

Utilisation des stratégies d'apprentissage d'une langue étrangère dans un environnement virtuel multi-utilisateurs en trois dimensions

Wenjun Tang

► **To cite this version:**

Wenjun Tang. Utilisation des stratégies d'apprentissage d'une langue étrangère dans un environnement virtuel multi-utilisateurs en trois dimensions. EPAL - Echanger Pour Apprendre en Ligne, Jun 2011, Grenoble, France. hal-02010338

HAL Id: hal-02010338

<http://hal.univ-grenoble-alpes.fr/hal-02010338>

Submitted on 7 Feb 2019

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

UTILISATION DES STRATÉGIES D'APPRENTISSAGE D'UNE LANGUE ÉTRANGÈRE DANS UN ENVIRONNEMENT VIRTUEL MULTI-UTILISATEURS EN TROIS DIMENSIONS

Wen Jun TANG

Laboratoire LIDILEM, université Stendhal - Grenoble 3

Résumé : Dans cet article, nous nous intéressons à l'utilisation des stratégies d'apprentissage d'une langue étrangère dans un monde virtuel, Second Life (SL). À partir d'une étude de terrain basée sur une approche ethnographique et complétée par un questionnaire, un entretien semi-directif et la consultation des traces sur la plateforme Moodle, nous avons étudié les interactions d'une classe d'anglais de l'Université de Bielefeld en Allemagne afin d'identifier les stratégies d'apprentissage utilisées par les apprenants. D'après les résultats obtenus, nous avons pu conclure que tout un éventail de métastratégies et de stratégies d'apprentissage a été mis en œuvre par les apprenants. Ils ont dû faire face à certains problèmes majeurs liés à l'utilisation de SL mais cela a favorisé une entraide entre eux tout en utilisant la langue cible. Malgré ces difficultés et le fait qu'ils aient évoqué un fort besoin de s'exprimer par des expressions gestuelles, la plupart des apprenants ont apprécié cette expérience.

Mots-clés : stratégies d'apprentissage, anglais, monde virtuel, Second Life, ethnographie virtuelle

Title : Language Learning Strategy use in a multi-user virtual environment in three dimensions

Abstract : This paper deals with the language learning strategies in a popular multi-user virtual world, Second Life (SL). The research was based on a firsthand involvement with a group of students of Bielefeld University in Germany through participant observation, questionnaire, interview and the study of track report in the Moodle platform. According to the results, a range of metastrategies and strategies has been implemented by learners. They have encountered some major problems related to the use of SL but it has promoted mutual cooperation among them while using the target language. Despite these difficulties and the fact that they have expected to express themselves through facial expressions and body language, most students enjoyed this experience.

Keywords : learning strategies, English, virtual world, Second Life, virtual ethnography

1. Introduction

Second Life (SL) a été lancé par Linden Lab en 2003. À l'origine, cet espace virtuel était conçu comme une plateforme de jeux et de réseau social mais il a très vite été intégré dans les pratiques éducatives grâce aux caractéristiques suivantes : un environnement immersif avec des objets en 3D et la présence des avatars ; des contenus générés par les utilisateurs ; la possibilité d'intégration de ressources externes (vidéos, liens Internet...) ; des échanges avec d'autres utilisateurs du monde entier en temps réel avec les outils de chat à l'écrit et à l'oral. Selon Linden Lab (2010 : 2), en 2010, on comptait plus de 700 institutions éducatives dans ce monde virtuel.

Cependant, les recherches scientifiques en didactique des langues sur Second Life sont encore peu développées, et la plupart d'entre elles se focalisent sur la création des tâches langagières avec des infographies spécifiques à cet environnement ou la formation des enseignants. Cette recherche est principalement centrée sur les apprenants dans une perspective interactionnelle et acquisitionnelle, nous envisageons d'identifier les stratégies d'apprentissage utilisées par les apprenants lors des échanges synchrones dans Second Life.

Cet article s'organise en quatre parties. La première partie est consacrée à la présentation de Second Life et la présentation du terrain de recherche. La deuxième partie s'intéresse aux théories concernant les stratégies d'apprentissage et le modèle S²R (*Strategic Self-Regulation Model*) d'Oxford (2011). La troisième partie développe la méthodologie utilisée pour mener à bien cette recherche. Enfin, nous présenterons les analyses des résultats obtenus.

2. Présentation du contexte

2.1. Présentation générale de Second Life

À la différence des jeux multijoueurs en ligne où les joueurs sont classés par niveau et où ils doivent accomplir des missions dans un monde imaginé par les créateurs de jeux, SL est un environnement virtuel dans lequel l'utilisateur peut librement créer du contenu en 3D et créer des liens sociaux dans la vie réelle. Chaque utilisateur est représenté sous la forme d'un avatar personnalisable à tout moment par l'utilisateur lui-même. Il existe plusieurs modes de déplacement dans SL : l'avatar peut marcher, courir et voler. Cette liberté de déplacement facilite les visites dans SL et la rencontre entre utilisateurs.

L'interaction entre les utilisateurs de SL est souvent en synchronie à l'écrit et à l'oral. Il est possible de saisir du texte et d'échanger des messages soit accessibles à tous, soit destinés aux membres d'un groupe ou uniquement à une personne, même si la personne n'est pas en ligne. Il est également possible de communiquer de vive voix à l'aide d'un micro sur le même principe. Les interactions verbales peuvent être accompagnées par l'animation des avatars comme incliner la tête, rire aux éclats, ou hausser les épaules, etc. Le langage non-verbal n'est pas encore très développé sur SL mais l'utilisateur a la possibilité de créer d'autres gestes selon ses besoins.

Presque toutes les scènes de la vie quotidienne peuvent être reproduites dans ce monde virtuel et l'on peut ainsi entretenir une conversation tout en buvant le thé dans un salon ou danser dans une discothèque. Dans cet environnement immersif et interactif, l'utilisateur a le sentiment d'être présent à travers son avatar et "continue de suivre des normes sociales de la vie réelle telles que la distance interpersonnelle et le contact avec les yeux" (Bailenson, Yee, Merget & Shroeder, 2006, cité par Pereira, 2009 : 24. Traduit par l'auteur).

