

ASYMÉTRIE DANS LA TÉLÉCOLLABORATION : RAISONS INGÉNIERIQUES ET CONSÉQUENCES INTERACTIONNELLES

Christophe Bouyssi

Leibniz Universität Hannover, Laboratoire Lisec Strasbourg

Elke Nissen

Université Grenoble Alpes, Laboratoire Lidilem

Résumé : Quelles sont les causes de l'asymétrie dans une télécollaboration ? En dehors du statut des interlocuteurs auquel il est habituellement fait référence, nous les situons au niveau socio-institutionnel et celui des (objectifs des) cours des partenaires impliqués. Elles ont une répercussion sur les consignes que donnent les enseignants pour les interactions télécollaboratives. Le projet *Grenover* nous permet d'illustrer cette répercussion par un exemple ; il nous sert également pour analyser comment les étudiants y gèrent les consignes de source et de nature différentes au sein de leurs interactions.

Mots clés : télécollaboration, scénario pédagogique et communicationnel, interaction.

Asymétrie : un aspect inhérent à la télécollaboration

Une télécollaboration se définit par plusieurs aspects : elle met des apprenants de différentes institutions, géographiquement éloignés, dans une situation de communication (pouvant prendre la forme d'une collaboration), qui passe par l'utilisation d'outils de communication numériques. La visée est l'apprentissage langagier et/ou interculturel (cf. O'Dowd 2012, Belz 2002).

Un aspect supplémentaire nous paraît inhérent à la télécollaboration, à savoir son caractère asymétrique. Pour certains projets, l'asymétrie est affichée (tels que ceux de formation de futurs enseignants face à des apprenants de langue, comme dans *Le Français en première ligne*) et se situe au niveau du statut des interlocuteurs. D'autres, par exemple eTandem ou Cultura, sont appelés symétriques par ces auteurs, toujours sur la base de ce même critère des statuts.

Notre propos est ici de dire que l'asymétrie dans l'interaction n'est pas déterminée uniquement par le statut des interlocuteurs, mais l'est également par des facteurs socio-institutionnels et pédagogiques (le cours et ses objectifs) qui influencent l'ingénierie du projet de télécollaboration ; le niveau individuel et relationnel est un autre facteur qui pourrait expliquer certaines différences entre le fonctionnement des dyades.

Le projet de télécollaboration *Grenover* (pour « Grenoble-Hannover ») illustre notre propos par un exemple. Les différences entre les deux cours, dans lesquels

s’inscrit ce projet, et leur contexte institutionnel se manifestent dans les consignes données par chacun des enseignants pour la télécollaboration. Ce projet est marqué par une asymétrie très forte dont les effets au sein de l’interaction entre les apprenants deviennent d’autant plus intéressants à observer. La question qui guide notre analyse est de savoir comment les étudiants coordonnent cette asymétrie, qui se manifeste dans les consignes, au sein de leurs interactions.

1.1. Facteurs d’asymétrie : niveaux du cours et socio-institutionnel

Les facteurs qui influent sur l’élaboration du projet de télécollaboration à un niveau macro et méso sont les aspects socio-institutionnels et ceux relevant des cours, de leurs orientations et objectifs.

En nous basant sur un inventaire des écueils à éviter au sein d’une télécollaboration, établi par O’Dowd et Ritter (2006), complété par des aspects indiqués par Guth *et al.* (2012) ainsi que ceux issus de nos propres observations, nous dressons ici une liste, non exhaustive, des différences auxquelles cette asymétrie peut être liée.

Aspects socio-institutionnels	Aspects liés aux (objectifs des) cours
<ul style="list-style-type: none"> • compétence technologique • statut langue cible dans le pays • statut université dans le pays • représentations (stéréotypées) des interlocuteurs • compétence interculturelle • exigences d’évaluation • <u>calendrier académique</u> • valorisation institutionnelle • intégration curriculaire • cultures d’apprentissage / d’enseignement 	<ul style="list-style-type: none"> • <u>orientations des cours</u> (ex. visée interculturelle – pratique langagière) • orientation disciplinaire et statut des interlocuteurs (ex. formation d’enseignants / apprenants LE) • <u>approches pédagogiques des enseignants</u> • <u>objectifs dans le cadre de la TC</u> • <u>niveau de langue</u> • motivation des étudiants (public captif ou non)

