

CO-CONSTRUCTION DES ROUTINES D'ETAYAGE DANS UN TANDEM FRANCO-CHINOIS PAR VISIOCONFERENCE

Marco Cappellini

Université Lille 3, laboratoire STL UMR 8163 CNRS

Résumé : Cette étude se propose d'analyser comment, dans un dispositif télé-tandem pour l'apprentissage du français et du chinois langues étrangères, des apprenants co-construisent des routines d'étayage pour s'entraider dans leurs apprentissages. Pour ce faire, nous faisons recours d'une part aux définitions de la notion d'étayage par Bruner et dans l'étude de la communication exolingue dans une approche interactionniste, d'autre part aux recherches portant sur la multimodalité de la Communication Médiatisée par Ordinateur par visioconférence dans une approche écologique. Les analyses montrent que certaines routines d'étayages sont présentes dès le début des interactions, alors que d'autres procédés sont introduits au cours des sessions et font l'objet d'une routinisation.

Mots clés : étayage, télé-tandem, visioconférence poste-à-poste, multimodalité.

1. Introduction

Cette étude se propose d'analyser la co-construction des routines d'étayage dans un télé-tandem franco-chinois. Elle naît du besoin d'élaborer des pratiques d'accompagnement dans ce type de dispositif en connaissance de ce qui se passe dans les interactions. Si d'autres études existent ayant enquêté sur le télé-tandem soit par des questionnaires (Santos, 2012) soit en analysant le contenu verbal des interactions (Leone, 2012a, 2012b), aucune étude n'a, à notre connaissance, examiné la co-construction des routines d'étayage en télé-tandem en prenant en compte la multimodalité de l'environnement de visioconférence.

2. Contexte

Dans notre étude, nous prenons en considération un dispositif d'apprentissage des langues en télé-tandem, le *Télé-tandem Dalian-Lille*. Le télé-tandem (Telles, 2009) est une variante de l'apprentissage des langues en tandem (Helmling, 2002), où deux apprenants de langues maternelles différentes et apprenant chacun la langue de l'autre, interagissent la moitié du temps dans une langue et l'autre moitié dans l'autre afin de s'entraider dans leur apprentissage. Le télé-tandem se caractérise par le fait que les interactions ont lieu en ligne, par le biais de logiciels de visioconférence poste à poste, par exemple *Skype*.

Plus particulièrement, notre étude se base sur la troisième édition du *Télé tandem Dalian-Lille*, qui a eu lieu entre février et mai 2012 entre des étudiants en troisième année de licence dans le Département de la langue française de l'Université des Langues Etrangères de Dalian (Chine) et des étudiants en maîtrise à l'UFR de Langues Etrangères Appliquées de l'Université Lille 3 (France).

Il s'agit d'un dispositif combinant des aspects de l'apprentissage formel et non-formel (Mangenot, 2011), puisque même s'il a un caractère institutionnel comme les dispositifs d'apprentissage formel, il ne donne pas lieu à une certification. De plus, il présente un apprentissage intentionnel avec des délais au sein d'une institution fournissant un soutien structuré. Chaque apprenant bénéficie de deux entretiens conseil (Gremmo, 2009) obligatoires avec un tuteur au début et à la fin du parcours. Le « corps » du parcours est constitué des interactions télé tandem. Elles sont cinq, d'une heure chacune.

3. Cadre théorique

3.1. La notion d'échafaudage

La notion d'échafaudage a été formulée pour la première fois par Bruner dans l'étude de la relation de tutelle entre adulte et enfant. Dans ce contexte, Bruner et ses collaborateurs notent

« une sorte de processus d'échafaudage qui rend l'enfant ou le novice capable de résoudre un problème, de mener à bien une tâche ou d'atteindre un but qui auraient été, sans cette assistance, au-delà de ses possibilités. » (Bruner, 1983 : 263).

Bruner souligne également que l'échafaudage est une interaction qui fournit l'occasion de créer des « formats » d'interaction devenant des conventions (Bruner, 1983 : 289). C'est ces « formats » que nous appelons *routines d'échafaudage*.

