



HAL
open science

Enseigner par visioconférence poste à poste : cadre méthodologique pour l'analyse de pratiques tutorales

Christine Develotte, Tatiana Codreanu

► To cite this version:

Christine Develotte, Tatiana Codreanu. Enseigner par visioconférence poste à poste : cadre méthodologique pour l'analyse de pratiques tutorales. Journées Communication et Apprentissages Instrumentés en réseau, Jun 2010, Amiens, France. pp.60-71. hal-00510826

HAL Id: hal-00510826

<https://hal.science/hal-00510826>

Submitted on 24 Oct 2010

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.

Enseigner par visioconférence poste à poste : cadre méthodologique pour l'analyse de pratiques tutorales

Conférence JOCAIR 2010

Tatiana Codreanu* et Christine Develotte*

*UMR 5191 ICAR
Ecole Normale Supérieure de Lyon
15 parvis René Descartes - BP 7000
69342 LYON Cedex 07
France

tatiawa@gmail.com

christine.develotte@inrp.fr

RÉSUMÉ. Cette publication se donne pour but de présenter le début de construction d'un protocole de recherche destiné à décrire les pratiques tutorales de deux populations d'enseignants en ligne. Il s'agit d'une part, de tuteurs débutants (étudiants en Master professionnel de l'université Lumière- Lyon 2) et d'autre part, de tuteurs expérimentés. Ces deux populations ont participé à un enseignement de Français Langue Etrangère (FLE) à destination d'un groupe d'étudiants américains de l'université de Californie Berkeley donné en 2009-2010 sur une plateforme d'apprentissage vidéographique synchrone. La communication cherche à montrer les bases d'un protocole de recherche fondé sur des données empiriques recueillies de façon écologique. Nous présentons les fondements théoriques, méthodologiques et débouchons sur les questions de recherche retenues concernant les pratiques pédagogiques des enseignants en ligne dans un environnement synchrone. Un premier corpus d'étude est proposé pour décrire les stratégies tutorales en s'appuyant sur l'analyse de discours et des interactions en dispositif synchrone multimodal et sur l'analyse de discours médié par ordinateur.

MOTS-CLÉS : vidéoconférence poste à poste, multimodalité, tutorat en ligne, interactions en ligne, analyse de discours, analyse des interactions, CMDA.

1. Introduction

Depuis quelques années, la généralisation du haut débit et les développements technologiques ont permis la mise en place de *dispositifs vidéographiques synchrones* (Develotte, Guichon, Kern, 2008: 6) qui permettent d'intégrer plusieurs fonctionnalités : audio, vidéo, chat.

Des études récentes ont été menées sur les échanges communicationnels en synchronie (Charnet, 2007 ; Yun & Demazière, 2009), la multimodalité et l'acquisition des langues (Chanier & Vetter, 2006), les interactions multimodales synchrones (Betbeder, Ciekanski, Greffier & Chanier, 2008), la méthodologie émergente liée aux nouveaux dispositifs multimodaux synchrones (Lamy, 2007), ou encore l'appropriation des outils en dispositif synchrone par les tuteurs (Drissi, 2009).

L'évolution de l'enseignement à distance s'est accompagnée de propositions de typologies de l'activité tutorale qui ne cessent d'être réactualisées selon les différents contextes (Goodlard & Hirst, 1998 ; Charlier et *al.*, 1999 ; Glickman, 2002 ; Terzian & Béziat, 2007). De nombreux chercheurs ont souligné la fonction à multiples facettes du tuteur en ligne (Depover, 2003 ; Deschryver, 2003 ; Celik, 2008 ; Salam & Valmas, 2009 ; Develotte & Mangenot, à paraître) qui peut recouvrir des réalités différentes et pas nécessairement concomitantes : administrateur, concepteur de cours multimédia, personne-ressource, référent, animateur, évaluateur.

Les environnements virtuels reconfigurent les comportements pédagogiques et les compétences techno-sémio-pragmatiques des enseignants (Pera, 1998 ; Depover & Stebelle, 1997). Les dispositifs synchrones d'enseignement des langues voient l'apparition de nouvelles compétences tutorales (Hampel, 2006 ; Salam & Valmas, 2009). Pour Develotte les compétences sémio-pédagogiques consistent, entre autre, à *avoir la capacité de médier l'interaction pédagogique en combinant ou dissociant les modalités (écrites, orales et/ou, vidéo) adaptées aux objectifs et aux requis cognitifs des tâches* (Develotte, 2010, à paraître, notre traduction).

