



## Les apports d'un monde synthétique pour l'apprentissage du vocabulaire en langue étrangère.

Christine Rodrigues, Ciara R. Wigham

### ► To cite this version:

Christine Rodrigues, Ciara R. Wigham. Les apports d'un monde synthétique pour l'apprentissage du vocabulaire en langue étrangère.. Recherches en Didactique des Langues et Cultures : les Cahiers de l'acedle, L'association des chercheurs et enseignants en didactique des langues étrangères, 2013, 10 (2), pp.91-119. <edutice-00785802>

**HAL Id: edutice-00785802**

**<https://edutice.archives-ouvertes.fr/edutice-00785802>**

Submitted on 7 Feb 2013

**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.

Rodrigues, C. & Wigham, C. R. (à paraître en 2013). «Les apports d'un monde synthétique pour l'apprentissage du vocabulaire en langue étrangère ». *Les cahiers de l'Acedle, Recherches en didactique des langues et cultures*.

---

# Les apports d'un monde synthétique pour l'apprentissage du vocabulaire en langue étrangère

---

Christine Rodrigues ; Ciara R. Wigham

Clermont Université, Laboratoire de Recherche sur le Langage, France

## Résumé

*Dans l'apprentissage d'une L2 (langue étrangère), les problèmes en vocabulaire rencontrés par les apprenants peuvent concerner diverses caractéristiques d'une UL (unité lexicale), que nous désignons comme des PVP (Points de Vocabulaire Problématiques). Notre intérêt se porte particulièrement sur les potentialités des mondes synthétiques, tels que Second Life, pour l'aide à la résolution de ces PVP. Nous présentons notre analyse des apports de cet environnement à partir d'une formation pilote, menée en février 2011 dans une approche Emile (Enseignement d'une Matière par l'Intégration d'une Langue Etrangère), au cours de laquelle des étudiants, encadrés par des tuteurs d'architecture et par des tutrices de langue, ont procédé à la construction collaborative d'objets virtuels en L2 (deux groupes en anglais et deux groupes en Français Langue Étrangère) et à la réflexion sur leur formation. Nous constatons que i) les besoins en vocabulaire concernaient une variété de PVP et ont été exprimés dans Second Life en majorité dans l'audio, ii) les interventions tutorales ont consisté en majorité en reformulations, pour des PVP de signification, iii) ces régulations pédagogiques ont favorisé la résolution immédiate de certains PVP, notamment via le mode audio.*

## Mots-Clés

apprentissage des langues étrangères, monde synthétique, régulations pédagogiques, points de vocabulaire problématiques

## Abstract

*When learning a L2 (foreign language), vocabulary difficulties can concern a variety of different characteristics of a lexical unit (LU), which we name PVPs (Problematic Vocabulary Points). Our study focuses on the possibilities a synthetic world (Second Life) may offer in supporting learners with PVPs. We analyse the potentials of this environment during a course which took place in February 2011 and which adopted a CLIL (Content and Language Integrated Learning) approach. During this course, student groups, accompanied by architecture tutors and language tutors, created virtual objects in collaboration using their L2 (two groups using English and two groups using French) and participated in reflective sessions about this process. The analysis presented in this study reveals that i) needs related to vocabulary were varied and were expressed in Second Life in the audio for the greater part, ii) tutors' support consisted mostly of recasts of PVPs concerning meaning iii) these pedagogical regulations helped solve PVPs during the interaction, in particular via the audio mode.*

## Keywords

foreign language learning, synthetic worlds, pedagogical regulation, problematic vocabulary points

## 1. Introduction

Une UL (unité lexicale) est caractérisée par différents aspects, qui en font un objet multifacettes<sup>1</sup>. Cette caractéristique fait du vocabulaire une richesse dans l'apprentissage d'une L2 (langue étrangère), elle en est par là-même source de difficultés multiples possibles pour un apprenant. L'étude de l'enseignement/apprentissage des langues dans les dispositifs intégrant des outils de la CMO (Communication Médiatisée par Ordinateur) a déjà montré qu'il est possible de soutenir l'apprenant dans sa tâche, par des régulations pédagogiques variées (utilisation d'un forum de discussion pour demander des explications et pour faire de la correction explicite, utilisation de l'UL correcte lors d'une session de clavardage) qui peuvent aider à surmonter des difficultés liées à la compréhension et à l'utilisation des UL (Rodrigues, 2012).

Pour la présente étude, nous nous interrogeons sur les potentialités des mondes synthétiques tels que l'environnement 3D *Second Life* pour l'apprentissage lexical en L2. Nous commençons par décrire notre contexte théorique, concernant l'apprentissage du vocabulaire, l'approche Emile et l'enseignement/apprentissage dans les mondes synthétiques. Nous analysons ensuite les interactions lors des activités menées dans *Second Life* pour un public d'étudiants en architecture et apprenants d'anglais ou de français comme L2 dans une approche Emile (Enseignement d'une Matière par l'Intégration d'une Langue Etrangère) afin de déceler les potentialités de cet environnement pour l'apprentissage lexical. Nous essayons ainsi de répondre aux questions suivantes :

- quels besoins liés au vocabulaire ont émergé dans ce contexte, et de quelle manière ont-ils été exprimés dans *Second Life*, lors des activités menées ?
- les modes verbal, para-verbal et non-verbal ont-ils joué un rôle dans l'identification et l'explication des PVP ?
- quels PVP semblent avoir été résolus dans ce contexte, pour ce public spécifique, et de quelle manière ?

## 2. Contexte théorique

### 2.1. Points de vocabulaire problématiques en L2

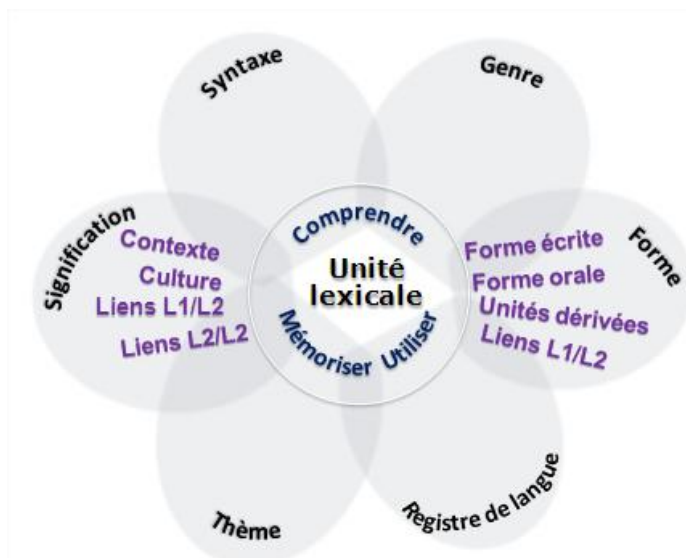
Diverses recherches, notamment en lexicologie (Boggards, 1994 ; Galisson, 1979 & 1989 ; Martinet, 1973 ; Mel'cuk, 1984 ; Picoche, 1992) mettent en évidence des points de langue qui peuvent être problématiques lors de l'apprentissage d'une L2 (Brudermann, 2010). Nous les appelons Points de Vocabulaire Problématiques (PVP, Rodrigues, 2012).

---

<sup>1</sup> Nous reprenons la terminologie définissant le "mot" comme un "objet multifacette" (Pelissier, 2003).

Ainsi, la signification (qui peut être actualisée par le contexte et/ou la charge culturelle), la syntaxe (place de l'UL dans un énoncé), le genre (féminin, masculin, neutre dans certaines langues), les formes écrite, orale (en particulier les aspects phonétiques/phonologiques, porteurs de sens en anglais) et dérivée(s) de l'UL, le thème, le registre de langue, les liens sémantiques, morphologiques et thématiques entre certaines UL d'une même langue ou entre différentes langues sont autant de difficultés possibles, qu'il faut être en mesure d'identifier, afin d'aider à la compréhension, à la mémorisation et au réemploi du vocabulaire (figure 1).

