



**HAL**  
open science

# Les stratégies d'apprentissage d'un groupe cosmopolite d'apprenants d'anglais langue étrangère dans un monde virtuel - Second Life

Wen Jun Tang

► **To cite this version:**

Wen Jun Tang. Les stratégies d'apprentissage d'un groupe cosmopolite d'apprenants d'anglais langue étrangère dans un monde virtuel - Second Life. Linguistique. 2011. dumas-00599059

**HAL Id: dumas-00599059**

**<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00599059>**

Submitted on 8 Jun 2011

**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.



# Les stratégies d'apprentissage d'un groupe cosmopolite d'apprenants d'anglais langue étrangère dans un monde virtuel – Second Life

**Nom : TANG**

**Prénom : WEN JUN**

UFR DES SCIENCES DU LANGAGE

---

Mémoire de master 2 recherche – 30 crédits – Sciences du langage

Spécialité : DILIPEM (Didactique des Langues et Ingénierie PEdagogique Multimédia)

Sous la direction de Christian DEGACHE – Professeur des Universités

Année universitaire 2010-2011







Les stratégies d'apprentissage d'un groupe cosmopolite d'apprenants d'anglais langue étrangère dans un monde virtuel – Second Life



## REMERCIEMENTS

Je souhaiterais exprimer toute ma gratitude à tous ceux qui ont pris part à la réalisation de ce mémoire de recherche.

Un merci particulier à Christian Degache, qui n'a cessé de me conseiller et de m'encourager.

Merci à François Mangenot et Elke Nissen pour leur gentillesse, leur soutien et leur encouragement.

Merci à Gerhilde Meissl-Egghart, la responsable de Talkademy, dont la générosité a été sans mesure et grâce à qui j'ai pu effectuer cette recherche.

Un grand merci aux étudiants de la classe virtuelle qui m'ont gentiment accueillie et qui ont pris du temps pour participer à mon enquête.

Merci à Monique Dutilleul et Andrée Picard pour leurs disponibilités et leur aide précieuse dans la lecture et la correction de ce mémoire.

Enfin, un grand merci à ma famille et à mes proches qui m'ont soutenue tout au long de ce travail.





## RÉSUMÉ – ABSTRACT

Second Life (SL) est le monde virtuel 3D multi-utilisateurs le plus connu et il est de plus en plus exploité par des enseignants et des chercheurs dans le domaine de l'enseignement des langues étrangères. À partir d'une étude de terrain avec une approche ethnographique, complétée par un questionnaire, un entretien semi-directif et la consultation des traces sur la plateforme Moodle, j'ai 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. Les résultats montrent que les stratégies métacognitives et les stratégies socioculturelles-interactives semblent les plus fréquemment utilisées. Par ailleurs, la majorité des apprenants ont apprécié cette expérience mais des problèmes techniques et le manque d'expressions gestuelles de l'avatar ont rendu quelquefois la participation difficile.

**MOTS-CLÉS** : stratégies d'apprentissage, anglais, monde virtuel, Second Life

*Second Life (SL) is the most popular multi-user virtual world being used by teachers and researchers in the field of foreign language education. This 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. The aim was to study the foreign language teaching and learning in this virtual world and particularly the learning strategies used by the students. According to the results, the metacognitive strategies and the socioculturalinteractive strategies seem the most frequently used. On the other hand, most of the students have appreciated this experience but due to technical problems and the lack of gestural expressions of the avatar, their participation sometimes became difficult.*

**KEYWORDS**: learning strategies, English, virtual world, Second Life



## ABRÉVIATIONS DES TERMES

M1	Master première année
ALE	Anglais Langue Étrangère
CECRL	Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues
SL	Second Life
Stratégies Méta-SI	Stratégies Métasocioculturelles-Interactives
Stratégies SI	Stratégies Socioculturelles-Interactives
TIC	Technologies de l'Information et de la Communication
TICE	Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Éducation



## **SOMMAIRE**

<b>INTRODUCTION.....</b>	<b>13</b>
<b>1 PRÉSENTATION DU CONTEXTE.....</b>	<b>19</b>
<b>2 CADRE THÉORIQUE.....</b>	<b>29</b>
<b>3 MÉTHODOLOGIE DE RECHERCHE : L'ETHNOGRAPHIE VIRTUELLE .....</b>	<b>42</b>
<b>4 RÉSULTATS OBTENUS.....</b>	<b>53</b>
<b>DISCUSSION ET CONCLUSION.....</b>	<b>82</b>
<b>ANNEXES.....</b>	<b>87</b>
<b>BIBLIOGRAPHIE.....</b>	<b>141</b>
<b>TABLE DES MATIÈRES .....</b>	<b>145</b>



## INTRODUCTION

Cette recherche s'inscrit dans la continuité de mon mémoire de M1 dont le sujet était l'impact d'un projet d'échange à distance avec des natifs et non-natifs sur la motivation des apprenants dans l'apprentissage de l'anglais. La recherche a montré que l'échange à distance avec des outils informatiques (ordinateur et Internet) favorise la participation de l'élève pendant les cours, l'encourage à communiquer avec des natifs et d'autres apprenants, le motive également dans l'apprentissage de la langue cible. Toutefois, une intégration sommaire de ces outils dans les cours et le manque de tâches langagières ne permettent pas à l'élève de développer ses compétences dans la langue cible.

À partir de cette étude, j'ai commencé la recherche de différents outils en ligne qui sont mis à la disposition des apprenants et des enseignants de langues étrangères, comme par exemple le forum, le blog, le wiki, ou encore de « nouveaux » outils de réseaux sociaux comme Twitter et Facebook, etc. J'ai finalement découvert Second Life (SL) qui propose un environnement virtuel multi-utilisateurs en trois dimensions. Cette découverte fut pour moi une révélation, j'ai tout de suite réalisé le potentiel de cet environnement dans lequel l'utilisateur peut se sentir immergé et connecté.

Second Life 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...), et 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.

Pour pouvoir observer ce qui se passe vraiment dans ce monde virtuel, notamment sur l'apprentissage et l'enseignement des langues étrangères, j'ai d'abord téléchargé SL sur mon ordinateur et j'ai commencé à créer mon propre avatar. Cette étape fut beaucoup plus longue que ce que je m'étais imaginé. Il fallut attendre que



mon avatar s'affiche complètement, puis les modifications à apporter me demandèrent encore un laps de temps dû au manque de puissance de mon ordinateur et à une mauvaise connexion réseau. Après m'être familiarisée au monde virtuel, j'ai essayé de m'intégrer dans des communautés d'enseignement et d'apprentissage des langues étrangères de Second Life. C'est ainsi que j'ai fréquenté certaines *sims*<sup>1</sup> comme celles d'EUROCALL<sup>2</sup> et de VIRTLAN TIS<sup>3</sup>. J'ai également participé à la conférence SLanguages<sup>4</sup> en 2010 qui a réuni 377<sup>5</sup> participants du monde entier sur Second Life. Je m'étais aussi inscrite à des cours d'italien proposés par l'équipe du projet AVALON<sup>6</sup> pendant l'été 2010, dans le but de mieux comprendre comment on peut apprendre et enseigner une langue étrangère dans ce monde virtuel<sup>7</sup>.

D'autre part, j'ai réalisé une recherche documentaire sur l'enseignement et l'apprentissage des langues étrangères dans Second Life. Malheureusement je n'ai pas trouvé beaucoup de publications à ce sujet. Néanmoins, j'ai pu collecter des informations pertinentes sur les pratiques de didactique des langues étrangères, notamment de l'anglais, grâce à des communautés en ligne. Ces communautés comprennent des enseignants et toutes personnes intéressées. Certains possèdent des blogs, des wikis, ou des comptes sur Twitter dans lesquels ils partagent leurs pratiques pédagogiques, leurs idées, et les informations utiles concernant Second Life.

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 de scénarios et de tâches langagières avec des infographies spécifiques dans

---

<sup>1</sup> « The word "sim" is short for "simulation". A sim is equal to one island, and appears as one square on the map that is called the Second Life grid ». Molka-Danielsen, J. (2010). Sim creation and management for learning environments. In M. Molka-Danielsen, & M. Deutschmann (Eds.), *Learning and Teaching in the Virtual World of Second Life* (pp. 61-76). Norway : Tapir Academic Press.

<sup>2</sup>The European Association for Computer Assisted Language Learning, voir leur site: <http://www.eurocall-languages.org/index.html> consulté pour la dernière fois en mars 2011.

<sup>3</sup> Une communauté des échanges gratuits de différentes langues sur Second Life, voir le site : <http://www.virtlantist.com/> consulté pour la dernière fois en mars 2011.

<sup>4</sup> SLanguages est une conférence annuelle et gratuite sur l'enseignement et l'apprentissage des langues dans les mondes virtuels depuis 2007. Elle se déroule sur 24h dans Second Life et elle a eu lieu le 15 octobre 2010.

<sup>5</sup> Récupéré sur le site du SLanguages <http://www.slanguages.net/news.php> en janvier 2011.

<sup>6</sup> En janvier 2009, la Commission Européenne a lancé le projet AVALON pour une durée de deux ans. Ce projet s'intéresse à la création des nouvelles activités d'apprentissage et la formation d'enseignant des langues étrangères dans le monde virtuel, Second Life.

<sup>7</sup> Malheureusement, étant en Chine à cette époque je n'ai pas pu y assister car une des conditions nécessaires pour participer aux cours était d'être connectée depuis un pays de l'UE.

cet environnement, notamment pour l'enseignement supérieur. C'était le cas du projet Kamimo Islands<sup>8</sup> où des chercheurs ont étudié deux cours d'anglais créés respectivement sur Second Life : *Social English* dont le but était d'améliorer les compétences orales des doctorants dans des situations formelles et informelles où ils devaient présenter leurs recherches ; *Business Talking* qui visait à développer les compétences orales des étudiants à l'université. Les résultats de leurs recherches montrent que « *the SL environment is a particularly good place to run skills courses and courses with affective element* » (Creelman, Petrakou & Richardson, 2008 : 88). Un autre groupe de chercheurs, Deutschmann, Panichi, & Molka-Danielsen, ont ciblé leur recherche sur la conception des tâches pédagogiques, le rôle de l'enseignant et l'attitude de l'apprenant. D'après eux (2009 : 206) « *meaning focused task design, which involves authenticity and collaborative elements, has a direct impact on learner participation and engagement* » et « *the "facilitator" role played by the teachers was designed to foster the development of learner autonomy* » (2009 : 214). Par ailleurs, « *some students felt safe hiding behind an avatar. They felt less shy and less inhibited. [...] others felt that the game culture they associated with SL was inappropriate for university courses* » (2009 : 223).

Cette dernière remarque me surprend tout particulièrement. J'avais imaginé qu'un tel environnement séduirait la plupart des apprenants, notamment la génération « *Digital natives* »<sup>9</sup> car ce monde virtuel propose un environnement immersif où on agit à travers un avatar, visiter différentes *sims* et avoir des contacts et des échanges avec des participants qui parlent la même langue cible. Par exemple, on peut visiter la Chapelle Sixtine en Italie, assister au concert d'un chanteur anglais, se promener dans une rue chinoise, voler au dessus de la ville de Paris et apprendre à conduire un *jet boat* avec un Allemand. Dans Second Life, le monde se réduit à la taille de nos écrans d'ordinateur, et nous pouvons faire un tour du monde en cliquant simplement

---

<sup>8</sup> Le projet, qui vise à « test and evaluate how good the selected virtual environment (Second Life) is as a learning platform in a life long learning perspective [and] test selected learning tools or elements together with the virtual environment (SL) to determine if they are suitable to achieve learning through social interaction between actors in academia, business life and students », a été démarré en 2007 par trois universités : Kalmar University College, Sweden, University of Central Missouri, USA. & Molde University College, Norway. Voir <http://home.himolde.no/~molka/about-kamimo-islands.htm> consulté pour la dernière fois en janvier 2011.

<sup>9</sup> Digital natives: "native speakers" of the digital language of computers, video games and the Internet. Prensky, M. (2001). Digital Natives, Digital Immigrants. *On the Horizon*, 9-5. MCB University Press. <http://www.twitcheed.com/site/Prensky%20-%20Digital%20Natives.%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.htm> consulté pour la dernière fois en janvier 2011.

sur le bouton « téléporter<sup>10</sup> ». D'après Dieterle et Clarke, *its [Second Lifes'] international membership provides countless opportunities for language learners to gain oral, aural, and cultural proficiency through interactions with native speaker in lifelike settings* (Cooke-Plagwitz, 2009 : 178).

Plusieurs réseaux d'apprentissage<sup>11</sup> ont été créés par des établissements scolaires ou des organismes liés à l'éducation. Le British Council a proposé le British Council Isle sur *Teen Grid*<sup>12</sup> pour l'ALE (Anglais Langue Étrangère), le Goethe-Institut a offert des cours d'allemand gratuits, Languagelab.com a ouvert une *sim* pour apprendre l'anglais et l'espagnol, l'Université d'Oregon aux États-Unis a conçu MyChina Village pour le CLE (Chinois Langue Étrangère) et l'Oxford School a créé VIRTLANIS pour l'étude des langues étrangères à travers des discussions informelles avec des natifs ou des personnes qui parlent les mêmes langues cibles.

Bien que certains de ces réseaux n'existent plus suite à des modifications sur Second Life<sup>13</sup>, à un manque d'apprenants<sup>14</sup> ou bien tout simplement parce que le projet est terminé, de plus en plus d'éducateurs et d'apprenants de langues étrangères s'intéressent à ce nouvel environnement. En outre, un manuel apportant les 23 pratiques pédagogiques sur Second Life a été publié sur Internet par l'équipe du projet MUVENation<sup>15</sup> en 2010. On peut y trouver, entre autre, l'apprentissage coopératif, le jeu de rôle, le VirtualQuest, la chasse aux trésors, la pédagogie de projet, et l'apprentissage par problèmes. Ces pratiques sont basées sur la perspective actionnelle du Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL)

---

<sup>10</sup> Cette fonction permet de se déplacer d'une *sim* à une autre dans Second Life.

<sup>11</sup> Comme Graham Davies (2010), je préfère utiliser cette appellation à celle « d'école » : « the term "school" does not make much sense to me in the context of SL. In fact, it does not make much sense to me in the context of Web-based learning in general. We need to move away from the concept of a physical environment ». Récupéré le 20 août 2010 du Ning d'AVALON : <http://avalon-project.ning.com/forum/topics/a-list-of-language-schools-in>.

<sup>12</sup> *Teen Grid* a été créé pour les mineurs de 13 à 17 ans afin de les séparer des adultes actifs sur *Main Grid* dans le seul but de les protéger.

<sup>13</sup> Philip Rosedale, le chief executive officer (CEO) de Linden Lab, a annoncé la fermeture de *Teen Grid* pour la fin d'année 2010 lors de Second Life Community Convention (SLCC) qui a eu lieu à Boston du 13 au 15 août 2010. Cette décision a été rejetée par des éducateurs qui insistaient sur l'importance d'engager des jeunes à des formations dans ce monde virtuel. À la fin, un compromis a été trouvé. Les *sims* sur *Teen Grid* ont été déplacées sur *Main Grid* avec certaines restrictions pour que les jeunes de 13 à 17 ans puissent également bénéficier de ce monde virtuel. De cette façon, British Council Isle a été fermé pendant des mois et a pu rouvrir sur *Main Grid* le 21 janvier 2011.

<sup>14</sup> D'après Shiv Rajendran, le directeur des opérations de Languagelab.com, lors de la conférence SLanguages qui a eu lieu le 15 octobre 2010, le cours d'espagnol a été supprimé faute d'apprenants.

<sup>15</sup> « The project seeks to develop a European peer learning program for teacher training for the use of "Active learning with Multi-Users Virtual Environments to increase pupils' motivation and participation in education" ». Récupéré sur le site du projet <http://muvenation.org/about/> en janvier 2011.

qui « considère les apprenants d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches » (2001 :15). Dans le but de réaliser une tâche commune, l'apprenant doit échanger, négocier et agir avec d'autres intervenants et pendant ce processus, il doit faire appel à toutes ses compétences générales (savoir, savoir-faire, savoir-être, et savoir-apprendre), ses compétences communicatives langagières (la compétence linguistique, la compétence sociolinguistique et la compétence pragmatique) et ses stratégies d'apprentissage et de communication (stratégie cognitive, stratégie métacognitive, etc.).

Contrairement à d'autres recherches qui s'intéressent plus particulièrement à la création de scénarios pédagogiques et de tâches langagières, à la participation des enseignants et des apprenants ou bien à la formation des enseignants, ma recherche est principalement centrée sur les apprenants dans une perspective interactionnelle et acquisitionnelle. Dans cette recherche, j'envisage d'identifier les stratégies d'apprentissage utilisées par les apprenants lors des échanges synchrones. D'après Chamot (2004 :14 ),

*Applied research on language learning strategies investigates the feasibility of helping students become more effective language learners by teaching them some of the learning strategies that descriptive studies have identified as characteristic of the "good language learner" (Rubin, 1975; 1981; Stern, 1975).*

Étant donné que cet environnement est en plein développement dans le domaine de l'enseignement et de l'apprentissage des langues étrangères, il me semble nécessaire d'étudier les stratégies spécifiques dans ce nouveau contexte d'apprentissage :

- Quelles sont les stratégies d'apprentissage utilisées par des 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 ?
- Cette expérience d'apprentissage dans un environnement multiutilisateur en 3D a-t-elle été appréciée par les apprenants ? Quels sont leurs attentes et besoins vis-à-vis de leur apprentissage dans Second Life ?

- Que pouvons-nous tirer de cette expérience dans le but d'optimiser la prise en compte des stratégies d'apprentissage chez l'apprenant dans ce monde virtuel ?

Pour répondre à ces questions, j'ai commencé par une étude documentaire et théorique sur les stratégies d'apprentissage des langues étrangères, les méthodologies de recherche et les recherches sur les stratégies d'apprentissage en ligne.

La recherche d'un terrain d'étude s'est avérée plutôt difficile : les apprenants sont à distance<sup>16</sup> et leurs emplois du temps ne sont pas toujours flexibles<sup>17</sup>. D'autre part, je suis plus intéressée par l'étude de l'apprentissage et de l'interaction médiatisés par ordinateur en milieu institutionnel que par l'acquisition dans des interactions exolingues en milieu naturel. C'est pour cette raison que j'ai décidé de trouver un groupe ou plutôt une classe qui se réunissait régulièrement sur Second Life pour réaliser une étude de cas.

Après beaucoup d'efforts, j'ai enfin trouvé mon terrain de recherche pour effectuer des observations directes. Le public étudié était composé de 7 étudiants de l'Université de Bielefeld en Allemagne, tous de nationalité différente et possédant un niveau B1-C1 en anglais. Ils participaient à un cours de *Business English*, proposé par Talkademy, une association qui vise à exploiter la possibilité éducative du monde virtuel. Le but de ce cours est tout d'abord de favoriser la confiance en soi chez les apprenants pour parler anglais, notamment dans la vie professionnelle.

Ce mémoire s'organise en quatre parties. La première partie est consacrée à la présentation de Second Life, ses principales activités d'apprentissage des langues étrangères et la présentation du terrain de recherche. La deuxième partie s'intéresse aux théories concernant les stratégies d'apprentissage et les recherches précédentes dans ce domaine en contexte d'Apprentissage des Langues Assisté par Ordinateur (ALAO). La troisième partie développe la méthodologie utilisée pour mener à bien cette recherche. Enfin, je présenterais les analyses des résultats obtenus.

---

<sup>16</sup> En France, peu de classes réelles travaillent dans Second Life en présentiel dans des cours de langues étrangères. Il ne m'a pas été possible d'observer sur place ces classes pour recueillir des données.

<sup>17</sup> La plupart des apprenants sont des volontaires qui cherchent des natifs pour améliorer leurs compétences à l'oral. Ils vont et viennent dans SL suivant leurs humeurs et leurs disponibilités. C'est une des caractéristiques de cet environnement, mais cela me semble difficile de recueillir des données valables et suffisantes.

# 1 PRÉSENTATION DU CONTEXTE

## 1.1 SECOND LIFE ET LES PRINCIPALES ACTIVITÉS D'APPRENTISSAGE/ D'ACQUISITION DES LANGUES ÉTRANGÈRES DANS CE MONDE VIRTUEL

### 1.1.1 Public concerné

Second Life est un environnement multiutilisateur en 3D qui est ouvert à tout public mais avec un accès restreint aux moins de 18 ans<sup>18</sup>. En 2008<sup>19</sup>, l'âge moyen des utilisateurs était de 32 ans, avec une proportion d'environ 45% de femmes. 55% des utilisateurs (environ 7 millions de personnes<sup>20</sup>) vivent en Europe. Ces statistiques nous montrent que ce monde virtuel ne séduit pas seulement la génération *Digital Natives*, il attire également des personnes plus âgées que nous appelons les *Digital immigrants*<sup>21</sup>. On constate également que ce monde virtuel a su séduire autant les hommes que les femmes et qu'il s'est développé dans le monde entier mais qu'il est majoritairement utilisé en Europe.

### 1.1.2 Que peut-on faire dans 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<sup>22</sup>.

Chaque utilisateur est représenté sous la forme d'un avatar personnalisable à tout moment par l'utilisateur lui-même. SL permet de créer et de configurer à l'infini sa couleur de peau, la forme de son nez, la taille de ses bras, sa coupe de cheveux,

---

<sup>18</sup> Notamment pour les *sims* réservées aux adultes.

<sup>19</sup> Extrait d'une vidéo des propos de Philip Rosedale au sujet de Second Life en mai 2008. Récupéré en mars 2011 sur le site de TED [http://www.ted.com/talks/lang/fre\\_fr/the\\_inspiration\\_of\\_second\\_life.html](http://www.ted.com/talks/lang/fre_fr/the_inspiration_of_second_life.html).

<sup>20</sup> D'après Ginsu Yoon, vice-président 'business affairs' de Linden Lab « A fin mars 2008, nous avons 13 millions de comptes (*NDLR : il est difficile d'estimer le nombre d'utilisateurs actifs et de comptes uniques, certains résidents ayant ouvert de multiples comptes*) ». Récupéré en mars 2011 sur le site de Clubic : <http://www.clubic.com/actualite-134560-ginsu-yoon-linden-lab-second-life-rentable.html>.

<sup>21</sup> Digital immigrant : Those of us who were not born into the digital world but have, at some later point in our lives, become fascinated by and adopted many or most aspects of the new technology. Prensky, M. (2001). *Digital Natives, Digital Immigrants*. On the Horizon, 9-5. MCB University Press. Récupéré en mars 2011 sur le site de l'auteur : <http://www.twitchspeed.com/site/Prensky - Digital Natives, Digital Immigrants - Part1.htm>.

<sup>22</sup> Il existe un grand nombre de lieux de rencontres virtuels dans SL comme par exemple des conférences, des concerts, des expositions, des salons ou des discothèques, etc.

ses vêtements, ses accessoires, etc. Suivant le désir de chacun, on peut se représenter tel que l'on est réellement ou adopter une toute autre apparence qui ne se limite pas seulement aux êtres humains mais qui peut figurer un ballon ou un animal.



**Figure 1. Mon avatar**

Il existe plusieurs modes de déplacement dans SL : l'avatar peut marcher, courir, voler dans une *sim*, et il peut même se téléporter vers un autre endroit, une autre *sim* ou un autre avatar. Cette liberté de déplacement facilite les visites dans SL et la rencontre entre utilisateurs. Toutefois, certaines *sims* sont privées<sup>23</sup> et leurs propriétaires peuvent en limiter et en contrôler leurs accès.

---

<sup>23</sup> Les *sims* peuvent être achetées par n'importe quel utilisateur qui peut en paramétrer le droit d'accès. La monnaie utilisée dans SL est le Linden Dollar (L\$) convertible avec d'autres devises réelles, elle est aussi le moyen d'échange pour l'achat et la vente dans SL.