Le contexte de cette recherche est un dispositif d'enseignement à distance de visioconférence poste à poste. A la suite de O'Dowd (2006) nous distinguons en effet visioconférence de groupe et visioconférence poste à poste (ou VPP). Nous nous proposons d'étudier un corpus d'interactions synchrones décrivant les activités langagières et comportementales de deux populations de tuteurs : des étudiants enseignant pour la première fois en ligne et des tuteurs ayant déjà une expérience de l'enseignement en ligne. Nous aurons recours à l'analyse de discours médié par ordinateur (ADMO) afin d'analyser leurs pratiques d'enseignement : la place octroyée à la communication textuelle, audio et vidéo dans l'enseignement du français langue étrangère (désormais FLE), les traits interactionnels associés aux outils, l'influence du moyen de communication. Les paradigmes de l'analyse de discours et des interactions nous serviront à opérer des distinctions fines en fonction de nos propres besoins descriptifs : les variations discursives des tuteurs débutants et des tuteurs experts en tant qu'indices de leurs compétences sémio-pédagogiques.

Nous allons exposer le contexte étudié, le cadre théorique et méthodologique et les questionnements de recherche afin de préciser les objectifs de cette approche descriptive des pratiques tutorales en dispositif synchrone.

2. Contexte de recherche

Depuis 2002, le projet international *Le français en (première) ligne* (désormais *FIL*) offre la possibilité à de futurs enseignants d'avoir une pratique réelle des outils de communication en ligne et aux étudiants étrangers d'être en contact avec les locuteurs experts de la langue enseignée. Depuis 2006, le projet se décline également en version synchrone, au départ par le biais de systèmes de communication gratuits tels que *Skype* et *MSN* (Develotte, Guichon & Kern, 2008 ; Drissi, 2009 ; Guichon & Nicolaev, 2009) et, depuis 2009, à travers *VISU*, spécifiquement dédié à l'enseignement / apprentissage des langues.

2.1. VISU, système de communication pédagogique

Depuis novembre 2009, *VISU*¹, système de communication pédagogique synchrone, est en test. Son objectif est de fournir, outre les fonctionnalités habituelles de la visioconférence poste à poste, des aides spécifiques à l'enseignement des langues. La plateforme offre différentes fonctionnalités : un espace de préparation des séances pédagogiques, un salon de communication synchrone, un salon de rétrospection qui permet de visualiser l'enregistrement des séances.

L'espace de préparation des séances (que nous ne présentons pas ici par manque de place, voir sur ce point Guichon, 2010) permet de préparer le plan des différents cours : saisie de tâches, de documents multimodaux (liens externes vers des vidéos ou de photos), préparation du mémo pour les tuteurs, saisie de mots-clés et de consignes.

¹ La plateforme d'enseignement *VISU* est développée dans le cadre du projet *ITHACA* (financé par l'Agence Nationale de la recherche) qui fait collaborer les universités Lyon 1 et Lumière Lyon 2 (Olivier Aubert, Amaury Belin, Lionel Breduillieard, Christine Develotte, Erick Ghaumez, Nicolas Guichon, Yannick Prié, Serguei Sayfulin)

4 Journées Communication et Apprentissage Instrumentés en Réseau, 2010

Le salon synchrone (figure 1) est destiné à l'enseignement du FLE et accueille les interactions tuteur(s) / apprenants. Plusieurs outils sont à la disposition du tuteur afin de faciliter son travail : un plan de séance visible par tous les participants avec une possibilité de « pense bête » à destination du tuteur (un *mémo*), un module de visioconférence (comportant 3 fenêtres : 2 pour les apprenants et une pour le tuteur), un espace de *chat* et une zone *ligne de temps* destinée au contrôle du temps de déroulement de chaque activité en ligne et à la pose de marqueurs. Des marqueurs temporels sont à la disposition des apprenants et des tuteurs. Ils sont de deux types : simples, renvoyant à un événement sur lequel les uns et les autres aimeraient revenir après interaction et enrichis, c'est-à-dire associés à des commentaires (par exemple: problèmes avec le subjonctif) que le tuteur pourra ré-utiliser dans la partie bilan en fin de séance ou plus tard en asynchronie.

Les séances (50 minutes) sont enregistrées automatiquement par *VISU* à l'aide d'un logiciel de captures d'écran vidéo dynamiques.