Tableau 1. Différences possibles au niveau macro et méso pouvant influencer sur l’asymétrie dans la télécollaboration (TC)¹

1.2. Facteurs d’asymétrie : niveau interactionnel

Lorsqu’un enseignant décide de faire appel à des partenaires distants et de s’engager dans une télécollaboration, il poursuit, entre autres, l’objectif de rompre la routine du dialogue didactique entre un enseignant et les apprenants dans lequel « le statut, défini par l’institution, est inégalitaire » (Cicurel, 1994 : s.p.). Le dialogue exolingue entre apprenants, lorsque leur statut est a priori égalitaire, doit ainsi créer un effet de symétrie : ils sont experts de la langue, que l’autre apprend, à tour de rôle, mais dans un rapport non hiérarchique. Ceci doit leur permettre de discuter sur un ton familier, de créer au fil des interactions une relation de proximité, et de négocier non seulement du sens au cours de l’interaction, mais aussi leurs rôles respectifs en fonction des consignes et sujets traités. Nous estimons ainsi que le type de consigne donnée (dépendante de ou éventuellement en plus des aspects indiqués en 1.1.) va

¹ Les éléments soulignés dans le tableau sont ceux qui ont une importance perceptible dans la télécollaboration observée

inférer sur la relation entre les apprenants dans l'interaction et peut les placer dans une posture inégalitaire (par exemple lorsque l'un pose les questions et l'autre répond), et ce malgré l'égalité de leurs statuts a priori.

Asymétrie dans la télécollaboration Grenover : raisons ingénieriques

Le projet de télécollaboration dont sont issues les données de notre analyse met en contact deux cours de langue, l'un en France, intitulé « Studentenleben in Deutschland » (*vie étudiante en Allemagne*, dorénavant « SiD »), et l'autre en Allemagne, nommé « communication orale » (CO).

1.3. Descriptif comparatif des deux cours

Il s'agit pour les deux cours d'options de langue, avec un nombre d'heures et d'ECTS comparable (cf. tableau 2).

SiD (Grenoble)	CO (Hanovre)
Option au service commun Lansad, université Grenoble 3	Option au centre de langues de spécialité, université Leibniz de Hanovre
Cours d'allemand	Cours de français
Niveaux B1.2 et B2.1	Niveau affiché A2/B1
Par semestre : 24h, 3 ECTS	Par semestre : 26h, 4 ECTS
Public majoritairement captif	Public non captif
Formation hybride avec télécollaboration	Cours présentiel avec plusieurs projets de télécollaboration
Visée interactionnelle	Visée interculturelle

Tableau 2. Comparatif des deux cours

Des différences sont néanmoins perceptibles à la vue de ce tableau : le niveau dans la langue cible est un niveau affiché à Hanovre, ce qui signifie que des étudiants de niveau plus faible sont également acceptés. L'écart de niveau est donc au minimum d'un niveau entier sur l'échelle du CECR. Par ailleurs, les étudiants à Grenoble n'ont pas tous le choix de prendre une option de langue ou non, contrairement à ceux de Hanovre, ce qui pourrait jouer sur leur motivation².

Une différence majeure se situe dans la conception et les objectifs des cours. D'un côté, le cours SiD est hybride depuis sa création en 2005 et articule du présentiel et du travail en ligne. Les étudiants y réalisent en petits groupes une série de tâches coactionnelles (cf. Nissen, 2003) qui sont liées entre elles par la logique donnée par la situation - un curriculum scénarisé (cf. Nissen, 2011) - complétées par des activités individuelles préparatoires, et soutenues par un nombre d'aides conséquent, présentes sur une plateforme en ligne, et du tutorat. Le thème pour la période concernée ici, le premier semestre 2012/2013, est celui de la fondation d'une colocation en Allemagne

² Dans les dyades observées, celle-ci reste néanmoins forte pour tous les étudiants, pour des raisons de projet de mobilité imminent.

dans le cadre d'un séjour d'études. Les objectifs sont de pratiquer l'interaction orale et d'apprendre à réaliser des tâches conjointement en langue étrangère.