Figure 2. Voler au dessus du Mont St Michel

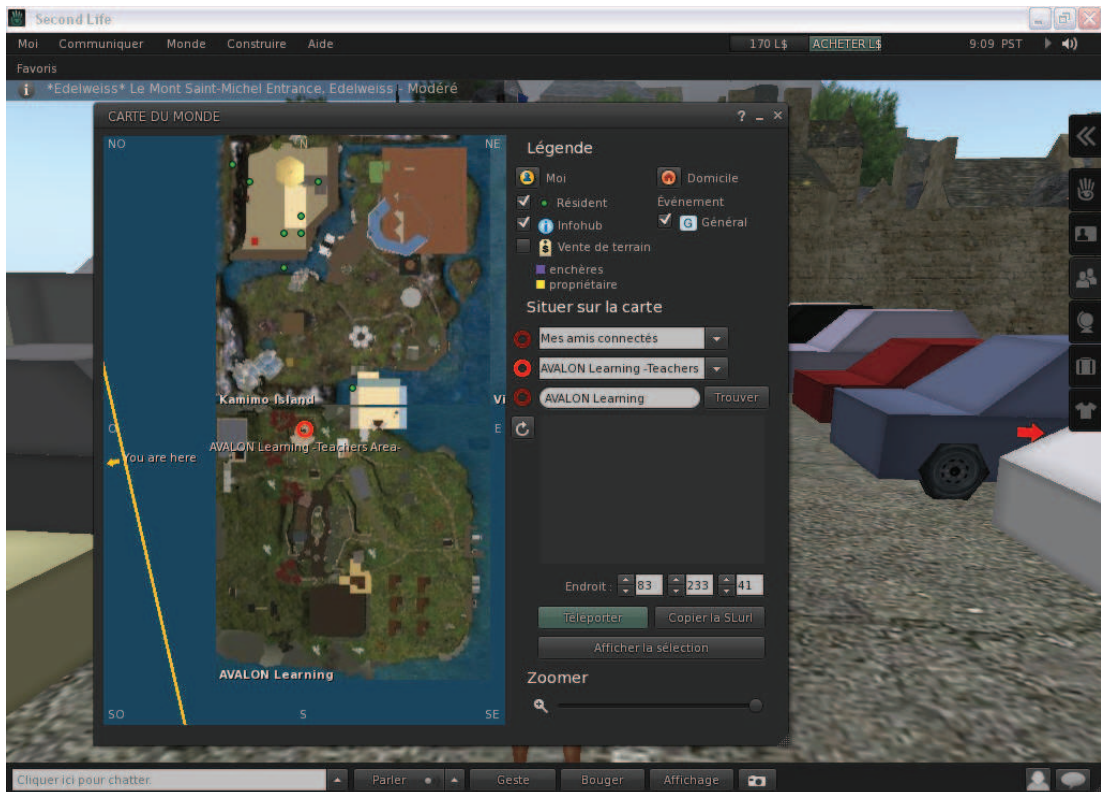


Figure 3. Exemple de carte pour se déplacer ou se téléporter



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<sup>24</sup>. Il est également possible de communiquer de vive voix à l'aide d'un micro sur le même principe.

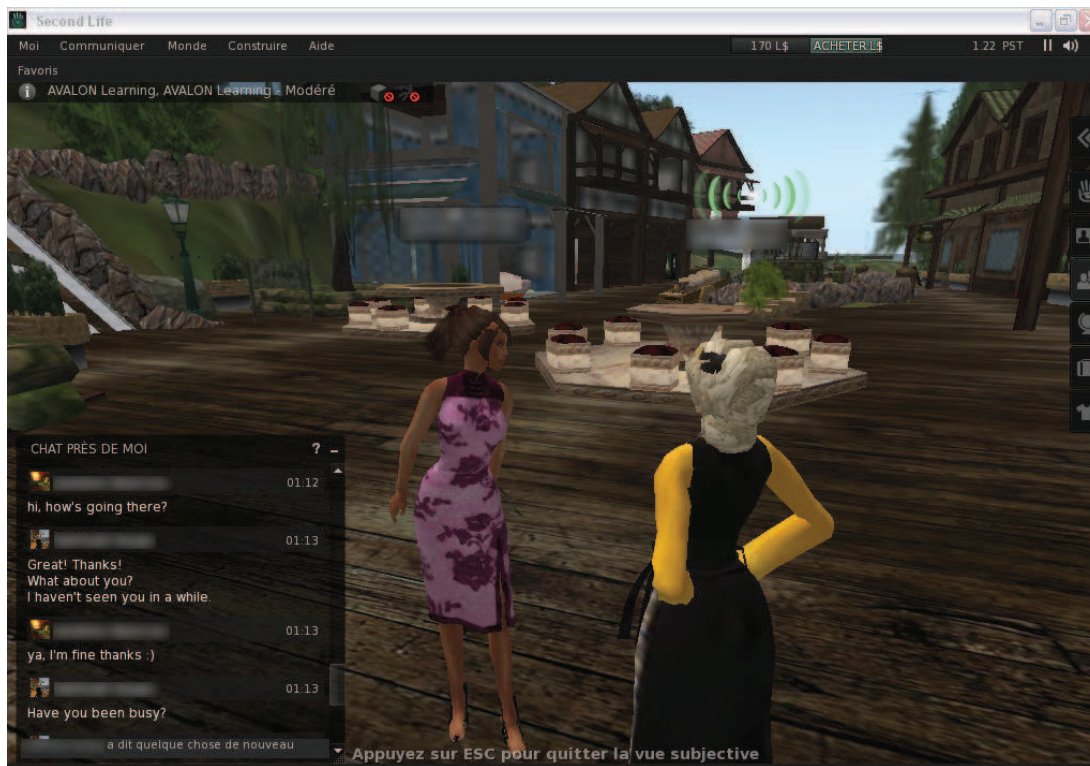


Figure 4. Chatter avec un avatar à l'écrit et à l'oral. En bas à gauche se trouve le clavardage. Le symbole vert situé au dessus de l'avatar de droite permet de visualiser lorsqu'une personne parle.

Les interactions verbales peuvent être accompagnées par l'animation des avatars : ils peuvent incliner la tête, rire aux éclats, tirer la langue ou bien 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 « *continues to follow real life social norms such as interpersonal distance and eye contact* » (Bailenson, Yee, Merget & Shroeder, 2006, cité par Pereira, 2009 : 24).

<sup>24</sup> Même si la personne n'est pas en ligne.

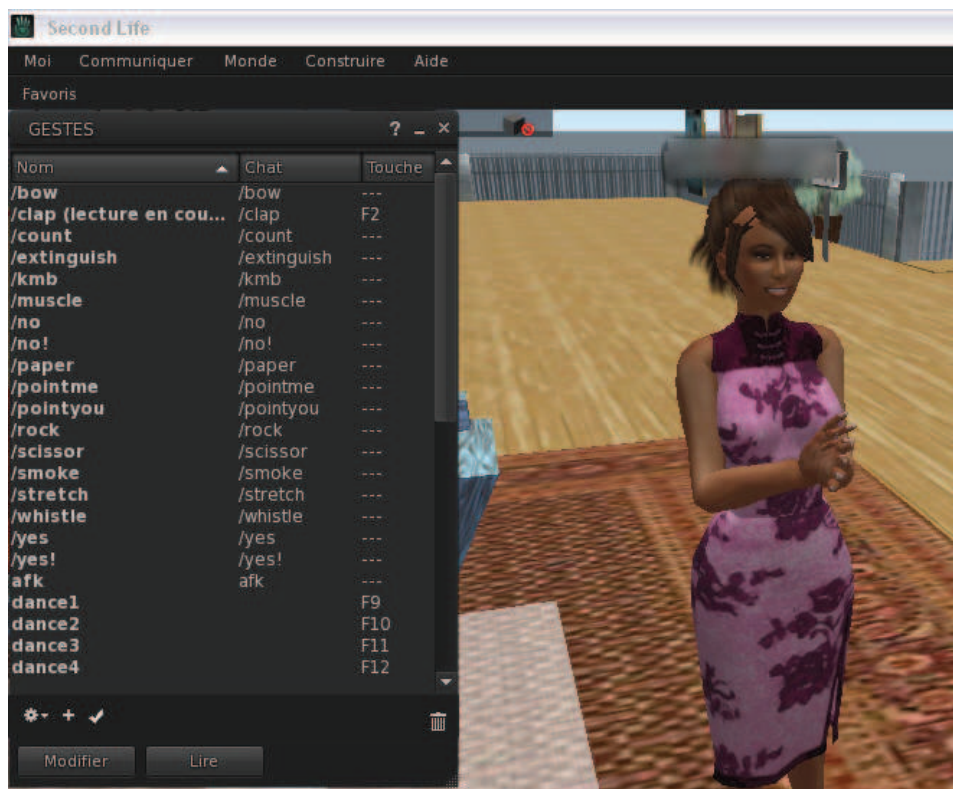


Figure 5. Les différentes possibilités de gestes, ici mon avatar applaudit

SL permet l'intégration de ressources externes comme des vidéos, des images, des documents PPT, etc. En outre, par l'intermédiaire de l'outil Sloodle<sup>25</sup>, il est possible de créer une plateforme Moodle<sup>26</sup> qui peut interagir avec Second Life. Par exemple, on peut faire des Questionnaires à Choix Multiples (QCM) sur Second life et avoir les résultats tracés sur Moodle, ou participer à un clavardage qui se déroule sur SL via une salle de chat sur Moodle et les messages écrits peuvent être archivés dans ce dernier.

<sup>25</sup> SLOODLE (Simulation Linked Object Oriented Dynamic Learning Environment) est « an open-source Moodle® module for bridging communication between objects in Second Life® and assignments in Moodle®. Students are able to take quizzes and surveys, submit assignments, record chat conversations, and keep track of their progress via a points system all viewable from within Second Life® ». Récupéré en mars 2011 sur le site <http://slisweb.sjsu.edu/sl/index.php/Sloodle>.

<sup>26</sup> Moodle (Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment) est un LMS (Learning Management System) et VLE (Virtual Learning Environment) « sous Licence libre servant à créer des communautés d'apprenants autour de contenus et d'activités pédagogiques ». Récupéré en mars 2011 sur le site de Wikipédia : <http://fr.wikipedia.org/wiki/Moodle>.

### 1.1.3 Principales activités d'apprentissage/d'acquisition des langues étrangères sur Second Life

Toutes les fonctionnalités précédemment décrites offrent un environnement qui facilite des activités collaboratives à distance dans un contexte authentique et en temps réel. Ces caractéristiques correspondent à la perspective actionnelle (CECRL : 2001) et à la théorie socio-constructivisme (Vygotski, 1985) dans l'apprentissage. Selon Pereira (2009 : 21), «*for learning to take place, there must be social interaction between the learner and others, or a “socially and culturally situated context of cognition, in which knowledge is constructed in shared endeavours” (Duffy & Cunningham, 1996 in Felix, 2005:86)* ». Dans l'univers virtuel de Second Life, l'apprenant peut faire des expériences qu'il ne peut vivre dans des cours traditionnels comme par exemple visiter la Grande Muraille de Chine avec d'autres apprenants de différentes nationalités ou avec des natifs tout en communiquant avec eux.

Les activités d'apprentissage/d'acquisition des langues étrangères dans SL peuvent être regroupées en deux grandes catégories :

#### 1.1.3.1 *Apprentissage/acquisition en contexte informel*

La participation dans les activités d'apprentissage/d'acquisition en contexte informel est une démarche personnelle de l'apprenant/utilisateur. Par exemple, un utilisateur peut aller sur SL pour améliorer ses compétences à l'oral dans une ou plusieurs langues étrangères soit avec des natifs, soit avec d'autres utilisateurs qui parlent la ou les même(s) langue(s) cible(s) et dont les sujets de discussion peuvent être variés suivants les intérêts des interlocuteurs.

Plusieurs communautés telles que Virlantis<sup>27</sup> et Cypris Chat<sup>28</sup> ont été créées pour réunir des apprenants et pour favoriser l'apprentissage ou l'acquisition dans des contextes informels. La première communauté, Virlantis, regroupe différentes langues comme l'anglais, l'allemand, l'espagnol, le français, etc. Toutefois l'anglais semble omniprésent et s'est imposé comme la langue commune des participants.

---

<sup>27</sup> Cf. Le site de Virlantis, consulté pour la dernière fois en mars 2011, <http://www.virlantis.com/>.

<sup>28</sup> Cf. Le site de Cypris Chat, consulté pour la dernière fois en mars 2011, <http://cyprischat.org/>.

L'inscription à cette communauté est gratuite et des membres volontaires animent différentes activités comme des discussions libres et des visites sur SL, etc. La seconde communauté, Cypris Chat, est uniquement destinée aux apprenants d'anglais. L'inscription est payante mais au coût très réduit de 1 L\$<sup>29</sup>. Tout comme dans Virtlantis, des membres volontaires organisent des activités dans Cypris Chat comme lire des romans ensemble ou jouer à *Murder Party*<sup>30</sup> avec d'autres membres dont les niveaux langagiers sont différents.

Dans ces deux communautés ne figure aucune évaluation langagière à la fin des activités proposées et les participations sont souvent spontanées, le but étant de donner aux apprenants l'opportunité de pratiquer les langues acquises.

### 1.1.3.2 *Apprentissage/acquisition en contexte formel/institutionnel*

Parmi toutes les activités d'apprentissage/acquisition des langues étrangères, certaines sont créées par des enseignants ou des formateurs dans des contextes formels voire institutionnels : le but d'enseignement et d'apprentissage est plus perceptible que dans des contextes informels. Ces activités sont ensuite proposées aux apprenants et les objectifs à atteindre sont quelquefois accompagnés par des évaluations.

Dans le but de bien illustrer ces pratiques, je vais prendre l'exemple de cours d'anglais proposés par Languagelab.com<sup>31</sup>, une école de langue créée en 2005 dans Second Life. Les cours de Languagelab.com se passent dans une *sim* qui s'appelle *English City* où l'on trouve un aéroport, des magasins, des musées, des *pubs*... Après avoir payé une inscription pour accéder et être membre de cette *sim*, l'apprenant peut participer à des cours de groupe (environ 6 personnes<sup>32</sup>) ou à des cours individuels avec un tuteur qui est à la fois enseignant qualifié d'anglais et natif. Le choix des

---

<sup>29</sup> Équivalent à 0,57 euro le 2 mars 2011 sur le site VirWoX (Virtual World Exchange) : <https://www.virwox.com/index.php?language=fr&r=11>.

<sup>30</sup> « Une *murder party* est un jeu consistant à résoudre une énigme policière, en incarnant les protagonistes de l'histoire. Il s'agit d'une forme de jeu de rôle, en grande nature, un croisement entre théâtre d'improvisation, jeu d'enquête, aventure policière ». Récupéré sur le site de Wikipédia en mars 2011 : [http://fr.wikipedia.org/wiki/Murder\\_party](http://fr.wikipedia.org/wiki/Murder_party).

<sup>31</sup> Cf. Le site de Languagelab.com <http://www.languagelab.com/> consulté pour la dernière fois en mars 2011.

<sup>32</sup> Selon Shiv Rajendran, le directeur des opérations de Languagelab.com, lors de la 4<sup>ème</sup> conférence annuelle des meilleures pratiques en éducation dans les mondes virtuelles (du 17 au 19 mars 2011 dans SL), les apprenants sont souvent de nationalités différentes dans un cours de Languagelab.com.

cours est libre selon les besoins de l'apprenant, son fuseau horaire et son niveau de compétence langagière. Dans cette ville virtuelle, selon Rajendran (2009) lors d'une interview avec EDUKWEST<sup>33</sup>, chaque tuteur joue un rôle (chauffeur de taxi, serveur de restaurant, agent de police, etc.) et il interagit avec des apprenants dans des situations authentiques tout en parlant anglais. Le tuteur corrige les fautes de l'apprenant et lui donne des feedbacks lors de chaque cours. Le bilan peut être consulté par le tuteur du cours suivant.

Cette approche ressemble à la simulation globale décrite par Yaiche (1986), cité par Capriles (2004, para. 3),

*Prenez un lieu, de préférence clos : une île, un immeuble, un village, un hôtel, etc. Faites-le investir et décrire par des élèves qui imagineront en être les habitants... Utilisez ce lieu-thème comme lieu de vie pour localiser toutes les activités d'expression écrite et orale (...). Vous obtenez ainsi une simulation globale.*

Les caractéristiques de SL, comme la représentation des personnages et des objets en 3D, la communication en synchronie et la création de contenu gérée par l'utilisateur facilitent l'engagement et l'immersion dans la simulation globale. Selon Capriles (2004, para. 7), « la simulation globale va permettre une mise en situation véritable, pendant laquelle la langue sera envisagée comme un *outil* et non plus comme un *objet de savoir* ». De cette façon, l'apprenant est devenu l'utilisateur de la langue cible tout en interagissant avec d'autres. Cette notion de l'interaction est élargie grâce à l'aspect social dans SL où l'apprenant peut interagir en tant qu'acteur social avec d'autres utilisateurs.

## **1.2 PRÉSENTATION DU TERRAIN DE RECHERCHE**

Le terrain de ma 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

---

<sup>33</sup> Cf. Ressource vidéo, consulté pour la dernière fois en mars 2011 sur le site d'EDUKWEST, <http://www.edukwest.com/shiv-rajendran-of-languagelab-com/>.

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 telles qu'un entretien d'embauche, une réunion commerciale, ou une présentation de produits. L'approche par tâches et l'apprentissage contextualisée ont été mises 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 tous les jeudis à 18 h et duraient environ 80 à 120 minutes 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 (par exemple 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.



Figure 6. Une séance de cours

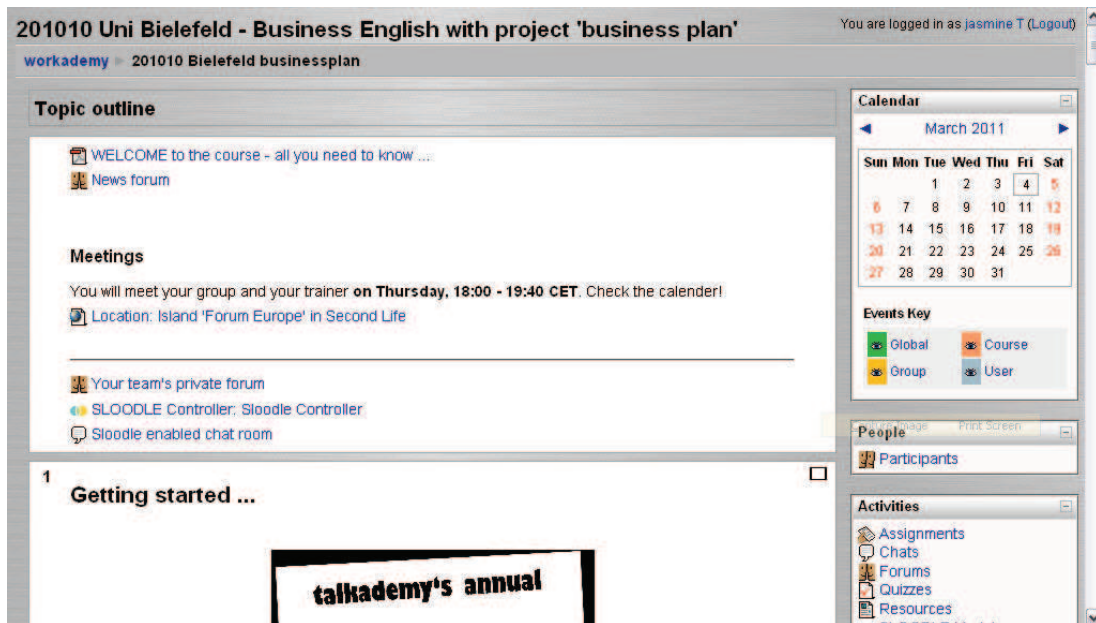


Figure 7. Extrait de la plateforme Moodle du cours

### 1.3 CONCLUSION CHAPITRE 1

Dans ce chapitre, j'ai présenté l'environnement SL et les activités d'apprentissage/d'acquisition des langues étrangères dans ce monde virtuel où l'anglais est omniprésent comme la lingua franca. Les différents modes de communication et le sentiment d'être présent permettent à l'apprenant de s'immerger dans les différentes situations interactives et sociales. Les frontières sociales, culturelles et langagières ont quasiment disparu grâce à la possibilité de se rencontrer et de se déplacer à distance sous la forme d'avatar.

## 2 CADRE THÉORIQUE

Les stratégies d'apprentissage sont primordiales dans la recherche en didactique des langues étrangères pour aider l'enseignant à guider l'apprenant vers une bonne connaissance de la langue et de la culture et vers une certaine autonomie. Pour cette raison, depuis plus de trente ans, de nombreuses recherches ont été faites dans ce domaine et différents concepts et classifications ont été développés provoquant certaines confusions. C'est pourquoi il me semble judicieux d'étudier la notion de stratégie d'apprentissage et d'analyser certaines recherches pertinentes, notamment en contexte d'apprentissage des langues assisté par ordinateur afin de construire un cadre théorique cohérent.

### 2.1 DÉFINITION DES STRATÉGIES D'APPRENTISSAGE

Selon Cohen (2010 : 164), « *language Learning strategies are the conscious or semi-conscious thoughts and behaviors used by learners with the explicit goal of improving their knowledge and understanding of a target language* ». D'après cette définition, trois caractéristiques de stratégies d'apprentissage peuvent être mises en évidence :

#### 2.1.1 Le caractère conscience

Dans la définition de Cohen, on remarque que les stratégies d'apprentissage sont des « *conscious or semi-conscious thoughts and behaviors* » que l'apprenant utilise pour atteindre un but dans son apprentissage. D'autres chercheurs partagent ce point de vue comme Chamot (2004 : 14), « *learning strategies are the conscious thoughts and actions that learners take in order to achieve a learning goal* ».

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 également 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 que « *once a process is automatic, it can no longer be a strategy since in this context 'automatic' means habitual and unconscious* » (Cohen, 2007 :



33). Pour cela, je fais référence à la définition de Cohen (1996) citée et traduite par Jeannot et Chanier (2008 : 43) :

*Si le comportement d'un apprenant est totalement inconscient de telle sorte que l'apprenant en question ne peut pas identifier de stratégies qui seraient associées à ce comportement, alors on ne fera référence à ce comportement que comme un processus, et non comme une stratégie.*

De cette manière, on peut constater que les stratégies sont consciemment utilisées par l'apprenant pour favoriser son apprentissage. De plus, selon Oxford et Cohen (1992 : 12) « *if strategies are unconsciously and automatically used, then explicit strategy training makes little or no sense* ».

### **2.1.2 Le critère de concentration**

Cohen distingue les stratégies d'apprentissage des stratégies d'usage. D'après lui (1996 : 2), « *whereas language learning strategies have an explicit goal of assisting learners in improving their knowledge in a target language, language use strategies focus primarily on employing the language that learners have in their current interlanguage* ». 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 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.

### **2.1.3 La difficulté d'observer**

Si on considère que les stratégies d'apprentissage sont des pensées et des comportements consciemment utilisés par l'apprenant, alors on doit se demander comment savoir si l'apprenant a utilisé des stratégies et comment identifier celles qu'il a utilisées.

D'après Chamot (2004 : 15), « *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* ». Cette méthode de recherche est aussi importante pour identifier et classifier les types de stratégies utilisées par l'apprenant, car un seul comportement peut être traduit en différents types de stratégies selon les buts de l'apprenant. Prenons comme exemple un apprenant qui écoute une chanson en langue cible. Cet acte peut être interprété soit comme une stratégie affective en présumant que l'apprenant souhaite simplement se détendre sans prêter attention au sens des paroles ; soit comme une stratégie cognitive en supposant que l'apprenant essaie de repérer du vocabulaire et des expressions qu'il a déjà appris pour deviner le sens des paroles ou soit comme une stratégie métacognitive si l'apprenant s'est fixé pour objectif d'apprendre une chanson par semaine en langue cible en espérant améliorer ses compétences langagières.

La façon la plus directe et la plus efficace d'identifier la stratégie utilisée par l'apprenant est de le lui demander. Jeannot et Chanier (2008) ont appliqué cette méthode pour identifier les stratégies utilisées par un apprenant dans une formation en ligne sur une plateforme audio-synchrone. Ces deux chercheurs ont effectué un questionnaire, un entretien semi-directif et un entretien d'auto-confrontation « où

l'on confronte l'apprenant à des moments précis de son apprentissage » (Jeannot et Chanier, 2008 : 47) pour compléter leurs observations indirectes.

## 2.2 LES TYPOLOGIES DES STRATÉGIES D'APPRENTISSAGE D'OXFORD (1990) ET D'O'MALLEY & CHAMOT (1990)

Parmi la classification des stratégies d'apprentissage les deux plus reconnues sont : la typologie d'Oxford (1990) inspirée de Dansereau (1978, 1985) en éducation et celle d'O'Malley & Chamot (1990) inspirés d'Anderson (1983, 1985) en psychologie (Duquette & Renié, 1998 : 237).

Oxford (1990) classe les stratégies d'apprentissage en deux grandes catégories : les stratégies directes « qui concernent directement la langue cible » et les stratégies indirectes « qui concernent la gestion générale de l'apprentissage » (Duquette & Renié, 1998 : 237). Chacune d'elles est composée de trois sous-catégories :

Stratégies directes	Stratégies indirectes
<u>Stratégies mnémoniques</u> qui concernent la mémorisation de la langue par l'apprenant.	<u>Stratégies métacognitives</u> qui gèrent le processus et le management d'apprentissage.
<u>Stratégies cognitives</u> qui traitent les aspects linguistiques dans le but de favoriser l'apprentissage et la production.	<u>Stratégies affectives</u> qui gèrent la motivation et les émotions.
<u>Stratégies compensatoires</u> avec lesquelles l'apprenant peut surmonter ses limites langagières à la fois dans la compréhension et la production.	<u>Stratégies sociales</u> qui concernent les interactions avec les autres.

