

Repérage des stratégies des apprenants et du tuteur dans un environnement audio-graphique synchrone

L. Jeannot, A. Vetter, T. Chanier

laurence.jeannot@libertysurf.fr

LASELDI, Université de Franche-Comté

Ref : Jeannot, L., Vetter, A., Chanier, T. (2006). " Repérage des stratégies des apprenants et du tuteur dans un environnement audio-graphique synchrone". In Dejean-Thircuir, C. & Mangenot, F. (dirs) *Les échanges en ligne dans l'apprentissage et la formation*, numéro thématique de *Le Français dans le Monde, Recherche et applications*, 40, juillet. pp. 151-161.

Introduction

La présente étude vise à décrire certains aspects du fonctionnement des interactions dans un environnement audio-graphique synchrone par le repérage des stratégies des apprenants et du tuteur, ainsi que par la prise d'indices relatifs à leur positionnement, afin de prendre en compte les relations pédagogiques qui s'instaurent dans ce type de situation d'apprentissage des langues. Elle se base sur un corpus recueilli lors d'une formation en anglais sur objectifs spécifiques, suivie à distance par les étudiants du Master Formation Ouverte et À Distance (FOAD) de l'Université de Franche-Comté en 2004-2005, et conduite par des formateurs de l'Open University en Grande-Bretagne (cf. Vetter, 2004). Cette formation, présentée par Chanier *et al.* (ce volume), comprend au total huit séances hebdomadaires d'une heure sur la plate-forme Lyceum, en groupes de niveaux.

Après avoir dégagé les caractéristiques principales de la situation étudiée et délimité nos objets d'étude, nous analyserons la séance 4 pour le groupe de niveau faux débutant (A1-A2 du *Cadre Européen Commun de Référence pour les langues*), soit 7 étudiants. Un éclairage sera apporté par une sélection de données issues de questionnaires et d'entretiens réalisés au terme de la formation.

1. Rôles et stratégies en situation de formation en langue sur objectifs spécifiques

1.1 Rôles des participants

Les rôles institutionnalisés sont « *donné[s] par une définition qui préexiste à la rencontre* » (Vion, 2000 : 106-107). Dans la situation considérée, les rôles définis par l'institution sont ceux de tuteur, d'apprenants et de pairs. L'interaction a lieu à distance et est médiatisée par la plate-forme audio-synchrone Lyceum ; les participants ne se voient pas, peuvent communiquer à l'oral ou à l'écrit en simultanément, et élaborer ou s'appuyer sur des documents visibles à l'écran (pour une présentation de l'environnement audio-synchrone, voir Betbeder *et al.*, ce volume). Les séances synchrones s'organisent autour de tâches d'analyse de sites internet, préparées à l'avance par les étudiants - qui disposent d'un guide de formation. Les tâches sont réalisées en séance plénière dans une même salle ou en sous-groupes dans des salles différentes. Pour la préparation des tâches en dehors des séances, les étudiants disposent de la plate-forme asynchrone WebCT

ou peuvent accéder librement à Lyceum. Il est attendu d'eux qu'ils restituent, en séance plénière, ou négocient, en sous-groupes, ce qui aura été préparé à l'avance.

L'asymétrie de compétence en langue des partenaires, le tuteur locuteur natif et les étudiants locuteurs non natifs de l'anglais, peut conduire à une bifocalisation, à la fois thématique et linguistique, qui se traduira par des séquences latérales et des séquences potentiellement acquisitionnelles au cours desquelles le non-expert pourra étendre sa compétence en langue avec l'aide de l'expert (Py, 1997, Matthey, 2003). Un point spécifique ici sera que, pour cette formation sur objectifs spécifiques, ces séquences pourront concerner la compréhension des notions propres au domaine et la façon dont elles s'expriment dans la langue cible. Les étudiants, non-experts, ont une position faible par rapport au tuteur expert de la langue xxx. Mais cette asymétrie des rôles tuteur/apprenants, expert/non-experts de la langue, est contrebalancée par le fait que le tuteur estime les compétences des étudiants supérieures aux siennes dans le domaine de spécialité :

[...] ils [les apprenants] ont réussi à dire quelque chose à exprimer la connaissance qu'ils ont de la technologie, qui est nettement supérieure à la mienne [...] [Entretien tuteur, ci-après TutT]

Précisons en effet qu'il s'agit là pour le tuteur d'une situation nouvelle de tutorat dans la plate-forme Lyceum, impliquant aussi un processus réflexif sur sa pratique.