En 2008, le projet télécollaboratif *Grenover* s'est greffé sur cette structure existante³ et y a ajouté une composante distantielle supplémentaire permettant aux étudiants de pratiquer l'interaction en langue cible avec ce qu'ils considèrent comme de « vrais interlocuteurs ». En outre ces derniers leur servent d'informateurs sur la manière de se loger et de vivre, pour un étudiant du pays cible. Certaines consignes leur demandent aussi d'accomplir une tâche collaborative avec le partenaire.

De l'autre côté, l'enseignant du cours CO vise à former les étudiants, dont beaucoup seront de futurs cadres européens multilingues, à la rencontre interculturelle. Il cherche ainsi à développer une compétence conversationnelle, dans laquelle les étudiants ne se contentent pas de répondre à des questions ou se limitent à des échanges phatiques, mais où ils s'engagent en construisant une relation avec leur interlocuteur (cf. Caune, 1999 : 122) et où des échanges conversationnels longs et approfondis se construisent. Après la phase télécollaborative avec Grenoble, se déroule une phase réflexive interculturelle destinée à faire émerger un « nous » et un « eux » (Bouyssi, 2009). Cette réflexion est confrontée, lors d'une troisième phase, à une seconde télécollaboration avec d'autres étudiants francophones. Le cours multiplie ainsi les partenaires en fonction des besoins et du calendrier universitaire.

Dans le projet *Grenover*, les consignes données explicitement sont de s'informer en réagissant aux questions et initiatives des étudiants de Grenoble, tout en restant dans la thématique des interlocuteurs, et de prendre des notes ; elles sont liées à la visée implicite d'un engagement dans la conversation.

1.4. Scénario pédagogique et communicatif de *Grenover*

Le projet *Grenover* combine une interaction écrite sur un blogue, une interaction orale via Skype, ainsi que le tournage d'un bref film, sur leurs règles de vie commune, par les étudiants de Hanovre, déposé ensuite sur le blogue, comme l'illustrent les figures 1 et 2. Pour des raisons de calendrier académique (aspect qui relève du niveau socio-institutionnel souligné en 1.1.), il ne dure que 8 semaines en tout et comprend trois séances de visioconférence.

³ Un premier contact avait été pris parce que les productions faites dans SiD intéressaient l'enseignant du cours CO.