Tableau 1. Classification des stratégies d'apprentissage chez Oxford (1990)

En revanche, O'Malley et Chamot (1990) ont divisé les stratégies d'apprentissage en trois catégories précisées par Degache (2010 : 18-22) :

- les stratégies cognitives sont « des démarches ou opérations mentales par lesquelles les apprenants traitent les données linguistiques et sociolinguistiques » (Wenden, 1991) ;
- les stratégies métacognitives sont des « processus impliqués dans le contrôle conscient des activités cognitives » ;
- et les stratégies socio-affectives « renvoient aux modes d'interaction des apprenants, avec d'autres apprenants, et/ou avec des locuteurs natifs, en vue de faciliter l'appropriation de la LE ».

Cependant, les typologies recensées par ces chercheurs ne permettent pas une distinction très nette entre les stratégies d'apprentissage, de communication et de production. Par exemple, la stratégie « demander une clarification » qui a pour but de demander à l'interlocuteur une explication ou une reformulation pour comprendre ce qu'il a dit ou écrit afin de pouvoir réagir ou lui répondre, est classée comme une stratégie sociale chez Oxford et O'Malley & Chamot. Or, cette stratégie peut également être interprétée comme une stratégie de communication.

Cette difficulté à distinguer ces stratégies a été évoquée par plusieurs chercheurs, dont Brown (1980) cité par Griffiths (2004 : 2) : « *draws a clear distinction between learning strategies and communication strategies on the grounds that "communication is the output modality and learning is the input modality". [...] [he] concedes, however, that "in the arena of linguistic interaction, it is sometimes difficult.....to distinguish between the two" ».*

Lewis et Stickler (2007) ont confronté ces stratégies et ils ont adapté la typologie d'Oxford à leur recherche en contexte d'échange en tandem par mail. Par exemple, ils ont catégorisé la stratégie « salutations et formules de politesse » comme une des stratégies d'apprentissage les plus fréquemment utilisées par les sujets de recherche. Toutefois, cette stratégie peut être également considérée comme stratégie de communication dans un échange email dont le but est d'établir et de maintenir une relation collaborative dans le binôme. Il me semble pourtant que certaines des stratégies identifiées par ces deux chercheurs n'appartiennent à aucune catégorie de

stratégies : par exemple, « utiliser les pièces jointes » ou « planifier la rencontre en face-à-face »<sup>34</sup> sont plus des processus d'échanges qu'une stratégie d'apprentissage. Les résultats obtenus ont permis à Lewis et Stickler de conclure que les stratégies sociales apparaissaient plus fréquemment que les autres stratégies d'apprentissage conventionnelles : par exemple « donner des informations personnelles », « proposer des informations non réclamées » et « remercier et s'excuser ».

Atlan (2000) a étudié l'utilisation des stratégies d'apprentissage de 150 étudiants français en IUT dans la réalisation d'une tâche langagière de la compréhension écrite à l'aide de différents supports (papier, vidéocassette, cassette audio et ordinateur). Le but de cette recherche était d'examiner la relation entre le choix des stratégies et la technologie utilisée pour la présentation de la tâche. L'auteur a fait référence à la typologie d'Oxford notamment sur les stratégies directes tout en utilisant le questionnaire *SILL (Strategy Inventory for Language Learning)* établi par Oxford (1990) pour le recueil des données. D'après les résultats obtenus, Atlan (2000 : 109) a pu vérifier « qu'il y a effectivement interaction entre la TIC [Technologies de l'Information et de la Communication] utilisée et le choix de stratégies effectué par l'apprenant ». Selon elle, il y a plus de stratégies de rappel et de cognition avec l'utilisation de l'ordinateur non multimédia et qu'il y a une forte présence des stratégies de compensation avec l'utilisation des cassettes vidéo et des ordinateurs multimédia.

Lewis et Stickler (2007 : 186) ont comparé les résultats de leur recherche avec ceux d'Atlan : ils « offrent un contraste remarquable avec les conclusions de Janet Atlan, pour qui un environnement TICE [Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Éducation] favorise plutôt les stratégies de rappel et cognitives et la passivité de l'apprenant et défavorise les « activités relationnelles » ». Toutefois, j'émettrais certaines réserves sur cette comparaison. En effet, ces deux recherches ne s'inscrivent pas dans le même contexte : Lewis et Stickler ont étudié les stratégies d'apprentissage dans un contexte d'échanges à distance où les apprenants travaillaient en binôme. Atlan, quant à elle, s'intéressait à des situations où il n'y avait pas d'échanges entre les élèves donc hors contexte

---

<sup>34</sup> Dans ce projet d'échanges en Tandem, les binômes avaient la possibilité de se rencontrer dans la vie réelle à la fin du projet.

d'échange à distance. C'est pour cette raison que l'on trouve seulement des stratégies sociales dans la recherche de Lewis et Stickler.

La recherche de Jeannot & Chanier (2008) concerne les stratégies utilisées par un apprenant d'anglais dans une formation en ligne sur une plateforme audio-synchrone. Ils ont distingué les stratégies d'apprentissage et d'usage tout en appliquant la typologie d'O'Malley et Chamot. Ainsi, les résultats issus de la méthode de triangulation<sup>35</sup> montrent que le sujet a employé une grande variété de stratégies dont les plus fréquentes étaient des stratégies sociales et des stratégies spécifiques à « des dispositifs technologiques propres à l'environnement multimodal » (Jeannot & Chanier, 2008 : 70), comme par exemple, « manifester son incompréhension, à l'oral (en anglais, en français) ou à l'écrit » (2008 : 68).

Les conclusions de Jeannot & Chanier (2008) sont semblables à celles de Lewis et Stickler (2007) qui ont remarqué une forte présence des stratégies sociales et des stratégies spécifiques au travail en ligne et en Tandem. Cette convergence me semble évidente car ces deux recherches s'inscrivent dans un contexte d'apprentissage collaboratif en ligne où il y a beaucoup d'interactions entre les différents participants.

Dans un article de Chamot (2004) qui vise à clarifier des questions de recherche et d'enseignement sur les stratégies d'apprentissage, on remarque que l'utilisation des stratégies par un apprenant dépend de ses caractéristiques, de ses objectifs, de ses valeurs culturelles et du contexte d'apprentissage. Dans les recherches présentées précédemment, les auteurs n'ont pas pris en compte les trois premières variations et ils ont préféré centrer leur recherche sur le contexte et plus particulièrement sur le contexte d'apprentissage avec les TICE.

---

<sup>35</sup> Ils ont croisé les multiples données recueillies par des observations indirectes avec l'enregistrement vidéo, un questionnaire, un entretien semi-directif et un entretien d'auto-confrontation.

## 2.3 STRATEGIC SELF-REGULATION MODEL D'OXFORD (2011)

### 2.3.1 Définition

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* dans lequel « *learners actively and constructively use strategies to manage their own learning* » (p. 7).

Malgré tout un éventail de terminologies qui qualifie les différents modèles de « *self-regulation* » dans l'apprentissage d'une L2 (Oxford, 2011 : 7) - « *learner self-management* » de Rubin (2001), « *learner self-direction* » de Dickinson (1987), « *self-regulated or autonomous L2 learning* » d'Oxford (1999) et « *mediated learning* » de Scarcella & Oxford (1992, Vygotsky, 1978) - le *Strategic Self-Regulation Model* insiste sur « *learner's active control of learning through the effective use of learning strategies* » (Oxford, 2011 : 14).

D'après Oxford (2011 : 12), la notion de *self-regulated L2 learning strategies* est définie comme « *deliberate, goal-directed attempts to manage and control efforts to learn the L2 (based on Afflerbach, Pearson, and Paris, 2008). These strategies are broad, teachable actions that learners choose from among alternatives and employ for L2 learning purpose* ». Cette définition correspond à celle des stratégies d'apprentissage proposée par Cohen (2010<sup>36</sup>) dont l'accent est mis sur la conscience de l'apprenant dans l'utilisation des stratégies et sur le but d'apprendre une L2.

Toutefois, dans le *S<sup>2</sup>R Model*, il n'y a pas de distinction entre les stratégies d'apprentissage et les stratégies d'usage (Cohen, 1996). Selon Oxford (2011 : 99) :

*In reality, educational and cognitive psychologists have consistently demonstrated that actively using information (language information or any other type) is the only way to learn it and that not using information is the best way to lose it. Also, some strategies classified for language use, such as retrieval and rehearsal, have been known as learning strategies for decades outside of the L2 field.*

---

<sup>36</sup> Cf. § 2.1

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.

### 2.3.2 Classification

En comparant la typologie des stratégies d'apprentissage d'Oxford (1990) avec le *S<sup>2</sup>R Model* (Oxford, 2011), la catégorie de métastratégies a été élargie en ajoutant les stratégies méta-affectives et métasocioculturelles-interactives (méta-SI) aux stratégies métacognitives. D'après Oxford (2011 : 40) « *L2 learning is not just a cognitive/metacognitive process but is also influenced by a complex web of beliefs, emotional associations, attitudes, motivations, sociocultural relationships, personal interactions, and power dynamics* » mais « *Unfortunately, prior taxonomies of strategies had no term to describe control of two other key dimensions of L2 learning strategies* » (Oxford, 2011 : 16).

Ces trois types de métastratégies qui aident « *the learner control and manage the use of strategies in each dimension : cognitive, affective, and sociocultural-interactive* » (Oxford, 2011 : 15), se composent des stratégies suivantes : prêter attention, planifier, obtenir et utiliser des ressources, organiser, réaliser des plans, orchestrer l'usage des stratégies, contrôler et évaluer (traduit par l'auteur).

D'autre part, les cinq autres catégories de stratégies (Oxford, 1990)– stratégies mnémotechniques, stratégies cognitives, stratégies compensatoires, stratégies affectives et stratégies sociales– sont aujourd'hui regroupées en stratégies cognitives, stratégies affectives et stratégies socioculturelles-interactives. Les 70 stratégies individuelles qu'on peut comptabiliser, par exemple : employer des images, inventer des mots, résumer... ont été rassemblées. Le tableau suivant illustre ces métastratégies et stratégies (établi et traduit par l'auteur) :



<b>Métastratégies</b>	<b>Classification</b>	<b>Stratégies</b>	<b>Classification</b>
<b>Stratégies Métacognitives</b>	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	<b>Stratégies Cognitives</b>	Utiliser les sens pour comprendre et mémoriser Activer les connaissances Raisonner Conceptualiser avec des détails Conceptualiser de façon générale Aller au-delà de l'information immédiate
<b>Stratégies Méta-affectives</b>	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	<b>Stratégies Affectives</b>	Activer des émotions, des croyances et des attitudes de soutien Générer et maintenir la motivation
<b>Stratégies Métasocioculturelles -Interactives</b>  <b>(Stratégies Méta-SI)</b>	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	<b>Stratégies Socioculturelles-Interactives</b>  <b>(Stratégies SI)</b>	Interagir pour apprendre et communiquer Surmonter les manques de connaissance en communication Traiter des contextes socioculturels et d'identités

Tableau 2. Version française de la classification des stratégies d'apprentissage chez Oxford (2011)

<b>Metastrategies</b>	<b>Classification</b>	<b>Strategies</b>	<b>Classification</b>
<b>Metacognitive Strategies</b>	Paying attention to cognition Planning for cognition Obtaining and using resources for cognition Organizing for cognition Implementing plans for cognition Orchestrating cognitive strategy use Monitoring cognition Evaluating cognition	<b>Cognitive Strategies</b>	Using the senses to understand and remember Activating knowledge Reasoning Conceptualizing with details Conceptualizing broadly Going beyond the immediate data
<b>Meta-affective Strategies</b>	Paying attention to affect Planning for affect Obtaining and using resources for affect Organizing for affect Implementing plans for affect Orchestrating affective strategy use Monitoring affect Evaluating affect	<b>Affective Strategies</b>	Activating supportive emotions, beliefs and attitudes Generating and maintaining motivation
<b>Meta-sociocultural-interactive Strategies</b> <b>(Meta-SI Strategies)</b>	Paying attention to contexts, communication, and culture Planning for contexts, communication, and culture Obtaining and using resources for contexts, communication, and culture Organizing for contexts, communication, and culture Implementing plans for contexts, communication, and culture Orchestrating strategies for contexts, communication, and culture Monitoring for contexts, communication, and culture Evaluating for contexts, communication, and culture	<b>Sociocultural-Interactive Strategies</b> <b>(SI Strategies)</b>	Interacting to learn and communicate Overcoming knowledge gaps in communicating Dealing with sociocultural contexts and identities

Tableau 3. Version anglaise de la classification des stratégies d'apprentissage chez Oxford (2011)

À mon avis, cette nouvelle classification complète non seulement les métastratégies qui jouent un rôle important dans le management de l'apprentissage, mais élargit aussi la conception des stratégies qui peut maintenant s'adapter à presque tous les contextes d'apprentissage. De cette manière, la difficulté évoquée par Lewis et Stickler (2007 : 186) lors de leur recherche sur le Tandem en ligne - « Nous avons donc dû adapter le système de classification d'Oxford [(1990)] à ce nouveau contexte [l'apprentissage des langues en ligne], mais la solution proposée est imparfaite » - a été également résolue par ce regroupement.

D'autre part, dans le *S<sup>2</sup>R Model*, Oxford différencie les stratégies des tactiques. D'après elle (2011 : 31),

*Tactics are the specific manifestations of a strategy or metastrategy by a particular learner in a given setting for a certain purpose. [...] In comparison, strategies are broad and general, and many possible tactics can relate to a given strategy (Winne and Perry, 2000).*

De cette façon, nous pouvons revisiter les stratégies d'apprentissage que Lewis et Stickler (2007) ont identifiées chez les apprenants en e-Tandem. Par exemple, la stratégie - « proposer ou faire des corrections » - classifiée comme une stratégie spécifique à Tandem peut être considérée comme une tactique qui manifeste une stratégie socioculturelle-interactive - « interagir pour apprendre et communiquer » - dans le *S<sup>2</sup>R Model*. Toutefois, cette stratégie 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.

## **2.4 CONCLUSION CHAPITRE 2**

Dans ce chapitre, j'ai étudié la définition et les classifications des stratégies d'apprentissage d'une langue étrangère tout en me basant sur les recherches précédentes. Malgré le peu de recherches faites sur les contextes d'échanges à distance et sur l'environnement virtuel multi-utilisateurs en 3D, les résultats obtenus nous montrent que les stratégies sociales et celles spécifiques au contexte sont les stratégies les plus fréquemment utilisées par l'apprenant. Dans le *S<sup>2</sup>R Model*

d'Oxford (2011), 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. C'est pourquoi, j'ai abordé mes analyses en me basant sur ce modèle.

### 3 MÉTHODOLOGIE DE RECHERCHE : L'ETHNOGRAPHIE VIRTUELLE

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. J'ai particulièrement étudié les stratégies d'apprentissage de ce groupe dans une perspective interactionnelle et acquisitionnelle en langues étrangères. Le but est de favoriser une compréhension chez l'enseignant des stratégies utilisées par les apprenants pour qu'il puisse entraîner ces derniers à un apprentissage autonome dans un contexte virtuel, c'est-à-dire, prendre la responsabilité de son apprentissage et s'investir dans la réalisation de ses objectifs tout en interagissant avec d'autres personnes. Selon Stevens (2007 : 28), « *autonomous does not mean isolated or 'by oneself' – an autonomous learner is one who self-starts him/herself in the direction of a learning strategy in which, these days, a learning community might figure highly* ».

Les questions suivantes ont orienté ma 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 ?
- Cette expérience d'apprentissage dans un environnement multi-utilisateurs en 3D a-t-elle été appréciée par les apprenants ? Quels sont leurs attentes et besoins vis-à-vis de leur apprentissage sur Second Life ?
- Que pouvons-nous tirer de cette expérience dans le but d'optimiser la prise en compte des stratégies d'apprentissage chez l'apprenant dans ce monde virtuel ?

En me basant sur le *Strategic Self-Regulation Model* d'Oxford (2011), j'ai mené un travail de terrain selon une approche ethnographique de la classe de langue qui, d'après Cambra Giné (2003 : 18), « 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 ». Le terrain de cette recherche se rapproche de

celui de Cambra Giné (2003) même s'il s'agissait d'une classe virtuelle. La présence de mon avatar dans le même « lieu » (la *sim* de cette formation) que les participants m'a permis de « *watching what happens, listening to what is said, asking questions-in fact, collecting whatever data are available to throw light on the issues that are the focus of the research* » (Hammersley & Atkinson, 1995, cité par Hine, 2008 : 259). Selon Hine (2008 : 259),

*In virtual ethnography the travel to a field site is itself virtual, consisting of 'experiential rather than physical displacement' (Hine, 2000: 45). The key ethnographic principle, of developing understanding through participation and through a progressive collection of data and focusing of enquiry, remains consistent with more traditional approaches.*

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

### **3.1 OBSERVATION DIRECTE ET PARTICIPANTE**

L'observation est une étape essentielle pour comprendre et expliquer ce qui se passe sur le terrain. Dans cette recherche, j'ai assisté à presque toutes les séances du cours sur SL à distance en prenant des notes et en faisant des enregistrements vidéo. Cette observation directe et participante m'a permis de « vivre » cette expérience avec les apprenants en prenant garde à ce que mon avatar soit en retrait par rapport à ceux de l'enseignant et des apprenants pour ne pas modifier leurs interactions. Selon Cambra Giné (2003 : 17),

*L'approche ethnographique est participante, ce qui ne veut point dire que l'observateur assume d'autres formes de participation dans le milieu étudié, mais que sa relation avec les acteurs est celle de quelqu'un qui se trouve dans le groupe avec la fonction d'observer, que son rôle est reconnu par les acteurs et qu'il est intégré dans le champ même de l'observation.*

Mon observation directe a été mise en place après avoir reçu l'accord de tous les participants. J'ai réprécisé mes objectifs de recherche avant chaque enquête et j'ai répondu à toutes leurs questions pour qu'il n'y ait aucun malentendu. Selon Oxford (2011 : 239), « *Participants must be fully informed about the purpose and nature of the research.[...] Anonymity and confidentiality are very important for data collection, analysis, and interpretation* ». Tous mes informants sont identifiés par des pseudos ; les images de leur avatar sont également modifiées par un logiciel car ils les représentent. Il est primordial de préserver leur anonymat.



Figure 8. Observation directe de la classe

### 3.1.1 Prise de notes

Pour faciliter la prise de notes, j'ai établi un modèle de grille d'observation (Cf. Annexe 1), comportant sept catégories (la date, la durée du cours, les participants, les objectifs du cours, la récupération du clavardage et la description des interactions). Le but était de noter ce qui s'était passé et d'archiver les informations afin de les analyser. La prise de notes a été effectuée pendant les cours puis remise au propre comme journal de terrain. Les six premières catégories comportent seulement des informations « objectives », mais la dernière (la description des interactions)

décrit le déroulement des cours, les événements qui se sont produits ainsi que mes réflexions personnelles. Cette expérience ethnographique m'a permis de contextualiser mon mémoire et de prendre une distance critique par rapport à l'ensemble des notes.

### **3.1.2 Enregistrements vidéo**

Dans le but de compléter la prise de notes, j'ai également réalisé des enregistrements vidéo. Comme le souligne Cambra Giné (2003 : 98), « les avantages de l'enregistrement sont, d'accord avec Wittrock (1986) et Van Lier (1988), la possibilité d'effectuer une analyse complète et exhaustive, de délibérer, de réviser ces interprétations, et d'étudier également les événements peu fréquents, qui sont tout aussi intéressants ».

Les enregistrements ont été réalisés en externe via une caméra digitale. Compte tenu des performances de mon ordinateur, je n'ai pas pu utiliser des logiciels d'enregistrement (comme *Camtasia*) qui risquaient de ralentir mon PC et de me déconnecter de Second Life. Par ce procédé le son obtenu est de mauvaise qualité à cause du micro placé sur ma caméra. Quant à la partie visuelle, j'accordais peu d'importance à la qualité des images. Mon principal intérêt était de mieux observer les déplacements des avatars et les environnements dans lesquels se déroulaient leurs interactions. D'après mes observations, les participants n'ont pas utilisé les expressions et les attitudes gestuelles de l'avatar ce qui ne me permet pas de les analyser. Une autre contrainte d'enregistrement était la durée de charge de la batterie de mon appareil. Chaque cours était d'environ 100 minutes mais la batterie ne supportait pas une telle durée en mode enregistrement et j'ai dû noter à la main pendant certaines séances. J'ai remarqué que la réalisation des enregistrements vidéo semblait moins dérangement dans les cours sur SL que dans une classe en présentiel du fait que les participants ne voyaient pas la caméra et l'oubliaient complètement.

Au total, 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 segments<sup>37</sup> 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. Grâce à un outil intégré sur Second Life, j'ai également pu récupérer l'historique du clavardage accessible à tous (le chat local)<sup>38</sup> et le décortiquer pour compléter les interactions orales.

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. Selon Betbeder, Ciekanski, Greffier, Reffay et Chanier (2007 : 11) « l'étude de chaque unité de la multimodalité *per se* (par ex. l'étude de tout le clavardage, [...] puis tout l'audio) ne permettrait pas de rendre compte du principe d'intégration par lequel les acteurs structurent leur communication ». Pour palier à ce problème, je me réfère aux conventions de transcription (Cf. Annexe 2) établies par ces chercheurs visant à « restituer le contexte dans lequel ont lieu les interactions » (p.12), interactions orales et écrites simultanées, avec certaines modifications pour les adapter à mon contexte de recherche.

D'autre part, l'espace et les limites de temps varient selon les activités car les apprenants peuvent se réunir dans un espace ouvert pour effectuer ensemble des activités, ils peuvent être également divisés en petits groupes pour communiquer oralement et par écrit dans des espaces séparés (un salon ou un bureau). Il semble donc crucial de préciser le contexte dans lequel les interactions des participants se déroulaient.

---

<sup>37</sup> « 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).

<sup>38</sup> 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.

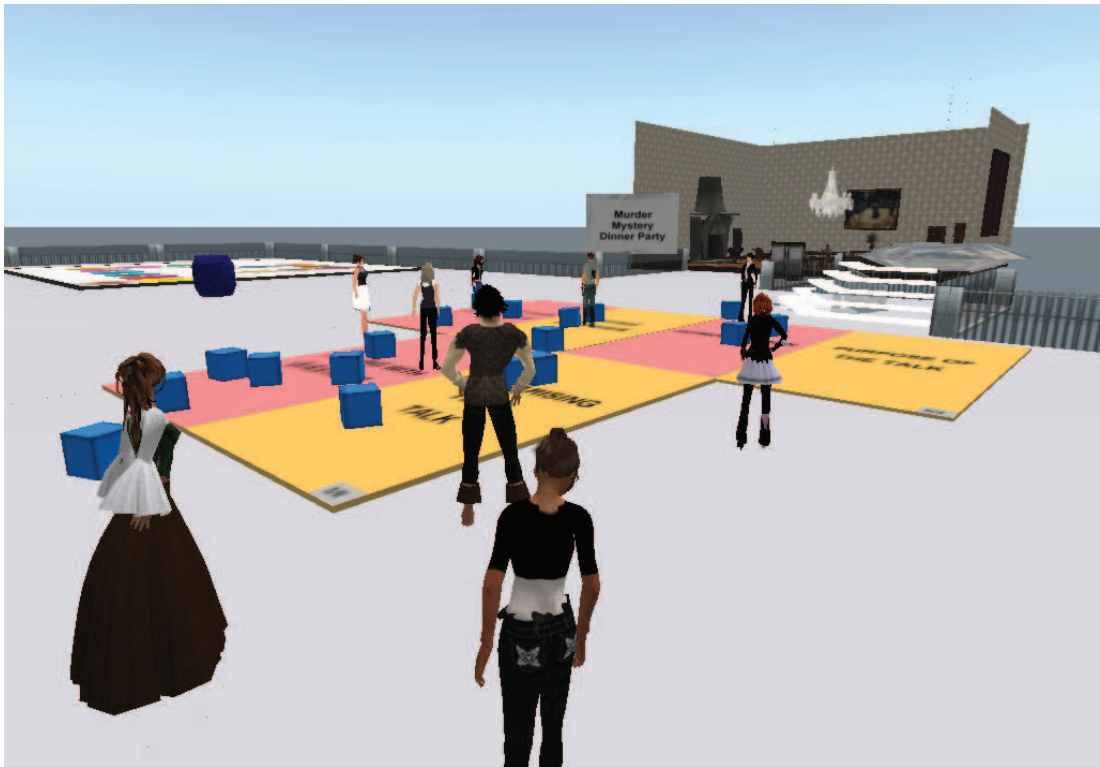


Figure 9. Activité en grand groupe dans un espace ouvert



Figure 10. Activité en petit groupe dans un espace séparé

L'association de prise de notes et de l'enregistrement vidéo m'a permis de recueillir des données les plus complètes possible sur ce qui s'était passé pendant les cours dans SL. C'est une étape indispensable pour présenter un contexte détaillé aux lecteurs et garder ma position « neutre » de chercheur dans les analyses. Toutefois, ainsi que Cambra Giné (2003 : 101) le souligne justement « les observations ne sont jamais objectives, car nous ne voyons que ce que nous voulons voir et nous le voyons d'une certaine façon ». De plus, Oxford a également illustré la limite de l'observation dans la recherche des stratégies d'apprentissage, selon elle (2011 : 145) « *One major difficulty with any observational technique is that many strategies occur mentally and cannot be seen through ordinary observation* ». De cette manière, il me semble judicieux de trianguler d'autres méthodes de recherche comme l'entretien et le questionnaire pour minimaliser la subjectivité de l'interprétation et identifier les stratégies d'apprentissage « effectivement mises en œuvre à un moment donné par un apprenant » (Chamot, 2004, cité par Jeannot & Chanier, 2008 : 47).

