bar, in modo tale che tutte le volte che siamo connessi in più di due persone possiamo parlare, discutere, conoscerci meglio, senza doverci cercare dandoci appuntamenti improbabili... voglio imparare a conoscervi tutti, quindi sarebbe molto bello fare ciò che ho proposto... CIAO!
(italien) [je serais très content de susciter un esprit d'équipe entre nous, que dites-vous de commencer à faire une chose : chaque fois que nous entrons dans Galanet entrons dans le bar [chat non-archivé], de façon que toutes les fois que nous sommes connectés à plus de 2 personnes nous pouvons parler, discuter, nous connaître mieux, sans devoir nous chercher en nous donnant des rendez-vous improbables... je veux apprendre à vous connaître tous, alors ce serait très bien de faire ce que j'ai proposé... CIAO !]

Cette suggestion d'un principe de navigation à chaque visite de Galanet, explicitement bien reçue par plusieurs étudiants dans le même sujet, correspond à ce qu'on pourrait attendre d'un animateur en début de session. On peut voir là en effet une double opération de ponctuation de l'échange (interpellatif "che ne dite di/que dites-vous de") et d'incitation ("sarei molto contento/je serais très content", "sarebbe molto bello/ce serait génial"). En réalisant ces opérations en début de session, l'étudiant fait preuve d'autonomie mais il tend également à prouver que le dispositif la favorise.

La fonction d'animateur ou meneur de jeu

Cette fonction, assumée dans la classe traditionnelle par l'enseignant et participant très largement de la mise en œuvre du contrat d'apprentissage, est ici assurée par l'encadrement pédagogique à travers un certain nombre d'opérations. Il convient de préciser à ce sujet qu'après la première session en 2003, les animateurs ont été invités par les responsables du projet à participer de manière moins directe dans le forum⁹. Il leur est désormais recommandé de stimuler les échanges, non pas en utilisant en premier lieu le forum, mais plutôt au moyen des autres outils (messagerie, tableau d'affichage...), moins liés à la tâche collaborative, et en mettant à profit les regroupements en présentiel et en ligne (clavardages entre équipes). En outre, il est explicitement demandé aux animateurs de limiter leurs interventions sur le fond et de se centrer sur la forme : sur le plan métacommunicatif pour recadrer un débat, modérer et réguler les échanges, au moyen de messages brefs et interpellatifs ; sur le plan métalinguistique pour répondre aux sollicitations quand, en vertu du principe d'étagage réciproque recherché ici, les réponses des autres étudiants sont absentes ou insatisfaisantes ; ou sur le plan métacognitif en respectant le même principe (ex : pour suggérer une stratégie de compréhension à un

⁹ Les étudiants estimaient que la présence de nombreux messages déposés par les animateurs, bien souvent longs et complexes, était inhibitrice, donc contre-productive.

étudiant en difficulté). En revanche aucune consigne spécifique n'a été donnée pour l'animation des clavardages. Ainsi la part des messages émanant des animateurs passe-t-elle de 48% dans la protosession à 10% dans la canosession (13% dans Verba Rebus), alors même que leur fréquence moyenne de connexion a augmenté dans une proportion semblable à celle des étudiants (respectivement +18,5% et +19,6%), se maintenant autour d'un rapport de 4 pour 1 (Quintin et Masperi, à paraître). Dès lors, compte tenu de ce recadrage pédagogique, quelles traces relève-t-on des opérations assurées par les animateurs ?

Opérations d'incitation à la prise de parole :

Le lancement de sujets de discussion (titre et amorce) au cours des phases 1 et 2 du scénario est censé être réalisé de préférence par les étudiants. Objectif loin d'être atteint lors de la première session, puis progressivement amélioré, ce qui peut être considéré comme un indice d'autonomisation chez les étudiants, effet de la réorientation du tutorat :

	Phase 1		Phase 2	
	Étudiants	Animateurs	E	A
Protosession	4	25	0	1
Canosession	12	13	14	7
Verba Rebus	27	6	14	6

