



HAL
open science

La télécollaboration vue par la communication exolingue.

Marco Cappellini

► **To cite this version:**

Marco Cappellini. La télécollaboration vue par la communication exolingue. : Pour un enrichissement mutuel de deux traditions de recherche. ALSIC - Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et de Communication, 2017, Vol. 20, n° 2, 10.4000/alsic.3128 . hal-01309395

HAL Id: hal-01309395

<https://amu.hal.science/hal-01309395>

Submitted on 9 Feb 2018

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.



Alsic

Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information
et de Communication

2017

Volume 20

La télécollaboration vue par la communication exolingue – Pour un enrichissement mutuel de deux traditions de recherche

*Telecollaboration from the perspective of exolingual communication: How two
research traditions could complement each other*

Marco Cappellini



Édition électronique

URL : <http://alsic.revues.org/3128>

DOI : [10.4000/alsic.3128](https://doi.org/10.4000/alsic.3128)

ISSN : 1286-4986

Éditeur

Adalsic

Ce document vous est offert par Aix-
Marseille Université (AMU)



Référence électronique

Marco Cappellini, « La télécollaboration vue par la communication exolingue – Pour un
enrichissement mutuel de deux traditions de recherche », *Alsic* [En ligne], | 2017, mis en ligne le 25
septembre 2017, Consulté le 09 octobre 2017. URL : <http://alsic.revues.org/3128> ; DOI : [10.4000/
alsic.3128](https://doi.org/10.4000/alsic.3128)

Ce document a été généré automatiquement le 9 octobre 2017.

CC-by-nc-nd

La télécollaboration vue par la communication exolingue – Pour un enrichissement mutuel de deux traditions de recherche

Telecollaboration from the perspective of exolingual communication: How two research traditions could complement each other

Marco Cappellini

1. Introduction

- 1 Dans notre contribution, nous nous proposons de concevoir la télécollaboration du point de vue des études sur la communication exolingue. Bien évidemment, cet exposé ne se veut en aucun cas la présentation de "la" conception de la communication exolingue ni de "la meilleure" manière d'aborder la télécollaboration. Au contraire, nous assumons toute la partialité – au sens d'être partisan et de ne pas couvrir la totalité – de notre proposition, qui s'inscrit dans notre parcours scientifique et personnel. En ce sens, ce texte est à lire comme "une" proposition, nous l'espérons productive, pour concevoir la télécollaboration dans une visée interdisciplinaire.
- 2 Au-delà de la partialité de cette proposition, nous sommes convaincu que les études sur la communication exolingue peuvent jeter un éclairage particulier sur la télécollaboration dans la mesure où, en s'étant développées avant l'apparition même de la communication médiatisée par ordinateur (dorénavant CMO), elles ont identifié des dynamiques interactionnelles ou, dans les termes de l'appel à contribution, des "aspects humains" qui restent potentiellement invariables à travers les différents contextes d'interaction, en ligne ou non. Comme nous le montrerons dans cette contribution, cela ne revient pas à affirmer qu'il n'y a pas des spécificités des interactions dans les télécollaborations, mais

plutôt que certaines de ces spécificités peuvent être envisagées plus dans l'ordre du "comment" que dans l'ordre du "quoi", plus par rapport à la réalisation d'une dynamique interactionnelle que par rapport à l'existence de dynamiques entièrement nouvelles.

- 3 L'article se compose de deux parties. Dans la première, nous illustrerons des notions relevant des deux traditions de recherche et formalisons des pistes d'articulation possibles. Cette première partie est de nature théorique et les rapprochements suggérés seront faits soit de manière abstraite soit en renvoyant à d'autres études. Dans la deuxième partie, nous montrerons comment les deux traditions de recherche peuvent s'enrichir en nous appuyant sur une étude particulière. Cette deuxième partie est donc de nature empirique. Nous tenons à souligner que cette étude ne vise pas à donner une illustration de toutes les articulations formulées dans la première partie, mais seulement à en montrer quelques-unes.

2. Communication exolingue et télécollaboration – Origines et articulations

- 4 Dans cette section, nous ébaucherons un historique des deux domaines qui nous intéressent pour ensuite dessiner de manière théorique leurs points de contact possibles.

2.1. Un survol des études sur la communication exolingue

2.1.1. Définition et approches de la communication exolingue

- 5 La communication exolingue peut être définie, en première approximation, comme une communication qui se produit entre des interlocuteurs qui, d'une part, ont une maîtrise inégale de la langue ou des langues employée(s) lors de l'interaction, d'autre part, sont conscients de cette disparité et mettent, par conséquent, en œuvre des procédés particuliers afin d'atteindre et assurer l'intercompréhension. La notion de communication exolingue a été formulée pour la première fois par Porquier¹ (1979, 1984) pour cerner les spécificités de la communication dans des situations de contact. En ce sens, il faut noter que le "paramètre linguistique" n'est pas le seul à être pris en compte (Porquier, 1994), mais qu'il se combine – ou devrait être combiné – avec d'autres : "le milieu linguistique de l'interaction, le cadre situationnel de l'interaction, le type d'interaction, le contenu de l'interaction" (Porquier, 1994 : 161). De plus, il est important de noter que, dans cette définition, l'accent est mis non pas sur des catégories assignées par l'analyste, telles les catégories de natif et non-natif, mais sur les dynamiques qui se produisent effectivement dans l'interaction.
- 6 Au-delà des critiques et des aménagements des premières définitions de la notion de communication exolingue, un des apports principaux de cette notion est de problématiser le modèle de la communication le plus souvent adopté en sciences du langage, autrement dit le modèle de Jakobson (1963). Ainsi, Alber et Py (1986) montrent que, dans le cas de la communication exolingue, ce modèle est inadapté dans la mesure où le code (un des éléments du modèle de Jakobson) n'est pas donné/maîtrisé de la même manière par tous les interlocuteurs. De plus, cette réflexion sur la communication exolingue amène à questionner la validité du modèle pour des interactions "endolingues". En effet, si l'exolingue est défini principalement en fonction d'une disparité, dont les interlocuteurs sont conscients, de la maîtrise du/des code/s par les interlocuteurs,

l'endolingue serait inversement caractérisé par une égalité parfaite de cette maîtrise, ce qui n'est évidemment jamais le cas même quand les deux interlocuteurs emploient une langue maternelle partagée. Ainsi, les études sur la communication exolingue ont permis, d'une part, de construire un regard différent sur les interactions quotidiennes (Matthey, 1995 ; Traverso, 2002), d'autre part, d'élaborer les bases pour un modèle de l'interaction verbale (Bange, 1992a).

- 7 Ces remarques amènent à concevoir le rapport exolingue-endolingue moins comme une dichotomie que comme un continuum (Alber & Py, 1986). De Pietro (1988) reprend cette idée et la développe en intégrant à sa modélisation heuristique un deuxième continuum servant à caractériser les interactions : l'axe monolingue – bi- (voire pluri-) lingue. Dans une communication on pourra donc trouver une seule langue employée avec des maîtrises inégales (monolingue exolingue), une seule langue employée avec des maîtrises égales (monolingue endolingue), deux ou plusieurs langues employées avec des maîtrises inégales (bi/plurilingue exolingue), ou deux ou plusieurs langues employées avec une maîtrise égale (bi/plurilingue endolingue).
- 8 Les études sur la communication exolingue se constituent donc autour d'un phénomène qui reçoit une certaine définition. Au-delà des différences dans les définitions des auteurs et au-delà des évolutions que la notion a connues, on peut, à la suite de Véronique (1995), identifier un noyau stable de la définition de communication exolingue. Premièrement, la communication exolingue est caractérisée par une asymétrie dans la compétence concernant la/les langue/s employée/s dans l'interaction. Deuxièmement, les interlocuteurs sont conscients de cette asymétrie. Troisièmement, en raison de cette conscience, les interlocuteurs vont s'assurer que l'intercompréhension ne subit pas de coupures, ce qui se traduit sur le plan discursif par des procédés de facilitation et/ou par un possible abandon momentané des objectifs communicatifs pour une focalisation sur la/les langue/s. À partir de cette définition, pour notre propos, nous souhaiterions souligner les liens que les études sur la communication exolingue entretiennent avec l'ethnométhodologie et l'analyse conversationnelle, d'une part, et avec les études sur l'acquisition des langues, d'autre part.

2.1.2. Ethnométhodologie, analyse conversationnelle et communication exolingue

- 9 En ce qui concerne l'ethnométhodologie² (Garfinkel, 1967), courant américain sociologique, l'intérêt pour la communication exolingue réside, à nos yeux, principalement dans la conception de la réalité sociale, qui n'est plus un cadre déterminant les interactions et la conduite des sujets (comme cela pouvait l'être dans une sociologie durkheimienne), mais, au contraire, un cadre qui, à la fois, contraint les interactions et est co-construit dans les interactions elles-mêmes³. Ainsi, les interlocuteurs engagés dans une interaction utilisent une série de méthodes et de procédés – les ethnométhodes – pour se signaler les actions sociales qu'ils sont en train d'accomplir. En même temps, par ces ethnométhodes, ils assignent des catégories ou des rôles à chaque participant à l'interaction. Cela se traduit dans des notions théoriques ayant une portée méthodologique telles l'indexicalité – le fait que toute signification langagière n'existe qu'en contexte – et dans la primauté donnée à la perspective émique, c'est-à-dire la perspective que les acteurs portent sur l'interaction étudiée.
- 10 Dans la continuité de l'ethnométhodologie, un autre courant fondamental pour l'étude des communications exolingues est l'analyse conversationnelle⁴, développée sous

l'impulsion de Sacks (1995). Parmi les apports théoriques et méthodologiques de l'analyse conversationnelle, nous comptons, avant tout, le modèle de l'organisation des interactions en tours de parole et le système à la base de leur alternance (Sacks et al., 1974), l'enchaînement des tours de parole en paires adjacentes (Schegloff, 1968) et l'identification des séquences conversationnelles latérales (Jefferson, 1972). Cette infrastructure des conversations (Sacks, 1995 : 1338) se reflète sur le plan méthodologique dans le principe de séquentialité (Gulich, 1990 ; Dausendschon-Gay, 2010), parfois appelé " *next-turn-proof*" (Hutchby, 2001 : 68), d'après lequel la signification d'un énoncé dans un tour de parole ne peut être analysée qu'en prenant en compte les énoncés des tours qui précèdent et ceux qui suivent. Un autre principe est celui de détermination locale (Sacks, 1972 ; Gulich, 1990 ; Dausendschon-Gay, 2010), d'après lequel toute entité conversationnelle peut évoluer au cours de l'interaction. Ainsi, par exemple, les catégorisations assignées aux interlocuteurs peuvent être dynamiques au cours de l'interaction.

2.1.3. Communication exolingue et acquisition/apprentissage des langues étrangères

- 11 En ce qui concerne le rapport aux recherches sur l'acquisition des langues (RAL) étrangères, les études sur la communication exolingue s'inscrivent dans un moment historique où ces recherches – après s'être intéressées à la systématité des erreurs (Corder, 1967), rebaptisée ensuite interlangue (Selinker, 1972), et à l'acquisition des éléments langagiers permettant d'exprimer des fonctions de communication (Perdue, 1993) – ont posé la question du repérage des dynamiques interactionnelles permettant de passer d'un stade à l'autre de l'interlangue, dynamiques étudiées de préférence hors cadre pédagogique. Ce tournant est souligné par Véronique (1992) dans son éditorial du premier numéro de la revue *Acquisition et interaction en langue étrangère (Aile)*.