### **3.2 ENTRETIEN SEMI-DIRECTIF**

J'ai choisi l'entretien semi-directif plutôt que l'entretien fermé et l'entretien d'auto-confrontation pour deux raisons : la première, parce qu'il semble nécessaire d'encadrer la discussion tout en respectant le libre développement des réponses chez l'apprenant afin de recueillir des données pertinentes aux questions de recherche. La seconde, parce qu'il aurait été difficile pour l'apprenant d'être confronté à des enregistrements vidéo de mauvaise qualité et pour le chercheur de collecter des données à distance.

En outre, j'ai dû faire face à un autre problème : le manque de temps. Après plusieurs séances d'observation, j'ai remarqué qu'il était difficile de s'entretenir avec chaque apprenant car ils étaient peu disponibles. J'ai donc fait un essai d'entretien semi-directif en groupe. Le résultat ne fut pas satisfaisant car certains apprenants restaient silencieux et il était difficile de savoir s'ils participaient vraiment à l'entretien n'ayant en face de moi que leurs avatars. D'autres semblaient reprendre des réponses déjà données. C'est pourquoi, j'ai décidé de procéder à un entretien semi-directif à distance avec un apprenant surnommé E7 qui réagissait d'une manière

très positive aux stratégies d'apprentissage et montrait une réelle volonté à communiquer avec les autres.

Cet entretien a été effectué dans la même *sim* que le cours après la séance choisie pour les analyses des interactions. L'entretien a duré une vingtaine de minutes et il a été enregistré et transcrit (Cf. Annexe 2.6). Un guide d'entretien (Cf. Annexe 3) avait été établi à l'avance mais certaines modifications ont été faites pendant l'entretien pour rendre la discussion naturelle et pertinente. Par exemple, une question que j'avais préétablie « *What would you do if you forget or can not find the word to finish your sentence during a conversation ?* » a été modifiée : « *I would like to know that euh when you meet a problem of vocabulary to express yourself I mean euh you said that euh I couldn't find out the word I forgot the word [...] then how did you find it out ?* ».

L'entretien s'est déroulé dans une ambiance détendue. L'avatar de l'apprenant et celui du chercheur se sont assis sur des fauteuils l'un près l'autre dans un salon alors qu'en réalité nous étions devant nos propres ordinateurs chez nous. Cette situation a permis à l'apprenant de s'exprimer librement et voire même de se dévoiler : « *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 ... 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* ».

Cet entretien m'a permis de recueillir des informations supplémentaires. Toutefois, cet unique témoignage me semble insuffisant pour répondre à mes questions de recherche. En effet, il manque des informations nécessaires sur les autres apprenants, leurs stratégies et leur ressenti vis-à-vis de cette expérience. J'ai donc établi un questionnaire pour compléter les données.

### **3.3 QUESTIONNAIRE**

Il est composé de questions ouvertes et fermées et il a été distribué à la fin du projet afin de repérer le profil langagier des apprenants, leurs motivations, les stratégies le plus fréquemment mises en œuvre et les feedbacks sur cette expérience,

le but étant de recueillir des informations difficiles à saisir lors de l'observation (Cf. Annexe 4).

Les questions et les réponses sont toutes en anglais. Le choix se justifie par le fait que c'est la langue acquise dans cette formation et que tous les apprenants possèdent un niveau suffisant pour la compréhension et la capacité de répondre par écrit au questionnaire ; d'autre part, c'est la langue commune entre le chercheur et les étudiants. Étant donné que des réponses libres étaient attendues à plusieurs questions ouvertes, j'ai donc précisé au début du questionnaire que « *Do not mind if your English is not perfect, this is not a writing exam ☺* » pour encourager les apprenants à répondre sans aucun complexe.

Les questions concernant les stratégies d'apprentissage sont inspirées par le *Strategy Inventory for Language Learning (SILL)* d'Oxford (1990) dont cinq points de mesure sont illustrés sous une échelle de Likert avec les critères suivants :

1. *Never or almost never true of me*
2. *Usually not true of me*
3. *Somewhat true of me*
4. *Usually true of me*
5. *Always or almost always true of me*

Après l'entretien en groupe, j'ai remarqué que parfois l'apprenant avait tendance à évoquer les stratégies qu'il « estime être les “bonnes” stratégies » (Jeannot & Chanier, 2008 : 47) mais pas celles qu'il avait mises en œuvre. Pour éviter ce problème, j'ai repris les consignes d'Oxford (1990) « *Answer in terms of how well the statement describes you. Do not answer how you think you should be, or what other people do. There are no right or wrong answers to these statements* ».

D'autre part, les questions que j'ai proposées au sujet des stratégies d'apprentissage sont moins nombreuses que celles d'Oxford (1990) et plus spécifiques à la formation étudiée. Par exemple, « *I often spend time in Second Life even when we don't have any lessons there* », « *I usually prepare some notes for the presentations during the lesson* » ou encore « *I read carefully the feedbacks the*

*teacher has sent to us after each session, and I did pay attention to his corrections for other students so that I could improve my English ».*

Par ailleurs, après avoir observé la participation des apprenants sur Moodle, je me suis aperçue que peu de personnes avaient répondu aux questions proposées après chaque séance. Pour être plus sûre d'obtenir des réponses, j'ai décidé d'envoyer ce questionnaire à chaque apprenant par mail. Le résultat a prouvé que c'était une méthode efficace car ils ont tous rempli le questionnaire et me l'ont renvoyé. J'ai même recontacté par mail un apprenant qui avait oublié de répondre à une question.

### **3.4 CONSULTATION DES TRACES SUR LA PLATEFORME MOODLE**

Une plateforme Moodle a été créée pour cette formation dont le but était de favoriser l'engagement des apprenants dans leur apprentissage en dehors des séances synchrones. Pour cela, des documents concernant chaque séance étaient mis à disposition de tous les participants. Il me semblait important de récupérer les traces d'activité pour analyser la participation des apprenants. Je me suis donc inscrite à cette plateforme sur l'invitation de la responsable et j'ai récupéré les traces d'activités de tous les étudiants avant et après chaque séance.

### **3.5 MÉTHODES D'ANALYSE DES DONNÉES**

Quatre types de données ont été étudiés : le journal de terrain de l'observation, les transcriptions des trois segments d'interaction et de l'entretien semi-directif, les réponses du questionnaire et la consultation des traces sur Moodle. Toutes les données ont été recueillies à distance y compris des discussions avec l'enseignant et la responsable.

Une analyse d'interactions et une analyse du discours centrée sur les éléments du contenu ont été effectuées avec une grille de classification des stratégies d'apprentissage<sup>39</sup>. Selon Oxford (2011 : 155),

*Discourse analysis has several possible uses : analysing what the learner directly says about L2 learning strategies in a given sociocultural*

---

<sup>39</sup> Cf. § 2.3.2 (Tableaux 2 & 3).

*setting or situation ; [...] analysing learners' ordinary spoken or written production to infer the strategies being used, though it is necessary to ask learners about the validity of these inferences.*

De cette manière, j'ai d'abord fourni des « *“thick” descriptions of the setting and what happens there* » Oxford (2011 : 223) selon les données de l'observation. Ensuite, j'ai identifié les stratégies d'apprentissage mises en œuvre par les apprenants selon les transcriptions des interactions et de l'entretien par une analyse qualitative. Puis, j'ai complété et comparé ces résultats avec les réponses du questionnaire.

### **3.6 CONCLUSION CHAPITRE 3**

Dans ce chapitre, j'ai expliqué la façon dont j'avais conduit l'approche ethnographique tout au long de ma recherche. Elle consistait en l'observation directe et participante d'une classe virtuelle d'anglais dans une situation naturelle tout en croisant des données du questionnaire, de l'entretien semi-directif et la consultation des traces sur la plateforme Moodle afin de « rendre compte des aspects non directement observables » (Cambra Giné, 2003 : 97) et d'obtenir des résultats fiables. En outre, l'analyse des données est fondée sur une bonne connaissance du contexte ce qui me permet d'interpréter les interactions de la façon la plus objective possible.

## 4 RÉSULTATS OBTENUS

### 4.1 ANALYSE DU CONTEXTE

Cette formation est proposée en partenariat avec l'Université de Bielefeld en Allemagne et l'association Talkademy en Autriche depuis 2007. Elle se déroule sur une période de trois mois. La formation est basée sur le thème de l'anglais des affaires mais elle vise les étudiants de toutes spécialités. Son objectif est de favoriser une attitude positive chez les étudiants de l'Université de Bielefeld pour parler anglais et améliorer leurs compétences communicatives langagières.

#### 4.1.1 Scénario d'apprentissage

Le scénario d'apprentissage de cette formation se déroulait en dix phases (séances) et était basé sur une approche par tâche et un apprentissage contextualisé. Le but était de réaliser en équipe le plan commercial d'un produit imaginaire et de le présenter à l'oral devant un groupe d'enseignants<sup>40</sup> en présentiel (la tâche finale). Pendant cette formation, les apprenants devaient faire connaissance entre eux, travailler en équipe, choisir le thème du projet, distribuer le rôle de chacun tel que chef de projet, directeur du marketing ..., réaliser des documents PowerPoint pour présenter le projet et interagir avec des comédiens natifs qui jouaient le rôle de clients, chefs d'entreprise et investisseurs, etc.

Une séance présentielle avait été mise en place une semaine avant les cours dans une salle informatique du campus pour présenter l'environnement de SL aux apprenants. Elle avait été organisée par des enseignants de l'Université de Bielefeld (en présentiel) et la fondatrice de Talkademy qui est aussi la responsable de cette formation (à distance). Le but était d'aider les apprenants à se familiariser avec cet environnement multi-utilisateurs en 3D où les cours allaient se dérouler.

Un terrain-*Forum Europe* avait été construit par l'équipe de Talkademy pour le déroulement des cours dans Second Life. Les participants se réunissaient toujours dans un espace ouvert au début des séances organisées sur des thèmes différents (élaboration d'un argument, rencontres avec des clients, négociation du budget...).

---

<sup>40</sup> Ils n'ont pas participé à l'enseignement dans cette formation.



Ils travaillaient le vocabulaire, les expressions et la grammaire pour préparer les activités interactives dans lesquelles ils pourraient utiliser ces contenus linguistiques. Les activités interactives se déroulaient dans un espace adjacent créé par l'équipe de Talkademy transformé selon les besoins en bureau, salle de réunion, salle de conférence... (Cf. figures 11, 12 et 13)

Dans cette phase d'interaction, les étudiants devaient jouer des rôles dans diverses situations contextualisées telles que passer des entretiens d'embauche pour obtenir le poste de directeur du marketing, présenter le produit aux investisseurs, etc. La présentation des espaces authentiques dans SL facilitait la participation et l'immersion des étudiants. Un apprenant a dévoilé ses sentiments après avoir présenté son projet devant un client potentiel joué par un comédien natif : « *I'm excited and nervous* ». Selon Cooke-Plagwitz (2009 :175), « *because the 3D virtual environment "feels" so lifelike, both students and teachers find it easier to become engaged in the experience* ».

Par ailleurs, les étudiants avaient beaucoup d'occasions de discuter, soit en grand groupe, soit en groupe de travail restreint, soit pendant les cours dans SL, soit après (dans SL, par Skype, mail, ou dans un café de la vie réelle). Leurs discussions étaient basées sur des sujets variés comme le choix du thème du projet, la distribution des rôles, l'élaboration d'un plan de financement ... Elles leur permettaient d'échanger des idées, de partager leurs connaissances non seulement langagières mais aussi générales et d'avoir le sentiment de contribuer à la réalisation d'un projet d'équipe. De cette manière, l'apprenant n'était plus passif mais actif dans son engagement et il devenait un vrai utilisateur de la langue cible.



**Figure 11. Séance d'un entretien individuel dans un bureau**



**Figure 12. Discussion en groupe dans une salle de réunion**



**Figure 13. Présentation dans une salle de conférence**

## 4.1.2 Profil des participants

### 4.1.2.1 Apprenants

Les étudiants s'inscrivent librement à cette formation à condition de posséder au moins le niveau B1 en anglais. Le nombre d'étudiants est limité à 8 pour des raisons pratiques car il est difficile d'animer des activités interactives avec un grand nombre d'apprenants dans SL. Pendant le premier semestre de l'année scolaire 2010-2011, 7 apprenants se sont inscrits à cette formation dont 6 filles et 1 garçon. L'âge moyen était de 23 ans.

D'après le tableau 4, on peut voir que les étudiants ont des spécialités et des niveaux scolaires différents. Ils possèdent également divers profils langagiers mais tous parlent anglais et allemand et la plupart d'entre eux parlent trois langues étrangères. Tous les apprenants ont un niveau B1 ou supérieur en anglais bien que leurs compétences orales ne soient pas toujours égales.

Parmi ces 7 apprenants, 6 ont exprimé une motivation initiale voire une attente précise sur l'apprentissage de l'anglais comme « *To improve my language skills, learn something new, new vocabulary* » ou « *I want to speak fluently and overcome my shy personality* ». 3 apprenants ont démontré leur curiosité sur cette formation qui se déroulait dans un environnement virtuel en 3D : « *When I saw this course I thought that it can be interesting* » ou « *curious about second Life* ». En outre, 3 étudiants ont déclaré que l'enjeu de leur réussite scolaire était une des raisons de leur participation et 3 étudiants suivaient une autre formation en anglais parallèlement.

Selon les réponses du questionnaire, la majorité des étudiants avaient au moins 7 ans de formation en anglais et 5 étudiants utilisent l'anglais dans la vie quotidienne. Par exemple, « *to talk with friends, search in the Internet* » ou « *to speak with foreign people, who do not speak german, dance lessons, dance teaching, reading scientific texts about dance- sport and medicine research* ». Ces résultats nous montrent que l'anglais est non seulement une discipline pour la plupart des ces apprenants mais aussi un moyen de communication utilisé dans la vie courante.

Étudiants	Formation universitaire	Langue maternelle	Langues étrangères	Niveaux d'anglais	Motivation pour cette formation & autre formation suivie
E1	Biotechnologie 3 <sup>ème</sup> année	Polonaise	Anglais, Allemand, Grec	B1	<i>I would like to improve my English. When I saw this course I thought that it can be interesting. Yeah, It is also for my academic credit. I'm taking other course English B1.1.</i>
E2	Droit 4 <sup>ème</sup> année	Polonaise	Anglais, Allemand, Français	B2	<i>I was interested in alternative forms of learning the foreign languages. It seemed to be very interesting but still it's also for credit points. I'm taking also Get Fluent in English! (Level B2+) classes.</i>
E3	Droit 4 <sup>ème</sup> année	Polonaise	Anglais, Allemand, Espagnol	C1	<i>To improve my language skills, learn something new, new vocabulary.</i>
E4	Allemand langue étrangère 2 <sup>ème</sup> année	Chinois	Anglais, Allemand	B2-C1	<i>I want to improve my English, and curious about second Life.</i>
E5	Mathématiques 3 <sup>ème</sup> année	Turc	Anglais, Allemand, Espagnol	B2	<i>I want to speak fluently and overcome my shy personality. Yes, I am attending "Get Fluent".</i>
E6	Mathématiques 3 <sup>ème</sup> année	Turc	Anglais, Allemand	B2	<i>I'm Erasmus student in Bielefeld University and also my german language is very little so that I enrolled in this course. At the same time, it's for my academic credit. No I didn't take another English course.</i>
E7	Mathématiques 4 <sup>ème</sup> année	Allemand	Anglais, Français	B1	<i>I took it to improve my talking english because I need to speak english in some dance-classes.</i>

Tableau 4. Profil des apprenants (les fautes d'orthographe et de grammaire présentes dans les propos des étudiants n'ont pas été corrigées)

Ces données illustrent une motivation forte chez les apprenants dans cette formation, motivation à la fois intrinsèque et extrinsèque. Selon Viau (1997 : 7), la motivation est « un état dynamique qui a ses origines dans les perceptions qu'un élève a de lui-même et de son environnement et qui l'incite à choisir une activité, à s'y engager et à persévérer dans son accomplissement afin d'atteindre un but ». Cette forte motivation se manifestait également pendant le déroulement de la formation par une participation spontanée de la part des étudiants et un engagement actif dans la préparation des projets et par leurs visites régulières sur la plateforme Moodle avant et après chaque séance.

#### 4.1.2.2 Enseignant – tuteur – animateur – facilitateur

Cette formation a été encadrée et animée principalement par une équipe d'enseignants à distance : un enseignant d'anglais et la responsable de formation. Le tableau ci-dessous illustre les rôles de chacun :

<b>L'enseignant</b>	<b>La responsable</b>
(natif, plus de 25 ans d'expérience d'enseignement, enseigne dans SL depuis 3 ans, réside au Maroc)	(non-natif, expérimentée à la création des objets en 3D et des scénarios d'apprentissage des langues étrangères dans SL, réside en Autriche)
Anime les cours et les interactions des apprenants	Propose le terrain de la formation sur SL
Donne des feedbacks aux apprenants par mail après chaque séance	Crée des scénarios d'apprentissage
	Gère le contenu de la plateforme sur Moodle
	Co-anime les cours avec l'enseignant : guide les apprenants dans la discussion en sous-groupe, importe des documents PowerPoint de Moodle à SL, donne des conseils aux apprenants pendant leurs présentations
	Cherche des comédiens natifs pour participer aux jeux de rôles dans SL
	Garde de contact avec le personnel de l'Université Bielefeld

Tableau 5. Profil des tuteurs

D'après ce tableau, on se rend compte du rôle de l'enseignant et de la responsable en fonction de leurs compétences. L'enseignant natif interagissait avec les apprenants en anglais, il notait les fautes et commentait la qualité de la communication entre les apprenants. Ainsi, lors d'une activité d'apprentissage sur la politesse, l'enseignant avait demandé aux étudiants d'agir dans une situation où ils devaient refuser une invitation : un apprenant avait proposé « *I'm so sorry but ++ but [...] I have some other plans for evening* », ensuite, l'enseignant a commenté « *very good yes indeed you could say things like you can quantify sorry with I'm so sorry another way to say xx I'm dreadfully sorry and really sorry ok there's another one as well and you can emphasis I'm DREADFULLY sorry ok/* ». On note que le commentaire de l'enseignant concernait autant l'aspect linguistique (grammaire et sémantique) que l'aspect sociolinguistique. Il faut noter que l'enseignant ne corrige pas souvent les fautes pendant le déroulement des cours car selon la responsable de formation lors d'un échange par mail avec l'auteur :

*We believe that we shouldn't interrupt students too much when they are in a difficult role-play. It's better to take notes and discuss it after or in the written reflection. Sometimes teachers put corrections in the text chat which does not disturb the student so much, but is nice for the other students.*

Après chaque séance, l'enseignant résumait les points importants de la séance, commentait les performances générales de chaque apprenant, corrigeait les erreurs linguistiques avec l'aide de l'archive du clavardage et il leur faisait savoir ce qu'il fallait préparer pour la séance suivante. Ses commentaires étaient ensuite envoyés par mail à chaque apprenant. C'était aussi un moyen de garder le contact avec les apprenants. Ainsi, après la séance où les étudiants avaient appris des formules de politesse, l'enseignant récupérait l'archive du clavardage de la séance et il corrigeait les fautes linguistiques en les écrivant avec des couleurs différentes. En même temps, il mettait en évidence les points importants avec la fonction police sur Word en les mettant en gras et en italique.

Ci-joint un extrait du clavardage modifié par l'enseignant (ENS) :

E7: try to find a joke or just **offer tell** a joke (we say "to tell a joke")

ENS: **I'm afraid** I really don't feel quite well

ENS: to **give an excuse!**

ENS: I'm *dreadfully* sorry

ENS: *really* sorry

La responsable jouait un rôle très important dans cette formation. Après sa mise en place, elle créait le plan, préparait le contenu et encadrait le déroulement des cours. Avant chaque séance, elle envoyait le plan du cours (Cf. Annexe 5) à l'enseignant pour que ce dernier puisse préparer le cours et évaluer la durée de chaque activité. D'autre part, elle mettait à la disposition des étudiants une présentation brève de chaque séance, des documents audio, vidéo et texte sur la plateforme Moodle. La plupart de ces documents avaient été récupérés dans des sites pédagogiques de l'anglais, le but était de faciliter la participation et l'engagement des étudiants en dehors des séances dans SL.

Par ailleurs, la responsable animait les activités avec l'enseignant dans SL, notamment pendant les activités en petit groupe. La responsable et l'enseignant s'occupaient chacun d'un groupe de travail dans des espaces différents. J'ai dû choisir un groupe car je ne pouvais pas entendre l'autre groupe quand j'étais dans l'autre espace.



Figure 14. Activité en petit groupe guidée par la responsable

La responsable pouvait également intervenir lors de problèmes techniques. Elle pouvait demander à un étudiant d'éteindre son micro quand un autre parlait, de modifier le volume du son pour bien entendre... Pour tous les apprenants utiliser cette technique et participer à une telle formation était une première et le soutien de la responsable s'avérait très utile.

#### 4.1.2.3 Comédiens – interlocuteurs natifs

Des comédiens natifs avaient été embauchés par la responsable 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<sup>41</sup> 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.

### 4.1.3 Difficultés techniques

Non seulement les *newbies*<sup>42</sup> mais les utilisateurs expérimentés sont confrontés à des difficultés techniques inhérentes à SL. Lors de mon observation, j'ai pu remarquer certains problèmes liés à l'utilisation de SL pendant le déroulement des cours.

Lors d'une activité de groupe consacrée aux expressions d'accord et de désaccord, l'enseignant avait posé plusieurs fois une question à un apprenant sans obtenir de réponse. Peut-être que ce dernier avait un problème de microphone ou une connexion internet faible. De telles occurrences perturbent le cours et peuvent être très frustrantes pour l'enseignant et les apprenants.

---

<sup>41</sup> « The purpose of such process is typically to test the quality of the original argument and identify weaknesses in its structure, and to use such information to either improve or abandon the original, opposing position ». Récupéré en mars 2011 sur le site Wikipédia [http://en.wikipedia.org/wiki/Devil%27s\\_advocate](http://en.wikipedia.org/wiki/Devil%27s_advocate).

<sup>42</sup> Des débutants.



De plus, certains participants pouvaient oublier de couper leur microphone quand d'autres parlaient, ce qui provoquait une gêne. Parfois on entendait le bruit produit par un clavier ou la conversation d'un participant avec un ou des interlocuteurs dans la vie réelle.

Le mode de déplacement est varié dans SL. On peut marcher, courir, même voler. Pourtant à certaines occasions, il est arrivé de ne pas pouvoir nous déplacer. Était ce du à une méconnaissance du monde virtuel de la part des participants ou à un réel problème technique ?

Certains utilisateurs ont rencontré des problèmes de connexion dans SL car il faut avoir une carte graphique puissante et un accès à Internet à haut débit pour que ce monde virtuel puisse fonctionner normalement. Dans une séance de distribution de rôles, un apprenant s'est connecté et déconnecté plusieurs fois. Cette situation fut dérangeante car l'apprenant n'a pas pu participer à l'activité avec les autres et ces derniers n'ont pas pu effectuer leur activité normalement.

D'autre part, il me semble difficile de maintenir plusieurs outils en même temps dans SL. Lors d'une activité de discussion en grand groupe, la responsable a voulu faire intervenir Scribblar<sup>43</sup>, une plateforme audio-graphique synchrone, dans SL pour noter les idées essentielles évoquées par les apprenants. Toutefois, elle dut abandonner à cause du manque de connaissance de cet outil chez les apprenants. Elle fit de même pour l'utilisation de l'outil de chat en petit groupe : lors d'une activité où les apprenants devaient taper le plus d'expressions possible pour exprimer l'accord et le désaccord en concurrence avec un autre groupe. Cette proposition semblait compliquée pour la plupart des apprenants et elle prenait trop de temps.

Ces ennuis techniques ont été également évoqués par les apprenants dans le questionnaire. Pour certains ce fut une difficulté majeure « *I think it's not so easy to take such classes. Firstly you can meet a technical problem and secondly the voice might be sometimes deformed* ».

---

<sup>43</sup> Cf. <http://www.scribblar.com/> consulté pour la dernière fois en mars 2011.

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 (2009 : 175), « *more introverted students may even be more comfortable [...] because "disguises" afforded by one's avatar often impart a newfound sense of confidence to the timid student (Wallace, 1999)* ».