2.2. Présentation du terrain de recherche

Le terrain de cette recherche se situait dans une classe virtuelle composée de sept étudiants de nationalités différentes de l'Université de Bielefeld en Allemagne. Les étudiants possédaient un niveau B1 ou supérieur en anglais et ils se réunissaient une fois par semaine pour un cours de Business English proposé par Talkademy dans SL. Il leur avait été demandé d'imaginer un produit et d'établir un plan commercial de ce produit tout en travaillant et en communiquant avec les autres. L'objectif du cours était d'encourager les élèves à parler librement et à leur donner confiance pour s'exprimer en anglais dans des situations professionnelles. L'approche par tâches et l'apprentissage contextualisé ont été mis en place comme méthodologie d'enseignement dans le but de favoriser l'engagement des apprenants dans des interactions authentiques et réelles.

Les cours se sont déroulés du 21 octobre 2010 au 27 janvier 2011 sur le terrain Forum Europe dans Second Life. Toutefois, la première et la dernière séance se sont passées en présentiel, le but étant pour la première d'expliquer aux étudiants le fonctionnement de SL et pour la dernière d'évaluer leur apprentissage. Les étudiants accédaient aux cours depuis une salle informatique proposée par l'université ou à partir d'un autre lieu, comme depuis chez eux. L'enseignant était un natif qui habitait au Maroc. Il animait les cours avec la responsable de la formation qui avait créé le décor et également établi le plan du cours. Une plateforme Moodle avait été également mise à la disposition des étudiants pour qu'ils puissent consulter les fiches de documents des cours et déposer leurs propres documents et leurs feedbacks des cours. Des comédiens natifs avaient été embauchés dans une agence de comédiens au sein de SL. Ils interagissaient avec les étudiants en jouant le rôle d'un manager en ressources humaines lors d'un entretien d'embauche, d'un avocat du diable contredisant les arguments des étudiants lors de la présentation d'un projet, ou d'un client potentiel lors de la présentation d'un produit. L'intervention des comédiens créait une ambiance réelle pour les situations choisies pendant lesquelles les apprenants pouvaient pratiquer la langue cible tout en tenant compte des exigences des interlocuteurs. C'était également une opportunité pour eux de communiquer oralement avec d'autres natifs.

3. Cadre théorique

3.1. Caractéristiques des stratégies d'apprentissage d'une langue étrangère

En 2004, lors d'une rencontre d'experts en stratégies à l'Université d'Oxford, les chercheurs ont répondu à un questionnaire concernant les différents aspects des stratégies où la notion de conscience était évoquée. D'après ces chercheurs, les stratégies sont consciemment choisies et utilisées par l'apprenant mais il est difficile de mesurer le niveau de conscience pour définir une stratégie. Certains pensaient "une fois qu'un processus est automatique, il ne peut plus être une stratégie car "l'automatique" signifie l'habitude et l'inconscient dans ce contexte" (Cohen, 2007 : 33. Traduit par l'auteur). De plus, selon Oxford et Cohen (1992 : 12. Traduit par l'auteur) "si les stratégies sont inconsciemment et automatiquement utilisés, l'enseignement explicite des stratégies a peu ou pas de sens". D'autres chercheurs partagent ce point de vue comme Chamot (2004 : 14. Traduit par l'auteur), "les stratégies d'apprentissage sont des pensées et des comportements conscients que l'apprenant utilise pour atteindre un but dans son apprentissage".

Certains chercheurs, comme Cohen, distinguent les stratégies d'apprentissage des stratégies d'usage.

Lorsque les stratégies d'apprentissage d'une langue étrangère ont un objectif explicite qui est d'aider l'apprenant à améliorer ses connaissances de la langue cible, alors les

stratégies d'usage se concentrent principalement sur l'emploi de l'interlangue chez l'apprenant. (Cohen, 1996 : 2. Traduit par l'auteur).

Jeannot et Chanier ont également remarqué cette différence mais en s'appuyant sur la distinction proposée par Huot et Schmidt (1996). Selon eux (Jeannot et Chanier, 2008 : 45), les stratégies d'apprentissage sont "les mesures prises pour favoriser la construction des connaissances", et les stratégies d'usage / de communication sont "les mesures qui accompagnent la mise en œuvre de ces connaissances". On remarque que l'accent est mis sur les connaissances de l'apprenant. Par exemple, les stratégies de révision sont considérées comme les stratégies d'usage chez Cohen mais selon Jeannot et Chanier (2008 : 45), ce sont des stratégies d'apprentissage car elles "visent à mieux maîtriser la langue en mettant en pratique ses connaissances".

D'autre part, il faut noter que la distinction entre les stratégies d'apprentissage et de communication est assez délicate. En effet, on peut confondre les deux dans une situation où l'apprenant favorise la construction de ses connaissances. Prenons comme exemple un apprenant qui demande à son interlocuteur de répéter et d'expliquer un mot de la langue cible qui lui est inconnu. Cet acte peut être interprété soit comme une stratégie de communication qui vise à poursuivre la discussion, soit comme une stratégie d'apprentissage si l'apprenant a l'intention d'apprendre ce mot. D'après Cyr (1996), cité par Degache (2010 : 21), "pour être considérées des stratégies d'apprentissage à part entière, l'objectif d'apprentissage et la démarche pour l'atteindre doivent être définies par l'apprenant lui-même". Cette déclaration confirme l'importance d'introspection (questionnaires, journaux de bord, entretiens d'auto-confrontation...) comme méthode principale d'identification des stratégies utilisées par l'apprenant.

3.2. Strategic Self-Regulation Model d'Oxford (2011)

Dans le but de clarifier les concepts des stratégies d'apprentissage et de faciliter les recherches dans ce domaine, Oxford (2011) présente le *Strategic Self-Regulation Model* (le modèle S²R).

Dans le modèle S²R, les stratégies d'apprentissage autorégulé d'une langue seconde sont définies comme des tentatives volontaires visant à gérer et à contrôler les efforts pour apprendre une L2 (basé sur Afflerbach, Pearson, et Paris, 2008). Ces stratégies sont des actions générales et enseignables que l'apprenant choisit parmi des alternatives et emploie pour son apprentissage. (Oxford, 2011 : 12. Traduit par l'auteur).

Cette définition met également l'accent sur la conscience de l'apprenant dans l'utilisation des stratégies et sur le but d'apprendre une L2. Toutefois, dans le modèle S²R, il n'y a pas de distinction entre les stratégies d'apprentissage et les stratégies d'usage. Cette fusion des stratégies d'apprentissage et des stratégies d'usage est importante car au lieu de se focaliser sur la distinction quelquefois mineure de ces stratégies, il paraît plus judicieux de se concentrer sur les recherches qui favorisent l'utilisation d'un ensemble de stratégies chez l'apprenant afin de le guider vers un apprentissage fructueux.

