



Lidil

Revue de linguistique et de didactique des langues

36 | 2007

Échanges exolingues via internet et appropriation des langues-cultures

Les stratégies collaboratives d'apprentissage lors d'un échange en tandem via Internet

Tim Lewis et Uschi Stickler



Édition électronique

URL : <https://journals.openedition.org/lidil/2543>

DOI : 10.4000/lidil.2543

ISSN : 1960-6052

Éditeur

UGA Éditions/Université Grenoble Alpes

Édition imprimée

Date de publication : 1 décembre 2007

Pagination : 163-188

ISBN : 978-2-84310-108-3

ISSN : 1146-6480

Référence électronique

Tim Lewis et Uschi Stickler, « Les stratégies collaboratives d'apprentissage lors d'un échange en tandem via Internet », *Lidil* [En ligne], 36 | 2007, mis en ligne le 01 juin 2009, consulté le 28 février 2024.

URL : <http://journals.openedition.org/lidil/2543> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/lidil.2543>

Ce document a été généré automatiquement le 28 février 2024.

Le texte et les autres éléments (illustrations, fichiers annexes importés), sont « Tous droits réservés », sauf mention contraire.

Les stratégies collaboratives d'apprentissage lors d'un échange en tandem via Internet

Tim Lewis et Uschi Stickler

- 1 La notion de « stratégie d'apprentissage des langues » n'est pas nouvelle. Elle a attiré l'attention de bon nombre de chercheurs, surtout dans le monde anglophone, depuis une trentaine d'années (Naiman *et al*, 1975 ; Wenden et Rubin, 1987, Oxford 1990, 1996, 1997 ; O'Malley et Chamot, 1990, Wenden, 1991 ; McDonough 1995 ; Cohen 1998, Chamot 2001). Un des aspects sans doute les plus importants de cette notion est qu'elle a ses origines non pas dans les théories de l'acquisition des langues secondes, mais dans la psychologie cognitive. Elle n'a pas toujours fait l'unanimité. Au lieu de faire l'historique de l'évolution du terme, mieux vaut en offrir une définition contemporaine qui prend en compte les arguments des différents chercheurs dans ce domaine :

Language learning strategies are commonly defined as the operations or processes which are consciously selected and employed by the learner to learn the target language or facilitate a language task. Strategies offer a set of options from which learners consciously select in real time, taking into account changes occurring in the environment, in order to optimize their chances of success in achieving their goals in learning and using the [target language]. As such the term strategy characterises the relationship between intention and action, and is based on a view of learners as responsible agents who are aware of their needs, preferences, goals and problems.

(White, *à paraître*)

- 2 Quel est alors l'intérêt d'étudier les stratégies utilisées par des apprenants qui collaborent à distance en ligne ? Selon Anita Wenden, « one of the leading educational goals of the research on learning strategies is an autonomous language learner » (Wenden, 1987 : 8). C'est-à-dire que la sensibilisation des apprenants vis-à-vis de leur propre usage des stratégies peut les rendre plus autonomes. Pourtant la plupart de la recherche sur les stratégies s'est concentrée sur les apprenants en salle de classe et elle a visé avant tout la formation des enseignants.

- 3 Or, les stratégies se développent dans un contexte donné et tirent leur efficacité de ce contexte. Il y a donc de bonnes raisons pour se pencher plus précisément sur les apprenants adultes indépendants et surtout, pour la première fois, sur ceux qui travaillent ensemble en Tandem. Certains considèrent par ailleurs que les stratégies s'appliquent surtout à une interaction avec les matériaux : ainsi, pour Cohen, les stratégies servent principalement à identifier les matériaux à apprendre, à les distinguer de tout autre matériau, à les regrouper et à les mémoriser (Cohen, 1998. 5). Cela reste pourtant une vision trop simpliste. L'apprentissage des langues nécessite une interaction non seulement avec les matériaux, mais surtout avec autrui. Cette dimension interpersonnelle prime avant tout dans les approches dites collaboratives comme, par exemple, l'apprentissage en Tandem. Cette étude constitue un premier débroussaillage dans ce sens. Elle atteindra son but si elle peut susciter de la part d'autres chercheurs des réactions qui amélioreront notre compréhension de l'apprentissage collaboratif des langues.
- 4 Après avoir présenté l'apprentissage en Tandem, nous établirons une liste de stratégies, en discutant et adaptant les propositions d'Oxford (1990) ; nous analyserons ensuite notre corpus à l'aune de cette liste, pour terminer par quelques remarques conclusives.

L'apprentissage en tandem

- 5 L'apprentissage en Tandem est un apprentissage entre deux personnes appartenant à deux communautés de langues maternelles différentes qui collaborent dans le but a) d'apprendre mutuellement la langue maternelle de l'autre ; b) de faire la connaissance de l'autre personne ; c) de découvrir leurs cultures respectives. En travaillant en Tandem, les deux partenaires alternent entre apprendre une seconde langue et agir en qualité d'informateurs spécialisés dans leur langue maternelle et leur propre culture.

Du Tandem présentiel au e-Tandem

- 6 L'apprentissage en Tandem en présentiel s'est établi comme concept pédagogique formel à la fin des années 60 lors de rencontres organisées par l'organisation franco-allemande pour la jeunesse, la *Deutsch-Französisches Jugendwerk* (Herfurth (1993) : 243-245). Mais c'est avec l'arrivée d'Internet, au début des années 1990, que l'apprentissage en Tandem a trouvé un nouveau souffle. La présence physique des deux apprenants n'est plus nécessaire. Compte tenu des décalages horaires, deux partenaires en provenance de n'importe quelle partie du globe peuvent pour la première fois travailler ensemble dans un espace virtuel pour apprendre une langue et une culture secondes.
- 7 L'apprentissage en Tandem par courriel met l'apprenant en présence non seulement d'opportunités nouvelles mais aussi de défis entièrement nouveaux. Sur le plan langagier, si le tandem en présentiel fait appel aux compétences de compréhension et production orales, le tandem par courriel donne pour sa part la priorité à la lecture et à l'écriture. Dans le cas de la communication orale en présentiel, l'information prosodique et paralinguistique facilite la compréhension en fournissant des informations cruciales sur les attitudes du locuteur. Par contre, dans le cas d'un échange écrit à distance, un haut niveau de motivation est exigé afin de maintenir la communication avec une personne inconnue. Vérifier la compréhension, négocier le

sens, se mettre d'accord sur les buts de l'apprentissage, corriger les erreurs, tout risque d'être plus laborieux en utilisant la forme écrite électronique, car cela implique une approche bien plus explicite, aussi bien dans l'usage de la langue elle-même que dans le recours aux indices conventionnels que sont les émoticônes. D'un autre côté, les apprenants asynchrones en ligne ont l'avantage de pouvoir bénéficier de l'accès aux textes écrits, de disposer d'une plus longue durée de traitement et de la possibilité d'utiliser des outils de référence pour décoder les messages de leur partenaire et y répondre.