1.2 Stratégies des apprenants et du tuteur

Pour M. E. Ehrman *et al.* (2003 : 316), dans le champ de l'apprentissage des langues : « [...] *quasiment toutes les définitions des stratégies impliquent un mouvement conscient vers un but en langue* »¹. On peut ainsi distinguer deux types de stratégies sur la base de l'intention potentiellement identifiable à leur mobilisation : communiquer ou développer ses connaissances en langue.

Pour l'analyse des stratégies de communication, on se basera sur la typologie présentée par Z. Dornyei et M. L. Scott (1997), et sur la définition suivante : « ... *toute tentative potentiellement intentionnelle pour faire face à tout problème lié à la langue dont le locuteur a conscience au cours de la communication* » (p. 179²). Le caractère problématique de la communication est le déclencheur de la mise en œuvre intentionnelle, ou en tous cas potentiellement intentionnelle, des stratégies.

En ce qui concerne les stratégies d'apprentissage, on adoptera la définition proposée par E. Tarone : « *une tentative de développer la compétence linguistique et sociolinguistique dans la langue cible – de les incorporer dans sa compétence interlinguale* » (1983 : p. 67³).

Nous parlerons également de "stratégie du tuteur". Au sens de Legendre (1983) une "stratégie d'enseignement" est "*un ensemble d'opérations et de ressources pédagogiques, planifié par l'éducateur pour un sujet autre que lui-même*". Nous relativiserons cependant la notion de planification. En effet, le tuteur, suivant la pédagogie définie préalablement, a planifié un certain nombre de façons d'intervenir dont nous

¹Notre traduction du texte original suivant : « [...] *virtually all definitions of strategies imply conscious movement toward a language goal* ».

²« [...] *every potentially intentional attempt to cope with any language-related problem of which the speaker is aware during the course of communication.* »

³« *an attempt to develop linguistic and sociolinguistic competence in the target language – to incorporate these into one's interlanguage competence* ».

retrouverons les traces dans les interactions. Mais ce type d'environnement technologique étant nouveau pour lui, il s'est volontairement mis aussi dans une situation de réflexion sur les stratégies adaptées à cette situation, stratégies qui, dans ce cas, sont certes encore conscientes mais pas toujours planifiées. Enfin, compte tenu de la nouveauté de ces dispositifs de formation, l'étude des stratégies du tuteur est un objet de recherche au même titre que celle des stratégies des apprenants.

Notre analyse concernera donc d'abord les stratégies de communication, qu'elles soient initiées par les apprenants ou par le tuteur : à ce niveau, on mettra en particulier en évidence les éléments spécifiques à la gestion des échanges dans l'environnement audio-graphique synchrone, où des modes de communication pluriels entrent en jeu. Elle concernera également les stratégies des apprenants pour s'approprier la langue au cours de l'interaction et les stratégies mises en œuvre par le tuteur en ce sens. Enfin, on évoquera brièvement les stratégies des apprenants intervenant en amont, pour préparer les séances.

2 Analyse de l'interaction

2.1 Présentation de la séance

La séance 4 est divisée en quatre séquences : deux séquences introductives (S1 et S2), une séquence principale sur le thème de l'activité (S3) et une séquence de clôture (S4). Ce découpage correspond à la fois à l'unité de lieu et à la continuité thématique. Elle se déroule dans deux espaces distincts : le *lobby* et la salle 101. La discussion concerne l'analyse de sites dédiés à l'apprentissage de l'anglais et s'appuie sur un ensemble de questions à partir desquelles un document écrit téléchargeable dans l'environnement Lyceum devrait avoir été préparé individuellement avant la séance. Il n'y a pas pour la séance considérée de travail en sous-groupes, l'interaction se déroulant intégralement en séance plénière.

