HAL
open science

Stratégies d'un apprenant de langue dans une formation en ligne sur une plate-forme audio-synchrone

Laurence Jeannot, Thierry Chanier

To cite this version:

Laurence Jeannot, Thierry Chanier. Stratégies d'un apprenant de langue dans une formation en ligne sur une plate-forme audio-synchrone. ALSIC - Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et de Communication, 2008, 11, pp.xx-xx. edutice-00290173

HAL Id: edutice-00290173

https://edutice.hal.science/edutice-00290173v1

Submitted on 24 Jun 2008

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.

Stratégies d'un apprenant de langue dans une formation en ligne sur une plate-forme audio-synchrone

Laurence Jeannot, Thierry Chanier

l_jeannot@orange.fr , thierry.chanier@univ-fcomte.fr

Université de Franche-Comté

Jeannot, L. & Chanier, T. (2008, à paraître). " 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.

Résumé

Dans cet article, nous nous intéressons aux stratégies d'un apprenant de langue étrangère dans un dispositif de formation en ligne s'appuyant, notamment, sur une plate-forme audio-synchrone. Il s'agit d'une formation en anglais sur objectifs spécifiques dans laquelle les apprenants sont répartis en groupes suivant leur niveau en langue et travaillent sur des tâches de nature collaborative. L'apprenant pour lequel nous réalisons une étude de cas ici appartient au groupe de niveau A1-A2, au sein duquel les niveaux sont cependant encore assez hétérogènes. Il est en formation continue et n'a pas pratiqué la L2 depuis de nombreuses années.

Dans une première partie théorique, nous discutons des rapports entre stratégies et conscience, des classifications distinguant, d'une part, le groupe des stratégies d'apprentissage de celui des stratégies d'usage et, d'autre part, les types de stratégies métacognitives, cognitives, sociales et affectives. Une seconde partie de l'article nous permet de développer une méthodologie originale de recherche qui s'appuie sur un questionnaire, un entretien semi-directif, une auto-confrontation et les transcriptions des interactions multimodales. À partir d'extraits de ces données croisées, nous analysons des exemples d'occurrences de stratégies, en distinguant celles mentionnées pour la phase de préparation des activités en ligne de celles intervenues en situation de compréhension et de production. Un tableau récapitulatif illustre la grande variété des stratégies mises en œuvre par cet apprenant. Il offre l'occasion de discuter du distinguo entre les deux groupes de stratégies évoqués précédemment et de la place particulière des stratégies sociales dans le dispositif étudié. Sur la question tant débattue de l'enseignement des stratégies, nous ouvrons quelques perspectives, particulièrement en ce qui concerne les stratégies à caractère social et celles faisant appel à des caractéristiques du dispositif technologique, notamment sa multimodalité.

Stratégies dans l'usage et dans l'apprentissage d'une langue – interactions multimodales – dispositif de formation en ligne – plate-forme audio-synchrone – étude de cas – apprentissage collaboratif.

Abstract

Case studies of strategies used by a language learner in a distance course supported by an audio-synchronous environment

The present article deals with the strategies of a foreign language learner in an on-line learning setting notably based on an audio-synchronous computer-mediated-communication environment. In the English for Specific Purposes training courses at stake, two groups of learners have been working on collaborative tasks. These two groups have been established according to an estimation of the learners' level in the target language, Our case study concerns one learner of the A1-A2 level-group, within which, however, the levels are still heterogeneous. This adult learner who has decided to resume a university training has not practiced the L2 for many years.

In a first theoretical part, we discuss the links between strategies and consciousness, and the classifications

that distinguish the grouping of the learning strategies from the grouping of the use strategies. We go further into our categorization of strategies with the metacognitive, cognitive, affective and social types of strategies. In a second part of the article we present an original research methodology based on a questionnaire, a semi-directed interview, a critical-event-recall interview and the transcripts of the multimodal interactions. We analyze examples of strategy occurrences through excerpts of these crossed-data, with on the one hand the strategies mentioned for the preparation phase and on the other hand those occurred in comprehension and production situations. A table summarizes and illustrates the variety of the strategies implemented by this learner. It allows us to further discuss our criteria of distinction between the two groupings of strategies, as well as the particular place of social strategies within the training arrangement at stake. We open up some perspectives about the so debated question of the teaching of strategies, notably in relation to social strategies and to those appealing to the characteristics of the technological environment, especially its multimodality.

Langue use strategies – language learning strategies – distance learning – audio-synchronous environment – case study – collaborative learning

1. Introduction

Cet article fait suite à une première analyse des stratégies des apprenants et du tuteur dans la plate-forme audio-synchrone Lyceum pour une formation en langue de spécialité (Jeannot et al., 2006) dans laquelle les apprenants sont répartis en groupes suivant leur niveau en langue et travaillent sur des tâches de nature collaborative. Nous réalisons aujourd'hui une étude de cas sur un apprenant appartenant au groupe de niveau A1-A2, au sein duquel les niveaux sont cependant encore assez hétérogènes. Il est en formation continue et n'a pas pratiqué la L2 depuis de nombreuses années. Malgré son faible niveau en langue, nous allons découvrir le riche éventail des stratégies qu'il a mises en œuvre, en les associant à leurs buts, aux moments où elles sont activées et en tenant compte des caractéristiques de l'environnement technologique et des aptitudes de l'apprenant à en tirer parti.

Dans une première partie théorique, nous discutons des rapports entre stratégies, conscience et attention, des classifications distinguant, d'une part, le groupe des stratégies d'apprentissage de celui des stratégies d'usage et, d'autre part, les types de stratégies métacognitives, cognitives, sociales et affectives. Les propos des chercheurs reflètent la disparité des positions (une même stratégie peut être catégorisée différemment suivant les auteurs) en relation avec, en particulier, une perception de l'apprentissage prenant insuffisamment en compte sa dimension sociale.

Une seconde partie de l'article nous permet de développer une méthodologie originale de recherche qui s'appuie sur un questionnaire, un entretien semi-directif, une auto-confrontation et les transcriptions des interactions multimodales. À partir d'extraits de ces données croisées, nous analysons des exemples d'occurrences de stratégies, en distinguant celles mentionnées pour la phase de préparation des activités en ligne de celles intervenues en situation de compréhension et de production.

Au terme de l'analyse, un tableau récapitulatif illustre la grande variété des stratégies mises en œuvre par cet apprenant. Il offre l'occasion de discuter du distinguo entre les deux groupes de stratégies évoqués précédemment et de la place particulière des stratégies sociales dans le dispositif étudié. Sur la question tant débattue de l'enseignement des stratégies, nous ouvrons finalement quelques perspectives, particulièrement en ce qui concerne les stratégies à caractère social et celles faisant appel à des caractéristiques du dispositif technologique, notamment sa multimodalité.

2. Présentation de la formation

Le corpus dont sont tirées les données analysées dans le présent article a été constitué dans le cadre de l'expérimentation Copéas, qui a impliqué les étudiants du Master Formation Ouverte et À Distance (FOAD) de l'Université de Franche-Comté en 2004-2005. La formation suivie, présentée

par Chanier et al. (2006), comprend au total huit séances hebdomadaires d'une heure sur la plate-forme audio-synchrone Lyceum, selon deux groupes de niveau, séances conduites par des formateurs de l'Open University en Grande-Bretagne. La plate-forme comprend différentes salles, avec des espaces incluant des modalités de communication distinctes : les apprenants et leur tuteur peuvent communiquer à l'oral ou via le clavardage, voter, créer ou présenter des documents du type tableau blanc ou carte conceptuelle, travailler avec un traitement de texte intégré. La figure ci-dessous reproduit un écran pendant une session de formation (pour une présentation détaillée de l'environnement audio-graphique synchrone, voir Chanier & Vetter, 2006).

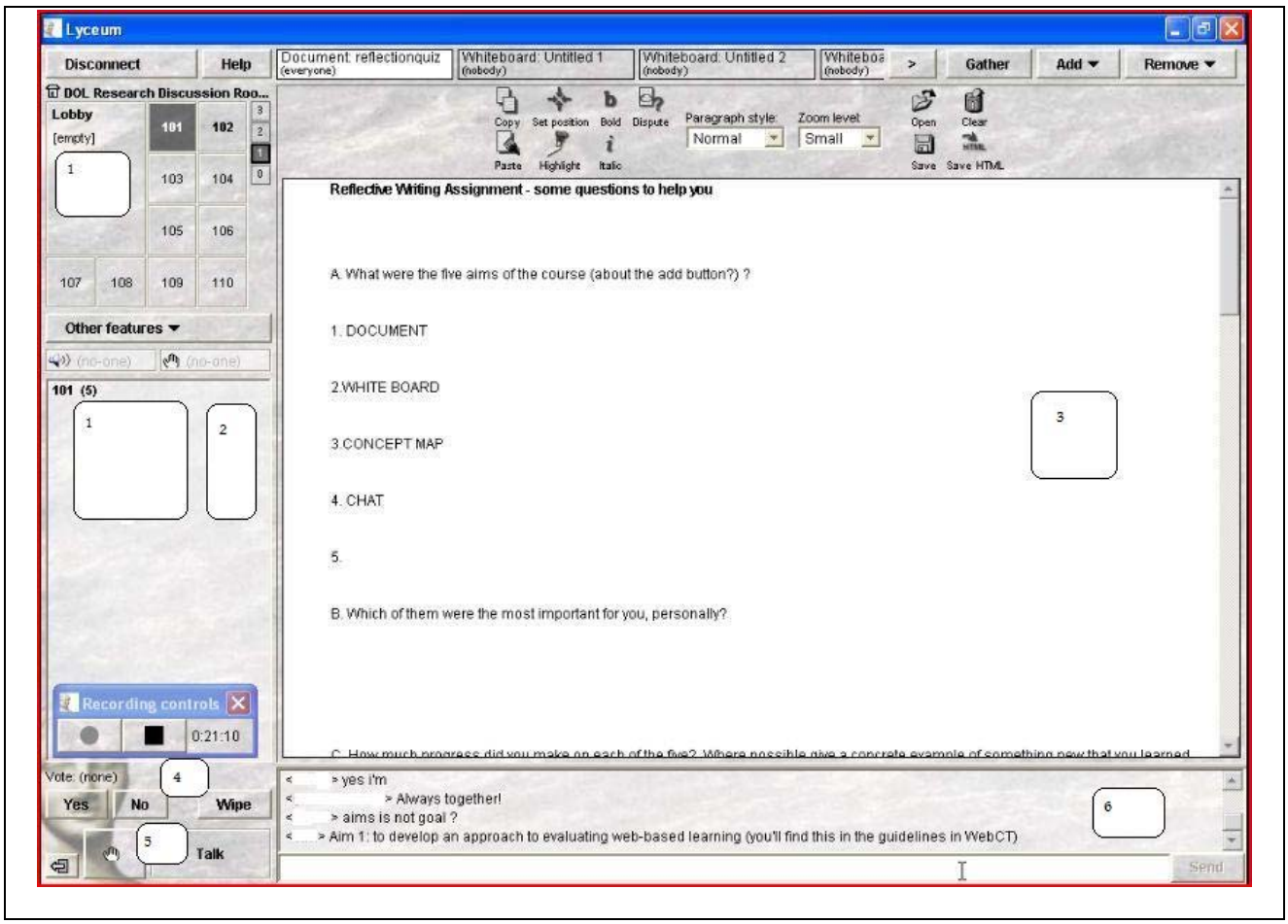

Figure 1 : Illustration de la plate-forme audio-graphique synchrone Lyceum.
1 : Ici apparaissent les identifiants des participants présents dans chacune des salles.
2 : Ici apparaissent les icônes indiquant la demande/prise de parole ou le vote.
3 : Cet espace est le traitement de texte intégré.
4 : Icônes pour voter OUI/NON.
5 : Icônes pour demander et prendre la parole.
6 : Cet espace est le clavardage.