Tandem et auto-apprentissage

- 8 L'*autonomie* est l'un des deux principes fondamentaux de l'apprentissage en Tandem. Le mot autonomie a plusieurs significations, mais, en dehors de cas très particuliers, il n'est pas synonyme d'autodidaxie, qui consiste à apprendre par soi-même sans aide humaine et sans support matériel. Bien que cela puisse faire appel à un certain degré d'indépendance chez l'apprenant, cela n'implique pas son isolement. Pour reprendre les termes de David Little (1990 : 7) :
- 9 « The various freedoms that autonomy implies are always conditional and constrained, never absolute. As social beings, our independence is always balanced by dependence, our essential condition is one of interdependence ; total detachment is a principal determining feature not of autonomy but of autism. » En assumant l'interdépendance, l'autonomie intègre aussi la collaboration, qui est l'élément central dans l'apprentissage en Tandem. Dans ce contexte, le mot autonomie signifie que les partenaires sont encouragés à être responsables, individuellement et collectivement, de leur processus d'apprentissage. On attend des partenaires qu'ils/elles sachent développer leur capacité de réflexion, ce qui leur permettra d'évaluer leurs points forts et leurs points faibles, d'acquérir des qualités d'autodirection, comme par exemple la capacité de définir leurs buts et objectifs personnels, et d'identifier les meilleurs moyens pour y parvenir. Finalement, on attend des apprenants qu'ils puissent développer la capacité d'évaluer dans quelle mesure ils ont atteint leurs buts respectifs et d'évaluer la qualité de leur expérience de l'apprentissage. On attend aussi qu'ils puissent corriger les erreurs de leurs partenaires et se mettre d'accord sur la façon de faire leurs corrections. Dans le contexte Tandem, le concept d'autonomie implique donc partenariat plutôt qu'individualisme.
- 10 Il en résulte que le deuxième principe fondamental de l'apprentissage en Tandem est celui de la *réciprocité*, qui signifie que chacun des partenaires doit tirer profit au même niveau, mais non pas de façon identique, des échanges. Au premier niveau, cela veut tout simplement dire que la durée de travail consacrée à chaque langue est identique. Par contre, en profondeur, cela signifie que les partenaires négocient les objectifs d'apprentissage et les moyens pour les atteindre de telle façon que chaque partenaire ait le sentiment de bénéficier de la coopération. Il est en outre préférable, bien que cela ne soit pas absolument indispensable, que les deux partenaires aient approximativement le même niveau de compétence dans leur langue seconde et qu'ils aient sensiblement le même âge et partagent des intérêts communs. Mais nous faisons ici l'hypothèse que la réussite de l'apprentissage en tandem en ligne implique avant tout l'application de tout un éventail de stratégies.

L'apprentissage en Tandem à l'Open University

- 11 En 2003, les étudiants de l'*Open University*, UK, inscrits au cours d'allemand, *Motive*, de niveau intermédiaire supérieur, ont eu l'opportunité de participer à un groupe d'apprentissage de langues, allemand-anglais, en Tandem avec des partenaires volontaires sélectionnés au hasard. L'année suivante, un partenaire allemand, la *Volkshochschule Ostkreis Hannover*, s'est jointe à l'échange qui, dès lors, est devenu un projet inter-institutionnel, qui est toujours en cours.
- 12 Les étudiants de l'*Open University*, qui ont déjà une expérience de l'enseignement à distance, ont seulement un contact virtuel (par courriel) avec leur conseiller pédagogique et le coordinateur du projet Tandem. Les étudiants de la *VHS-Ostkreis Hannover* ont régulièrement des cours d'anglais en présentiel, qu'ils complètent en travaillant en Tandem avec leurs partenaires par courrier électronique. Leurs tuteurs leur offrent également un soutien et des conseils sur la rédaction des courriels en anglais pendant les cours.
- 13 Les volontaires des deux institutions correspondent par courriel pendant environ cinq mois. Après cette phase initiale de « contact virtuel » avec leurs partenaires, les étudiants ont l'occasion de se rencontrer en présentiel lors de l'École résidentielle de l'*Open University*, qui a lieu au mois d'août à Iena en Allemagne. Cette approche mixte a connu un réel succès et a été reconduite les années suivantes.
- 14 En 2006, ces deux institutions ont reçu un soutien européen « Grundtvig 2 » pour un partenariat éducatif avec d'autres organismes en Allemagne, Italie et Pologne. À partir du mois d'août 2006, le projet d'apprentissage en Tandem fonctionne sous le nom de projet LITERALIA avec des échanges entre les apprenants, les facilitateurs et les organisateurs de tous les organismes concernés¹.
- 15 À partir des données mises à leur disposition par les participants, les chercheurs ont sélectionné trois types d'échanges en Tandem. Un premier qui a été évalué comme « un partenariat en Tandem très réussi » (E1 et D1), un deuxième qui appartient à la catégorie « partenariat réussi » (E2 et D2) et un troisième qui est un partenariat « court » ou « tronqué », soit parce que toutes les données issues de la correspondance électronique n'ont pas été transmises, soit parce que l'échange a été interrompu prématurément (E3 et D3).