L'activité des animateurs dans le forum s'est recentrée sur des messages de synthèse-relance à structure ternaire : accusé de réception d'un message dans le sujet + apport d'une information nouvelle + sollicitation-interpellation. Ainsi SoniaM donne-t-elle suite au message d'un étudiant pour y apporter un avis personnel avant d'interpeller l'auteur et les autres participants :

CA214C3_310304 Olá Amanda... Vi todos os episódios do site que indicaste... Agora sou fã dos "Happy tree friends" :) Mas são um bocadinho fortes, não são???? (portugais) [Salut Amanda... J'ai vu tous les épisodes du site que tu as indiqué... Maintenant je suis fan des " Happy tree friends" :) Mais ils y vont un petit peu fort, n'est ce pas ?????]

Opérations de modération :

Régulation des échanges signifie aussi modération éventuelle sur le plan du contenu communicatif des propos déviants, d'autant que l'accessibilité du forum au grand public donne à ces échanges un statut bien différent de ceux d'une classe de langue. Il s'agit donc de contrôler d'éventuels débordements en rappelant les règles en vigueur :

CA77C1_100304 Ricordo a tutti [...] che non è ammissibile su questo foro l'uso di frasi come "una religione è un'offesa al genere umano". In Internet esiste la Netiquette. Nella vita esiste la tolleranza e il rispetto degli altri e imparare a moderare il proprio linguaggio. (italien) [Je rappelle à tous [...] que l'on ne peut pas admettre sur ce forum l'emploi de phrases comme "une religion est une offense au genre humain". Sur Internet il existe la Nétiquette. Dans la vie, il existe la tolérance, et le respect des autres est d'apprendre à modérer son langage.]

Pour faciliter ces opérations de modération, la plateforme offre des fonctionnalités spécifiques et une charte y est disponible ; celle-ci est inspirée des dispositions générales en la matière sur internet ainsi que de l'analyse des premières sessions, des événements survenus et de leur négociation. Le contrat d'apprentissage, en tant que contrat de devoirs et de droits réciproques est ainsi, au moins pour partie, explicite et écrit.

3.2. Le contrat de parole

De facture entièrement métacommunicative, le contrat de parole est fréquemment concerné par les verbalisations du forum, par exemple lorsque la nature attendue des échanges n'est pas respectée. C'est notamment le cas lorsque les messages sont jugés trop longs : « Se chamam a isto opiniões eu chamo

testamentos!!! [On appelle cela des opinions moi je les appelle des testaments !!! » [E221C1] tout en cherchant à ménager les faces : « :) jokitas a todos e desculpem qualquer coisa!!! [:) jokitas à tous et excusez-moi pour tout] », y compris avec des marqueurs d'émotion non-verbaux (émoticones, ponctuation). On peut considérer ces verbalisations d'étudiants comme des opérations de mise en garde autogérées, ou de régulation réciproque. Par ailleurs, la répartition des langues et leur utilisation fait l'objet de nombreuses verbalisations, surtout dans les clavardages, puisque nombre d'entre eux passent par une négociation du contrat codique, souvent après un tour d'horizon des compétences linguistiques des présents.

10/03/2004 C1, salon jaune, entre Amelia [E73C], Portugaise, et Pierrick [E99C], Belge :

[Amelia] tu ne parle pas portugais?

[Pierrick] en fait, je parle juste français, et je me débrouille pour essayer de comprendre les 3 autres langues :-)

[Amelia] alors, nous parlons aussi français... mais le espagnol et l'italien... arghhh

Même lorsqu'il n'est pas négocié, on trouve des traces de ce contrat codique dans des opérations appréciatives positives ou négatives : « Je trouve ça génial que l'on soit capable d'animer un forum en quatre langues!! » [E49P1] ; « C'est encore plus difficile lorsqu'on voit que les 9/10e des messages sont dans les autres langues!!! Reveillons nous les français!!!! », [E237C2]. En revanche, on ne trouve pas de verbalisations concernant la concertation des tours de parole. Tout se passe en fait comme si le système informatisé y suppléait, puisqu'en définitive on ne "prend la parole" qu'au moment où on valide son message, le risque de chevauchement de paroles étant nul. D'autres aspects sont quant à eux bien présents, donnant parfois lieu à des explicitations dans la mesure où ils sont susceptibles de perturber l'échange collectif, comme par exemple les apartés publics (alors qu'une fonction privée est disponible), les entrées et sorties intempestives, les propos en rupture thématique complète...