Deux groupes de sept étudiants ont suivi cette formation en anglais basée sur les besoins de professionnels de la FOAD. Elle était axée sur la communication, dans une perspective actionnelle, avec des tâches d'analyse de sites Internet, réalisées collaborativement en séance plénière ou en sous-groupes dans des salles distinctes de la plate-forme.

On s'intéressera ici au cas d'un apprenant du groupe de niveau A1-A2 du Cadre Européen Commun de Référence pour les langues (Conseil de l'Europe, 2001), que nous identifierons AT6. Ce choix a été motivé par le fait que AT6 a été l'un des apprenants faisant mention de stratégies dans les questionnaires administrés par les chercheurs.

3. Cadre théorique

3.1. Stratégie, conscience et attention

La notion de "stratégie", dans l'apprentissage et dans l'usage d'une langue (Cohen, 1996, 1998, 2003), est utilisée pour caractériser ce que fait un apprenant pour apprendre et ce qu'il fait pour "utiliser" ce qu'il a déjà appris[1] , ou les deux (Cohen, 1996 : 2) avec des variations dans son usage d'un chercheur à l'autre :

> *This inconsistent use of basic terminology as employed by key researchers and writers in the language learning strategy field has contributed to difficulties with definition and classification which remain to this day.* (Griffiths, 2004 : 3-4)

Soulignons d'abord que les recherches sur les stratégies visent à cerner les actions mises en œuvre par l'apprenant intentionnellement (Wenden, 1987a, Tarone, 1983, Oxford, 2003). Cela implique l'idée d'un choix opéré parmi des possibles, et d'un choix conscient :

> *[...] learning processes which are consciously selected by the learner. The element of choice is important here because this is what gives a strategy its special character. There are also moves which the learner is at least partially aware of, even if full attention is not given to them* (Cohen, 1998 : 4, d'après Cohen, 1990 : 5).

Le terme employé de *"moves"*, "mouvements", implique un but visé, qui sous-tend la mise en œuvre. On considérera ainsi comme une stratégie un "plan", composé d'actions, dont l'apprenant est "potentiellement conscient" - d'après l'expression *"potentially conscious plans"* utilisée dans leur définition par Faerch et Kasper en 1983 - , en accord avec Cohen :

> *Drawing on Schmidt (1994), we could stipulate that language learning strategies are either within the focal attention of the learners or within their peripheral attention, in that they can identify them if asked about what they have just done or thought. If a learner's behaviour is totally unconscious so that the given learner is not able to identify any strategies associated with it, then the behaviour would simply be referred to as a process, not a strategy.* (Cohen, 1996 : 6)

(Schmidt, 1994, 1995, cité dans Huot/Schmidt, 1996) distingue en effet "*attention périphérique*" et "*attention focale*". Il distingue également "*attention sélective*" et "*attention divisée*", qu'il définit comme concentration simultanée sur plusieurs éléments. Ces distinctions nous semblent particulièrement pertinentes dans le cadre de l'étude des stratégies dans la formation Copéas, décrite plus haut, compte tenu de la multimodalité des échanges.

3.2. Classification des stratégies

Une distinction s'opère traditionnellement en linguistique appliquée entre deux groupes de stratégies.

- **Les stratégies d'apprentissage** qui se décomposent en **stratégies métacognitives, stratégies cognitives et stratégies sociales et affectives** suivant la typologie de (O'Malley & Chamot, 1990). Certains auteurs distinguent stratégies sociales et stratégies affectives, d'autres les classent ensemble dans la catégorie "socio-affectives". On trouve aussi dans certaines typologies la catégorie des stratégies de mémoire, comme dans celle établie par (Oxford, 1990).
- Les **stratégies de communication** destinées à maintenir l'échange malgré un état insuffisant de connaissances linguistiques.

---

[1] La citation en anglais est la suivante : *"[...]* language use strategies *focus primarily on employing the language that learners have in their current interlanguage"* (Cohen, 1996 : 3).

Dans les ouvrages (Ellis, 1997 ; Cook, 2001), le premier groupe de stratégies est décrit de concert avec les résultats de recherches qui essayent de saisir les caractéristiques individuelles de l'apprenant, dans une dimension cognitive de son fonctionnement.

Les stratégies cognitives sont mises en œuvre pour mémoriser et manipuler les structures de la langue, les stratégies affectives pour établir ou conserver un "état" affectif propice à l'apprentissage, les stratégies sociales pour collaborer avec d'autres apprenants ou rechercher des occasions de communiquer en langue. Les stratégies métacognitives, *"for managing and supervising their strategy use"* (Cohen, 2003 : 280), sont à distinguer des connaissances métacognitives (cf. les travaux de J. H. Flavell). Elles correspondent à des connaissances sur le fonctionnement cognitif et plus spécialement sur le propre fonctionnement de l'apprenant, sur les tâches, leurs buts et leurs difficultés, et à des connaissances sur les stratégies, que Wenden décrit ainsi :

> *learner's knowledge of particular strategies they use and / or how effective they may be or have been [...] general principles that should determine the strategies chosen to learn* (Wenden, 1987b : 580).

Ces trois types de connaissances interviennent au niveau des choix stratégiques opérés par l'apprenant.

Le second groupe de stratégies, les stratégies de communication, est associé au processus d'utilisation de la langue. O'Malley et Chamot (1990) insistent sur ces différences de perspective entre les deux groupes, auxquels est ajouté celui des stratégies de production en invoquant Faerch, Kasper et Tarone :

> *The distinction among learning, communication, and production strategies are particularly important in second language acquisition. […] The focus of interest with learning strategy research has been on language acquisition, while research on production and communicative strategies has more often referred to language use. […] The motivation for use of the [learning] strategy is the desire to learn the target language rather than the desire to communicate.* (O'Malley et Chamot, 1990: 43)

Ici, stratégies de communication et de production sont regroupées par l'intention qui prévaut, à savoir communiquer, alors que dans le cas des stratégies d'apprentissage, l'intention est d'apprendre la langue. On peut trouver surprenant cette façon de percevoir l'apprentissage, comme nettement déconnecté des processus de communication et ces derniers comme un lieu où l'apprenant doit d'abord gérer ses lacunes, comme le répète Cook (ibid. : 107) à propos des stratégies de communication : "*L2 learners are always wanting to express things for which they do not have the means in the second language*".

Cohen, déjà cité, maintient une distinction entre les stratégies pour apprendre et celles pour faire usage de la langue à partir de ses connaissances : "*Second language learner strategies encompass both second language learning and second language use strategies*" (Cohen, 1996 : 2). Mais le fait de les rassembler dans un objet d'étude commun (au contraire de O'Malley et Chamot qui ont écarté ce qui avait trait à l'usage), les stratégies de l'apprenant de L2 ("*Second language learner strategies*"), permet d'aborder le développement de la maîtrise d'une connaissance linguistique (comme dans l'exemple illustratif développé par l'auteur portant sur le subjonctif en espagnol L2) dans une continuité : apprendre et / pour faire usage.

Dans les stratégies d'usage, Cohen distingue quatre types :

1. *retrieval strategies* (stratégies de rappel) : *"strategies for retrieving information about the L2 already stored in memory"*,
2. *rehearsal strategies* (stratégies de révision) : *"strategies for rehearsing L2 structures"*,

3. *cover strategies* (stratégies d'évitement[2]) : *"cover strategies to help the learner avoid looking stupid or unprepared"*,
4. *communication strategies* (stratégies de communication): *"strategies for communicating in the L2 despite knowledge gaps"* (Cohen, 2003 : 275, d'après Cohen, 1998).

Les deux derniers types recouvrent les stratégies de communication déjà évoquées, mais la présence des deux premières ne limite heureusement pas la perception de l'usage à celle de la manifestation d'un manque de connaissances de l'apprenant. Toutefois, l'inclusion des stratégies de révision dans les stratégies d'usage est déroutante, car les premières se rapprochent des stratégies d'apprentissage (selon l'acception du terme par les auteurs précédemment évoqués), en cela qu'elles visent à mieux maîtriser la langue en mettant en pratique ses connaissances.

Dans notre article, nous marquerons, autant que faire se peut, un distinguo entre stratégies d'apprentissage et stratégies d'usage, en nous appuyant pour cela sur la distinction proposée par Huot/Schmidt (1996) en ce qui concerne le caractère conscient qui accompagne :

- (i) les mesures prises pour favoriser la construction des connaissances : cela correspondra dans notre étude aux stratégies d'apprentissage ;
- (i) les mesures qui accompagnent la mise en œuvre de ces connaissances : cela correspondra ici aux stratégies d'usage / de communication.

Dans le deuxième groupe, les stratégies d'usage, nous nous rapprochons du point de vue précité de Cohen, sans toutefois y inclure le type 2, les stratégies de révision, qui seront considérées comme appartenant au premier groupe, et sans considérer les stratégies précitées des types 3 et 4 sous le seul point de vue négatif des connaissances limitées et des lacunes de l'apprenant. Nous préférerons ainsi pour le type 4 (baptisé "*communication strategies*" par l'auteur) parler de "stratégies de réussite" ("*achievement strategies*") (Faerch & Kasper, 1984) en référence à la meilleure façon de mener la communication à terme.

Dans l'approche retenue nous appliquerons la typologie métacognitif, cognitif, social et affectif aussi bien au groupe des stratégies d'apprentissage qu'à celui des stratégies d'usage, à l'instar de Cohen (1996 : 4). En effet, en ce qui concerne le qualificatif "métacognitif", la citation de Wenden (cf. supra) permet de penser que les connaissances qu'a l'apprenant sur ses stratégies, peuvent influer sur ses choix de stratégies en action, qu'elles soient d'apprentissage ou d'usage. Quant aux stratégies qualifiées de "sociales", pour ne prendre que l'exemple de la demande de clarification, celle-ci est traditionnellement listée dans les stratégies d'apprentissage, mais, si elle survient dans une tâche de communication orale, elle peut tout aussi bien être associée à un objectif de poursuite de l'échange et donc au groupe des stratégies d'usage. Plus encore, alors qu'aujourd'hui l'accent est mis, comme ici, sur l'apprentissage collaboratif, l'aspect social d'une stratégie peut être mis en avant alors que celle-ci peut se rapporter à une stratégie ailleurs qualifiée de cognitive. Nous nous baserons ainsi sur ces catégorisations pour déterminer comment les stratégies repérées peuvent être organisées :

- en fonction de leurs buts, en prenant en compte leur trait le plus saillant ; précisons encore que l'intention prévalant à la mise en oeuvre de la stratégie, son but pour l'apprenant, est ce qui peut permettre de déterminer s'il l'on a affaire à une stratégie conçue pour mieux maîtriser la langue ou pour communiquer dans la langue ;
- en fonction du moment auquel elles interviennent ;
- mais aussi en fonction de leurs caractéristiques au niveau des tâches, des moyens mis en

[2] Rappelons que Faerch et Kasper dans leurs travaux basent leur typologie des stratégies pour communiquer sur l'intention prévalente, à savoir, quand un problème de communication se présente, l'évitement ou la réussite ("*achievement*").

oeuvre et des modes impliqués.