2.2 Stratégies des apprenants

Les apprenants mettent en œuvre des stratégies s'appuyant sur leurs propres ressources pour communiquer. Prenons l'extrait suivant :

Extrait 1 [S2]⁴

00:15:33	aud66	TutT	and what did you do this week-end ↑ + AT3 ↑ ++
[...]			
00:15:39	aud67	AT3	I have no + I have euh made euh nothing of particular + I stay at home and I rest ++
00:15:50	aud68	TutT	you didn't go skiing for example ↑ ++
00:15:55	aud69	AT3	no + I don't make euh skiing
00:15:58	aud70		sil 4 s
00:16:02	aud71	TutT	ok ↑ your sound is very good + AT3 + very clear

⁴La notation choisie des extraits indique le numéro de la séquence. Un code a été attribué à chaque participant : TutT pour le tuteur, AT1 à AT7 pour les apprenants. Le code de transcription est présenté en annexe. Précisons que *aud+n°* correspond à un tour de parole passant par la voix (mode audio) et *clav+n°* correspond à un tour de parole passant par l'écrit (clavardage).

On note une stratégie de simplification (aud67, « *I stay at home and I rest* ») et de traduction littérale (« j'ai fait... rien de particulier », aud67 et « je ne fais pas de ski », aud69). L'apprenant reprend l'élément utilisé par le tuteur en aud68, mais la formulation est marquée par une hésitation (« *make euh skiing* »). Ainsi, les interventions des étudiants comportent également des indices de la prise en compte des moyens linguistiques fournis par le tuteur. Prenons ce second extrait :

Extrait 2 [S2]

00:13:32	aud54	AT5	... this euh this week-end WebCT is euh + is kaputt ↑ <rires> ++ and for me euh + impossible to work + of euh + of Lyceum ++ {voilà ↑} <rires>
[...]			
00:14:08	aud56	TutT	ya ↑ + the WebCT site was down <mot accentué> + this week-end + so we all had problems + hum let's see + ...

Ici AT5 met en œuvre une stratégie de changement de code (aud55, « *kaputt* »). Il a recours à l'approximation et à la simplification ainsi qu'au français pour ponctuer son intervention. Le tuteur reformule alors l'énoncé et fournit l'unité lexicale manquante (aud56, « *down* », accentué). Cet élément linguistique réapparaît plus tard dans le discours d'une autre étudiante : « [...] *on the week-end WebCT was down so I didn't access to the other + the other site* ++ » [AT2, S3, aud90], sans que l'on puisse déterminer cependant s'il s'agit d'une reprise faisant suite à cette séquence. On remarque toutefois qu'un autre élément, *to access a site* (et non *to a site*), présent au cours de la séance dans le discours du tuteur (12 occurrences en mode audio, 1 en mode texte), mais qui n'a pas fait l'objet d'une mise en valeur similaire, n'est pas pris en compte.

Des stratégies de coopération sont par ailleurs repérables, les apprenants sollicitant directement ou indirectement de l'aide, et celle-ci étant apportée par un pair ou le tuteur, le plus souvent via le clavardage :

Extrait 3 [S3]

00:47:41	aud144	TutT	euh + can I ask ↑ about the + purpose + of this site + what ↑ + do you think ↑ was the purpose + of this site ↑ + did you have one ↑ + or more ↑	
00:47:56	aud145		sil 47 s	
00:48:16	clav48	TutT		what was the purpose of the e-tandem site?
00:48:43	aud146	AT3	euh ++ one + one learn for the other ↑	
00:48:48	aud147		sil 4 s.	
00:48:52	aud148	TutT	yes + that's brilliant actually + I + but + is that ↑ his only purpose ↑	
00:49:00	aud149		sil 13 s.	
00:49:03	clav49	TutT		one purpose... several purposes?