Ainsi, une partie de la recherche de ces 15 dernières années, notamment en Europe, s'est définie en affirmant son choix de méthodologies aussi "écologiques" que possible, pour retracer les itinéraires "naturels" d'acquisition. Cela impliquait de prendre en compte le fait que "s'il faut acquérir pour communiquer, il faut communiquer pour acquérir". L'activité discursive, à la fois lieu d'élaboration et d'aboutissement de l'acquisition, a ainsi été placée au centre de l'analyse. Rendre compte de l'acquisition, c'est donc, dans cette optique, en explorer de manière coordonnée les dimensions linguistiques, cognitives, mais aussi sociales, notamment telles qu'elles apparaissent dans l'INTERACTION.

- 12 Notons que cette question est toujours ouverte et que, malgré plusieurs tentatives, une articulation convaincante entre les résultats de l'approche fonctionnaliste⁵ et les observations de l'approche interactionniste reste à tisser.
- 13 Cela étant, les études sur la communication exolingue ont avancé plusieurs propositions identifiant des phénomènes interactionnels pouvant être liés à l'acquisition d'une langue étrangère. La première question qui s'est posée est de savoir si des interactions se produisant hors de tout cadre institutionnel lié à l'instruction pouvaient avoir une portée pédagogique. C'est en ce sens que de Pietro, Matthey et Py (1989) ont avancé la notion de contrat didactique, un contrat établi, la plupart du temps, implicitement entre les interlocuteurs. Cela a été développé principalement en liant l'analyse conversationnelle et, plus généralement, l'interactionnisme avec le socioconstructivisme ou, dans une terminologie anglo-saxonne, la théorie socioculturelle de matrice vyotskienne.

- 14 Ainsi, la réflexion sur la communication exolingue a amené à l'identification de séquences latérales de focalisation sur la langue ou de gestion de l'intercompréhension. Le premier type de séquences de cette nature sont les séquences potentiellement acquisitionnelles (SPA) identifiées par de Pietro, Matthey et Py (1989). Dans cet article fondateur, les auteurs montrent comment les interlocuteurs dans une conversation exolingue monolingue négocient une sorte de contrat didactique où l'alloglotte sollicite l'aide de l'expert afin d'achever son énoncé. Cet article a initié un filon assez prolifique d'études identifiant différents types de séquences latérales⁶. Ces séquences sont une des concrétisations possibles du phénomène généralement appelé, à la suite de Bange (1992b), bifocalisation, autrement dit le fait que dans la communication exolingue les interlocuteurs portent une focalisation principale sur le contenu de l'interaction et une focalisation secondaire sur les problèmes éventuels de communication, avec, par conséquent, une dimension métalinguistique possible. À partir de ce type de séquences conversationnelles, Matthey (1996) tente une articulation avec la notion de zone proximale de développement (ZPD) (Vygotski, 1934). Cette approche, se focalisant sur des phénomènes ponctuels de l'interaction, a été critiquée, entre autres par Vasseur (1990), qui montre qu'une sollicitation de l'alloglotte peut être une manifestation non d'une démarche d'apprentissage de sa part, mais une manière pour celui-ci de signaler son altérité et solliciter moins une aide langagière ponctuelle qu'une bienveillance de la part de l'interlocuteur. En d'autres termes, la sollicitation, dans le cas analysé par Vasseur (1990), est un phénomène lié plus aux catégorisations des interlocuteurs qu'à l'acquisition. Cela souligne la nécessité de considérer plusieurs dimensions quand l'on étudie la communication exolingue et, nous le soutenons, la télécollaboration.

2.2. La télécollaboration : un survol dans la perspective de la communication exolingue

2.2.1. Bref historique

- 15 Dans notre écrit, le terme "télécollaboration" couvrira les trois types de télécollaboration identifiés par Dooly et O'Dowd (2012) : les télécollaborations entre apprenants relevant de la même institution (premier type), les télécollaborations entre classes de deux institutions différentes, la plupart du temps dans des pays différents (deuxième type), et les télécollaborations où les apprenants d'une institution sont amenés à interagir avec des internautes sur la toile (troisième type, ou télécollaboration 2.0).
- 16 Cela dit, contrairement aux études sur la communication exolingue, qui se construisent à partir d'une situation détachée d'un cadre pédagogique, la télécollaboration naît comme pratique de formation avant de faire l'objet de recherches scientifiques. Cette dimension initialement pédagogique et interventionniste se retrouve dans les premières publications sur le sujet, qui sont soit composées majoritairement de rapports d'expériences (Warschauer, 1995), soit sont des brochures visant la diffusion des pratiques télécollaboratives (Little & Brammerts, 1996 et dans une certaine mesure O'Dowd, 2007). Le passage de ce type de publications à des écrits relevant davantage de la recherche se fait dans le cadre de la pratique réflexive (*practitioner research*), qui permet une objectification scientifique de la télécollaboration aboutissant à la recherche-action (voir, par exemple, le projet Le français en première ligne) ou à la recherche-développement (par exemple, Guichon, 2010). D'ailleurs, plusieurs figures centrales de(s

recherches sur) la télécollaboration appellent à ce type d'approche (Lewis et al., 2011 ; Dooly & O'Dowd, 2012).

- 17 Sans vouloir dresser un historique des pratiques de télécollaboration⁷, nous pouvons noter que, contrairement aux études sur la communication exolingue, qui se réunissent autour d'un phénomène et d'une dénomination communs, les pratiques et les recherches sur la télécollaboration ont reçu une panoplie de dénominations (O'Dowd, 2016). De plus, cette prolifération de dénominations est doublée d'une très grande variété des approches de recherche.
- 18 Au-delà de cette grande diversité d'approches de la recherche, soulignée récemment par Lewis, O'Rourke et Dooly (2016), certains points sont importants pour notre propos. Le premier est celui du choix de la comparaison avec le présentiel et la classe de langue, surtout dans les premières recherches sur la télécollaboration. D'après Dooly et O'Dowd (2012), ces comparaisons ont été basées surtout sur une démarche quantitative et expérimentale et ont visé à comprendre si la télécollaboration offre plus de possibilités de négociation de sens (Varonis & Gass, 1985) que la classe de langue. De leur côté, Dejean-Thircuir et Mangenot (2006) soutiennent que si puiser dans les études sur la classe de langue a le mérite de baser la recherche sur des cadres théoriques consolidés, cela risque néanmoins de faire porter l'attention seulement sur ce qui est commun avec le présentiel et de ne pas permettre de saisir les spécificités des interactions en ligne, telles par exemple la création de nouveaux genres discursifs (Lamy & Mangenot, 2013) ou la nature informelle de certains apprentissages (Sockett, 2014). C'est pour cette raison que, d'après Dejean-Thircuir et Mangenot (2006), certaines recherches mobilisent des notions issues des cadres théoriques de la CMO (par exemple, Vincent, 2012 ou Cappellini, 2014a, puisant dans les recherches de Licoppe & Relieu, 2007 et Develotte et al., 2011). Il va sans dire que cette mise en garde conserve toute sa pertinence pour notre propos.

2.2.2. Des outils dans la télécollaboration

- 19 Cela nous conduit à toucher à l'un des thèmes récurrents des recherches sur la télécollaboration : l'influence ou la portée de l'outil sur les interactions dans une perspective qui s'éloigne du techno-centrisme (Belz & Thorne, 2005 ; Telles, 2009b). Dans les recherches cognitivistes, cela se traduit par des comparaisons quantitatives des interactions avec des outils de CMO différents, visant à déterminer, par exemple, si un outil permet davantage de négociations de sens ou de feedback correctif (Bower & Kawaguchi, 2011) ou une plus grande complexité syntaxique (Sotillo, 2000). Sur le versant socioculturel, cela se traduit dans une volonté de trouver les caractéristiques des interactions en fonction de la multimodalité des environnements ou de la littératie numérique des interlocuteurs (Guth & Helm, 2010 ; pour un regard plus large, voir Kern, 2015). Cela amène à identifier certaines spécificités des interactions télécollaboratives et à la définition d'une compétence multimodale (Hauck, 2010 ; Dooly & Hauck, 2012), éventuellement liée à une compétence pédagogique (Hampel & Stickler, 2005 ; Guichon & Drissi, 2008), ou d'une compétence interactionnelle adaptée au cadre technique et pédagogique (Dejean-Thircuir et al., 2010). Ainsi, par exemple, Lamy (2008) note comment les procédés conversationnels des interlocuteurs – ainsi que les outils de l'analyse conversationnelle pour les décrire – sont modifiés par un environnement audio-synchrone par rapport à ce qui se passe en présentiel. Notamment, le principe de séquentialité est questionné puisque plusieurs conversations peuvent se dérouler en

même temps par des modalités différentes entre des interlocuteurs différents (l'une à l'oral et l'autre à l'écrit).

- 20 Afin de caractériser l'interlocution comme phénomène entre interlocuteurs dans un environnement donné – soit-il composite (Vassallo, 2009) ou fragilisé (Licoppe & Relieu, 2007) – plusieurs chercheurs ont mobilisé la notion d'affordance (Thorne, 2003 ; Develotte & Drissi, 2013 ; Cappellini, 2014b, entre autres). Cette notion, initialement un emprunt à la psychologie de la perception (Gibson, 1979), permet d'envisager la communication d'un point de vue écologique, autrement dit en prenant en compte les caractéristiques de l'environnement de communication comme un ensemble potentiel de ressources sémiotiques (Baldry & Thibault, 2006) et de contraintes. La notion d'affordance, parfois combinée avec des notions issues de la sémiotique sociale (Dooly & Hauck, 2012 ; Cappellini, 2014a ; Guichon, 2015), a une certaine puissance méthodologique puisqu'elle fournit une entrée à la fois sur le rapport dialectique entre un locuteur et son environnement et sur la construction transmodale du sens (Baldry & Thibault, 2006 ; Hauck, 2010). Cela ne va pas sans poser un certain nombre de questions, voire de problèmes, pour la collecte de corpus de télécollaboration et pour leur traitement analytique, notamment dans le cas d'interactions par visioconférence (Dooly & Hauck, 2012). De plus, cette caractéristique des études sur les télécollaborations serait à prendre en compte pour les études sur la communication exolingue. En effet, si dans les études sur la communication exolingue le rôle de la multimodalité est parfois souligné (Matthey, 1996), force est de constater que la plupart des études se concentrent exclusivement sur la modalité verbale (orale). Or, comme van Lier (2004) l'a montré pour la classe de langue, le concept d'affordance a beaucoup à apporter également pour l'étude des interactions en présentiel.