**Figure 1** – Caractéristiques d'une unité lexicale dans l'apprentissage des L2.



Pour chaque PVP, il est possible de déterminer une ou plusieurs sous-catégories, c'est-à-dire, des causes constatées ou supposées d'une erreur. Dans une précédente étude consacrée aux PVP produits dans un dispositif hybride intégrant forum de discussion et clavardage (Rodrigues, 2012), nous avons par exemple relevé trois sous-catégories de PVP pour la forme écrite (tableau 1).

**Tableau 1** – Exemple de catégorisation de PVP liés à la forme écrite d'une UL.

| PVP               | Sous-catégorie de PVP                 | Cause constatée ou supposée  |
|-------------------|---------------------------------------|--|
| Forme écrite      | Orthographe incorrecte                | Lettre(s) en trop  |
|                   |                                       | Erreur dans l'ordre des lettres  |
|                   |                                       | Lettre(s) utilisée(s) à la place d'une autre                           |
|                   |                                       | Lettre(s) manquante(s)   |
|                   |                                       | Erreur de forme écrite à cause d'une UL proche par la forme et/ou sens |
|                   | Erreur dans la transcription d'un son |  |
|                   | Transcription erronée de l'oral       |  |
| Liens L1 ou L2/L2 | UL en L1 ou L2                        |  |

Cette catégorisation, qui ne prétend pas être exhaustive (notamment parce qu'elle doit être s'appliquer à des cas concrets de situations d'apprentissage, comme dans les exemples du tableau 1), montre toutefois à quel point l'apprentissage lexical peut être complexe pour les apprenants. Il ne s'agit en effet pas seulement de comprendre le sens d'une unité lexicale à travers une définition, bien que ceci soit généralement la première préoccupation d'un

apprenant concernant le vocabulaire. Elle présente également une variété d'aspects lexicaux sur lesquels les enseignants doivent porter leur attention pour une aide adaptée.

## 2.2. L'approche Emile

L'approche Emile concerne l'enseignement double d'une matière et d'une L2. Elle désigne

*des situations d'apprentissage bivalent dans lesquels une langue seconde ou étrangère sert de véhicule à l'enseignement et à l'apprentissage de disciplines non linguistiques. Cet apprentissage est double car même si l'attention peut être focalisée successivement sur l'une ou l'autre des deux composantes, les deux vont toujours de paire* (Marsh, 2003).

L'approche Emile vise donc l'enseignement d'une matière en L2, l'attention se portant aussi bien sur le contenu que sur la L2. La matière est en effet considérée comme étant aussi importante que la langue : un enseignement/apprentissage Emile est "*a dual-focused educational approach in which an additional language is used for the learning and teaching of both content and<sup>2</sup> language*" (Coyle, Hood & Marsh, 2010 : 1).

Comme le souligne la Commission européenne dans son document *Politique européenne des langues et EMILE/CLIL*, cette démarche présente un intérêt notamment pour les publics qui font déjà face à des programmes d'apprentissage lourds et disposent de peu de temps à consacrer aux L2, alors que le conseil européen recommande la connaissance d'au moins deux langues. Cette approche est d'autant plus intéressante car la mise en place de telles formations peut amener à une collaboration entre des spécialistes de la matière et des formateurs en L2, chacun étant spécialiste dans les deux disciplines à enseigner.

## 2.3. Les mondes synthétiques

### 2.3.1. Définition d'un monde synthétique

Un monde synthétique – ou monde virtuel<sup>3</sup> – est un environnement interactif et persistant, à interface graphique en 3 dimensions, partagé par les utilisateurs qui peuvent se connecter à travers un réseau, et interagir par avatars en mode synchrone : "*a synchronous, persistent network of people, represented as avatars, facilitated by networked computers*" (Bell, 2008 : 2). On peut citer par exemple *Active Worlds*, *Habbo Hotel*, *Whyville*, *Moove*, *Second Life* ou encore *VZones*<sup>4</sup>.

Dans un monde synthétique, l'utilisateur est amené à se déplacer dans un environnement 3D à l'aide d'un avatar, dont il peut choisir l'apparence, et dont il contrôle la majorité des mouvements et déplacements. Il peut également communiquer par la voix, à l'aide d'un microphone et d'enceintes ou d'un casque audio, et par un système de clavardage public ou

---

<sup>2</sup> Mis en italique par les auteurs de l'ouvrage.

<sup>3</sup> Nous préférons le terme **synthétique** à **virtuel**, pour désigner des environnements 3D dans lesquels les situations d'interaction et l'apprentissage se produisent réellement.

<sup>4</sup> <http://www.activeworlds.com/> ; <http://www.habbo.fr/> ; <http://www.whyville.net/smmk/nice> ; <http://moove.com/> ; <http://secondlife.com/> ; <http://www.vzones.com/>

privé. Les mondes synthétiques produisent ainsi des données multimodales, consistant en actes verbaux (parler, communiquer par le clavardage), ainsi qu'en actes non-verbaux et para-verbaux réalisés au travers des avatars (Wigham & Chanier, à paraître).

### **2.3.2. Intérêt des mondes synthétiques pour la formation**

Du point de vue des TICE, il a déjà été démontré que les mondes synthétiques fonctionnant sur un mode en 3D ouvraient de nombreuses perspectives pour l'enseignement/apprentissage, qu'il s'agisse d'environnements à visée sociale, comme *Second Life*, ou de jeux en ligne massivement multijoueurs tels *World of Warcraft* (Thorne & Fischer, 2012). À la différence de jeux en ligne, qui proposent la réalisation de quêtes prédéfinies, un monde synthétique à visée sociale comme *Second Life* permet de réaliser des scénarios libres, autorisant ainsi une adaptation aux tâches pour l'apprentissage des L2.

Permettant non seulement le travail collaboratif (Dalgarno & Lee, 2010), mais également les échanges à distance avec des natifs, ces environnements, qui sont de ce fait un support didactique de la perspective actionnelle (suivant les préconisations du Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues, 2000), présentent également la particularité d'ajouter une dimension visuelle et spatiale (en comparaison aux dispositifs de type plateformes d'apprentissage), à travers la manipulation d'un avatar qui interagit dans et avec cet espace virtuel et les autres utilisateurs. De plus, il semblerait qu'ils rassurent les apprenants (Teoh, 2007), qui ont l'impression de prendre moins de risques que dans le monde réel.

Pour synthétiser les avantages d'un monde synthétique pour l'apprentissage, nous reprenons ici les six caractéristiques que Dillenbourg (2000) et Dillenbourg, Schneider et Synteta (2002) lui attribuent : c'est un espace d'information construite, social, représenté de manière explicite, co-construit par les apprenants, qui sont actifs et acteurs, utilisé autant en présentiel qu'à distance, intégrant des technologies hétérogènes et des approches pédagogiques multiples, et se superposant généralement aux environnements physiques. Ceci, nous le verrons, a été pris en compte dans l'élaboration de notre scénario pédagogique, en proposant notamment des activités de co-construction de modèles par des apprenants dans l'environnement synthétique, une utilisation de cet environnement à distance pour la L2 et en présentiel pour l'architecture à travers des modes de communication variés (clavardage, audio).

Dans notre étude, nous nous intéressons en particulier à *Second Life*. Créé en 2003 pour faciliter les échanges et rencontres entre utilisateurs (selon un fonctionnement de type réseau social), *Second Life* a rapidement suscité un intérêt pour l'enseignement. Ainsi, l'usage qui avait été défini et préconisé a été élargi à des fins d'enseignement :

*il a très vite été intégré dans les pratiques éducatives grâce aux caractéristiques suivantes : un environnement immersif avec des objets en 3D et la présence des avatars ; des contenus générés par les utilisateurs ; la possibilité d'intégration de ressources externes (vidéos, liens Internet...) ; des échanges avec d'autres utilisateurs du monde entier en temps réel avec les outils de chat à l'écrit et à l'oral (Tang, 2011 :2).*

Enfin, l'idée d'utiliser des mondes synthétiques pour l'apprentissage du vocabulaire en L2 a déjà été appliquée dans certaines études (telles que Chover et al., 2002). Il s'agit par exemple d'applications proposant à un utilisateur, débutant dans une langue, de sélectionner des objets

(*chaise, table*) ou des actions (*courir, lire*) et de faire afficher leur dénomination et prononciation. Les caractéristiques des mondes synthétiques, et en particulier la multimodalité de *Second Life*, nous semblent intéressantes pour proposer des activités et aider les apprenants du point de vue lexical. Il s'agira par exemple de d'exploiter les possibilités communication orale et écrite, verbale et non verbale, ou encore la visualisation d'objets en 3D, pour répondre aux PVP pouvant se produire.