Or, la notion d'échafaudage a été formulée dans un contexte d'apprentissage très différent de celui de l'apprentissage des langues étrangères dans la communication exolingue (Porquier, 1984). D'autres chercheurs se sont appropriés cette notion et l'ont adaptée à l'apprentissage des langues. Parmi ceux-ci, Hudelot et Vasseur (1997) identifient plusieurs acceptions prises par la notion d'échafaudage, dont deux sont particulièrement intéressantes pour notre étude. D'une part, l'échafaudage est vu comme une « traduction trans-sémiotique » (*ibid.* 110), où un mode sémiotique peut venir en complément d'un autre lors de l'échafaudage (ainsi la gestuelle pour le verbal, ou l'écrit pour l'oral). D'autre part, ils parlent d'« échafaudage de l'échafaudage » (*ibid.* 111) en indiquant que l'échafaudage ne va pas seulement de l'utilisateur plus expert vers l'apprenant, mais que l'apprenant peut à son tour « piloter » l'échafaudage qu'il reçoit.

Krafft et Dausendschon-Gay (1994) se sont également intéressés à l'échafaudage dans la communication exolingue. Ils ont noté que l'échafaudage peut être décrit en termes de séquences conversationnelles (Krafft et Dausendschon-Gay, 1994 : 132), que nous appellerons « séquences d'échafaudage ». Cela revient à adopter une approche interactionniste pour l'étude de l'acquisition des langues (Pekarek Doehler, 2000) visant à identifier les *procédés* d'interaction – pour nous d'échafaudage – au sens ethnométhodologique du terme, autrement dit l'ensemble d'actions que des

interlocuteurs mettent en place pour se signaler les buts locaux dans une interaction (Krafft et Dausendschon-Gay, 1994 : 133).

Dans le cas de l'étayage, ces procédés sont mis en place lors de séquences latérales d'étayage. La littérature interactionniste francophone a identifié plusieurs types de séquences latérales, dont nous en retenons quatre : les Séquences Potentiellement Acquisitionnelles lexicales (De Pietro *et al.*, 1989) ; les Séquences Potentiellement Acquisitionnelles syntaxiques (Jeanneret et Py, 2002) ; les Séquences d'Evaluation Normative (Py, 2000) ; les Séquences Conversationnelles Explicatives (Gulich, 1990). Le tableau suivant montre les caractéristiques et les phases des ces séquences :

<i>Type</i>	<i>Description et caractéristiques distinctives</i>	<i>Phases</i>	<i>Exemple</i>
SPAlex	Une Séquence Potentiellement Acquisitionnelle lexicale est une séquence où, pendant son tour de parole, l'apprenant est confronté à un manque de lexique. La séquence vise à résoudre ce manque.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Sollicitation (hésitation, demande explicite d'aide) 2. Donnée (item lexical donné par l'utilisateur expert) 3. Prise (répétition de l'item lexical) ou résistance (pas de répétition) 	<p>A¹ : [...] en fait je ne sais pas euh si je dois si je dois m'inscrire aux études de master euh parce que euh tu sais maintenant je ne euh les études les diplômes de master euh c'est euh comment comment dire euh c'est principalement pour des pour des études pour, pour euh [sollicitation] U : la recherche ? [donnée] A : oui pour la recherche [prise] [...]</p>
SPAsyn	Une Séquence Potentiellement Acquisitionnelle syntaxique est une séquence où, pendant son tour de parole, l'apprenant a une incertitude concernant la morphosyntaxe. La séquence vise à résoudre cette incertitude.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Sollicitation (hésitation, demande explicite) 2. Donnée et dé-contextualisation (par exemple avec des « exemples paradigmatiques ») 3. Prise (intégration de la structure dans le discours) ou résistance 	<p>A : [...] une bête très violente, une bête c'est féminin ? [sollicitation] U : une bête oui oui le le nom le nom c'est féminin [donnée] A : ah oui une bête [prise] [...]</p>
SEN	Une Séquence d'Evaluation Normative est une séquence où l'utilisateur expert décide qu'il doit	<p>(pas de sollicitation)</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Hétérostructuration 2. Prise (répétition de la « correction ») ou résistance 	<p>A : [...] je voudrais mener une vie plus plus intéressante pas pas comme le professeur je pense la vie est très monovole U : monotone, oui je vois</p>