Les stratégies d'apprentissage retenues

- 16 Notre analyse a été menée de façon déductive, notre point de départ étant le système des stratégies d'apprentissage des langues d'Oxford (1990 : 18-21), adapté au contexte collaboratif en ligne.

Les catégories

- 17 Oxford distingue deux principaux types de stratégies, qu'elle appelle « directes » et « indirectes ». Les stratégies directes se décomposent en stratégies de rappel, stratégies cognitives et stratégies de compensation. Les stratégies indirectes sont constituées de stratégies métacognitives, de stratégies affectives et de stratégies sociales.

- 18 Ces catégories ont été conçues pour une salle de classe et nous avons donc dû adapter certaines stratégies d'Oxford. Par exemple, pour l'accommoder au contexte électronique, collaboratif et écrit, la stratégie cognitive « répéter » devient « réutiliser un corrigé » et prend une toute autre signification.
- 19 Dans le groupe des stratégies métacognitives également, nous avons adapté certaines stratégies au contexte Tandem. Pour Oxford, la stratégie « prendre une vue d'ensemble pour établir des liens » vise la capacité de l'apprenant à saisir les rapports entre un élément nouveau et ce qu'il connaît déjà. Nous sommes plus intéressés à savoir si les apprenants procèdent à des comparaisons entre la langue et la culture étrangères et leur langue et leur culture maternelles. En conséquence, nous l'avons rebaptisée « prendre une vue d'ensemble pour faire une comparaison interculturelle ». Toutefois, dans l'ensemble, les stratégies métacognitives ont été très peu retouchées.
- 20 La catégorie à laquelle appartient une stratégie donnée peut varier selon le contexte (Cohen, 1998 : 12-13). C'est le cas d'une stratégie qui était pour Oxford une stratégie de compensation : « recourir à la langue maternelle pour surmonter les difficultés d'expression (orale ou écrite) dans la langue seconde ». Notre corpus présente des exemples d'une telle alternance codique. Toutefois, Tandem étant une méthode bilingue, dont l'une des particularités est que les apprenants sont censés rédiger leurs messages moitié en langue étrangère et moitié en langue maternelle, ce recours partiel à la langue maternelle devient une stratégie socio-coopérative plutôt que la stratégie de compensation qu'elle représente pour les apprenants en difficulté.
- 21 Finalement, nous avons dû ajouter deux autres groupes de stratégies à celles d'Oxford. Celles du premier groupe, que nous appelons « les stratégies en ligne », peuvent à notre avis être utilisées par les apprenants indépendants dans n'importe quel environnement en ligne. Celles du deuxième groupe, « les stratégies spécifiques à Tandem », ont un champ d'application plus restreint, comme leur nom le suggère. Nous présenterons plus loin dans cette partie des exemples de ces deux groupes de stratégies avant de procéder à la présentation des résultats de notre analyse.

La collecte de données

- 22 Quant à la collecte de données, toute méthode a des avantages et des inconvénients (Cohen, 1996 et 1998 : 24-64). Les études précédentes des stratégies d'apprentissage ont eu tendance à faire appel à l'auto-évaluation par les apprenants, souvent avec l'aide d'un inventaire préétabli ; (Griffiths, 2003 ; Jimenez-Catalán, 2003). Nous avons choisi une méthode plus directe et moins subjective : l'analyse d'un corpus de messages électroniques. Cette approche a ses limites : le fait de se concentrer sur les données écrites a pour conséquence que les stratégies purement mentales – par exemple certaines stratégies de rappel – sont exclues de l'analyse. Il est également impossible – dans un échange par courriel de détecter bon nombre des stratégies affectives. Des exemples comme « rire et faire rire », rire de ses erreurs ou essayer de blaguer avec son partenaire virtuel sont d'une évidence immédiate. Ils impliquent l'emploi d'émoticônes ou d'autres formes d'expression explicites. Mais on n'a aucun moyen de savoir, par exemple, si les apprenants « se servent de techniques de relaxation » ou « écoutent de la musique ». « Se servir de listes pour vérifier son progrès » – pour Oxford également une stratégie affective – a été modifié en « utiliser la liste de contrôle ou une feuille de planification », dans la mesure où une feuille de planification, permettant aux

apprenants de s'organiser, d'enregistrer et d'évaluer leur travail, a été proposée aux participants.

Les stratégies spécifiques au travail en ligne

- 23 Les six stratégies suivantes ont été identifiées comme étant des stratégies qui peuvent se pratiquer dans n'importe quel contexte écrit en ligne.
- 24 → Copier le message précédent
Ex : Copier le courriel précédent du partenaire dans le but d'attirer l'attention sur les fautes ou proposer des corrections.
D1 à E1² : « I have got a suggestion for you. You make a proof-correction in red ; and send me back the correction-scrip corrected text. »
- 25 → Salutations et formules de politesse
Ex : L'introduction et la clôture sont comparables à celles de la correspondance conventionnelle.
D2 à E2 : « I am waiting joyful of your answer. Much greetings »
- 26 → Planifier le prochain message
Ex : Annoncer l'heure, la date ou le contenu du prochain message.
D2 à E2 : « In der nächste Email werde ich ein bißchen mehr über mein Haus schreiben, auch über Haustiere und Hobbys. Haben Sie die Tandemprojekt Arbeitsblätter ? Natürlich können wir über diese Themen schreiben³ ».
- 27 → Signalisation dans le message
Ex : Annoncer que la prochaine partie comprendra les corrections ; annoncer un changement de langue.
E3 à D3 : « Jetzt machen wir die Verbesserungen auf Englisch⁴ ».
- 28 → Utiliser des symboles pour les corrections
Ex : Faire usage des affordances du traitement de texte pour surligner, souligner ou colorer les mots à corriger (ici : utilisation de la couleur).
D1 à E1 : « Ganz spannend. (Dieser kurze Satz ist zwar umgangssprachlich in Ordnung ; ich würde aber schreiben : Die Bücher sind ganz spannend)⁵ ».
- 29 → Utiliser les pièces jointes
Ex : Les images.
D1 à E1 : « Bevor das Kammerfach erfunden wurde, hat die Bauernfamilie im Flett bereich in diesen Schlafbutzen geschlafen, so wie es die beigefügte Zeichnung zeigt⁶ ».