Dans la formation en question, les activités sont en effet effectuées dans un environnement audio-graphique synchrone : on tiendra donc particulièrement compte du recours à des stratégies en fonction des ressources dont l'apprenant dispose, de la connaissance qu'il s'en est construite ainsi que du caractère multimodal que peut prendre l'échange.

Par ailleurs, dans le contexte spécifique étudié, on pourra prendre en compte la temporalité pour différencier les deux groupes de stratégies. En effet, dans ce contexte on peut considérer que les stratégies d'usage seront en général, mais pas seulement, activées en situation de communication, et l'on peut alors différencier les situations de compréhension et de production, alors que les stratégies d'apprentissage seront en général, mais pas seulement, activées en dehors de ces situations, dans les phases d'étude et de préparation.

4. Méthodologie

Le corpus constitué lors de l'expérimentation inclut la transcription des interactions survenues dans la plate-forme Lyceum pendant les sessions de formation, un questionnaire de fin de formation complété par chaque apprenant, des entretiens semi-directifs et des entretiens d'auto-confrontation, conduits avec un plus petit nombre d'apprenants[3].

Une des limitations majeures des données issues de la transcription des interactions est qu'elles ne donnent accès qu'aux stratégies indirectement observables ainsi, ce qui, lorsque l'on se réfère à ces seules données, laisse soumise à l'interprétation la question du choix. L'accès aux stratégies non observables et à ces éléments de compréhension supplémentaires peut se faire à travers d'autres méthodes, suscitant des verbalisations de l'apprenant sur ses stratégies. D'après la définition adoptée, on considère que les mesures prises doivent pouvoir être accessibles à la conscience de l'apprenant pour être considérées comme des stratégies. Comme l'écrit (Chamot, 2004), "*In almost all learning contexts, the only way to find out whether students are using learning strategies while engaged in a language task is to ask them*" (p. 15). L'auteur évoque les entretiens rétrospectifs et ce qu'elle nomme "*stimulated recall interviews*". Ces derniers correspondent aux entretiens d'auto-confrontation tels qu'ils ont été conduits ici dans la mesure où l'on confronte l'apprenant à des moments précis de son apprentissage. Nous y revenons un peu plus loin. Elle mentionne également les questionnaires, les journaux de bord et la méthode introspective du "*think-aloud*" (ibid.). L'entretien rétrospectif vise à faire verbaliser l'apprenant sur une tâche effectuée peu de temps auparavant et peut s'appuyer sur des documents de travail mais ne se base pas sur des enregistrements de moments de la formation sélectionnés et rejoués à l'apprenant.

On recourt en effet à l'entretien d'auto-confrontation à propos d'évènements critiques, d'où le terme anglais de "*Critical Event Recall*" (De Laat et al., 2003 et 2007) :

> - *to try to access the meaning making, and awareness of context, that participants use to make judgements and engage in activities in their course study* (De Laat et al., 2003. : 13)
>
> - *[to] gain insight into their behaviour and learning processes. [...] The recall enables the articulation of many previously unexpected aspects of learning* (ibid. : 18)

Un avantage de cette méthode, qui partage avec celle évoquée par Chamot (2004) le fait que l'apprenant est confronté à des enregistrements de moments de la formation, est qu'elle permet de

[3] D'autres données, non utilisées ici, ont aussi été recueillies (entretiens collectifs apprenants-tuteur, relevé des temps de présence en dehors des séances synchrones, des temps de parole pendant ces séances...). La problématique de la constitution et de la diffusion de corpus d'apprentissage est abordée dans le cadre du projet MULCE (*MUltimodal contextualized Learner Corpus Exchange*, http://mulce.univ-fcomte.fr), soutenu par le programme "Corpus et outils de la recherche en sciences humaines et sociales" de l'Agence Nationale de la Recherche en France (2006-2009).

recueillir des données sur les stratégies effectivement mises en œuvre à un moment donné par un apprenant (Chamot, 2004 : 15). L'approche développée par les spécialistes en ergonomie et de la psychologie du travail à propos de l'"auto-confrontation simple" est également pertinente dans la mesure où cet entretien permet d'éclairer les conflits vécus par un individu en introduisant dans l'analyse de l'activité ce qui ne s'est pas fait, ce que l'on voudrait faire, ce qu'il faudrait faire, ce que l'on aurait pu faire, ce qui est à refaire et même ce que l'on fait sans vouloir le faire (Clot et al., 2001 : 24).

L'entretien d'auto-confrontation permet donc de contextualiser les données recueillies par ailleurs, et de mieux comprendre les choix d'un participant dans son activité et ainsi d'éclairer la question des choix stratégiques.

Par ailleurs, dans notre recherche, un entretien semi-directif a inclus des questions plus générales relatives à la formation dans son ensemble, afin de recueillir des données sur les stratégies le plus fréquemment mises en œuvre, ou bien sur les stratégies que, pour cette formation, l'apprenant estime être les "bonnes" stratégies. On se situe donc dans ce type d'entretien du côté le plus conscient des stratégies, celles dont l'apprenant a déjà une connaissance suffisante pour les évoquer en réponse à des questions d'ordre général. Les données recueillies à travers cette méthode peuvent en cela être rapprochées de celles du questionnaire d'explicitation sur les stratégies. Néanmoins, on peut reprendre ici la critique formulée par (Wenden, 1987b) à propos des questionnaires contenant des formulations de stratégies : les données recueillies portent sur les connaissances stratégiques ("*strategic knowledge*"), basées sur un ensemble "*de faits, d'inférence et de croyances*" ("*of fact, inference and beliefs*", Wenden, 1987b : 585). Cela est à rapprocher de la différence mentionnée dans la première partie du présent article entre mise en œuvre des stratégies et connaissances sur les stratégies. Elles peuvent aussi être influencées par le caractère "normalisé" de telle ou telle stratégie. On se situe là au croisement des connaissances sur les stratégies, sur les tâches et sur les attentes vis-à-vis de l'apprenant. Dans le cas des données analysées, cela pourra concerner en particulier les verbalisations sur les stratégies au cours de l'entretien semi-directif ou dans le questionnaire.

Le tableau 1 fait le point sur les méthodes et le type de données recueillies.

Mode de recueil	Méthode	Technique	Type de données sur les stratégies
Observations	Observation pendant les sessions synchrones	Observation indirecte : enregistrement vidéo des interactions dans la plate-forme audio-synchrone	Stratégies observables au cours des interactions transcrites
Verbalisations	Questionnaire de fin de formation	Questions d'explicitation	Connaissances sur les stratégies, verbalisations sur les stratégies mises en œuvre le plus souvent, les stratégies "attendues"
	Entretien	Entretien semi-directif sur la formation dans sa globalité	Connaissances sur les stratégies, verbalisations sur les stratégies mises en œuvre le plus souvent, les stratégies "attendues". Verbalisations sur les choix stratégiques et les procédures mises en œuvre[4].
		Entretien d'auto-confrontation sur des moments précis de la formation	Auto-observation rétrospective : sur les stratégies effectivement mises en œuvre, les stratégies qui auraient pu/dû être mises en œuvre, éclairage sur les choix stratégiques opérés

Tableau 1 : Recueil de données et verbalisations sur les stratégies

[4] Autrement dit sur les actions qui composent la stratégie.

Comme on l'a signalé, on étudiera ici le cas de l'apprenant AT6, qui a intégré le groupe de niveau A1-A2.

Les données dont on dispose (d'après ses réponses au questionnaire) sur le parcours d'apprentissage en langue de AT6, ainsi que sur ses motivations et ses attentes concernant la formation, sont présentées dans le tableau 2.

On soulignera deux points :

- AT6 a appris l'anglais en contexte scolaire en tant que LV1, il y a de cela vingt-deux ans. Depuis il dit ne pas avoir pratiqué cette langue.
- Il dit être motivé par le fait d'apprendre cette langue différemment, mais ne pas avoir d'attentes particulières et ne pas avoir pris conscience de nouveaux besoins d'apprentissage au cours de la formation.

Questions	Réponses de AT6
Quelle est votre langue maternelle?	Le français
Avez-vous une autre langue (quasi)maternelle ?	NON
Indiquez votre 1ère langue étrangère	L'anglais
Pratiquée pendant	8 ans
Je l'apprends toujours	NON
Je ne l'apprends plus depuis	22 ans
Je la pratique toujours	NON
Je ne la pratique plus depuis	22 ans
Contexte(s) d'apprentissage	Collège et lycée
Indiquez vos expériences de contacts	/
2e LE	Allemand
Pratiquée pendant	2 ans
Je l'apprends toujours	NON
Je ne l'apprends plus depuis	26 ans
Je la pratique toujours	NON
Je ne la pratique plus depuis	26 ans
Contexte d'apprentissage	Collège
Indiquez vos expériences de contacts	Contacts avec quelques personnes lors de déplacements professionnels en Allemagne (hôtel, restaurant, technicien).
Motivation principale en début de formation	Découvrir une nouvelle façon d'apprendre l'anglais.
Autres motivations	/
Attentes particulières	NON
Attentes : précisions	/
Objectifs atteints	/
Prise de conscience de nouveaux besoins pendant la formation	NON
Précisions relatives à ces besoins	J'étais déjà conscient de ces besoins avant cette formation.

Tableau 2 : Données sur le parcours langagier de AT6 et ses attentes vis-à-vis de la formation

On précisera par ailleurs que l'apprenant, comme les autres apprenants ayant participé à la formation, possède un certain degré d'expertise en FOAD, le domaine de spécialité concerné par la formation en langue. Il n'a pas en revanche étudié les langues à l'université auparavant, n'ayant appris de langue étrangère que durant sa scolarité, et n'est pas enseignant de langue. De ce fait, s'il est sensibilisé à la question de l'apprentissage en ligne - par l'intermédiaire du Master FOAD,

formation dans laquelle l'accent est mis sur l'apprentissage collaboratif, ses aspects sociaux et affectifs - , il n'est pas a priori particulièrement sensibilisé à la question des stratégies pour apprendre et communiquer en langue.

