

Stratégies compensatoires à l'oral du Français Langue Etrangère des étudiants du Département de Français à l'Université de Cape Coast

Anthony Y.M. DE-SOUZA

Department of French
University of Cape Coast
Ghana

ade-souza@ucc.edu.gh

Résumé

Les examens oraux organisés à la fin de chaque semestre par le Département de français pour évaluer les compétences orales des étudiants en FLE laissent percevoir un phénomène très intéressant concernant la manière dont les étudiants se débattent lorsqu'ils font face à des blocages linguistiques. En effet, lors de la partie échange de l'évaluation orale, pour vérifier la compréhension du texte lu et les capacités argumentatives des étudiants, on constate très souvent que ces derniers mettent en œuvre des procédés et des techniques pour compenser des lacunes langagières. Ces techniques que nous appelons "stratégies compensatoires", font ici l'objet de notre étude. Nous voulons voir si elles sont efficaces ou non du point de vue de leur emploi. Aussi, cette étude se donne l'objectif de voir dans quelle mesure l'enseignement du FLE pourrait attirer l'attention des étudiants sur ces stratégies dites efficaces pour les aider à surmonter certaines difficultés à l'oral en FLE.

Mots-clés : stratégies, techniques, compensatoire, oral, FLE

Keywords : strategies, techniques, compensatory, oral, FLE

1.0 Introduction

Les théories cognitives du traitement de l'information d'Anderson (1983) sont toujours d'actualité pour expliquer les phénomènes liés à l'acquisition et à la compréhension de la langue étrangère. Oxford (1990) est la première à évoquer l'idée de stratégies de compensation dans sa taxonomie sur les stratégies d'apprentissage. Celle-ci les associe à des techniques d'inférence du sens déployées par les apprenants durant l'écoute ou la lecture. Elle nous donne aussi quelques indices qui permettent de reconnaître des situations où l'apprenant est en état de compensation. Par exemple, l'emploi des synonymes, la circonlocution, les expressions permettant de marquer une pause et l'usage des gestes permettent de reconnaître l'apprenant qui cherche à compenser un manque lexical. Quant à Cohen (1998), il classe ces techniques sous les stratégies dites communicatives. Selon ce dernier, les stratégies de compensation servent à compenser les manques lexicaux et syntaxiques qui bloquent le déroulement effectif de la communication chez les apprenants de la langue étrangère. Pour l'objet de cette étude, nous définirons les stratégies compensatoires comme des stratégies de contrôle qui permettent aux apprenants de la langue étrangère d'éviter la disgrâce en adoptant diverses techniques pour surmonter leurs difficultés lexicales et grammaticales en français. Par l'usage de ces stratégies, les étudiants font avancer leurs arguments pour ne pas avoir l'air d'être incompetents dans la langue française. Cela permet bien aux apprenants qui ignorent tout simplement comment exprimer l'idée en langue cible, de 'sauver la face' (Windle, 2000). Alors, pendant les examens oraux en FLE, qu'observe-t-on souvent chez les étudiants ? En quoi consistent spécifiquement les stratégies compensatoires qui leur permettent de contourner les problèmes posés par la langue ?

Nous allons présenter brièvement la méthodologie adoptée pour identifier les stratégies utilisées par les étudiants lors de l'épreuve orale en FLE. La description des manières de recours à ces stratégies nous permettrait en outre de les catégoriser en termes de stratégies efficaces et non efficaces. Cette distinction nous permettra en fin de compte de recommander certaines techniques ou stratégies qui aident les étudiants à mieux surmonter des lacunes langagières en Français Langue Etrangère.

2.0 Méthodologie de collecte des données

Notre étude a privilégié une approche mixte d'analyse des données qui sont à la fois quantitatives et qualitatives. Alors, afin de collecter des données sur les stratégies en question, nous avons utilisé deux outils de collecte des données : le questionnaire et l'observation directe. Le questionnaire a permis de recueillir des données quantitatives sur les procédés adoptés par les étudiants pendant l'épreuve orale tandis que l'observation a permis d'enregistrer des données verbales et non-verbales (gestes, mimiques et signes d'inconfort, etc.) se prêtant à une analyse qualitative.

Pour remplir le questionnaire, 153 étudiants en cours de licence au Département de français de l'Université de Cape Coast se sont portés volontaires. Ainsi, au moment¹ où nous avons collecté les données, nous notons les taux de participation suivants : 85 étudiants sur 94 (soit 55,6%) au niveau 100, 46 étudiants sur 65 (soit 30,1%) au niveau 200, 7 étudiants sur 10 (soit 4,6%) au niveau 300 et 15 étudiants sur 22 (soit 9,8%) au niveau 400. Le choix de ces quatre niveaux nous sert, d'un point de vue qualitatif, à déterminer la fréquence générale des comportements qui révèlent le recours aux stratégies compensatoires par les étudiants. Ce grand groupe se répartit aussi en 59 garçons (soit 38,6%) et 86 filles (soit 56,2%).