Les limites du présent article ne nous permettent pas d'approfondir ici l'étude de la mise en place et de l'évolution dynamique de ce contrat de parole. Cela constitue une perspective de recherche intéressante pour la suite de nos travaux, en particulier tout ce qui concerne le contrat et les alternances codiques. Comme transition vers la troisième dimension contractuelle qu'il nous reste à aborder, voici un extrait faisant état de la mise au point explicite d'une alternance codique à finalité didactique :

23/02/2005 C1, salon jaune, entre Montse [E95VR], étudiante à Barcelone, et Franky [E227VR], à Lyon

[Montse] on va faire une chose, je te propose:

[Franky] oui ?

[Montse] je te dis une phrase en catalan et on va voir si tu comprends...il s'agit d'une langue romane, bien sur tu vas comprendre..

[Franky] d'accord je t'écoute

[Montse] tu ne m'écoutes pas, tu me lis, en tout cas!!

[Montse] jejejeje

[Franky] c'est vrai :)

[Montse] c'est une blague

[Montse] Estic parlant amb un noi francès que es diu Franky i és estudiant de l'universitat de Lyon.¹⁰

[Montse] Voilà! ça va?

3.3. Le contrat didactique

Le concept de contrat didactique a été développé, comme nous l'avons rappelé, autour de situations d'interaction impliquant une activité de production interactive en L2 pour un locuteur non-natif interagissant avec un natif. La focalisation du code y est motivée par les difficultés de production. L'échange exolingue-plurilingue, à la différence de l'échange exolingue-unilingue, se caractérise en

¹⁰ (catalan)[Je suis en train de parler avec un jeune français qui s'appelle Franky et qui est étudiant à l'Université de Lyon]

revanche par des focalisations du code le plus souvent motivées par des difficultés de compréhension, ce qui va conduire à une matérialisation spécifique du contrat didactique.

Médiation linguistique et étayage réciproque

La médiation linguistique est une des raisons pour lesquelles il est recommandé aux animateurs d'intervenir directement dans le forum, ce qui aboutit à des séquences explicatives semblables à celles qui caractérisent la classe de langue, comme dans l'exemple suivant entre Roberta, étudiante hispanophone, et Caterina, animatrice italophone, à ceci près que la réponse est différée (26h) :

E11C1_280204 : Hola a todos!	(espagnol) [Salut à tous !
Qué quiere decir esta frase: "Qual'è il nostro atteggiamento al riguardo? "	Que veut dire cette phrase : "Qual'è il nostro atteggiamento al riguardo? "
CA171C1_290204 Roberta [E11],"atteggiamento" vuol dire	(italien)"atteggiamento" veut dire ici "posizione"
qui "posizione" "comportamento", "attitudine", "reazione".	"comportamento", "attitudine", "reazione".
"Al riguardo" significa "a questo proposito".	"Al riguardo" signifie "a questo proposito".
In francese si potrebbe tradurre così : "quelle est notre attitude à cet égard ? "	En français on pourrait traduire ainsi : "quelle est notre attitude à cet égard ? "
E' chiaro adesso ?	C'est clair maintenant ?]

Au vu de la taxonomie des opérations métacommunicatives de la classe de langue dressée par L. Dabène (1984a et b), on peut voir dans la réponse une combinaison d'informations explicites : du métadiscours informatif (autonymie et traduction) et du métadiscours explicatif (énumération de synonymes pour élucider le sens). Ainsi, les sollicitations des participants portent sur le lexique, des collocations, des syntagmes nominaux ou verbaux, voire sur des énoncés complets, par copier-coller. Conformément au principe d'étayage réciproque visé, la médiation linguistique a souvent lieu entre étudiants, comme lorsque Marie-Jo, Grenobloise d'origine italienne, demande « che vuole dire in francese "en un diario de derechas", non ho capito bene...grazie!! [*que veut dire en français "en un diario de derechas", je n'ai pas bien compris...merci* » [E24C1] et obtient la réponse de la part de Gisela, étudiante lyonnaise d'origine portugaise, dans un délai record pour le forum (19mn) : « Para Marie-Jo : un "diario de derechas" significa un "journal de droite" (c'est exactement la traduction littérale!) » [E204C1].