¹ A = apprenant ; U = usager expert

	"corriger" un tour de parole de l'apprenant soit parce qu'il le trouve fautif, soit parce qu'il correspond à une variante jugée inacceptable dans le contexte d'interlocution.		[hétérostructuration] A : oui tous les jours [résistance/pas de prise] [...]
SCE	Une Séquence Conversationnelle Explicative est une séquence où l'apprenant ne comprend pas un élément dans le tour de parole de l'utilisateur expert. L'apprenant le signale et l'utilisateur expert explique l'élément en question.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Constitution (soit par un silence, soit par une demande explicite ou implicite) 2. Noyau explicatif (l'utilisateur expert, éventuellement dirigé par l'apprenant, explique l'élément en question.) 3. Ratification (l'apprenant fait comprendre qu'il a compris) 	<p>U : [...] ce sont des sketches A : sketch ? c'est quoi ça ? [constitution]</p> <p>U : des, c'est très très court c'est-à-dire ça dure ce sont des scènes très courtes et c'est drôle [noyau explicatif] A : ah oui [ratification]</p>

Tableau 1 – Types de séquences

3.2. La multimodalité de la visioconférence poste à poste

Outre l'opérationnalisation de la notion d'étayage dans une approche interactionniste, notre étude se base sur la notion de multimodalité de la CMO par visioconférence. Avant tout, à la suite de Develotte, Kern et Lamy (2011), on peut identifier les différentes modalités de la visioconférence : l'audio, la vidéo, le clavardage et les sons et icônes générés par le système de visioconférence signalant les activités des autres interlocuteurs (actuels et potentiels).

Dans une perspective écologique, ces modalités constituent des affordances (Gibson, 1979 ; Van Lier, 2004) et des affordances communicatives (Hutchby, 2001). Une affordance est définie comme ce qu'un environnement offre à un acteur impliqué dans une action, dans le cas du télé-tandem l'interaction entre interlocuteurs. Cela inclut, outre les modalités du logiciel de visioconférence, la possibilité de naviguer sur Internet ou les objets de l'environnement « off-line ».

Du point de vue de la recherche, cette multimodalité est conçue d'après le « principe d'intégration des ressources sémiotiques » (Baldry et Thibault, 2006 : 4). Autrement dit, l'ensemble des affordances fonctionne comme un tout dans la co-construction du sens, qui est faite de manière transmodale (Hauck, 2010).

4. Cadre méthodologique

Notre question de recherche est : « est-ce que les interlocuteurs co-construisent des routines d'étayage pendant les sessions télé-tandem ? ». A présent, nous pouvons la spécifier en articulant trois questions :

1. Quelles sont les séquences d'étayage ?
2. Quels sont les procédés ethnométhodologiques transmodaux mis en place dans les types de séquences latérales retenus ?
3. Est-ce que certains procédés sont ou deviennent des routines ?

4.1. Données et corpus

Pour répondre à ces questions, nous avons recueilli deux ensembles de données. Le premier ensemble est constitué de captures d'écran dynamiques des sessions télé-tandem réalisées par les apprenants. Le deuxième ensemble est constitué d'entretiens à la fin des cinq sessions afin de recueillir les perspectives des apprenants sur leurs interactions.

Les captures d'écran dynamiques ont été faites par les apprenantes françaises avec différents logiciels en fonction du matériel informatique utilisé. Parmi les quatre binômes de la troisième édition, seulement un a réussi à enregistrer l'ensemble des sessions. Les cinq enregistrements ont été réalisés en trois semaines pour un total d'environ 6h30. Ces enregistrements ont fait l'objet d'une transcription orthographique de l'audio (environ 50.000 mots) ensuite alignée avec les enregistrements avec le logiciel ELAN².