Pour l'analyse, quatre types de données pourront faire l'objet d'une triangulation : les données issues des entretiens semi-directifs (ESD) et d'auto-confrontation (CER), les données issues du questionnaire complété par AT6 au terme de la formation (QUEST) et les données constituées par la transcription des enregistrements des sessions synchrones (Extrait). Les données sélectionnées concernent les deux sessions de formation pour lesquelles des extraits ont été rejoués à l'apprenant pendant l'entretien d'auto-confrontation, à savoir les sessions 5 et 7, ayant toutes deux fait l'objet d'une activité réalisée en sous-groupes. Précisons enfin que l'entretien semi-directif a été conduit avant l'entretien d'auto-confrontation pour AT6, le même jour, peu de temps après la fin de la formation, par deux chercheurs différents.

5. Analyse

Dans cette partie le lecteur trouvera des exemples numérotés par ordre d'occurrence dans le texte. Pour chaque exemple, après ce numéro, figure l'abréviation de la source. Dans les extraits provenant des questionnaires, la question sera conservée avec son numéro dans le questionnaire et suivie de la réponse apportée par l'apprenant, ce dans un nouveau paragraphe. Lorsqu'il s'agit de transcriptions d'extraits de vidéo, le numéro de la session figure en premier, suivi du numéro de séquence dans la session. Quand cela est nécessaire à la compréhension, le lecteur pourra trouver au fil de l'analyse les questions des entretiens pour lesquelles des verbalisations sur les stratégies sont intervenues, de même que des descriptifs des passages rejoués à l'apprenant lors de l'entretien d'auto-confrontation. Nous avons fait apparaître certains passages en gras, ce qui n'est pas le fait de la transcription mais un ajout de notre part. Le code de transcription est présenté en annexe. Les stratégies sont classées suivant les types et catégories discutés en section 3. Le lecteur en trouvera une vue d'ensemble dans le tableau 3 en section 6.

5.1. Stratégies mises en œuvre en dehors des sessions synchrones

5.1.1. Une première perception de la façon dont on apprend

Dans l'exemple (1), l'apprenant dit avoir étendu ses connaissances lexicales, notamment pour le lexique de spécialité. Il n'associe pas cela à une stratégie qu'il aurait mise en œuvre dans ce but mais aux tâches telles qu'elles ont été organisées par le tuteur, avec la mise en évidence de certains items du lexique de spécialité (2 et 3).

(1) ESD

- CH2, 75 : et est-ce que vous avez développé vos connaissances + au niveau du vocabulaire ou de la grammaire ?
- AT6, 76 : comme on a on a travaillé beaucoup sur les sites Internet et autres + donc au niveau du vocabulaire technique oui euh certains mots de vocabulaire courant aussi

(2) ESD

- CH2, 77 : oui + et alors est-ce que vous pourriez m'en dire plus pour le vocabulaire que vous avez appris ? + euh enfin comment ça s'est passé euh ? +
- AT6, 78 : ben c'est en découvrant les les sur le site en fait hein euh + et je dirais + on cliquait sur un lien technique qui éventuellement n'avait pas trop de sens au départ + on découvrait l'activité derrière donc forcément après ça avait du sens quoi + voilà

(3) ESD

(Suite de la même question, cf. 77 ci-dessus)

- AT6, 86 : c'est vraiment plus en découvrant euh en faisant l'activité ou bien en répondant à une question de TutT + il mettait des questions par écrit donc si si il y avait un terme technique il fallait forcément qu'il y ait une réflexion sur ce terme + et ça nous aidait à à + à comprendre le sens de de de ces + de ce vocabulaire technique

5.1.2. Stratégies cognitives : élaboration d'outils et environnement technique

AT6 évoque à ce propos un glossaire réalisé en commun dans le cadre d'un travail du Master :

(4) ESD
- AT6, 82 : on s'est mis une colonne traduction en anglais donc euh le + pour avoir un petit peu + je dirais euh ++ je dirais euh + + le sens des mots en anglais

On a affaire ici à une stratégie décidée ensemble par plusieurs apprenants, dans le cadre des travaux communs du Master, "*pour avoir le sens des mots en anglais*", tel que AT6 l'envisage, en dehors des sessions synchrones, en s'appuyant sur ses connaissances du domaine de spécialité et de ses termes en français.

Par ailleurs, il apparaît que des stratégies cognitives d'élaboration et/ou de mémorisation que l'apprenant aurait souhaité mettre en œuvre n'ont pas pu l'être du fait des caractéristiques de la plate-forme :

(5) QUEST
- Q145. Autre fonctionnalité : |__| 1. Indispensable |__| 2. Utile |__| 3. Accessoire |__| 4. Inutile |__| 5. À éviter.
- [Réponse AT6] 1. Indispensable
- Q146. Précisez ici quelle fonctionnalité :
- [Réponse AT6] Possibilité de sauvegarder son travail dans un format standard (ex : RTF) - possibilité d'importer un travail dans un format standard.

Ces stratégies, sauvegarder son travail, se constituer un glossaire rassemblant les termes du lexique de spécialité dans les deux langues, sont évoquées sous un aspect organisationnel et apparaissent comme des mesures prises pour favoriser la construction des connaissances. Les processus ou stratégies de mémorisation ou d'élaboration pouvant entrer (ou être entrés) en jeu ensuite ne sont pas évoqués.

5.1.3. Stratégies métacognitives de planification

D'autres stratégies, évoquées par AT6 et rendues possibles par l'organisation de la formation, avec notamment la mise à disposition d'une plate-forme asynchrone, la mise en ligne des documents et la sollicitation par le tuteur d'une préparation des sessions synchrones, consistent d'une part à rechercher de l'aide pour la compréhension des tâches, d'autre part à préparer les tâches à réaliser lors des sessions synchrones. Il s'agit de stratégies métacognitives, pour se préparer à la phase de formation synchrone. Elles ont en cela un caractère d'anticipation et de planification ; l'une d'entre elles revêt un caractère social ("poser des questions") :

(6) QUEST
- Q101. Dans ce cours, vous avez utilisé, parallèlement à la plate-forme Lyceum, une plate-forme asynchrone (WebCT). Estimez-vous, pour ce cours, ce second type de plate-forme :
|__| 1. Indispensable |__| 2. Utile |__| 3. Peu utile |__| 4. Inutile
- [Réponse AT6] 2. Utile
- Q102. Pourquoi? :
- [Réponse AT6] Avoir un emplacement pour trouver les consignes de travail et pouvoir poser des questions.

(7) QUEST
- Q153. Indiquez le nombre de fois où vous avez effectué un travail de préparation avant les séances :
- [Réponse AT6] 7
- Q154. Indiquez en quoi consistaient ces préparations :
- [Réponse AT6] Réalisations des travaux à réaliser - préparation de quelques phrases-type.

(8) QUEST

- Q159. Globalement, du point de vue de votre organisation personnelle pour apprendre, qu'a apporté de nouveau ce dispositif de formation (par rapport à la façon dont vous aviez procédé jusqu'alors pour apprendre l'anglais/les langues étrangères)? :
- [Réponse AT6] **Une préparation avant les séances.** L'utilisation d'un traducteur en ligne. - Plus de concentration : obligation d'être attentif tout le long de la séance.

Le temps de préparation, évalué à trois heures environ pour chacune et pris systématiquement (7 fois, pour 8 sessions), vise a priori à faciliter la participation de AT6 pendant les sessions synchrones, pour lui permettre de mieux faire face aux demandes des interactions. Il a pu également contribuer, au plan affectif, à mieux appréhender les échanges synchrones mais AT6 n'en fait pas mention sous un angle stratégique. Par ailleurs, il ne donne pas d'indications, dans le questionnaire ou au cours des entretiens, quant à la façon dont cette préparation a pu lui permettre de s'approprier la langue. Il est néanmoins important de souligner que l'apprenant mentionne les façons de faire qu'il a découvertes "pour apprendre" la langue en (8) (Q159) : préparer les séances, se concentrer et utiliser un traducteur en ligne pendant les séances.

Passons à présent aux stratégies mises en œuvre au cours de l'interaction par AT6 pour comprendre et se faire comprendre. Précisons que nous les considérons comme des stratégies dans l'usage de la langue, même si elles ont pu contribuer à son apprentissage, l'apprenant ne les évoquant pas dans cette perspective.

5.2. Stratégies mises en œuvre en situation de compréhension

5.2.1. La perception des stratégies du tuteur

L'apprenant n'associe pas ses progrès dans le domaine de la compréhension à une stratégie qu'il aurait appliquée mais à celles déployées par le tuteur (9, 10 et 11), ainsi qu'à des processus qui ne revêtent pas tels qu'ils sont évoqués de dimension stratégique, à savoir une "habituation" progressive (8, 9).

(9) ESD

- AT6, 68 : dans l'aspect compréhension j'ai l'impression quand que je comprends + bon ben déjà du fait que TutT parlait doucement + je comprends plus facilement + ce qu'on me demande de faire + je comprends les consignes + je comprends ce que veulent dire les autres

(10) ESD

- AT6, 74 : mais je pense qu'on s'est peut-être habitués à à son accent + à ses expressions et je dirais + c'est + la compréhension était plus aisée + à la fin

(11) QUEST

- Q42. Si oui, quelles sont d'après-vous les raisons de cette amélioration ? :
- [Réponse AT6] Je pense qu'entendre toujours la même personne avec le même accent m'a permis d'améliorer ma compréhension orale. Le fait aussi que le locuteur parle lentement et répète les questions incomprises en reformulant.

5.2.2. Stratégies attentionnelles (et communicationnelles ?)

Ces progrès nous semblent pouvoir cependant être associés à des stratégies attentionnelles (suivant Huot/Schmidt, 1996) faisant intervenir différents espaces de son environnement de travail : s'appuyer sur les éléments du clavardage pour mieux comprendre (12) ; s'appuyer sur les éléments des autres espaces (13).

(12) ESD

- AT6, 10 : c'est intéressant moi je trouve que c'est + enfin **parce qu'on peut écouter quelqu'un poser une question sur le Chat** en mettant euh + en disant je ne comprends pas que nous on a la réponse de quelqu'un d'autre donc cela nous aide à comprendre ce qui a été dit

(13) ESD

- AT6, 10 : bon des fois bon le fait que des fois d'avoir un document **si on parle d'un sujet si on a le document de référence c'est utile** donc très si on avait une fenêtre par contre Internet après là ça demande de de changer de fenêtre ça c'est un peu plus compliqué mais c'est + moi j'y arrivais correctement

Cela peut correspondre à une attention périphérique (12) ou divisée (13). Plus généralement, AT6 évoque à plusieurs reprises dans l'entretien (14, 15) le haut degré d'attention mobilisé pendant les sessions. Il l'évoque comme faisant l'objet d'un contrôle de sa part, d'un effort pour une plus grande capacité d'attention. Il s'agit ici d'une stratégie métacognitive assez globale, pour pouvoir participer aux échanges en comprenant davantage, comme le montre sa formulation dans le questionnaire en (16). On note que cet effort s'applique à ce qui intervient dans la modalité 'audio' et non à la modalité 'clavardage' (15).