En ce qui concerne l'observation directe comme outil de collecte des données, nous avons d'abord sélectionné quelques étudiants par échantillon aléatoire simple au sein de 3 groupes de niveau² (du niveau 100 au niveau 300). Nous avons obtenu le consentement libre et éclairé des étudiants sélectionnés de les observer pendant la passation de l'épreuve orale des examens de fin du second semestre 2010/2011. Par l'usage d'une caméra et d'un enregistreur numérique cachés³, les échanges caractérisant la partie compréhension et argumentation de l'épreuve ont été enregistrés. Ce dispositif d'enregistrement nous a permis de collecter des données extra-langagières (gestuelles, mimiques, signes d'inconfort, silences et pauses, bégaiements, signes de panique, etc.) qui révèlent le handicap des étudiants et permettent aussi de vérifier les données recueillies par questionnaire. 92 étudiants (soit 60,1%) ont alors fait l'objet de notre observation.

Nous allons à présent présenter les résultats de l'enquête.

3.0 Résultats quantitatifs et qualitatifs

3.1 Difficultés liées aux choix lexicaux chez les étudiants [et solutions]

La première question posée aux étudiants était de savoir s'ils ont des difficultés à trouver des mots et expressions appropriés pour communiquer oralement en FLE. A cette question, 79 étudiants (soit 51,6%) répondent avoir parfois des difficultés, 37 étudiants (soit 24,2%) ont souvent des difficultés alors que 26 autres (soit 17%) ont très souvent des difficultés. Seulement 11 étudiants (soit 7,2%) affirment n'avoir jamais des difficultés à trouver des mots et expressions lorsqu'ils communiquent à l'oral. Ces données nous permettent néanmoins d'affirmer qu'au moins 92,8% des étudiants questionnés ont des difficultés à trouver des mots et expressions en français à l'oral. Par contre, seulement 7,2% s'estiment parler français sans chercher des mots et expressions en français.

¹ Les données ont été collectées pendant les mois d'Avril à Mai 2011 au Département de Français de l'UCC.

² Les étudiants du niveau 400 n'étaient pas inclus dans l'observation car ils ne sont pas évalués à l'oral pendant le second semestre de la quatrième année. Par contre, leurs avis ont été recueillis par le biais des questionnaires.

³ L'accord des étudiants fût sollicité concernant l'enregistrement de leur production orale durant l'examen. Cependant, pour ne pas induire des changements de comportements, le caméscope était disposé dans un coin de la salle de sorte que les étudiants ne s'aperçoivent pas de sa présence. Ils ne savent pas non plus quand les appareils (dont l'enregistreur numérique) enregistrent les données.

Ensuite, nous avons cherché à savoir ce que font les étudiants lorsque les mots et expressions leur manquent en FLE. Plusieurs stratégies compensatoires sont identifiées grâce aux questionnaires remplis par les étudiants. Il s'agit de la reprise totale ou partielle de l'énoncé, la reformulation à l'aide des mots approximatifs, la fabrication des mots, l'usage des exemples et des comparaisons, des récits d'événements qui résument l'idée, ainsi que des combinaisons de différentes techniques compensatoires.

Pour la majorité des répondants (53 étudiants, soit 34,6%), ils reprennent tout au début leur phrase en espérant trouver le mot ou l'expression manquante en chemin. En effet, les enregistrements des échanges oraux ont confirmé ce point. Nous avons remarqué que presque tous les étudiants observés ont repris leur énoncé au moins deux fois afin de trouver le mot qui leur manque. Il faut noter que cette technique a bien réussi pour certains étudiants dans la mesure où ils ont pu trouver le mot approprié pour terminer leur énoncé. Nous avons aussi remarqué pendant l'observation des cas où les reformulations se font à l'aide des mots proches de ceux que les étudiants comptaient utiliser alors que d'autres encore ont remplacé les mots manquants par d'autres mots ou expressions inappropriées. Nous relevons des exemples dans les extraits suivants :

Extrait 1

L1 : Em/mais/mais, em //les autorités//autorités de Sokoto ne comprend pas que//em//ce n'est pas sa faute//sa faute que/elle est//elle a//grossesse//c'est connu//non/il connu//il connu que/elle//elle//em (longue silence)...elle//elle a devient adult/adultère//

A la question de savoir comment le SIDA se manifeste chez un porteur du virus, la candidate répond :

Extrait 2

L0 : C'est quoi le SIDA ?/Comment ca se manifeste ?

L2 : quand quelqu'un a le SIDA/quelqu'un/devenu//

L0 : la personne (silence)

L2 : la personne devenu//mince//très très mince (silence)//

L0 : mince alors/c'est bon !

L2 : monsieur/très//monsieur/j'ai dit/très très/mince//et em|-

L0 : alors/maigre !

L2 : maigre-|et il a obtenu em (silence) de petits maladies comme em (silence) em (silence) em (abandon)

L0 : comment on attrape cette maladie ?

L2 : la maladie (silence)//tu peux obtenir cette maladie//mais/em (longue silence) tu ne sais pas//il em (longue silence)-|

L0 : en respirant l'air ?-|

L2 : quand tu as obtenu cette maladie/em/tu peux//tu peux (abandon)-|

L0 : comment on attrape cette maladie ?-|

L2 : han/quand un personne/quand quelqu'un a la maladie/et si/monsieur em/la transmission du sang et em (silence) quand/quand tu as dors avec quelqu'un/quelqu'un a la maladie//

Dans un autre cas, l'examineur demande à l'étudiante de décrire son copain idéal et il lui pose ensuite la question de savoir si son copain est fidèle. La candidate s'explique de la manière suivante :

Extrait 3

L0: il est aussi infidèle/n'est-ce pas ?