En comparant la typologie des stratégies d'apprentissage d'Oxford (1990) avec le modèle S²R (Oxford, 2011), la catégorie de métastratégies a été élargie en ajoutant les stratégies méta-affectives et métasocioculturelles-interactives (méta-SI) aux stratégies métacognitives.

L'apprentissage d'une L2 n'est pas seulement un processus cognitif / métacognitif, mais il est également influencé par un réseau complexe de croyances, d'associations émotionnelles, d'attitudes, de motivations, de relations socio-culturelles, d'interactions personnelles et de dynamiques du pouvoir. (Oxford, 2011 : 40. Traduit par l'auteur).

En outre, Oxford (2011) élargit la conception des stratégies qui peut maintenant s'adapter à presque tous les contextes d'apprentissage en différenciant les stratégies et les tactiques.

Les tactiques sont des manifestations concrètes d'une stratégie ou d'une métastratégie par un apprenant particulier dans un contexte donné pour un but précis. [...] En comparaison, les stratégies sont larges et générales et beaucoup de tactiques possibles peuvent se rapporter à une stratégie donnée. (Winne and Perry, 2000, cité par Oxford, 2011 : 31. Traduit par l'auteur).

Nous avons donc abordé nos analyses en nous basant sur le modèle S²R dans lequel les métastratégies ont été complétées dans les dimensions cognitives, affectives et socioculturelles-interactives et certains concepts ambigus ont été clarifiés comme la distinction entre les stratégies et les tactiques. Toutefois, une stratégie socioculturelle-interactive - "interagir pour apprendre et communiquer" - peut être omniprésente en contexte d'interactions. Il est nécessaire de se focaliser sur les différentes tactiques mises en œuvre par des apprenants afin de savoir dans quelles situations et dans quels buts ces derniers ont utilisé cette stratégie.

Métastratégies	Classification	Stratégies	Classification
Stratégies Métacognitives	Prêter attention à la cognition Planifier pour la cognition Obtenir et utiliser des ressources pour la cognition Organiser pour la cognition Réaliser des plans pour la cognition Orchestrer l'utilisation des stratégies cognitives Contrôler la cognition Évaluer la cognition	Stratégies Cognitives	Utiliser les sens pour comprendre et mémoriser Activer les connaissances Raisonnement Conceptualiser avec des détails Conceptualiser de façon générale Aller au-delà de l'information immédiate
Stratégies Méta-affectives	Prêter attention à l'affectivité Planifier pour l'affectivité Obtenir et utiliser des ressources pour l'affectivité Organiser pour l'affectivité Réaliser des plans pour l'affectivité Orchestrer l'utilisation des stratégies affectives Contrôler l'affectivité Évaluer l'affectivité	Stratégies Affectives	Activer des émotions, des croyances et des attitudes de soutien Générer et maintenir la motivation
Stratégies Métasocioculturelles-Interactives (Stratégies Méta-SI)	Prêter attention aux contextes, communication et culture Planifier pour les contextes, communication et culture Obtenir et utiliser des ressources pour les contextes, communication et culture Organiser pour les contextes, communication et culture Réaliser des plans pour les contextes, communication et culture Orchestrer les stratégies pour les contextes, communication et culture Contrôler les contextes, communication et culture Évaluer pour les contextes, communication et culture	Stratégies Socioculturelles-Interactives (Stratégies SI)	Interagir pour apprendre et communiquer Surmonter les manques de connaissance en communication Traiter des contextes socioculturels et d'identités

Tableau 1 – Classification des stratégies d'apprentissage chez Oxford (2011) établi et traduit par l'auteur.

4. Méthodologie

Cette recherche est centrée sur l'apprentissage de l'anglais dans Second Life d'un groupe d'étudiants de différentes nationalités et spécialités appartenant à l'Université de Bielefeld en Allemagne. Nous avons particulièrement étudié les stratégies d'apprentissage de ce groupe dans une perspective interactionnelle et acquisitionnelle en langues étrangères. Les questions suivantes ont orienté cette recherche :

- Quelles sont les stratégies d'apprentissage utilisées par les apprenants sur Second Life et dans quelles situations ?
- Quelles sont les difficultés rencontrées par les apprenants lors de leurs interactions synchrones et comment les surmontent-ils ?

Nous avons mené un travail de terrain selon une approche ethnographique de la classe de langue.

L'ethnographie s'intéresse à la réalité des situations éducatives [...] [dans le but de] décrire finement et d'interpréter les actions et interactions des apprenants et des enseignants, à partir de données empiriques, afin de dégager des modèles explicatifs. (Cambra Giné, 2003 : 18).

Le terrain de cette recherche se rapproche de celui de Cambra Giné (2003) même s'il s'agissait d'une classe virtuelle. Toutefois, la présence de mon avatar dans le même "lieu" (la sim de cette formation) que les participants m'a permis de "voir ce qui se passe, d'écouter ce qui est dit et de poser des questions - en fait, de collecter toutes les données disponibles pour mettre en lumière les questions qui font l'objet de la recherche" (Hammersley & Atkinson, 1995, cité par Hine, 2008 : 259. Traduit par l'auteur).

L'ethnographie virtuelle est le processus de réalisation et de construction d'une ethnographie utilisant l'environnement virtuel en ligne comme site de recherche. Pendant qu'une ethnographie anthropologique qui se produit "dans la vie réelle" est menée pour détailler les expériences de gens dans un milieu culturel spécifique, une ethnographie virtuelle cherchera à faire le même travail, mais dans un environnement qui se prête lui-même à différents moyens de collectes de données. (Evans, 2010 : 11. Traduit par l'auteur).

Notre objectif est de développer à la fois un document qui illustre cette expérience et d'apporter des réponses à nos questions. Il était donc nécessaire de recueillir des données provenant de multiples sources et de les interpréter de façon inductive.

Nous avons donc observé les interactions des participants tout en effectuant des enregistrements vidéo, des prises de notes et des captures d'écran. Cette expérience nous a permis de "vivre" cette expérience avec les apprenants en prenant garde à ce que l'avatar du chercheur soit en retrait par rapport à ceux de l'enseignant et des apprenants pour ne pas modifier leurs interactions.