### **3. Problématique de recherche et démarche méthodologique**

Notre étude concerne l'intérêt que peut présenter un enseignement par *Second Life*, avec des apprenants et des tutrices de langue à distance, pour l'apprentissage du vocabulaire. Se pose ainsi la problématique suivante : étant donné les caractéristiques de l'environnement synthétique *Second Life*, est-ce qu'un enseignement des langues dans ce monde synthétique permet d'apporter une aide aux PVP ?

Afin d'apporter des éléments de réponse à cette question, nous analysons des données provenant d'une formation pilote dans un contexte Emile, focalisée sur l'apprentissage de l'architecture et d'une L2. Cette formation comportait des tâches qui n'étaient pas, nous le verrons, orientées de manière exclusive vers l'apprentissage lexical, mais elle constitue néanmoins un terrain intéressant pour appréhender les apports d'un dispositif d'enseignement intégrant un monde synthétique tel que *Second Life* pour les PVP puisqu'elle s'adressait à des apprenants d'anglais et de français comme L2.

#### **3.1. Présentation de la formation**

L'expérimentation s'est déroulée de manière intensive (de 9h à 18h chaque jour) du 07 au 11 février 2011 à l'Ecole Nationale Supérieure d'Architecture Paris-Malaquais (ENSAPM), suivant un scénario pédagogique conçu par les tuteurs enseignants d'architecture de l'ENSAPM et les tutrices de langue de l'université Blaise Pascal (UBP), pour répondre à des objectifs liés à l'approche Emile.

Il s'agit d'un atelier d'architecture appelé "Building Fragile Spaces", mené dans le cadre du projet européen Archi21<sup>5</sup>. À l'origine de la mise en place de cette formation pilote se trouvent des préoccupations concernant la maîtrise d'une L2 par les étudiants d'architecture, nécessaire à la validation d'un niveau Master (Joint Quality Initiative, 2004) afin d'aider à la mobilité notamment en Europe. La mise en place de ce type de formation dans une approche Emile vise à pallier le manque de cours spécialisés dans ce domaine en L2 généralement observé dans les institutions d'enseignement de l'architecture. Bien entendu, cet atelier intensif n'avait pas la prétention d'atteindre à lui seul ces objectifs en cinq jours (on ne parlera notamment pas d'acquisition de la L2 en un délai si court) : il s'intègre à la formation générale proposée aux étudiants par l'école d'architecture, visant la maîtrise d'une L2 et la validation de diplôme.

---

<sup>5</sup>Architectural and Design based Education and Practice through Content and Language Integrated Learning using Immersive Virtual Environments for 21st Century Skills'. Projet européen, Education and Culture Lifelong Learning Programme, KA2 Languages, DG EAC/41/09, llp-eacea-KA2-MultProj-ARDNM

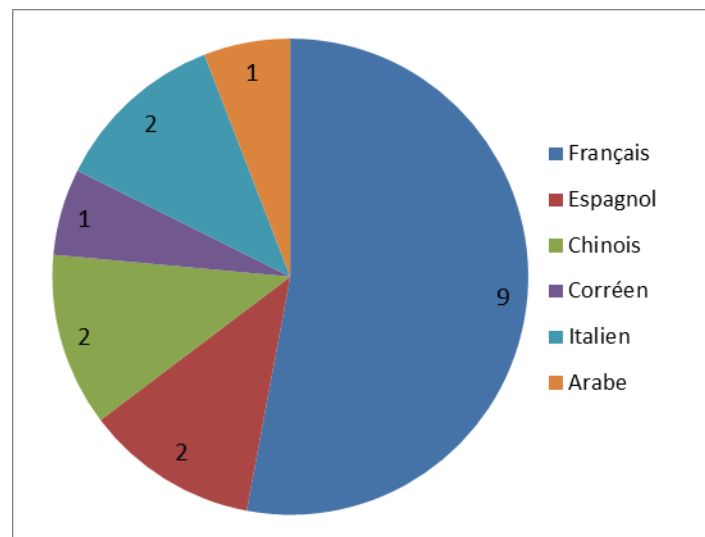
La démarche choisie dans ce projet a consisté à élaborer un dispositif hybride, comportant séances en présentiel et à distance, utilisant notamment le monde synthétique *Second Life*. Cette situation d'apprentissage concernait l'anglais ou le français comme L2.

### 3.1.1. Participants

La formation a intégré dix-sept étudiants d'architecture de niveaux Licence 1 à Master 2, neuf d'entre eux ayant le français comme langue maternelle, les huit autres l'espagnol (2), le chinois (2), le coréen (1), l'italien (2) et l'arabe (1, Figure 2). Quatre groupes de travail ont ainsi été constitués en fonction de la L2 des apprenants : deux groupes pour l'anglais (*scenario* et *(e)spaces*, de niveau B1 à B2) et deux groupes pour le FLE (*avatars* et *land+scapes*, de niveau A2 à B1). Chacun devait réaliser un modèle dans *Second Life* en s'exprimant dans leur L2.

Deux enseignants d'architecture de l'ENSAPM participaient en présentiel à la formation pour le contenu lié à cette spécialité. Deux tutrices de langue de l'UBP encadraient les étudiants à distance, l'une pour l'anglais, l'autre pour le français comme L2.

**Figure 2 – Langues maternelles des participants étudiants.**



### 3.1.2. Le scénario pédagogique

Lors de la formation, les étudiants étaient divisés en groupes de travail et devaient créer un modèle dans le monde synthétique *Second Life* en utilisant leur L2 comme langue de travail. Dans le domaine de l'architecture, un modèle est une représentation, illustrant une structure donnée. Il permet également les échanges avec d'autres spécialistes (notamment en vue d'obtenir des retours sur le modèle proposé) avec des clients et des organismes décisionnaires (Kvan & Thilakaratne, 2003).

Le modèle demandé aux étudiants devrait répondre à une problématique désignée par les enseignants d'architecture dont la thématique était différente selon le groupe. Par exemple, le groupe *land+scapes*, qui a réalisé le modèle représenté par la figure 3, devait répondre à une problématique concernant la manière de représenter dans le monde synthétique des constructions de manière simultanée mais toutefois distincte.



**Figure 3 – Modèle (en cours de construction) du groupe land+scapes**



Diverses activités ont ainsi été menées pour accompagner les étudiants dans la création de leur modèle en L2. Les enseignants d'architecture accompagnaient les étudiants dans des activités d'atelier dans l'environnement présentiel. Leur rôle était d'aider le groupe à cerner leur problématique et leurs conceptions architecturales et de faire des retours sur les propositions de modèle. Les tutrices de langues menaient des activités à distance pour accompagner les groupes de travail. Ces activités comprenaient une séance d'initiation à *Second Life* dans laquelle les étudiants ont manipulé les différentes modalités de communication, une séance de construction collaborative d'un objet en groupe, ou encore des séances réflexives, dont des séances de réflexion individuelle ayant lieu dans *VoiceForum* (Fynn, 2007) et des séances de groupes de travail dans *Second Life*. Le choix de *Second Life* pour la formation pilote a été motivé par les possibilités de mise en place d'activités de construction architecturale collaborative, mais également pour sa multimodalité et ses possibilités d'enregistrement de données.

Les séances de construction collaborative consistaient à reconstituer un modèle à partir de pièces détachées. La séance était scénarisée pour aider les étudiants à construire et à manipuler des objets et à développer leurs compétences en L2 pour parler des objets, leur forme et leur positionnement dans l'environnement. L'un des apprenants jouait le rôle de l'assistant, disposant d'un plan de l'objet à construire. Il orientait les apprenants-ouvriers (Kraut et al., 2003) qui n'avaient pas accès au plan et devaient donc poser des questions. Cette organisation de la tâche devait favoriser les interactions de type échange d'informations (Pica et al., 1993), puisque certains apprenants manquaient d'éléments essentiels à la construction et savaient que l'assistant avait connaissance de ces éléments (Long, 1981).