2.2.3. Des cultures dans la télécollaboration

- 21 Un deuxième thème récurrent dans la plupart des études sur la télécollaboration concerne la dimension (inter)culturelle des échanges (Degache & Mangenot, 2007 ; Lewis & O'Dowd, 2016), dimension ayant amené un chercheur comme Thorne (2010) à parler de "*intercultural turn*" pour les études sur la télécollaboration s'intéressant aux dimensions autres que la dimension langagière. Dans les études sur cette dimension de la télécollaboration, le modèle de la compétence communicative interculturelle le plus souvent mobilisé dans les études sur la télécollaboration est celui de Byram (1997).
- 22 La télécollaboration est un terrain idéal pour la mise en place d'une ingénierie pédagogique visant le développement de la compétence interculturelle (Barbot, 2009) tant pour les besoins de mobilité (Jackson, 2015 ; O'Dowd, 2016) que pour la confrontation à son propre environnement, qui n'est bien souvent pas homogène (Barbot & Dervin, 2011). Néanmoins, les études sur la télécollaboration ont vite constaté que le contact interculturel n'amène pas forcément au développement de la compétence communicative interculturelle (par exemple O'Dowd, 2006, 2016). À ce propos, certains chercheurs (Ware, 2005 ; O'Dowd & Ritter, 2006) formulent la notion de communication ratée ou échouée ("*missed/failed communication*") et en étudient les caractéristiques par des méthodes de triangulation des données (Muller, 2014).
- 23 La dimension culturelle est étroitement liée à celle de la co-construction des identités ou des rôles dans l'interaction et à celle des négociations des langues (Hughes, 2010 ; Pierozak, 2007). Si ces questions ont été souvent abordées dans le cadre d'approches

ethnographiques (O'Dowd, 2006), nous soutenons que les études sur la communication exolingue peuvent enrichir les perspectives sur la télécollaboration en se focalisant sur la manière dont les interlocuteurs opèrent des catégorisations lors des interactions (Cappellini & Rivens Mompean, 2013 ; Cappellini, 2014a). Cela permet, avant tout, d'envisager les perspectives des interlocuteurs sans projeter les catégories de l'analyste, ensuite d'observer la co-construction dialogique de ces catégories, voire leur évolution dans l'interaction, ce qui permet d'éviter des dérives culturalistes (du moins de la part du chercheur) réifiant les cultures ou les positionnements culturels des interlocuteurs dans des catégories étanches, comme l'observe Mondada (1999 : 20-21).

Ainsi une démarche très fréquente dans la littérature consiste à décider d'emblée, de façon souvent implicite, que les acteurs concernés sont des non-natifs, des étrangers ou des apprenants (ou les trois à la fois) et puis à étudier ce qui caractérise leurs comportements en tant que non-natifs, étrangers ou apprenants. (...) Le problème qui se pose est donc de savoir comment ne pas projeter a priori des pertinences catégorielles qui ne sont pas celles qui régissent l'ordre des conduites, comment ne pas réifier ou idéaliser les identités, comment ne pas souscrire implicitement à une vision essentialiste des appartenances.

- 24 Sur ce point, les études sur la communication exolingue peuvent amener les chercheurs s'intéressant à la télécollaboration à avoir un regard plus large sur les dynamiques de catégorisations co-construites lors des interactions télécollaboratives, en dépassant la projection sur les interactions des statuts inscrits dans le partenariat télécollaboratif, surtout dans le cadre des télécollaborations 2.0.

2.2.4. Une différence fondamentale : la pédagogie

- 25 Comme nous l'avions noté brièvement plus haut, une différence principale entre les deux traditions de recherche est la présence d'une dimension pédagogique dans la télécollaboration. En effet, même dans des dispositifs de télécollaboration 2.0, la dimension d'ingénierie pédagogique est fondamentale (Chotel & Mangenot, 2011 ; Lamy & Mangenot, 2013). Cette dimension foncièrement pédagogique se reflète sur des thématiques de recherche et de recherche-action comme l'élaboration des tâches (Müller-Hartmann, 2007 ; Lewis, O'Rourke & Dooly, 2016) ou l'évaluation (Consolo & Furtoso, 2015). Si ces aspects sont évidemment absents dans les études sur la communication exolingue, ils peuvent néanmoins être abordés sous cet angle. Ainsi, en ce qui concerne l'élaboration des tâches, il est possible de lier les intentions pédagogiques aux réalisations effectives des apprenants étudiées d'un point de vue émique, point de vue sur lequel on enquête, comme le suggère Vasseur (1990), soit par des questionnaires (El Hariri, 2016) soit par l'étude des interactions mêmes (Dooly, 2011). En ce qui concerne l'évaluation, enfin, les études sur la communication exolingue ont des éléments à apporter dans la mesure où elles permettent de définir une compétence communicative située (Mondada & Pekarek Doehler, 2006) ou une compétence interactionnelle (Hall et al., 2011).

2.3. Articulations entre la communication exolingue et les études de la télécollaboration

- 26 L'idée à la base de cette proposition d'articulation est la même que celle de O'Dowd (2007), reprise dans l'appel à contribution de ce numéro, à savoir que même si le développement technologique ne cesse de renouveler les modes d'interaction, certaines

questions pédagogiques et interactionnelles restent inchangées. De plus, avant d'opérer cette articulation visant à un enrichissement mutuel, nous voudrions souligner que nous ne pensons pas que toutes les dimensions de la télécollaboration doivent faire l'objet d'une telle démarche. Ainsi, par exemple, nous avons déjà observé que les études sur la communication exolingue n'ont que peu à apporter sur les dimensions plus proprement pédagogiques de la télécollaboration, telles la formation à la télécollaboration dans la formation de formateurs en langues (O'Dowd, 2015) ou les questions liées aux difficultés logistiques dans la mise en place de dispositifs de télécollaboration (Helm, 2015).

- 27 Cela étant, nous pouvons commencer par noter les deux bases de notre articulation, autrement dit les points de contact déjà présents entre les deux ensembles d'étude. Le premier, le plus évident, est celui de la définition des différents types de télécollaboration comme entrant pleinement dans la communication exolingue. La télécollaboration se définit, en effet, par une asymétrie des compétences dans la/les langue/s employée/s dans l'interaction et une conscience de cette asymétrie amenant à des dynamiques interactionnelles particulières. La deuxième base est la nature empirique des études dans les deux champs. En outre, on peut noter que des études ont déjà articulé des aspects venant des deux courants. C'est le cas, par exemple, des apports de l'analyse conversationnelle à l'étude des télécollaborations (de premier type) (Lamy, 2008) ou encore la focalisation sur l'aspect interculturel, voire identitaire, des télécollaborations (Belz & Thorne, 2005).
- 28 En ce qui concerne les apports possibles des études sur la télécollaboration aux études sur la communication exolingue⁸ et plus largement sur les situations de contact, nous avons déjà noté qu'un premier apport peut concerner la prise en compte de la multimodalité dans l'étude de l'interaction. À ce propos, il est important de noter qu'outre la multimodalité allant au-delà de l'oral, il est important de considérer celle inscrite dans l'oral même (intonation, volume, hauteur, débit). Un deuxième apport qui nous semble central est celui de la possibilité de recueillir des corpus longitudinaux (Belz, 2005 ; Vyatkina, 2012) qui permettraient de faire des hypothèses sur l'acquisition des compétences, langagières mais pas seulement, dans l'interaction. En ce sens, les données issues des interactions de télécollaboration, éventuellement triangulées avec des données plus introspectives telles celles des carnets de bord et des tests, permettraient peut-être de lier les études fonctionnalistes et interactionnistes en RAL. Un troisième point d'enrichissement des études sur la communication exolingue serait, enfin, celui de la prise en compte de la dimension pédagogique des statuts des interlocuteurs afin d'en comprendre la réalisation in situ.
- 29 D'autre part, en ce qui concerne les contributions possibles des études sur la communication exolingue aux études sur la télécollaboration, nous en considérons ici quatre.
- 30 La première est celle qui permet de fournir une base pour la définition des notions, voire des concepts, d'interaction et de communication. En effet, dans la plupart des recherches sur la télécollaboration, l'interaction semble être une notion allant de soi, alors qu'à notre sens elle aurait intérêt à être définie. Cette définition aiderait, d'une part, à mieux comprendre les dynamiques de la co-construction de sens (Alber & Py, 1986), d'autre part, à mieux définir la compétence interactionnelle (Hall et al., 2011).
- 31 La deuxième contribution est celle de l'étude de la co-construction de la réalité d'un point de vue émique d'après une perspective ethnométhodologique, notamment concernant les

catégorisations opérées par les interlocuteurs (Cappellini & Rivens Mompean, 2013). Sur ce point, nous devons noter que l'une des limites de la dérivation ethnométhodologique des études sur la communication exolingue est le fait qu'en ethnométhodologie le chercheur est membre de la communauté qu'il étudie, ce qui lui donne un accès intuitif aux procédures de catégorisation. Au contraire, dans la télécollaboration les ethnométhodes peuvent varier parmi les interlocuteurs. En ce sens, il nous semble plus avantageux d'identifier les ethnométhodes de catégorisation non seulement par l'analyse des interactions, mais aussi par des explicitations des interlocuteurs, comme dans le cadre de la sociolinguistique interactionniste de Gumperz (1982) ou des autoconfrontations dans l'analyse de l'agir professoral (Filliettaz, 2005).

- 32 La troisième contribution concerne de plus près les études sur la télécollaboration 2.0, tout en pouvant avoir un intérêt pour les autres formes de télécollaboration. Il s'agit de l'utilité de notions comme celle d'axe mono-plurilingue ou de contrat didactique afin de caractériser les interactions analysées. En effet, de manière complémentaire aux études sur les apprentissages informels (Sockett, 2014), il nous semble que la dimension didactique négociée par les apprenants en télécollaboration doit être saisie dans l'interaction plutôt que postulée en raison du cadre didactique, en particulier pour les télécollaborations 2.0. En ce sens, les différentes formes de séquences latérales et/ou métalinguistiques peuvent être significatives de cette négociation du contrat didactique, tant parce qu'elles reflètent une volonté d'apprentissage et/ou d'enseignement que parce que les dynamiques conversationnelles peuvent montrer un non-alignement sur la volonté de l'interlocuteur (par exemple, l'apprenant ne saisissant pas une correction, l'expert ne fournissant pas un élément lexical et se limitant à signaler sa compréhension). De plus, un apport considérable des études sur la communication exolingue consiste à complexifier la relation entre séquences latérales et enseignement et/ou apprentissage (Vasseur, 2005).
- 33 Cela nous amène à la quatrième et dernière contribution que nous voudrions souligner : la nécessité de lier les dimensions socioculturelles et langagières de la télécollaboration. En effet, nous trouvons regrettable de constater qu'une revendication de l'importance des dimensions (socio)culturelles est souvent accompagnée par une négligence des dimensions langagières. Au contraire, à notre sens, les deux dimensions pourraient et devraient être liées (Cappellini, 2016 ; Darhower, 2008 ; Lee, 2004), par exemple à l'aide d'outils relevant des théories de la complexité (Cappellini, 2014a) et/ou des approches mixtes (Ware & Rivas, 2012).

3. Un exemple d'analyse

- 34 Dans la section 2, nous avons procédé à deux revues des études sur la communication exolingue et sur la télécollaboration avant de prôner des articulations possibles sur un plan conceptuel. Dans cette section, nous allons illustrer nos propositions par un exemple concret d'analyse empirique tiré d'une recherche sur un dispositif télé-tandem.