Pour l'analyse des données, nous avons opté pour une approche mixte séquentielle (Ware et Rivas, 2012), avec une analyse quantitative suivie d'une analyse qualitative. L'analyse quantitative visait à identifier les types de séquences latérales présentes dans le corpus et les encoder en suivant le tableau 1. Pour les types de séquences dont le nombre d'occurrences dépassait la dizaine, nous avons procédé à une analyse qualitative des procédés à l'œuvre. Ces procédés ont été analysés en fonction de différentes dimensions de la multimodalité : le verbal à l'oral, le paraverbal, le verbal à l'écrit, la posture, les gestes, les mouvements de la tête, les mimiques, le regard. Nous avons prévu de prendre en compte également les manipulations de l'environnement à l'écran, mais l'analyse ayant montré que cela n'est arrivé qu'une seule fois pendant les séquences latérales, cette dimension a perdu sa pertinence pour l'étude des routinisations.

5. Analyses

5.1. Analyse quantitative

Dans l'analyse quantitative, nous avons identifié 110 séquences d'étayage, réparties de la manière suivante entre types de séquence et sessions télé-tandem (de S1 à S5) :

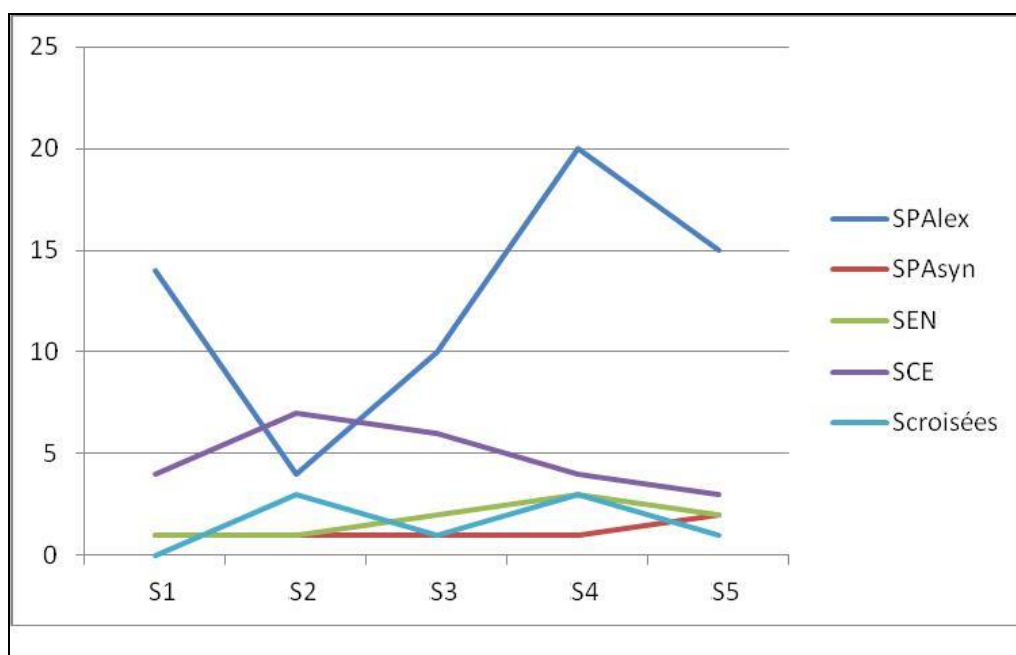
² <http://tla.mpi.nl/tools/tla-tools/elan/>.

	S1	S2	S3	S4	S5	Total
SPAlex	14	4	10	20	15	63
SPAsyn	1	1	1	1	2	6
SEN	1	1	2	3	2	9
SCE	4	7	6	4	3	24
Scroisées	0	3	1	3	1	8
Total	20	16	20	31	23	110

Tableau 2 – Occurrences des séquences d'étayage

Avant tout, nous pouvons noter que le nombre total de séquences d'étayage par session est très variable, allant de 16 (S2) à 31 (S4). De plus, nous avons dû introduire une cinquième catégorie de séquence : les séquences croisées, où se mélangent une séquence d'étayage en chinois et une séquence d'étayage en français. Le troisième résultat principal de l'analyse quantitative est le grand nombre de SPAlex (63), qui couvrent plus de la moitié des séquences d'étayage.