L3: *oui/il est fidèle//fidèle//*

L0: *il est fidèle/tu es sûre ? Comment ?*

L3: *c'est parce que/em/j'ai le//le triste//ok/il est triste//*

L0: *il est triste//he is sad ?*

L3: *no/no/no/no/no//*

L0: *ah/tu lui fais confiance!/you thrust him !*

L3 : *Ehein/tu lui (silence)/*

Voulant dire qu'elle a confiance en lui, elle emploie donc le mot 'triste' pour signifier 'thrust' de l'anglais.

Dans les extraits 1 à 3, nous identifions généralement des problèmes tels que l'emploi des mots et expressions inappropriés comme « *quelqu'un, mince, dors, obtenir cette maladie, transmission du sang, etc.* » et aussi des cas d'ignorance complète des mots ou expressions à utiliser, comme « *grossesse, c'est/il connu que..., adultère, ... j'ai le triste..., etc.* ». Nous notons également l'utilisation de la reprise complète de l'énoncé par certains étudiants. Ceux-ci reprennent plusieurs fois leur énoncé sans pouvoir trouver le mot qu'ils cherchent. Cette situation conduit alors à l'abandon de la communication comme dans l'Extrait 2 (voir les lignes 6, 9 et 11).

Ainsi, 35 étudiants (soit 22,9%) préfèrent recourir à la technique de reprise partielle de l'énoncé. C'est-à-dire qu'ils reprennent uniquement la section correcte de leur énoncé en espérant se rappeler le mot manquant pour combler le vide dans leur énoncé.

De leur part, 19 étudiants (soit 12,4%) par souci de combler le vide dans leur énoncé préfèrent fabriquer des mots et expressions en français. En effet, on trouve dans les enregistrements des productions orales des énoncés avec des mots ou expressions qui ne sont pas en français. En voici un exemple dans l'extrait 4 (ligne 3):

Extrait 4

L0 : *dis-moi pourquoi tu n'aimes pas les voleurs//*

L4 : *je n'aime pas les voleurs dans//dans le Ghana// pourquoi /parce qu'ils/ em/je n'aime/je ne les aime pas parce que//parce qu'ils/parce que t'aime detroy//*

L0 : *ils font quoi? /qu'est-ce qu'ils font normalement?*

L4: *les voleurs volent//les choses d'autres/em (silence) les choses d'autres gens//*

Nous constatons que ces mots fabriqués n'appartiennent pas au lexique du français mais ils permettent quand même aux étudiants de se faire comprendre de leur interlocuteur (dans ce cas-ci l'examineur).

Par ailleurs, 18 étudiants (soit 11,8%) abandonnent carrément la communication lorsqu'ils ont affaire à ce genre de phénomène. C'est-à-dire qu'ils préfèrent se taire au beau milieu de leur énoncé quand les mots ne leur viennent pas (voir aussi l'extrait 2, ligne 9). Un grand nombre d'étudiants observés (soit 38 étudiants) adopte cette technique quand surtout l'usage de la reprise complète ou partielle de la phrase a échoué. Pourtant, certains étudiants la désapprouvent quand nous leur avons demandé de suggérer des techniques pour éviter l'abandon du message. Ces étudiants recommandent plutôt les techniques de contrôle ci-dessous:

L1: *"Remember to breath and smile and most importantly to make an effort to say something; most words are stuck due to nervousness. Rephrasing the sentence or trying words similar to the forgotten one"*.

L2: *"Requesting that the lecturer reframes the question in a simple way. Being comfortable enough and letting out near words to complete the statement"*.

Toutefois, 13 étudiants (soit 8,5%) emploient des exemples, des comparaisons ou des récits pour contourner la difficulté posée par le mot manquant. Autrement dit, ceux-ci donnent des exemples qui expriment l'idée qu'ils voulaient véhiculer : "by using examples to explain your response", comme l'indique un répondant. Nous trouvons un exemple dans l'extrait 2, ligne 17 où la candidate essaye d'expliquer comment on s'infecte du virus du SIDA:

L2 : han/quand un personne/quand quelqu'un a la maladie/et si/monsieur em/la transmission du sang et em (silence) quand/quand tu as dors avec quelqu'un/quelqu'un a la maladie//

Aussi, pour se dépanner de ces situations, certains étudiants utilisent des comparaisons à des situations qui permettent de comprendre l'idée qu'ils souhaitent avancer. D'autres décrivent tout simplement l'idée avec des mots qu'ils connaissent déjà en FLE. Les extraits 5, 6 et 7 illustrent ces cas :

Extrait 5

L0: qu'est-ce qui s'est passé le 11 septembre? // Décris l'image du 11 septembre!//

L5: l'Al Qaeda a utilisé/em//voitures aériens//pour le 11 septembre (abandon)

Extrait 6

L0 : alors/quelle est l'importance du français au Ghana ?

L6 : em/le français est très important au Ghana parce que//em/Ghana est (longue silence) le mi//le//le dos du Ghana est/le pays francophone//

Extrait 7

L0 : quel pays aimes-tu et pourquoi tu aimes ce pays ?

L7 : Togo/parce que//Togo c'est//c'est un intéressant pays//ils sont gentils et (silence) ils//et les membres/et les membres de Togo sont intéressants//

Les observations ont aussi permis d'identifier des cas où les étudiants racontent un fait ou un événement qui résume l'idée qu'ils désirent exprimer. A notre avis, cette référence à des faits passés ou à des expériences personnelles permet de résumer l'idée dont ils ne trouvent pas des mots pour la décrire.