Plus de 500 minutes d'interactions ont été enregistrées afin de pouvoir les revoir et de les étudier avec un certain recul. Étant donné que toutes les séances étaient plus ou moins identiques, trois segments¹ représentatifs (d'une heure au total) d'une même séance ont été choisis et transcrits : l'interaction du groupe avec le professeur pour apprendre du vocabulaire et des expressions ; l'interaction avec un natif pendant des séquences de mises en scène ; l'interaction en sous-groupe sans l'intervention du professeur. Le choix de ces trois segments a pour but de rendre le contexte des interactions le plus complet possible afin de bien les comprendre et les interpréter. Toutefois, un problème se pose pour la transcription des enregistrements à cause des interactions multimodales synchrones : deux modalités sont associées (l'audio et le clavardage) tout au long des interactions entre les participants. Il est donc difficile de distinguer les tours de parole : lorsque plusieurs personnes interviennent en même temps oralement par un simple clic sur le bouton "parler" ou en écrivant sur le clavardage.

L'étude de chaque unité de la multimodalité per se (par ex. l'étude de tout le clavardage, puis tout le traitement de texte, puis tout l'audio) ne permettrait pas de rendre compte du principe d'intégration par lequel les acteurs structurent leur communication. (Betbeder, Ciekanski, Greffier, Reffay et Chanier, 2007 : 11).

Pour pallier ce problème, nous avons adapté le modèle des conventions de transcription établies par ces chercheurs à notre propre recherche tout en mettant en évidence les interactions de chaque participant. D'autre part, grâce à un outil intégré sur Second Life, nous

¹ « Un segment est [...] une activité ou tâche d'apprentissage [...] une unité thématique, [...] [et] une unité caractérisée par une configuration de rôles organisationnels et interactionnels des participants » (Cambra Giné, 2003 : 104).

avons également pu récupérer l'historique du clavardage accessible à tous (le chat local)² et le décortiquer pour compléter les interactions orales.

En raison du manque de disponibilités de chaque apprenant, il nous a été impossible de s'entretenir individuellement avec eux. Un essai d'entretien semi-directif en groupe a été mis en place. Pourtant, le résultat ne fut pas satisfaisant car certains apprenants restaient silencieux et il était difficile de savoir s'ils participaient vraiment à l'entretien malgré la présence de leurs avatars. D'autres semblaient reprendre des réponses déjà données. Pour cette raison, un entretien semi-directif à distance a été mené avec un apprenant surnommé E7 (28 ans, Allemand, en 4^{ème} année de Mathématiques) qui réagissait d'une manière très positive aux stratégies d'apprentissage et montrait une réelle volonté de communiquer avec les autres. Cet entretien nous a permis de recueillir des informations supplémentaires.

Un questionnaire a été également établi et distribué à la fin du projet pour recueillir des informations difficiles à saisir lors de l'observation. Ce questionnaire a ensuite été envoyé à chaque apprenant par mail.

Étant donné que cette formation a combiné l'environnement SL et la plateforme Moodle, nous avons donc récupéré les traces d'activités des apprenants afin de rendre notre description de ce groupe d'apprenants la plus complète possible. De cette manière, nous avons d'abord fourni des "descriptions "épaisses" de l'environnement et ce qui s'y passe" (Oxford, 2011 : 223. Traduit par l'auteur) selon les données de l'observation. Ensuite, les stratégies d'apprentissage mises en œuvre par les apprenants ont pu être identifiées selon les transcriptions des interactions et de l'entretien par une analyse qualitative. Puis, les résultats ont été complétés et comparés aux réponses du questionnaire.

5. Analyse

Sept apprenants, six filles et un garçon, se sont inscrits à cette formation. L'âge moyen était de 23 ans. La plupart des étudiants ont dénoncé un manque de gestes dans SL qui ne favorisait pas l'expression de leurs pensées : *"It's hard to clearly show your point of view without body language"*, *"The bad part is that there isn't any body language, mimic. We use them when we present something"*. Pourtant, SL propose par défaut une panoplie de gestes personnalisables, mais d'après l'observation, aucun participant ne les a utilisés. Cela peut s'expliquer par leur manque d'expérience et le peu de temps qu'ils ont consacré à SL. Dans le questionnaire, la plupart des étudiants reconnaissent n'avoir ni passé beaucoup de temps dans SL après les cours, ni communiqué avec des natifs dans ce monde virtuel. Selon certains étudiants, *"This is sometimes problem for me because I like to meet people and I like to see person who I'm taking with"*, *"I prefer to be together in real life, to see, smell, touch the people"*. On suppose que le manque de temps est aussi une des raisons pour lesquelles les étudiants n'ont pas bien pu découvrir ce monde virtuel.

Malgré tout, les étudiants ont apprécié la possibilité de suivre cette formation de n'importe quel lieu, à l'inverse d'une formation en présentiel : *"It's better than classes in University because you can attend this course where you want. For example last lesson I was in France and I could attend the lesson, such a great thing"*. Un autre apprenant a comparé la formation dans SL avec celle utilisant Skype, *"Comparing with the skype course, I don't have to pay attention to myself how I look like, it is more relaxing"*. Le fait d'apparaître sous la forme d'un avatar favorise la participation des apprenants et selon Cooke-Plagwitz,

² D'autre part, le participant peut envoyer des messages privés à un ou plusieurs participants (les messages instantanés (IM) et le chat de groupe) dans Second Life mais ces messages ne peuvent être récupérés que dans les ordinateurs des utilisateurs.

Les étudiants les plus réservés peuvent se sentir plus à l'aise [...] parce que "les déguisements" permis par son avatar donnent souvent un nouveau sens de confiance à l'étudiant timide. (Wallace, 1999, cité par Cooke-Plagwitz, 2009 : 175. Traduit par l'auteur).

La séance choisie pour l'analyse des stratégies d'apprentissage est la 7^{ème} séance de la formation du 9 décembre 2010. Six étudiants ont participé à cette séance organisée en deux parties : l'apprentissage des formules de politesse en grand groupe et la présentation du projet devant des clients potentiels en groupe de travail.

5.1. Interaction en grand groupe

La séance a débuté par une explication de la responsable sur le plan du cours. Ensuite, l'enseignant a pris le relais et a aidé les apprenants à s'exprimer avec des formules de politesse dans des situations illustrées par des images comme changer le sujet de discussion ou refuser une invitation. Le mode alternatif de communication - à voix haute et clavardage - a été employé par les participants.



Figure 1 – Interaction en grand groupe.

5.1.1. Stratégies SI : Interagir pour apprendre et communiquer

Dans le modèle S²R d'Oxford, les stratégies SI sont définies comme outils de perfectionnement.