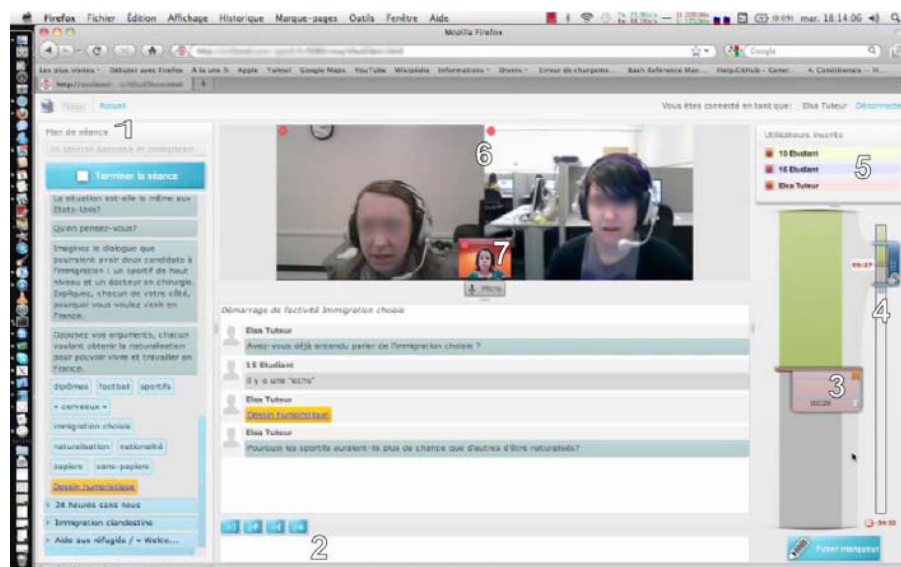


Figure 1. Capture d'écran du salon synchrone *VISU*

Légende : (1) présentation du plan de séance côté tuteur (consignes, mémo, mots clés, ressources) ; (2) fenêtre chat ; (3) pose de marqueur ; (4) ligne de temps ; (5) utilisateurs en ligne ; (6) fenêtres étudiants (image floutée) ; (7) fenêtre tuteur

Le salon asynchrone (figure 2) permet de visualiser l'intégralité de la séance et sert d'une part, d'analyse autoréflexive pour les tuteurs (amélioration du dispositif, amélioration des pratiques tutorales sur *VISU*) et d'autre part, à analyser les interactions (textuelles, vidéo, audio). Il est doté d'outils de traçage des événements survenus pendant la séance : la ligne temps qui permet la représentation graphique du temps passé sur chaque tâche et la lecture de la pose de marqueurs. Un

filtre permet l'affichage des activités par utilisateur (messages chat, envoi de document, de mots-clés, de consignes et pose de marqueurs).

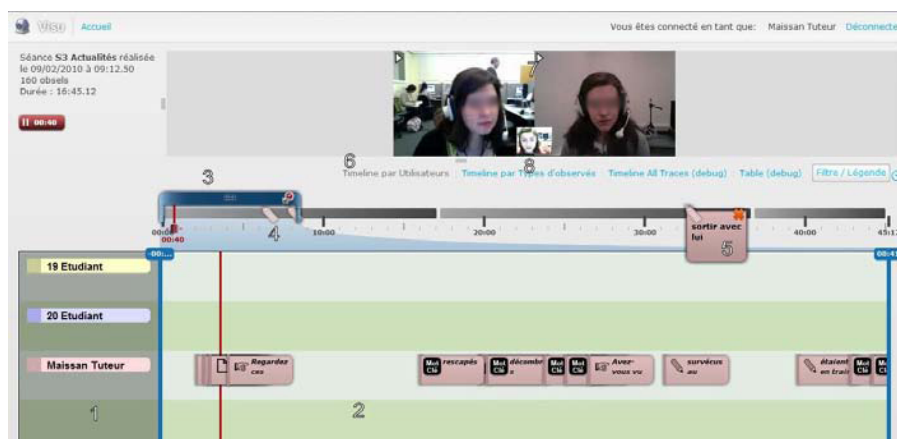


Figure 2. Capture d'écran du salon asynchrone VISU

Légende : (1) identification graphique des utilisateurs ; (2) traçage des interactions écrites (chat, marqueurs, mots-clés et questions figurant dans le plan de séance et envoyées sur la plateforme) ; (3) ligne temps : (4) traçage de pose de marqueurs ; (5) marqueur enrichi ; (6) outils de traçage des interactions ; (7) fenêtres étudiants (image floutée) ; (8) fenêtre tuteur.