(14) ESD

- AT6, 28 : ça demande beaucoup de concentration surtout que j'ai un niveau d'anglais qui est ++ je suis obligé d'être assez attentif

(15) ESD

- AT6, 38 : (silence de 3-4 s.) bonne question [rire] ben moi déjà si je suis pas concentré pour une question en anglais ben je dirais euh je ne comprends absolument pas la phrase hein on va dire c'est à la limite c'est comme pour une chanson en anglais **si je veux comprendre les paroles il faut vraiment que je me concentre** donc c'est vrai que si je ne suis pas concentré ça risque de faire pareil **au niveau de la voix de TutT** je dirais **ça rentre par une oreille et ça sort par l'autre** donc **pour essayer de comprendre je suis obligé de de me concentrer** + c'est peut être aussi un manque d'habitude à l'anglais aussi peut-être hein de compréhension en général

(16) QUEST

- Q159. Globalement, du point de vue de votre organisation personnelle pour apprendre, qu'a apporté de nouveau ce dispositif de formation (par rapport à la façon dont vous aviez procédé jusqu'alors pour apprendre l'anglais/les langues étrangères)? :
- [Réponse AT6] Une préparation avant les séances. L'utilisation d'un traducteur en ligne. - **Plus de concentration : obligation d'être attentif tout le long de la séance.**

Toutefois, à la lumière de nos recherches récentes (Betbeder, Ciekanski et al, à paraître) (Chanier, Vetter, 2006) (Vetter, Chanier, 2006) portant sur la nature et la structure des interactions dans cet espace multimodal ouvert par la plate-forme audio-graphique synchrone, on pourrait parler de stratégies communicationnelles, qui impliquent, et dont le pendant est, la mise en œuvre des stratégies attentionnelles évoquées par AT6 : les apprenants maîtrisant bien cet espace de communication savent en effet jouer sur les différentes modalités pour s'exprimer ou comprendre. Ainsi, on notera en (12) l'expression utilisée par l'apprenant ("*on peut écouter quelqu'un poser une question sur le Chat*") pour signifier que la modalité 'clavardage', avec son mode textuel, s'intègre avec la modalité 'audio' dans un cadre dialogique unique tourné vers l'oralité.

5.2.3. Les demandes de clarification

Une autre stratégie repérable dans les interactions est liée aux besoins de clarification ou de reformulation, toujours afin de participer aux échanges, soit pour pouvoir répondre aux sollicitations du tuteur, soit pour apporter sa contribution au travail en sous-groupes. Elle consiste à s'appuyer sur l'aide du tuteur (et ses stratégies) ou des autres apprenants en posant des questions ou en manifestant son incompréhension, soit à l'oral, soit dans le clavardage. Nous l'illustrerons par un extrait dans lequel AT6 intervient à l'oral. Précisons cependant qu'il recourt aussi de manière fréquente au clavardage. Il utilise cette modalité pour répondre à des demandes de clarification d'autrui (24).

(17) Extrait [T5, S3]

Le contexte est le suivant : AT1, AT3, AT6 ont une tâche à effectuer en sous-groupe dans une salle séparée de la plate-forme. AT1 sort. Le tuteur entre dans la salle. AT1 revient dans la salle et finit sa phrase dans le document en cours d'élaboration : *"This **mainly** used to talk about student learning English while living in a English speaking country".*

aud55	0:28:37	AT6	**what's mean euh + mainly / ++ please what's mean mainly /**
aud56	0:28:45	AT1	**mainly is euh + usually ++**
clav1	0:28:48	TutT	**principally**
aud57	0:28:50	AT3	but euh what euh do you write the definition of ESL / it's not the +it's not the question
clav2	0:28:57	TutT	**generally**

5.2.4. Limites de mise en œuvre des stratégies en compréhension et perception de celles du tuteur

Les données issues de l'entretien d'auto-confrontation permettent de voir ce qui peut entraver la mise en œuvre de ces stratégies, mais aussi que celles-ci sont globalement jugées fructueuses par l'apprenant.

On voit d'abord qu'après une prise de parole de AT6, pendant laquelle il a éprouvé des difficultés à s'exprimer et a dû être aidé par le tuteur et un pair, ses efforts d'attention ne peuvent être maintenus. Dans l'extrait rejoué à AT6 lors de l'entretien d'auto-confrontation, on se situe à la fin de la séance 5, au moment de la mise en commun après un travail en sous-groupes. Celui-ci évoque dans (18) comment il s'est placé en retrait, sans pour autant s'exclure du cadre de la conversation, en laissant la parole aux autres apprenants.

(18) CER

- 107, CH1 : est-ce que euh vous vous en vous vous sentiez un peu moins concentré sur cette partie-là sachant que en gros vous aviez parlé de la faq et puis là AT3 a entamé une autre question sur Search Engine et du coup [mmh] euh vous vous sentiez moins concerné [oui] et vous vous êtes un peu reposé c'est ça?
- 108, AT6 : oui c'est sûr ah oui c'est sûr oui oui si on repart sur autre chose après on se dit
- 109, CH1 : c'est bon? c'est plus à moi c'est ça?
- 110, AT6 : c'est plus à moi oui c'est ça bien sûr ah oui tout à fait

De même, AT6 décrit ici ses façons de faire pour un extrait précis, tout en ayant un propos plus général ensuite :

(19) CER

- 22, AT6 : euh on sent un malaise des fois ouais on risque bon en plus là ça m'est adressé on voit écrit AT6 j'ai + **j'aurais pu me contenter de mettre no** hein je n'avais pas de questions mais ++ j'avoue au départ j'avais envie de répondre + de poser une question certainement je ne me rappelle plus de la question par contre et puis après ben le temps passe c'est plutôt un malaise en fait on se dit qu'est ce que je fais il faut que je j'arrive à rompre ce silence mais je ne sais pas comment
- 23, CH1 : d'accord et est-ce que vous avez remarqué euh l'attitude du tuteur vis-à-vis de ce silence?
- 24, AT6 : bien il laisse un temps quand même euh il nous laisse un temps suffisamment long pour répondre et puis après quand il voit qu'on est bloqué euh et il rompt le le silence + donc c'est assez bien quoi +
- 25, CH1 : d'accord vous estimez que c'était la bonne façon de le gérer ?
- 26, AT6 : euh je ne voyais pas d'autre solution là ++ parce que euh on ne peut pas savoir la question que voulait poser la personne + et + puis on ne peut pas laisser on ne peut pas laisser cette situation perdurer
- 27, CH1 : d'accord vous aviez remarqué euh les euh les façons dont il a essayé d'intervenir donc? d'abord par le Chat...
- 28, AT6 : oui oui avec des relances oui souvent il reformulait la question par exemple + mais euh + on + j'aurais peut-être dû euh + dès la première question j'étais **je n'étais peut-être pas je n'étais peut-être pas concentré et j'aurais peut-être dû lui demander qu'il reformule la question différemment ou plus simplement**

On voit que le défaut de stratégie attentionnelle sert à expliquer un échec dans l'échange, de même que le défaut de stratégie pour réduire son incompréhension et pouvoir participer. Le facteur temps (de silence) est évoqué comme un élément qui vient contrecarrer l'application de la stratégie "pressentie" en pareil cas, ou plus généralement pour intervenir (cf. aussi 19 : 22, AT6), car jugée la plus fructueuse. Mais c'est surtout la difficulté rencontrée pour formuler des questions qui est mise en cause :

(20) CER

- 17, CH1 : est-ce que + vous me dites si j'interprète mal + est-ce que vous voulez dire que à certains moments vous avez peut-être à côté essayé de préparer des questions [oui] et que vous ne vous en sortiez pas et que vous avez renoncé à les poser?
- 18, AT6 : oui parfois oui parfois [...]

AT6 évoque également cet aspect temporel au cours de l'entretien semi-directif :

(21) ESD

- AT6, 68 : [...] par contre au niveau de l'expression + bon + ben j'ai peut-être progressé mais je m'en rends pas compte et + je me sens complètement bloqué au niveau de + de m'exprimer + je cherche mes mots + je cherche euh le temps la+ comment fabriquer sa + construire sa phrase et ça ça me bloque beaucoup quoi +et une fois que j'ai réfléchi à tout ça + **le temps de parler est révolu** donc euh j'ai beaucoup de mal à m'exprimer

Cela laisse entrevoir la représentation que s'est construite l'apprenant d'une certaine norme qui se serait instaurée dans les échanges en termes de tours de parole dans la modalité 'audio'. Peuvent entrer ici en jeu la perception qu'il a de son niveau en langue par rapport à ses pairs, et de la place qu'il peut occuper dans les échanges. Cela nous conduit à l'étude des stratégies de AT6 en production.

5.3. Stratégies mises en œuvre en situation de production

5.3.1. Stratégie cognitive d'appui sur des ressources

L'apprenant mentionne dans le questionnaire (22) et dans l'entretien d'autoconfrontation (23) une stratégie qui consiste à recourir à un traducteur en ligne, qui s'est avérée infructueuse lorsqu'il s'agissait de phrases plus complexes (23). Il peut s'en servir à la fois pour apporter une réponse à une demande de clarification d'autrui (24) ou pour assister ses productions, tout en reconnaissant les

limites de la ressource lorsque la production recherchée se complexifie (23).

(22) QUEST
- Q52. Avez-vous essayé d'agir pour réduire l'importance des facteurs qui ont pu gêner vos prises de parole ? |__| 1. OUI |__| 2. NON
- [Réponse AT6] 1. Oui
- Q53.Si oui, comment avez-vous procédé? :
- [Réponse AT6] J'avais à disposition un traducteur en ligne.

(23) CER
- 18, AT6 : [...] donc j'ai essayé même j'avais même à un moment donné un traducteur en ligne j'essayais de + pour euh + essayer de j'essayais de faire des phrases construites tout avec des termes techniques par exemple ou des choses précises
- 19,CH1 : d'accord
- 20, AT6 : mais bon euh quand on voyait la la phrase des fois [rire] on hésitait aussi à la poser de cette façon quoi

(24) Extrait [T7, S2]
Contexte : AT1, AT3 et AT6 travaillent en sous-groupe. À ce moment le tuteur est présent dans la salle. La tâche concerne les principes de *'course design'*. Les apprenants réalisent une carte conceptuelle sur ce thème.

aud95	0:45:17	sil	113	*AT6 copie-colle les éléments depuis le document de AT1 dans la boîte 'Course design'.*[5]
clav6	0:46:01	TutT	here's a principle: use complementary colours and be consistent in their use. Where does that **fit?**	
clav7	0:46:31	AT3	**fit?**	
aud96	0:47:10	TutT	you you you if you fit something you put it in a place + that is right + for it +	*bégaie*
aud97	0:47:16	sil	50	*AT6 déplace des boîtes : 'course design' et 'interactivity'.*
clav8	0:48:04	TutT	Can one of you present your concept map to the others in 5 mins or so?	
aud98	0:48:06	AT1	euh yes maybe we have to euh to wrote something about about euh access + euh do we have to pay to access euh + it /+ anyone can access to the site + to the website /	*bégaie*
v2	0:48:21	TutT	Yes	
aud99	0:48:23	sil	27	
v3	0:48:29	TutT	Yes	
clav9	0:48:50	AT6	**fit = ajustement (I think)**	

5.3.2. Stratégies métacognitives et stratégies compensatoires simples

Une stratégie de production souhaitable pour l'apprenant, pour être capable *"de faire quelques phrases basiques*", et qui semble liée aux activités réalisées avec une carte conceptuelle, est évoquée comme ce qu'il "*faudrait que l'on puisse faire*" (25). Pour l'élaborer, l'apprenant mentionne d'autres "*moyens"*, qui ont dû être expérimentés lors du travail en groupe ou en sous-groupe suite aux difficultés rencontrées :

[5] Par souci de simplification, nous ne détaillons pas ici, l'ensemble des actes accomplis dans la carte conceptuelle pendant les silences audio, que nous considérons dans nos transcriptions complètes au même niveau que les actes de langage dans les modalités 'audio' ou 'clavardage'.