Néanmoins, la plupart des étudiants ont dénoncé un manque de gestuelle dans SL qui ne favorise 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* ». Dans SL, plusieurs gestes sont mis à la disposition de l'utilisateur comme un haussement des épaules ou un signe de la tête pour indiquer son désaccord. L'utilisateur peut également créer ses propres gestes. Pourtant, d'après mon observation, aucun participant ne les a utilisés pendant la formation. Cela peut s'expliquer par leur manque d'expérience et le peu de temps qu'ils ont consacré à SL. Selon les réponses aux deux premières questions présentées sous la forme de l'échelle de Likert, 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. On peut trouver une explication d'après les données du questionnaire. 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 raison pour laquelle les étudiants n'ont pas pu bien découvrir ce monde virtuel.

## 4.2 ANALYSE DES STRATÉGIES D'APPRENTISSAGE

Les résultats des cinq questions de type Likert (de 1 = *Never or almost never true of me* à 5 = *always or almost always true of me*) nous montrent que toutes les tactiques proposées ont été confirmées par les apprenants par une moyenne  $M > 2,5$ . Parmi elles, la catégorie des stratégies SI (stratégies socioculturelles-interactives) est la plus fréquemment utilisée ( $M=4$ ). Ensuite viennent les stratégies métacognitives ( $M=3,42$ ), la stratégie cognitive ( $M=3,28$ ), et la stratégie affective ( $M=2,71$ ).

Métastratégies & Stratégies	Tactiques	Moyennes
Stratégie socioculturelle-interactive	I usually asked for explanations when I didn't understand what the others said.	4
Stratégie métacognitive	I usually prepared some notes for the presentations during the lesson.	3,71
Stratégie cognitive	I tried to use the new words and expressions that I have learnt as much as possible so that I can remember them.	3,28
Stratégie métacognitive	I read carefully the feedbacks the teacher has sent to us after each session, and I did pay attention to his corrections for other students so that I could improve my English.	3,14
Stratégie affective	I didn't talk in English until I felt that I was well prepared in order to make as few mistakes as possible.	2,71

Tableau 6. Résultats du questionnaire sur les stratégies d'apprentissage

Par ailleurs, la séance choisie pour l'analyse des stratégies d'apprentissage a eu lieu le 9 décembre 2010, c'était la 7<sup>ème</sup> séance de la formation. 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.

Après le cours, un groupe de travail s'est attardé une vingtaine de minutes pour discuter du projet. Ensuite, un entretien semi-directif a été réalisé entre l'auteur et l'apprenant E7 (28 ans, en 4<sup>ème</sup> année de Mathématiques). C'est un Allemand qui a

appris l'anglais pendant huit ans et le pratique dans la vie quotidienne (cours de danse<sup>44</sup> et lecture de textes techniques à propos de la danse). D'autre part, il parle un peu le français et sait interpréter des chansons françaises. La motivation de sa participation à cette formation était d'améliorer ses compétences à l'oral pour mieux s'exprimer dans ses cours de danse.

#### 4.2.1 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 15. Interaction en grand groupe

---

<sup>44</sup> L'apprenant donne des cours de danse et parmi son public certaines personnes ne parlent pas allemand.

#### 4.2.1.1 *Stratégies Métacognitives : Prêter attention à la cognition*

Pour commencer cette activité, l'enseignant a d'abord demandé aux étudiants s'ils avaient tous lu le document PDF sur Moodle. Il s'agit d'une liste téléchargeable d'expressions de politesse (Cf. Annexe 6). Tous les étudiants ont répondu « *yes* » dans le clavardage. Cette réponse positive correspond bien aux traces d'activité que j'ai pu récupérer sur Moodle, qui montrent que chaque apprenant l'avait lu au moins une fois avant la séance. Ils ont prêté attention aux ressources mises à leur disposition pour se préparer à la séance synchrone. Certains apprenants l'ont même consulté plusieurs fois quelques semaines après la séance. On peut supposer que les étudiants qui l'ont consulté plusieurs fois bien après la séance, n'avaient ni téléchargé le document, ni rangé dans un dossier (électronique ou imprimé en papier). C'est une stratégie métacognitive « organiser pour la cognition » qu'ils auraient pu utiliser pour consulter le document facilement afin de servir leur apprentissage.

D'autre part, six apprenants sur sept ont confirmé dans le questionnaire qu'ils avaient lu les feedbacks de l'enseignant et qu'ils avaient pris connaissance des commentaires concernant les autres apprenants dans le but d'améliorer leurs compétences langagières.

#### 4.2.1.2 *Stratégies SI : Traiter des contextes socioculturels et d'identités*

Un apprenant polonais, E2 (Cf. Tableau 7 : 14), a exprimé une réserve sur l'expression « *That wasn't a very smart comment* » car il l'avait trouvée inadaptée comme formule de politesse. Cette remarque illustre une réflexion sur l'aspect socioculturel lié à la langue cible par rapport à sa connaissance générale de la politesse et à sa propre culture.

Cette stratégie a également été utilisée par E7 (Cf. Tableau 8 : 94, 96), l'apprenant allemand, dans une discussion avec l'enseignant sur l'utilisation des quantificateurs comme « *really* » devant le mot « *sorry* » pour renforcer l'idée de politesse en cas de refus ou de désaccord. D'après l'apprenant, il est inutile d'employer beaucoup de quantificateurs dans des emails en contexte formel. Même

si sa remarque n'est pas pertinente dans le contexte<sup>45</sup> choisi par l'enseignant, elle montre un regard critique de l'apprenant sur l'aspect socioculturel de la langue cible.

(ENS = Enseignant)

acteur	audi		acteur	clav	
E2	14	<b>I didn't know that I can say that WASN'T a smart comment + I didn't know that it's allowed to be honest</b>			
ENS	15	((rire)) that's kind of you could say that to your friends ok / that was not intelligent that was not very smart but you need to say it with irony ok /			

Tableau 7. Extrait de la transcription des interactions en grand groupe (à droite, les trois colonnes vides illustrent l'absence d'interactions dans le clavardage à ce moment précis)

ENS	91	you can say that I'm REALLY REALLY REALLY sorry but honestly I don't feel I'm going out this evening you know /			
E7	92	ya			
ENS	93	and it's not exactly what you say it's the way that you say it will be the most important so emphasizing I think I could stress this particular point emphasizing on those little words on those quantifiers is REALLY REALLY quite important			
E7	94	<b>mmh I just learnt to to not use them in politi- political emails ah&amp;</b>			
ENS	95	ok			
E7	96	<b>&amp;you shouldn't mmh over euh over use them because if you then if you then say I'm so much sorry for bla bla bla ((rire)) then it's better to be=</b>			
ENS	97	=it could be misunderstanding but not really in this situation it's ok when you [trying to make somebody			

Tableau 8. Extrait de la transcription des interactions en grand groupe (à droite, les trois colonnes vides illustrent l'absence d'interactions dans le clavardage à ce moment précis)

<sup>45</sup> Dans des situations non formelles et à l'oral.

4.2.1.3 *Stratégies Méta-SI : Organiser pour les contextes, communication et culture*

Selon E7 (Cf. Tableau 9), 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.

(OBS = Observatrice)

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 <b>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&amp;</b>
OBS	55	((rire))
E7	56	<b>&amp;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</b>
OBS	57	((rire))
E7	58	<b>((rire)) so ya I'm more free ya /</b>
OBS	59	ok
E7	60	<b>because ya nobody can see if I'm here if they don't ask me a question I'm not there</b>
OBS	61	but if somebody ask you a question when you were in the kitchen /
E7	62	<b>right so my kitchen is as (near) but I would hear this</b>
OBS	63	ok ((rire))
E7	64	<b>and you see it wouldn't be so bad because maybe they think I have technique problem or what</b>

Tableau 9. 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)

#### 4.2.1.4 Stratégies SI : Surmonter les manques de connaissance en communication

La langue utilisée dans cette formation était l'anglais car c'était la seule langue commune aux participants. De cette manière, les étudiants étaient « obligés » de parler anglais tout au long de leurs interactions. On remarque que l'alternance codique est apparue parfois chez l'apprenant pour surmonter le manque de connaissance linguistique et pour poursuivre la discussion : E7 a recouru à sa langue maternelle, l'allemand, pour exprimer le mot « *intimate* » en anglais (Cf. Tableau 10 : 58).

E7	56	=so you mean + ya we can we can be hmm hmm&			
ENS	57	direct			
E7	58	&direct we can say I'm afraid but I don't feel good with this conversation euh <b>that's too</b> <b>{intim} for me</b> or + I have problem [with some subjects			

Tableau 10. Extrait de la transcription des interactions en grand groupe

#### 4.2.1.5 Stratégies SI : Interagir pour apprendre et communiquer

Dans le *S<sup>2</sup>R Model* d'Oxford (2011), les stratégies SI sont définies comme outils de perfectionnement « *interact and collaborate with others, seek help, continue social interaction even when knowledge gaps arise, and deal with sociocultural issues of identity and power* » (Oxford, 2011 : 88). Mon observation a bien 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 un outil d'interaction et ils ont même employé les *smileys* pour souligner leurs émotions (Cf. Tableaux 11 et 12).



<b>ENS</b>	37	excellent + I just remember that I have some shopping to do			
			<b>E5</b>	11	<b>would like to drink something</b>
<b>E7</b>	38	that's why I need to go			
<b>ENS</b>	39	ok ((rire)) I have to drink something very interesting E5 very good			

Tableau 11. Extrait de la transcription des interactions en grand groupe

<b>E3</b>	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=			
<b>ENS</b>	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	<b>E7</b>	14	<b>would you mind to take a walk along the river ;-)</b>
			<b>E5</b>	15	<b>:))))</b>

Tableau 12. Extrait de la transcription des interactions en grand groupe

#### 4.2.1.6 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 <b>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</b> 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	<b>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=</b>

Tableau 13. Extrait de la transcription de l'entretien semi-directif

#### 4.2.1.7 *Stratégies Affectives : Activer des émotions, des croyances et des attitudes de soutien*

E5 était un apprenant timide et il s'est exprimé très peu à l'oral par rapport aux autres. Ses interventions étaient toujours très courtes comme « *Yes* », « *I agree* » pour éviter de parler plus. Par ailleurs, on remarque qu'il était à l'aise au clavardage et qu'il était un des deux participants les plus actifs dans ce mode de communication.

Dans le questionnaire, E5 a évoqué sa motivation à participer à cette formation : « *overcome my shy personality* ». Cela montre qu'il était conscient de ce problème et qu'il avait l'intention d'y remédier. On peut voir ses efforts dans l'extrait suivant. Il s'agit d'un échange entre E5 et l'enseignant. Ce dernier avait l'intention d'engager E5 à des discussions sur les formules de politesse dans des situations imposées. Les réponses d'E5 ont débuté par des hésitations : « *hmm* », « *euh* », de la toux et de longs silences. Pourtant, il a essayé de se donner confiance

et d'avoir une attitude positive en cherchant ses mots dans son interlangue « *ok I'll do it (inaud.) I can ++* ».

<b>ENS</b>	51	ok and E5 what would you say?	<b>ENS</b>	18	I'm so sorry, but
<b>E5</b>	52	<b>xx hmm ++++ ((tousse)) hmm ok I'll do it (inaud.) I can ++</b>			

Tableau 14. Extrait de la transcription des interactions en grand groupe

#### 4.2.2 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. Le groupe *4spirits* composé d'E1, E3, E5 et E7 devait présenter une plateforme de réseau social pour que des habitants de Bielefeld puissent organiser des sorties. L'autre groupe *Clever chicas*, composé d'E2, E4 et E6<sup>46</sup> devait proposer une clé électronique pour trouver des objets quotidiens rapidement. Le but de la présentation était de convaincre la cliente d'utiliser le produit.

J'ai choisi d'analyser la présentation du groupe *4spirits* pour les trois raisons suivantes : ce groupe est plus nombreux que l'autre et donc l'interaction plus intéressante ; le groupe est resté après le cours pour discuter du projet et j'ai pu observer cette interaction en petit groupe sans l'intervention de l'enseignant et de la responsable ; et l'apprenant choisi pour l'entretien semi-directif faisait partie de ce groupe.

La présentation du produit a été faite deux fois<sup>47</sup> : 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

<sup>46</sup> Il était absent pour cette séance.

<sup>47</sup> Soit une dizaine de minutes pour chaque fois.

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 16. Interactions avec la comédienne native

#### 4.2.2.1 *Stratégies Cognitives : Activer les connaissances & Stratégies Métacognitives : Planifier pour la cognition*

E3, en tant que chef de projet, a commencé la présentation avec PowerPoint<sup>48</sup>. Après avoir présenté le produit de façon générale, E3 a voulu passer la parole à E7, le chef de produit pour qu'il explique à la cliente la fonction de la plateforme décrite dans la diapositive qui suivait. E3 a utilisé l'expression « *I'll hand you over to ...* » qu'ils avaient apprise deux semaines auparavant (Cf. Tableau 15). L'emploi de cette expression par E3 peut être interprété comme une stratégie d'activation des connaissances déjà acquises. D'après les données du questionnaire, six apprenants sur sept ont confirmé avoir mis en pratique le plus souvent possible le vocabulaire et les expressions appris dans les précédents cours.

---

<sup>48</sup> Chacun de ces quatre a contribué à une partie de ce document Power Point selon leur rôle.

En outre, on peut imaginer que l'apprenant avait préparé une liste d'expressions à consulter pendant la présentation. Étant donné qu'on ne voyait que son avatar, l'utilisation des notes n'a pas gêné les autres. Cette stratégie métacognitive - « planifier pour la cognition » - a été évoquée dans le questionnaire par tous les étudiants.

<b>CLI</b>	12	ok tell me how it works?
<b>E3</b>	13	euh yes now ++ sorry I have a + mistake here and my presentation=
<b>CLI</b>	14	=oh that's ok just tell me how it works
<b>E3</b>	15	ya ok so <b>now I'll hmm I'll&amp;</b>
<b>E1</b>	16	maybe
<b>E3</b>	17	<b>&amp;I'll hand you over to&amp;&amp;</b>
<b>E1</b>	18	(inaud.)
<b>E3</b>	19	<b>&amp;&amp;sorry E1 I would like to I would hand you over to euh E7 our euh our product manager E7 can you /</b>
<b>CLI</b>	20	ok
<b>E7</b>	21	yes sure

**Tableau 15. Extrait de la transcription des interactions avec la comédienne native (1)**

#### 4.2.2.2 *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. Toutefois, les étudiants ont joué le jeu comme s'ils étaient vraiment dans une présentation commerciale. On remarque que les échanges étaient centrés sur leur plateforme de réseau social et chaque membre du groupe a plus ou moins interagi avec la comédienne native.

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. Tableaux 16 et 17). 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	21	mmh hmm ok euh what kind of content you expect to have on your site?
		sil 3s
E3	22	<b>excuse me can you repeat it please?=-</b>

Tableau 16. Extrait de la transcription des interactions avec la comédienne native (2)

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	ok euh [that's too bad ((rire)) I'm just teasing
E7	30	<b>mmh I I'm sorry but euh which service / I didn't understand the word before /</b>

Tableau 17. Extrait de la transcription des interactions avec la comédienne native (2)

#### 4.2.2.3 *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. J'avais déjà observé qu'il n'était pas très à l'aise quand il prenait la parole lors des activités en grand groupe. Pendant la présentation, il n'est pas souvent intervenu dans les interactions sauf vers la fin. 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 18 : 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.

<b>CLI</b>	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
<b>E5</b>	59	<b>euh in addition I want add something about it</b>
<b>CLI</b>	60	ok
<b>E5</b>	61	<b>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</b>
<b>CLI</b>	62	oh so we can give reviews there too [reviews restaurants and movies
<b>E5</b>	63	[ya reviews thank you

Tableau 18. Extrait de la transcription des interactions avec la comédienne native (1)

#### 4.2.3 Interaction en petit groupe

Il y eut une discussion entre les membres du groupe *4spirits* (E3 était absent) après la présentation de leur produit (une plateforme de réseau social). Ils ont parlé essentiellement de l’âge des utilisateurs visés qui devaient avoir plus de 18 ans et de la façon de vérifier cet âge. Cette discussion à l’oral et à l’écrit, a duré une vingtaine de minutes.



Figure 17. Interaction en petit groupe

#### 4.2.3.1 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.

<b>E7</b>	16	&ah ya I I understood different <b>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</b>			
<b>E1</b>	17	maybe you can euh do it yourself when you go to + E5 and find for the I + you can euh make louder			
<b>E5</b>	18	yes			
<b>E7</b>	19	I see oh thank you very much=			

Tableau 19. 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 20 : 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.

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

**Tableau 20. Extrait de la transcription des interactions en petit groupe**

#### 4.2.3.2 *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 (Cf. Tableau 21) pour améliorer son expression orale et utiliser des formules correctes « *would you mind ...* » dans la langue cible (Cf. Tableau 22 : 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.

<b>OBS</b>	5	ok it's perfect ++ so I I just would like to know euh just now when you were discussing with E5 and E1 + once you said that oh I would like to use the expression would you euh ++ oh I forgot the sentence exact ++ I would like to know euh where did you find out the expression + is it an expression that you've learnt in this course / ++ do you remember of it?
<b>E7</b>	6	mmh wait yes ah ya I think you mean mmh ++ euh which&
<b>OBS</b>	7	wait I'll try to find it out
<b>E7</b>	8	&yes it's it's a a word which I learnt here and I have it on the computer as a pdf (data)&&
<b>OBS</b>	9	mmh hum ok
<b>E7</b>	10	&&and I just read it and was looking for it to make it better so what would you think if=
<b>OBS</b>	11	=ya exactly that's it
<b>E7</b>	12	do you need this sentence?
<b>OBS</b>	13	<b>no thanks it's ok I think it's the pdf document which we can find in the Moodle right /</b>
<b>E7</b>	14	<b>right</b>

Tableau 21. Extrait de la transcription de l'entretien semi-directif

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

Tableau 22. Extrait de la transcription des interactions en petit groupe

4.2.3.3 *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. Dans l’extrait suivant, E7 a essayé de se faire comprendre en utilisant un dictionnaire en ligne (Cf. Tableau 23 : 7). Lors de l’entretien, il a également évoqué ce moyen pour l’aider lorsqu’il ne comprenait pas et ne pouvait pas s’exprimer. D’après lui,

*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 stuff [...] without without being unpolite because you’re using euh computer while discussing + this is something special about Second Life.*

L’apprenant a mentionné que le fait de ne pas voir l’autre réellement pouvait être considéré comme un avantage de SL. 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.

<b>E7</b>	105	mmh no I I think euh so the first question I want to ask you is or you all is euh do you want to make this on the site that you have this on the site advertisement pictures or not			
<b>E1</b>	106	ya I don’t’ know how how the site will be looks like but&			
<b>E7</b>	107	ya			
<b>E1</b>	108	&you know but we have to start with all possibilities ya / because we don’t have many options + I think			
<b>E7</b>	109	because if if you look I don’t know for instance euh ++++ euh I hope you understand what I mean ya /=	<b>E7</b>	<b>7</b>	<a href="http://dict.leo.org/">http://dict.leo.org/</a>

Tableau 23. Extrait de la transcription des interactions en petit groupe

#### 4.2.3.4 Stratégies Méta-SI : Planifier pour les contextes, communication et culture

Les apprenants ne se sont vus qu'une fois par semaine pour les cours mais ils devaient effectuer des tâches avec leurs partenaires tout au long de la formation. C'est pourquoi, ils ont dû s'entendre et trouver des moyens pour garder le contact comme par exemple, par mail, Skype, dans SL et se rencontrer dans la vie réelle : « *Once we met in the cafeteria in the university. The rest of the time we sent mails. Once I talked per skype with one student of the course* », « *We use e-mail, cause it is difficult to be on the same time in second life, except our classes* ». Le groupe *Aspirits* a préféré utiliser le mode asynchrone (échange par mail) car il leur était difficile de se voir en dehors des cours. Les extraits suivants montrent comment ils communiquaient pour préparer leurs tâches.

E7	135	how can we avoid + that it gets a partner finding site			
E1	136	yes it's the next problem I think			
E7	137	ya just we can think about it later but just			
E5	138	<b>maybe you can euh send us mail</b> + also + what questions we have + what problems we have=			

Tableau 24. Extrait de la transcription des interactions en petit groupe

E7	143	&but I think it it happens really seldom it's ok because also in culture thing (inaud.) I had bad experiences but euh I think really it's really really seldom and so this website is good known and + quite serious and and good managed so I think euh we don't have to really euh make everything hundred percent sure because it's impossible for us but euh ya you're right I think I THINK=			
E1	144	<b>=ok so I think we can we can think about it euh by yourself then we'll change our our opinions in mails ok /</b>			

Tableau 25. Extrait de la transcription des interactions en petit groupe

## DISCUSSION ET CONCLUSION

Tout un éventail de métastratégies et de stratégies d'apprentissage (Cf. Tableau 26) a été identifié d'après le *S<sup>2</sup>R Model* d'Oxford (2011). Parmi elles, les stratégies métacognitives et les stratégies socioculturelles-interactives semblent les plus fréquemment utilisées par les apprenants. Ceci peut s'expliquer par la nature du contexte de recherche et la méthodologie adoptée : les apprenants ont interagi avec d'autres individus tout au long de la formation et les analyses sont centrées sur des interactions synchrones dans un environnement virtuel multi-utilisateurs en 3D.

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.

Métastratégies & Stratégies		Tactiques
<b>Stratégies Métacognitives</b>	Prêter attention à la cognition	Consulter le document PDF sur Moodle avant et après les cours. Porter attention aux feedbacks (par mail) de l'enseignant.
	Planifier pour la cognition	Préparer des notes à consulter pour la production ou l'interaction.
	Obtenir et utiliser des ressources pour la cognition	Chercher et consulter le document PDF sur Moodle pendant l'interaction. Utiliser un dictionnaire en ligne pour la compréhension et la production.
<b>Stratégies Cognitives</b>	Activer les connaissances	Activer et utiliser le vocabulaire ou les expressions déjà acquises dans l'interaction.
<b>Stratégies Méta-affectives</b>	Organiser pour l'affectivité	Adapter la position de l'avatar pour bien entendre et bien voir. Modifier la direction du regard de l'avatar afin de se mettre à l'aise dans l'environnement d'apprentissage et de communication.
<b>Stratégies Affectives</b>	Activer des émotions, des croyances et des attitudes de soutien	Se donner confiance et avoir une attitude positive dans l'interaction.
<b>Stratégies Méta-SI</b>	Planifier pour les contextes, communication et culture	Utiliser d'autres modes de communication synchrone et asynchrone pour communiquer et préparer les tâches ensemble en dehors du cours.
	Organiser pour les contextes, communication et culture	Séparer la présence physique dans le monde virtuel et celle dans le monde réel.
<b>Stratégies SI</b>	Interagir pour apprendre et communiquer	Intervenir par écrit et utiliser <i>les smileys</i> pour bien exprimer les émotions. Demander une explication ou la répétition. Apprendre les techniques d'utilisation de SL pour poursuivre une conversation.
	Surmonter les manques de connaissance en communication	Employer la langue maternelle ou des mots dans son interlangue. Utiliser un dictionnaire en ligne pendant l'interaction.
	Traiter des contextes socioculturels et d'identité	Exprimer sa réflexion ou sa réserve sur l'aspect socioculturel dans son apprentissage.

Tableau 26. Métastratégies et stratégies identifiées

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, dictionnaires en ligne et notes préparées à l'avance. 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. Plusieurs étudiants ont évoqué le stress qu'ils avaient éprouvé lors de leurs interactions avec les comédiens natifs pendant l'entretien d'embauche ou la présentation du produit.

La langue cible était le principal moyen de communication entre les participants. Les apprenants sont devenus plus ou moins les utilisateurs de cette langue en tant qu'acteurs sociaux. De cette manière, plusieurs tactiques ont été mises en œuvre avec la négociation de sens et la prise de parole pour un réel besoin de communiquer : demander une explication ou la répétition, employer la langue maternelle ou d'autres mots dans son interlangue pour surmonter le manque de connaissance linguistique.

L'objectif des apprenants était d'améliorer leurs compétences langagières. Ce désir de se perfectionner s'illustre par leurs comportements. La plupart des apprenants ont prêté attention aux feedbacks de l'enseignant pour améliorer leurs connaissances langagières et certains ont essayé de mettre en pratique le vocabulaire et les expressions acquises, parfois en s'aidant des documents récupérés sur Moodle.

Dans cette formation, les apprenants devaient travailler ensemble pour effectuer les activités afin de réussir la tâche finale, une présentation du produit en groupe, il était donc important pour eux de garder le contact en dehors du cours. Les

deux groupes de cette formation ont utilisé plusieurs modes de communication soit synchrone soit asynchrone pour communiquer et préparer leurs tâches : par mail, Skype, dans SL et certains se sont rencontrés dans la vie réelle. L'échange par mail, qui ne nécessite pas de connexion simultanée, était le plus fréquemment utilisé par les apprenants.