2.2. Deux groupes de tuteurs

Les séances d'enseignement du français via VISU ont été assurées par deux populations de tuteurs : débutants à Lyon, et expérimentés à Turku (Finlande), Valence (Espagne), Seattle (USA) et Amboise (France). Ces quatre derniers tuteurs titulaires d'un Master FLE à distance (Stendhal Grenoble 3), en tant que professeurs dans ce domaine avaient déjà une certaine expérience du tutorat en ligne et ils détenaient des compétences spécifiques (conception d'activités multimédia, utilisation pédagogique de blogs et utilisation de diverses plateformes synchrones ou asynchrones avec leurs apprenants). Les 8 étudiants du Master professionnel ont travaillé en binômes lors des interactions avec les étudiants de Berkeley et ont conçu les activités en ligne des 7 séances de 50 minutes qui ont eu lieu chaque mardi, de janvier à fin mars 2010. Les séances ont été structurées autour de thèmes différents (les stéréotypes, les études, le cinéma, les identités nationales, etc.).

Elles ont été fournies aux tuteurs experts deux jours avant l'interaction pédagogique, de façon à ce qu'ils puissent se les approprier et éventuellement procéder à des personnalisations ou modifications diverses. Après chaque séance un « débriefing » a été organisée avec les tuteurs débutants afin d'améliorer le contenu pédagogique des activités proposées et de mener une analyse des différentes fonctionnalités de *VISU* dans le but de fournir des informations aux informaticiens - concepteurs du dispositif synchrone.

On a cherché à préciser les compétences et habiletés techniques de départ de tous les participants au tutorat à partir d'un questionnaire qui leur a été distribué avant la première séance.

3. Cadre théorique

La perspective adoptée relève des sciences du langage. Nous considérons en effet que les discours, en tant que traduction symbolique des traitements cognitifs et des représentations, s'avèrent être le moyen le plus immédiat pour accéder aux comportements et aux perceptions des acteurs. L'entrée privilégiée pour atteindre les objectifs choisis pour cette recherche est donc l'analyse linguistique des interactions et des discours. Plus précisément, en ce qui concerne l'analyse de discours, nous nous appuyons sur les travaux de Peytard et Moirand qui visent à faire « basculer la description vers une perspective variationniste », dans une démarche :

qui recherche, dans un discours, les entailles et entre les discours les variantes qui les distinguent.[...] C'est donc là où ça altère qu'il faut diriger l'attention analytique, là où ça diffère, là où ça reformule, là où ça transcode.[...] La linguistique de discours a toute chance de trouver une base ferme pour construire sa démarche, si elle se fonde sur les indices qui, dans le texte ou le document, signalent les entailles qui, dans l'intertexte, deviennent altérations et variations. (1992 :149)

C'est à une telle démarche que l'on s'est référé, pour analyser les deux corpus de discours (celui des étudiants-tuteurs et celui des tuteurs experts) entre eux (à partir du repérage des variations interdiscursives). Concrètement, nous avons donc cherché à mettre au jour, par exemple, les différentes reformulations auxquelles peuvent donner lieu les consignes de départ proposées à tous les tuteurs. Y a-t-il des variations repérables entre les apprentis tuteurs et les tuteurs experts ? Quelles sont-elles ? Ou encore quels types de corrections sont apportés par les deux groupes de tuteurs ? Quelles marques d'implications personnelles peut-on repérer entre les deux populations ?

Concernant l'analyse des interactions, nous nous appuyons de façon privilégiée sur l'analyse du discours-en-interaction (ADI) qui a pour objet *les divers types de discours qui sont produits en contexte interactif* (Kerbrat -Orecchioni 2005 :19). Kerbrat -Orecchioni décrit ainsi les degrés d'interactivité :

Les critères à prendre en compte pour déterminer le degré d'interactivité d'un discours quelconque sont [...] d'abord la nature des participations mutuelles, et quand on a affaire à une véritable alternance des tours de parole, le rythme de cette

alternance (en relation avec la longueur des tours), la répartition des prises de parole [...]; et corrélativement, le degré d'engagement des participants dans l'interaction. (2005 :21)