Si l'on observe la progression du nombre de séquences d'étayage dans les sessions (graphique 1), nous pouvons noter qu'il n'y a pas de stabilisation des occurrences des différents types.



Graphique 1 – Progression des séquences

Autrement dit, les occurrences des différents types de séquences ne montrent pas un caractère toujours ascendant ni descendant. De plus, les différents types de séquences ne semblent pas liés entre eux, sauf pour les SCE et les SPAlex, où le pic du premier type correspond au nombre le plus bas du deuxième (S2). Par contre, l'hypothèse d'un rapport inversement proportionnel semble invalidée par la S5, où le nombre le plus bas de SCE ne correspond pas au nombre le plus haut de SPAlex.

En conclusion, l'analyse quantitative montre qu'il n'y a pas de routinisation concernant le nombre de séquences d'étayage et les rapports entre différents types. La

seule tendance visible est la présence majeure des SPAlex, exception faite pour la session 2.

5.2. Analyses qualitatives

Au-delà du nombre d'occurrences pour chaque type de séquence d'étayage, dans notre étude nous nous sommes demandé si des procédés sont routinisés lors de ces séquences. Pour observer une telle routinisation, nous avons choisi de ne considérer que les SPAlex et les SCE, qui présentaient un nombre suffisant d'occurrences.

5.2.1. Les Séquences Potentiellement Acquisitionnelles lexicales

En ce qui concerne les SPAlex, l'analyse qualitative a mis en relief deux types de procédés : des procédés constituant des routines dès la première session télé-tandem d'une part, d'autre part des procédés introduits pendant les sessions et ensuite routinisés. Les différences entre français et chinois dans ces séquences d'étayage sont mineures et seront par conséquent seulement signalées ponctuellement.

Dans la phase de sollicitation, les procédés toujours présents principaux sont les faux départs et des hésitations accompagnées par des mimiques de *doing thinking* (Reichert et Liebscher, 2012), autrement dit des regards de l'apprenant vers le haut ou vers le côté pendant qu'il cherche un item lexical.

A côté de ces procédés, d'autres apparaissent après les premières sessions. C'est le cas de l'alternance codique (*codeswitching*), routinisée lors de la quatrième session. En chinois, l'alternance codique apparaît dès la quatrième occurrence d'une SPAlex à la première session, mais le procédé se routinise largement à partir de la session 4, quand on peut noter que même l'utilisateur expert commence des alternances codiques en phase de sollicitation, probablement à cause du nombre très élevé de SPAlex.

En français, l'alternance codique apparaît à la troisième session. Il faut noter dans ce cas que la première alternance codique n'est pas comprise comme une sollicitation de la part de l'usagère experte française, alors que la deuxième occurrence donne lieu à une donnée, ce qui semble aller dans le sens d'une routinisation du procédé.

L'autre procédé qui apparaît dans les sollicitations de ces séquences d'étayage est l'utilisation du clavardage, devenant une routine à partir de la session 4. En chinois la première alternance codique a lieu à la première session, mais les 2/3 des occurrences ont lieu à partir de la session 4. C'est lors de cette session que l'analyse du regard de l'usagère experte chinoise montre comment, lors de la sollicitation, l'apprenante chinoise tourne le regard vers le bas de l'écran – où se trouve l'espace de clavardage – avant que l'apprenante française ne commence à taper le mot, ce qui montre une attente de ce procédé, due à l'établissement du procédé en routine.

Une dernière remarque concernant la phase de sollicitation concerne exclusivement la langue chinoise. Les analyses ont montré qu'après avoir sollicité l'aide de l'usagère experte, l'apprenante française continue sa recherche lexicale à haute voix, ce qui génère des nombreux chevauchements pendant toutes les sessions.

En ce qui concerne la phase de donnée, nous avons retrouvé les mêmes caractéristiques que dans la phase de sollicitation, avec les mêmes procédés toujours présents et la routinisation de l'utilisation du clavardage à partir de la session 4. La seule différence concerne l'alternance codique, qui n'est présente que sporadiquement dans cette phase, ce qui semble suggérer que sa fonction est limitée à

l'intercompréhension en fonction de l'expression de l'apprenante. Autrement dit, l'alternance codique est mobilisée dans les SPAlex seulement dans l'étayage de l'étayage.