Au cours des séances réflexives, également menées dans la L2 des apprenants, les étudiants devaient s'exprimer sur l'avancement de leur travail et leur contribution personnelle au projet ainsi que les retours faits par les enseignants d'architecture sur leur modèle et sur la façon dont ils allaient les prendre en compte dans l'avancement de leur travail. La tutrice proposait un ordre du jour, composé de thèmes à aborder, qui devaient amener des étudiants à donner leur avis à tour de rôle. Lors de ces séances, les avatars étaient assis en cercle. Ils disposaient de

ressources telles qu'un tableau d'écriture collaborative sur lequel figuraient les instructions pour la séance en cours, ainsi qu'un tableau sur lequel les apprenants pouvaient afficher des photos de leur travail (Figure 4).

**Figure 4 – Capture d'écran d'une séance réflexive.**



Les séances ont eu lieu en fin de journée. Elles avaient comme objectif de développer la réflexion critique des étudiants, de les aider à discerner l'information critique concernant leur problématique, et à réfléchir à la façon dont ils allaient développer leur modèle le lendemain.

Le point culminant de la formation était la présentation des modèles en L2 par chaque groupe de travail. Cette présentation, qui avait lieu le dernier jour, était notée par les tuteurs d'architecture.

## **3.2. Méthodologie de recueil et d'analyse de données**

### **3.2.1. Le recueil de données**

Les données recueillies lors de cette formation concernent les séances consacrées à la construction d'objets et des séances réflexives dans *Second Life*. D'autres données sont constituées des réponses aux questionnaires en ligne (pré-questionnaires sur le profil des apprenants, post-questionnaires concernant l'opinion des étudiants sur la formation) et des entretiens menés post-formation.

Comme nous l'avons évoqué précédemment, l'environnement de *Second Life* entraîne une interaction qui produit des données multimodales :

*Il faut à la fois prendre en compte l'audio, le clavardage et la vidéo à travers les déplacements, les gestes... (Bayle & Foucher, 2011 : 8).*

Diverses solutions de captation des données dans *Second Life* ont pu être appliquées. Des avatars uniquement dédiés à l'enregistrement de données et limitant leurs mouvements à l'utilisation du zoom ont été créés. Des logiciels dédiés à l'enregistrement d'écrans ont été utilisés. Des parcelles

ont été délimitées afin d'éviter de possibles interférences entre les groupes en cloisonnant le son. Le contenu des clavardages a été enregistré et sauvegardé automatiquement au format texte (grâce à une fonctionnalité intégrée à *Second Life*).

### 3.2.2. Méthodologie d'organisation et d'analyse des données

Les données multimodales ont été transcrites suivant une méthodologie adaptée (Saddour, Wigham & Chanier, 2011) pour une organisation en corpus d'apprentissage LETEC (Learning and TEaching corpora ; Chanier & Wigham, 2011, Dir.). Pour la présente étude, nous avons sélectionné les données concernant deux séances réflexives du groupe av (FLE, av-j2 et av-j3) et deux séances réflexives du groupe sc (EFL, sc-j2 et sc-j3), constituant trois heures d'enregistrement et 1003 tours de parole (tableau 2).

**Tableau 2 – Tours de parole (audio et clavardage) pour les séances réflexives av-j2, av-j3, sc-j2 et sc-j3.**

| Séances réflexives | Tours de parole |            |
|--------------------|-----------------|------------|
|                    | audio           | clavardage |
| av-j2              | 158             | 9          |
| av-j3              | 126             | 28         |
| sc-j2              | 209             | 248        |
| sc-j3              | 143             | 82         |
| Total              | 636             | 367        |

L'interaction des participants a été transcrite à l'aide du logiciel *Elan*, qui permet un export au format *xml*. Nous avons appliqué aux transcriptions une première couche d'annotations concernant notamment les problèmes en L2 au format *xml* (tableau 3). Ce format nous permet en effet d'utiliser des outils d'analyse de corpus et d'établir des liens entre différents tours de parole.

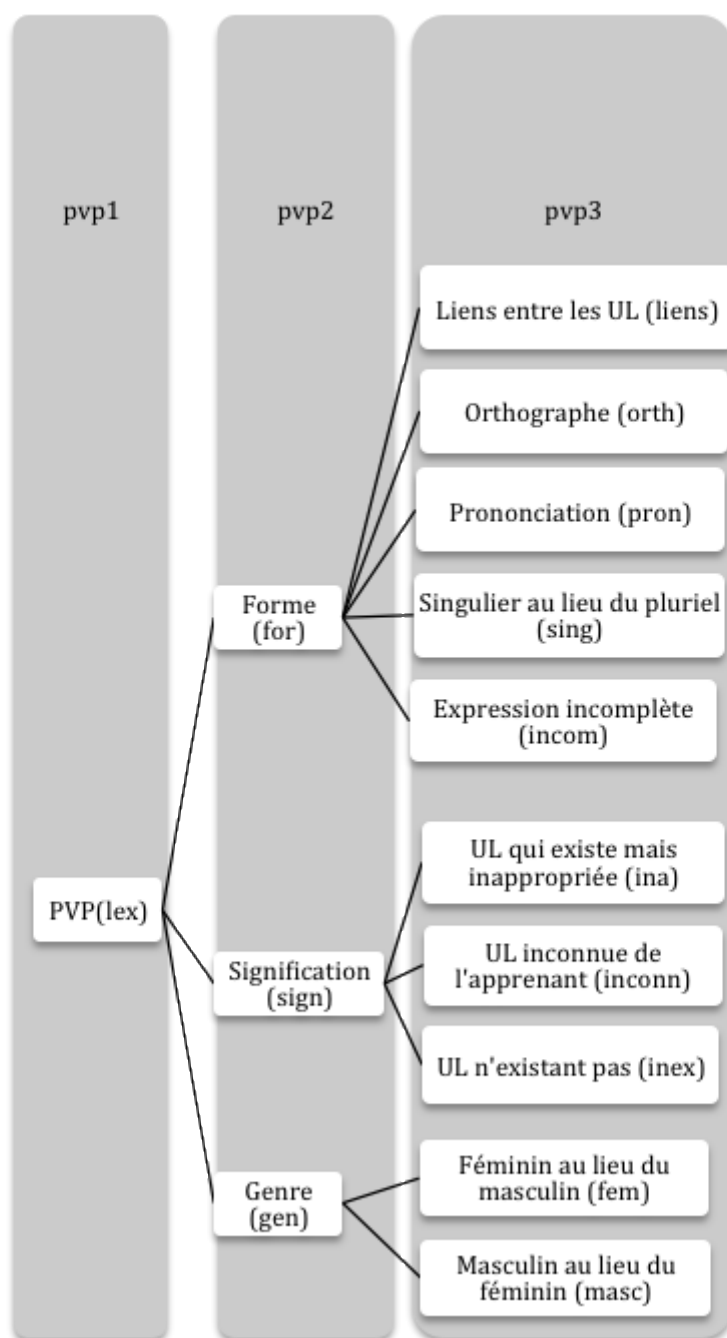
**Tableau 3 – Codes des annotations concernant les problèmes en L2.**

| Code de l'erreur | Type d'erreur |
|------------------|---------------|
| typ              | graphie       |
| lex              | vocabulaire   |
| gram             | grammaire     |
| prag             | pragmatique   |
| idio             | idiomatique   |
| pron             | prononciation |

À partir de ces annotations, nous avons inséré une deuxième couche d'annotations, axée sur les problèmes de vocabulaire, afin d'identifier les PVP produits. La première catégorie identifie le

PVP suivant un problème de forme ou de signification (pvp1). Nous identifions également plus précisément chacune de ces difficultés avec des sous-catégories (pvp2 et pvp3, figure 5<sup>6</sup>).

**Figure 5** – Catégories de PVP utilisées dans l'analyse.



Par ailleurs, nous nous basons sur les travaux de Bower & Kawaguchi (2011) pour observer le type de régulations pédagogiques (tableau 4). Nous avons également relevé et codé les interventions correctives des apprenants (tableau 4).

<sup>6</sup> La représentation au même niveau de la forme, du sens et du genre sur cette figure n'est pas en lien avec leur importance en L2, notamment du point de vue de la perspective actionnelle.