Ce phénomène d'étayage réciproque entre étudiants est encore plus fréquent et plus immédiat dans les interactions synchrones. Même si plusieurs messages peuvent s'intercaler entre question et réponse, la mise en relation des unités abordées s'y révèle plus facile. Ainsi par exemple, la délivrance sur demande de la traduction de l'adjectif espagnol "gracioso" / « drôle, rigolant » motive en retour Montse à demander la signification de "gracieux" en français et à s'amuser de ce "faux-ami". L'activité réceptive en interaction y est une construction active de sens, à travers l'émission d'hypothèses sémantiques prenant appui sur le contexte des échanges, comme celle de Chloé « je ne parle pas espagnol, j'essai de déchiffrer depuis toute à l'heure, comida c le repas??? » [E86VR], ou encore à travers des rapprochements interlinguistiques comme celui de David qui rapproche le français de l'anglais après avoir obtenu la traduction de "fou" « ah! se parece al inglés "fool"... y eso que no es una lengua románica [*ah ! ça ressemble à l'anglais "fool"... et pourtant ce n'est pas une langue romane* » [E21VR].

L'étayage réciproque est en outre bénéfique à l'appréhension de l'environnement informatique, la finalité de l'échange n'étant plus seulement "interne" (Vion, 1992 : 128), c'est-à-dire ayant pour seul « but [...] de rechercher l'intercompréhension », mais "externe", soit pouvant « se traduire en termes d'action ou de modification du réel » (ibid.):

10/03/2004 C1, salon rouge, entre Hernan [E9C], de Madrid en espagnol, et Pierre [E215C], de Lyon, en français
[Hernan] Por cierto, tu no sabras como cambiar tu perfil, verdad? [<i>Dis, tu ne saurais pas comment changer ton profil par hasard?</i>]
[Pierre] je sais à peu près comment faire. tu as des problèmes pour la mise en marche du tiens ?
[Hernan] emmm no t'he entendido muy bien [<i>emmm je ne t'ai pas très bien compris</i>]
[Hernan] mise en marche du tiens? que significa? [<i>Qu'est-ce que ça signifie ?</i>]

[Pierre] mise en marche = le fonctionnement du tiens. en france, lorsque on dit "ça marche" ça peut vouloir dire "ça fonctionne"
[Hernan] ah.. vale [ah.. d'accord]

Le besoin de ratification

Compte tenu du défilement des échanges, du fait que la plupart des interactants regardent le clavier plutôt que l'écran en écrivant, de la pluralité des participants et des langues et de la non-perception du statut métacommunicatif de certaines explications, on ne sait pas toujours si elles ont bien été prises en considération par le demandeur. Emettre une ratification publique (De Pietro et al., 1988: 112 ; Matthey, 1996: 57, Degache, 2004 : 41) suite à une explication, comme "ah, vale" dans l'exemple précédent, constitue une caractéristique du contrat didactique en intercompréhension. Il en va ainsi dans l'échange suivant, de type exolingue-unilingue cette fois, où Virginia valide l'explication de Angela, la séquence étant parachevée par David avec une cloture de nature métacognitive :