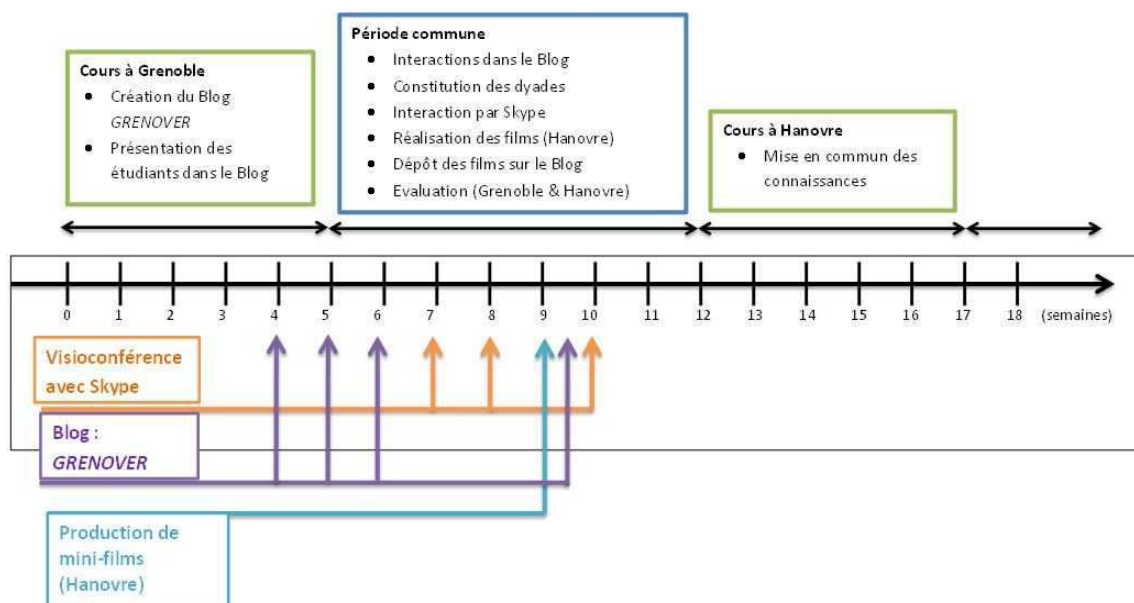


Figure 1. Scénario pédagogique de Grenover 2012

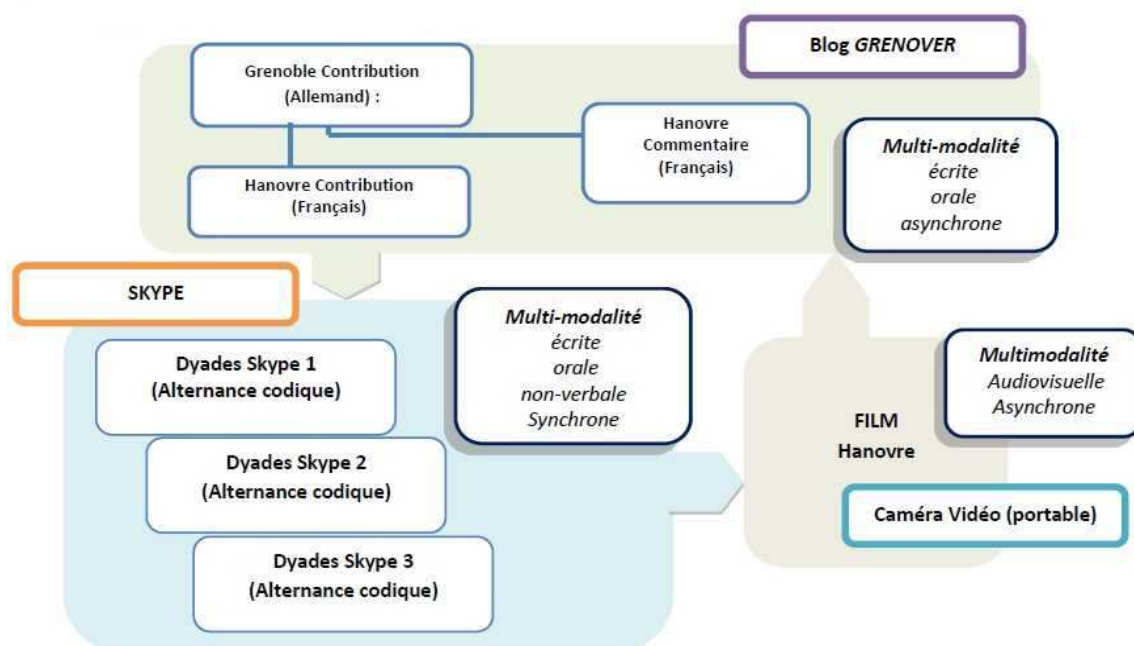


Figure 2. Recours aux trois outils (blog, skype, caméra vidéo) dans Grenover

Asymétrie dans la télécollaboration *Grenover* : conséquences interactionnelles

1.5. Hypothèse, données recueillies et méthodologie d'analyse

Les objectifs et approches pédagogiques différents des enseignants des deux cours (cf. 2.1.) les amènent à formuler des consignes de nature différente. Elles s'inscrivent dans la logique du cours SiD et en même temps dans la thématique du cours CO et font l'objet de négociations et d'ajustements systématiques préalables entre les deux enseignants. Elles relèvent néanmoins d'une approche (co)actionnelle d'un côté et d'une visée d'engagement conversationnel de l'autre, où les consignes cherchent à compléter celles données à Grenoble.

La question est de savoir comment les étudiants traitent ces consignes, de source et de nature différentes, dans leurs interactions. Autrement dit, est-ce que la contrainte imposée par le décalage dans les visées des cours et les consignes respectives perturbe les étudiants, et comment gèrent-ils cette contrainte ? Notre hypothèse comporte trois volets. Nous nous attendions ainsi à ce que :

1. les partenaires négocient les consignes à traiter, et dans quel ordre ils les traiteraient ;
2. une partie des dyades réussisse cette négociation et traite l'ensemble des consignes, tandis qu'une autre partie se situe d'un côté ou de l'autre de l'axe des consignes (consignes actionnelles vs. consignes visant un engagement dans la relation personnelle), tout en restant dans la thématique donnée ;
3. dans tous les cas, une partie des échanges porte sur des aspects non déterminés par les consignes, c'est-à-dire qu'ils représentent une discussion libre sur des sujets autres qui intéressent les étudiants.