Par ailleurs, des techniques de reprise totale ou partielle, d'abandon de l'énoncé, de l'emploi des exemples et de fabrication des mots sont souvent combinées pour combler les lacunes langagières. C'est ainsi que 4 étudiants (soit 2,7%) combinent la technique de reprise totale de l'énoncé à celle de la fabrication de leur propre mot pour surmonter leur difficulté d'expression à l'oral. Un étudiant (soit 0,7%) combine la technique de reprise totale de l'énoncé à celle de l'emploi des exemples pour ne pas couper court son énoncé. Un autre étudiant (soit 0,7%) combine l'abandon de l'énoncé à la technique de fabrication des mots.

D'autres techniques sont également identifiées pour combler le vide lexical pendant la communication orale. A cet effet, un étudiant affirme qu'il change totalement de phrase quand il ne se rappelle pas les mots à utiliser. Pour un autre, il continue son énoncé en espérant recevoir une correction de son interlocuteur. Autrement dit, le candidat s'exprime sans se soucier des mots inappropriés qu'il utilise, car il compte se faire corriger par l'examineur. Aussi, un étudiant affirme qu'il reprend son énoncé en essayant de se faire comprendre autant que possible par son interlocuteur à l'aide des gestes et mimiques. Par contre, un étudiant utilise certains mots du texte de compréhension (devant lui) à la place des mots qu'il ignore. Un autre étudiant substitue le mot manquant par un mot en anglais en espérant se faire corriger par l'enseignant. Enfin, un étudiant avoue son ignorance en disant : « je ne sais pas » à l'examineur.

Nous constatons en outre que quelques étudiants se laissent dominer par l'émotion lorsqu'ils font face à ces difficultés. Nous avons vu par exemple deux étudiantes qui ont perdu complètement le fil de leurs énoncés ; celles-ci étaient frustrées à tel point qu'elles allaient pleurer.

A notre avis, toutes les techniques révélées par les étudiants sont ingénieuses. Mais nous trouvons qu'elles ne sont pas toutes efficaces quant à la réussite de l'acte illocutoire (Grice, 1969). Ainsi, en admettant que la reprise totale ou partielle de l'énoncé permette parfois aux étudiants de se rappeler ou de trouver le mot manquant, cette technique ne favorise pas souvent la réussite de l'énoncé comme l'ont montré nos observations. L'usage de cette technique se termine souvent en un silence prolongé chez les étudiants. C'est alors une stratégie que l'on puisse qualifier d'inefficace puisque qu'elle aboutit souvent à l'abandon de la communication (18 occurrences). Pour nous, la technique qui fait recours aux mots du texte lu est, elle-aussi, inefficace du moment où les étudiants choisissent ces mots au hasard. Autrement dit, ces mots n'arrivent pas souvent à véhiculer l'information souhaitée. Par contre, elle peut s'avérer efficace dans certains cas (voir l'extrait 1, ligne 3 – choix du mot 'adultère') où l'étudiant comprend très bien les mots qu'il choisit du texte et qu'il sait aussi où les insérer dans son énoncé.

Néanmoins, si nous devons classer les autres stratégies identifiées selon un ordre d'efficacité, la technique qui consiste à utiliser des mots proches⁴ du terme approprié que le locuteur souhaite utiliser viendra en première position. Ensuite viendra en deuxième position, la technique qui consiste à exprimer l'idée à l'aide d'exemples ; celle-ci est efficace à condition que les exemples soient clairs et qu'ils permettent à l'interlocuteur de saisir l'idée communiquée. Enfin, en troisième position, est la stratégie qui consiste à dire le mot manquant en anglais. Elle est également recommandable, car elle fait appel à l'alternance codique comme une technique de dépannage.

Mais pour trancher sur cette question, nous dirons que la stratégie la plus efficace est celle de la reprise totale de l'énoncé. Cette reprise totale se fait à l'aide des mots et expressions simples que l'apprenant sait manipuler. Celle-ci doit par contre, éviter les tournures complexes qui risquent de bloquer l'apprenant. Toutefois, si cette reprise est efficacement combinée à la technique d'exemples, l'apprenant pourrait mieux se faire comprendre et bénéficier des apports des locuteurs compétents en cas de besoin. En général, nous pensons quand même que toutes les techniques suggérées sont pertinentes en ce qu'elles pourraient aider les apprenants à développer leur interlangue en FLE pour mieux compenser leurs lacunes lexicales à l'oral.

3.1.1 Comportements des apprenants face à des difficultés lexicales en FLE

Différents comportements ou signes permettent d'identifier des apprenants en quête de mots ou expressions en français pour réussir leurs énoncés. Ces signes sont confirmés par les enregistrements vidéo de certains candidats. Des exemples de comportements identifiés sont le silence (dont 95 occurrences), le recours aux gestes ou mimes (dont 33 occurrences), le bégaiement (dont 13 occurrences), les gestes d'inconfort comme le rongement des ongles ou le grattement de la tête (dont 3 occurrences). Aussi, certains étudiants se taisent en faisant des gestes incompréhensibles (dont 3 occurrences) tandis que d'autres se contentent de sourire à leur interlocuteur (dont 3 occurrences). Nous identifions également des comportements comme le recours total à l'anglais pour dire sa pensée (2 occurrences), le rire incontrôlé (1 occurrence), l'adoption d'une posture ou d'un visage dévasté (1 occurrence), les tentatives d'énoncés qui ne communiquent rien (1 occurrence), la combinaison du silence et du bégaiement (1 occurrence), et enfin les pleurs (1 occurrence).