00:49:13	aud150	TutT	was it easy ↑ + AT3 ↑ + to find out ↑ + this ++ purpose ↑ + of the site ↑ + did you find that + very easy to discover ↑	
00:49:26	aud151		sil 9 s	
00:49:37	aud152	AT3	euh ++ I euh a purpose it's a ++ euh I euh I think I don't understand the name euh purpose + very well +	
00:49:50	clav50	AT6		Purpose = but ???
00:49:50	aud153	TutT	ok euh ++ yes AT6 ↑ that's properly <AT3, XXX + AT6> ok ↑ + we understand what purpose is ↑ now ↑ + ya ↑ it's a goal + an aim + in French you have a word + {but} + for that + ya ↑ +++	
00:49:59	clav51	AT5		yes
00:50:17	aud154	AT1	yes + {un but} + ok +	

La réponse de AT3 (aud146) manifeste une certaine tolérance à l'ambiguïté et une prise de risque, car on peut penser que l'étudiant y fait une première hypothèse sur la signification du mot *purpose*, qui se révèle non valide et le conduit à demander indirectement de l'aide (aud152). C'est alors AT6 qui lui vient en aide, via le clavardage, la ponctuation adoptée marquant l'incertitude et la demande de confirmation (clav50). Suite à l'intervention du tuteur, deux autres étudiants s'impliquent dans l'échange et signalent la levée de l'incompréhension (clav51, aud154).

2.3 Stratégies du tuteur

La structure des échanges à l'oral est du type « *sollicitation de l'enseignant* [ici du tuteur] – *réponse* – *réaction* » (Cicurel, 1990 : 28-29), comme l'illustre cet extrait :

Extrait 4 [S3]

00:27:02	aud54	TutT	ok + that's euh + that's good + I'm looking at your concept map + AT3 ↑+ and + I read euh you've got a description of the course + homepage + and the third item + on your list is + required texts + can you + or anyone + tell me + a bit about + required texts ↑ + what	
[...]				
00:27:42	aud56	AT3	it's euh + about books ++ you must read euh + before to to do the course + or doing the course +++	
00:27:57	aud57	TutT	ya ↑ + what books are they ↑ + do you know ↑ +++	
00:28:02	aud58	AT3	I don't know +++	
00:28:07	aud59	TutT	anyone ↑ +	

Le tuteur conduit la discussion, sollicite les prises de parole, en s'appuyant sur les documents préparés par les étudiants, valide ce qui vient d'être dit (aud54, extrait 4). Ainsi, il se prononce sur les productions des apprenants, ce qui correspond aux fonctions de l'enseignant en classe de langue (*ibid.*).

Pourtant, en aud57 par exemple (ci-dessus), suite à la stratégie d'auto-reformulation de AT3 marquant son hésitation entre les deux formes (aud56), le tuteur n'intervient pas pour indiquer si une des formes est à privilégier. De même, dans l'extrait 1, on peut voir que le tuteur ne fournit pas de rétroaction particulière et valide une reprise marquée par une hésitation (« *skiing* », aud71). Dans ce cas, cela pourrait être une façon de

ne pas souligner, au moment de la prise de contact, sa position haute, cette phase ayant clairement une fonction de socialisation. Mais, plus généralement, le tuteur adopte ce positionnement, en n'interrompant pas les étudiants et en valorisant leurs interventions. En cas d'erreur, il ne corrige pas ce qui a été dit, l'essentiel étant que l'intercompréhension soit assurée et que les prises de parole ne soient pas inhibées. Il l'exprime clairement :

[...] dans un cours où on veut que les gens parlent si je passe tout mon temps à corriger leur syntaxe ou leur grammaire j'ai peur que... je vais les décourager et ça avant tout je ne veux pas le faire. [...] [Entretien TutT]

Ces façons de faire privilégiées par le tuteur, qui visent à encourager la participation, pourraient contribuer à modifier en retour les stratégies des apprenants, en déplaçant certaines prérogatives de l'enseignant vers les apprenants eux-mêmes, les incitant ainsi à prendre en charge leurs productions, à partir de leurs propres ressources, ou à se soutenir mutuellement. Le tuteur se place en tant qu'expert dans la langue du domaine (cf. sur ce point Blondel, 2001) ; il veut contribuer à donner les moyens aux étudiants d'exprimer leurs connaissances en les exposant aux éléments requis de la langue cible et en leur donnant la possibilité de les reprendre à leur compte :

Ce que je pouvais par contre leur offrir c'était justement les phrases, le vocabulaire, les idiomes pour essayer de les aider à étendre la gamme des choses qu'ils pouvaient exprimer même de manière fautive [...] ce que j'ai voulu qu'ils fassent c'est avoir la possibilité d'exprimer les connaissances qu'ils ont. [Entretien TutT]

Ainsi, tout en visant l'appropriation de la langue de spécialité, par des reformulations, des éclaircissements, il veut favoriser la confiance en soi, en soulignant le moins possible les erreurs et en mettant en valeur les connaissances des étudiants, ce qu'ils sont capables d'exprimer.