Cette perspective de recherche permet, par exemple, de mettre au jour les mécanismes de coordination qui régissent la structure et la qualité des interactions pédagogiques. Kerbrat-Orrechioni souligne que : *l'une des tâches de l'ADI consiste à mettre au jour ces mécanismes adaptatifs de co-construction du discours* (Kerbrat-Orrechioni, 2005 :19). Dans ce cadre, on s'intéressera tout particulièrement à *l'interprétation interactive* (Kerbrat –Orrechioni, 2005 :21) qui décrit les discours interrompus par une pause et les stratégies destinées à rétablir le bon fonctionnement des échanges ou à capter l'attention de l'apprenant. Lors des enregistrements vidéo ces interruptions peuvent coïncider avec *une baisse d'attention de l'auditeur, un désengagement [...] marqué par un détournement prolongé du regard* (Kerbrat – Orrechioni, 2005 :47). Ces phénomènes d'auto-interruption peuvent rendre compte d'un problème lié à un trouble de la communication qui pourrait différencier la communication pédagogique d'une situation d'enseignement en présentiel d'une situation d'enseignement par VPP en induisant de nouvelles stratégies pédagogiques d'auto-réparation.

Dans la perspective pluridimensionnelle du discours en interaction, il convient d'ajouter le niveau de la relation interpersonnelle. Dans le cadre des interactions pédagogiques médiées par ordinateur, le lien social sur lequel s'appuie l'enseignement et l'apprentissage comporte des dimensions socio-affectives et socio-cognitives (Develotte & Mangenot, 2004). Ainsi, nous chercherons à repérer les marqueurs verbaux et paraverbaux qui relèvent de la construction du lien social et les marqueurs verbaux et paraverbaux de la familiarité (cf. Kerbrat –Orechioni).

Par ailleurs, dans la mesure où la communication passe en grande partie, par l'image des interlocuteurs, nous aurons recours aux études concernant les dimensions posturo-mimo-gestuelles de la communication (Cosnier, 1982 ; Colletta, 2004 ; Kendon, 2004).

Enfin, nous aurons recours à certaines entrées de l'analyse de discours médié par ordinateur (ADMO) ou computer mediated discourse analysis (CMDA) *qui vise à faire ressortir les régularités récurrentes des textes et dans laquelle les unités d'analyse sont des éléments du langage médié par ordinateur* (Herring, 2004 :66, notre traduction). Pour Herring: *Language communicates at multiples levels: structural (form), semantic (meaning), interactional (conversation management), and social (activities and functions)* (2004: 68). Au sein de ces différents niveaux, nous allons essayer de repérer les phénomènes discursifs qui présentent un intérêt pour la didactique des langues en mettant par exemple en évidence les comportements langagiers liés aux outils suivants : les marqueurs, le chat et le plan de séance (traitement des consignes, des mots-clés et du mémo). Nous chercherons à analyser la place octroyée à ces outils par les tuteurs dans la communication pédagogique et les altérations discursives qui peuvent leur être associées.

4. Méthodologie

4.1. Constitution du corpus de recherche

Notre méthodologie s'appuie sur une analyse croisée de trois types de données qualitatives (Van der Maren, 2003). Nous récapitulons ici les données qui ont été recueillies dans le but d'étudier les pratiques tutorales, en les listant selon la nature de leur support.

- Recueil de données vidéo :

a) la formation en ligne entière (7 séances de 50 minutes) a été enregistrée. Chaque séance étant composée de 10 enregistrements de l'écran du salon de rétrospection des tuteurs : 6 postes d'apprentis-enseignants à Lyon (4 individuels et 2 binômes) et 4 tuteurs expérimentés dispersés, ce sont donc environ 47 heures d'interactions pédagogiques multimodales qui ont été recueillies sous forme de captures d'écran dynamiques ;

b) un enregistrement des séances de préparation des activités par les tuteurs débutants concepteurs du matériel pédagogique ;

c) trois enregistrements des séances de débriefing des tuteurs débutants.

- Recueil de données textuelles :

a) un questionnaire d'entrée renseigné par les tuteurs visant à faire ressortir leur niveau technico-professionnel de départ avant l'appropriation de *Visu* ;

b) les comptes-rendus par mails entre les tuteurs experts après chaque séance.