⁴ Pour les mots approximatifs utilisés, confère : Extrait 1, ligne 2 – l'emploi du mot 'grossesse' à la place de 'enceinte' ; Extrait 2, ligne 2 – l'emploi du mot 'quelqu'un' au lieu de 'la personne' ; Extrait 2, ligne 4 – l'emploi de l'adjectif 'mince' à la place de 'maigre'.

3.1.2 Langue de pensée pour communiquer à l'oral en FLE

Selon les données recueillies par questionnaire, 113 étudiants (représentant 73,9%) indiquent qu'ils réfléchissent en anglais pour enfin traduire les idées en français. En effet, certains mots ou expressions utilisés par les étudiants trahissent leur langue de pensée comme étant l'anglais. Les exemples suivants confirment ce point : l'expression '*il connu que*' (Extrait 1 – ligne 2) ; les mots '*les choses*' et '*d'autres gens*' (Extrait 4 – ligne 5) ; l'expression '*c'est un intéressant pays*' (Extrait 7 - ligne 2). Kuupole (1994 :143) observe également le même phénomène dans les écrits des étudiants du Département de français qui opèrent des transferts sémantiques de l'anglais langue seconde vers le français langue étrangère. Ceci engendre des déviations sémantiques comme celles-ci : « ... 1. *J'avais procédé vers la mer où j'avais tombé en amour avec.* 2. *Rappelle-moi aux bons souvenirs de tes copains.* 3. *Je crois que cet accomplissement n'est pas petit.* 4. *J'ai regagné ma forme.* 5. *Des personnages vont nous donner des lectures.* 6. *Et également sérieux il y a la haine.* 6. *C'est dans cette lumière qu'il écrit. ... »*. Seuls 30 étudiants (soit 19,6%) affirment réfléchir directement en français quand ils veulent communiquer à l'oral.

Par ailleurs, 4 autres (représentant 2,6%) réfléchissent en premier lieu dans leur langue locale pour ensuite traduire leur pensée en anglais et enfin en français. Pour 3 autres encore (soit 2%), la traduction des idées se fait directement de leur langue locale en français. Dans l'extrait 5, le mot '*voitures aériens*' montre une transposition directe du mot qui désigne l'avion dans la langue locale (éwé et twi) vers le français. 1 étudiant (soit 0,7%) traduit parfois ses pensées de l'anglais en français ou dans d'autres cas, à partir de sa langue locale directement en français. Nous relevons aussi le cas d'un étudiant (soit 0,7%) qui alterne entre trois langues de pensées. Il traduit d'habitude de l'anglais en français ; dans d'autres cas, il traduit de sa langue locale à travers l'anglais pour communiquer ses idées en français ; enfin, selon la situation de communication, il traduit directement les idées de sa langue locale vers le français. Enfin, un dernier étudiant (soit 0,7%) affirme qu'il réfléchit en anglais et en allemand avant de s'exprimer en français.

Considérant ces données (dont les extraits 1, 4, 6, 7 et 8), nous sommes d'avis que les étudiants qui réfléchissent directement en français ont plus de chances de réussite de leurs énoncés que ceux qui l'interprètent à travers plusieurs langues. Ce genre d'interprétation à travers plusieurs langues pourrait obstruer la compréhension de leurs énoncés puisque les formes lexicales et syntaxiques ne sont pas les mêmes dans toutes les langues. A notre avis, les apprenants traduisent plus systématiquement de l'anglais vers le français, car ils trouvent des affinités lexicales et grammaticales entre ces deux langues. C'est ce qui explique d'ailleurs la tendance qu'ont la majorité des étudiants à dépendre de l'anglais comme langue de pensée. Certains énoncés enregistrés lors des examens laissent entrevoir certains éléments qui confirment cette tendance (voir aussi l'extrait 6 – ligne 3 et l'extrait 7 – ligne 3). L'extrait 8 illustre ce point :

Extrait 8 :

L8 : le chef de Togo/c'est Laurent/Faure Gnassingbé//le chef de Côte d'Ivoire/c'est Laurent Gbagbo//

3.1.3 Comportement psychique pour surmonter des difficultés lexicales

Nous avons cherché à savoir comment les étudiants résolvent des difficultés liées au rappel des mots pour s'exprimer à l'oral en FLE. Autrement dit, comment choisissent-ils les mots qu'ils souhaitent utiliser dans l'énoncé ? A cet égard, 65 répondants (soit 42,5%) indiquent évaluer mentalement plusieurs options de mots en français qui permettent de finir l'énoncé. En d'autres termes, les mots de leur énoncé sont puisés à partir de leurs connaissances lexicales en FLE. Pour 53 étudiants (soit 34,6%), le choix des mots se fait en se rappelant les

énoncés antérieurs de l'enseignant (dans ce cas-ci, la question posée par l'examineur) ou d'autres énoncés entendus ailleurs dans d'autres circonstances (chez les collègues par exemple).

Néanmoins, 25 étudiants (soit 16,3%) utilisent spontanément les mots ou expressions qui leur surviennent mentalement pour construire leur énoncé. En fait, ces derniers ne se préoccupent pas de la nature des mots qu'ils utilisent dans l'énoncé, que ceux-ci soient adéquats ou non.