3.1. Contexte de l'étude et recueil des données

- 35 Le contexte de notre étude est un dispositif de tandem par visioconférence poste à poste, ou télé-tandem (Telles, 2009a), entre des étudiants en troisième année de licence au département de français de l'université de langues étrangères de Dalian (Chine) et des

étudiants en première année de master à l'UFR de langues étrangères appliquées de l'université Lille 3 – SHS (sciences humaines et sociales). Dans ce contexte, quatre binômes d'étudiants, venant de deux éditions du dispositif, ont accepté de et réussi à enregistrer leurs sessions télé-tandem à l'aide de logiciels de capture d'écran dynamique et d'enregistrement audio. Le premier binôme a réalisé ses sessions entre novembre 2010 et février 2011, lors de la deuxième édition du dispositif, à raison de six sessions d'une heure. Les trois autres binômes ont réalisé leurs sessions télé-tandem entre mars et mai 2012, lors de la troisième édition du dispositif, à raison de cinq sessions d'une heure. Les sessions télé-tandem étaient intégrées dans un parcours individuel d'apprentissage où chaque apprenant passait par un regroupement de classe pour l'explication du dispositif, un entretien d'analyse des besoins et de fixation des objectifs avec un tuteur, la série des sessions télé-tandem et un dernier entretien d'auto-évaluation. Comme le parcours était individualisé, les discussions, voire les tâches langagières, variaient d'un binôme à l'autre en fonction des objectifs et intérêts de chacun.

- 36 Le corpus d'analyse est composé de 15 sessions télé-tandem pour un total de 20 heures et 20 minutes de conversation. Les enregistrements ont été transcrits avec une adaptation de la convention Icor (Groupe Icor, 2006), notamment en ce qui concerne la transcription du chinois mandarin (Cappellini, 2014a). Les transcriptions ont été alignées avec les enregistrements grâce au logiciel Elan, à l'aide duquel nous avons également annoté des indications concernant la multimodalité (Cappellini, 2014b).

3.2. Cadre théorique et méthodologique

- 37 Notre cadre théorique s'appuie, d'une part, sur les études de la communication exolingue, d'autre part, sur les études sur la multimodalité dans la communication dans une clef écologique. Plus particulièrement, nous nous appuyons sur les notions de séquence potentiellement acquisitionnelle lexicale (dorénavant SPA, De Pietro et al., 1989), de séquence d'évaluation normative (dorénavant SEN ; Py, 2000) et d'affordance (Lamy & Hampel, 2007 ; Develotte et al., 2011), que nous définissons plus bas. Notre étude vise à atteindre deux buts, liés. Le premier est de voir si notre corpus présente des phénomènes identifiables comme SPA et SEN et donc de vérifier si le télé-tandem présente des phénomènes conversationnels ayant lieu dans la communication exolingue. Le deuxième objectif est de voir comment ces phénomènes sont réalisés dans le télé-tandem, d'une part pour vérifier si les descriptions existantes dans la littérature sont pertinentes et exhaustives, d'autre part pour observer quelles sont les caractéristiques de la réalisation de ces séquences dans l'environnement de visioconférence, autrement dit quelles sont les affordances communicatives (Hutchby, 2001) intervenant dans ces séquences.

3.2.1. Les séquences potentiellement acquisitionnelles (SPA) lexicales

- 38 Les séquences potentiellement acquisitionnelles lexicales peuvent être définies comme des séquences de bifocalisation (Bange, 1992b) pendant lesquelles l'alloglotte rencontre une panne lexicale et sollicite l'aide de l'expert pour dépasser cette panne, soit de manière verbalement explicite, soit implicitement, par exemple avec des allongements syllabiques et des hésitations paraverbales. Du point de vue du travail sur l'interlangue, on trouve un mouvement d'auto-structuration qui consiste, pour l'alloglotte, à prendre conscience d'un manque lexical dans son interlangue. Ce premier mouvement d'auto-structuration est suivi par un mouvement d'hétéro-structuration par lequel le locuteur

expert fournit une aide à l'alloglotte. Enfin, arrive un troisième mouvement, qui est un double mouvement d'interprétation qui oriente l'intervention de l'expert et d'éventuelle prise par l'apprenant. Du point de vue conversationnel, le premier mouvement correspond à une phase de sollicitation, le deuxième à une phase de donnée et le troisième à une phase éventuelle de (re)prise.

- 39 L'extrait suivant, tiré de notre corpus, exemplifie ces phases.

Exemple 1 – Occurrence de SPA.

Tour de parole	Interlocuteur	Transcription
01	S (A°)	j'ai aussi une question euh + 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 euh: pour euh: [rire] 00:22:27.790° – 00:22:50.140
02	C (E)	la recher/che\ 00:22:50.550° – 00:22:51.534
03	S (A)	OUI pour la recherche [...] 00:22:52.482° – 00:22:54.680

- 40 Le tour de parole (dorénavant tdp) 1 présente une sollicitation à la fois implicite constituée de différentes auto-reprises et hésitations paraverbales et une sollicitation explicite "comment dire", qui peut être interprétée également comme un *filler* en raison du volume bas laissant penser à une formulation auto-centrée. Ce tdp est également une auto-structuration dans la mesure où l'alloglotte dessine les contours de son interlangue. Le tdp 2 constitue une phase de donnée et d'hétéro-structuration. Le tdp 3 enfin constitue une prise contextualisée dans un énoncé.
- 41 Avant de procéder à la présentation des SEN, nous voudrions noter que De Pietro et al. (1989), dans leur formulation initiale, ne distinguaient pas entre les SPA lexicales et les autres SPA. Ce n'est qu'après-coup, notamment en fonction d'une étude de Jeanneret et Py (2002) identifiant des "SPA syntaxiques", que nous pouvons parler de SPA lexicales (Cappellini, 2014a).

3.2.2. Les séquences d'évaluation normative (SEN)

- 42 Les séquences d'évaluation normative (Py, 2000) sont, comme les SPA, des séquences conversationnelles latérales. Contrairement aux SPA, les SEN ne relèvent pas de la bifocalisation telle qu'elle est définie par Bange (1992b), dans la mesure où elles ne portent pas sur des questions de compréhension, ou, dans les termes de Py (1989), qu'elles ont un caractère "cosmétique". En d'autres mots :
- [l]es séquences d'évaluation normative (que nous désignerons dorénavant par SEN) ne comportent pas de sollicitation directe d'aide à la formulation. Le locuteur novice ne dessine pas, comme dans les SPA, le contour d'une lacune dans son

interlangue. C'est l'expert qui prend l'initiative de censurer une expression énoncée par le locuteur novice, et cette censure prend la forme de l'énonciation d'une expression de remplacement (Py, 2000 : § 11).

- 43 En ce sens, si les SPA indiquent, ou peuvent indiquer, un projet d'apprentissage de la part de l'alloglotte, les SEN correspondent plutôt à un projet d'enseignement de la part du locuteur expert. D'ailleurs, notons que l'erreur est déterminée non du point de vue de l'analyste – comme, par exemple, dans le cadre input-interaction (Bower & Kawaguchi, 2011 ; Cappellini & Zhang, 2013) – mais en fonction des comportements langagiers des interlocuteurs dans l'interaction, notamment celui de l'expert. Autrement dit, dans cette perspective une erreur qui ne donnerait pas lieu à un travail interactionnel n'est pas considérée comme une erreur.
- 44 Du point de vue de la structure, cela se traduit par une absence de la phase de sollicitation. La séquence latérale débute avec la correction du locuteur expert, parfois produite en chevauchant et interrompant le tdp de l'alloglotte. Enfin, la plupart du temps, l'alloglotte n'opère pas de (re)prise de l'énoncé du locuteur expert, témoignage que le projet d'enseignement de ce dernier ne correspond que rarement à un projet d'apprentissage de la part de l'alloglotte, même dans des dispositifs de télécollaboration, donc avec un contrat didactique explicite inscrit dans la situation.
- 45 L'exemple suivant, tiré de notre corpus d'analyse, montre une instance de SEN.

Exemple 2 – Occurrence de SEN.

Tour de parole	Interlocuteur	Transcription
01	L (A)	ben il n'y a pas: i- les choses très spéciales dans cette fête quand on fait cette fête euh c'est c'est comme le valentin je crois [1.240] on fe- 00:45:39.069-00:45:51.599
02	S (E)	comme la saint-valentin + d'accord 00:45:51.539-00:45:53.513
03	L (A)	on fait comme [...] 00:45:53:850-00:46:08:483

- 46 Au tdp 1 l'alloglotte produit une forme erronée en fin de tdp. Ensuite, elle produit un point de transition dans lequel la locutrice experte ne s'insère pas, probablement à cause du décalage temporel dû à la visioconférence. L reprend donc la parole mais est interrompue par la reprise corrective de S au tdp 2, complétée par une marque de compréhension. Enfin, au tdp 3 l'alloglotte ignore cette correction et reprend l'énoncé interrompu à la fin du tdp 1.
- 47 Pour résumer de manière schématique, si l'on veut caractériser les SPA et les SEN à l'aide de traits distinctifs (Cappellini & Pescheux, 2015), l'on aboutira au tableau suivant.

Tableau 1 – Traits distinctifs des SPA et des SEN.

SEN	SPA
1. le tdp de l'alloglotte présente une erreur	1. pendant son tdp, l'alloglotte rencontre une panne lexicale
2. pendant son tdp, l'alloglotte ne formule aucune sollicitation	2. l'alloglotte sollicite l'aide du locuteur expert
3. le locuteur expert comprend l'alloglotte et la séquence ne porte pas sur l'intercompréhension	3. pendant la séquence, il y a un travail pour atteindre l'intercompréhension
4. le locuteur expert reprend l'énoncé de l'alloglotte et le reformule pour qu'il devienne plus conforme à la représentation qu'il a de la/des norme/s	4. le locuteur expert propose une ou plusieurs solutions pour compléter l'énoncé de l'alloglotte

48 Du point de vue méthodologique, dans nos analyses nous avons avant tout repéré les différentes occurrences de SPA et de SEN¹⁰. Ensuite, nous nous sommes attaché à leur description avec les outils mentionnés de l'analyse conversationnelle et de l'analyse de la multimodalité. Enfin, nous avons tiré des conclusions concernant la catégorisation en SPA et en SEN et concernant la réalisation multimodale de ces séquences dans l'environnement de télé-tandem.

3.3. Analyses

49 Dans cette section, nous allons, avant tout, analyser un exemple de SPA et un exemple de SEN entrant dans les définitions trouvées dans la littérature. Ces analyses se feront non seulement sur la dimension verbale des échanges, mais aussi en prenant en compte la transmodalité dans la co-construction du sens. Ensuite, nous prendrons en compte un exemple problématique dans la mesure où il présente des traits des descriptions des deux catégories, sans entrer donc pleinement dans aucune des deux. Enfin, dans la partie de discussion, nous plaiderons pour une évolution dans les modalités de catégorisation des séquences conversationnelles latérales et en tirerons les conséquences du point de vue méthodologique et théorique.

50 D'un point de vue quantitatif, notre analyse nous a conduit à relever 316 occurrences des séquences conversationnelles qui nous intéressent. Parmi celles-ci, nous remarquons 235 SPA (89 pour le français et 146 pour le chinois) et 81 SEN (41 pour le français et 40 pour le chinois).

3.3.1. Un exemple de SPA en télé-tandem

51 L'exemple suivant montre la réalisation d'une SPA dans l'environnement télé-tandem. Les interlocuteurs sont en train de discuter des activités lors d'une fête traditionnelle chinoise.

Exemple 3 – Les chevilles.