(25)

CER, AT6, 30 : enfin moi que moi j'avais un niveau quand même très faible donc bon j'ai toujours un niveau très faible euh +++ c'... mais **il faudrait peut-être quand même qu'on** mais +++ je ne sais pas en fait comment faire mais que **qu'on ait qu'il y ait possibilité de faire des phrases euh ne serait-ce que basiques** donc euh est ce qu'il y aurait un moyen? ça par contre je ne sais pas **un moyen pour être capable de faire quelques phrases basiques euh ++ ou peut-être des consignes plus particulières avec euh +++ travailler avec des mots-clés ou des choses comme ça je ne sais pas"**

En effet, du fait de ces difficultés pour prendre la parole, deux stratégies supplémentaires sont évoquées. Mais on notera aussi, au préalable, la possibilité d'un étayage supplémentaire à travers les tâches ("*ou peut-être des consignes plus particulières*").

Une première façon de faire est de s'exprimer en s'appuyant sur des *"mots-clés"* (26), dont on peut penser qu'il s'agit des mots mis en valeur à travers les tâches :

(26) ESD

- AT6, 46 : euh j'ai du mal un petit peu + bon je n'ai pas un rôle de leader hein ça c'est clair moi j'étais plus à l'écoute + euh + euh + je dirais un rôle de participant + sans plus + vous voyez ce que je veux dire un petit peu ? + non pas trop ? + ben en fait **j'essayais de répondre aux questions qu'on me posait + j'essayais de participer + mais euh + + vu que j'avais beaucoup de difficultés à m'exprimer** euh euh + euh + mmh comment dire je n'étais pas quelqu'un qui entraînait le groupe à travailler davantage ou autre en fait euh + je suivais + je faisais mon travail correctement + j'essayais de préparer mes sessions mais euh j'avais des difficultés à en faire plus quoi +
- CH2, 47 : donc ça ça tient pour vous le rôle que vous avez occupé + il a tenu surtout pour vous à votre niveau de langue enfin + aux difficultés que vous pouviez avoir en langue?
- AT6, 48 : oui parce que des fois j'aurais aimé dire quelque chose mais je ne savais pas comment l'exprimer hein il me manquait du vocabulaire je ne savais pas comment construire ma phrase donc ça ça retient un petit peu + à la fin des fois **on parlait en faisant deux ou trois mots clés on va dire bon on arrive à se comprendre comme ça mais c'est difficile à +à formuler des idées plus développées quoi**

Une seconde stratégie, stratégie de réussite en production, consiste à préparer une question avant de la poser, en réfléchissant au préalable à différentes formulations (27). On a ici à la fois une stratégie métacognitive de préparation et de contrôle sur la production (*self-monitoring*, cf. O'Malley & Chamot, 1990). Mais cette façon de faire est présentée comme infructueuse du fait des trop grandes difficultés rencontrées pour produire des énoncés complexes satisfaisants pour l'apprenant, comme on l'a déjà vu.

(27) CER

- AT6, 16 non donc ben je pense que je n'ai pas tout compris la question déjà orale et surtout la difficulté bon déjà le... +++ ++ j'avais peut-être des questions mais je n'ai peut-être pas pu les formuler et après c'est vrai que j'ai peut-être je ne savais pas quoi dire en fait ++ je pense mais bon je ne me rappelle pas EXACTEMENT cette partie-là + mais **ça m'est arrivé plusieurs fois d'avoir envie de poser une question et de la formuler deux trois fois et puis après je me dis bon c'est pas la peine parce que euh + donc je n'arrivais pas à partir du moment qu'il y a des des termes techniques ou que la question est + n'est pas basique euh je n'arrive pas à la formuler** quoi en fait + vous voyez ce que je veux dire ? + Je n'arrive pas à m'exprimer oralement euh + euh bon déjà des choses simples c'est déjà compliqué [rire] donc aussitôt que je veux demander une question euh plus complexe euh je n'arrive pas à l'exprimer en anglais

5.3.3. Stratégies sociales d'étayage et de collaboration

AT6 recourt souvent à des stratégies de type social à des fins d'aide à la compréhension (cf. section précédente), mais également de production. Pour que ce processus soit efficace cela présuppose une

confiance de celui-ci dans le fonctionnement collaboratif du groupe et particulièrement dans la fonction d'étayage assurée par le tuteur. Cet étayage représente aux yeux de AT6 le premier moyen de faciliter et soutenir les productions des apprenants, comme en témoignent (28) et (29).

(28) QUEST
- Q70. Listez des exemples de moyens qu'a utilisés votre tuteur pour faciliter et soutenir les productions des apprenants :
- [Réponse AT6] - remarques encourageantes sur les points positifs - reformulation des expressions incorrectes.

(29) ESD
- AT6, 42 : **je sais que j'ai beaucoup de difficultés à m'exprimer vu que je maîtrise très peu la langue** et donc il [le tuteur] positive toujours + il reprend toujours la partie positive il arrive à comprendre ce qu'on dit même si c'est euh je sais pas je ne suis pas spécialiste mais même si au niveau grammatical cela n'a pas tellement de sens il arrive à sortir du sens à ce qu'on dit + à toujours positiver les choses donc c'est pas mal + voire si il a un doute + il reformule et il nous aide à à nous exprimer correctement

Les stratégies pour déclencher cette aide à la production ne se résument pas à des demandes explicites, comme peut l'être une demande de clarification dans le cas de la demande d'aide à la compréhension. (30, infra) témoigne du fait qu'il suffit que l'apprenant exprime suffisamment clairement ses difficultés en ayant recours à un soliloque explicite (*self-talk*), qui n'a ici qu'un rôle marginal de réduction de l'anxiété (cf. O'Malley & Chamot, 1990 : 139).

En (31, infra), c'est le fait de produire en dernier un avis opposé au reste du groupe, à l'aide de la modalité 'vote', qui déclenche l'intervention du tuteur, qui d'abord explicite le sens du vote en aud20, puis sollicite des précisions, ce qui donne lieu à l'explicitation du sens de son vote par AT6 et à une demande de reprise de la question de départ (aud22), suivie d'un long processus d'étayage auquel se joint un autre apprenant (AT3, aud29).

(30) Extrait [T7, S2]
Contexte : voir (24)

aud35	0:29:37	TutT	do you have the same + concepts / + the same categories / ++	
aud36	0:29:43	AT6	euh + similarities euh are + concept euh + hum + interactivity	
aud37	0:29:51	sil	40	*AT6 retourne dans le document*
as6	0:30:30	AT5	a	
aud38	0:30:31	AT6	and and quality ++ but euh + there are euh **many + information euh <soupir> ++ {en plus + je ne sais pas comment dire}**	*bégaie*
as7	0:30:37	AT5	s	
aud39	0:30:51	sil	15	
aud40	0:31:06	TutT	**many more <mu> more informations + do you mean /**	*TutT lève la main avant de parler, début de "much"*
aud41	0:31:10	sil	4	
aud42	0:31:14	AT6	yes + there are euh + **many more information** euh + on the document + of + AT1 / +++	

(31) Extrait [T5, S3]
Contexte : voir (17). Le tuteur est présent.

aud18	0:52:18	TutT	ok does everyone agree / + that + communicating with + people + is more interactive than + communicating or working + with a machine / <5> or with a piece of software / + everyone agree / + you can all click yes if you all agree + click no if you don't ++ if you disagree click no
v7	0:52:31	AT2	yes
v8	0:52:42	AT3	yes
v9	0:52:45	AT2	yes
aud19	0:52:48	sil	14
v10	0:52:52	AT5	yes
v11	0:52:53	AT4	yes
v12	0:52:57	AT6	**no**
aud20	0:53:02	TutT	**ok + AT6 / ++ can you / + euh you think it it it's no + more interactive to do with people can you explain / + that a little for us / + AT6 /**
aud21	0:53:16	sil	7
aud22	0:53:23	AT6	**euh when I vote euh + I don't euh understand euh ++ the question ++ can you repeat / + the question please /**
aud23	0:53:33	TutT	ya / + ok I'm sorry + sometimes my questions are too + complicated ++ is hum + talking + <communicating with people + more interactive than working with a computer /> +++
aud24	0:53:57	AT6	it's more euh interactive euh with + peoples ++
aud25	0:54:03	TutT	ok + we we seem to be agree on that + euh can I ask / + about question ++ three / + which is + the worst <rires> element of English Club + is help / + <why do you think that / + can you explain /> ++
aud26	0:54:28	AT6	euh because euh ++ the help + is euh just a faq ./++ euh it's euh ++ + euh ++ {peu enfin} + it's not interactive euh ++ for me +
aud27	0:54:49	sil	9
aud28	0:54:58	TutT	ok + (that's clear)
aud29	0:54:59	AT3	**(AT6) I think AT6 want to say euh descriptive ++ it's too desc descriptive**
aud30	0:55:07	sil	8
aud31	0:55:15	AT6	it's euh just a little interactive euh ++ euh

En (31), AT6 n'avait pas sollicité l'aide de AT3, mais il sait qu'il peut compter sur ce dernier, ce qu'il exprime dans l'entretien en (32). AT6 peut apporter sa contribution au travail du sous-groupe dans cette session 5 en formulant une réponse possible pour qu'elle soit reformulée par un pair plus compétent en langue (cf. stratégie sociale *cooperation*), comme l'illustre (33).

(32) ESD
- AT6, 56 : peut-être AT3 j'étais plus à l'aise + bien que bon j'aie pas eu de souci particulier avec AT1 ou autre hein mais euh + peut-être qu'il reformulait ce que je disais avec le Chat ou + ou verbalement et euh cela m'a peut-être aidé à + à développer davantage

(33) Extrait [T5, S3]
Contexte : voir (17). Le tuteur n'est pas présent à ce moment.

aud89	0:33:15	AT6	**and program is interactive euh ++ in euh ++ games + and euh + quizz**	
aud90	0:33:25	sil	23	***AT3 écrit : "games and quizzes are interactive"***

Cette confiance dans le fonctionnement collaboratif du groupe est le résultat d'un fonctionnement équilibré dans les échanges, en dépit des différences de niveau de langue. AT6, qui estime qu'il maîtrise "*très peu*" la L2, aide les autres. Nous l'avons vu en (24) avec l'appui du traducteur en ligne. En (34), le clavardage lui permet de rectifier une faute de frappe de ce qu'il a lu dans la production de AT3 dans le traitement de texte, correction aussitôt reprise par le destinataire. Cette confiance se construit à l'aide de l'utilisation de stratégies comme la demande de confirmation aux autres membres du groupe. En (35), AT6 participe à l'élaboration du document en apportant un nouvel élément, il demande confirmation aux autres. Cette stratégie pourrait être classée sous le type *metacognitive* > *self-monitoring* > *production* (cf. O'Malley & Chamot, 1990 : 137), mais elle a également un caractère social, étant un des rituels des tâches gérées collaborativement.