2.4 Multimodalité et gestion de l'interaction par le tuteur

Dans l'extrait 3 (voir 2.2), en clav49, on a vu que le tuteur reprend de manière simplifiée, dans le clavardage, une question qu'il a déjà posée en mode audio, facilite la compréhension et écarte les difficultés de discrimination auditive. Puis il reprend la proposition faite par un étudiant (clav50) en mode audio, assurant la transition d'un canal à l'autre (aud153), et confirme, donne des synonymes en anglais. Cet autre extrait montre de même comment le tuteur gère la multimodalité des échanges :

Extrait 5 [S3]⁵

00:16:12	aud2	TutT	because we had problems + with WebCT + I need euh problems with some of our sites + I would like I want to check if ++ how many of you which of you + manage + which of you were able + to look at the + ModernEnglishGrammar course ↑ + by Beth + Rapp Young ++ if you looked at that site + can you click on yes ↑ + please ↑ <parle très lentement en détachant chaque mot>		
[...]					
00:16:56	vot1	AT3			yes

⁵Dans la transcription, vot+n° correspond à un vote (fonctionnalité qui permet de « voter » 'Oui' ou 'Non').

00:16:57	aud3		sil 11 s		
00:16:59	vot2	AT4			yes
	vot3	AT1			yes
00:17:08	aud4	TutT	ok + so that's AT4 + AT1 + AT3 + all were able to + examine that + site +++ can I just ask about the + tandem server in Bochum + the tandem site + if you looked at the tandem site can you click yes ↑ + please ↑ <parle lentement>		
00:17:39	aud5		sil 7 s		
00:17:46	aud6	AT4	sorry I don't understand very well the + question +++		
00:17:53	aud7	TutT	ok + euh + let me try + to explain ++ I gave you + last week + the addresses + of three sites + in all ++ I asked + you to look at three + sites + but I + guess that some of you had problems + so I just want to know + if you + were able to + access the sites + that I + gave to you <parle lentement>		
?	clav1	AT5		hello every body	
00:18:47	aud8		sil 4 s		
00:18:50	vot4	AT6			no
00:18:51	aud9	TutT	you manage + you did + access them + AT4 + ya ↑ ++		
[...]					
00:18:56	aud10	AT4	yes +++		

En aud2, le tuteur cherche, par les stratégies d'auto-reformulation qu'il mobilise à l'oral et l'adaptation de son débit de parole, à prévenir les difficultés de compréhension. Trois apprenants sur les cinq présents au moment où la requête de vote est formulée y répondent (vot1 à vot3). En aud4, le tuteur résume les informations communiquées par l'intermédiaire du vote, ce qui renvoie à première vue à une stratégie de résumé interprétatif visant à valider sa compréhension des votes en produisant un résumé à l'oral. Cependant l'intonation n'indique pas l'attente d'une confirmation. Aussi cela permet-il davantage au tuteur de rendre compte, dans le mode principal de l'interaction (à l'oral), des actions accomplies dans d'autres espaces. Ainsi, il s'assure du bon déroulement de l'interaction en résumant les actions accomplies dans les autres modes si elles sont en rapport direct avec la poursuite de l'échange. L'interaction est multimodale, le tuteur se charge d'assurer sa cohérence et sa continuité dans le mode principal. En aud6, AT4 remet en question la mise au point qui a précédé. Son vote 'Oui' (vot2) s'inscrit rétrospectivement dans une stratégie qui consiste à faire comme si l'on avait compris. Le tuteur propose une reformulation explicative de la question de départ (aud7) et sollicite une confirmation, en revenant au mode audio (aud9).