Interagir et collaborer avec d'autres, chercher de l'aide, continuer l'interaction sociale même lorsque les lacunes surviennent, et traiter des questions socioculturelles de l'identité et du pouvoir. (Oxford, 2011 : 88. Traduit par l'auteur).

L'observation a révélé que tous les apprenants se sont servis des possibilités mises à leur disposition, ils ont tous interagi avec d'autres, soit à l'écrit, soit à l'oral dans le but de communiquer et d'améliorer leurs compétences langagières de la langue cible. Néanmoins, la majorité des interactions était orale et seulement deux étudiants ont spontanément utilisé le clavardage comme outil d'interaction et ils ont même employé des *smileys* pour souligner leurs émotions (Cf. Tableaux 2).

acteur	audi		acteur	clav	
E3	44	ya I had the same idea so to change the subject like (inaud.) like indirectly just so we are ya I don't have any idea=			
ENS	45	=ya like look there is a bird in the sky ((rire)) or look at that guy over there he looks nice [you know something like that	E7	14	would you mind to take a walk along the river ;-)
			E5	15	:))))

Tableau 2 – Extrait de la transcription des interactions en grand groupe.

5.1.2. Stratégies Méta-SI : Organiser pour les contextes, communication et culture

Selon E7 (Cf. Tableau 3), la présence d'un avatar dans SL nous permet d'organiser différemment la participation dans l'apprentissage. Dans le questionnaire, E7 a révélé avec un regard critique qu'il avait mangé tout en suivant le cours : "*I could cook and eat during the class – so I could do more things and could make sport after it. But maybe that is not the best attitude to a learning-course*". La présence physique de l'avatar dans le monde virtuel donne une plus grande liberté dans le monde réel. Cependant, le risque est de trop en abuser.

E7	54	you know I just want to say euh it's not it seems to be a problem that you have to look all the time on the screen but it's NOT true actually you have freedom to look around they will never notice and at the same is euh and I have to smile at this point euh euh for instance this time I had cooked before and I euh I didn't have time to eat it&
OBS	55	((rire))
E7	56	&so while class I just put off my microphone and eat while it was + once I: went to the kitchen again to take some chocolate
OBS	57	((rire))
E7	58	((rire)) so ya I'm more free ya /
OBS	59	ok

Tableau 3 – Extrait de la transcription de l'entretien semi-directif.

L'absence des trois colonnes à droite montre qu'il n'y avait pas d'interaction dans le clavardage pendant l'entretien.

5.1.3. Stratégies Méta-affectives : Organiser pour l'affectivité

Le sentiment d'être "là" grâce à la présence d'un avatar peut être ressenti d'une manière différente selon les individus. Dans l'extrait suivant, E7 a expliqué qu'il avait adapté la position de son avatar afin de bien entendre et de bien voir ce qui se passait dans les cours. Il avait également modifié la direction du regard de son avatar pour plonger dans celui de son interlocuteur : selon lui, c'est une façon de se mettre à l'aise dans son environnement d'apprentissage.

E7	70	euh now I get some + possibilities how how I can manage it very easy and very fast euh to get + the computer euh the perspective euh in a way that I can hear good and I have good overview what's happening what's going on sometimes I don't need to see the screen euh ya
OBS	71	mmh hum
E7	72	maybe sometimes we we think too much I think too much about how can I make the view perfect
OBS	73	what do you mean to make the view perfect?
E7	74	ah like for instance now I can not see me I can see you
OBS	75	mmh hum
E7	76	I can see the table the table is but everything like you you are not in the middle ya usually usually I would euh mmh I would try to euh I would look at you that you're in the middle so now I click on you and I put you in the middle now I have more comfortable feeling because this would be the view would I which I would have it would be truth euh true situation=

Tableau 4 – Extrait de la transcription de l'entretien semi-directif.

5.2. Interaction avec une comédienne native

Après avoir pratiqué les formules de politesse pour exprimer un désaccord ou un refus, les apprenants ont du faire une présentation de leur produit devant des clients potentiels. La présentation du produit a été faite deux fois : la première cliente était une femme au foyer et mère de trois enfants ; la deuxième était la gérante d'une société de nettoyage. Chaque apprenant avait un rôle précis : E1, directeur du marketing ; E3, chef de projet ; E5, directeur financier et E7, chef de produit. Une courte discussion d'environ trois minutes a eu lieu entre les deux présentations pour améliorer la performance du groupe. Toutefois, les conseils des autres participants n'ont pas été pris en compte par le groupe pendant la deuxième présentation comme par exemple demander le nom de la cliente pour faciliter la relation. Cela peut s'expliquer par le stress et le temps limité pour s'adapter à une situation authentique. Par ailleurs, toutes les interactions étaient orales.



Figure 2 – Interaction avec la comédienne native.

5.2.1. Stratégies SI : Interagir pour apprendre et communiquer

L'interaction avec la comédienne native était un défi pour le groupe car tout était improvisé : ils devaient agir en fonction de la réaction de leurs clientes potentielles. Des difficultés sont apparues pour la compréhension du discours de la comédienne native. Les apprenants ont demandé à cette dernière d'expliquer ou de répéter pour clarifier leur compréhension (Cf. Tableau 5). Cette stratégie SI a été également confirmée dans le questionnaire par tous les apprenants : "*I usually ask for explanations when I don't understand what the others said*".

CLI	27	so I could I could in in in addition to use it for my business I might be able to use it for myself + personally that will be very interesting would I be able to is it a dating service or simply for events + and interests in other words I wouldn't go on there to find any boyfriend + I wouldn't go on there to find any boyfriend would I /
E7	28	oh no it shouldn't be there [for it's for interest
CLI	29	[that's too bad ((rire)) I'm just teasing ok euh
E7	30	mmh I I'm sorry but euh which service / I didn't understand the word before /

Tableau 5 – Extrait de la transcription des interactions avec la comédienne native.

5.2.2. *Stratégies Affectives : Activer des émotions, des croyances et des attitudes de soutien & Stratégies SI : Surmonter les manques de connaissance en communication*

E5 a été l'apprenant qui s'est le moins exprimé (trois interventions dans chaque présentation) par rapport à ses camarades (dix fois en moyenne). Cela peut s'expliquer par un manque d'assurance et également par son ordre de passage (le dernier du groupe) et le peu de temps restant. Toutefois, on remarque qu'il a fait preuve d'une réelle volonté pour participer et qu'il a fourni un gros effort pour renforcer sa confiance et intervenir dans la conversation (Cf. Tableau 6 : 59).