13/04/2005 VR3, salon rouge, entre David et Angela de Barcelone, Virginia et Nolwenn, de Grenoble	
[David EVR1] no nos estamos yendo por las ramas?	(español) [On est pas en train d'"aller par les branches"?
[Virginia EVR219] las qué????!!!! ; -)	Les quoi????!!!! ; -)
[...]	[...]
[David] o sea, creo que en francés se dice "peur les branches"	c'est-à-dire, je crois qu 'en français on dit "peur les branches"
[Nolwenn EVR225] las que David	les quoi David
[Nolwenn] ????	????
[Angela EVR238] Irse por las ramas es desviarse del tema	"Aller par les branches" c'est s'écarter du sujet
[...]	[...]
[Virginia] entiendo "rama" (=branches, en efecto) pero no entiendo la expresión	je comprends "rama" (=branches, en effet) mais je ne comprends pas l'expression
[Virginia] gracias Angela!	merci Angela!
[David] es lo más difícil de aprender de l lengua: las expresiones	C'est le plus difficile à apprendre de l langue : les expressions]

En revanche, la ratification publique d'une médiation linguistique fait en général défaut dans le forum, comme on peut le voir dans cette sollicitation en italien de la part d'un étudiant français, avec hypothèse sémantique erronée sur un mot espagnol « cosa vuole dire la parola "alquiler", forse significa "disoccupazione"?? [que veut dire le mot "alquiler", peut-être signifie-t-il "chômage" ?? » [E84C1]. Ce qui lui vaut deux réponses, dont une sur l'infinitif "alquilar" de la part d'une étudiante italienne « "Alquilar" vuole dire affittare. cercare un posto per vivere ["Alquilar" veut dire louer. Chercher un endroit pour vivre » [E236C], et non sur le substantif "alquiler" comme cela était demandé, et comme cela est "réparé" ensuite par un natif hispanophone argentin « Alquiler significa: el pago mensual de una vivienda, departamento o local comercial, por parte de quienes habitan dicho lugar... [Alquiler signifie: le paiement mensuel d'un logement, appartement ou local commercial, de la part de ceux qui habitent cet endroit » [E201C].

En tout état de cause, les échanges asynchrones ternaires à finalité métalinguistique, de type **question** (sur un message)/**réponse/réaction**, ne sont pas aussi fréquents que l'on pourrait s'y attendre dans le forum. De plus, nombre d'entre eux en restent au premier stade, prenant en défaut la fonction de veille métalinguistique des animateurs. Question restant sans réponse, perdue dans la masse des messages, ou ayant le tort d'être posée juste avant le changement de phase du scénario... Problème pour lequel l'encadrement devra trouver à l'avenir une solution. Il n'en va pas de même dans les clavardages. Le contrat didactique y semble beaucoup plus manifeste. On a vu que les étudiants eux-mêmes y pratiquaient bien plus volontiers l'étayage réciproque. Qu'en est-il alors du rôle de l'encadrement pédagogique ? L'intervention des "animateurs" est-elle en substance différente de celle des étudiants qui pratiquent l'étayage réciproque de leurs pairs ?

L'étayage enseignant

Celui-ci consiste souvent à venir renforcer l'étayage réciproque, en veillant à ce que les métadiscours parviennent bien à leurs destinataires, comme lorsque Myriam [A242VR], enseignante d'italien, conforte la réflexion collaborative sur le mot "imparare" (« imparare vuol dire conoscere, studiare un cosa nuova [imparare veut dire connaître, étudier un nouvelle chose] » [salon rouge 080305]) en confirmant la traduction proposée par Lea ("aprender"), espagnole, [E82VR] à Silène [E175VR], demandeuse française initiale. Conjointement à ce renforcement, les animateurs veillent aux mécompréhensions et assurent la médiation linguistique pour les surmonter. C'est ce qui arrive quand l'animatrice hispanophone Letizia identifie une mécompréhension fonctionnelle entre une étudiante italienne qui entre dans le *chat* en disant « Ciao » et à qui un étudiant espagnol répond « Adíós » :

[Letizia A60C] alfredo, maylis te saluda no se despide :)	(espagnol) [alfredo, maylis te salue, elle ne dit pas au revoir
[...]	:) [...]
[Alfredo] Ha dicho Ciao	Elle a dit Ciao
[Letizia] pero los italianos dicen así para decir hola	mais les Italiens disent ainsi pour dire hola
[...]	[...]
[Alfredo] ¿Por qué dicen Ciao para decir hola?	Pourquoi ils disent Ciao pour dire hola?]
[Maylis] Ciao et hola c'est la même chose!	