Ce média ne peut être affiché ici. Veuillez vous reporter à l'édition en ligne <http://alsic.revues.org/3128>

- 52
- 53 Dans cet extrait, qui vient à la suite d'une autre SPA portant sur le mot "poignet", l'apprenante (L) commence la phase de sollicitation en affirmant ne pas savoir comment s'exprimer. Ensuite, elle produit deux faux départs avec des hésitations, mais abandonne. Elle se penche alors vers le côté de l'écran, probablement pour consulter son dictionnaire, mais ensuite elle abandonne cette démarche pour se retourner vers l'écran et donner une description de ce qu'elle essaie de dire. Cette description non seulement donne le sens de ce qu'elle veut dire, mais elle constitue aussi une sollicitation. L'usagère experte comprend alors l'intention de L et produit avant tout une exclamation paraverbale ("ah"), ensuite elle offre une donnée répondant aux besoins de l'apprenante ("les chevilles").
- 54 Concernant plus spécifiquement la multimodalité, nous pouvons noter d'abord que la direction du regard vers l'écran joue une fonction d'adresse vers l'interlocuteur et d'engagement dans la conversation, notamment lors de questions et demandes. D'autre part, pendant que S produit la donnée, elle semble diriger son regard vers le clavier afin de donner le mot à l'écrit en plus de l'oral. Néanmoins, nous ne pouvons pas en être sûr car l'enregistrement vidéo ne porte, dans ce cas, que sur une partie de l'écran. Enfin, l'apprenante exprime qu'elle a compris et opère une prise.
- 55 Dans cet exemple, nous retrouvons les quatre traits définitoires des SPA listés ci-dessus. De plus, cet exemple est illustratif d'une sous-catégorie des SPA, que nous avons appelée "SPA avec démarche onomasiologique" (Cappellini, 2014a). Le trait définitoire de cette sous-catégorie est le fait que l'apprenant, face à un manque de lexique, essaie de fournir une description donnant le sens du mot ou de l'expression recherchés. Ensuite, à partir de cette expression, l'usagère experte comprend l'intention de l'apprenante et produit une donnée. La démarche est donc onomasiologique, allant du sens au mot. Du point de vue de la multimodalité, l'on peut noter que le sens est co-construit à travers différentes affordances communicatives. Dans la phase de sollicitation, nous pouvons noter, avant tout, la place du paraverbal dans les hésitations ("euh") et du verbal dans les énoncés inaccomplis. Nous pouvons également noter que tant le mode postural que la direction du regard fonctionnent comme des indices de l'engagement dans l'interaction. Ainsi, par exemple, quand L se penche sur le côté, probablement vers son dictionnaire, il y a un silence de plus d'une seconde, qui n'est pourtant pas interprété comme un point de transition – autrement dit, une cession du tour de parole – par l'interlocutrice. Enfin, il est intéressant de noter un geste co-verbal dans la démarche onomasiologique, geste qui aide à comprendre "la même partie", autrement dit le poignet nommé précédemment.

3.3.2. Un exemple de SEN en télé-tandem

- 56 En ce qui concerne les SEN, l'exemple suivant montre une occurrence de correction portant sur la prononciation pendant une séquence portant sur les genres cinématographiques.

Exemple 4 – Les films de suspense.

Ce média ne peut être affiché ici. Veuillez vous reporter à l'édition en ligne <http://alsic.revues.org/3128>

- 57
- 58 L'apprenante (W) parle de "films de suspense" en prononçant le mot de manière incorrecte. L'usagère experte comprend quand même l'intention de l'apprenante, le paraverbal "ah" pouvant être un indice en ce sens, et ensuite corrige la prononciation. Il est intéressant de noter que la bonne prononciation est suivie par "on dit", ce qui semble faire explicitement référence à une norme partagée. Pour renforcer ce qu'elle dit verbalement à l'oral, l'usagère experte donne le mot à l'écrit aussi. Dans un premier temps, elle écrit le mot en français standard. Dans un deuxième temps, elle commence à formuler une façon écrite pour faire comprendre à l'apprenante la prononciation correcte, mais elle abandonne ce premier essai en effaçant sa production dans l'espace d'écriture du clavardage. À ce point, l'apprenante opère une première prise, audible seulement en partie, et reprend ce qu'elle était en train de dire. Néanmoins, l'usagère experte l'interrompt de manière assez péremptoire et recommence à élaborer une manière d'exprimer la bonne prononciation à l'écrit. Cette élaboration est accompagnée par une production langagière aut centrée. Enfin, C trouve une façon d'exprimer la prononciation du mot à l'écrit et l'envoie, en accompagnant l'envoi avec le verbal oral "c'est comme ça". En voyant ce nouvel envoi, l'apprenante opère une double prise décontextualisée, chevauchée par l'usagère experte qui répète la prononciation correcte et, quand l'apprenante a terminé son tour de parole, explicite la différence entre l'erreur et sa correction. Ce procédé correspond à une signalisation des caractéristiques déterminantes, une des six fonctions de l'étayage (Bruner, 1983). Une dernière fois, l'apprenante opère une prise décontextualisée et l'usagère experte confirme cette fois la correction de l'expression avec un "ouais".
- 59 Au-delà de la structure typique des SEN – les quatre traits définitoires sont présents – répétée à plusieurs reprises dans cet exemple, il est intéressant d'observer la multimodalité et plus particulièrement l'investissement des modalités audio et écrite. Avant tout, nous assistons à une utilisation complémentaire de ces modalités (Hampel & Stickler, 2012). Cette complémentarité ou transmodalité est même soulignée à l'oral quand l'usagère experte utilise ce mode pour renvoyer au mode écrit, en disant "c'est comme ça", l'embrasseur à l'oral renvoyant à la production écrite envoyée précédemment à l'écrit. De plus, nous pouvons noter que l'usagère experte fait de l'espace de clavardage une affordance pour nous inattendue¹¹. Avant tout, C est prise dans l'action d'expliquer la différence entre la prononciation de l'apprenante et la prononciation correcte du mot "suspense". En ce sens, C essaie de trouver, voire créer, une affordance apte à lui faire atteindre son objectif dans l'environnement de visioconférence, ce qui l'amène à focaliser son attention sur la modalité du clavardage. Ensuite, elle formule un mot écrit qui n'existe pas en français standard afin d'insister sur la prononciation. De cette façon, la modalité écrite devient une affordance pour une SEN portant sur la prononciation.
- 60 Cet exemple n'est pas exemplaire des SEN en télétandem, dans la mesure où celles-ci sont produites, la plupart du temps, principalement à l'oral (Cappellini & Azaoui, 2017). Néanmoins, tout en étant quantitativement secondaire, cet exemple montre bien le lien dialogique entre acteur et environnement mis en lumière par la notion d'affordance.

3.3.3. Un exemple problématique

- 61 Si la plupart des occurrences de SPA et de SEN entrent dans les traits définitoires tirés de la littérature, d'autres exemples se révèlent problématiques, comme dans l'exemple suivant, tiré d'une séquence où L (étudiante chinoise) explique à S (étudiante française) une festivité chinoise et l'histoire mythologique à sa base (LS3).

Exemple 5 – Un policien.

- 62 Ce média ne peut être affiché ici. Veuillez vous reporter à l'édition en ligne <http://alsic.revues.org/3128>
- 63 Au début de cet exemple, l'étudiante chinoise produit un énoncé contenant un item lexical qui n'existe pas en français ("policien"). Après un point de transition de près de deux secondes où l'usagère experte ne prend pas la parole, peut-être à cause d'un décalage temporel, L recommence un énoncé, ensuite interrompu. Le mot problématique entraîne une non-compréhension de la part de l'usagère experte qui chevauche et interrompt le tour de parole de L avec une demande de clarification. L répond alors en répétant deux fois le mot, ce qui permet à S de comprendre et corriger. Suite à une prise décontextualisée et à deux tours d'aménagement des faces des interlocutrices, L opère une deuxième prise contextualisée et reprend son discours.
- 64 Cet exemple est problématique dans la mesure où il présente des traits définitoires à la fois des SPA et des SEN. Ainsi, nous pouvons noter qu'il n'y a aucune sollicitation de la part de l'apprenante, et que la séquence latérale est ouverte par une interruption de l'usagère experte, ce qui est une caractéristique typique des SEN. En revanche, l'interruption est causée par une incompréhension, alors que dans la définition des SEN, nous avons vu que ce type de séquence est délié de tout problème d'intercompréhension. Cette deuxième caractéristique nous ferait donc pencher vers une catégorisation comme SPA

3.3.4. Discussion

- 65 L'analyse des données montre, en premier lieu, que les SPA et les SEN sont bien présentes dans le corpus considéré, avec une nette prépondérance des SPA. Cela nous amène à conclure que les étudiants en télé-tandem, du moins dans le dispositif considéré, sont amenés à un travail portant davantage sur l'intercompréhension qu'à un travail sur la correction formelle. Ces catégories d'analyse semblent donc pertinentes pour l'étude de la télécollaboration.
- 66 Néanmoins, le dernier exemple que nous avons analysé montre également que toutes les occurrences relevées dans notre corpus ne rentrent pas dans les définitions trouvées dans la littérature sur la communication exolingue. Deux options sont alors possibles. La première est celle de la création d'une nouvelle catégorie d'analyse, que nous écartons car, d'une part, il nous semble que nous ne sommes pas face à un phénomène entièrement nouveau – les traits distinctifs déjà identifiés permettent une caractérisation des exemples atypiques –, d'autre part, il ne nous semble pas profitable de multiplier les catégories. La deuxième option est un changement de la manière d'élaborer les catégories d'analyse et plus particulièrement un passage d'une catégorisation par conditions

nécessaires et suffisantes à une catégorisation prototypique. Au-delà des implications techniques de ce changement (Cappellini & Pescheux, 2015), pour le présent propos il nous semble important de souligner que, dans une démarche constructiviste (Matthey, 1996 ; Le Moigne, 1995), les données de terrain – dans ce cas de télécollaboration – permettent d'affiner les catégories d'analyse et de les faire évoluer. En ce sens, la télécollaboration est un terrain faisant évoluer les catégories des études sur la communication exolingue.

- 67 Enfin, si les catégories venant des études sur la communication exolingue nous permettent de caractériser certains phénomènes de la télécollaboration, il faut reconnaître les spécificités de la réalisation de ces phénomènes dans les environnements de CMO. En ce qui concerne les exemples que nous avons considérés, cela se traduit principalement dans une série d'observations sur la multimodalité telle qu'elle est analysable par le prisme de la notion d'affordance. La première observation est que, conformément à d'autres études dans la littérature (par exemple, Hauck, 2010), la co-construction du sens et des séquences latérales se fait effectivement par une orchestration des modes, autrement dit de manière transmodale. Ainsi, l'exemple 3 montre le sens construit avec des actions transmodales se développant à travers les modes verbal oral, gestuel et postural ; l'exemple 4 montre une dynamique transmodale impliquant le verbal oral et le verbal écrit. Une telle analyse, nous semble-t-il, permet d'envisager les dynamiques conversationnelles communes à différents contextes, voire différents dispositifs, et d'atteindre les spécificités de chaque réalisation.