Par ailleurs, malgré le manque de vocabulaire, E5 a mobilisé ses connaissances linguistiques dans son interlangue pour compléter son énoncé et pour se faire comprendre de son interlocutrice native (61). Cela s'est suivi d'une hétéro-reformulation de la comédienne visant à l'aider dans la résolution de l'obstacle linguistique et par la répétition d'E5 de l'énoncé hétérostructuré.

CLI	58	that sounds really good well like I said that I don't have a lot of time so euh if there's anything else that I really need to know you should probably tell me now cause otherwise I got get back to to the babysitter
E5	59	euh in addition I want add something about it
CLI	60	ok
E5	61	we want we want our customers customers to upload their photos or their videos and also about they + what they (held) what they what they (had) (inaud.) go to cinema then you like or you not like what you like or you not like and you want to know your know our customers what they think
CLI	62	oh so we can give reviews there too [reviews restaurants and movies
E5	63	[ya reviews thank you

Tableau 6 – Extrait de la transcription des interactions avec la comédienne native.

5.3. Interaction en petit groupe

Il y eut une discussion entre les membres du groupe après la présentation de leur produit. Cette discussion à l'oral et à l'écrit, a duré une vingtaine de minutes.

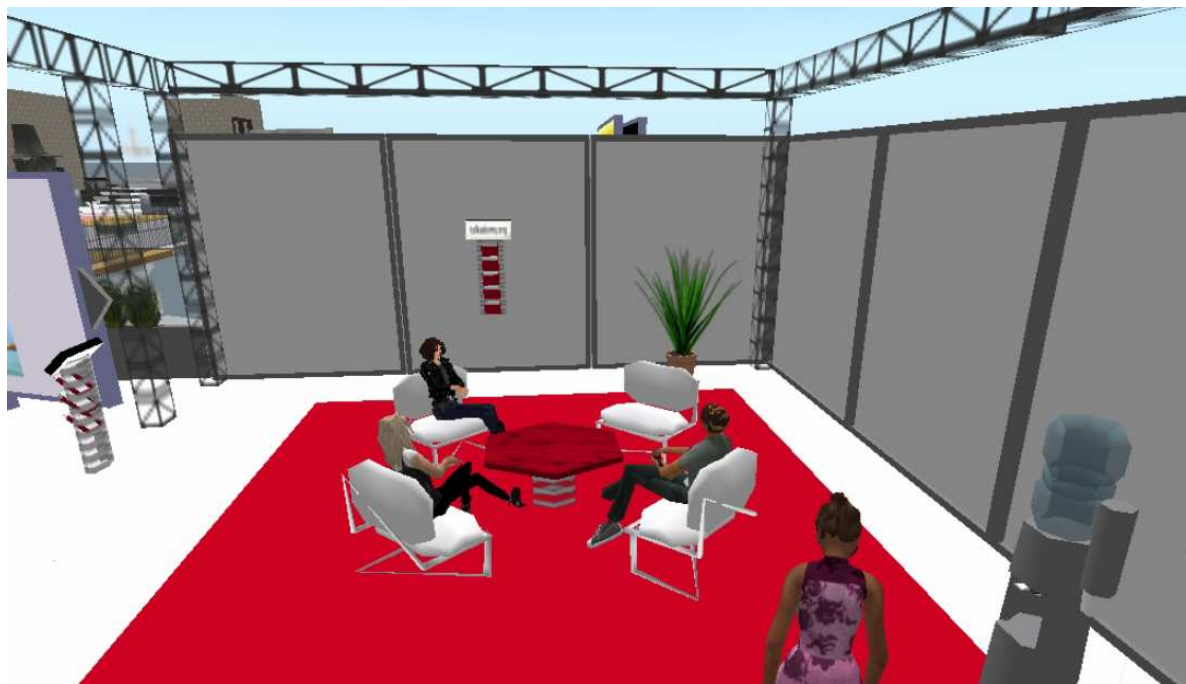


Figure 3 – Interaction en petit groupe.

5.3.1. Stratégie SI : Interagir pour apprendre et communiquer

Le mode de communication oral dans SL permet d'interagir à voix haute, en temps réel et donc d'améliorer les compétences orales des apprenants. Pour cela, il est nécessaire de connaître les techniques d'utilisation : modifier le volume de la voix d'un autre avatar, se déplacer vers lui afin de bien l'entendre et poursuivre une conversation. L'extrait suivant montre qu'E7 ne savait pas modifier le volume de la voix de son interlocuteur : il a pu entendre nettement E1 mais il a eu du mal à entendre E5. Il a demandé à ce dernier d'augmenter le volume ce qui ne pouvait être fait, E1 est alors intervenu et lui a expliqué qu'il pouvait le faire lui-même. De cette manière, les apprenants sont devenus des utilisateurs de la langue cible dans une situation réelle tout en interagissant avec d'autres.

E7	16	&ah ya I I understood different E5 I see that you're talking but I can not hear you can you put on your + mmh microphone + more well that's ok			
E1	17	maybe you can euh do it yourself when you go to + E5 and find for the I + you can euh make louder			
E5	18	yes			
E7	19	I see oh thank you very much=			

Tableau 7 – Extrait de la transcription des interactions en petit groupe.

De plus, certains d'entre eux ont également utilisé le clavardage pour intervenir dans la discussion de groupe et pour s'assurer qu'ils ne faisaient pas d'erreurs de compréhension. C'est le cas d'E7. Lorsque son partenaire E5 était en train de parler, il a décidé de s'exprimer par écrit pour ne pas couper la parole d'E5 (Cf. Tableau 8 : 1). En même temps, comme il n'avait pas bien compris l'énoncé de ce dernier, il a demandé un éclaircissement par l'intermédiaire du clavardage (2, 3). Même si sa demande n'a pas été prise en compte par E5, une

confirmation lui a été donnée par un autre étudiant (4), ce qui prouve l'efficacité de ce mode de communication.

E5	28	maybe we can maybe if they are with their family is no problem but if they're alone this is problem maybe&	E7	1	especially teenagers
E1	29	ya exactly			
E5	30	&yes ++ I think over 18 is enough because they responsible than (child)	E7	2	because of the aduleszent
			E7	3	right?
			E1	4	right

Tableau 8 – Extrait de la transcription des interactions en petit groupe.