Enfin, 2 étudiants (soit 1,3%) combinent le recours à leurs connaissances lexicales en FLE et le rappel des énoncés antérieurement entendus pour déterminer les mots de leurs énoncés. Par contre, 1 étudiant (soit 0,7%) utilise spontanément les mots qui lui surviennent en tête et les mots qu'il connaît déjà en FLE. Par contre, un étudiant (soit 0,7%) indique qu'il fabrique ses propres mots ou expressions.

Nous pensons que la majorité des étudiants utilisent des stratégies de haut niveau (Gaonac'h, 1990) en essayant de se rappeler des énoncés où les mots sont employés. En se rappelant des énoncés immédiats (commentaires ou questions reformulées par l'examineur) ou des énoncés entendus en classe de FLE ou chez d'autres collègues, l'apprenant arrive à placer le mot qu'il souhaite utiliser dans un contexte idéal lui permettant de le comprendre lui-même. Ainsi, il se rassure quant à la capacité du mot à transmettre l'idée qu'il compte exprimer. En ce qui concerne les étudiants en situation d'examens oraux, ce comportement mental serait la meilleure façon de planifier des réponses aux questions de l'examineur. En outre, nous recommandons la dépendance sur les acquis lexicaux en FLE qui puisse faciliter la planification des réponses à la base des mots et expressions que l'apprenant sait manipuler. Cela permet de produire des énoncés simples, clairs et cohérents.

3.2 Stratégies de répétition adoptées par les étudiants

Les stratégies de répétition ou de pratique (Bialystok, 1990 ; Cohen, 1998 ; Byram, 2000) sont celles qui permettent aux apprenants de se préparer à un échange dans la langue étrangère. Elles permettent au locuteur de la langue étrangère de pratiquer ou d'analyser en mémoire les mots et les structures du message préverbal avant sa production verbale. Par ce moyen, le locuteur s'assure aussi que son message préverbal soit conforme aux normes de la langue cible. Alors, qu'en est-il des stratégies de pratique des étudiants en FLE ? Est-ce que les étudiants révisent en mémoire les mots ou phrases avant de fournir des réponses aux questions posées par l'examineur ?

A cette question, 52 étudiants (soit 34%) répondent à l'affirmatif alors que 18 étudiants (soit 11,8%) répondent au négatif. Toutefois, 79 étudiants (représentant 51,6%) ne savent pas d'avance les mots ou expressions qu'ils vont employer pour leurs réponses. C'est-à-dire que le choix des mots et formules se fait au fil de la réponse à la question posée par l'examineur. Nous pensons que la révision préverbale du message est un exercice mental très enrichissant qu'il faut encourager chez les apprenants de la langue étrangère. D'une part, elle permet non seulement à l'apprenant d'avoir une idée globale des mots et des structures à employer dans son énoncé. De l'autre, cette planification ou révision préverbale favoriserait l'autonomie réflexive de l'apprenant puisqu'elle développe sa capacité à interpréter les questions posées dans la langue étrangère et à y proposer des réponses adéquates. Pourrions-nous alors interpréter le silence préverbal des étudiants comme le moment de planification mentale qui leur permet de répondre aux questions posées ? S'il en est le cas, il est alors recommandé aux examinateurs d'accorder plus de temps à la réponse des étudiants. Car le fait de réclamer une réponse immédiate pourrait gêner la réflexion des candidats. Les examinateurs ne doivent pas non plus changer aussitôt la question de compréhension quand la réponse à la question précédente tarde à venir. Car, comme nous l'avons constaté lors des observations, certains

étudiants arrivent à formuler des réponses adéquates après une brève pause de planification préverbale. Dans l'attente de la réponse, les examinateurs pourraient tout au moins proposer des reformulations qui aident les étudiants à mieux comprendre la question posée. De cette manière, ils pourraient raccourcir le temps de préparation préverbale de la réponse car les étudiants pourront s'aider de certains mots de la question reformulée pour construire leur énoncé.

Toutefois, concernant les étudiants qui n'ont pas d'idées préalables sur les mots et expressions à employer dans leurs énoncés, nous avons voulu savoir si ces mots leur viennent spontanément pendant la réalisation de leur énoncé. A cette question, 13 étudiants (soit 8,5%) répondent à l'affirmatif alors que 11 étudiants (soit 7,2%) disent non. 17 étudiants (soit 26,8%) répondent que ce n'est pas dans toutes les situations de communication que les mots ou expressions leur apparaissent spontanément.

Nous croyons que cette capacité de rappel spontané des mots n'est évidente qu'avec des étudiants qui ont eu un bain linguistique intense dans le milieu où la langue étrangère se parle. D'où l'importance de l'année linguistique à l'étranger (Year Abroad) qui doit être ouvert à tous les étudiants du Département de Français⁵. En outre, les étudiants peuvent développer cette capacité instinctive d'utiliser des mots et phrases en français s'ils s'exposaient mieux à l'écoute de la langue française sur des sites Internet comme www.rfi.fr, www.tf1.fr ou www.tv5.org. Ils peuvent aussi écouter chez eux des Cédéroms audio proposés par les éditeurs en FLE (par exemple, 'Vocabulaire en dialogues', 'Festival', etc.) ou participer à des activités interactives en FLE sur des sites Internet. Aussi, dans le cadre des activités du Club de Français, ils peuvent regarder des films en français facile ou des films avec du sous-titrage en français (surtout des films célèbres qu'ils ont déjà vus en anglais – 'Titanic' ; 'Avatar' ; 'Harry Potter', etc.). Ils peuvent aussi acquérir cette capacité de rappel spontané par la lecture de loisirs en français et aussi par la recherche spontanée des conversations avec des locuteurs (natifs ou non-natifs) du français.