On notera également dans ces deux exemples (34 et 35), la complémentarité des modalités dont se sert AT6 pour produire : la modalité 'clavardage' sert de brouillon à celle du traitement de texte.

(34) Extrait [T5, S3]

aud83	0:32:54	sil	16
TT(créer)	0:32:54	AT3	écrit "epople is interactive in forum and chat, "
clav4	0:33:07	AT6	people
TT(éditer)	0:33:10	AT3	corrige "people"

(35) Extrait [T5, S3]
Le contexte est le même que précédemment.

clav6	0:40:41	AT6	Creactivity/co-creactivity	
aud130	0:40:43	sil	11	
aud131	0:40:54	AT1	the question six is difficult <rires> +++	*AT6 recopie ce qu'il a écrit dans le clavardage.*
aud132	0:41:02	AT3	you go at the + six question / ++ question euh + number six /	
aud133	0:41:08	sil	5	
aud134	0:41:13	AT6	euh + **excuse me euh I change euh question euh five euh + it's good for you / ++ creativity and co-creativity +++**	
as11	0:41:21	TutT	a	
aud135	0:41:25	AT1	yes it's good + AT6 ++ for me ++	

L'extrait ci-dessous illustre la façon dont l'apprenant a appréhendé globalement le climat de groupe, présenté comme favorable à la prise de parole et à l'engagement de chacun, et donc au recours aux stratégies de réussite vues précédemment :

(36) CER

- AT6, 62 : non pas spécialement je pense que + enfin je n'ai pas ressenti un jugement de de + la part d'un tuteur ou d'un apprenant + je pense qu'on faisait chacun son travail un peu de son côté avec les moyens du bord et + puis + je pense qu'on est tous conscients aussi que certains avaient des difficultés et donc j'en fais partie et non je pense qu'ils sont plutôt bienveillants par rapport au travail + donc les gens ont peut-être plus jugé justement par rapport à l'effort qu'on faisait plutôt que le contenu + +

6. Le répertoire stratégique déployé par l'apprenant : synthèse et conclusion

Les stratégies évoquées dans la section précédente sont orientées principalement dans les quatre directions suivantes :

- étendre ses connaissances du lexique de spécialité,
- étendre ses capacités (a) de compréhension (b) de production en langue à l'oral,
- participer au mieux aux échanges dans le groupe,
- et tenir sa place au mieux au sein du sous-groupe dans la formation.

Pour ces deux derniers points, il apparaît que deux éléments qui ont été évoqués par AT6, qui participent du climat de la formation, sont entrés en jeu dans les façons de faire de l'apprenant :

- se sentir encouragé et soutenu par le tuteur pour prendre la parole,
- ne pas se sentir jugé en fonction de son niveau en langue mais en fonction de ses efforts pour participer.

On peut voir ainsi la démarche globale d'apprentissage qui se dégage au terme de l'analyse réalisée, et qui est liée à la fois au climat de groupe, tel que l'apprenant l'appréhende, à l'auto-estimation de son niveau et à sa volonté d'être actif, de tenir sa place dans le groupe et de progresser. Les stratégies repérées font intervenir les autres apprenants et le tuteur, et s'appuient sur les différents espaces de la plate-forme, avec pour ce dernier point, en compréhension, des stratégies attentionnelles, liées à des stratégies communicationnelles, sous-tendant des processus qui nécessiteraient un éclairage supplémentaire.

Le tableau 3 répertorie et classe l'ensemble des stratégies identifiées dans les extraits de la section précédente. Cette synthèse montre que la méthodologie de recherche adoptée (cf. section 4) a permis de mettre en évidence un large éventail d'occurrences de stratégies de différentes natures, ainsi qu'une caractérisation multi-facettes de ces stratégies. Nous avons repris la structuration globale de la section 3 en distinguant les occurrences de stratégies suivant les phases de préparation, pour le travail à froid sur les connaissances, et les phases de communication en situation de compréhension ou de production. Deux colonnes permettent de noter la présence de caractéristiques sociales dans ces mises en œuvre de stratégies ou bien le recours à des caractéristiques précises du dispositif technologique. Dans les deux premières colonnes de gauche, nous avons fait apparaître la classification suivant les groupes et types évoqués en section 3 et, dans la dernière colonne à droite, suivant la terminologie de O'Malley et Chamot.

En écho aux discussions de la section 3, quant à la distinction volontariste que ces derniers auteurs ont voulu opérer entre stratégies dites d'apprentissage et stratégies dites de communication, nous voyons que dans notre contexte ce distinguo est difficile à tenir, puisqu'à chaque occurrence de stratégie, qu'elle soit d'apprentissage ou d'usage, on peut trouver un type particulier au sens de O'Malley et Chamot, que ces auteurs considèrent comme étant uniquement d'apprentissage. Par ailleurs, on a pu mettre en évidence des combinaisons de stratégies : on constate ainsi que de nombreuses stratégies métacognitives ou cognitives présentent un caractère social, ce qui tendrait à donner à ce dernier qualificatif un caractère transversal.

Groupe / type	Stratégies	Extrait	Trait social	Disposi. techno.	Type (0'Malley & Chamot)
Stratégies mises en œuvre en dehors des sessions synchrones					
Apprentissage / cognitif	Apprentissage lexical : glossaire à plusieurs	4	oui		cognitive *elaboration*
Apprentissage / cognitif	Apprentissage lexical : importer / exporter	5		oui	cognitive *summerizing, elaboration*
Apprentissage / Usage / métacognitif	Préparer les tâches à réaliser	6		oui	métacognitive *planning*
Apprentissage / Usage / métacognitif	Préparer les tâches à réaliser	7, 8			métacognitive *planning*
Stratégies mises en œuvre en situation de compréhension					
	Simplifier, répéter, parler lentement, attitude positive	9, 10, 11	perception tuteur		sociale, affective, *cooperation*
Usage / métacognitif	Faire un effort d'attention qui se porte sur ce qui pourrait apparaître dans le clavardage	12		oui	métacognitive, *selective attention*
Usage / métacognitif	Porter attention aux éléments des autres espaces (documents texte, carte conceptuelle, site Internet)	13		oui	métacognitive, *directed attention*
Usage / Apprentissage / métacognitif	Conserver une attention soutenue	8, 14, 15, 16			métacognitive, *planning*
Usage / social	manifester son incompréhension, à l'oral (en anglais, en français) ou à l'écrit.	12, 17, 24, 32	oui	oui	social, *clarification*
Stratégies mises en œuvre en situation de production					
Usage / réussite	Recourir à un traducteur en ligne en français / en anglais	8, 22, 23, 24		oui	cognitive, *resourcing* métacognitive, *self-monitoring*
Usage / réussite	Élaborer une production avant de prendre la parole, utiliser des mots clés	25, 26, 27			métacognitive, *planning, advance organization, self-monitoring* communicative, *compensatory*
Usage / évitement	Renoncer à prendre la parole Ne pas poser une question ou intervenir soit quand on estime incorrecte sa production, soit quand on estime que trop de temps est passé pour pouvoir intervenir.	18, 19, 20, 21			communicative *evitment*
Usage / réussite	S'appuyer sur l'étayage fourni par le tuteur pour “construire des phrases”	28, 29	perception tuteur		sociale, affective, *cooperation*
Usage / réussite	S'appuyer sur l'étayage fourni par le tuteur pour “construire des phrases”	30	oui		social, demande d'aide indirecte (*self-talk, cooperation*)
Usage / réussite	S'appuyer sur l'étayage d'un pair pour “construire des phrases”, aider les autres	31, 32, 33, 34, 35, 36	oui	oui	sociale, *cooperation, clarification*

Tableau 3 : Synthèse des stratégies repérées

Ces remarques permettent de reposer la question souvent soulevée dans la littérature quant à la possibilité de former les apprenants à l'usage des stratégies et aux effets produits sur l'évolution des compétences de l'apprenant en L2. Le nombre significatif de stratégies de type métacognitif identifiées ici renforce cette perspective, dans la mesure où l'accumulation par l'apprenant de connaissances sur ses stratégies donne à celui-ci l'occasion d'intervenir pour accomplir ses objectifs d'apprentissage ou de communication. D'autre part, l'occurrence de nombreuses stratégies de type social ou s'appuyant sur des dispositifs technologiques propres à l'environnement multimodal ouvrent des perspectives aux enseignants.

Dans le cas des stratégies à caractère social, une conscientisation (*awareness*) appuyée par un vécu de la collaboration[6] permet à l'apprenant d'agir en sachant qu'il peut compter sur le soutien des autres, qu'il soit tuteur ou apprenant, que ce soit en compréhension, en production ou même dans les phases de préparation. Ce travail de préparation pédagogique induit un apprentissage vicariant chez l'apprenant au sens où les comportements et actions observés chez les autres lui servent de modèles dans l'action, même en l'absence du tuteur. Il induit aussi un effet d'émulation au sens où l'apprenant va privilégier des stratégies de réussite pour tenir sa place dans le groupe. Au contraire de (Nussbaum, Tusón & Unamuno, 2003), on notera que, bien que le but de communiquer au sein du groupe pour accomplir la tâche soit prioritaire et fasse partie du contrat didactique, cela ne se traduit pas pour autant par un abandon du traitement des problèmes de langue, puisque les apprenants, à l'image du tuteur, accomplissent reformulations et corrections sur la production d'un pair. On gardera cependant à l'esprit que l'on reste ici à un niveau élémentaire de compétences en L2.

Dans le cas des stratégies tirant parti de l'environnement technologique, le dispositif mis en place pour la formation dans ses aspects synchrones (environnement audio-graphique) et asynchrones (utilisation d'une autre plate-forme de téléformation de type asynchrone pour la préparation du travail entre les sessions) permet à l'apprenant d'étayer nombre de ses stratégies, s'il a fait l'objet d'une sensibilisation et d'un vécu approprié auparavant. Le potentiel multimodal de ce type d'environnement audio-graphique synchrone est à souligner. Ainsi, en réponse à la difficulté en compréhension du discours parlé en L2, l'apprenant peut déployer des stratégies attentionnelles qui s'appuieront sur la complémentarité des deux modalités verbales 'audio' et 'clavardage', au point de n'en faire plus qu'une "*parce qu'on peut écouter quelqu'un poser une question sur le Chat en disant je ne comprends pas*".

Cette étude nous a permis en croisant les multiples données recueillies d'élaborer une réflexion personnelle et approfondie sur les stratégies et leur classification dans le champ de l'apprentissage des langues en ligne. Elle est une invite à de futurs travaux destinés à établir des corrélations claires entre occurrences des stratégies, notamment celle des stratégies sociales, et dispositif technologique multimodal.

Références

Liens Internet valides en date du 31 octobre 2007.