La routinisation du clavardage dans la donnée semble avoir des effets sur la prise, non pas parce que le clavardage augmente les prises, qui sont toujours très présentes en chinois et toujours peu présentes en français, mais parce qu'après le clavardage dans la donnée, on assiste toujours à une prise dé-contextualisée de la part de l'apprenant, qui semble lire l'item lexical sans jamais ensuite le re-contextualiser dans un énoncé.

Pour conclure sur ce type de séquence d'étayage, nous devons souligner la grande présence de gestes interactifs dans la co-gestion des tours de parole. Bavelas et ses collaborateurs (Bavelas *et al.*, 1995) ont appelé « gestes interactifs » des gestes des mains qui n'ont pas de relation avec les informations échangées dans l'interaction – comme par exemple dans le cas des gestes illustratifs (Cosnier et Develotte, 2011) – mais des gestes qui servent à assister le processus de dialogue. L'analyse qualitative des séquences nous a fait noter que dans le corpus considéré, des tels « gestes » sont également présents, mais avec des caractéristiques différentes. En effet, dans les SPAlex les interlocuteurs gèrent les tours de parole en changeant de posture et en penchant légèrement la tête vers l'écran lors de demandes, lors de la sollicitation et de demandes de confirmations dans la phase de donnée. Cela constitue une routine qui nous semble spécifique à cet environnement de communication et qui montrerait par conséquent l'orientation des interlocuteurs vers le dispositif technique (Mondada, 2007)

5.2.2. *Les Séquences Conversationnelles Explicatives*

La co-gestion des tours de parole par des « gestes » interactifs performés avec des changements posturaux et des mouvements de la tête est également présente dans les SCE, surtout dans la phase de constitution, en même temps que des mimiques d'incompréhension (froncement des sourcils). En outre, l'analyse qualitative a montré que la phase de constitution est initiée par l'apprenante toujours lors d'un point de transition, donc sans interrompre le tour de parole de l'usagère experte (avec une seule exception).

L'analyse qualitative a montré deux routines principales liant la phase de constitution et le noyau explicatif et soulignant l'étayage de l'étayage dans les SCE. Dans la première de ces routines, à la fin du tour de parole de l'usagère experte, l'apprenante répète un élément qu'elle n'a pas compris. Cela amène l'usagère experte à répéter l'élément, souvent avec un débit plus lent. Dans la deuxième routine, si dans la phase de constitution l'apprenante demande la signification de l'élément qu'elle n'a pas compris, dans le noyau explicatif l'usagère experte fera une alternance codique. Notons que l'usagère experte préfère passer par une alternance codique même quand elle ne connaît pas la traduction de l'élément et se voit obligée de chercher cette traduction dans un dictionnaire avant de prendre la parole. Enfin, dans le noyau explicatif, l'utilisation du clavardage devient une routine à partir de la session 4.

La phase de ratification est réalisée surtout par du paraverbal ou du verbal (« oui » « ok ») en chevauchement du dernier tour de parole du noyau explicatif, mais sans interruption de celui-ci. De plus, du point de vue de la posture, si l'apprenante se penche vers l'écran lors de la constitution, elle reprend de la distance lors de la

ratification, ce qui fait de la distance de l'écran un élément de la gestion des séquences d'étayage.

6. Conclusions et perspectives

Les analyses de cette étude ont montré que les routines dans les séquences d'étayage sont de deux types. Certaines routines, incluant les procédés d'orientation vers le dispositif (posture et gestes interactifs) et les mimiques, sont présentes dès le début des sessions. D'autres routines, comme l'alternance codique et l'utilisation du clavardage, s'imposent au fil des sessions.

Même si ces résultats nécessitent une confrontation avec des corpus plus larges, ils suggèrent un certain nombre d'éléments utiles pour élaborer des accompagnements plus informés dans ce genre de dispositif, allant ainsi enrichir des analyses par questionnaire (Santos, 2012). De plus, il nous semble que nos résultats éclairent et sont éclairés par des recherches sur d'autres dispositifs d'apprentissage des langues par visioconférence.