Les stratégies spécifiques à Tandem

- 30 Les sept stratégies suivantes ont été identifiées comme étant caractéristiques d'un échange en Tandem par courriel :
- Proposer ou faire des corrections
E3 à D3 : « The weather gets better and much work in our garden is waiting for me » is better expressed as "The weather is getting better and there is much work awaiting me in our garden" or "there's a great deal of work to be done in our garden" »
D1 à E1 : « Ich finde Ihren Vorschlag gut mit dem Korrigieren. Momentan bin ich leider etwas gestresst, aber ich schreibe (wieder) in den nächsten Tagen wieder zurück mit Ihrem (korrigiertem) korrigierten Text⁷ ».

E1 à D1 : « For two Two weeks at in June we have had rent ed a holiday - house accommodation (in... »

31 → Evaluer le partenariat

Ex : Evaluer explicitement ou noter la performance du partenaire en langue seconde.

D1 à E1 : « Ich glaube, dass einige Fehler nur Flüchtigkeitsfehler sind⁸ ».

32 → Encourager le partenaire

Ex : Renvoyer au partenaire un feedback positif ou adopter une attitude explicitement positive.

E3 à D3 : « These are mostly just little points – I hope that you find them helpful. I'm very impressed by the standard of your English ! »

33 → Proposer un échange équitable

E2 à D2 : « I hope that these things are helpful. Please do the same to my email ! »

34 → Répondre aux questions explicites

Ex : Répondre aux questions directes du partenaire posées dans les courriels précédents ou se référant directement à ce que leur partenaire a écrit.

E3 à D3 : « Auf deine Frage hin, im Moment studiere ich nur Deutsch, und es gefällt mir gut. [...] Im Moment lese ich übrigens *Harry Potter und der Stein der Weisen*, um das Deutsch zu verbessern⁹ ».

35 → Planifier la rencontre en face-à-face

Ex : Négocier avec le partenaire l'heure et le lieu de la rencontre en présentiel.

E1 à D1 : « I now know that I will be in Jena for the summer school as part of my course from 12th-18th August. I was told that it might be possible for us to meet in Jena. Do you know about this ? Will it be possible for us to meet during that time ? »

36 → Négocier

E3 à D3 : « Wir sollen, soviel ich weiß, ungefähr 50 % auf Deutsch und 50 % auf Englisch schreiben. Ich würde mich sehr freuen, wenn Sie meine Fehler korrigieren können. Sie werden sicher sehr beschäftigt sein ! Sollen wir "du" oder "Sie" brauchen, wenn wir uns schreiben ? Ich persönlich hätte lieber "du"¹⁰ ».

D1 à E1 : « Bad news is : I don't no, whether I became holiday on Wednesday and Thursday for the trip to Jena. I am afraid that is not possible. What can we do ? »

Analyse des données : l'utilisation de stratégies d'apprentissage

37 Dans cette étude, les courriels provenant d'un échange en Tandem entre étudiants de l'*Open University* et de la *VHS-Ostkreis Hannover* ont fait l'objet d'une analyse qualitative thématique par deux chercheurs qui se sont servi du logiciel QSR NVivo7 pour coder les différentes stratégies selon leur apparition dans le corpus. Les courriels échangés par 3 paires de partenaires anglais et allemands (6 individus au total) ont été étudiés. La durée maximale des échanges a été de sept mois. Au total, le corpus compte 16 175 mots, dont 11 233 dans la langue maternelle des apprenants (L1) et 4 942 en langue cible (L2).

Répartition globale des stratégies utilisées

38 Nous sommes partis des six groupes de stratégies d'apprentissage des langues identifiés par Oxford (stratégies de rappel, cognitives, de compensation, métacognitives,

affectives, sociales), auxquels nous avons ajouté nos deux catégories spécifiques (voir plus haut). Les 6 groupes originaux des stratégies d'Oxford n'ont pas tous été observés dans les échanges en Tandem en ligne. Par exemple, l'utilisation des stratégies de rappel n'a pas été mise en évidence.

- 39 Au total, nous avons cherché à repérer 10 stratégies de rappel, 15 stratégies cognitives, 10 stratégies de compensation, 12 stratégies métacognitives, 10 stratégies affectives et 11 stratégies sociales (voir les tableaux plus loin). En plus de celles-ci, nous avons recherché 6 stratégies génériques en ligne et 7 stratégies collaboratives spécifiques au contexte Tandem (voir plus haut). La figure 1 montre la répartition des stratégies dans les huit catégories globales.

Figure 1 – Répartition des stratégies selon les catégories.

Les stratégies de compensation

- 40 On constate que les stratégies de compensation sont minoritaires dans le corpus. Au total, il y en a 23 occurrences. La stratégie « se faire aider » a été utilisée au moins une fois par tous les apprenants. Mais deux apprenants seulement se sont servis de stratégies de compensation telles que « recourir à la langue maternelle » (13 fois), « inventer des mots » (2 fois) et « employer une circonlocution ou un synonyme » (2 fois). La nature des travaux écrits et de la communication asynchrone peut être en partie responsable de ces faibles résultats : les apprenants pouvaient utiliser des dictionnaires ou d'autres formes d'aide pour trouver les mots appropriés, et c'est ce qu'ils ont fait (certaines erreurs de traduction étaient typiques de l'utilisation d'un dictionnaire).

Stratégies de compensation	Occurrences
DEVINER INTELLIGEMENT	-
Se servir d'indices linguistiques	-
Utiliser d'autres indices	-
MAITRISER LES LIMITES DE L'ORAL ET DE L'ÉCRIT	-
Inventer des mots	2
Ajuster et se rapproche du ????	-
Éviter la communication	-
Se faire aider	6
Choisir le sujet	-
Recourir à la langue maternelle	13
Employer une circonlocution ou un synonyme)	2

Utiliser le mime ou la gestuelle	-
TOTAL	23

Tableau 1 – Les stratégies de compensation.