**Tableau 4 – Codes des rétroactions correctives et des réponses**

| <b>Dans les actes des tuteurs</b>   |   |  |
|-------------------------------------|---|--|
| <b>Code</b>                         | <b>Explication</b>  | <b>Explication</b>   |
| rec                                 | recast: erroneous output restated in targetlike form                          | reformulation  |
| cr                                  | clarification request   | demande de clarification   |
| rep                                 | repetition of erroneous output  | répétition   |
| con                                 | confirmation: check to see if understanding of student's utterance is correct | Demande de confirmation implicite : le tuteur reformule ce que l'étudiant a dit                          |
| cck                                 | comprehension check   | Demande de compréhension explicite : le tuteur reformule et demande si c'est ce qu'étudiant voulait dire |
| ec                                  | explicit correction: type 'oh you mean..'                                     | Correction explicite   |
| ml                                  | metalinguistic comment  | Commentaire métalinguistique   |
| ref                                 | reinforcement: short statement of approval                                    | renforcement   |
| <b>Dans les actes des étudiants</b> |   |  |
| rpt                                 | repetition  | Répétition de la correction  |
| inc                                 | incorporation of feedback in targetlike form                                  | Production modifiée avec utilisation correcte de la correction   |
| incnr                               | incorporation of feedback that needs repair                                   | Production modifiée mais utilisation incorrect de la correction  |
| sr                                  | self-repair   | auto-correction  |
| pr                                  | Peer correction   | correction par un pair   |
| ack                                 | acknowledgment of feedback  | accusé   |

L'extrait suivant (tableau 5) montre un exemple du résultat de notre travail d'annotation. Les annotations an10 (correspondant à la première couche) et 502 (deuxième couche) indiquent que dans le groupe sc-j2, lors de la séance de réflexion le deuxième jour de la formation (slrefl-scj2), le participant nathanrez utilise un terme en français au lieu de l'anglais (pvp="for" pvp2="liens" pvp3="fra") lors d'un acte audio (tpa), environ 17 minutes après le début de la séance (17:33-17:48). L'annotation n°503 montre que la tutrice tfrez2 intervient alors dans le clavardage (tpc), et procède par renforcement et reformulation (rec) par rapport à la production de l'apprenant (an10 an502).

**Tableau 5 – Exemple d'annotations**

|   |  |
|---|--|
| tpa_nathanrez, slrefl-scj2, 17:33-17:48 | euh we have euh some search personal and after euh euh <anno id="an10"><anno id="an502" pvp="for" pvp2="liens" pvp3="fra"{réunion}</anno></anno> |
| tpc_tfrez2, ,17:48-17:49 :              | <anno id="an503" type="form" et="lex" fonction="rec ref" ref="an10 an502">a meeting ok</anno>  |

Nous nous intéressons à la communication dans les interactions et le clavardage, suivant une approche qualitative (Huberman & Miles, 1991).

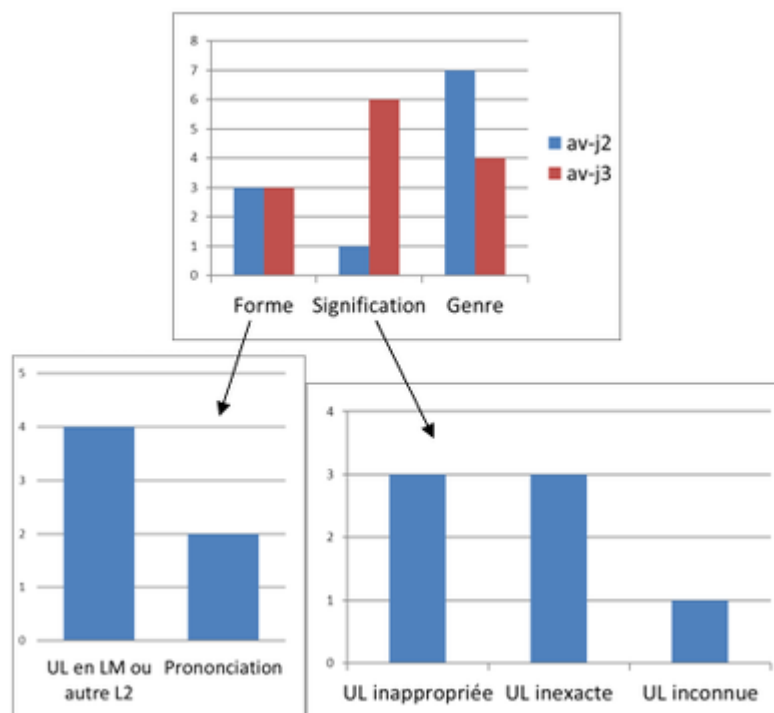
## 4. Analyse

Notre analyse a pour but d'appréhender les apports de *Second Life* pour l'apprentissage lexical. Pour cette étude, nous axons notre analyse selon trois aspects : PVP et expression des besoins lexicaux lors des activités, régulations pédagogiques (identification et explication des PVP) suivant les modes verbal, para-verbal et non-verbal, résolution des PVP (moyens et efficacité). Notre objectif consiste en effet à repérer les difficultés lexicales apparues lors des séances, à identifier l'aide apportée face à ces difficultés, et à mesurer l'efficacité des interventions correctives sur les PVP.

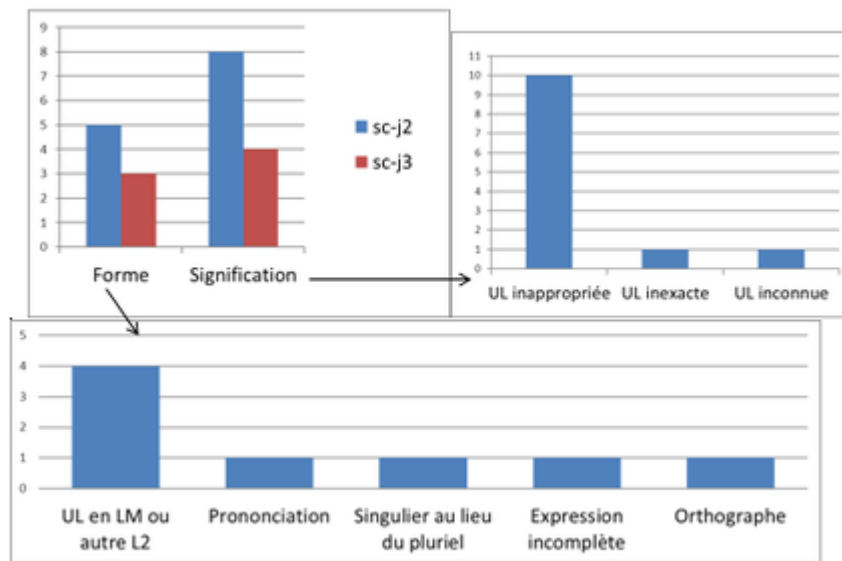
### 4.1. PVP rencontrés et expression des besoins lexicaux

Les résultats montrent que les PVP rencontrés pour le FLE concernent la forme (forme orale incorrecte et utilisation d'une autre L2, par exemple *share*), la signification et le genre (figure 6). Concernant les groupes en apprentissage de l'anglais, les PVP sont liés à la forme (en particulier des UL utilisées en LM ou dans une autre L2) et à la signification des UL (en majorité des formes inappropriées, telles que *make a presentation* ; figure 7).