On illustrera enfin la façon dont le tuteur s'appuie sur les possibilités de l'environnement audio-synchrone à partir de l'extrait 6, pour mettre en relief une notion propre au domaine :

Extrait 6 [S3]

00:52:04	clav53	TutT		mirror sites
00:52:06	aud164	TutT	yes ↑ + there hum + that's right ↑ + hum so there are reports + of cooperation of cooperative projects + there are links + also + to + mirror sites ++ do you know what a mirror ↑ + site is ↑ + I put it in the + textchat	
00:52:29	aud165		sil 10 s	
00:52:34	clav54	TutT		a mirror site
00:52:39	aud166	AT2	I think that you have the same euh two ↑ same websites for + the + only + {non ↑} + only one address ↑ + I think	
00:52:42	clav55	AT3		site miroir
00:52:51	aud167		sil 4 s	
00:52:55	aud168	TutT	ya ↑ + it's the same website but with different post I think really + so + euh I euh so you say in + ok that is a French expression for that + {site miroir} yes ↑++	
00:53:13	clav56	AT6		a mirror site ???

Le tuteur décide d'éclaircir l'expression *mirror site* et recourt d'abord au clavardage pour sa mise en évidence (clav53), puis signale à l'audio (aud164) cette mise en évidence, qu'il réitère (au singulier cette fois, clav54). AT3 en fournit une traduction, également dans le clavardage (clav55). Une fois l'expression éclaircie (aud166), AT6 choisit le clavardage pour signaler que cette expression n'est toujours pas claire pour lui (clav56) mais cela passera inaperçu.

2.5 Préparation des séances et contrat didactique

Dans les questionnaires recueillis au terme de la formation les étudiants rapportent tous avoir préparé les séances, le plus souvent sans autre précision. Ils ont conscience de cette nécessité, ou en tout cas du fait que cela fait partie du contrat didactique fixé dans le cadre de la formation. Précisons que le tuteur, de son côté, indique rituellement, en fin de séance, le thème de la séance suivante ainsi que les tâches à accomplir, et met à la disposition des étudiants des questions plus précises sur la plate-forme WebCT. Mais cette préparation relève clairement pour lui de leur propre responsabilité, comme il l'a signifié en entretien. Dans le questionnaire final déjà cité, seuls AT3 et AT6 mentionnent un travail préparatoire plus spécifique :

Q154. Indiquez en quoi consistaient ces préparations.

travailler sur le vocabulaire pour favoriser mon expression orale [AT3]

préparation de quelques phrases-type [AT6]

Q52. Avez-vous essayé d'agir pour réduire l'importance des facteurs qui ont pu gêner vos prises de parole? Q53. Si oui, comment avez-vous procédé?

anticipation de questions, vocabulaire [AT3]

Les trois étudiants qui ont réalisé un document de synthèse à partir de ces questions (AT1, AT2, AT3) ont majoritairement pris la parole, alors que ceux qui n'ont pas préparé n'ont quasiment pas pris la parole (AT5, AT7), comme le confirment les données quantitatives du tableau 1.

Étudiants	AT1	AT2	AT3	AT4	AT5	AT6	AT7

Préparation à l'analyse	X	X	X	X	-	X	-
Élaboration d'un document	X	X	X	-	-	-	-
Temps de parole en flux continu audio hors silences et pauses (mn:s)	07:36	05:04	05:19	01:04	00:52	04:26	00:31

Tableau 1 - Préparation et participation en mode audio

Le court temps de parole de AT4 indique que la préparation des tâches ne lui a pas permis de pallier sa difficulté à prendre la parole, à la différence de AT6, qui sans avoir non plus élaboré de document s'est pourtant impliqué dans les échanges.

Conclusion

Cette étude a montré certains aspects du déroulement des échanges en séance plénière. Le tuteur a une position centrale pour ce groupe de niveau faux débutant. Le clavardage constitue pour lui un moyen d'intervenir sans interrompre l'échange en cours, sans menacer les faces. Ses façons de faire, notamment l'absence de correction, qui ont pu déstabiliser les apprenants au départ, les incitent à prendre des risques et à faire évoluer leurs stratégies pour communiquer. Les premières études indiquent l'importance des stratégies de préparation des apprenants, leurs liens avec ce qui relève de la participation aux échanges (engagement, attention). Se pose par ailleurs la question des stratégies que les apprenants mettent en œuvre par eux-mêmes afin de progresser à partir de ce qui aura été repéré en séances synchrones.