Les stratégies cognitives

- 41 Les stratégies cognitives ont été utilisées en tout 58 fois. L'étiquette la plus fréquente, « pratiquer en situation naturelle » (27 fois), a été utilisée pour coder les segments lorsque les apprenants utilisaient leur langue seconde¹¹. Les autres stratégies cognitives qui ont pu être identifiées étaient : « reconnaître et utiliser les formules et modèles » (16 fois, ex : l'emploi de phrases toutes faites dans la L2), « traduire » (3 fois), « créer une structure pour la compréhension ou l'expression » (stratégie générique) (3 fois), « surligner » (7 fois), et « résumer » (1 fois). Il est surprenant de constater que la stratégie « répéter et/ou réutiliser un corrigé » (une stratégie qui semble idéale pour les échanges en Tandem) n'a été utilisée qu'une seule fois. A part « traduire », aucune stratégie d'analyse ou de raisonnement n'a été identifiée dans le corpus. Ceci peut s'expliquer par le fait que le but majeur des participants a été de communiquer les uns avec les autres et que cette activité a eu lieu dans leur temps libre. Dans un tel contexte il n'est pas normal de commencer à analyser ouvertement le langage du partenaire. Ce qui ne veut absolument pas dire que l'on n'est pas en train de l'acquérir.

Stratégies cognitives	Occurrences
PRATIQUER	
Réutiliser un corrigé	1
Pratique formelle	-
Reconnaître et utiliser les formules et les modèles	16
Reformuler	-
Pratiquer en situation naturelle	27
RECEVOIR ET ENVOYER DES MESSAGES	
Comprendre rapidement l'essentiel	-
Employer des ressources pour recevoir et envoyer des messages	-
ANALYSER ET RAISONNER	
Raisonner par déduction	-
Analyser les expressions	-

Faire une analyse contrastive	-
Traduire	3
Transférer	-
CRÉER UNE STRUCTURE POUR LA COMPRÉHENSION ou l'expression	
Prendre des notes	-
Surligner	7
Résumer	1
TOTAL	58

Tableau 2 – Les stratégies cognitives.

Les stratégies métacognitives

- 42 L'emploi des stratégies métacognitives (91 occurrences) a été abondant, ce qui suggère que les apprenants avaient bien besoin de discuter de l'organisation et de la planification de leur apprentissage avec leur partenaire en Tandem. La plupart des stratégies métacognitives étudiées ont été utilisées au moins une fois, à l'exception de « prêter attention » (que nous n'avons pas pu repérer du fait du manque d'indice) et « se renseigner sur l'apprentissage des langues » (stratégie peut-être plus liée au travail avec un enseignant qu'avec un pair).
- 43 Les stratégies métacognitives les plus utilisées ont été : « organiser » (26 fois, ex : se référer explicitement à l'organisation de son apprentissage, ou suggérer comment organiser l'apprentissage en tandem) ; « planifier une tâche linguistique » (20 fois, ex : solliciter des commentaires sur un sujet d'intérêt personnel, planifier sa lecture sur un thème particulier, ou développer un aspect précis de ses compétences langagières.). Cette stratégie est très proche de la stratégie en ligne « planifier le prochain courriel » que nous verrons plus loin. Les stratégies « autoévaluation » et « contrôler son propre travail » ont été fréquemment utilisées (13 et 14 fois respectivement).
- 44 Comme indiqué précédemment, la stratégie métacognitive « prendre une vue d'ensemble pour faire une comparaison interculturelle » a été dérivée de l'adaptation d'une stratégie existante dans le contexte du Tandem. Par exemple :
- E1 à D1 : « Ich habe nichts dagegen wenn wir uns mit Vornamen ansprechen (wie's in England üblich ist). Aber für meine erste Email werde ich Sie noch siezen bis ich weiss, dass Sie auch mit dem Duzen einverstanden sind. Ich kenne ja die Sitten in Deutschland gut¹² ».
- 45 Il a fallu ajouter une autre stratégie au sous-groupe des stratégies d'évaluation. Elle s'appelle « évaluer une tâche linguistique ». Elle a été explicitement utilisée au moins sept fois par un des étudiants en Tandem. Par exemple :
- E3 à D3 : « I think it's a good idea to read German books to get the feeling for the language ».

Stratégies Métacognitives	Occurrences
SE CONCENTRER SUR L'APPRENTISSAGE	
Prendre une vue d'ensemble pour faire une comparaison interculturelle	4
Prêter attention	-
Retarder la production écrite pour se concentrer sur la compréhension	1
STRUCTURER ET PLANIFIER SON APPRENTISSAGE	
Se renseigner sur l'apprentissage des langues	-
Organiser	26
Se fixer des objectifs	1
Identifier le but d'une tâche langagière	1
Planifier une tâche linguistique	20
Rechercher des occasions pour s'entraîner	4
ÉVALUER SON APPRENTISSAGE	
Évaluer une tâche linguistique	7
S'autoévaluer	13
Contrôler son propre travail	14
TOTAL	91

Tableau 3 – Les stratégies métacognitives

Les stratégies socio-affectives

- 46 Le groupe des stratégies socio-affectives résulte de la fusion de deux groupes d'Oxford, les stratégies affectives et les stratégies sociales. Comme prévu, les stratégies purement affectives (trois premières catégories du tableau 4, plus bas) ont été assez rarement constatées : six verbalisations peuvent être considérées comme renvoyant à « écouter de la musique », « positiver », « parler de ses émotions », et « écouter son corps ». Les stratégies affectives telles que « se récompenser » ou « se servir de techniques de relaxation, de respiration, ou de méditation » ont tendance à être dirigées vers soi plutôt que vers autrui. Elles laissent rarement des traces écrites.
- 47 En revanche, le plus petit groupe d'Oxford, « stratégies sociales » (voir les catégories 4.4, 4.5 et 4.6 du tableau 4, plus bas), émerge comme étant un des plus importants dans le cadre de cette étude. En fait, la liste des six stratégies sociales proposée par Oxford s'est avérée trop limitée pour répondre à l'esprit d'invention qui caractérise cette

forme d'apprentissage extrêmement sociale. À sa liste, nous avons donc ajouté les stratégies suivantes : « poser des questions personnelles », « proposer des informations spontanées » et « demander un feed-back ou une évaluation auprès d'un usager compétent ».