**Figure 6 – PVP rencontrés en FLE.**



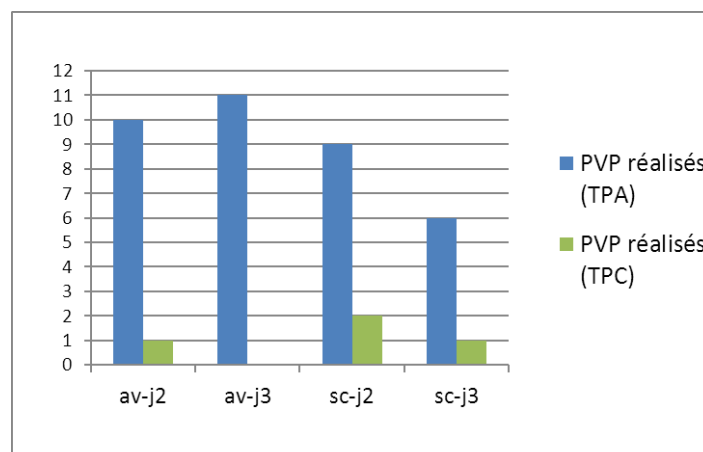
**Figure 7 – PVP rencontrés en anglais.**



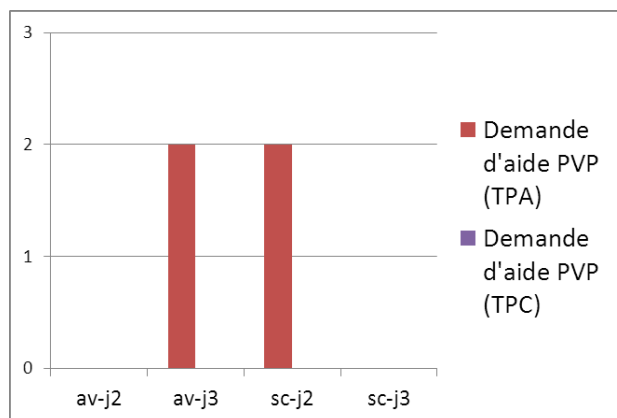
Par ailleurs, on constate que les PVP se sont en majorité produits lors des actes audio (figure 8). On peut supposer que lors de la communication par clavardage, les apprenants prennent le temps de relire et corriger leur production, ce qui explique un nombre moindre de PVP dans ce cas.

En outre, les résultats montrent que les apprenants ont rarement sollicité une aide pour les PVP lors des actes audio, et aucune dans le clavardage (figure 9). On peut se demander si cela est en rapport avec l'approche choisie pour cette formation, mettant en avant l'avancement de la tâche, les pistes à explorer pour la continuation du travail de groupe à travers l'interaction, plutôt que des exercices linguistiques. De plus, ces séances n'étaient pas notées, les étudiants étaient ainsi moins concentrés sur la forme de leurs actes verbaux que sur l'interaction et la tâche de la formation.

**Figure 8 – PVP produits sans demande d'aide audio (TPA) et clavardage (TPC).**



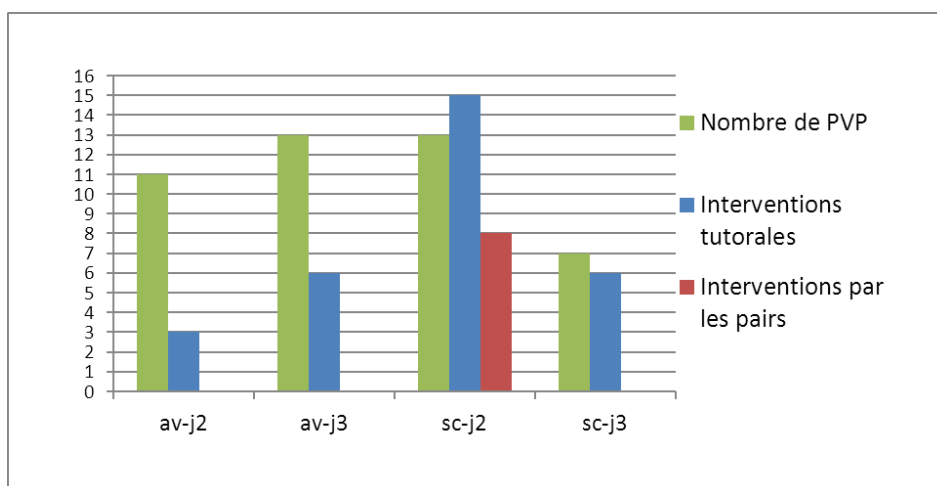
**Figure 9 – Demandes d'aide pour les PVP audio (TPA) et clavardage (TPC).**



## 4.2. Régulations pédagogiques

Les résultats d'analyse des régulations pédagogiques montrent que les tutrices ont adopté deux stratégies différentes : de nombreuses interventions pour les PVP en anglais, et peu de régulations en FLE. Les apprenants sont également intervenus pour certains PVP (figure 10).

**Figure 10 – Interventions des tutrices et des pairs pour les PVP.**

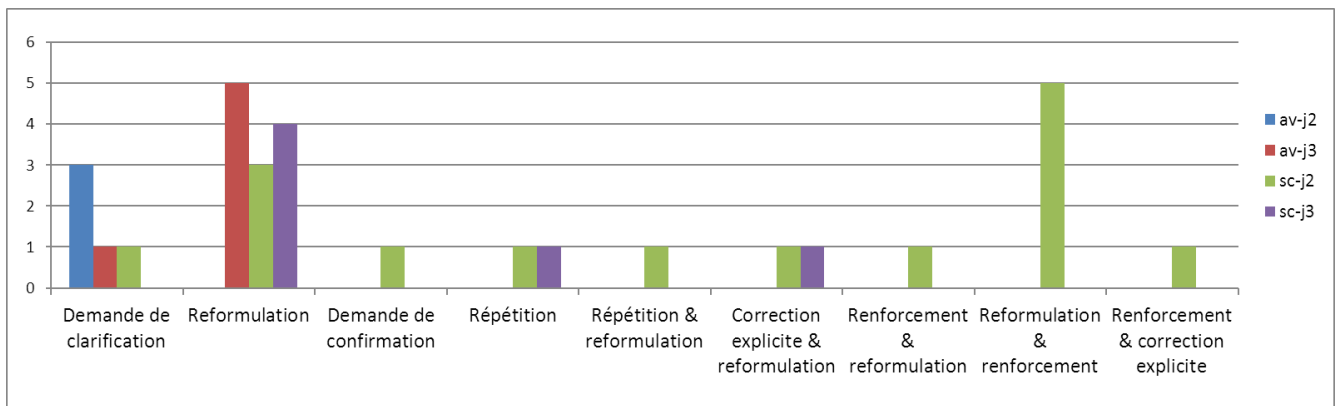


En ce qui concerne les régulations pédagogiques, celles-ci ont surtout consisté en reformulations (pour le FLE et pour l'anglais). La tutrice a peut-être adopté cette stratégie afin de ne pas interrompre le déroulement la tâche (c'est-à-dire, communication sur le projet) pour dévier sur une discussion linguistique : les reformulations donnent immédiatement la forme correcte et ne distraient peut-être pas autant de la tâche qu'une demande de clarification.

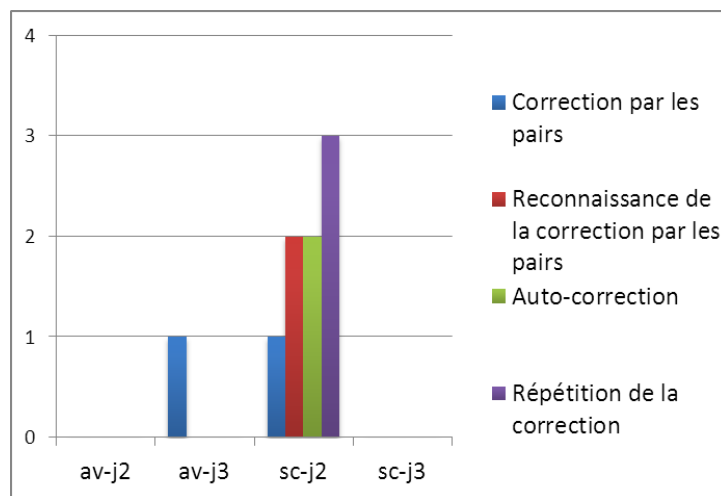
On note également une variété d'interventions tutorales pour le groupe en anglais sc-j2, ainsi qu'une utilisation en parallèle de la reformulation et du renforcement (figure 11). En ce qui concerne les interventions des apprenants, il s'agissait d'autocorrection ou de répétition de la correction, mais également de correction ou de reconnaissance de la correction par un pair (figure 12).