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. Selon Cambra Giné (2003 : 19), « 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 ». 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, j'ai pu recueillir des informations supplémentaires qui me semblaient difficiles à récupérer pendant l'observation et à partir des questions fermées. De cette manière, il me 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 présentielle et aborder éventuellement des échanges interculturels à distance.

## ANNEXES

### SOMMAIRE DES ANNEXES

<b>Annexe 1 : Grille d’observation .....</b>	<b>89</b>
<b>Annexe 2 : Transcription des interactions multimodales synchrones.....</b>	<b>97</b>
Annexe 2.1 : Transcription des interactions en grand groupe.....	98
Annexe 2.2 : Transcription des interactions avec comédienne native (1).....	109
Annexe 2.3 : Transcription de la discussion entre les deux présentations .....	113
Annexe 2.4 : Transcription des interactions avec comédienne native (2).....	115
Annexe 2.5 : Transcription des interactions en petit groupe.....	120
Annexe 2.6 : Transcription de l’entretien semi-directif.....	130
<b>Annexe 3 : Guide d’entretien .....</b>	<b>135</b>
<b>Annexe 4 : Questionnaire .....</b>	<b>136</b>
<b>Annexe 5 : Plan du cours.....</b>	<b>139</b>
<b>Annexe 6 : Document téléchargeable sur la plateforme Moodle.....</b>	<b>140</b>



## ANNEXE 1 : GRILLE D'OBSERVATION

### Grille d'observation de la 2<sup>ème</sup> séance

Date : le 4 nov 2010

Durée : 116 minutes (18h-19h56)

Participants : 7 étudiantes (E1-E7), l'enseignant (ENS) et la responsable (RES)

Objectifs du cours (visible sur un grand écran dans le terrain *Forum Europe*)

Get inspired

Part 1 warm up+language work

Part 2 present and discuss your inspirations

Étapes :

18h13 Il n'y avait que 4 étudiants présents.

*Part 1*

L'enseignant s'est présenté. Il assure les cours *Business English* dans Second Life depuis deux ans. Puis il s'est excusé de son absence pour la séance précédente due à des problèmes de connexion d'Internet. Ensuite, il s'est adressé à une étudiante pour savoir ce qui s'était passé lors de la première séance, mais cette dernière n'a pas répondu. J'ai remarqué souvent ce genre de situation 'non-réponse' dans les cours sur SL. On ne peut pas savoir si la personne est toujours devant son ordinateur, ou si elle est occupée à autre chose (regarder son mail, discuter avec d'autres...), ou si elle a des problèmes techniques avec son ordi. Cela peut poser quelquefois des problèmes. C'est une situation qui peut s'avérer frustrante pour l'enseignant et les autres apprenants et qui peut ralentir le déroulement du cours. Dans une classe en présentiel, on peut avoir des apprenants inattentifs, mais au moins, on voit ce qui se passe et l'enseignant peut réussir à regagner leur attention. Mais dans SL, on ne voit que l'avatar et on ne peut que taper sur le clavier ou parler dans le micro pour les solliciter.

La personne n'ayant pas répondu, l'enseignant s'est adressé à moi. Cela m'a surpris, je savais qu'il était au courant de ma présence en tant qu'observatrice. Peut-être y a-t-il eu confusion. Mais apparemment il a considéré comme un des apprenants. Cette situation me semblait très délicate, le rôle de l'observateur étant de recueillir des données sans aucune interférence de sa part. Je me suis donc présentée à l'enseignant en lui précisant que je ne voulais en aucun cas prendre la place d'un apprenant.

L'enseignant a posé la question à une autre étudiante, E2, et il a demandé à tous les apprenants (6 personnes) de s'asseoir sur des coussins autour d'un grand écran. C'était une situation très détendue et informelle pour un cours d'anglais. Cela est un des avantages dans SL de se sentir plus libre que dans une salle de cours en présentiel. Ensuite, l'enseignant a apporté quelques corrections à la réponse de l'étudiante dans le clavardage (what we did, to get to know each other, to get used to SL), ce qui l'a arrêtée net. L'enseignant lui a alors expliqué que son intervention ne devait pas la stopper et que les corrections devaient être revues après le cours. Cet échange nous montre un avantage du clavardage. On aide l'élève à progresser dans son discours sans lui couper la parole. C'est une façon moins intrusive que dans une classe traditionnelle où on interrompt l'élève pour lui donner le nom du produit.

Ensuite, le groupe a travaillé avec des noms et des verbes (chacun devait choisir un mot et le décrire sans le mentionner, et les autres avaient à deviner le mot). Soudain, un autre avatar s'est posé au milieu du groupe (une étudiante, E7 qui arrivait en retard). L'activité s'est arrêtée, situation très similaire à un cours en présentiel où une arrivée tardive cause une courte interruption dans le déroulement du cours.

Au cours de ces activités, j'ai remarqué l'avantage que représente un petit groupe. L'enseignant a plus de facilité à s'occuper de chaque apprenant.

À un moment, il y eu beaucoup de bruit, ce qui gênait les échanges. En fait, c'était la responsable qui avait oublié de couper son micro. Je suis intervenue et je lui ai envoyée un message privé pour lui signaler le problème. À un autre moment, la responsable a voulu envoyer un message privé à l'enseignant. Mais elle me l'a envoyé par erreur. Je le lui ai fait savoir. Tous ces incidents extérieurs perturbent le déroulement du cours et sont un des désavantages de SL.

D'autre part, par rapport au son sur SL, j'ai du modifier plusieurs fois le volume de chaque participant pour que je puisse entendre. C'était très dérangeant, car dans ce cas, il est difficile de se concentrer.

J'ai trouvé que la réalisation de mon enregistrement était moins dérangeante dans ce cours sur SL que celle réalisée l'an dernier dans une classe en présentiel. Après deux séances, les participants s'étaient habitués à ma présence. De plus, j'ai toujours veillé à ce que mon avatar soit le plus discret possible. Je suis également toujours restée en dehors de la zone où les cours se déroulaient (mais pas très loin non plus pour que je puisse entendre ce qui se disait car dans SL on ne peut plus entendre en dehors d'une certain distance).

## *Part 2*

Pendant les présentations, il n'y avait pas beaucoup d'interactions entre les apprenants. Par contre, l'enseignant a pris la parole après chaque présentation pour la commenter.

Ensuite, la responsable a demandé aux apprenants s'ils pouvaient rester 20 minutes de plus pour rattraper le temps perdu au début du cours à cause du retard de certains étudiants. Elle a suggéré que les prochains cours pourraient commencer à 18h20 au lieu de 18h pour que tout le monde soit à l'heure pour le cours.

Puis, les apprenants se sont assis autour d'une table pour discuter de leurs attentes. L'enseignant a eu du mal à déplacer son avatar. La responsable a demandé aux étudiants de s'inscrire sur Scribbler, un outil collaboratif similaire au TBI, une page de wiki ou google.doc...Elle a voulu utiliser cet outil comme un tableau sur lequel elle avait marqué les idées essentielles évoquées lors de la discussion. Mais, apparemment les élèves n'ont pas su utiliser ce tableau.

### Récupération du clavardage

[2010/11/04 10:24] ENS: what we did

[2010/11/04 10:24] ENS: to get to know each other

[2010/11/04 10:24] ENS: to get used to SL

[2010/11/04 10:25] ENS: the subway hat

[2010/11/04 10:27] RES: wonderful

[2010/11/04 10:28] RES: or use text chat !!!!

[2010/11/04 10:28] E2: yes

[2010/11/04 10:28] E3: yes

[2010/11/04 10:28] E6: yes

[2010/11/04 10:28] E4: yes

[2010/11/04 10:29] E1: yes

[2010/11/04 10:29] RES: alt + mouse ----> zooming in

[2010/11/04 10:29] E2: thx:)

[2010/11/04 10:32] RES: I'll count the points :-)

[2010/11/04 10:32] RES: who guessed most of the words

[2010/11/04 10:32] ENS: try to guess which noun E6 is describing  
[2010/11/04 10:32] RES: and write your guess in chat  
[2010/11/04 10:34] RES: one point for ENS  
[2010/11/04 10:35] E3: goods  
[2010/11/04 10:36] RES: sure  
[2010/11/04 10:36] E1: bill  
[2010/11/04 10:36] E4: feedback  
[2010/11/04 10:38] E3: refund  
[2010/11/04 10:39] E5: gurante  
[2010/11/04 10:39] E1: quaranteee  
[2010/11/04 10:39] E7: guarantee  
[2010/11/04 10:39] RES: E5 was first  
[2010/11/04 10:39] RES: nice thing of chat - you see the order :-)  
[2010/11/04 10:40] E3: salary  
[2010/11/04 10:41] E2: target  
[2010/11/04 10:41] E4: debt  
[2010/11/04 10:41] E2: bill  
[2010/11/04 10:42] E5: :D  
[2010/11/04 10:42] E2: penalty  
[2010/11/04 10:42] E5: i didnt hear exactly  
[2010/11/04 10:42] E4: me either  
[2010/11/04 10:43] E1: sorry i can't hear her  
[2010/11/04 10:43] RES: me / preferences  
[2010/11/04 10:43] RES: tab sound & media  
[2010/11/04 10:44] RES: input/output devices - button  
[2010/11/04 10:44] RES: use slider for 'my volume'  
[2010/11/04 10:46] E5: permission

[2010/11/04 10:47] E3: apology  
[2010/11/04 10:47] RES: E3 is our champion !!!!!  
[2010/11/04 10:47] E3: thanks ;)  
[2010/11/04 10:48] E5: very good E3  
[2010/11/04 10:48] E2: once again please:)  
[2010/11/04 10:48] E3: industry  
[2010/11/04 10:48] ENS: production!  
[2010/11/04 10:48] E2: our master:P  
[2010/11/04 10:49] E6: borrow  
[2010/11/04 10:49] E3: deliver  
[2010/11/04 10:50] E2: please E3, give us a chance:P  
[2010/11/04 10:50] E5: exchange  
[2010/11/04 10:50] E7: return  
[2010/11/04 10:51] E4: so loud  
[2010/11/04 10:52] E1: what is this?  
[2010/11/04 10:52] RES: sorry, that was me  
[2010/11/04 10:52] ENS: to be disappointed with  
[2010/11/04 10:53] ENS: to make a serious mistake  
[2010/11/04 10:53] E4: refuse  
[2010/11/04 10:53] E7: shorten  
[2010/11/04 10:54] RES: refuse  
[2010/11/04 10:54] E7: sorry  
[2010/11/04 10:54] E4: complain  
[2010/11/04 10:54] E2: remove  
[2010/11/04 10:54] RES: dismiss  
[2010/11/04 10:55] E4: refuse  
[2010/11/04 10:56] E1: resign



[2010/11/04 10:56] E3: change  
[2010/11/04 10:56] E4: complain  
[2010/11/04 10:56] E5: confirm  
[2010/11/04 10:56] ENS: refuse  
[2010/11/04 10:57] E1: borrow  
[2010/11/04 10:58] E2: inform  
[2010/11/04 10:58] E5: inform  
[2010/11/04 10:58] ENS: to give informaton  
[2010/11/04 10:59] E2: ok  
[2010/11/04 11:05] E2: direct sale  
[2010/11/04 11:05] E2: innovative  
[2010/11/04 11:06] RES: the one with the picutre :-)  
[2010/11/04 11:08] ENS: sachet  
[2010/11/04 11:08] ENS: to weigh  
[2010/11/04 11:14] E5: cool  
[2010/11/04 11:14] E5: :D  
[2010/11/04 11:14] E2: lovely!  
[2010/11/04 11:15] ENS: cosy  
[2010/11/04 11:17] E2: they are not polish:)  
[2010/11/04 11:23] ENS: toture  
[2010/11/04 11:23] ENS: torture  
[2010/11/04 11:26] E7: I can stay  
[2010/11/04 11:26] E3: me too  
[2010/11/04 11:26] E2: me too  
[2010/11/04 11:26] E1: yes  
[2010/11/04 11:26] E4: me too  
[2010/11/04 11:26] E5: me too

[2010/11/04 11:26] E6: yes

[2010/11/04 11:28] E5: ok

[2010/11/04 11:28] E2: enjoy then:)

[2010/11/04 11:29] E2: ok

[2010/11/04 11:29] E6: ok

[2010/11/04 11:30] E2: yep

[2010/11/04 11:33] RES: can you see the scribblar ?

[2010/11/04 11:33] E4: me

[2010/11/04 11:34] RES: I hear you!

[2010/11/04 11:34] E2: shall we sign in?

[2010/11/04 11:35] RES: yes

[2010/11/04 11:35] RES: please sign into scribblar

[2010/11/04 11:35] RES: click on the board and enter your name in the 'sign in'

[2010/11/04 11:36] E2: thank u

[2010/11/04 11:37] E6: I just came

[2010/11/04 11:38] ENS: clear objectives

[2010/11/04 11:39] RES: click the board and enter your name to see the content on the scribblar

[2010/11/04 11:39] E7: shure

[2010/11/04 11:40] E7: very good, "plan B"

[2010/11/04 11:40] ENS: to change

[2010/11/04 11:41] ENS: to adapt

[2010/11/04 11:41] RES: yes

[2010/11/04 11:41] E2: yep

[2010/11/04 11:41] E7: how is the word inviniate spellt?

[2010/11/04 11:42] ENS: intuition

[2010/11/04 11:42] ENS: planning logterm

[2010/11/04 11:51] E2: :)

[2010/11/04 11:52] RES: and REGISTER if you have not yet done

[2010/11/04 11:52] RES: (in Moodle)

[2010/11/04 11:54] E2: yes

[2010/11/04 11:54] E3: yes

[2010/11/04 11:54] E7: yes

[2010/11/04 11:54] E6: yes

[2010/11/04 11:55] E2: ok

[2010/11/04 11:55] E4: ok

[2010/11/04 11:55] E7: great thanks

[2010/11/04 11:55] E2: ok:)

[2010/11/04 11:56] E6: ok

[2010/11/04 11:56] E2: bye bye!

## ANNEXE 2 : TRANSCRIPTION DES INTERACTIONS MULTIMODALES SYNCHRONES

### *Convention de transcription*

Les tours de paroles à l'oral et à l'écrit sont séparés dans des colonnes différentes mais lorsqu'il y a simultanités écrites 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))

## Annexe 2.1 : Transcription des interactions en grand groupe

acteur	audi		acteur	clav	
ENS	1	ok so that means we'll get 20 minutes to kind of to get things together so we go straight to the language work and I THINK I notice in the Moodle that everybody had looked at this + am I right? could everybody just say yes yes yes yes yes? starting with E7?	E1	1	yes
		sil 3s			
			E5	2	yes
			E7	3	yea
			E4	4	yes
ENS	2	ya 3 4			
			E3	5	yes
ENS	3	E7 5 E3 yes that's it so ok great all right now my first question to try to move quicker than usual I suppose I ask this question did you understand the concept of the two slides? everything ok / or everything strange that I need to explain for you or + not	E7	6	sure
		sil 2s			
ENS	4	thank you E7			
			E2	7	yes
ENS	5	ok E5 what was was there anything new for you E5 or was there anything for euh anybody or was there anything you didn't not recognize on that /	E5	8	ok
E5	6	euh it's clear for me			
ENS	7	great ok in other words like&			
E5	8	thank you			
ENS	9	&very good E1 was anything ok for you as well or anything strange or unusual or [new			
E1	10	[ya everything is ok			
ENS	11	very good and euh + E3 / the same /			
E3	12	yes everything is clear			
ENS	13	great and euh E2 /	E7	9	all clear

E2	14	ya everything is clear but I didn't know that I can say that WASN'T a smart comment + I didn't know that it's allowed to be honest			
ENS	15	((rire)) that's kind of you could say that to your friends ok / that was not intelligent that was not very smart but you need to say it with irony ok /			
E2	16	ok			
ENS	17	but euh for for this particular session obviously that's one of we say in English it's one of big no-knows ok / it's one of the big don't-does in fact as well ok / and then on the second slide is well obviously I think that is the same ok / again I think the note in the bottom is one of the most important to understand that to use sorry or apologize or willing to difficult and or awkward situations ok such mistakes that people made or that kind of thing as well ok ++ ((tousse)) and we notice that the word sorry in English is often to replace NO +++ and sorry is also used in another form or to to say something else can anybody say find another word for sorry in the English language?			
E2	18	pardon /			
ENS	19	exactly very good pardon me and or even excuse me you know + that's the way we say it as well very good that's exactly it now then on the next slide we're going to show you ((rire)) ok there is a situation as you can see I think the photo speaks for itself / and + obviously who would like to explain the situation E1 what can you see from the picture + don't look at the don't look at the the bubble guess + what's happening?	ENS	10	pardon me / excuse!

E1	20	I think (she) the one girl / + is a little bit + bored /			
ENS	21	mmh hum + which girl?			
E1	22	this with with glasses			
ENS	23	the one wearing the glasses very good			
E1	24	ya and I think euh maybe she is a little bit disappointed			
ENS	25	mmh hum			
E1	26	[or tired			
ENS	27	[why? ((rire))			
E1	28	this this ((rire)) talk			
ENS	29	right disappointed or confused or not interested basically			
E1	30	ya exactly not interested			
ENS	31	very good for those who watch Desperate Housewives this is a very very + usual situation I think + ok now then euh + EVERYBODY I'd like you all to think of another term of a more polite term of and to what the girl is thinking she was to say this to you I'm just so fed up of this dull conversation what could she say instead of that? that would be more polite n more reasonable to say + I'll give you 5 seconds to think the sentence and I'll go around everybody and I'll take with E7			
E7	32	I suggest her ask question to her friend which really she is really interested in			
ENS	33	ok for example /			
E7	34	or she will try to euh + to + say any reason to to stop this meeting at all			
ENS	35	ok she could give reason like for example / ++ what could she say?= =oh I I I just euh remember that I have to go to to shopping before I come home			
ENS	37	excellent + I just remember that I have some shopping to do			

			E5	11	would like to drink something
E7	38	that's why I need to go			
ENS	39	ok ((rire)) I have to drink something very interesting E5 very good or I need to drink + remembered how do you spell remember emb +++ ((le bruit de taper sur le clavier)) ok I just write that for you I've just remembered I have to do some shopping very good ok E2 what would you say?	ENS	12	I 've just remembered I have to do some shopping
		sil 2s			
E2	40	well I'll say that I'd rather consider I don't know this second point in our agenda + I I don't know			
ENS	41	ok less formal E2 think of one in less formal situation ok this is a conversation between possibly euh two people who know each other even you know maybe just one of them had bad			
E2	42	ok so maybe well it's a interesting conversation but the weather or it's very nice today I don't know ((rire))			
ENS	43	((rire)) very good the weather wonderful wonderful ya change the sujet in another word we say we come back to English to change the sujet that's it well done now then euh + E3 /	ENS	13	the weather / to change the subject
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	:))))
E3	46	[ya exactly ((rire))			
ENS	47	very good ((rire)) would you mind taking a walk along would you mind taking E7 it's always after would you mind we always use i n g would you mind taking or would you mind going for + going for and (inaud.) very good ok and E1 what would you thought?	E7	16	okay
			ENS	17	would you mind going for ...;
E1	48	ya I think also change the subject or or + or maybe meet her in another day / say just you don't feel well today and + couldn't we meet tomorrow for example			
ENS	49	ok how would you say that you don't feel very well how would you actually say that the girl?			
E1	50	ah I'm so sorry but [I really don't feel very well			
ENS	51	[very good excellent that's what I'm just looking for I'm so sorry give an excuse before hand ok / that's wonderful that's it exactly excellent I'm so sorry but I don't feel very well you know I think I'd better go home you know the the for all of you up to now	ENS	18	I'm so sorry, but

		I think E1 had the right idea and that was to apologize for euh what she's going to say for I'm so sorry ok and E5 what would you say?			
E5	52	xx hmm ++++ ((tousse)) hmm ok I'll do it (inaud.) I can ++			
ENS	53	have you another term of it /			
E5	54	((rire)) no I have no + (inaud.)	E7	19	try to find a joke or just offer a joke
ENS	55	very good I like E7s' to find a joke did you hear the one very good this sentence here is one of the is looking for this little expression I'M AFRAID ok / which is really English ok / and often where euh we want to tell the truth we often introduce of it I'm afraid I'm really I'm I'm ((rire)) I'm a little I'm a litte bored with this conversation I would really like to change the subject if you don't mind you know or would you mind as as would you mind if we change the subject I'm afraid I'm not feeling well the two sentences I'm so sorry I'm afraid dot dot dot dot are really very very useful in that kind of situation so that's an interesting language point as well to note that I'm so sorry or I'm really afraid or I'm truly afraid but really I need to go to the bathroom=	ENS	20	I'm afraid I really don't feel quite well
			E7	21	to tell a joke
E7	56	=so you mean + ya we can we can be hmm hmm&			
ENS	57	direct			
E7	58	&direct we can say I'm afraid but I don't feel good with this conversation euh that's too {intim} for me or + I have problem [with some subjects			
ENS	59	[very good absolutely absolutely E7 ya			

		once you give some formal apologizes before hand it dose it expresses your sentiment that you understand that ok it's disappointing for the person is talking to you but and you don't want to hurt her feeling so you use this I'm afraid that remember we did this for disagreeing I think at the beginning (inaud.) giving opinions we introduce this particular and expressions (inaud.) they're really useful for this kind of situations also you know and if you're talking to your client and they say oh so this is for dot dot dot dot and you can say oh I'm so sorry but it's not actually for that it's for something else you know / but you come across of being polite you know and you've taken the other persons' feelings into consideration which is the the importance that's it I've noted this E7 very nice now I move on to another picture + and another situation E2 could you describe the situation IN YOUR OWN WORDS?			
E2	60	well it seems that this girl just rejected an invitation or she she is not ya she doesn't want to go out with this guy			
ENS	61	ah [ha			
E2	62	[so			
ENS	63	but she is not in the mood go out with him today so that's that's we have to it's not necessary that she doesn't want to go out with this guy but she is not in the mood TODAY			
E2	64	ok			
ENS	65	((rire)) all right (inaud.) being politically correct I think indeed now we'll do the same thing again we have to try find another way to say			

		this ok / think of the think of the ones that we saw previously ((regarder de nouveau les anciens diapositives où il y a des expressions)) ok I just play back to them ok / and and this one here ++ ops just the second comment focus +++ ok / would you mind could you and at the end quantifiers with rather and little etc. etc. very important to remember them and this time I'll begin with E5 what would you say in this particular situation?			
E5	66	euh euh ((sil 5s)) ok maybe I can I can ask I have I have something else to do I have work today			
ENS	67	((il s'installe sur un cousin près des étudiants)) you could say that you have something to do indeed it's that's what we call in English to give to give an excuse	ENS	22	to give an excuse!
E5	68	yes			
ENS	69	that's it to make an excuse not to go out with the person ok how would you say it E5?			
E5	70	euh I'm so ok can you say I'm so sorry I have a meeting today and then maybe we can meet later			
ENS	71	ok I just have something to do maybe we can meet another day very good excellent ok E1			
		sil 5s			
ENS	72	dear E1 what would you say in this situation?			
E1	73	ya I think also I'm so sorry but ++ but ((rire))			
ENS	74	but ((rire)) but and that's all ((rire)) ok			
E1	75	((rire)) but I have some other plans for evening /			
ENS	76	very good yes indeed you could say things like you can quantify sorry with I'm so sorry another way to say	ENS	23	I'm dreadfully sorry

		xx I'm dreadfully sorry and really sorry ok there's another one as well and you can emphasis I'm DREADFULLY sorry ok / so you can emphasis the word dreadfully and the one that quantified like I'm so so so so sorry but ok / really sorry another is very English is awfully sorry ok and they're all perfectly perfectly useful in this kind situation where you refusing an invitation absolutely brilliant great + E4 I missed you the last time +++ I'm DREADFULLY ((rire)) sorry I missed you the last time E4	ENS	24	really sorry
			E7	25	that's very good, because than he do not need to be angry, if he sees her in the disko later!
			ENS	26	awfully sorry
E4	77	you missed me last time /			
ENS	78	yes I didn't ask you I forgot to ask you for your (inaud.)			
		sil 4s			
E4	79	it doesn't matter			
ENS	80	ok thank you very much			
E4	81	ok mmh I'd like to say euh I'm afraid I don't have time today what about tomorrow?			
ENS	82	(inaud.) another suggestion what about very good ++ now mmh E7 /	ENS	27	you're very kind
		sil 6s			
ENS	83	((rire)) E7 /			
E7	84	((bruit))			
ENS	85	sorry I beg your pardon I just read what you've written very nice ((rire))	ENS	28	and what about
E7	86	ya			
ENS	87	I know it's the worse case scenario what we say			
E7	88	yes ((rire)) ++ so we just euh euh what what would you think euh if we go in the cinema next week?	ENS	29	theworst case scenarion
ENS	89	ok ya indeed suggest something else what about going to the cinema instead ok /			