Avant tout, les analyses suggèrent qu'un accompagnement concernant l'orientation vers le dispositif n'est pas indispensable, puisque les apprenants semblent déjà compétents, peut-être suite à un usage social de la visioconférence. Cela irait partiellement à l'encontre des observations de Dejean-Thircuir *et al.* (2010 : 390), d'après qui un usage social n'aurait pas d'influence sur un usage pédagogique.

Par contre, nos analyses confirment celles de Dejean-Thircuir *et al.* dans la mesure où nous avons constaté que des procédés plus « pédagogiques » (ou en tout cas ne pouvant pas dériver d'un usage social) de la situation de télé-tandem, tels l'alternance codique et l'utilisation du clavardage, s'établissent seulement avec une augmentation de la pratique. Cela étant, la favorisation ou non de ces procédés nous semble soumise aux objectifs pédagogiques lors de l'élaboration des dispositifs.

Un dernier besoin mis en relief par les analyses, et commun aux analyses de Nicolaev (2012), est la nécessité de sensibiliser les usagers experts au besoin de laisser du temps aux apprenants lors de la sollicitation dans les SPAlex pour que ces derniers puissent ne pas être interrompus et éventuellement trouver les items lexicaux de manière autonome.

En conclusion, cette étude a permis de mettre en lumière des routines dans les séquences d'étayages en télé-tandem. La proposition de formes d'accompagnement plus ciblées dépendra de la mise en relation des objectifs d'un dispositif pédagogique et des résultats de cette étude et d'autres études plus larges à venir.

7. Remerciements

Je tiens à remercier avant tout les apprenantes qui ont fait l'objet de cette étude pour avoir accepté de collaborer à cette recherche en enregistrant leurs sessions et en cédant leurs droits à l'image. Je tiens également à remercier les professeures Niu et Zhang pour leur collaboration et leur intérêt dans la mise en place du dispositif. Un dernier merci toujours à Mme Zhang pour sa patience et sa grande disponibilité face à mes nombreuses questions concernant la langue chinoise.

8. Bibliographie

- Baldry, A. & Thibault, P. J. (2006). *Multimodal transcription and text analysis*, Sheffield, Equinox Publishing.
- Bavelas, J.B., Chovil, N., Coates, L. & Roe, L. (1995). « Gestures specialized for dialogue », *Personality and Social Psychology Bulletin*, vol. 21, n° 4, p. 394-405.
- Bruner, J. (1983). *Le développement de l'enfant. Savoir faire, savoir dire*, Paris, PUF.
- Cosnier, J. & Develotte, C. (2011). « Le face à face en ligne. Approche éthologique », dans C. Develotte *et al.* (dir.), p. 27-50.
- Dejean-Thircuir, C., Guichon, N. & Nicolaev, V. (2010). « Compétences interactionnelles des tuteurs dans des échanges vidéographiques synchrones », *Distances et savoirs*, vol. 8, n° 3, p. 377-393.
- De Pietro, J.-F., Matthey, M. & Py, B. (1989). « Acquisition et contrat didactique : les séquences potentiellement acquisitionnelles dans la conversation exolingue », dans D. Weil, H. Fugier (dir.), *Actes du troisième colloque régional de linguistique*, Strasbourg, Université des sciences humaines et Université Louis Pasteur, p. 99-124.
- Develotte, C., Kern, R. & Lamy, M.-N. (dir.) (2011). *Décrire la conversation en ligne. Le face à face distanciel*, Lyon, ENS Editions.
- Gibson, J. J. (1979). *The Ecological Approach to Visual Perception*, London, Lawrence Erlbaum Associates.
- Gremmo, M.-J. (2009). « Conseiller en langue. Proposition d'analyse de deux décennies de théorie et pratique(s) pour une approche comparée du tutorat en FOàD », dans A. Rivens Mompean & M.-J. Barbot (dir.), *Dispositifs médiatisés en langues et accompagnement tutorat*, Villeneuve d'Ascq, Presses Universitaires du Septentrion, p.173-190.
- Gulich, E. (1990). « Pour une ethnométhodologie linguistique. Description des séquences conversationnelles explicatives », dans M. Charolles, S. Fisher & J. Jayez (dir.), *Le discours. Représentations et interprétations*, Nancy, Presses Universitaires de Nancy, p. 71-109.
- Hauck, M (2010). « Telecollaboration: At the interface between multimodal and intercultural communicative competence », dans S. Guth & F. Helm (dir.), *Telecollaboration 2.0.*, Bern, Peter Lang, p. 219-244.
- Helmling, B. (dir.) (2002). *L'apprentissage autonome des langues en tandem*, Paris, Didier.
- Hudelot, C. & Vasseur, M.-T. (1997). « Peut-on se passer de la notion d'étayage pour rendre compte de l'élaboration langagière en L1 et en L2 ? », *Calap*, n°15, p. 109-135.
- Hutchby, I. (2001). *Conversation and technology : from the telephone to the internet*, Cambridge, Polity.
- Jeanneret, T. & Py, B. (2002). « Traitement interactif de structures syntaxiques dans une perspective acquisitionnelle », dans F. Cicurel & D. Véronique (dir.), *Discours, action et appropriation des langues*, Paris, PSN, p. 37-52.
- Krafft, U. & Dausendschon-Gay, U. (1994). « Analyse conversationnelle et recherche sur l'acquisition », *Bulletin suisse de linguistique appliquée vals/asla*, n° 59, p. 127-158.