Une autre stratégie d'étayage peut être de solliciter la réflexion sur la langue pour éviter la solution de facilité de la traduction. C'est ce que pratique Eleonora [A110VR], animatrice italienne de Cassino, quant elle répond à la question de Manon [E157VR], de Lyon : « que veut dire sviluppano? » en lui disant « non voglio tradurtelo, in francese.....sviluppano significa....mmmmm..... [je ne veux pas te le traduire, en français.....sviluppano signifie....mmmmm.....] » [salon rouge 050405]. Ce qui conduit Manon à redoubler sa demande « donne moi un autre mot en italien, peut-être que je le comprendrais [...] ». Et Eleonora de répondre « ad esempio, secondo la teoria di Darwin dell'evoluzione, alcune specie hanno "sviluppati" nel tempo... [par exemple, d'après la théorie de Darwin de l'évolution, certaines espèces ont "sviluppati" au fil du temps...].

À de rares occasions, les animateurs dispensent également quelque métadiscours descriptif. Eleonora nous en fournit un nouvel exemple dans le même *chat* : « eravate è il passato di siete [eravate est le passé de siete] » ; tout comme Lara [A107VR] en portugais sur « ela se foi » : « foi = verbo ir passado = aller passé » [salon bleu 160305]. Mais au-delà de ces médiations linguistiques somme toute sommaires, nous n'avons relevé aucun échange révélant la médiation vers des règles de passages interlinguistiques, un métadiscours descriptif contrastif (par exemple : les mots espagnols commençant par "ll" ont souvent un équivalent portugais commençant par "ch", un équivalent français par "cl", "pl" et italien par "chi" (prononcé [kj]) ou "pi"). Et ce alors même que parmi l'équipe des animateurs on pouvait compter plusieurs spécialistes de ces rapprochements, auteurs de la collection de cédroms Galatea¹¹ (Degache, 2003). Faut-il en conclure que le clavardage se prête mal à ce niveau métadiscursif ? Faut-il supposer que l'apport de ce genre d'informations est réservé à la classe en présentiel ? Cela est-il délibérément décidé ou bien le fruit d'un non-dit et d'une certaine retenue ? Des enquêtes auprès des animateurs seront nécessaires pour étudier leurs représentations sur ce point.

4. Conclusions

Rappelons en premier lieu que les interactions asynchrones et synchrones que nous avons analysées ici ne sont que la partie émergée de la formation. La partie immergée, sans doute plus vaste, est pour l'heure hors de portée : apartés et échanges privés médiatisés par ordinateur, échanges en face à face tenus lors des regroupements des équipes. Si, pour des raisons déontologiques évidentes, il n'y a pas

¹¹ Voir rubrique "nouvelles" sur www.galanet.be

lieu que la recherche s'intéresse aux premiers, en revanche le deuxième type d'interactions devra être exploré à l'avenir et mis en relation avec les corpus d'interactions en ligne. Cela étant, les interactions analysées, relevant à la fois de l'interaction sociale et de l'interaction en classe de langue, actualisent les dimensions contractuelles de la classe de langue avec quelque spécificité. Tout d'abord, le contrat d'apprentissage apparaît comme globalement induit par le dispositif, ses scénarios, objectifs et fonctionnalités. Pourtant, sans doute en raison de la perception de l'enjeu interculturel, il fait aussi l'objet d'une réflexion et élaboration collective au moyen des outils de communication mis à disposition, notamment entre les étudiants pour clarifier devoirs et droits. Le contrat didactique quant à lui émerge dans les interactions, fréquemment par étayage réciproque comme nous l'avons vu. Il a donc pour propriété d'être à tout moment réversible et modulable puisque, selon les circonstances et les compétences des interactants, l'échange exolingue peut aussi bien être plurilingue, bilingue qu'unilingue. Certains aspects de ce que Cambra Giné appelle le contrat de parole semblent en revanche peu pertinents dans un tel contexte, notamment les règles régissant les tours de parole, puisque les outils de communication utilisés permettent en général de s'en passer : l'utilisateur valide son message à son gré. Cela devrait être moins vrai cependant dans les clavardages mais les éventuelles règles à suivre à ce niveau-là, comme pour le choix des langues ("contrat codique"), sont selon nous partie intégrante du contrat d'apprentissage, et se mettent en place et se négocient à travers le contrat didactique autour des différentes déclinaisons de l'échange exolingue évoquées ci-dessus. L'échange exolingue-plurilingue reste toutefois une modalité "à minima" ou "par défaut" –sans connotation négative– qui peut être mis en œuvre sans négociation, comme on le voit dans la plupart des forums et dans certains clavardages, car défini dans le contrat d'apprentissage.