E7	90	or to to euh to offer another date to offer to [another time			
ENS	91	[indeed to offer another date indeed another possibility as well or again you can practice and you can say that I'm REALLY REALLY REALLY sorry but honestly I don't feel I'm going out this evening you know /			
E7	92	ya			
ENS	93	and it's not exactly what you say it's the way that you say it will be the most important so emphasizing I think I could stress this particular point emphasizing on those little words on those quantifiers is REALLY REALLY quite important			
E7	94	mmh I just learnt to to not use them in politi- political emails ah&			
ENS	95	ok			
E7	96	&you shouldn't mmh over euh over use them because if you then if you then say I'm so much sorry for bla bla bla ((rire)) then it's better to be=			
ENS	97	=it could be misunderstanding but not really in this situation it's ok when you [trying to make somebody			
E7	98	[right			
ENS	99	ya when you're trying to make when you trying to be (considerable) in fact I suppose to be honest person that's more philosophical euh question as well it's the person to be honest or not ((rire)) you have been honest usually it's quite correct to use those words E7 ok /=			
E7	100	=ya right			
ENS	101	surely now my dear E2			
		sil 3s			
E2	102	euh you know I've got a terrible headache so I'd rather meet you tomorrow			
ENS	103	((rire)) ok			

E2	104	((rire)) it's the best excuse (inaud.) for everything			
ENS	105	ok I thought was that I had to wash my hair ok then			
E2	106	((rire)) probably I'll do it before I won't meet this guy complete ((rire))			
ENS	107	((rire)) ok now E3 last but not least			
E3	108	so maybe ok so thank you for the invitation but + I already + ya I meet someone&			
ENS	109	I'm afraid I've already /			
E3	110	&ya I have I'm afraid I've already have going out with my friends			
ENS	111	very good I'm afraid I'm already going out with my friends really really nice these are what we call in English + euh I think I could tell you this word as well we could call it in English A WHITE LIE ok quite necessarily it mightn't necessarily BE TRUE and that's why we call them white lie ++ I just heard that the customers have arrived ((rire)) ok / so again euh if you manage if your customers do make a mistake or if you make a mistake REMEMBER to apologize and remember to excuse yourself for the mistakes as well so and also giving opinions and remember from last week the connectors that we saw as well to try and sell your particular idea to these people to see if you can get their interest so the object of this evening is really really to convince these guys your thing your idea + you're your social platform of the 4spirits and the Clever chicas your euh I Inote are the best best best things (inaud.) ok / ++ how does that sound	ENS	30	a white lie!
			E4	31	ok
			E5	32	yes
			E2	33	ok

## Annexe 2.2 : Transcription des interactions avec comédienne native (1)

*Étant donné qu'il n'y avait pas d'interventions écrites, les colonnes réservées pour la transcription du clavardage sont supprimées.*

acteur	audi	
E3	1	thanks for + coming here
		sil 3s
CLI	2	sure that's interesting
		sil 3s
E3	3	yes would you like something to drink?
CLI	4	oh no thank you I just had some coffee I'm just fine right now
		sil 2s
E3	5	ok so maybe we just start /
CLI	6	ya if you would like I said that I left my kids with a [babysitter I have to get back soon
E3	7	[ya + ok so euh: thank you for coming here and our company is euh: ya (inaud.) the introduction so euh our company is euh: name is 4spirits and we would like to present you our business idea and it's euh our idea is a social platform idea&
CLI	8	mmh hum
E3	9	&is aims euh at people euh: like YOU also because of euh euh + yes so it's for all people who would like to euh go out and euh euh meet with other people / and euh + euh ya and it's a platform euh in and around the city of Bielefeld and euh and I would like ya the [dIfrə] the most important + aim is to connect people to share the same interests / and it is also for those who would like to go out so euh but to ++ find accompany for their hobbies and its&
CLI	10	ok so my husband and I might be able to find things that euh euh say he likes so he might be find people who like and movies the kind of things that we like /
E3	11	&exactly yes you're right so like people who like to go to to the cinema but not alone or people who share the same interests
CLI	12	ok tell me how it works?
E3	13	euh yes now ++ sorry I have a + mistake here and my presentation=
CLI	14	=oh that's ok just tell me how it works
E3	15	ya ok so now I'll hmm I'll&
E1	16	maybe
E3	17	&I'll hand you over to&&
E1	18	(inaud.)



E3	19	&&sorry E1 I would like to I would hand you over to euh E7 our euh our product manager E7 can you /
CLI	20	ok
E7	21	yes sure
CLI	22	thank you E3
E7	23	hello euh so if you would like if you go on the web site you can either mmh go to the mmh to the space where you can offer something so if you have interest and you want to offer + a meeting you can go there and then to announce it or&
CLI	24	can you offer things for sale /
E7	25	&to go another&&
CLI	26	can you offer things for sale /
E7	27	&&no it's more mmh: + euh it's it's a service it's not a service it's like for instance if I would euh very much like to + here ++ if you like to look movies&
CLI	28	mmh hum
E7	29	&mmh and you can say ah I'm very interested in to look music about musicians who else would like to look this kind of [mju:zI] movies=
CLI	30	=ah ok ok so if I wanna go see the new Harry Potter then I can I can say I would see the new Happy Potter who wants to go with me?
E7	31	right that's&
CLI	32	ok
E7	33	&and on the other side you can you to to the other platform where you can look what other people offer
CLI	34	ok
E7	35	or also what's what's going on in Bielefeld maybe there is a concert or there is a euh some other events or which maybe you didn't know before you can just (inaud.) look what's going on tomorrow evening or something euh today
CLI	36	do you have things for kids?
E7	37	oh ya I mmh that depends if people offer something for for kids you can book
CLI	38	oh right ok
E7	39	or on the other side I think euh adults can also euh put an announcement in or ask for so who would like to make this or that for kids
CLI	40	oh so so it could be it might actually be something that I don't want my kid get on because there might be euh mature staff there adult staff sexy staff
E7	41	so how old are your kids?

CLI	42	oh I have 3 I have a boy is 8 a girl is 6 and another boy who is 3 so they're pretty young
E7	43	ya
CLI	44	so so there might be adult staff on there I would not necessarily want have them euh looking but that's ok they don't have to ((rire)) I could look for them=
E7	45	=ya I think
CLI	46	ok [ok
E7	47	[you're right I think you're right it's more for euh adults or maybe for teen- teenagers
CLI	48	ok all right that sounds good so it's a (inaud.) community service where you have euh euh people post events and interests and that sort of thing + that sounds good for someone live in Bielefeld that's a wonderful thing
E1	49	ya can I ask something?
CLI	50	oh sure please do
E1	51	ya I think this will be very attractive for you you said that you have euh children&
CLI	52	mmh hum
E1	53	&and you you can not make many things much things (spontaneously) so this is very well for you because you can plan&
CLI	54	ok
E1	55	&before + just find something for your children or you in the same time
CLI	56	mmh hum ok
E1	57	ya
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
E1	64	ya and I wanna say euh one more thing one more thing important I think get our euh platform is for free you don't have to pay

		nothing
CLI	65	oh that's very important ok
E1	66	ya
CLI	67	well good to know well send me some information I'll give you my address send me some information to the house ok /
E3	68	ok yes thank you very much for coming
CLI	69	ok thank you very interesting bye bye

### Annexe 2.3 : Transcription de la discussion entre les deux présentations

acteur	audi		acteur	clav	
ENS	1	ya euh guys euh let me see + feedback who would like feedback from maybe we could ask E2 and E4 to give you the comments E4 or E2 who would like to start?			
E4	2	mmh yes mmh maybe mmh you could ask her name at first how to like Miss how to address her Miss euh X ((rire)) and it sounds more polite I think it's more + euh the relationship sounds more mmh near / oh no near / or			
ENS	3	more personal / we say in English to add a personal touch it adds it adds a personal and more caring touch to the euh to the moment ok	ENS	1	it adds a personal and more caring touch to the moment
		sil 2s			
RES	4	may I also add one comment? + euh I think it's very important can you hear me?			
ENS	5	yes /			
RES	6	I think it's very important not just tell your story but make sure you tell what your customer interested in ((rire))			
		sil 2s			
RES	7	so maybe you could try to&			
ENS	8	find out something more about the customers			
RES	9	&ya ya			
ENS	10	and trying to link it to their needs or trying euh adapt your presentation or euh adapt the talk that you having with this person to get them interested and to make them feel that oh yes this is for me this is			

		perfect it's customized to my needs=			
RES	11	=I think E1s' comment was excellent			
ENS	12	at the last it's free / ((rire))			
RES	13	no no the one before + that it's perfect for housewives because housewives can't make it spontaneously they have to plan in in advance=			
ENS	14	=mmh right ya			
RES	15	ya ok let's see who else will be			
ENS	16	E4 do you have anything to add or not?			
		sil 2s			
E4	17	me?			
ENS	18	yes do you have something to say to the 4spirits?			
E4	19	no ((rire))			
ENS	20	no ok that's allowed no problem very good			

## Annexe 2.4 : Transcription des interactions avec comédienne native (2)

acteur	audi		acteur	clav	
E7	1	ah I [may be have euh a comment			
CLI	2	[hello			
E7	3	euh may be it would be good sometime ask the person also a question like euh what would you like to see on the platform or something like this	E4	1	the another customer is coming
ENS	4	mmh hmm E7 just remind you that your your client has arrived=			
CLI	5	=hello how are you?			
E3	6	hello nice to see you + [thanks for coming here			
CLI	7	[ah I see you it looks like you're developing a new social platform can you tell me about it please? my company might be very interested in that in particular advertizing on your site if it's a kind of and I think it might turn out to be			
E3	8	yes please take a seat			
CLI	9	thank you			
E3	10	ok so euh thanks for coming here and how are you + today?=-			
CLI	11	=doing very well doing very well today thank you very much and you /			
E3	12	I'm fine thanks + and + we're happy to present you the our euh business idea + and I would be really delighted to help you company and to help your company use our platform			
CLI	13	mmh hmm			
E3	14	yes let's (inaud.) the introduction so our platform is euh euh is euh is aimed at people who are euh let's say lonely but euh so (inaud.) Bielefeld and euh persons around Bielefeld and the most important thing is that they can go out and meet other people who share the same interests and			

		who: euh: who want who want who don't have accompany			
CLI	15	ok well [we			
E3	16	[ya ya I know for you it's ++ I think it's (inaud.) for you			
CLI	17	so you're expecting generally what what kind of demographic are you expecting what sort of type individual what sort of age range euh income range that kind of thing we're euh euh a services company of course we provide we provide cleaning services for people at home and we're Bielefeld based company our company is in Bielefeld so we're interested in reaching as many people as possible there + can you tell me whom you expect to use you site?			
E3	18	euh: yes so we're expecting that a lot of people use our euh website so not only teenagers but also euh housewives euh older people so euh + so your euh your services might be really euh might be aimed xx specially for housewives or busy professionals and&			
CLI	19	yes yes			
E3	20	&ya in this case when we enter the platform they euh they have opportunities to see your adverbs and then euh euh it's really likely euh that they turn to your company			
CLI	21	mmh hmm ok euh what kind of content you expect to have on your site?			
		sil 3s			
E3	22	excuse me can you repeat it please?=-			
CLI	23	=yes what what euh when someone comes on your site + what will they see + besides my advertisement I hope ((rire)) what else will they find on your site?			
		sil 3s			
E7	24	[euh			
E3	25	[yes + E7			
E7	26	euh they they will see two two different mmh possibilities to click on either euh they offer by themselves euh something for			

		instance euh who would like to take with me walk every Sunday or on the other side they go on the site what's going on in Bielefeld or what can I do in Bielefeld and mmh there they have all the euh different + euh offerings of what's going on			
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 /			
CLI	31	oh I beg pardon I was wondering what kind of services euh your site will offer euh in addition to my advertising I was I was thinking that I might be able to use this site personally but so it's not a dating service I think that's what I said + ok I wouldn't find the man of my dreams there all right so&			
E3	32	but sorry but why not ((rire))			
CLI	33	&well			
E3	34	anything is possible I think if you share same interests so=			
CLI	35	=I guess that's true but it isn't this kind of thing but I wouldn't go on there and find specific ads for or you know how you say man seeking women and they want somebody who (answers) such and such description and women looking for men and they describe themselves and euh you know			
E3	36	ya			
CLI	37	not that kind of things /			
E3	38	no no no we would not we would like to try to avoid this			



CLI	39	[ya			
E3	40	[ya (inaud.) is about interests and going out together			
CLI	41	ok well that sounds actually like a (better) for me dating services (inaud.) dating services that go about it and I think also from the business point of view euh I don't know that my company will really want advertise on the dating service so that's why I'm spending so much time on this getting that clear			
		sil 4s			
E7	42	I would like to ask again what your euh company is about I didn't understand it at the beginning I'm sorry			
CLI	43	oh no I don't think I spoke it very clearly we euh provide CLEANING services janitorial services for business and also euh home cleaning services for euh as you said housewives busy professionals euh people euh who need to take care of their children rather than clean their house people who want their house to look euh better than they're able to manage it themselves so that's the kind of thing that we do			
		sil 2s			
E7	44	ah (inaud.) [th			
E1	45	[so I think it's + ya / ya I think it's a very good idea for you ya /			
CLI	46	yes it's (benefit) business so far (inaud.) I'm looking for you euh advertising			
E1	47	(inaud.) do think about?			
CLI	48	mmh hmm			
E1	49	do you like it?			
CLI	50	do I well I don't do it myself I'm the manager so&			
E1	51	ya			
CLI	52	&I hire staff and yes I do like the business we we got a lot of + positive feedback from people eun people [enjoy our services and appreciate yes			
E1	53	[but I mean but I mean if you like our idea if you want to use it /			

CLI	54	mmh hmm /			
E1	55	you're interested in or this euh=			
CLI	56	=yes I think I might will be ya I think I might will be interested in it as a platform for advertisements can you tell me what kinds of euh advertisements you have very quickly cause I don't have a lot of time I have to get back for a meeting			
E1	57	you mean what will be on our platform or /			
CLI	58	ya no tell me what kinds of advertising possibilities there are			
E5	59	ok it's mmh euh mmh			
CLI	60	ok			
E5	61	like sports mark cause maybe our customers (inaud.) and they need some sports tools and and they they will need sports x and we can ad advertise (inaud.) you can advertise you can advertise the=			
CLI	62	=to athletes /			
E5	63	what / [I don't understand			
CLI	64	[ok I'm not sure I have euh			
E3	65	ya I think you meant something else			
CLI	66	yes anyway thank you very much for your euh for the information it's being very interesting I got I can say need to go back for a meeting in the office so send me some information if you would I'll leave my telephone number and my address if you please send me information I'll appreciate it			
E3	67	ok so here our details + a card business card and thanks for coming here I hope we can + cooperate + in the future			
CLI	68	ok yes I hope so too thank you very much			
E3	69	thank you very much have a nice day			
CLI	70	bye bye you too			

## Annexe 2.5 : Transcription des interactions en petit groupe

acteur	audi		acteur	clav	
E1	1	so where is E7			
E7	2	I'm here and where are you?			
E1	3	I'm sitting here			
E7	4	where?			
E1	5	euh behind you			
E7	6	ah ha ((rire))			
		sil 8s			
E1	7	if you have problems with walking you can stay there because we hear you I think			
E7	8	ya			
E1	9	all right so you have something to ask / to our ++ presentation to the customers /			
E7	10	yes ++ I hear you (inaud.)			
E1	11	[because because I wanted ask because I write in the email I sent you the euh I want to make the + customers group over 18 but to today we said it will be also for children ya /			
E7	12	[so			
		sil 2s			
E5	13	[yes			
E7	14	[no not for children ++ but&			
E1	15	but we say today to the one customer this this will be also for children			
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=			
E1	20	=ya you see / ok			
		sil 3s			
E1	21	so we this will be also for children ya / or we decide something different			

E5	22	I think so + because we (inaud.) yes I think for all people +++ am I right or wrong?			
E1	23	ya ya it will it will like that but I find it will be + safely to to do it only for people who are + more than 18 + because children&			
E5	24	(inaud.)			
E1	25	&children maybe they will euh do some jokes or&&			
E5	26	yes			
E1	27	&&not responsible you know + but I want to our our website will be + euh how to say it + it will be that people will be trusted + if they euh ++ conversation with somebody and they make xx they xx you know the children are are (childish) + so maybe not good idea I don't know I think so			
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	especi ally teenag ers
E1	29	ya exactly			
E5	30	&yes ++ I think over 18 is enough because they responsible than (child)	E7	2	becau se of the adules zent
			E7	3	right?
			E1	4	right
		sil 3s			
E1	31	ya but I think we we can not do something like the children have to come with parents because this will be a little stupid ya /			
E5	32	((rire)) no no but&			
E1	33	yes I don't know maybe we + we decide it will be only for people who are more than 18 /			
E5	34	&(inaud.)=			
E1	35	=even 20 /			

E5	36	no they choice I think if they want to take their children they they can but&			
E1	37	ya but I mean who who can log in there you know some euh I don't know but I think it will be better for us also			
E5	38	&ya ((rire)) ya well I don't know			
E1	39	you know to control&			
E7	40	I I'm sorry to interrupt ((rire))			
E1	41	&ya			
E5	42	yes yes			
E7	43	I think that E5 you have you understand it wrong euh if if I notice this mmh because that was the same mistake I did&			
E5	44	what /			
E7	45	&that I thought she just MEAN if we have services for children or if they could be mmh mmh a meeting for children euh + she MEANT that her child just sit on the computer and go on our website and do whatever it wants and I think&			
E1	46	ya			
E7	47	&a service for children / maybe ya maybe euh a mother comes and say I want to offer euh to go to theatre with 5 children who else want to (inaud.) that's fine have a child sit on the computer and or write staff in or whatever euh I think this is not what she want right /=			
E1	48	[oh			
E5	49	[ah ok			
E7	50	=ya exactly ok now I understand we we won't do + euh make children (inaud.) participants you know to people who can join it who can log in and euh but ya but it it will be like E7 said the the parents make it for children and they put some publication euh their children want to go cinema or something like this it will be ok because the parents are responsible and this will be good ok but not if the children will be do do it by theyself you know what I mean I think			
E5	51	(inaud.) yes			

E1	52	so we can use the idea of E7 that the parents can make something for children	E7	5	but how do we want to control this?
E5	53	oh maybe maybe how can how can control control			
E1	54	ya we can we have to think about euh ++ because we'll be not able to control&			
E5	55	ya			
E1	56	&who who is log in ya / who is really log in cause maybe it will be a teenager and he put + some names and he write he is 40 years old ya / I don't know how how to solve this problem ++ if it's + I don't know maybe we no no ((rire))	E7	6	right
E7	57	I have an idea=			
E1	58	=ya / please			
E7	59	so euh euh it's many about meeting right / so euh usually it's a plan that if you go there on the website and you euh find something you like and you really meet this person and euh if you meet a person which is younger than 18 euh + ya you're asked to euh to say this to to us and I think even somebody is 16 but is a perfect pianist or something or violinist and she want to find other people who + have same interests or maybe xxx instruments or something euh and he make a meeting or he goes to a meeting and he is nice and polite then nobody will say something but as soon euh + teenager would be very young like 12 or somebody would make jokes with with the people euh they should be thrown out immediately but&			
E1	60	ya but how can control? I mean the person who			

E7	61	&like all the other thing + that that we need the help from users [I think that's risky it's not very good but I don't see another chan- chance but maybe because I think euh the problem is that ya that doesn't cost anything so we don't have money ya and euh&			
E1	62	[ah			
E5	63	ya			
E7	64	&but the same is is with euh like people make sexy things or not but we can not control everything so we need to ask people if there something not ok then euh they should tell us			
		sil 2s			
E1	65	ya but do you know maybe if if it exist some some restriction for log in / I mean maybe euh our formula will be name euh: address + age but I don't know if if it will help for it			
E5	66	but they can give=			
E1	67	=ya bullshits yes bullshits ((rire)) I mean not true information ya / ya that's right but maybe I don't know			
		sil 3s			
E7	68	[I			
E1	69	[it will it will be easy ya / say			
E7	70	maybe it's easier than to to catch the person or to to get in contact with this person as more information we have about this person but well if it lies once it will can (inaud.) ++ I mean because we we don't ya we're not like euh yes if you really go to to serious company to big company they have the possibility to euh ah&			
E1	71	check ya / to check			
E7	72	&ya I have an idea because (inaud.) it's like that that you you can be asked to send a copy of your mmh euh how to say this&			
E1	73	ID /			

E7	74	&ID pass ya copy of this pass and then mmh and then only then you can be registered + but [I mean			
E1	75	[ya but you know this will be good solution for first days but if we we will be I don't know 1000 use-users it will be difficult for us to check everybody everyone ya /			
E7	76	right			
E1	77	but but this is some good idea I think			
E5	78	[so			
E7	79	[but maybe that but maybe then we&			
E1	80	or or photo /			
E5	81	photo / ((rire))			
E7	82	&cause you can use any photo			
E1	83	((rire)) yes right			
E5	84	[I think we need to			
E7	85	[I would like to&			
E5	86	yes			
E7	87	&also about another topic so maybe we can fix that we have to talk this topic again /			
E5	88	yes			
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			
E1	92	ya I know because I did't understand what she what she wanted to know I find that she she wanted to ask&			
E7	93	I know			
E1	94	&ya I think she she means how other euh some companies will be on our website=			
E7	95	=no no wait			
E1	96	ya			
E7	97	I think there're 2 possibilities either we have a website if you open it or if you open a new page euh if you click on			



		something euh there is coming a a picture euh which advertise something or you have advertisements on the side or or euh on the ground something you see euh I think this many people think about advertising + and what I thought he meant is that euh if I as a user want find a restaurant then I search for restaurant and then I see the different restaurants and this is also another type of advertising or like if I if I'm looking for somebody who euh want to sell but that that's the point ya / I if I'm a user for for this meeting website I'm not interested in to looking for for company which euh cleans up my house ++ you understand that's why I thought&			
E1	98	ya			
E7	99	&it's not person for us + for advertising for the second type of advertisement for the first type to make a picture somewhere it is			
E1	100	but euh I want to add something because maybe it will be good option for us because + euh because + if somebody is very busy and he want euh just get a rest or go out some where and he needs some person who will clean his house it will be (cool) maybe or + I don't know			
E7	101	ya but that's not the topic of our website you see=			
E1	102	=ya I know but&			
E7	103	if you want to			
E1	104	&this will be just ads you know			
E7	105	mmh no I I think euh so the first question I want to ask you is or you all is euh do you want to make this on the site that you have this on the site advertisement pictures or not			
E1	106	ya I don't' know how how the site will be looks like but&			
E7	107	ya			

E1	108	&you know but we have to start with all possibilities ya / because we don't have many options + I think			
E7	109	because if if you look I don't know for instance euh ++++ euh I hope you understand what I mean ya /=	E7	7	<a href="http://dict.leo.org/">http://dict.leo.org/</a>
E1	110	=ya but you&			
E5	111	yes			
E1	112	&for example Facebook there is also many many stupid ads xxxx nobody cares about it (inaud.) mind xx it&&			
E5	113	yes yes you're right			
E1	114	&&and maybe it will be useful for somebody for anybody=			
E5	115	=I think if our website will be popular no problem about advertisement			
E1	116	ya but firstly I I find it will be more like restaurants or some&			
E5	117	ya			
E1	118	&you know some places for offer something our website like bowling space or I don't know restaurants clubs pubs something like that or golfs			
E5	119	yes you're right			
E1	120	but if ya but maybe I don't know can we talk euh a few minutes more because I want to leave ((rire)) do you have many time much time /			
E5	121	or do you have any question /			
E1	122	ya [maybe maybe			
E7	123	[I have only one last&			
E1	124	ya /			
E7	125	&question how can we mmh euh try to make it much than a partner finding site well just be the last question you don't need to talk about it but I just want to euh&&			
E1	126	sorry I didn't understand what what do you mean?			
E7	127	&&I lost the word I hate that euh ((sil 6s)) be going to avoid			
E1	128	(inaud.)			