**Figure 11** –Formes d'interventions tutorales (d'après Bower & Kawaguchi, 2011) pour les PVP



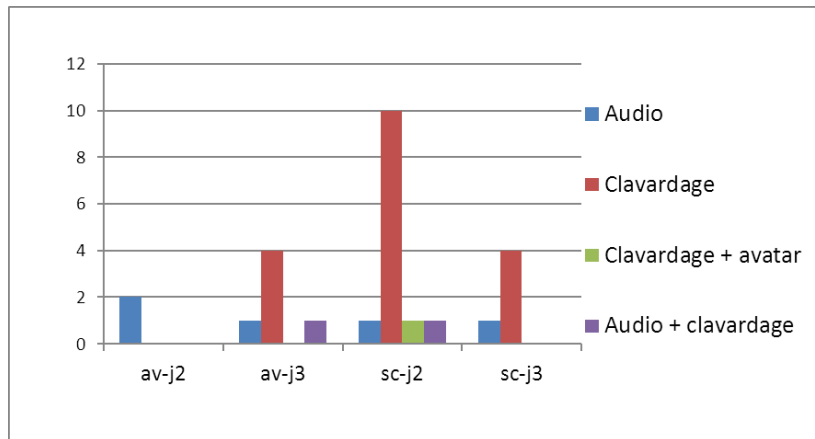
**Figure 12** – Formes d'interventions des apprenants pour les PVP



En ce qui concerne les modalités, l'analyse montre que les tutrices sont intervenues principalement par clavardage pour les PVP apparus dans l'audio (figure 13). Nous pouvons supposer que la stratégie d'intervention dans le clavardage a été adoptée d'une part pour laisser une trace de la forme correcte pendant quelques instants à l'écran, d'autre part, afin de ne pas risquer d'interrompre l'avancement de la tâche de réflexion à l'oral par une correction audio, qui pourrait amener les étudiants à oublier ce qu'ils voulaient dire ou ne plus oser s'exprimer.

Dans un cas de PVP, la tutrice a utilisé le clavardage et l'avatar (hochement de la tête, tableau 6).

**Figure 13** – Modalités d'intervention des tutrices pour les PVP apparus par audio.

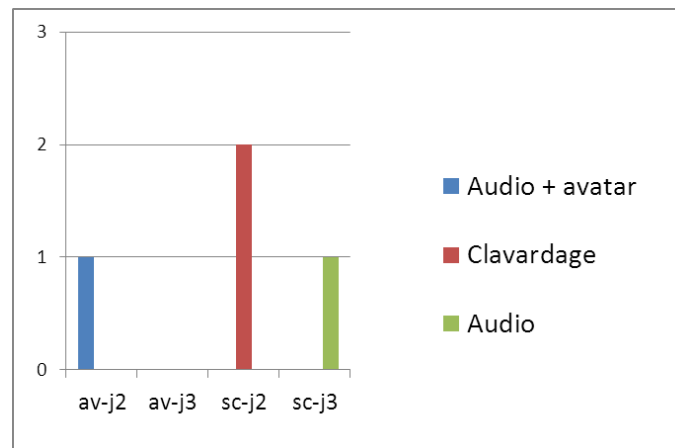


**Tableau 6** – Exemple d'utilisation du clavardage et de l'avatar.

|  |   |
|--|---|
| tpc_tfrez2, slrefl-scj2, 17:48-17:49 : | <anno id="an503" type="form" et="lex" fonction="rec" ref="an10 an502">a meeting ok</anno> |
| kin_tfrez2, slrefl-scj2, 17:49-17:50 : | <anno id="an504" ref="an503">nod</anno>   |

Pour les PVP apparus dans le clavardage, les tutrices sont intervenues par clavardage ou dans l'audio (figure 14). On relève également un cas d'utilisation de l'audio accompagnée de l'avatar (tableau 7). Toutefois, les mouvements de l'avatar ne sont pas toujours intentionnels, (Wigham & Chanier, à paraître), ce qui ne nous permet pas de savoir si l'utilisation combinée de ces modes renforcent l'intervention tutorale.

**Figure 14** – Modalités d'intervention des tutrices pour les PVP apparus par clavardage.



**Tableau 7** – Exemple d'utilisation de l'audio et de l'avatar.

|                                       |  |
|---------------------------------------|--|
| tpa_tfrez1, slrefl-av-j2, 2:28-2:34 : | euh d'accord + Maria vous explique là oui [_laughs] <anno id="an506" type="form" et="lex" fonction="rec" ref="an505">partager</anno> |
| kin_tfrez1, slrefl-av-j2, 2:30-2:32 : | <anno id="an507" type="form" et="lex" fonction="rec" ref="an505 an506">move(head)</anno>   |

### 4.3. Résolution de PVP

Pour terminer notre analyse, nous avons relevé les PVP qui semblent avoir été résolus lors de l'activité en FLE (tableau 8) et en anglais (tableau 9). Pour cela, nous nous sommes basées sur les réponses données par les apprenants (reconnaissance, ou *acknowledgement*). Nous ne relevons pas de catégorie particulière de PVP dans les situations d'apprentissage sélectionnées pour cette étude. On constate toutefois que les interventions, qui semblent donc efficaces en tant que soutien pour les PVP, consistent majoritairement en reformulations, à travers le mode audio.

**Tableau 8 - PVP relevés en FLE.**

| UL cible           | PVP         | PVP1 | PVP2   | PVP3 | Mode  | Intervention  | Mode                                    |
|--------------------|-------------|------|--------|------|-------|---------------|---|
| Image              | picture     | for  | liens  | eng  | audio | Reformulation | Audio<br><i>on dit image</i>            |
| Mettre en relation | relationner | sign | inex   |      | audio | Reformulation | Clavardage<br><i>mettre en relation</i> |
| éphémère           | [ ]         | sign | inconn |      | audio | Reformulation | Audio<br><i>éphémère</i>                |
| définissable       | définible   | sign | inex   |      | audio | Reformulation | Clavardage<br><i>définissable</i>       |

**Tableau 9 - PVP relevés en anglais.**

| UL cible          | PVP                                 | PVP1 | PVP2   | PVP3 | Mode       | Intervention                  | Mode   |
|-------------------|-------------------------------------|------|--------|------|------------|-------------------------------|--|
| meeting           | réunion                             | for  | liens  | fran | audio      | Reformulation<br>Renforcement | Clavardage<br><i>a meeting ok</i>                                |
| global view       | to see everything                   | sign | ina    |      | audio      | Reformulation<br>Renforcement | Clavardage<br><i>to have a global view, ok</i>                   |
| speedway          | motorbike                           | sign | inconn |      | audio      | Reformulation                 | Audio<br><i>in english we often call this a speedway</i>         |
|                   |                                     |      |        |      |            | Reformulation                 | Clavardage<br><i>speedway</i>                                    |
| explore           | explode                             | form | orth   |      | clavardage | Demande de clarification      | Clavardage<br><i>what do you mean by an explode perspective?</i> |
| movie             | video                               | sign | ina    |      | audio      | Auto-correction               | Clavardage<br><i>a movie</i>                                     |
| Opposite approach | trying to find what wasn't possible | sign | ina    |      | audio      | Renforcement<br>Reformulation | Clavardage<br><i>ok taking the opposite approach</i>             |

## 5. Conclusion

Notre étude a montré que, dans les activités analysées, des PVP variés, exprimés plutôt dans l'audio, sont apparus, et que très peu de demandes explicites d'aide ont été manifestées. Nous pouvons souligner le fait que la tâche demandée ne portait pas en particulier sur la langue mais sur l'architecture, ce qui peut expliquer que l'attention des apprenants n'était pas particulièrement portée sur leur expression et le vocabulaire en L2. Nous avons également constaté que dans le groupe en EFL, il y avait plus d'interventions dans le clavardage. Nous avons relevé quelques exemples de combinaison des modes dans les interventions. Les formes d'intervention étaient surtout constituées de reformulations, de quelques demandes clarification, en majorité pour des problèmes liés à la signification. Enfin, nous avons constaté une certaine efficacité des interventions tutorales, mais peu d'exemples viennent appuyer des résultats. Il sera donc intéressant de transcrire d'autres séances (réflexives et de construction) pour compléter notre analyse des PVP dans *Second Life*.