- 48 C'est donc largement grâce à la fréquence des stratégies sociales que les stratégies socio-affectives ont accumulé un total de 148 occurrences, chiffre supérieur à toutes les autres catégories de stratégies originelles d'Oxford. En théorie, tous les échanges en tandem auraient pu être codés comme « coopérer avec autrui ». Nous avons pourtant choisi un codage plus spécifique : « coopérer avec des usagers compétents de la langue cible », puisque celui-ci reflète le plus clairement l'un des aspects-clés de l'apprentissage en Tandem. Cette stratégie a été utilisée en tout 10 fois.
- 49 Dans le groupe socio-affectif, la stratégie la plus utilisée a été « donner des informations personnelles » (57 fois). Visant à assurer la cohésion sociale et à établir une relation de travail, elle assume une importance particulière dans les échanges asynchrones en ligne, où le visuel et les autres signaux externes qui peuvent aider à évaluer l'attitude d'un partenaire sont absents et doivent être remplacés par des informations écrites explicites. La stratégie « remercier et s'excuser » a été utilisée 25 fois dans l'ensemble. La troisième stratégie sociale – pour ce qui est de la fréquence – a été « proposer une information spontanée » (20 fois). Cette dernière a été utilisée lorsque l'information donnée n'était pas de nature personnelle.
- 50 Les autres stratégies socio-affectives employées par les apprenants en Tandem en ligne ont été la stratégie générique « comprendre les autres et s'identifier à eux » (stratégie générique) (2 fois), « demander un feedback ou une évaluation auprès d'un usager compétent » (4 fois) et « développer l'entente culturelle » (3 fois).
- 51 Toutes les autres stratégies du sous-groupe « poser des questions » ont été utilisées « demander une clarification ou une vérification » a été utilisé deux fois et « demander des corrections » cinq fois. Une nouvelle stratégie a dû être introduite, se référant particulièrement à des « questions personnelles », car elle est apparue assez souvent (10 fois en tout) dans les échanges en Tandem en ligne.

Stratégies Socio-Affectives	Occurrences
MINIMISER SON ANXIÉTÉ	
Se servir de techniques de relaxation, de respiration, ou de méditation	-
Écouter de la musique	1
Rire et faire rire	-
SE MOTIVER	
Positiver	2
Prendre des risques mesurés	-
Se récompenser	-

ÉCOUTER SES ÉMOTIONS	
Écouter son corps	2
Utiliser la liste de contrôle ou une feuille de planification	-
Rédiger un journal d'apprentissage	-
Parler de ses émotions	1
POSER DES QUESTIONS	
Demander une clarification ou une vérification	2
Demander des corrections	5
Poser des questions personnelles	10
COOPÉRER AVEC AUTRUI	
Coopérer avec des co-apprenants	-
Coopérer avec des usagers compétents de la langue cible	10
COMPRENDRE LES AUTRES ET S'IDENTIFIER À EUX	
Développer l'entente culturelle	3
Prendre conscience des pensées et des sentiments d'autrui	4
Demander un feedback ou une évaluation auprès d'un usager compétent	4
Donner des informations personnelles	57
Proposer une information spontanée	20
Remercier et s'excuser	25
TOTAL 148	

Tableau 4 – Les stratégies socio-affectives

Les stratégies en ligne

- 52 Le nouveau groupe des « stratégies en ligne » est apparu 129 fois en tout. Parmi ces occurrences, la stratégie « salutations et formules de politesse » a été la plus fréquemment utilisée (57 fois), figurant dans la presque totalité des échanges en tandem. La stratégie « utiliser des symboles pour les corrections » a été employée 24 fois sur l'ensemble, et « planifier le prochain courriel » a été constaté 18 fois. Trois autres stratégies : « copier le message précédent », « signaler le courriel » et « utiliser les pièces jointes » ont été moins fréquentes (13, 8 et 8 fois, respectivement).

Stratégies en ligne	Occurrences
[référence générale aux stratégies d'apprentissage en ligne]	1
Copier le message précédent	13
Salutations et formules de politesse	57
Planifier le prochain courriel	18
Signaliser le courriel	8
Utiliser des symboles pour les corrections	24
Utiliser les pièces jointes (ex. les images)	8
TOTAL	129

Tableau 5 – Les stratégies en ligne

Les stratégies spécifiques à Tandem

- 53 L'utilisation de stratégies spécifiques à Tandem a pu être observée 103 fois sur l'ensemble. La stratégie la plus fréquemment utilisée a été « proposer ou faire des corrections » (57 fois). Cette stratégie est recommandée dans la méthode Tandem, où les instructions préconisent explicitement la correction des énoncés du partenaire. Deux autres stratégies, qui peuvent être reliées conceptuellement à cette stratégie, sont « encourager, soutenir le/la partenaire » (10 fois) et « évaluer le/la partenaire » (7 fois).
- 54 D'autres stratégies ont été utilisées telles que « négocier » et « répondre à des questions explicites » (9 fois chacune) et « planifier la rencontre » où des arrangements de rencontre en face-à-face ont été négociés (8 fois). Les occurrences restantes comportent deux références à un « échange équitable », et une référence plus généralisée à l'apprentissage en Tandem.