4. Conclusion

- 68 Dans notre article nous avons développé deux parties. Dans la première, nous avons dressé deux panoramas des études sur la communication exolingue et des études sur la télécollaboration. Cela nous a permis de noter un certain nombre de points de contact possibles pour un enrichissement mutuel des deux traditions d'études. Dans la deuxième partie, nous avons développé un exemple d'un tel enrichissement en mobilisant des catégories d'analyse des études sur la communication exolingue pour l'étude des interactions dans un dispositif de télécollaboration. Nous tenons à souligner que cette deuxième partie avait moins l'ambition de montrer les résultats d'une étude que de montrer un exemple d'opérationnalisation du rapprochement appelé dans la première partie de l'article.
- 69 Dans l'exemple d'analyse nous espérons avoir réussi à montrer comment l'adoption de catégories d'analyse issues des études de la communication exolingue ne devrait pas avoir pour conséquence une sorte de cécité aux caractéristiques propres de la télécollaboration, et ce sur trois points. Le premier est la possibilité de remanier les catégories d'analyse en fonction des données (ce qui, d'ailleurs, nous semble dépasser le seul cadre des études de la télécollaboration). Le deuxième est celui de la réalisation concrète des dynamiques conversationnelles à travers les environnements, ce qui se traduit sur le plan méthodologique par la mobilisation de la notion d'affordance et la prise en compte simultanée des différents modes sémiotiques. Le troisième point, que nous avons développé ailleurs (Cappellini, 2014a, 2016), est la prise en compte de plusieurs dimensions dans les interactions télécollaboratives, par exemple en croisant la dimension physique de l'environnement, celle langagière de gestion de la communication – notamment par les séquences de bifocalisation – et celle des

catégorisations opérées par les interlocuteurs dans l'interaction – notamment en lien avec les positionnements (inter)culturels.

- 70 Pour conclure, le rapprochement que nous prônons ne se fait pas dans une "simple" perspective d'enrichissement interdisciplinaire, aussi intéressante soit-elle d'un point de vue intellectuel. Le principal intérêt pour nous d'un tel rapprochement réside dans la possibilité de sortir d'une logique d'études se concentrant sur un seul dispositif – études nécessaires et intéressantes, mais forcément limitées – afin de se diriger vers des études portant sur plusieurs dispositifs. Une telle démarche peut prendre la forme de comparaisons basées sur les catégories d'analyse recouvrant des phénomènes interactionnels présents dans différents dispositifs, en créant une alternative aux études cognitivistes ignorant souvent les dimensions sociales de l'interaction. Cette comparaison permettrait initialement de caractériser de manière contrastive les spécificités de dispositifs différents, voire de configurations pédagogiques différentes. À un horizon plus lointain, cela permettrait d'atteindre des modélisations heuristiques (Bertin, 2015 ; Rivens Mompean, 2013) formalisant notre compréhension didactique et notre action pédagogique de télécollaboration.

BIBLIOGRAPHIE

- Alber, J.-L. & Py, B. (1986). "Vers un modèle exolingue de la communication interculturelle". *Études de linguistique appliquée (Éla)*, vol. 61. pp. 78-90.
- Bachmann, C., Lindenfeld, J. & Simonin, J. (1981). *Langage et communications sociales*. Paris : Crédif – Didier.
- Baldry, A. & Thibault, P. J. (2006). *Multimodal Transcription and Text Analysis: A Multimedia Toolkit and Coursebook*. London/Oakville : Equinox Publishing.
- Bange, P. (1992a). *Analyse conversationnelle et théorie de l'action*. Paris : Crédif –Hatier/Didier.
- Bange, P. (1992b). "À propos de la communication et de l'apprentissage en L2". *Acquisition et interaction en langue étrangère (Aile)*, vol. 1. pp. 53-86. Disponible en ligne : <https://aile.revues.org/4875>
- Barbot, M.-J. (2009). "Pour une ingénierie de la rencontre en autoformation". In Auger, N., Dervin, F & Suomela-Salmi, E. (dir.). *Pour une didactique des imaginaires dans l'enseignement-apprentissage des langues étrangères*. Paris : L'Harmattan. pp. 19-37.
- Barbot, M.-J. & Dervin, F. (dir.) (2011). *Rencontres interculturelles en formation – Éducation permanente*, n° 186.
- Belz, J. A. (2005). "At the intersection of telecollaboration, corpus analysis, and L2 pragmatics: Considerations for language program direction". In Belz, J. A. & Thorne, S. L. (dir.). pp. 207-246.
- Belz, J. A. & Thorne, S. L. (dir.) (2005). *Internet-mediated Intercultural Foreign Language Education*. Boston : Thomson and Heinle.

- Bertin, J.-C. (2015). "Modélisation en apprentissage des langues médiatisé : quelle utilité ?". *Apprentissage des langues et systèmes d'information et de communication (Alsic)*, vol. 18 n° 2. <http://alsic.revues.org/2781>.
- Bourdieu, P. (1987). *Choses dites*. Paris : Minuit.
- Bower, J. & Kawaguchi, S. (2011). "Negotiation of Meaning and Corrective Feedback in Japanese/English eTandem". *Language Learning & Technology*, vol. 15 n° 1. pp. 41-71. <http://llt.msu.edu/issues/february2011/bowerkawaguchi.pdf>
- Bruner, J. (1983). *Le développement de l'enfant – Savoir-faire, savoir dire*. Paris : PUF.
- Byram, M. (1997). *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon : Multilingual Matters.
- Cappellini, M. (2014a). *Modélisation systémique des étayages dans un environnement de tandem par visioconférence pour le français et le chinois langues étrangères. Une étude interactionniste et écologique du soutien au développement de la compétence de communication*. Thèse de doctorat en sciences du langage. Université Lille 3 – SHS.
- Cappellini, M. (2014b). "Affordances et positionnements d'expertise culturelle dans un tandem par visioconférence". In Colon de Carvajal, I. & Ollagnier-Beldame, M. (dir.). *Actes du colloque IMPEC*. pp. 28-40. https://impec.sciencesconf.org/conference/impec/pages/Impec2014_Cappellini.pdf
- Cappellini, M. (2016). "Roles and scaffolding in teletandem interactions: A study of the relationship between the sociocultural and the language learning dimensions in a French-Chinese teletandem". *Innovation in Language Learning and Teaching*, vol. 10, n° 1. pp. 6-20. Résumé disponible en ligne : <http://dx.doi.org/10.1080/17501229.2016.1134859>
- Cappellini, M. & Azaoui, B. (2017). "Sequences of normative evaluation in two telecollaboration projects: A comparative study of multimodal feedback through desktop videoconferencing". *Language Learning in Higher Education*, vol. 7, n° 1. pp. 55-81. <https://www.degruyter.com/view/j/cercles.2017.7.issue-1/cercles-2017-0002/cercles-2017-0002.xml>. DOI : <https://doi.org/10.1515/cercles-2017-0002>
- Cappellini, M. & Pescheux, M. (2015). "La gestion des normes langagières dans un tandem franco-chinois par visioconférence". *Bulletin suisse de linguistique appliquée VALS/ASLA – Numéro spécial*, vol. 3. pp. 171-187. Disponible en ligne : http://doc.rero.ch/record/11876/files/bulletin_vals_asla_2015_special_3.pdf
- Cappellini, M. & Rivens Mompean, A. (2013). "Positionnements culturels dans un tandem sino-français par visioconférence". *Synergies Chine*, vol. 8. pp. 137-149. Disponible en ligne : http://gerflint.fr/Base/Chine8/Article12Cappellini_Rivens.pdf
- Cappellini, M. & Zhang, M. (2013). "Étude des négociations du sens dans un tandem par visioconférence". *Recherches en didactique des langues et des cultures – Les Cahiers de l'Acedle*, vol. 10, n° 2. <http://rdlc.revues.org/1576>.
- Chotel, L. & Mangenot, F. (2011). "Autoformation et sites d'apprentissage et de réseautage en langues". In Dejean-Thircuir, C., Mangenot, F. & Soubrié, T. (dir.). *Actes du colloque Échanger pour apprendre en ligne*. <http://epal.u-grenoble3.fr/actes/pdf/epal2011-chotel-mangenot.pdf>
- Consolo, D. A. & Furtoso, V. B. (2015). "Assessing oral proficiency in computer-assisted foreign language learning: A study in the context of teletandem interactions". *Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada (Delta)*, vol. 31, n° 3. pp. 665-689. Disponible en ligne : <http://>

www.scielo.br/pdf/delta/v31n3/1678-460X-delta-31-03-00665.pdf. DOI : <http://dx.doi.org/10.1590/0102-445022183819328533>

Corder, S. P. (1967). "The Significance of Learners' Errors". *International Review of Applied Linguistics*, vol. 5. pp. 161-170. Disponible en ligne : <https://doi.org/10.1515/iral.1967.5.1-4.161>

Darhower, M. A. (2008). "The Role of Linguistic Affordances in Telecollaborative Chat". *Calico Journal*, vol. 26, n° 1. pp. 48-69. Disponible en ligne : <https://pdfs.semanticscholar.org/a2a4/db58f8c8c891bbb690c6cb7306bfedf0bb3f.pdf>

Dausendschon-Gay, U. (2010). "La construction interactive d'objets". In Macaire, D., Narcy-Combes, J.-P. & Portine, H. (dir.). *Interrogations épistémologiques en didactique des langues – Le français dans le monde – Recherches et applications*, n° 48. pp. 98-110.

Degache, C. & Mangenot, F. (dir.) (2007). *Les échanges exolingues via Internet – Lidil*, n° 36. Disponible en ligne : <https://lidil.revues.org/2333>

Dejean-Thircuir, C., Guichon, N. & Nicolaev, V. (2010). "Compétences interactionnelles des tuteurs dans des échanges vidéographiques synchrones". *Distances et savoirs*, vol. 8, n° 3. pp. 377-393. Disponible en ligne : <https://www.cairn.info/revue-distances-et-savoirs-2010-3-page-377.htm>

Dejean-Thircuir, C. & Mangenot, F. (dir.) (2006). *Les échanges en ligne dans l'apprentissage et la formation – Le français dans le monde – Recherches et applications*, n° 40.

De Pietro, J.-F. (1988). "Vers une typologie des situations de contact linguistique". *Langage et société*, vol. 43. pp. 65-89.

De Pietro, J.-F., Matthey, M. & Py, B. (1989). "Acquisition et contrat didactique : les séquences potentiellement acquisitionnelles dans la conversation exolingue". In Weil, D. & Fugier, H. (dir.). *Actes du troisième colloque régional de linguistique*. Strasbourg, université des sciences humaines et université Louis Pasteur. pp. 99-124. Disponible en ligne : http://mepa.free.fr/STAGE.MEPA.II/planning_fichiers/BIBLIO.Actvite_fichiers/DE%20PIETRO%201989.pdf

Develotte, C. & Drissi, S. (2013). "Face à face distanciel et didactique des langues". *Le français dans le monde – Recherches et applications*, n° 54. pp. 54-63. Disponible en ligne : <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-01056174/document>

Develotte, C., Kern, R. & Lamy, M.-N. (dir.) (2011). *Décrire la conversation en ligne. Le face à face distanciel*. Lyon : ENS Éditions.

Dooly, M. (2011). "Divergent perceptions of telecollaborative language learning tasks: Task-as-workplan vs. task-as-process". *Language Learning & Technology*, vol. 15, n° 2. pp. 69-91. <http://llt.msu.edu/issues/june2011/dooly.pdf>

Dooly, M. & Hauck, M. (2012). "Researching multimodal communicative competence in video and audio telecollaborative encounters". In Dooly, M. & O'Dowd, R. (eds.). pp. 135-161.