3.3 Procédés de vérification adoptés par les étudiants

Les procédés de vérification sont des techniques autonomes d'évaluation qui permettent aux apprenants de la langue étrangère de juger l'adéquation de leurs réponses par rapport à la question posée par l'examineur. Ainsi, on se demande si les étudiants ont des techniques de vérification qui leur permettent de savoir si leurs réponses correspondent aux questions posées par l'examineur pendant les examens oraux. Comment se rendent-ils aussi compte qu'ils utilisent des mots ou expressions inappropriées dans leurs réponses ?

En réponse à cette question, 28 étudiants (soit 18,3%) indiquent que l'expression faciale de l'examineur leur permet de savoir qu'ils ont utilisé des mots ou expressions inappropriées. Pour 23 étudiants (soit 15%), ils s'en rendent compte quand l'examineur leur demande d'expliquer ou de répéter l'énoncé ou la réponse. 12 répondants (soit 7,8%) indiquent, quant à eux, que l'enseignant leur repose autrement la question à laquelle ils viennent de répondre alors que 10 étudiants (soit 6,5%) reconnaissent le mot inapproprié de leur énoncé quand l'examineur répète uniquement ce mot avec une intonation montante. Il faut aussi noter que 4 répondants (soit 2,8%) combinent les quatre procédés évoqués ci-dessus pour réviser leurs énoncés. Ces indices permettent en effet aux étudiants de revoir leurs énoncés afin de communiquer efficacement les intentions souhaitées.

⁵ La sélection des étudiants pour le 'Year Abroad' dépend sur des critères de bonnes performances en FLE durant les 3 premiers semestres de cours en Licence. Un minimum de C+ est requis dans toutes les matières en FLE pour se qualifier à ce séjour linguistique.

3.4 Stratégies de récupération adoptées en cas d'oubli

Les stratégies de récupération appelées autrement des 'stratégies mnémoniques' servent à mobiliser l'essentiel des mots ou expressions qu'ils ont déjà acquises dans la langue cible pour un usage immédiat dans la conversation. Faerch et Kasper (1983) considèrent toute situation de conversation comme étant composée de deux phases : le planning et l'exécution. Ils expliquent alors les stratégies de récupération comme étant des techniques déployées pour surmonter des obstacles qui surgissent lors de la phase d'exécution. C'est évidemment dans ce cadre que nous plaçons les diverses techniques qu'adoptent les étudiants pour se remémorer les mots ou expressions en FLE qu'ils ont prévus d'utiliser dans leurs réponses. Quelles sont en effet les techniques de compensation qui permettent aux étudiants de récupérer des mots qu'ils ont perdus pendant la réalisation d'un énoncé ?

A cette question, 63 étudiants (soit 41,2%) indiquent qu'ils reformulent l'énoncé en évitant l'utilisation du mot manquant. 54 étudiants (soit 35,3%) substituent quant à eux, le mot manquant par un mot proche trouvé dans le texte de compréhension (*voir dans l'extrait 1, l'emploi du mot 'adultère' par le candidat*). 21 étudiants (soit 13,7%) de leur côté, cherchent un mot similaire en anglais (de même orthographe ou prononciation) à celui qu'ils comptaient utiliser en français. Dans l'extrait 3, l'étudiante en question aurait essayé d'appliquer cette technique quand elle emploie le mot 'triste' à la place de 'thrust' en anglais. Par ailleurs, 5 étudiants (soit 3,3%) remplacent le mot manquant par un mot de leur langue locale et ils continuent leur phrase. Enfin, un dernier étudiant (soit 0,7%) affirme qu'il se tait en essayant tout simplement de récupérer le mot manquant.

On note cependant que certains étudiants combinent différentes techniques pour compenser l'oubli lexical en cours d'énoncé. 2 étudiants (soit 1,4%) affirment chercher d'abord un mot équivalent en anglais pour combler le vide ; mais au cas échéant, ils parcourent rapidement le texte pour trouver un mot proche de celui qu'ils comptaient utiliser. Quant à 2 autres (soit 1,4%), ils parcourent rapidement le texte à la recherche d'un mot proche et au cas échéant, ils reformulent leur phrase en évitant l'utilisation du mot manquant.