- Recueil de données audio :

a) deux entretiens avec des tuteurs débutants après la 4^e séance visant à mener une autoanalyse de leurs pratiques pédagogiques en ligne ;

b) après la dernière séance, un entretien semi-dirigé avec chacun des 12 tuteurs dans l'objectif de recueillir leurs opinions concernant différents aspects du travail pédagogique effectué en ligne ;

c) des entretiens après la dernière séance à destination des apprenants visant à faire ressortir leurs perceptions concernant la relation pédagogique.

4.2. Outils analytiques

Pour nous aider dans le traitement des données collectées, nous aurons recours à différents types d'outils. Tout d'abord, des outils méthodologiques issus de l'analyse

de discours et de celle des interactions:

Concernant l'analyse de discours, les marques linguistiques repérables dans les discours des tuteurs sont choisies en fonction des questions de recherche. Pour donner un exemple de la liaison que nous établissons entre questionnement et repérage discursif, nous pouvons nous interroger sur les points de difficulté dans les pratiques tutorales à différents niveaux : dans la compréhension des productions des apprenants, dans les pratiques correctives, dans le maniement du dispositif. Ces marques de difficulté peuvent prendre des formes différentes : verbales (répétitions, emploi de termes lexicaux liés au stress, à l'affolement) et non verbales (silences, hésitations, mimiques, gestes). Dans le repérage de ces marques linguistiques ce sont donc les altérations, les différences mises au jour entre les deux groupes de tuteurs ainsi que les différences interindividuelles entre tuteurs qui nous intéresseront.

Concernant l'analyse des interactions dans leur dimensions verbales, il s'agira d'étudier précisément comment s'organise la distribution des tours de parole entre les participants, quelles régularités ou quels choix sont opérés par les tuteurs (négociation de l'ouverture et de la clôture des séances, des tours de parole, organisation macro, méso et micro du « script » pédagogique, rituels de « passage » entre les tâches ou les activités).

Concernant l'analyse des interactions dans leurs dimensions mimo-gestuelles, nous chercherons tout d'abord à identifier les comportements inducteurs de facilitation de la conversation pédagogique (sourires, regards). Nous chercherons également à mettre en évidence les fausses interprétations ainsi que les perturbations communicationnelles (incompréhensions, doutes) auxquelles les gestes et mimiques peuvent donner lieu.

Nous nous servons également d'outils de traitement tels que le logiciel *ELAN* qui permet de faire des analyses fines concernant l'utilisation conjointe, (complémentaire ou redondante) des différentes modalités (audio, visio, texte) au sein des tours de parole.

4.2. Du corpus de recherche au corpus d'étude

La sélection des différents sous-corpus d'étude n'est pas encore arrêtée et dépendra des différents aspects que nous chercherons à éclairer. Dans un premier temps, nous nous proposons d'analyser sur les deux groupes de tuteurs, de façon transversale, l'évolution des pratiques, à partir d'une étude des interactions sur *VISU* lors de deux séances : la deuxième et la dernière. Cette première sélection vise à faire ressortir l'éventuelle progression des compétences chez les deux populations de tuteurs, concernant la transmission des savoirs et des savoir-faire linguistiques, culturels ainsi que les différences de pratiques pédagogiques (utilisation des outils, modifications et administration des tâches, personnalisation des consignes, régularité et variété des feedbacks, etc.).

5. Questionnements de recherche

En fonction des spécificités de la composition de notre groupe de tuteurs cette année (tuteurs confirmés et étudiants-tuteurs) la question générale de recherche à laquelle nous allons chercher à apporter des éléments de réponse peut être formulée ainsi : savoir enseigner aide-t-il à la prise en main d'un dispositif d'enseignement en ligne ? En d'autres termes, peut-on trouver des indices discursifs montrant qu'il est plus facile d'enseigner avec *VISU* pour des enseignants qui ont déjà des compétences professionnelles d'enseignants de FLE que pour ceux qui découvrent ce dispositif ?

Ces questions trouvent dans leur prolongement des interrogations secondaires telles que : à quels niveaux se trouvent les difficultés pour chacun des deux groupes ?

Nos hypothèses sont les suivantes :

- les tuteurs adopteront des stratégies pédagogiques individuelles
- les tuteurs expérimentés vont procéder à davantage d'altérations et de modifications que les tuteurs débutants par rapport à la trame d'activités qu'ils ont reçues pour chaque séance
- les tuteurs expérimentés sauront s'approprier plus facilement *VISU* et ses outils et feront preuve de plus de réactivité et de créativité en cas de problèmes techniques dus au mauvais fonctionnement soit du dispositif soit de la transmission

Ces deux dernières hypothèses se fondent sur les compétences de transposition (d'un dispositif d'enseignement à un autre) que l'on postule chez les enseignants confirmés.