Stratégies Spécifiques à Tandem	Occurrences
[référence générale à l'approche Tandem]	1
Proposer ou faire des corrections	57
Évaluer le/la partenaire	7
Encourager, soutenir le/la partenaire	10
Proposer un échange équitable	2
Répondre à des questions explicites	9
Planifier les rencontres	8

Négocier	9
TOTAL	103

Tableau 6 – Les stratégies spécifiques à Tandem

Conclusion

- 55 Notre analyse suggère que le Tandem par courriel est une forme hautement sociale d'apprentissage des langues. De toutes les stratégies d'apprentissage conventionnelles qui ont été observées dans notre corpus, les stratégies sociales sont les plus utilisées par nos apprenants. Et parmi celles-ci, « donner des informations personnelles », « remercier et s'excuser » et « proposer des informations non réclamées » sont les plus nombreuses. De plus, parmi les stratégies en ligne, groupe au deuxième rang pour ce qui est du nombre des occurrences, la stratégie la plus fréquemment trouvée est « salutations et formules de politesse ». Ceci est peu surprenant, compte tenu que le Tandem repose sur une série de rencontres entre individus, bien que dans un espace virtuel. Il est probable, en d'autres termes, que ceux/celles qui ont des compétences interpersonnelles réussiront mieux que les autres. Pour ce qui est des stratégies repérées, nos résultats offrent un contraste remarquable avec les conclusions de Janet Atlan, pour qui un environnement TICE favorise plutôt les stratégies de rappel et cognitives et la passivité de l'apprenant et défavorise les « activités relationnelles » (Atlan, 2000 : 13).
- 56 Malgré leurs compétences sociales, les apprenants en Tandem dans l'environnement en ligne ne se laissent pas facilement distraire par l'aspect social de la méthode. Se concentrant sur la tâche en cours, ils ont utilisé la stratégie spécifique à Tandem, « proposer ou faire des corrections », autant de fois que « donner des informations personnelles » et « salutations et formules de politesse ». Leur concentration sur les objectifs de l'apprentissage est confirmée par le fait que « utiliser des symboles pour les corrections » est au deuxième rang des stratégies en ligne, quant à sa fréquence.
- 57 Toutefois, un excès de corrections peut nuire à la coopération. Dans notre corpus, l'étudiante E3 a consacré 24,52 % de son travail à des corrections, ce qui a évidemment généré une fatigue. Elle a finalement abandonné cet échange qui est resté incomplet. On peut contraster cet échec avec l'échange fructueux entre E1 et D1, où seulement 3,78 % du travail du premier et 1,72 % de celui du dernier est consacré aux corrections.
- 58 Les résultats montrent que le succès de l'apprentissage en Tandem dans l'environnement en ligne est lié à l'emploi d'un ensemble spécifique de stratégies d'apprentissage des langues. Il est vrai qu'une bonne proportion de la pratique des apprenants en Tandem est commune à tous ceux qui apprennent une langue seconde avec succès (rechercher des opportunités pour pratiquer ; communiquer avec des locuteurs natifs ou compétents). Pourtant, environ 41 % des stratégies utilisées sont spécifiques soit à l'environnement en ligne, soit à la méthode d'apprentissage en Tandem elle-même.
- 59 Les stratégies en ligne jouent un rôle important dans les échanges en Tandem. Elles représentent 23 % de l'ensemble des stratégies utilisées. Elles suggèrent que la plupart

de nos apprenants sont des utilisateurs expérimentés de l'environnement en ligne et qu'ils peuvent exploiter des moyens créatifs (ex : le codage en couleur, la fonction copie, etc.) dans le but d'aider leur partenaire à apprendre, ou de structurer leurs courriels personnels. De plus, les stratégies spécifiques à Tandem représentent 18 % du corpus. Ces stratégies n'étaient pas simplement une réponse aux instructions reçues par les apprenants. Au contraire, certaines trouvaient leur origine plutôt dans la réalité du projet (ex : « planifier une rencontre en face-à-face »). Néanmoins elles illustrent l'importance de délivrer aux apprenants des conseils sur les stratégies potentiellement utiles dans le cas de l'apprentissage en Tandem, comme par exemple proposer et faire des corrections, encourager ou évaluer un partenaire, et négocier les procédures, le contenu des tâches et les objectifs du programme.

- 60 En tant qu'animateurs de programmes d'apprentissage en Tandem, nous pouvons tirer quelques modestes leçons de cette étude, dont la principale limite provient du fait que nous nous sommes restreints à une analyse des données écrites. Pour arriver à une description plus complète des stratégies employées par nos apprenants, il aurait fallu combiner cette analyse avec un rapport verbal de la part des apprenants.
- 61 Une autre leçon doit être tirée de notre étude. Les systèmes de classement des stratégies d'apprentissage des langues ont été élaborés juste avant le début de l'ère où les apprenants de langues étrangères ont commencé à se servir de façon systématique des TICE. Nous avons donc dû adapter le système de classification d'Oxford à ce nouveau contexte, mais la solution proposée est imparfaite. Un classement empirique et systématique des stratégies capables d'augmenter l'efficacité de l'apprentissage des langues en ligne serait souhaitable. Il s'agit d'un travail à long terme, car il n'y a pas qu'une seule méthode pour apprendre les langues en ligne. On souhaiterait donc que davantage d'études soient consacrées à l'emploi de stratégies efficaces dans divers environnements.

BIBLIOGRAPHIE

Bibliographie

Atlan, J. (2000) : L'utilisation des stratégies d'apprentissage d'une langue dans un environnement des TICE, *ALSIC*, 3, 1, 109-123.

Chamot, A. U. (2001) : 'The role of learning strategies in second language acquisition', Breen, Michael P. ed., *Learner Contributions to Language Learning : New Directions in Research*, Harlow, Longman.

Cohen, A. D. (1998) : *Strategies in Learning and Using a Second Language*, Londres, Longman.

Deschenaux, F. (2007) : *Guide d'introduction au logiciel QSR NVivo7*, Association pour la recherche qualitative, le 3 septembre 2007. En ligne.

Griffiths, C. (2003) : Patterns of language learning strategy use, *System*, 31, 367-383.