Dooly, M. & O'Dowd, R. (eds.) (2012). *Researching Online Foreign Language Interaction and Exchange: Theories, Methods and Challenges*. Bern : Peter Lang.

Elan (nd). Professional tool for the creation of complex annotations on video and audio resources. <https://tla.mpi.nl/tools/tla-tools/elan/>

El Hariri, Y. (2016). "Learner perspectives on task design for oral-visual eTandem language learning". *Innovation in Language Learning and Teaching*, vol. 1, n° 1. pp. 49-72.

- Filliettaz, L. (2005). "Mise en discours de l'agir et formation des enseignants. Quelques réflexions issues des théories de l'action". In. Bigot, V & Cicurel, F. (dir.). *Les interactions en classe de langue – Le français dans le monde – Recherches et applications*. pp. 20-31.
- Garfinkel, H. (1967). *Studies in Ethnomethodology*. Englewoods Cliffs : Prentice Hall.
- Gibson, J. J. (1979). *The Ecological Approach to Visual Perception*. London : Lawrence Erlbaum Associates.
- Groupe Icor (2006). "Conventions de transcription". Site Corinte. http://icar.univ-lyon2.fr/projets/corinte/bandeau_droit/convention_icor.htm
- Guichon, N. (2010). "Preparatory study for the design of a desktop videoconferencing platform for synchronous language teaching". *Computer Assisted Language Learning*, vol. 23, n° 2. pp. 169-182.
- Guichon, N. (2015). "Pour une approche multimodale des interactions didactiques". Conférence plénière prononcée le 16 janvier 2015 au colloque de l'Acedle. Disponible en ligne : <http://www.univ-lyon2.fr/culture-savoirs/podcasts/podcast-acedle-2015-interagir-pour-apprendre-les-langues-aujourd-hui-615915.kjsp?RH=podcasts>
- Guichon, N. & Drissi, S. (2008). "Tutorat de langue par visioconférence : comment former aux régulations pédagogiques ?". *Recherches en Didactique des Langues et Cultures – Les Cahiers de l'Acedle*, vol. 5, n° 1. pp. 185-217. Disponible en ligne : <https://halshs.archives-ouvertes.fr/hal-00806442/document>
- Gülich, É. (1990). "Pour une ethnométhodologie linguistique. Description des séquences conversationnelles explicatives". In Charolles, M., Fisher, S. & Jayez, J. (dir.). *Le discours. Représentations et interprétations*. Nancy : Presses universitaires de Nancy. pp. 71-109.
- Gumperz, J. (1982). *Discourse strategies*. Cambridge : CUP.
- Guth, S. & Helm, F. (eds.) (2010). *Telecollaboration 2.0: Language, Literacy and Intercultural Learning in the 21st Century*. Bern : Peter Lang.
- Hall, J. K., Hellermann, J. & Pekarek Doehler, S. (eds.) (2011). *L2 Interactional Competence and Development*. Bristol : Multilingual Matters.
- Hampel, R. & Stickler, U. (2005). "New skills for new classrooms: Training tutors to teach languages online". *Computer Assisted Language Learning*, vol. 18, n° 4. pp. 311-326.
- Hampel, R. & Stickler, U. (2012). "The use of videoconferencing to support multimodal interaction in an online language classroom". *ReCALL Journal*, vol. 24, n° 2. pp. 116-137. Disponible en ligne : <http://oro.open.ac.uk/31046/1/Regine%20Stickler%20use%20of%20videoconferencing.pdf>. DOI : <https://doi.org/10.1017/S095834401200002X>
- Hauck, M (2010). "Telecollaboration: At the Interface between Multimodal and Intercultural Communicative Competence". In Guth, S. & Helm, F. (eds.). pp. 219-244.
- Helm, F. (2015). "The practices and challenges of telecollaboration in higher education in Europe". *Language Learning & Technology*, vol. 19, n° 2. pp. 197-217. <http://llt.msu.edu/issues/june2015/helm.pdf>
- Hughes, J. (2010). "The multilingual Internet". In Guth, S. & Helm, F. (eds.). pp. 249-274.
- Hutchby, I. (2001). *Conversation and technology: from the telephone to the Internet*. Cambridge : Polity.
- Jackson, J. (2015). "Preparing students for the global workplace: the impact of a semester abroad". *Language & Intercultural Communication*, vol. 15, n° 1. pp. 76-91.

- Jakobson, R. (1963). *Essais de linguistique générale – Tome I. – Les fondations du langage*. Paris : Minuit.
- Jeanneret, T. & Py, B. (2002). "Traitement interactif de structures syntaxiques dans une perspective acquisitionnelle". In Cicurel, F. & Véronique, D. (dir.). *Discours, action et appropriation des langues*. Paris : Presses de la Sorbonne nouvelle. pp. 37-52.
- Jefferson, G. (1972). "Side Sequences". In Sudnow, D. (ed.). *Studies in Social Interaction*. New York : The Free Press. pp. 294-338. Disponible en ligne : http://www.liso.ucsb.edu/liso_archives/Jefferson/Side_Sequences.pdf
- Kerbrat-Orecchioni, C. (1990). *Les interactions verbales – Tome I – Approche interactionnelle et structure des conversations*. Paris : Armand Colin.
- Kern, R. (2006). "La communication médiatisée par ordinateur en langues : recherches et applications récentes aux USA". In Dejean-Thircuir, C. & Mangenot, F. (dir.) (2006). pp. 17-29.
- Kern, R. (2015). *Language, Literacy and Technology*. Cambridge : CUP.
- Krafft, U. & Dausendschon-Gay, U. (1994). "Analyse conversationnelle et recherche sur l'acquisition". *Bulletin suisse de linguistique appliquée VALS/ASLA*, vol. 59. pp. 127-158. Disponible en ligne : <http://doc.rero.ch/record/23102>
- Lamy, M.-N. (2008). "Ce que cyber-parler veut dire : quels cadres théoriques pour l'analyse des conversations multimodales en réseau ?" In Gerbault, J. (dir.). *La langue du cyberspace : de la diversité aux normes*. Paris : L'Harmattan. pp. 91-104. Disponible en ligne : http://oro.open.ac.uk/10358/2/4_Cyber-parler.pdf
- Lamy, M.-N. & Hampel, R. (2007). *Online Communication in Language Learning and Teaching*. New York : Palgrave MacMillan.
- Lamy, M.-N. & Mangenot, F. (2013). "Social Media-Based Language Learning: Insights from Research and Practice". In Lamy, M.-N. & Zourou, K. (eds.). *Social Networking or Language Education*. Basingstoke : Palgrave MacMillan. pp. 197-213. DOI : 10.1057/9781137023384_11
- Lee, L. (2004). "Learners' perspectives on networked collaborative interaction with native speakers of Spanish in the US". *Language Learning & Technology*, vol. 8, n° 1. pp. 83-100. <http://llt.msu.edu/vol8num1/lee/>
- Le français en première ligne (2007). Création et tutorat d'activités multimédias pour des apprenants distants. <http://fle-1-ligne.u-grenoble3.fr/>
- Le Moigne, J.-L. (1995). *Les épistémologies constructivistes*. Paris : PUF.
- Lewis, T., Chanier, T. & Youngs, B. (eds.) (2011). *Multilateral Online Exchange for Language Learning & Technology. Special Issue on Language and Culture Learning*, vol. 15, n° 1. <http://llt.msu.edu/issues/february2011/v15n1.pdf>
- Lewis, T. & O'Dowd, R. (eds.) (2016). *Online Intercultural Exchange: Policy, Pedagogy, Practice*. London : Routledge.
- Lewis, T., O'Rourke, B. & Dooly, M. (eds.) (2016). *Online Intercultural Exchange: Innovation in Language Learning and Teaching*, vol. 10, n° 1. DOI : <http://dx.doi.org/10.1080/17501229.2015.1133541>
- Licoppe, C. & Relieu, M. (2007). "Présentation". *Réseaux*, vol. 25, n° 144. pp. 9-22. Disponible en ligne : https://reseaux.revuesonline.com/gratuit/Reseaux25_144_03_presentation.pdf
- Little, D. & Brammerts, H. (eds.) (1996). *A Guide to Language Learning in Tandem via the Internet. CLCS Occasional Paper*, n° 46. Disponible en ligne : <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED399789.pdf>

- Mangenot, F. (2013). "Les échanges en ligne comme secteur de pratiques et de recherches en ALAO : quelles problématiques, quelles évolutions ? ". *Cahiers de l'ILOB*, vol. 5. pp. 3-21. Disponible en ligne : <http://espace-pedagogique-fle.u-grenoble3.fr/Cahiers-Ilob.pdf>. DOI : <http://dx.doi.org/10.18192/olbiwp.v5i0.1114>
- Matthey, M. (1995). "Analyse de l'interaction en situation de contact : évolution et perspectives". *Lidil*, vol. 12. pp. 119-134.
- Matthey, M. (1996). *Apprentissage d'une langue et interaction verbale – Sollicitation, transmission et construction des connaissances linguistiques en situation exolingue*. Bern : Peter Lang.
- Matthey, M. & Véronique, D. (2004). "Trois approches de l'acquisition des langues étrangères : enjeux et perspectives". *Acquisition et interaction en langue étrangère (Aile)*, vol. 21. pp. 203-223. Disponible en ligne : <http://aile.revues.org/4549?lang=en>
- Mondada, L. (1999). "L'accomplissement de l'«étrangéité» dans et par l'interaction : procédures de catégorisation des locuteurs". *Langages*, vol. 33, n° 134. pp. 20-34. Disponible en ligne : http://www.persee.fr/doc/lgge_0458-726x_1999_num_33_134_2190
- Mondada, L. & Pekarek Doehler, S. (dir.) (2006). *La notion de compétence : études critiques – Bulletin suisse de linguistique appliquée VALS/ASLA*, vol. 84. Disponible en ligne : https://doc.rero.ch/record/11876/files/bulletin_vals_asla_2006_084.pdf?version=1
- Muller, C. (2014). "Échanges en ligne et discours des apprenants et des tuteurs sur ces échanges : pluralité des interprétations". *Les Cahiers de l'Asdifle*, vol. 25. pp. 43-65.
- Müller-Hartmann, A. (2007). "Teacher Role in Telecollaboration: Setting up and Managing Exchanges". In O'Dowd, R. (ed.). pp. 167-192.
- O'Dowd, R. (2006). "Combining networked communication tools for students' ethnographic research". In Belz, J. A. & Thorne, S. L. (eds.). pp. 85-120.
- O'Dowd, R. (ed.) (2007). *Online Intercultural Exchange: An Introduction for Foreign Language teachers*. Clevedon : Multilingual Matters.
- O'Dowd, R. (2015). "Supporting in-service language educators in learning to telecollaborate". *Language Learning & Technology*, vol. 19, n° 1. pp. 63-82. <http://llt.msu.edu/issues/february2015/odowd.pdf>
- O'Dowd, R. (2016). "Emerging Trends and New Directions in Telecollaborative Learning". *Calico Journal*, vol. 33, n° 3. pp. 291-310. DOI : <http://dx.doi.org/10.1558/cj.v33i3.30747>
- O'Dowd, R. & Ritter, M. (2006). "Understanding and Working with 'Failed Communication' in Telecollaborative Exchanges". *Calico Journal*, vol. 23 n° 3. pp. 623-642.
- Perdue, C. (éd.) (1993). *Adult language acquisition: cross-linguistic perspectives. Volume I. Field methods*. Cambridge : CUP.
- Pierozak, I. (2007). "Communication électronique et construction de compétences en langue autre, hors contexte pédagogique". *Lidil*, vol. 36. pp. 189-210. Disponible en ligne : <https://lidil.revues.org/2573>
- Porquier, R. (1979). "Stratégies de communication en langue non-maternelle". *Travaux du centre de recherches sémiologiques de Neuchâtel*, vol. 33. pp. 39-52.
- Porquier, R. (1984). "Communication exolingue et apprentissage des langues". In Py, B. (dir.). *Acquisition d'une langue étrangère III*. Paris : Presses de l'université Paris VIII Vincennes à Saint-Denis. pp. 17-47. Disponible en ligne : http://doc.rero.ch/record/261453/files/Porquier_R_my_-_Strat_gies_de_communication_en_langue_non-maternelle_20160804.pdf