Concernant les fonctions assurées par l'encadrement pédagogique, on relève qu'il n'y a pas de différence nette entre étudiants et animateurs : toutes les fonctions métacommunicatives peuvent être partagées, sauf sans doute celles qui concernent l'organisation et la structuration générale de la session, mais elles sont alors le fait des responsables et non des animateurs. La fonction centrale de ces derniers semble être de faciliter et de maintenir les termes des différents contrats, de façon à y optimiser le potentiel acquisitionnel et favoriser ainsi l'autonomie de l'apprenant, autonomie entendue comme la finalité résultante de ce processus d'élaboration réciproque. Autrement dit, les animateurs auraient tout intérêt à renforcer la veille métacommunicative, en particulier, d'après nos données, la veille informationnelle (la médiation avec les savoirs), c'est-à-dire la capacité à déceler les apports mutuels d'information manquants. Par ailleurs, les opérations de planification et d'organisation des clavardages, et le rôle que peuvent y tenir les animateurs, devront être précisés. D'autres travaux pourront être conduits pour étudier les conditions de réussite d'un clavardage collectif plurilingue à finalité d'intercompréhension, pour déterminer par exemple s'il est bien préférable, comme nous le constatons au vu de certains *chats* organisés entre deux équipes de la session Verba Rebus, que le clavardage ait fait l'objet d'une préparation et d'une "convocation", ou qu'il soit finalisé par une tâche et situé clairement en relation au scénario de la session. De même conviendra-t-il d'étudier les variations du nombre de participants qu'il peut admettre selon ses finalités, les règles d'entrées et de sorties des participants pendant son déroulement... Il pourra alors être possible d'identifier les types de clavardages possibles dans un tel environnement en fonction du scénario d'apprentissage, et de définir les scénarios d'encadrement associés. Et ce de manière à asseoir plus fortement le caractère formateur de l'expérience et à aller au-delà du "succès d'estime" tel qu'on peut le relever dans les propos ci-après de Christophe :

07/03/2005 VR1, salon bleu, entre Sonia [A211VR], Portugaise, et Christophe [E113VR], Français
[Sonia] E o que estão a achar desta sessão do Galanet???? [et comment vous trouvez cette session Galanet?]

[Sonia] Gostam do projecto? [Vous aimez le projet]
 [Christophe] C'est quoi Gostam?
 [Sonia] gostam= é o verbo "gostar", em francês "aimer"...
 [Christophe] merci...
 [Sonia] agora falta a resposta ;) [maintenant il manque la réponse;)] [...]

 [Christophe] Le projet galanet est sympa, reste à voir ce que nous en ferons...