E7	129	(inaud.) euh that it gets a partner finding site			
		sil 5s			
E7	130	did you understand? I can't hear you			
		sil 2s			
E7	131	oh shit			
E1	132	no no I didn't			
E7	133	so did you understand the question / no			
E1	134	no			
E7	135	how can we avoid + that it gets a partner finding site			
E1	136	yes it's the next problem I think			
E7	137	ya just we can think about it later but just			
E5	138	maybe you can euh send us mail + also + what questions we have + what problems we have=			
E1	139	=(inaud.) it will be comments mails ya to us but if I don't know if it's enough + because you know + when somebody euh will be disappointed + he don't back ya / I mean he don't visit our website again ++ maybe there will be problem			
		sil 6s			
E5	140	I don't know			
		sil 2s			
E7	141	sure I also thought about this and this is the main point euh we we have to mmh to really serious and then have success if people are disappointed don't have make this euh bad experiences it's very bad for website&			
E1	142	ya exactly			
E7	143	&but I think it it happens really seldom it's ok because also in culture thing (inaud.) I had bad experiences but euh I think really it's really really seldom and so this website is good known and + quite serious and and good managed so I think euh we don't have to really euh make everything hundred percent sure because it's impossible for us but euh ya you're right I think I THINK=			

E1	144	=ok so I think we can we can think about it euh by yourself then we'll change our our opinions in mails ok /			
E7	145	[ok			
E5	146	[ok			
E1	147	all right so nice evening			
E5	148	thank you see you			
E7	149	good bye			

## Annexe 2.6 : Transcription de l'entretien semi-directif

acteur	audi	
E7	1	so OBS come take a seat
		sil 3s ((mon avatar était assis sur une chaise à côté du celui d'E7))
E7	2	can you say something I'm not sure if I can hear you
OBS	3	hello is it ok /
E7	4	I can yes all right
OBS	5	ok it's perfect ++ so I I just would like to know euh just now when you were discussing with E5 and E1 + once you said that oh I would like to use the expression would you euh ++ oh I forgot the sentence exact ++ I would like to know euh where did you find out the expression + is it an expression that you've learnt in this course / ++ do you remember of it?
E7	6	mmh wait yes ah ya I think you mean mmh ++ euh which&
OBS	7	wait I'll try to find it out
E7	8	&yes it's it's a a word which I learnt here and I have it on the computer as a pdf (data)&&
OBS	9	mmh hum ok
E7	10	&&and I just read it and was looking for it to make it better so what would you think if=
OBS	11	=ya exactly that's it
E7	12	do you need this sentence?
OBS	13	no thanks it's ok I think it's the pdf document which we can find in the Moodle right /
E7	14	right
OBS	15	ok I'll check it later thanks and euh + I would like to know that euh just now you met a problem of vocabulary to express yourself I mean euh you said that euh I couldn't find out the word I forgot the word&
E7	16	right
OBS	17	&and then how did you find it out? euh I mean did you check in the dictionary or=
E7	18	=yes look on the chat euh I sent it one euh website maybe you know /
OBS	19	euh I just checked it yes dict leo o r g what is it? is it a dictionary?
E7	20	it's an online dictionary euh I always choose English + one which is on the left and then I just write down my English or German words and the computer gives me the different possibilities and then I choose one ((rire))
OBS	21	((rire)) yes euh so + you use it since /=
E7	22	=since long time before

OBS	23	ok so do you use this dictionary often + during the course?
E7	24	mmh + sometimes maybe if I will guess will be around 20 times / but I'm not sure
OBS	25	ok 20 times euh since the first course or only + tonight /
E7	26	no I'm not right it's maybe 10 times but it doesn't matter so what /
OBS	27	10 times tonight /
E7	28	ya
OBS	29	ok you use it regularly then euh what did you check?
E7	30	so I checked (inaud) /
OBS	31	mmh hum
E7	32	it's a German word and then (inaud) / and negotiate / ++ grateful / so grateful and negotiate were were words which euh euh the leader of this course put in the chat
OBS	33	mmh hum
E7	34	then I note I ya xx it or something like this mmh (inaud.) you know what I mean
OBS	35	yes I think it's when when the teacher /
E7	36	ya the teacher put it on ya and then I 1 2 + 2 different German words
OBS	37	ah ok it's it's great because you can check the history of the dictionary
E7	38	((rire)) yes
OBS	39	((rire)) it's a great very interesting
E7	40	((rire)) ya I think it's really comfortable to look at it you can hear you can also say ask ask this dictionary to to euh to spell the&
OBS	41	to pronounce
E7	42	&ya pronounce
OBS	43	ya ok and I saw that there're all kinds of languages
E7	44	ya I think 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 stuff
OBS	45	((rire)) exactly it's not like in&
E7	46	with
OBS	47	&yes /
E7	48	without without being unpolite because you're using euh computer while discussing + this is something special about Second Life
OBS	49	mmh hum right and there're anything else special in Second Life in your opinion /
E7	50	well I'm a person ++ who who is euh very close to nature and to the body and euh + so&
OBS	51	yes you're a dancer

E7	52	&right and so what I miss in Second Life or what I think euh I'm skeptical about it is I doubt ((rire)) that euh + ya + you don't have mimicry you don't euh have people really around you you can't see them euh + you understand ya / and you're looking all the time in this computer ++ or you can look out of the window nobody notice ((rire))
OBS	53	((rire)) ya I see
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
E7	60	because ya nobody can see if I'm here if they don't ask me a question I'm not there
OBS	61	but if somebody ask you a question when you were in the kitchen /
E7	62	right so my kitchen is as (near) but I would hear this
OBS	63	ok ((rire))
E7	64	and you see it wouldn't be so bad because maybe they think I have technique problem or what
OBS	65	((rire)) yes so did you did you meet often technical problems during the courses like euh you can not have your voice or you can not walk around /
E7	66	mmh no I: euh at the beginning I had euh once or twice the problem that I couldn't come into the class because I didn't have a good link into it so I then I have to ask other people to invite me mmh so but that's the only really REAL problem euh euh ya today I find- found out how to to euh manage the different voices that some are louder or + more silent /
OBS	67	yes
E7	68	so I each each day each time I grow into the system to how to manage how to move how to especially how to move the my view ya my view on this situation and that's also something something funny maybe that you can have have differ- different perspectives while during the class but it's not important at all because you don't need to see this person because it's not the person the really real person I did it today I did it very often that I change my

		perspective that I try to find good perspective but euh only because I couldn't good hear this person good
OBS	69	mmh hum
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=
OBS	77	=ah you mean you prefer to look at the people in front of you while you're talking
		sil 2s
OBS	78	am I right?
E7	79	ya but on the people but only on this thing there in the screen
OBS	80	ah the the avatar
E7	81	ya the picture
OBS	82	ya euh so euh as you have learnt English before, are there any differences for you between the English courses euh where you can talk with your euh classmates in a real classroom and this course in Second Life?
E7	83	not really so the main thing is ++ euh is really the same you know people who also speak like as me euh broken English and you already hear maybe E4 is very good already much much better than most of us euh the the only thing might be that you don't see them mimicry and sometime it's not so easy to understand people if you don't have the context on the other side euh sometimes the the mimicry so the context is euh also very different in different cultures so you would mis- misinterpret this signals as well
OBS	84	euh what do you mean by context
E7	85	you know just the mimicry the gesture the way
OBS	86	mmh hum
E7	87	how person sit there&



OBS	88	ok
E7	89	&what the eyes are doing
OBS	90	ok you mean that in real life this kind of gestures or physique movements can help us to understand someone right /
E7	91	maybe but I said I said both I said sometimes this euh non-verbal com-communication body communication helps to understand but sometimes it produces more mis- misinterpretation because this is also different from culture to culture
OBS	92	so in Second Life we don't have this kind of problem to misunderstand somebody by gestures ((rire)) right /
E7	93	the one side we don't have the problem with it but we don't also have the chance to understand
OBS	94	exactly you're right

### **ANNEXE 3 : GUIDE D'ENTRETIEN**

What would you do if you forget or can not find the word to finish your sentence during a conversation?

Do you often meet technical problems? What do you usually do to fix them?

In your opinion, what makes Second Life special for learning English?

Do you want to continue this course for the next semester?

## ANNEXE 4 : QUESTIONNAIRE

### Questionnaire for students

Hello, this questionnaire survey is intended to gather information for a research which concerns the foreign language learning in Second Life. Any information you have provided will be used for research purposes only and will not be disclosed to anyone else beyond the research team. If you have any questions, please contact me to this email address: [ja\\*\\*\\*\\*\\*@yahoo.com](mailto:ja*****@yahoo.com)

Do not mind if your English is not perfect, this is not a writing exam 😊

Thank you very much for your participation!

1. Your name in Second Life:
2. Age:
3. Gender:
4. Nationality:
5. What is your major? And what year are you in?
6. What is your mother tongue?
7. What foreign language(s) do you practice and in what kind of situations do you use it (them)?
8. How long have you been studying English? Where did you learn it?
9. What is your English level? Have you taken an exam to take part in this English course?

10. Why did you enroll in this course? Is it for your academic credit? Are you taking another English course except the “Business English in Second Life” one, and which one(s)?
  
11. Have you been Second Life before this Business English course? When? What did you do? And how did you feel about it?
  
12. How do you feel about this course in Second Life (you may compare it with the traditional classes)? What were the difficulties you have met?
  
13. How did you work with your partners to prepare the group work after the course, for example, did you meet in Second Life to prepare the presentations or did you exchange emails about the discussions, etc?

Please read each statement and colour the number of the responses (1,2,3,4, or 5) that tells how true the statement is.

1. Never or almost never true of me
2. Usually not true of me
3. Somewhat true of me
4. Usually true of me
5. Always or almost always true of me

**Answer in terms of how well the statement describes you. Do not answer how you think you should be, or what other people do. There are no right or wrong answers to these statements.**

For example,

I usually join in this course in the computer room at university.

- 1       2       3       4       5

14. I often spend time in Second Life even when we don't have any lessons there.

- 1       2       3       4       5

15. I often communicated with some English-speaking people in Second Life.

- 1       2       3       4       5

16. I didn't talk in English until I felt that I was well prepared in order to make as few mistakes as possible.

- 1       2       3       4       5

17. I usually prepared some notes for the presentations during the lesson.

- 1       2       3       4       5

18. I usually asked for explanations when I didn't understand what the others said.

- 1       2       3       4       5

19. I tried to use the new words and expressions that I have learnt as much as possible so that I can remember them.

- 1       2       3       4       5

20. I read carefully the feedbacks the teacher has sent to us after each session, and I did pay attention to his corrections for other students so that I could improve my English.

- 1       2       3       4       5

21. I found that I feel much more comfortable now in spoken English than before.

- 1       2       3       4       5

## ANNEXE 5 : PLAN DU COURS

*Plan de la 7ème séance (reçu par mail de la responsable)*

201010Bielefeld		Session 7 – Meet your customer	
STAGE	time	start	length
	0		5 Hello & Warmup
	5		15 language work – being polite (6 slides)
	20		10 Prepare for meeting the customer How would you greet a potential customer? (Can I help you, Sir? etc.) What would be important when talking to customers? (respond to their needs instead of telling the pre-prepared story, etc.)
			Depending on how many students are there: maybe it would make sense, that they distribute the roles among them? Who would greet the customer and lead him/her in? Who would do the main talking? As there will be at least 2 customers, they can also change roles
Fair trade – stand	30	30	30 Meeting your customers Actor will come at least twice (in different roles) Discuss their pitch after each customer (so the actor would have time to change)
Team room	60		15 General feedback
		75	5
		80	20 Autonomous group work
Teamroom or cushions			Task1 discuss what you learned from the session with the customer how can you use these outcomes? how would that affect your presentation?
			Task2 Discuss financial issues: How much money would you need to start your business?
			100

*Les expressions de politesse*

## Being polite

RULE	NO	YES
Directly address people		Shirley, would you mind ...? Mr. Smith, could you ... ?
Remember to use "please" and "thank you"		
Avoid making demands or giving instructions	"I want ..." "We must ..."	"I would like ..." "I would be grateful for ..." "What would you think if ..."
Use modal verbs		"May I ..." "Shouldn't we ..."
Appear neutral rather than confrontational	"That was a stupid comment"	"That wasn't a very smart comment."
Avoid using YOU	"You made a mistake"	"There seems to be a mistake"
Use past forms (to create distance and to sound less definite)	"We are hoping for ..."	"We were hoping for ..."
Use qualifiers	"We want to know ..."	"We wanted to know ..." "rather", "a little", "somewhat" or "a slight"

**Apologise:** use "sorry" or "apologise for" when referring to or talking about situations such as "mistakes", "general problems", "bad news".

**NOTE:** The word "Sorry" in English is often used to replace "No" !

## BIBLIOGRAPHIE

Atlan, J. (2000). L'utilisation des stratégies d'apprentissage d'une langue dans un environnement des TICE. *Apprentissage des langues et systèmes d'information et de communication (Alsic)*, 3-1, 109 – 123. Récupéré le 20 novembre 2010 du site : [http://toiltheque.org/Alsic\\_volume\\_1-7/Num5/atlan/alsic\\_n05-rec3.htm](http://toiltheque.org/Alsic_volume_1-7/Num5/atlan/alsic_n05-rec3.htm).

Betbeder, M.-L., Ciekanski, M., Greffier, F., Reffay, C., & Chanier, T. (2007). Interactions multimodales synchrones issues de formations en ligne : problématiques, méthodologie et analyses. EPAL. Récupéré le 20 novembre 2010 du site : <http://w3.u-grenoble3.fr/epal/pdf/betbeder.pdf>.

Cambra Giné, M. (2003). *Une approche ethnographique de la classe de langue*. Paris : Didier.

Capriles, A. (2004). *La simulation globale enfin un loft utile !* Récupéré en mars 2010 du site d'ÉduFLE.net : <http://www.edufle.net/La-simulation-globale>.

Chamot, A.-U. (2004). Issues in language learning strategy research and teaching. *Electronic Journal of Foreign Language Teaching*, 1-1, 14-26. Singapore: Centre for language studies national university of Singapore.

Cohen, A.-D. (1996). *Second language learning and use strategies: clarifying the issues*. Center for advanced research on language acquisition, University of Minnesota, Minneapolis. Récupéré le 20 novembre 2010 du site : <http://www.carla.umn.edu/strategies/resources/sbiclarify.pdf>.

Cohen, A.-D. (2007). Coming to terms with language learner strategies: Surveying the experts. In A. D. Cohen & E. Macaro (Eds.), *Language learner strategies: 30 years of research and practice* (pp. 29-45). Oxford, UK: Oxford University Press. Récupéré le 20 novembre 2010 du site de l'auteur : <https://sites.google.com/a/umn.edu/andrewdcohen/publications/language-learner-styles-strategies>.



Cohen, A.-D. (2010). Focus on the Language Learner: Styles, Strategies and Motivation. In N. Schmitt (Ed.), *An introduction to applied linguistics* (pp. 161-178). 2nd ed. London: Hodder Education. Récupéré le 20 novembre 2010 du site de l'auteur : <https://sites.google.com/a/umn.edu/andrewdcohen/publications/language-learner-styles-strategies>.

Conseil de l'Europe. (2001). Un cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer. Strasbourg : Didier.

Cooke-Plagwitz, J. (2009). A new language for the Net Generation: Why Second Life works for the Net Generation. In R. Oxford & J. Oxford, (Eds.), *Second language teaching and learning in the Net Generation* (pp. 173-180). Honolulu : University of Hawai'i, National Foreign Language Resource Center.

Creelman, A., Petrakou, A., & Richardson, D. (2008). Teaching and learning in Second Life - experience from the Kamimo project. In C. Turner (Ed.), *Online Information 2008 Conference Proceedings: Information at the heart of the business* (pp. 85-89). London : Incisive Media. Récupéré le 20 novembre 2010 du site : <http://lnu.diva-portal.org/smash/record.jsf?pid=diva2:127887>.

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.

Deutschmann, M., Molka-Danielsen, M. (2010). Future Directions for Learning in Virtual Worlds. In M. Molka-Danielsen, & M. Deutschmann (Eds.), *Learning and Teaching in the Virtual World of Second Life* (pp. 185-189). Norway : Tapir Academic Press.

Deutschmann, M., Panichi, L., Molka-Danielsen, J. (2009). Designing oral participation in Second Life-a comparative study of two language proficiency courses. *ReCALL*, 21-2, 206-226.

Duquette, L., Renié, D. (1998). Stratégies d'apprentissage dans un contexte d'autonomie et environnement hypermédia. *Hypermédia et apprentissage des langues, études de linguistique appliquée (éla)*, 110, 237-246. Récupéré le 20 novembre 2010 du site : <http://edutice.archives-ouvertes.fr/docs/00/00/17/47/PDF/Ela11Duquette.pdf>.

Griffiths, C. (2004). *Language Learning Strategies: Theory and Research*. Occasional Paper No. 1, Auckland, New Zealand : School of Foundations Studies, AIS St Helens. Récupéré le 20 novembre 2010 du site : <http://pdfcast.org/pdf/language-learning-strategies-theory-and-research>.

Hine, C. (2008). Virtual Ethnography : Modes, Varieties, Affordances. In N. Fielding, R.-M. Lee & G. Blank (Eds.), *The SAGE handbook of online research methods* (pp. 257-270). London : Sage Publications Ltd.

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)*, 11-2, 39-78. Récupéré le 20 novembre 2010 du site : [http://alsic.u-strasbg.fr/v11/jeannot/alsic\\_v11\\_15-rec8.htm](http://alsic.u-strasbg.fr/v11/jeannot/alsic_v11_15-rec8.htm).

Lewis, T. & Stickler, U. (2007). Les stratégies collaboratives d'apprentissage lors d'un échange en tandem via Internet, *Lidil*, 36, 163-188. Récupéré le 20 novembre 2010 du site : <http://lidil.revues.org/index2543.html>.

Linden Lab. (2010). *Second Life Education : The Virtual Learning Advantage*. Récupéré le 20 novembre 2010 du site : <http://lecs-static-secondlife-com.s3.amazonaws.com/work/SL-Edu-Brochure-112910.pdf>.

Magli, R. & Barcheath, E. (1998). *Socrates Mailbox - Rapport de Synthèse*. Récupéré le 20 novembre 2010 du site : <http://tecfa.unige.ch/socrates-mailbox/acrobat/synRepFr.pdf>.

Oxford, R.-L. (1990). *Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know*. Heinle ELT.

Oxford, R.-L. & Cohen, A.-D. (1992). Language learning strategies: Crucial issues of concept and classification. *Applied Language Learning*, 3(1-2), 1-35. Récupéré le 20 novembre 2010 du site de l'auteur : <https://sites.google.com/a/umn.edu/andrewdcohen/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. Mémorial de Master of Arts in Educational Technology and TESOL in the Faculty of Humanities, Université de Manchester. Récupéré le 12 mars 2011 du site : [http://www.theswanstation.com/MA\\_Dissertation.html](http://www.theswanstation.com/MA_Dissertation.html).

Prensky, M. (2001). Digital Natives, Digital Immigrants. *On the Horizon*, 9(5). MCB University Press. Récupéré le 20 août 2010 du site de l'auteur : <http://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf>.

Stevens, V. (2007). The Multiliterate Autonomous Learner: Teacher Attitudes and the Inculcation of Strategies for Lifelong Learning. *Independence*, 42, 27-29. Récupéré le 20 août 2010 du site d'IATEFL Learner Autonomy SIG : <http://www.learnerautonomy.org/VanceStevens.pdf>.

Viau, R. (1997). *La motivation en contexte scolaire*. Bruxelles : De Boeck.

## TABLE DES MATIÈRES

<b>SOMMAIRE</b> .....	<b>11</b>
<b>INTRODUCTION</b> .....	<b>13</b>
<b>1 PRÉSENTATION DU CONTEXTE</b> .....	<b>19</b>
<b>1.1 Second Life et les principales activités d'apprentissage/ d'acquisition des langues étrangères dans ce monde virtuel</b> .....	<b>19</b>
1.1.1 Public concerné .....	19
1.1.2 Que peut-on faire dans Second Life ? .....	19
1.1.3 Principales activités d'apprentissage/d'acquisition des langues étrangères sur Second Life .....	24
1.1.3.1 Apprentissage/acquisition en contexte informel.....	24
1.1.3.2 Apprentissage/acquisition en contexte formel/institutionnel.....	25
<b>1.2 Présentation du terrain de recherche</b> .....	<b>26</b>
<b>1.3 Conclusion Chapitre 1</b> .....	<b>28</b>
<b>2 CADRE THÉORIQUE</b> .....	<b>29</b>
<b>2.1 Définition des stratégies d'apprentissage</b> .....	<b>29</b>
2.1.1 Le caractère conscience.....	29
2.1.2 Le critère de concentration.....	30
2.1.3 La difficulté d'observer.....	31
<b>2.2 Les typologies des stratégies d'apprentissage d'Oxford (1990) et d'O'Malley &amp; Chamot (1990)</b> .....	<b>32</b>
<b>2.3 Strategic Self-Regulation Model d'Oxford (2011)</b> .....	<b>36</b>
2.3.1 Définition .....	36
2.3.2 Classification.....	37
<b>2.4 Conclusion Chapitre 2</b> .....	<b>40</b>
<b>3 MÉTHODOLOGIE DE RECHERCHE : L'ETHNOGRAPHIE VIRTUELLE</b> .....	<b>42</b>
<b>3.1 Observation directe et participante</b> .....	<b>43</b>
3.1.1 Prise de notes.....	44
3.1.2 Enregistrements vidéo .....	45

<b>3.2</b>	<b>Entretien semi-directif .....</b>	<b>48</b>
<b>3.3</b>	<b>Questionnaire .....</b>	<b>49</b>
<b>3.4</b>	<b>Consultation des traces sur la plateforme Moodle .....</b>	<b>51</b>
<b>3.5</b>	<b>Méthodes d'analyse des données .....</b>	<b>51</b>
<b>3.6</b>	<b>Conclusion Chapitre 3.....</b>	<b>52</b>
<b>4</b>	<b>RÉSULTATS OBTENUS .....</b>	<b>53</b>
<b>4.1</b>	<b>Analyse du contexte .....</b>	<b>53</b>
4.1.1	Scénario d'apprentissage .....	53
4.1.2	Profil des participants .....	56
4.1.2.1	Apprenants .....	56
4.1.2.2	Enseignant – tuteur – animateur – facilitateur .....	58
4.1.2.3	Comédiens – interlocuteurs natifs.....	61
4.1.3	Difficultés techniques.....	61
<b>4.2</b>	<b>Analyse des stratégies d'apprentissage.....</b>	<b>64</b>
4.2.1	Interaction en grand groupe.....	65
4.2.1.1	Stratégies Métacognitives : Prêter attention à la cognition.....	66
4.2.1.2	Stratégies SI : Traiter des contextes socioculturels et d'identités..	66
4.2.1.3	Stratégies Méta-SI : Organiser pour les contextes, communication et culture	68
4.2.1.4	Stratégies SI : Surmonter les manques de connaissance en communication.....	69
4.2.1.5	Stratégies SI : Interagir pour apprendre et communiquer .....	69
4.2.1.6	Stratégies Méta-affectives : Organiser pour l'affectivité.....	70
4.2.1.7	Stratégies Affectives : Activer des émotions, des croyances et des attitudes de soutien.....	71
4.2.2	Interaction avec une comédienne native.....	72
4.2.2.1	Stratégies Cognitives : Activer les connaissances & Stratégies Métacognitives : Planifier pour la cognition.....	73
4.2.2.2	Stratégies SI : Interagir pour apprendre et communiquer .....	74
4.2.2.3	Stratégies Affectives : Activer des émotions, des croyances et des attitudes de soutien & Stratégies SI : Surmonter les manques de connaissance en communication .....	75

4.2.3	Interaction en petit groupe .....	76
4.2.3.1	Stratégie SI : Interagir pour apprendre et communiquer .....	77
4.2.3.2	Stratégies Métacognitives : Obtenir et utiliser des ressources pour la cognition & Stratégies Cognitives : Activer les connaissances.....	78
4.2.3.3	Stratégies Métacognitives : Obtenir et utiliser des ressources pour la cognition & Stratégies SI : Surmonter les manques de connaissance en communication .....	80
4.2.3.4	Stratégies Méta-SI : Planifier pour les contextes, communication et culture .....	81
<b>DISCUSSION ET CONCLUSION.....</b>		<b>82</b>
<b>ANNEXES.....</b>		<b>87</b>
<b>Sommaire des annexes.....</b>		<b>87</b>
<b>Annexe 1 : Grille d'observation.....</b>		<b>89</b>
<b>Annexe 2 : Transcription des interactions multimodales synchrones.....</b>		<b>97</b>
Annexe 2.1	: Transcription des interactions en grand groupe.....	98
Annexe 2.2	: Transcription des interactions avec comédienne native (1).....	109
Annexe 2.3	: Transcription de la discussion entre les deux présentations .....	113
Annexe 2.4	: Transcription des interactions avec comédienne native (2).....	115
Annexe 2.5	: Transcription des interactions en petit groupe.....	120
Annexe 2.6	: Transcription de l'entretien semi-directif.....	130
<b>Annexe 3 : Guide d'entretien .....</b>		<b>135</b>
<b>Annexe 4 : Questionnaire .....</b>		<b>136</b>
<b>Annexe 5 : Plan du cours.....</b>		<b>139</b>
<b>Annexe 6 : Document téléchargeable sur la plateforme Moodle.....</b>		<b>140</b>
<b>BIBLIOGRAPHIE.....</b>		<b>141</b>
<b>TABLE DES MATIÈRES .....</b>		<b>145</b>

**DECLARATION**

1. Ce travail est le fruit d'un travail personnel et constitue un document original.
2. Je sais que prétendre être l'auteur d'un travail écrit par une autre personne est une pratique sévèrement sanctionnée par la loi.
3. Personne d'autre que moi n'a le droit de faire valoir ce travail, en totalité ou en partie, comme le sien.
4. Les propos repris mot à mot à d'autres auteurs figurent entre guillemets (citations).
5. Les écrits sur lesquels je m'appuie dans ce mémoire sont systématiquement référencés selon un système de renvoi bibliographique clair et précis.

[REDACTED]

[REDACTED]