## 6. Références

- Bayle, A. & Foucher, A.-L. (2011). "Comment étudier les interactions d'apprenants de langue dans les mondes virtuels ?" In C. Dejean, F. Mangenot & T. Soubrié (coord.) Actes du colloque Echanger pour apprendre en ligne (EPAL). Grenoble, 24-26 juin. Disponible en ligne. <http://edutice.archives-ouvertes.fr/edutice-00630647>
- Bell, M.W. (2008). "Toward a Definition of "Virtual Worlds"". Journal of virtual worlds research "Virtual Worlds Research: Past, Present & Future", vol. 1, n° 1. Disponible en ligne. <http://journals.tdl.org/jvwr/article/view/283/237> ISSN:1941-8477.
- Boggards, P. (1994). Le vocabulaire dans l'apprentissage des langues étrangères. Paris : Crédif, Hatier, Didier.
- Bower, J & Kawaguchi, S. (2011). "Negotiation of meaning and corrective feedback in japanese/english tandem". Language Learning & Technology, vol. 15, n° 1. pp. 41-71.
- Chanier, T. & Wigham, C.R. (2011) (Dir.). Learning and Teaching Corpus (LETEC) of ARCHI21, Clermont-Ferrand, France: Clermont Université. oai:mulce.org:mce-archi21-letec-all. Disponible en ligne. <http://repository.mulce.org>
- Brudermann, C. (2010). "Analyse de l'efficacité des stratégies de travail d'étudiants Lansad à distance dans un dispositif hybride – Étape d'une recherche-action". Alsic, vol. 13. Disponible en ligne. <http://alsic.revues.org/1348>. doi:10.4000/alsic.1348
- Chover, M., Belmonte, Ó., Remolar, I., Quirss, R. & Ribelles, J. (2002). "Web-based Virtual Environments for Teaching". Eurographics/ACM SIGGRAPH Workshop on Computer Graphics Education. July 6-7. Bristol University: UK. Disponible en ligne. <http://virtual.inesc.pt/cge02/pdfs/chover.pdf>
- Commission européenne (n.d.) Politique européenne des langues et EMILE/CLIL. Direction générale de l'éducation et de la culture. Bruxelles : Belgique. Disponible en ligne. <http://ec.europa.eu/languages/documents/clilbroch-xx.pdf> fr.pdf
- Coyle, D., Hood, P. & Marsh, D. (2010). CLIL : Content and Language Integrated Learning. Cambridge: Cambridge University Press.

Dalgarno, B. & Lee, M.J.W. (2010). "What are the learning affordances of 3-D virtual environments?" *British Journal of Educational Technology*, vol. 40, n° 6. pp. 10-32. doi:10.1111/j.1467-8535.2009.01038.x

Dillenbourg, P. (2000). "Virtual learning environments". Paper presented at the EUN Conference 2000 "Learning in the new millennium: building new education strategies for schools". Disponible en ligne. <http://tecfa.unige.ch/tecfa/publicat/dil-papers-2/Dil.7.5.18.pdf>

Dillenbourg, P., Schneider, D.K. & Synteta, P. (2002). "Virtual Learning Environments". In A. Dimitracopoulou (Ed.). *Proceedings of the 3rd Hellenic Conference "Information & Communication Technologies in Education"*. Greece : Kastaniotis Editions. pp. 3-18. Disponible en ligne. <http://hal.archives-ouvertes.fr/docs/00/19/07/01/PDF/Dillernbourg-Pierre-2002a.pdf>

Fynn, J. (2007). "Aide à l'apprentissage du discours oral dans un contexte de communication asynchrone", *Alsic*, vol. 10, n°1. Disponible en ligne. <http://alsic.revues.org/586>

Galisson, R. (1979). *Lexicologie et enseignement des langues: essais méthodologiques*. Paris : Editions Hachette.

Galisson, R. (1989). "Enseignement et apprentissage des langues et des cultures, "évolution" ou "révolution" pour demain ? " *Le Français dans le monde*, n° 227. Paris : Hachette Edicef. pp. 40-50.

Gettliffe, N. & Toffoli, D. (2011). "Régulations pédagogiques et formations de tuteurs dans un dispositif de visioconférence poste à poste pour étudiants débutants en Français Langue Etrangère. " In C.Dejean, F. Mangenot & T. Soubrié (coord.). *Actes du colloque Epal 2011*. Université Stendhal, Grenoble 3, 24-26 juin. n. p. Disponible en ligne. [http://w3.u-grenoble3.fr/epal/dossier/06\\_act/pdf/epal2011-gettliffe-toffoli.pdf](http://w3.u-grenoble3.fr/epal/dossier/06_act/pdf/epal2011-gettliffe-toffoli.pdf)

Guichon, N. & Drissi, S (2008). "Tutorat de langue par visio-conférence : comment former aux régulations pédagogiques ?" *Les cahiers de l'Acedle*, vol. 5, n° 1. pp. 186-217.

Huberman, M. & Miles, M.B. (1991). *Analyse des données qualitatives : recueil de nouvelles méthodes*. Bruxelles : De Boeck Université.

Kraut, R. E., Fussell, S. R. & Siegel, J. (2003). "Visual information as a Conversational Resource in Collaborative Physical Tasks". *Human Computer Interaction*, vol. 18, n° 1. pp. 13-49.

Kvan & Thilakarathne (2003). "Models in the design conversation: architectural vs. engineering". In C. Newton, S. Kaji-O'Grady & S. Wollan (eds.). *Design + Research: Project Based Research in Architecture*. AASA (Association of Architecture Schools of Australasia), Australie°: Melbourne. Disponible en ligne. <http://www.reh.nl/koutamanis/image05/kvan/kvan%20Thilakarathne%202003%20models%20in%20conversation.pdf>

Long, M.H. (1981). "Input, interaction and second language acquisition". In H. Winitz (ed.). *Native Language and Foreign Language Acquisition*. *Annals of the New York Academy of Sciences*, vol. 379. pp. 259-278. doi:10.1111/j.1749-6632.1981.tb42014.x

Marsh, D. (2003). "Réaliser l'objectif 1+2 en Europe : la voie du CLIL/EMILE". *Bulletin d'information du Conseil Européen pour les Langues*, n° 9, avril. n. p. Disponible en ligne. <http://userpage.fu-berlin.de/~elc/bulletin/9/fr/marsh.html>

Mel'cuk, I. (1984). Dictionnaire explicatif et combinatoire du français contemporain. Recherches lexico-sémantiques I. Montréal, Canada : Les presses de l'Université de Montréal.

Peterson, M. (2010). "Learner participation patterns and strategy use in Second Life: an exploratory case study". ReCALL (European Association for Computer-Assisted Language Learning) Journal, vol. 22. pp. 273-292.

Pica, T., Kanagy, R. & Falodun, J. (1993). "Choosing and using Communication Tasks for Second Language Instruction and Research". In G. Crookes & S. Gass (dir.) Tasks and language learning: Integrating theory and practice. Clevedon: Multilingual Matters.

Rodrigues, C. (2012). "L'aide l'apprentissage du vocabulaire à distance : effets des outils de la CMO". IJTHE/RITPU (International Journal of Technologies in Higher Education/Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire), vol.9, n°3, pp. 25-42. Montréal, Canada : Université de Montréal.

Saddour, I., Wigham, C.R. & Chanier, T. (2011) Manuel de transcription de données multimodales dans Second Life. Disponible en ligne. <http://edutice.archives-ouvertes.fr/edutice-00676230>

Tang, W.J. (2011). "Utilisation des stratégies d'apprentissage d'une langue étrangère dans un environnement virtuel multi-utilisateurs en trois dimensions". In C. Dejean, F. Mangenot & T. Soubrié (coord.) Actes du colloque Echanger pour apprendre en ligne (EPAL). 24-26 juin. Grenoble : France.

Teoh, J. (2007). "Second Life, a simulation: barriers, benefits, and implications for teaching". Technology, Colleges & Community (TCC) Worldwide online conference 2007 Proceedings.

Thorne, S.L. & Fischer, I. (2012) "Online gaming as sociable media" Alsic, vol. 15, n° 1. Disponible en ligne. <http://alsic.revues.org/2450>. doi: 104000/alsic.2450.

Wigham, C.R. & Chanier, T. (à paraître). A study of verbal and nonverbal communication in Second Life - the ARCHI21 experience. ReCALL vol. 25, n° 1. Disponible en ligne. <http://edutice.archives-ouvertes.fr/edutice-00674138>