Références bibliographiques

- CAMBRA GINE, Margarida (2003), *Une approche ethnographique de la classe de langue*, Collection LAL, Didier.
- DABÈNE, L. (1984a), « Pour une taxinomie des opérations métacommunicatives en classe de langue », in *Etudes de Linguistique Appliquée*, n°55, Didier Erudition, 39-47.
- DABÈNE, L. (1984b), « Communication et métacommunication dans la classe de langue », in L. Dabène et C. Foerster (éds.), *Interactions : les échanges langagiers en classe de langue*, Grenoble, Ellug, 129-138.
- DE PIETRO, J.-F., MATTHEY, M., PY, B. (1988), « Acquisition et contrat didactique : les séquences potentiellement acquisitionnelles dans la conversation exolingue », in *Actes du 3^e colloque régional de linguistique*, Université des Sciences Humaines et Université Louis Pasteur, Strasbourg, 99-119.
- DEGACHE, C. (2003) (coord.), *Intercompréhension en langues romanes*, Lidil n°28, Lidilem, Grenoble : Ellug.
- DEGACHE, C. (2004), « Interactions asynchrones et appropriation dans un environnement d'apprentissage collaboratif des langues (Galanet) », in Baqué, L. et M.A. Tost (éds.), *Diversité et spécialités dans l'enseignement des langues, Repères et applications (IV)*, Institut de Ciències de l'Educació, Universitat Autònoma de Barcelona, 33-48.
- DEGACHE, C., TEA, E. (2003), « Intercompréhension : quelles interactions pour quelles acquisitions ? Les potentialités du Forum Galanet », in C. Degache (coord.), Lidil n°28, Lidilem, Grenoble : Ellug.
- DOLCI, R. (2004), « Comunicazione, cultura e nuovi ambienti di apprendimento », Sarnico, aprile 2004, http://www.retestresa.it/napoanet/esperti_01.htm
- LAMY, M.-N. (2001), « L'étude d'une langue vivante assistée par ordinateur : réflexion collaborative sur l'objet d'apprentissage », in R. Bouchard et F. Mangenot, F. (coord.), *Interactivités, interactions et multimedia*, NeQ n°5, Lyon : ENS Ed., 131-144.
- GAJO, L., MATTHEY, M., MOORE, D., SERRA, C. (2004), *Un parcours au contact des langues. Texte de Bernard Py commentés*, Collection LAL, Didier.
- GETTLIFFE-GRANT, N. (2003), « Représentations et constructions des connaissances sur support électronique : l'apprentissage du français langue seconde par les forums de discussion électronique », in *Alsic*, vol.6, n°1, 65-107, <http://alsic.u-strasbg.fr>
- HELMMLING, B. (2002) (coord.), *L'apprentissage autonome des langues en tandem*, Collection Crédif essais, Didier, Paris.
- HOLEC, H. (1998), « L'apprentissage autodirigé : une autre offre de formation », in *Apprentissage et usage des langues dans le cadre européen, Le français dans le monde n° spécial, recherches et applications*, juillet 1998, Hachette et Editions du Conseil de l'Europe, 213-256.
- MATTHEY, M. (1996), *Apprentissage d'une langue et interaction verbale : sollicitation, transmission et construction de connaissances linguistiques en situation exolingue*, Coll. Exploration, Peter Lang.

- MATTHEY, M., DE PIETRO, J.-F. (1997), « La société plurilingue : utopie souhaitable ou domination acceptée ? », in *Plurilinguisme : « contact » ou « conflit » de langues ?*, L'Harmattan, 133-190.
- PORQUIER, R. (1984), « Communication exolingue et apprentissage des langues », in *Acquisition d'une langue étrangère III*, Paris, Presses Universitaires de Vincennes ; Neuchâtel : Centre de Linguistique Appliquée, 17-47.
- PY, B. (1990), « Les stratégies d'acquisition en situation d'interaction », in D. Gaonac'h, *Acquisition et utilisation d'une langue étrangère, Le français dans le monde, recherches et applications*, Collection F, Hachette, 81-88.
- QUINTIN, J.-J., DEPOVER, C., DEGACHE, C. (à paraître), « Le rôle du scénario pédagogique dans l'analyse d'une formation à distance. Analyse d'un scénario pédagogique à partir d'éléments de caractérisation définis. Le cas de la formation Galanet », *actes du colloque EIAH*, Montpellier, mai 2005.
- QUINTIN, J.-J., MASPERI, M. (à paraître), « Analyse d'une formation plurilingue à distance : actions et interactions », <http://alsic.u-strasbg.fr>
- VION, R. (1992), *La communication verbale. Analyse des interactions*, Coll. Université communication, Hachette supérieur.