Bibliographie

Betbeder, M-L, Ciekanski, M., Greffier F., Reffay, C. & Chanier, T. (à paraître). "Interactions multimodales synchrones issues de formations en ligne : problématiques, méthodologie et analyses". *Sciences et Technologies Informatiques pour l'Éducation et la Formation (STICEF).*

[6] Rappelons que les apprenants suivent la formation de Master FOAD, formation dans laquelle l'accent est mis sur l'apprentissage collaboratif, ses aspects sociaux et affectifs.

Chamot, A.U. (2004). "Issues in Language Learning Strategy Research and Teaching". Electronic Journal of Foreign Language Teaching Vol. 1, 1. pp. 14-26 [http://e-flt.nus.edu.sg/v1n12004/chamot.pdf]

Chanier, T. & Vetter, A. (2006). "Multimodalité et expression en langue étrangère dans une plate-forme audio-synchrone". *Apprentissage des langues et systèmes d'information et de communication (ALSIC)*, vol. 9, n° 1. pp. 61-101.

Chanier, T., Vetter A. , Betbeder, M.-L. & Reffay, C. (2006). "Retrouver le chemin de la parole en environnement audio-graphique synchrone.". *In* Mangenot, F. & Dejean-Thircuir, C. (coord.) Les échanges en ligne dans l'apprentissage et la formation, numéro thématique du *Français Dans Le Monde*, juillet, pp. 139-151.

Clot, Y., Faïta, D., Fernandez, G. & Scheller, L. (2001). "Entretiens en autoconfrontation croisée : une méthode en clinique de l'activité. Education Permanente, 146. pp 16-26.

Cohen Andrew D. (1996). “Second language learning and use strategies: clarifying the issues”. Revised Version, July 1996, CARLA (Center for Advanced Research on Language Acquisition) *Working Paper Series 3*, University of Minnesota, Minneapolis. 26 pages. [http://www.carla.umn.edu/about/profiles/CohenPapers/SBIclarify.pdf].

Cohen Andrew D. (1998). *Strategies in learning and using a second language*. Longman : Londres... (Applied linguistics and language study).

Cohen Andrew. D. (2003). “The learner's side of foreign language learning: Where do styles, strategies and tasks meet?”. *International Review of Applied Linguistics*, vol. 41, n°4. pp. 279-292.

Conseil de l'Europe. (2001). *Cadre européen de référence pour les langues – Apprendre, Enseigner, Évaluer*. Conseil de l'Europe/ Les éditions Didier : Paris.

Cook, V. (2001). *Second Language Learning and Language Teaching*. Arnold : London. 3ème édition.

De Laat Maarten *et al.* (2003). “Complexity, theory and praxis: researching collaborative learning and tutoring processes in a networked learning community”. *Instructional Science*, n°31. pp. 7-39.

De Laat Maarten *et al.* (2007). “Online teaching in networked learning communities: a multi-method approach to studying the rôle of the teacher”. *Instructional Science*, n°35. pp. 257-286.

Ellis, R. (1997). *Second Language Acquisition.* Oxford Introduction to Language Study. Oxfor University Press : Oxford.

Faerch C. & Kasper G. (dirs). (1983). *Strategies in interlanguage communication*. Longman : Londres.

Faerch C. & Kasper G. (1984). "Two ways of defining communication strategies". *Language Learning* 34. pp 45-63.

Griffiths Carol. 2004. “Language Learning Strategies: Theory and Research”. *Occasional Paper No. 1*, School of Foundations Studies, AIS St Helens, Auckland, New Zealand. February. 26 pages [http://www.crie.org.nz/research_paper/c_griffiths_op1.pdf].

Huot Diane/Schmidt Richard. (1996). "Conscience métalinguistique – quelques points de rencontre". *AILE*, n°8, pp. 89-128.

Jeannot, L., Vetter, A. & Chanier, T. (2006). "Repérage des stratégies des apprenants et du tuteur dans un environnement audio-graphique synchrone". In Mangenot, F. & Dejean-Thircuir, C.

(coord.) Les échanges en ligne dans l'apprentissage et la formation, numéro thématique du *Français Dans Le Monde*, juillet, pp. 151-161.

Nussbaum, L., Tusón, A. & Unamuno, V. (2003). Communiquer suffit ou de l'abandon du traitement des problèmes de langue dans l'interaction entre apprenants, *Marges Linguistiques*, septembre. [http://www.revue-texto.net/marges/marges/Documents%20Site%206/doc0138_nussbaum_l/doc0138.pdf]

O'Malley, J. M. & Chamot, A. U. (1990). *Learning Strategies in Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.

Oxford Rebecca L. 2003. “Language learning styles and strategies: Concepts and relationships”. *International Review of Applied Linguistics*, vol. 41, n°4. pp. 271-278.

Reffay C. & Betbeder M.-L. (2006). "Spécificités des plates-formes audio-synchrones dans un dispositif de formation". In Mangenot, F. & Dejean-Thircuir, C. (coord.) Les échanges en ligne dans l'apprentissage et la formation, numéro thématique du *Français Dans Le Monde*, juillet, pp.

Tarone E. (1983). "Some thoughts on the notion of "communication strategy"". *In* Faerch C. & Kasper G. (Eds.), pp. 61-74.

Vetter, A & Chanier, T (2006). "Supporting oral production for professional purposes in synchronous communication with heterogeneous learners". *ReCALL*, vol. 18, 1. pp. 5-23.

Wenden Anita L. 1987a. “Conceptual Background and Utility” (Chap. 1). *In* Wenden Anita L. / Rubin Joan (Eds.). *Learner Strategies in Language Learning*. Prentice Hall International (U.K) Ltd (English Language Teaching), pp. 3-14.

Wenden Anita L. 1987b. “Metacognition : an Expanded View of Cognitive Abilities of L2 Learners”. *Language Learning*, n°37/4, pp. 573-597.

Logiciels

Lyceum (2005) :Plate-forme audio-graphique synchrone dévelopée par The Open Univeristy : Milton Keynes. http://kmi.open.ac.uk/projects/lyceum/

Remerciements

Nous remercions les participants à cette recherche, dont les chercheurs de l'Open University : M.-N. Lamy, T. Lewis et R. Goodfellow. Le projet CoPéAS constitue une partie du projet de recherche ODIL (Outils didactiques pour les interactions en ligne) et est à ce titre partiellement financé par l'ACI "Éducation et Formation" du Ministère de la Recherche et de la Technologie. Que les relecteurs anonymes soient également remerciés pour la qualité de leurs commentaires.

Annexes

Annexe 1. Extraits du questionnaire

38. En séances 1 et 2, vous avez rencontré des problèmes de compréhension à l'oral...
|__| 1. Très souvent
|__| 2. Souvent
|__| 3. De temps en temps
|__| 4. Rarement

39. Au cours des dernières séances, vous avez rencontré des problèmes de compréhension à l'oral...
|__| 1. Très souvent
|__| 2. Souvent
|__| 3. De temps en temps

|__| 4. Rarement

40. Le cas échéant, qu'est-ce qui rendait d'après vous votre compréhension orale difficile, voire impossible?

41. Avez-vous constaté une amélioration de votre compréhension orale au fil des séances ?
|__| 1. OUI
|__| 2. NON

42.Si oui, quelles sont d'après-vous les raisons de cette amélioration ?

B. Expression à l'oral

43. En séances 1 et 2, vous avez rencontré des problèmes d'expression à l'oral
|__| 1. Très souvent
|__| 2. Souvent
|__| 3. De temps en temps
|__| 4. Rarement

44. Au cours des dernières séances, vous avez rencontrés des problèmes d'expression à l'oral
|__| 1. Très souvent
|__| 2. Souvent
|__| 3. De temps en temps
|__| 4. Rarement

45. Pas sûr(e) d'avoir compris la consigne ou la question :
|__| 1. Très très important
|__| 2. Très important
|__| 3. Important
|__| 4. Peu important
|__| 5. Négligeable

46. Manque de vocabulaire :
|__| 1. Très très important
|__| 2. Très important
|__| 3. Important
|__| 4. Peu important
|__| 5. Négligeable

47. Pas sûr(e) d'être compris(e) des autres :
|__| 1. Très très important
|__| 2. Très important
|__| 3. Important
|__| 4. Peu important
|__| 5. Négligeable

48. Pas sûr(e) de bien prononcer
|__| 1. Très très important
|__| 2. Très important
|__| 3. Important
|__| 4. Peu important
|__| 5. Négligeable

49. Réticences à parler devant les autres
|__| 1. Très très important
|__| 2. Très important
|__| 3. Important
|__| 4. Peu important
|__| 5. Négligeable

50. Problèmes lié aux outils/fonctions à manipuler (précisez) :
|__| 1. très très important

|__| 2. très important
|__| 3. Important
|__| 4. Peu important
|__| 5. Négligeable

51. Autre(s) facteur(s) (précisez) :
|__| 1. très très important
|__| 2. très important
|__| 3. Important
|__| 4. Peu important
|__| 5. Négligeable

52. Avez-vous essayé d'agir pour réduire l'importance des facteurs qui ont pu gêner vos prises de parole ?
|__| 1. OUI
|__| 2. NON

53.Si oui, comment avez-vous procédé ?

Annexe 2. Code de transcription des enregistrements des sessions synchrones

- Les tours à l'oral, les tours à l'écrit ou les actions dans le traitement de texte sont placés dans des colonnes juxtaposées. - Le moment auquel il a été indiqué, de même que l'acteur concerné.	
Le code acteurs utilisé est le suivant : TutT pour le tuteur, AT1 à AT7 pour les apprenants.	
'sil' signale un temps de silence, précisé en nombre de secondes.	
Modalités	Couleur
aud+n° correspond à un tour de parole passant par la voix (modalité audio)	
clav+n° correspond à un tour de parole passant par l'écrit (clavardage)	
as+n° correspond aux entrées et sorties des acteurs (a pour arrivée, s pour sortie) dans la salle où se déroulent les échanges	
v+n° correspond à l'utilisation de la fonction 'vote', avec deux possibilités : Oui (yes) et Non (no)	
TT(...) correspond à une action dans le traitement de texte	
- Pas de majuscules dans le texte sauf exceptions : Lyceum - Les majuscules marquent l'emphase	
- L'intonation montante est signalée par / - Les chevauchements à l'intérieur d'un tour de parole sont insérés dans l'intervention principale, entre les signes < et >, avec le nom de l'acteur, séparé du texte par une virgule. - Les pauses sont signalées par le signe + (1s) ++ (2 s) +++ (3 s). Si la pause dure davantage, elle apparaît avec la durée en secondes : sil 5 s	
- Les problèmes phonétiques sont signalés par des crochets : [first] - L'alternance codique est signalée par les accolades : {oui} - Les passages inaudibles ou incertains sont signalés par des xxx.	

Annexe 3. Code de transcription des entretiens

CH1 et CH2 : chercheurs conduisant l'entretien.
Le signe + indique un silence très bref dans l'intervention.
Le signe de ponctuation ? marque une intonation interrogative (question ou confirmation).
[ ] commentaires relatifs aux actions audibles non verbales (rires, manipulations).