Afin de vérifier notre hypothèse, nous avons analysé l'interaction de deux dyades durant la seconde session de visioconférence ; cette dernière ayant été enregistrée à l'aide du logiciel Pamela.

Dyade	Etudiants	Durée
Dyade 1	Gr1 & Ha1	54'48 mn.
Dyade 2	Gr2 & Ha2	55'03 mn.

Tableau 3. Les séances de visioconférence analysées

Sur les neuf dyades ayant participé régulièrement aux trois interactions, nous avons choisi de présenter les analyses de deux d'entre elles. D'une part, parce que, ayant été composées des mêmes étudiants pendant toute la durée de la télécollaboration, elles permettent de mieux observer la dimension relationnelle ; d'autre part, parce qu'elles illustrent deux façons fort différentes de répondre à nos questions de recherche, permettant ainsi une éventuelle analyse contrastive.

Par ailleurs, d'autres données nous ont permis de mieux comprendre certains aspects observés : les feuilles de consignes pour juger du traitement ou non des consignes données, une rédaction des étudiants de Grenoble suite à l'interaction observée pour déterminer si de leur point de vue, ils traitaient la consigne ou non, ainsi qu'un questionnaire de fin de semestre pour connaître les motivations des étudiants et leur appréciation de l'échange, qui nous ont servis dans cette analyse.

L'interaction des deux dyades a été analysée au moyen d'une analyse des contenus afin de déterminer la négociation et le traitement des consignes. Elle a été complétée par une analyse conversationnelle de la dyade 1 - car cette interaction correspondait bien davantage aux attentes de l'enseignant de Hanovre - afin de déterminer les rôles conversationnels et le positionnement des étudiants par rapport à ces rôles. Cette analyse s'est effectuée à l'aide d'un logiciel d'analyse de clip vidéo (Videograph).

1.6. Résultats et discussion

1.6.1. Négociation des consignes

Notre analyse met à jour une nette différence dans le fonctionnement des deux dyades observées. La dyade 1 ne négocie – à une exception près (cf. 3.2.3.) – pas les consignes, mais se limite le plus souvent à l'énonciation de celles-ci pour tout de suite enchaîner sur le traitement de la consigne ainsi annoncée.

Contrairement à cela, le fonctionnement de la dyade 2 comporte une forte composante organisationnelle. Cela se manifeste, d'une part, par une gestion explicite et chronométrée de l'alternance codique (utilisation tour à tour des deux langues par tranches de 10 minutes) par l'étudiante Gr 2. D'autre part, chaque début de traitement d'une consigne est systématiquement précédé d'une phase de négociation, et la fin de son traitement généralement explicitée par Ha2. La négociation, initiée aussi le plus souvent par Ha2, ne porte cependant pas tant sur la question *quelle* consigne va être traitée que sur celle *qui* va traiter une de ses consignes, comme le montre cet exemple :

Ha2 - Möchtest du anfangen ? ...

Gr2 - ... Euh, ja/ ... (rire). Wenn du willst, es ist mir egal⁴

Ce qui semble importer avant tout dans cette dyade, c'est l'équilibre dans leur relation et dans leurs rôles, où chacun dépend d'un cadre pédagogique et où c'est le fait que chacun puisse remplir son « contrat pédagogique », donné par son cours respectif, qui importe plus que les sujets traités – à partir du moment où ils arrivent à y trouver un intérêt (ce qui est le cas, cf. 3.2.2.). De manière concordante, chacun s'enquiert à un moment de l'échange si les informations qu'il a données sont satisfaisantes :

Gr2 – es ist genug für dich/ oder willst du dass ich ein bisschen...

Ha2 – est-ce que tu as euh ... assez d'in' assez d'informations pour répondre ?

Les étudiants de cette dyade 2 ne cherchent donc pas seulement à traiter leurs propres consignes, mais aussi à aider l'autre dans le traitement des siennes.

⁴ « Veux-tu commencer ? – Euh, oui (rire). Si tu veux, cela m'est égal ».