- Porquier, R. (1994). "Communication exolingue et contextes d'appropriation : le continuum acquisition/apprentissage". *Bulletin suisse de linguistique appliquée VALS/ASLA*, vol. 59. pp. 159-169. Disponible en ligne : http://doc.rero.ch/record/23103/files/Porquier_R_my_Communication_exolingue_et_contextes_d_appropriation_20110527.pdf
- Py, B. (1989). "L'acquisition vue dans la perspective de l'interaction". *DRLAV - Revue de linguistique*, vol. 41. pp. 83-100.
- Py, B. (2000). "La construction interactive de la norme comme pratique et comme représentation". *Acquisition et interaction en langue étrangère (Aile)*, vol. 12. pp. 77-97. Disponible en ligne : <https://aile.revues.org/1464>
- Rabardel, P. (1995). *Les hommes et les technologies - Approche cognitive des instruments contemporains*. Paris : Armand Colin. Disponible en ligne : <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01017462/document>
- Rivens Mompean, A. (2013). *Le Centre de Ressource en Langues - Vers la modélisation du dispositif d'apprentissage*. Villeneuve d'Ascq : Septentrion.
- Russier, C., Stoffel, H. & Véronique, D. (dir.) (1991). *Interactions en langue étrangère*. Aix-en-Provence : PUP.
- Sacks, H. (1972). "An Initial Investigation of the Usability of Conversational Data for Doing Sociology". In Sudnow, D. (ed.). *Studies in Social Interaction*. New York : Free Press. pp. 31-74.
- Sacks, H. (1995). *Lectures on Conversation. Tomes I and II*. Oxford : Blackwell. Disponible en ligne : [https://archive.org/stream/HarveySacksLecturesOnConversationVolumesIITheEstateOfHarveySacks1995/Harvey%20Sacks-Lectures%20on%20Conversation,%20Volumes%20I,%20II-The%20Estate%20of%20Harvey%20Sacks%20\(1995\)_djvu.txt](https://archive.org/stream/HarveySacksLecturesOnConversationVolumesIITheEstateOfHarveySacks1995/Harvey%20Sacks-Lectures%20on%20Conversation,%20Volumes%20I,%20II-The%20Estate%20of%20Harvey%20Sacks%20(1995)_djvu.txt)
- Sacks, H., Schegloff, E. A. & Jefferson, G. (1974). "A Simplest Systematics for the Organization of Turn-Taking for Conversation". *Language*, vol. 50, n° 4. pp. 696-735. Disponible en ligne : http://www.cs.columbia.edu/~julia/cs4706/Sacks_et_al_1974.pdf
- Schegloff, E. A. (1968). "Sequencing in Conversational Openings". *American Anthropologist*, vol. 70, n° 6. pp. 1075-1095. Disponible en ligne : <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1525/aa.1968.70.6.02a00030/pdf>
- Selinker, L. (1972). "Interlanguage". *International Review of Applied Linguistics (Iral)*, vol. 10, n° 3. pp. 209-231.
- Socket, G. (2014). *The Online Informal Learning of English*. Basingstoke : Palgrave Macmillan.
- Sotillo, S. (2000). "Discourse functions and syntactic complexity in synchronous and asynchronous communication". *Language Learning & Technology*, vol. 4, n° 1. pp. 82-119. <http://llt.msu.edu/vol4num1/sotillo/>
- Telles, J. A. (ed.) (2009a). *Teletandem. Um contexto virtual, autônomo, colaborativo para aprendizagem das linguas estrangeiras no século XXI*. Campinas, SP : Pontes Editores.
- Telles, J. A. (2009b). "Teletandem: metamorfoses impostas pela tecnologia sobre o ensino de linguas estrangeiras" In Telles, J. A. (ed.). pp. 61-72.
- Thorne, S. L. (2003). "Artifacts and cultures-of-use in intercultural communication". *Language Learning & Technology*, vol. 7, n° 2. pp. 38-67. <http://llt.msu.edu/vol7num2/thorne/>
- Thorne, S. L. (2010). "'The Intercultural Turn' and Language Learning in the Crucible of new Media". In Guth, S. & Helm, F. (eds.). pp. 139-164.

- Traverso, V. (2002). "Exolingue (communication)". In Charaudeau, P. & Maingueneau, D. (dir.). *Dictionnaire d'analyse du discours*. Paris : Seuil. pp. 250-251.
- van Lier, L. (2004). *The Ecology and Semiotics of Language Learning: A Sociocultural Perspective*. Dordrecht : Kluwer Academic Publishers.
- Varonis, E. M. & Gass, S. (1985). "Non-native/Non-native Conversations: A Model for Negotiation of Meaning". *Applied Linguistics*, vol. 6, n° 1. pp. 71-90. DOI : <https://doi.org/10.1093/applin/6.1.71>
- Vassallo, M. L. (2009). "Teletandem ou tandem tele-presencial?" In Telles, J. A. (ed.). pp. 91-119.
- Vasseur, M.-T. (1990). "Interaction et acquisition d'une langue étrangère en milieu social". In Gaonac'h, D. (dir.). *Acquisition et utilisation d'une langue étrangère - L'approche cognitive*. Paris : Hachette. pp. 89-99.
- Vasseur, M.-T. (2005). *Rencontre de langues. Question(s) d'interaction*. Paris : Crédif – Didier.
- Véronique, D. (1992). "Éditorial". *Acquisition et interaction en langue étrangère (Aile)*, vol. 1. pp. 1-2. Disponible en ligne : <https://aile.revues.org/4844>
- Véronique, D. (1995). "L'altérité dans l'interaction verbale : à propos d'une enquête longitudinale sur l'acquisition des L2". In Véronique, D. & Vion, R. (dir.). *Des savoir-faire communicationnels – Actes du colloque international L'analyse des interactions*. Aix-en Provence : PUP. pp. 143-157.
- Vincent, C. (2012). *Interactions pédagogiques "fortement multimodales" en ligne : le cas de tuteurs en formation*. Thèse de doctorat en sciences du langage. ENS Lyon. Disponible en ligne : https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00765986/file/VINCENT_Caroline_2012_these.pdf
- Vion, R. (1992). *La communication verbale – Analyse des interactions*. Paris : Hachette.
- Vyatkina, N. (2012). "Applying the methodology of learner corpus analysis to telecollaborative discourse". In Dooly, M. & O'Dowd, R. (eds.). pp. 267-303.
- Vygotski, L. S. (1934). *Pensée et langage*. (Trad. par Sève, F.). Paris : La Dispute, 1997.
- Ware, P. (2005). "'Missed' communication in online communication: tensions in a German-American telecollaboration". *Language Learning & Technology*, vol. 9, n° 2. pp. 64-89. <http://llt.msu.edu/vol9num2/ware/>
- Ware, P. & Rivas, B. (2012). "Researching Classroom Integration of Online Language Learning Projects: Mixed Methods Approaches". In Dooly, M. & O'Dowd, R. (eds.). pp. 107-131.
- Warschauer, M. (ed.) (1995). *Virtual Connexions: Online Activities & Projects for Networking Language Learners*. Honolulu, HI : university of Hawaii. Second Language Teaching and Curriculum Center.

NOTES

1. Pour une illustration de la réflexion ayant amené à forger ce néologisme, voir Porquier (1994). Pour une approche historique de la notion, voir Véronique (1995).
2. Nous renvoyons à Bachmann et al. (1981 : 133-140), Kerbrat-Orecchioni (1990 : 61-64), et Vion (1992 : 52-54) pour une brève présentation de l'ethnométhodologie et une articulation possible avec d'autres courants de l'interactionnisme.
3. Pour une critique de cette conception en sociologie, voir Bourdieu (1987).
4. Nous renvoyons à Kerbrat Orecchioni (1990) et Vion (1992) pour une présentation.
5. Pour une caractérisation de ces deux approches, voir Matthey & Véronique (2004).
6. Voir, entre autres, Gulich (1990), Krafft & Dausendschon-Gay (1994), Py (2000), Jeanneret & Py (2002) et plus largement la première partie de Russier et al. (1991).

7. Voir Kern (2006), O'Dowd (2007), Dooly & O'Dowd (2012), Mangenot (2013) et, pour les développements les plus récents, O'Dowd (2016).
 8. Nous ne détaillons que les apports qui nous semblent centraux pour ne pas dépasser le cadre d'une contribution dans un numéro sur la télécollaboration.
 9. (A) identifie l'alloglotte, (E) le locuteur expert.
 10. Voir Cappellini (2014a) pour une analyse incluant les SPA syntaxiques (Jeanneret & Py, 2002) et les séquences conversationnelles explicatives (Gülich, 1990).
 11. Nous avons analysé cet extrait ailleurs (Cappellini, 2014a) en termes de genèse instrumentale (Rabardel, 1995).
-

RÉSUMÉS

Dans notre article, nous nous proposons de discuter les relations possibles entre les études sur la télécollaboration et les études sur la communication exolingue, le but étant de montrer comment les recherches dans ces deux domaines peuvent s'enrichir mutuellement. Pour ce faire, l'article sera divisé en deux grandes parties : une première où nous dresserons un bref panorama des études dans les deux domaines et montrerons les articulations conceptuelles possibles ; une deuxième partie où nous montrerons certains points d'un tel enrichissement par un exemple concret, tiré d'une étude d'un télétandem.

This article discusses the possible relationship between research on telecollaboration and research on exolingual communication, in order to show how studies in these two fields could potentially complement each other. The article is divided into two parts. First, we offer an overview of studies in the aforementioned fields and indicate possible conceptual articulations. Secondly, we provide one example of a possible articulation by drawing upon a study that focuses on a teletandem exchange.

INDEX

rubriques Recherche

Thèmes : télécollaboration

Mots-clés : télécollaboration, communication exolingue, tandem

Keywords : telecollaboration, exolingual communication, tandem

AUTEUR

MARCO CAPPELLINI

Marco Cappellini est maître de conférences en didactique du français langue étrangère à l'université Aix-Marseille et membre du laboratoire Parole et langage (UMR 7309). Ses champs de recherche principaux sont l'utilisation de la communication médiatisée par ordinateur (CMO) pour l'enseignement-apprentissage des langues étrangères, la communication exolingue, l'apprentissage des langues en tandem, l'autonomie de l'apprenant.

Affiliation : Aix Marseille Université, CNRS, LPL, Aix-en-Provence, France.

Courriel : marco.cappellini@univ-amu.fr

Adresse : laboratoire Parole et langage, 8 avenue Pasteur, Aix en Provence, France.