- Leone, P. (2012a). « Leadership in multimodal computer-mediated second language communication for reciprocal learning », *Journal of e-Learning and Knowledge Society*, vol. 8, n° 3, p. 55-66.
- Leone, P. (2012b). « Content domain and language content in computer-mediated conversation for learning », *Apples – Journal of Applied Language Studies*, vol. 6, n° 2, p. 131-153.
- Mangenot, F. (2011). « Apprentissages formels et informels. Autonomie et guidage », dans *Actes du colloque EPAL 2011*, http://w3.u-grenoble3.fr/epal/dossier/06_act/pdf/epal2011-mangenot.pdf.
- Mondada, L. (2007). « Imbrications de la technologie et de l'ordre interactionnel. L'organisation de vérifications et d'identifications de problèmes pendant la visioconférence », *Réseaux*, n° 144, p. 141-182.
- Nicolaev, V. (2012). *L'apprentissage du FLE dans un dispositif vidéographique synchrone : étude des séquences métalinguistiques*, Thèse soutenue le 26 octobre 2012 à l'ENS Lyon, inédite.
- Pekarek Doehler, S. (dir.) (2000). *Approches interactionnistes de l'acquisition des langues étrangères*, *AILE*, n° 12.
- Porquier, R. (1984). « Communication exolingue et apprentissage des langues », dans B. Py (dir.), *Acquisition d'une langue étrangère III*, Paris, Presses de l'Université Paris VIII Vincennes à Saint-Denis, p. 17-47.
- Py, B. (2000). « La construction interactive de la norme comme pratique et comme représentation », *AILE*, vol. 12, p. 77-97.
- Reichert, T. & Liebscher, G. (2012). « Positioning the expert: Word searches expertise and learning opportunities in peer interactions », *The Modern Language Journal*, vol. 96, n°4, p. 599-619.
- Santos, L. (2012). « Projet *Téletandem Brésil*, trois années d'échanges franco-brésiliennes en ligne : le point de vue des étudiants français », *Alsic*, vol. 15, n°2, <http://alsic.revues.org/2530>.
- Telles, J. A. (dir.) (2009). *Teletandem. Um contexto virtual, autônomo, colaborativo para aprendizagem das linguas estrangeiras no século XXI*, Campinas, SP, Pontes Editores.
- Van Lier, L. (2004). *The Ecology and Semiotics of Language Learning : a Sociocultural Perspective*, Dordrecht, Kluwer Academic Publishers.
- Ware, P. & Rivas, B. (2012). « Researching classroom integration of online language learning projects : Mixed methods approaches », dans M. Dooly & R. O'Dowd (dir.), *Researching online foreign language interaction and exchange. Theories, methods and challenges*, Berne, Peter Lang, p. 107-131.