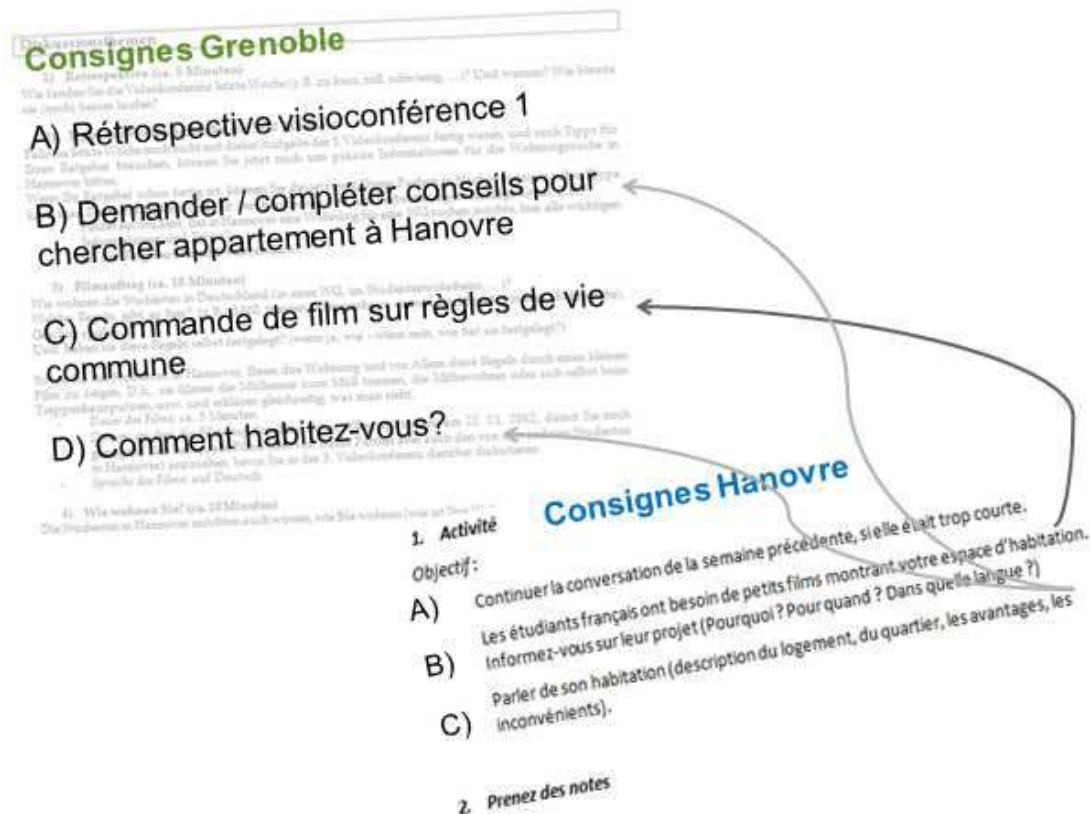


Figure 3. Consignes données pour la séance de visioconférence analysée et leur lien

1.6.2. Traitement des consignes

Les deux dyades traitent la totalité des consignes. A l'exception près de la consigne C de Grenoble (cf. figure 3), que Gr1 lit à haute voix mais ne semble pas comprendre, vu qu'il enchaîne sur des questions sur la colocation, mais non sur le film – une partie de cette consigne (qui correspond en même temps à la consigne B de Hanovre) est donc laissée de côté. Ce détail souligne, s'il en était besoin, l'importance de la phase préliminaire aux échanges en ligne (« preexchange briefing », O'Dowd & Ritter 2006). L'explication des consignes et de leur raison d'être a en effet eu lieu en cours avant la visioconférence, mais Gr1, étant arrivé en retard, l'a manquée.

Lorsque les étudiants sont à l'initiative du traitement de leurs (propres) consignes, ils les traitent dans chacune des deux dyades dans l'ordre dans lequel ces consignes ont été données. Ainsi, dans la dyade 1, c'est d'abord Gr1 qui commence à travailler sur ses consignes et choisit de les traiter dans l'ordre A, B, C, D. Dans la dyade 2, c'est Ha2 qui est davantage à l'initiative du traitement des consignes et le fait dans l'ordre (A, B, C). Dans le même esprit, Gr2 intercale sa consigne A entre les consignes A et B de Hanovre : elle tient à commencer par cette rétrospective sur la dernière visioconférence au lieu d'aborder ce qui pour elle correspond à sa consigne C (les consignes des deux côtés n'étant pas écrites dans le même ordre).