6. Conclusion

Cette recherche vise à alimenter la réflexion sur les pratiques tutorales dans l'enseignement des langues à distance et à interroger l'existence d'un phénomène de transposition des multiples compétences du tuteur en ligne d'un dispositif d'enseignement à un autre. L'analyse transversale portant sur la comparaison des deux séances (la deuxième et la dernière) cherchera à mettre en évidence les stratégies du tuteur en dispositif synchrone multimodal et la façon dont les différentes fonctionnalités textuelles, audio et vidéo sont sollicitées par les deux populations de tuteurs. Nous nous proposons de réaliser des études complémentaires sur des sous-corpus mettant en évidence les degrés d'interactivité (sur une échelle allant de la simple présentation d'information à la co-construction de discours), afin

d'observer comment s'organise la communication pédagogique – à quel moment les tours de paroles sont prépondérants et à quel moment ils sont laissés de côté par les interactants au profit d'autres interactions (écrites, gestuelles). Une prochaine étude se concentra sur un aspect précis de l'instruction pédagogique sur *VISU* en s'appuyant sur l'analyse de discours médié par ordinateur: les indices discursifs différenciant les compétences sémio-pédagogiques des deux populations de tuteurs lors de la présentation des tâches et de la transmission des informations aux apprenants.

7. Bibliographie

- Colletta, J-M. (2004). *Le développement de la parole chez l'enfant âgé de 6 à 11 ans, Corps, langage et cognition*, (pp. 370 pages). Hayen, Belgique : Mardaga
- Cosnier J. (1982). *Communication et langage gestuel, Les voies du langage*, J. Cosnier , J. Coulon, A. Berendonner et C. Kerbrat-Orecchioni éd., Paris, Dunod.
- Develotte, C (2008). Approche de l'autonomie dans un dispositif en ligne : le cas du dispositif Le français en (première) ligne, *Revue japonaise de didactique du français* no.3, 1, p.37-56
- Develotte, C., Guichon, N. & Kern, R. (2008). Allo Berkeley? Ici Lyon... Vous nous voyez bien? Etude d'un dispositif d'enseignement-apprentissage en ligne synchrone franco-américain, *ALSIC*
- Develotte (accepté et relu, à paraître 2010). The use of the webcam for teaching a foreign language in a desktop videoconferencing environment (en collaboration avec Guichon, N., Vincent, C.), *ReCALL*.
- Guichon, N.(2010). Preparatory study for the design of a desktop videoconferencing platform for synchronous language teaching, *Computer Assisted Language Learning*, 23: 2, 169 — 182
- Hampel, R (2006). Rethinking task design for the digital age: A framework for language teaching and learning in a synchronous online environment. *ReCALL*, 18(1), pp. 105–121.
- Herring, S. C. (2004). Online communication: Through the lens of discourse. In: M. Consalvo, N. Baym, J. Hunsinger, K. B. Jensen, J. Logie, M. Murero, and L. R. Shade (Eds.), *Internet Research Annual*, Volume 1 (pp. 65-76). New York: Peter Lang
- Kendon, A.(2004). *Gesture, visible action as utterance*, Cambridge University Press
- Kerbrat Orecchioni, C. (2005). *Le discours en interaction*, Paris, Armand Colin
- Marcoccia, M (2010, à paraître). T'es où maintenant ? : les espaces de la conversation visiophonique en ligne In *Décrire la conversation en ligne, Le face à face distanciel* sous la direction de C. Develotte, R. Kern, M.-N. Lamy
- O'Dowd, R. (2006). The Use of Videoconferencing and E-mail as Mediators of Intercultural Student Ethnography. In J. A. Belz & S. L. Thorne (dir.) *Computer-mediated Intercultural Foreign Language Education*, Boston : Heinle & Heinle.
- Peytard J.& Moirand S.(1992). *Discours et enseignement du français*, Paris, Hachette

12 Journées Communication et Apprentissage Instrumentés en Réseau, 2010

Van der Maren, J.-M. (2003, 2e édition). *La recherche appliquée en pédagogie : des modèles pour l'enseignement*. Bruxelles : De Boeck.