5.3.2. *Stratégies Métacognitives : Obtenir et utiliser des ressources pour la cognition & Stratégies Cognitives : Activer les connaissances*

Pendant cette discussion en petit groupe, E7 a consulté un document sur Moodle pour améliorer son expression orale et utiliser des formules correctes "would you mind..." dans la langue cible (Cf. Tableau 9 : 89, 91). Visiblement, E7 aurait pu continuer son énoncé initial "would it be..." pour demander à ses camarades de changer le sujet. Cette volonté de mettre en pratique les connaissances acquises pendant les cours favorise un développement des compétences langagières.

E7	89	mmh would it be ok to euh euh would ((rire)) I I look for the sentences here would you mind to ((rire))&			
E1	90	((rire)) ya /			
E7	91	&mmh to change to to another topic but would be + ya the advertising I noticed while this person spoke euh so how would advertising be			

Tableau 9 – Extrait de la transcription des interactions en petit groupe.

5.3.3. *Stratégies Métacognitives : Obtenir et utiliser des ressources pour la cognition & Stratégies SI : Surmonter les manques de connaissance en communication*

La communication entre les apprenants n'était pas toujours fluide en raison de leur manque de connaissance linguistique. Lors de l'entretien, E7 a évoqué qu'il avait utilisé un dictionnaire en ligne lorsqu'il ne comprenait pas et ne pouvait pas s'exprimer. Selon lui, utiliser un dictionnaire n'est pas conseillé lors d'un échange à l'oral, mais dans SL, on a la possibilité de le faire sans interrompre la communication. Ce comportement peut être interprété comme une stratégie par laquelle l'apprenant prend conscience des différentes possibilités mises à sa disposition pour améliorer une conversation.

E7: This is also something mmh euh something which is very + comfortable for Second Life because because if you are in Second Life YOU ARE already

in in the internet then you can use all the internet staff [...] without without being unpolite because you're using euh computer while discussing + this is something special about Second Life.

6. Discussion et conclusion

Tout un éventail de métastratégies et de stratégies d'apprentissage a été identifié d'après le modèle S²R d'Oxford (2011). Les apprenants se sont familiarisés avec ce nouvel environnement d'apprentissage et ont appris à interagir par le biais de leur avatar, adaptant sa position, modifiant la direction de son regard pour être à l'aise, en intervenant par écrit et en utilisant les *smileys* pour bien exprimer des émotions et en apprenant les techniques d'utilisation pour poursuivre une conversation. Aucun apprenant n'a utilisé les gestes ou animations proposés dans SL et plusieurs d'entre eux ont regretté ce manque d'expression visuelle et de gestes pour souligner une conversation. Cela montre qu'ils réalisaient que la gestuelle apporte une nouvelle dimension à l'expression orale mais faute d'informations sur les différentes possibilités mises à leur disposition et le manque de temps pour les explorer, aucun ne profita de cette fonction. De plus, ni l'enseignant, ni la responsable, ni les comédiens natifs ne l'utilisèrent. Ce qui est le cas pour la plupart des utilisateurs de SL. Dans la pratique, on réalise très vite qu'il est difficile d'utiliser les expressions gestuelles en même temps que les expressions orales. Bien qu'elles soient personnalisables et qu'il soit possible de créer des raccourcis clavier pour chacune d'elles, les utilisateurs préfèrent s'exprimer spontanément au micro que d'utiliser un geste qui retarde la communication. C'est aussi pour l'apprenant de langues un surcroît de travail car il doit réfléchir pour formuler sa pensée correctement tout en recherchant le ou les gestes appropriés.

La présence des avatars a permis aux apprenants de se libérer des contraintes physiques, ils peuvent suivre la formation quel que soit le lieu où ils se trouvent et organiser leur environnement d'apprentissage avec plus de possibilités que dans une classe en présentiel. Certains ont évoqué les risques et les abus de cette liberté, la présence de l'avatar ne signifiant pas que l'apprenant soit présent ou attentif. Cependant, son utilisation permet à l'apprenant de se servir des ressources externes pendant les cours : documents sur la plateforme Moodle et dictionnaires en ligne. De plus, pour un apprenant timide, le fait de se réfugier derrière un avatar peut le rassurer et lui apporter une confiance qu'il n'aurait pas en présentiel, lui permettant ainsi de prendre la parole plus spontanément.

Les infographies spécifiques de SL proposent un environnement immersif afin que les apprenants puissent "vivre" des situations authentiques et réelles en langue cible. Dans cette formation, les apprenants n'ont pas seulement joué les rôles qu'ils avaient choisis mais ils se sont aussi personnellement impliqués. Ils sont également devenus plus ou moins les utilisateurs de cette langue en tant qu'acteurs sociaux.

La majorité des apprenants ont apprécié cette expérience, malgré quelques problèmes techniques, car ils se sentaient à l'aise en cours du fait qu'ils travaillaient d'un lieu choisi. En revanche, certains ont précisé leur préférence pour les cours en présentiel et la présence réelle des autres apprenants. De façon générale, la plupart d'entre eux ont confirmé qu'ils étaient plus à l'aise qu'avant pour parler anglais, ce qui était le but de cette formation. On suppose que la pratique de la langue cible est une des raisons principales de cette amélioration.

La formation étudiée ne peut prétendre être représentative de toutes les activités d'apprentissage et d'acquisition d'une langue étrangère dans SL, en raison de certaines de ses caractéristiques : un petit groupe cosmopolite d'apprenants, l'enseignement en équipe, l'intégration d'une plateforme Moodle, l'intervention de comédiens natifs. Cambra Giné a évoqué que :

L'ethnographe ne cherche pas de généralisation des résultats de ses études de cas, mais, par les multiples apports sur des façons concrètes de faire, il aide à composer un portrait riche et dense des cultures de classe. (Cambra Giné, 2003 : 19).

L'intérêt de cette recherche est de décrire une classe d'anglais dans un monde virtuel, Second Life, et d'identifier les stratégies d'apprentissage utilisées par un groupe d'étudiants dans ce contexte spécifique. Les variations comme les caractéristiques de l'apprenant et ses valeurs culturelles sur l'utilisation des stratégies peuvent être approfondies dans de prochaines recherches. Grâce à l'entretien semi-directif et aux questions ouvertes, nous avons pu recueillir des informations supplémentaires qui nous semblaient difficiles à récupérer pendant l'observation et à partir des questions fermées. De cette manière, il nous semble plus judicieux d'encourager l'apprenant à se servir des outils de réflexion sur ses stratégies d'apprentissage et sur sa performance de langue cible, comme le journal de bord, afin d'étudier les stratégies qu'il a utilisées. C'est aussi un moyen de le sensibiliser sur l'importance des stratégies dans son apprentissage.