En ce qui concerne le dépassement ou non des thématiques données, on observe à nouveau une différence importante entre les deux dyades. La dyade 1 parle également de sujets annexes, comme les sports dans lesquels chaque pays excelle, et part sur un sujet libre à la fin de l'interaction (cf. 3.2.3.). Contrairement à cela, la dyade 2 ne

dévie pas des thématiques données. Elle travaille d'une manière « journalistique » sur les consignes : l'un pose les questions, l'autre répond et le premier prend des notes et / ou continue à poser des questions pour en savoir plus. Tout en restant dans ces thématiques, cette dyade déplace ainsi les sujets vers un plan plus personnel, et ce de trois façons :

- en posant une question personnelle, par exemple pour savoir si l'autre apprécie son mode d'habitation ;
- en commentant et intégrant des informations personnelles sur l'autre, obtenues précédemment (sur le blogue / par visioconférence) ;
- en faisant des comparaisons avec leur propre situation.

Pour une des consignes, leur fonctionnement change : lorsqu'ils abordent la rétrospective par rapport à la dernière visioconférence, ils ne procèdent pas par questionnement, mais par réflexion analytique commune, manifestant alors une bonne compréhension des contraintes extérieures et pédagogiques à la visioconférence.

1.6.3. Rôles conversationnels des étudiants et leur positionnement par rapport à ces rôles

L'analyse conversationnelle des transcriptions laisse apparaître la façon dont les dyades ont construit mutuellement l'interaction. Nous nous intéressons ici à la négociation des rôles en tant qu'elle « *permet le maintien des conversations contingentes dans la durée, ce qui donne à chaque apprenant un maximum de chance de négocier du sens* » (Lamy & Shield, 2001).

L'analyse longitudinale de l'interaction de la dyade 1 montre que, globalement, les consignes ont structuré l'interaction. Mais la structuration et l'articulation des deux consignes s'est opérée de façon très progressive, sans qu'une négociation explicite entre les deux étudiants ne soit nécessaire. Nous avons pu cependant identifier trois séquences.

Dans la première séquence, l'étudiant de Grenoble (Gr1) occupe la place haute dans l'interaction. Les étudiants ouvrent l'interaction par un échange de salutations très bref dans lequel, immédiatement, Gr1 intègre une consigne, sans l'énoncer. Il enchaîne donc directement sur son activité avec laquelle il va thématiquement contrôler les échanges de la première séquence. De plus, lors des négociations de sens, il déploie une faible attention à la langue par rapport au sens et produit peu d'hétéro-réparations. Cela oblige l'apprenant allemand à des alternances codiques de la langue-cible à sa langue maternelle afin de préciser le sens de son énoncé. A cela vient s'ajouter le type d'intervention avec laquelle Gr1 initie les échanges. Le fait de systématiquement avoir recours à une question, sans échange préalable pour clore l'échange précédant, lui donne une position avantageuse puisqu'il impose le contenu référentiel ainsi que la langue – toujours dans la langue allemande – dans laquelle il aimerait que l'échange se poursuive. Il oblige donc Ha1 à initier des alternances codiques, pour lui plus risquées car sans l'aide de Gr1. L'apprenant de Grenoble profite, tant sur le plan référentiel que linguistique, de la première séquence pendant laquelle il se préoccupe principalement de réaliser ce qu'il estime être sa consigne. L'analyse de contenu montre d'ailleurs qu'en réalité il est loin de l'avoir accomplie.

La deuxième séquence commence après un échange explicite de clôture dans lequel l'étudiant Gr1 énonce qu'il a achevé d'accomplir sa tâche. Mais, l'interlocuteur Ha1 relance l'échange sur Hanovre, confirmant son rôle d'informateur. La

conversation s'enchaîne sur la vie d'étudiant à Grenoble et Hanovre. Les échanges sont moins nombreux et plus longs que dans la première séquence et donnent l'occasion à Ha1 de quitter son rôle exclusif d'informateur et de prendre des initiatives autrement que par des questions. La répartition linguistique n'a pas évolué mais Gr1 augmente son temps de parole en informant Ha1 et en s'appuyant sur son expérience personnelle.