Bibliographie

- BLONDEL, É. (2001). « L'enseignant et les savoirs spécialisés : à propos de la dénomination spécifique en classe de français, langue professionnelle ». In CICUREL F. & DOURY M. (coord.) *Interactions et discours professionnels. Les carnets du Cediscor 7*. Presses de la Sorbonne nouvelle : Paris. pp. 37-51.
- CHANIER, T., VETTER A. , BETBEDER, M.-L. & REFFAY, C. (ce volume). « Retrouver le chemin de la parole en environnement audio-graphique synchrone. ».
- CICUREL, F. (1990). « Éléments d'un rituel communicatif dans les situations d'enseignement ». 2^{ème} chapitre de la 1^{ère} partie in DABÈNE L. *et al. Variations et rituels en classe de langue*. Paris : Hatier-CREDIF. Coll. LAL. pp. 23-58.
- DAUSENDSCHÖN-GAY, U., KRAFFT, U. (1991). « Rôles et faces conversationnels : à propos de la figuration en situation de contact ». In RUSSIER, C., STOFFEL, H. & VÉRONIQUE, D. (coord.). *Interactions en langue étrangère*. Aix-en-Provence : PUP. pp. 37-48.
- DORNYEI, Z. & SCOOT LEE, M. (1997). « Communication strategies in a second language : definitions and taxonomies ». *Language Learning*, vol. 47, n°1, Mars. pp. 173-210.
- EHRMAN, M. E., LEAVER, B. L. & OXFORD, R. L. (2003). « A brief overview of individual differences in second language learning ». *System*, n°31. pp. 313-330.
- LEGENDRE, R. (1993). *Dictionnaire actuel de l'éducation* (2^{ème} édition). Eska : Paris.

- MATTHEY, M. (2003 [1996]). *Apprentissage d'une langue et interaction verbale. Sollicitation, transmission et construction de connaissances linguistiques en situation exolingue*. Peter Lang : Bern. Coll. Exploration, Recherches en sciences de l'éducation.
- PY, B. (1997). « La conversation exolingue et la construction de la langue ». In PY B. & GROSSEN M. (coord.). *Pratiques sociales et médiations symboliques*. Peter Lang : Paris. Coll. Sciences pour l'éducation, 50. pp. 203-216 (chapitre X).
- REFFAY C. & BETBEDER M.-L. (ce volume). « Spécificités des plates-formes audio-synchrones dans un dispositif de formation ».
- TARONE E. (1983). « Some thoughts on the notion of "communication strategy." ». In FAERCH C. & KASPER G. (Eds.). *Strategies in interlanguage communication*. Longman : Londres. pp. 61-74.
- VETTER, A. (2004). « L'enseignement des langues avec Lyceum à l'Open University ». *Cahiers de l'AFLS*, n°10.1. <http://www.north.londonmet.ac.uk/afls/cahier101.html>.
- VION, R. (2000 [1992]). *La communication verbale. Analyse des interactions*. Hachette supérieur : Paris. Coll. HU Linguistique.

Remerciements

Nous remercions les participants à cette recherche et les chercheurs de l'Open University qui y ont collaboré : M.-N. Lamy, T. Lewis et R. Goodfellow. Le projet Copéas constitue une partie du projet de recherche ODIL (Outils didactiques pour les interactions en ligne) et est à ce titre partiellement financé par l'ACI "Éducation et Formation" du Ministère de la Recherche et de la Technologie.

Code de transcription

Pas de majuscules dans le texte sauf exceptions : Lyceum

Les majuscules marquent l'emphase.

L'intonation montante est signalée par ↑

Les chevauchements à l'intérieur d'un tour de parole sont insérés dans l'intervention principale, entre les signes < et >, avec le nom de l'acteur, séparé du texte par une virgule : ... you can write + <APx, yes + but + > but

Les pauses sont signalées par le signe + (1s) ++ (2 s) +++ (3 s). Si la pause dure davantage, elle apparaît avec la durée en secondes : sil 5 s.

Les problèmes phonétiques sont signalés par des crochets : [first]

L'alternance codique est signalée par les accolades : {oui}

Les passages inaudibles ou incertains sont signalés par des xxx.

Les commentaires du transcripteur apparaissent entre <>, en français.