Les mondes virtuels favorisent l'engagement des apprenants grâce à la présence des avatars, l'environnement immersif et la communication synchrone. Néanmoins, comme dans tout autre environnement, il existe des inconvénients : la nécessité d'équipements performants, les problèmes techniques et la limite des expressions gestuelles... Si l'utilisation de SL ne convient pas à toutes les formations, il semble qu'il soit un outil idéal pour améliorer les compétences orales. Par ailleurs, avec la créativité des apprenants et des enseignants, il est possible de réaliser des activités innovantes qui ne peuvent s'effectuer dans une classe présente et aborder éventuellement des échanges interculturels à distance.

7. Références bibliographiques

- Betbeder, M.-L., Ciekanski, M., Greffier, F., Reffay, C., & Chanier, T. (2008). "Interactions multimodales synchrones issues de formations en ligne : problématiques, méthodologie et analyses". *Sciences et Technologies Informatiques pour l'Éducation et la Formation (Sticef)*, vol. 15. http://sticef.univ-lemans.fr/num/vol2008/06-betbeder/sticef_2008_betbeder_06.htm
- Cambra Giné, M. (2003). *Une approche ethnographique de la classe de langue*. Paris : Didier.
- Chamot, A.-U. (2004). "Issues in language learning strategy research and teaching". *Electronic Journal of Foreign Language Teaching*, vol. 1, n° 1. pp.14-26. <http://e-flt.nus.edu.sg/v1n12004/chamot.htm>
- Cohen, A.-D. (1996). "Second language learning and use strategies: clarifying the issues". Revised version, July 1996, Center for Advanced Research on Language Acquisition, University of Minnesota, Minneapolis. 26 pages. <http://www.carla.umn.edu/strategies/resources/sbiclarify.pdf>
- Cohen, A.-D. (2007). "Coming to terms with language learner strategies: Surveying the experts". In Cohen, A.-D. & Macaro, E. (dir.). *Language learner strategies: 30 years of research and practice*. Oxford, UK: Oxford University Press. pp. 29-45. <https://sites.google.com/a/umn.edu/andrewdcohen/publications/language-learner-styles-strategies>
- Cooke-Plagwitz, J. (2009). "A new language for the Net Generation: Why Second Life works for the Net Generation". In Oxford, R. & Oxford, J. (dir.). *Second language teaching and learning in the Net Generation*. Honolulu : University of Hawai'i, National Foreign Language Resource Center. pp. 173-180.

- Degache, C. (2010). *Chapitre 4, Didactique Générale : CECRL : concepts, utilisation, variations*. Manuscrit non publié. Cours de la Spécialité M2 Didactique des langues et ingénierie pédagogique multimédia, Sciences du Langage. Université de Grenoble.
- Evans, L. (2010). "Authenticity Online: Using Webnography to Address Phenomenological Concerns". In Mousoutzanis, A. & Riha, D. (dir.). *New Media and the Politics of Online Communities*. Oxford : Inter-Disciplinary Press. pp. 11-17. <http://www.interdisciplinary.net/wp-content/uploads/2010/08/cyber5ever119082010.pdf>
- Hine, C. (2008). "Virtual Ethnography : Modes, Varieties, Affordances". In Fielding, N., Lee, R.-M. & Blank, G. (dir.). *The SAGE handbook of online research methods*. London : Sage Publications Ltd. pp. 257-270.
- Jeannot, L. & Chanier, T. (2008). "Stratégies d'un apprenant de langue dans une formation en ligne sur une plate-forme audio-synchrone". *Apprentissage des langues et systèmes d'information et de communication (Alsic)*, vol. 11, n° 2. pp.39-78. http://alsic.u-strasbg.fr/v11/jeannot/alsic_v11_15-rec8.htm
- Linden Lab. (2010). *Second Life Education : The Virtual Learning Advantage*. <http://lecs-static-secondlife-com.s3.amazonaws.com/work/SL-Edu-Brochure-112910.pdf>
- Oxford, R.-L. & Cohen, A.-D. (1992). "Language learning strategies : Crucial issues of concept and classification". *Applied Language Learning*, vol. 3, n°1-2. pp. 1-35. <https://sites.google.com/a/umn.edu/andrewcohen/publications/language-learner-styles-strategies>
- Oxford, R.-L. (2011). *Teaching and Researching: Language Learning Strategies*. Royaume-Uni : Pearson Education Limited.
- Pereira, J. (2009). *Language Learning Quests in Second Life: A framework for blending digital game-based learning and virtual worlds*. Manuscrit non publié. Mémoire de Master of Arts in Educational Technology and TESOL in the Faculty of Humanities, Université de Manchester. http://www.theswanstation.com/MA_Dissertation.html

8. Annexe

Les tours de paroles à l'oral et à l'écrit sont séparés dans des colonnes différentes mais lorsqu'il y a simultanés écrits et orales, elles sont placées au même niveau.	
ENS = enseignant, RES = responsable, E1 à E7 = étudiants, OBS = observatrice	
Acteur	acteur
Tour de parole passant par la voix	audi
Tour de parole passant par l'écrit (le clavardage)	clav
Chevauchement	[
Continuation d'un même tour de parole	&
Enchaînement rapide entre deux tours de locuteurs différents	=
Intonation montante	/
Troncation	-
Pauses de diverses durées	+ pour 1seconde, ++ pour 2seconde ou sil 5s etc.
Allongement de la syllabe	:
Ton appuyé, expressif	could you describe the situation IN YOUR OWN WORDS
Les passages inaudibles	xxx chaque caractère ayant la valeur d'une syllabe (inaud.) nombre de syllabes non identifiable
Les passages incertains	(she)
Recours à la phonétique	[dɪfrə]
L'alternance codique	{intim}
Les commentaires du transcripteur (en français)	((rires))

Tableau 10 – Conventions de transcription.

Notice biographique

Wen Jun TANG est étudiante en Master 2 Sciences du Langage "Didactique des langues et ingénierie pédagogique multimédia" et s'intéresse particulièrement à l'interaction à distance dans Second Life.

Affiliation : Laboratoire LIDILEM, Université Stendhal, Grenoble, France.

Courriel : Wen-Jun.Tang@e.u-grenoble3.fr

Adresse : Université Stendhal-Grenoble 3, UFR des sciences du langage, BP 25 – 38040 Grenoble Cedex 9, France.