Cette modification des rôles et des positionnements de chacun se renforce dans la troisième séquence dans laquelle les temps de parole s'inversent puisque Ha1, partant d'un rôle d'interviewé, endosse maintenant celui d'interviewer. La dernière séquence se distingue nettement des deux autres par la part importante des échanges manifestant l'expérience personnelle, se référant implicitement à des cadres socioculturels différents.

Conclusion

Lesquelles de nos hypothèses cette étude a-t-elle confirmée, du moins pour le contexte et les dyades observés ?

- 1) La négociation des consignes n'est pas systématique ; elle est très présente dans la dyade 2 (où elle porte davantage sur celui qui traite ses consignes que sur la consigne elle-même) et quasiment absente dans la dyade 1.
- 2) Le traitement des consignes ne se situe pas sur un pôle ou un autre, mais les étudiants tentent dans l'ensemble de répondre à l'intégralité des consignes, et ce de préférence dans l'ordre dans lequel celles-ci sont données.
- 3) Les dyades amènent bien la discussion à un niveau personnel, mais ne sortent pas systématiquement des thématiques données pour cela. Ainsi, si la dyade 1 part sur des sujets libres, la dyade 2 personnalise l'interaction au sein des sujets inscrits dans les consignes.

Notre analyse a ainsi mis à jour deux configurations différentes de se situer par rapport aux consignes et aux rôles qu'elles assignent : d'une part, dans la dyade 2, une imbrication du contenu et de la relation, dans une interaction très structurée par la consigne, comprenant beaucoup de négociations portant plus sur la sélection des locuteurs que les tâches respectives ; de l'autre, dans la dyade 1, une interaction avec des négociations ressemblant à des passages en force, progressant lentement vers une conversation.

Même si notre étude pourra dans le futur utilement être complétée par l'analyse d'autres dyades, elle montre que les dyades étudiées ont réussi – de manière fort différente – à gérer l'asymétrie inhérente aux deux formations en langues liées par un projet de télécollaboration (sur laquelle s'est focalisée la première partie de ce texte), ainsi que l'asymétrie des consignes données.

Bibliographie

Belz, J. (2002). « Social Dimensions of Telecollaborative Foreign Language Study », *Language Learning & Technology*, vol. 6, n°1, p. 60-81.

- Bouyssi, C. (2009). « Apprentissage télécollaboratif par vidéoconférence de groupe pour l'acquisition de compétences en communication interculturelle », *Cahiers de l'APLIUT*, vol. 28, n°2, p. 63-74.
- Caune, J. (1999). *Pour une éthique de la médiation. Le sens des pratiques culturelles*, Grenoble, PUG.
- Cicurel, F. (1994). « Marques et traces de la position de l'autre dans les discours d'enseignement des langues », *Les Carnets du Cediscor*, n° 2, p. 93-104, <http://cediscor.revues.org/582>.
- Guth, S., Helm, F. & O'Dowd, R. (2012). *University Language Classes Collaborating Online. A Report on the Integration of Telecollaborative Networks in European Universities*, http://intent-project.eu/sites/default/files/Telecollaboration_report_Final_Oct2012.pdf.
- Lamy, M.-N. & Shield, L. (2001). « Deux téléconférences pour l'auto-apprentissage d'une langue étrangère », dans A. Kazeroni (dir.), *Actes des Colloques Usage des Nouvelles Technologies et Enseignement des Langues Etrangères (UNTELE)*, vol. 3, p. 13-24.
- Nissen, E. (2003). *Apprendre une langue en ligne dans une perspective actionnelle – Effets de l'interaction sociale*, Thèse, Strasbourg, Université Louis Pasteur.
- Nissen, E. (2011). « Variations autour de la tâche dans l'enseignement-apprentissage des langues aujourd'hui », *Alsic*, vol. 14, <http://alsic.revues.org/index2344.html>.
- O'Dowd, R. (2012). « The INTENT-Project : Integrating Telecollaborative Networks into Foreign Language Higher Education », *CMC and Teacher Education SIGs joint annual seminar*, Università di Bologna, 29-30 March 2012.
- O'Dowd, R. & Ritter, M. (2006). « Understanding and Working with 'Failed Communication' in Telecollaborative Exchanges », *CALICO Journal*, vol. 23, n° 3, p. 323-642.