- Herfurth, H.-E. (1993) : *Möglichkeiten und Grenzen des Fremdsprachenerwerbs in Begegnungssituationen : zu einer Didaktik des Fremdsprachenlernens im Tandem*, München, Iudicium.
- Hurd, S et Lewis, T. eds (à paraître) : *Language Learning Strategies in Independent Settings*, Clevedon, Avon, Multilingual Matters.
- Jimenez Catalán, R.M. (2003) : Sex differences in L2 vocabulary learning strategies, *International Journal of Applied Linguistics*, 13, 1, 54-77.
- Little, D. (1990) Autonomy in Language Learning : some theoretical and practical considerations, Gathercole, *Autonomy in Language Learning*, Londres, CILT, 7-16.
- McDonough, S. H. (1995) : *Strategy and Skill in Learning a Foreign Language*, Londres, Arnold.
- Naiman N., Fröhlich, M., Stern, H. and Todesco, A. (1978) : *The Good Language Learner*, Toronto, Ontario Institute for Studies in Education.
- O'Malley, J. M. et Chamot, A. U. (1990) : *Learning Strategies in Second Language Acquisition*, Cambridge, Cambridge University Press.
- O'Malley, J.M., Chamot, A.U., Stewner-Manzares, G. et Russo, R.P. (1985) : Learning Strategies Used by Beginning and Intermediate ESL Students, *Language Learning*, 35, 21-46.
- Oxford, R. L. (1990) : *Language Learning Strategies : What Every Teacher Should Know*, Boston, Mass., Heinle & Heinle.
- Oxford, R. L. (1997) : Cooperative Learning : Collaborative Learning, and Interaction : Three Communicative Strands in the Language Classroom, *Modern Language Journal*, 81, 443-456.
- Oxford, R. L. ed. (1996) : *Language Learning Strategies Around the World : Cross-Cultural Perspectives*, Hononolulu, University of Hawaiï Press.
- Wenden, A. et Rubin, J. eds (1987) : *Learner Strategies in Language Learning*, New York, Prentice Hall.
- Wenden, A. (1987) : Conceptual Background and Utility, wenden et rubin (voir plus haut), 3-13.
- Wenden, A. (1991) : *Learner Strategies for Learner Autonomy*, Hemel Hempstead, Prentice-Hall.
- White, C. (à paraître) : Language Learning Strategies in Independent Learning : an overview, hurd et lewis (voir plus haut).

NOTES

1. Pour plus de renseignements, voir le site web du projet.
2. D1 = le partenaire allemand de la paire 1 (D = Deutsch). E1 = le partenaire anglais de la paire 1 (E = English), et ainsi de suite. On traduira par la suite les messages en allemand mais pas ceux en anglais.
3. Dans mon prochain courriel, je parlerai un peu de ma maison, des animaux domestiques et des hobbies. Avez-vous les feuilles de travail Tandem ? Bien sûr, nous pouvons parler de ces thèmes.
4. Maintenant, nous faisons les corrections en anglais.
5. À remarquer : l'utilisation de la couleur : les mots soulignés sont en rouge dans l'original ; les mots en italiques sont en bleu dans l'original. Les caractères en gras sont du fait de l'apprenant. Traduction : Très intéressant (cette courte phrase est correcte dans la langue parlée, mais j'écrirais "les livres sont très intéressants").
6. Avant que la chambre à coucher n'ait été inventée, la famille paysanne dormait dans la salle où il y avait le poêle dans ces alcôves, comme le montre le dessin ci-joint.

7. Je trouve bien votre proposition de vous corriger. En ce moment, je suis très occupé mais je vous (ré)écris dans les prochains jours (je vous réponds à nouveau) avec votre texte (forme erronée) corrigé.
 8. Je crois que certaines erreurs sont simplement des erreurs d'inattention.
 9. Pour répondre à ta question, j'étudie seulement l'allemand en ce moment et ça me plaît bien. [...] Au fait, je lis en ce moment Harry Potter und der Stein der Weisen pour améliorer mon allemand.
 10. Autant que je sache, nous devons écrire à moitié en allemand et à moitié en anglais. Je serais très content(e) si vous pouviez corriger mes erreurs. Vous êtes certainement très occupé ! Devons-nous utiliser le tu ou le vous quand nous nous écrivons ? Pour ma part, je préférerais le tu.
 11. Ce qui signifie que 7 courriels sur 34 étaient écrits exclusivement dans la langue L1.
 12. Je n'ai rien contre si nous nous appelons par le prénom (comme c'est habituel en anglais). Mais pour mon premier courriel, je vous vouvoierai encore, jusqu'à ce que je sache que vous êtes d'accord vous aussi pour le tutoiement. Je connais bien les habitudes allemandes.
-

RÉSUMÉS

La recherche a montré que les apprenants de langues se servent de stratégies d'apprentissage non seulement dans la salle de classe mais également dans des contextes indépendants (Wenden 1987 : 8-9). C'est à un de ces contextes que nous nous intéressons ici. Tandem est une méthode d'apprentissage collaborative, où le but des apprenants est surtout d'améliorer leurs compétences écrites en langue étrangère par le moyen d'un échange de courriels avec des locuteurs natifs de la langue ciblée. Dans le but de repérer les stratégies employées par ces apprenants, nous avons effectué une analyse qualitative d'un corpus de courriels provenant d'un échange entre trois paires de partenaires anglais et allemands. Cette analyse a été menée de façon déductive, notre point de départ étant le système des stratégies d'apprentissage des langues d'Oxford (1990), adapté au contexte collaboratif en ligne. Des stratégies conventionnelles identifiées par Oxford, les stratégies sociales apparaissent majoritaires dans notre corpus. Néanmoins, les apprenants en Tandem emploient également des stratégies spécifiques à l'environnement en ligne aussi bien que des stratégies de coopération et de négociation spécifiques à l'apprentissage en tandem.

There is research evidence that language learning strategies are used by students in independent and collaborative contexts as well as in classroom-based learning (Wenden, 1987: 8-9). The present article deals with just such a context. In exchanging emails with native speakers of their target language, Tandem learners aim to improve their (written) language independently. The authors undertook a qualitative analysis of a corpus of emails from three email Tandem exchanges in German and English for evidence of language learning strategies applied by the learners. Strategy categories were based on Oxford's (1990) groupings, adapted to fit a collaborative online context. Of the conventional language learning strategies identified by Oxford, social strategies are most in evidence. However, email Tandem learners also employ strategies that are specific to the online environment and strategies of co-operation and negotiation that are specific to Tandem learning.

AUTEURS

TIM LEWIS

Open University-uk

USCHI STICKLER

Open University-uk