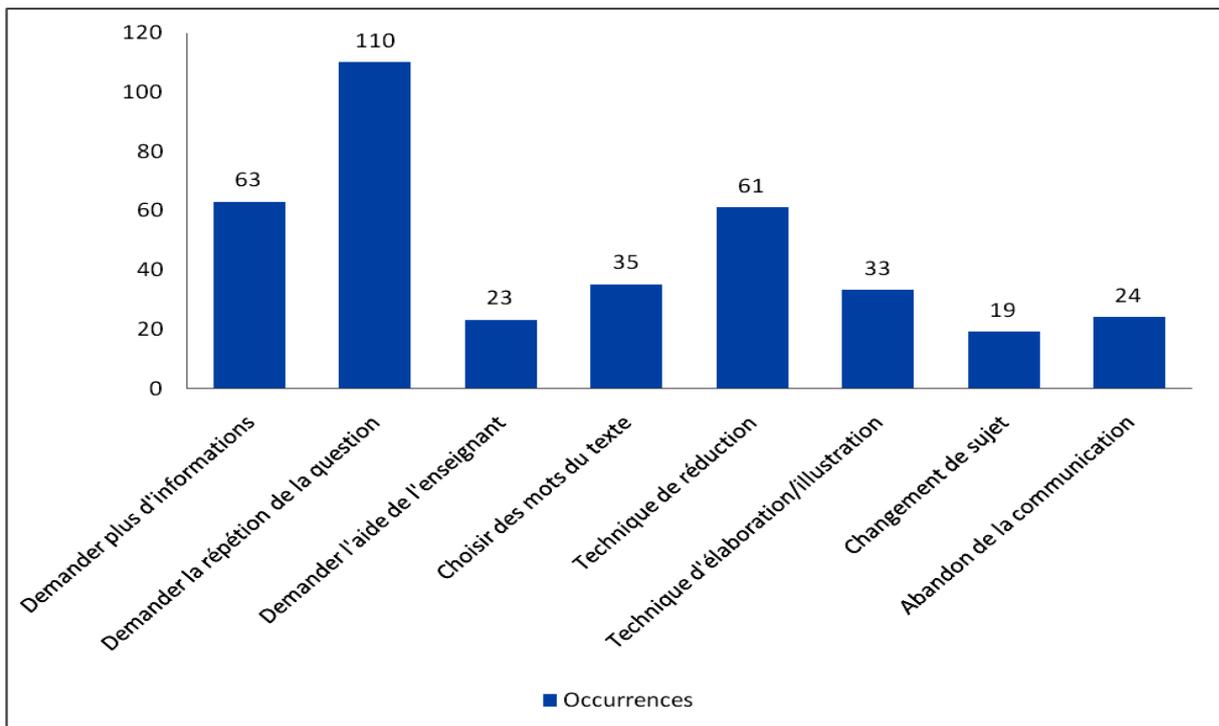
Nous pourrions en effet repérer des stratégies très ingénieuses dans les réponses obtenues. Ceci montre que les étudiants mettent en œuvre des régulations métacognitives efficaces, c'est-à-dire des connaissances qu'ils ont à propos de leurs propres manières d'apprendre la langue française et sur les conduites de gestion qu'ils adoptent lors des difficultés langagières (Flavell, 1981; Anderson, 1983). La reformulation de la phrase en évitant le mot oublié et la recherche de mots approximatifs dans le texte de compréhension s'avèrent alors des techniques efficaces pour se dépanner en pareilles situations.

Cependant, nous nous demandons alors ce que font les étudiants lorsqu'ils n'ont aucune idée des mots qu'il faut employer dans leur énoncé. A cette question, on voit également l'application des techniques compensatoires dites efficaces qui permettent aux candidats de reprendre en main le contrôle de leurs réponses. D'après 26 étudiants (soit 17%), ils demandent à l'enseignant de répéter la question posée pour pouvoir prélever des mots ou expressions de son énoncé. 11 étudiants (soit 7,2%) demandent plus d'informations à l'enseignant afin de gagner du temps pour reformuler leur phrase. Pour nous, les deux premières techniques évoquées sont les meilleures en conditions d'examen, ce qui explique pourquoi 11 étudiants (soit 7,2%) combinent ces deux procédés. Elles permettent aux étudiants de planifier à nouveau leurs réponses à l'aide des mots employés par l'enseignant pour reformuler sa question. Pour 9 étudiants (soit 5,9%), ils demandent à l'enseignant de répéter sa question et ils simplifient alors leur réponse en un minimum de mots. Là aussi, on voit à l'œuvre une technique compensatoire très efficace qui consiste à réduire, voire dire l'information en peu de mots possibles. La demande de reprise de la question permet à

l'apprenant de gagner du temps pour réorganiser son énoncé de manière plus simple ou réduite. Pour 4 étudiants (soit 2,6%), ils demandent plutôt à l'enseignant de leur suggérer le mot approprié qu'ils ignorent. Quoique la sollicitation de l'aide d'un locuteur expérimenté (Selinker, 1972 ; Naiman et. al. 1978 ; Ellis, 2003) puisse promouvoir l'acquisition langagière de l'apprenant, son recours abusif lors des examens ne saurait être toléré. Néanmoins, il existe des conditions légitimes où l'examineur s'aperçoit que l'étudiant ignore le mot spécifique qu'il doit employer pour terminer son énoncé. Dans ce cas, celui-ci peut discrètement lui souffler ce mot pour lui permettre de compléter l'énoncé. Cette intervention ultime pourrait aussi détendre l'apprenant en état de panique.

Par ailleurs, certains apprenants combinent divers procédés de récupération. En effet, 4 autres (soit 2,6%) demandent à l'enseignant de répéter sa question et ils reprennent après leur phrase en choisissant au hasard des mots du texte de compréhension. Encore, 4 étudiants (soit 2,6%) demandent à l'enseignant la reprise de la question mais ils abandonnent la communication quand ils ne réussissent pas à trouver le mot manquant. Il leur arrive aussi de dire tout simplement à l'enseignant qu'ils ne savent pas. Ainsi, pour faire le point, nous avons essayé de voir lesquelles de ces stratégies sont les plus appliquées par les étudiants en cas de lacunes lexicales.

Figure 1: Stratégies de compensation en cas d'ignorance du lexique



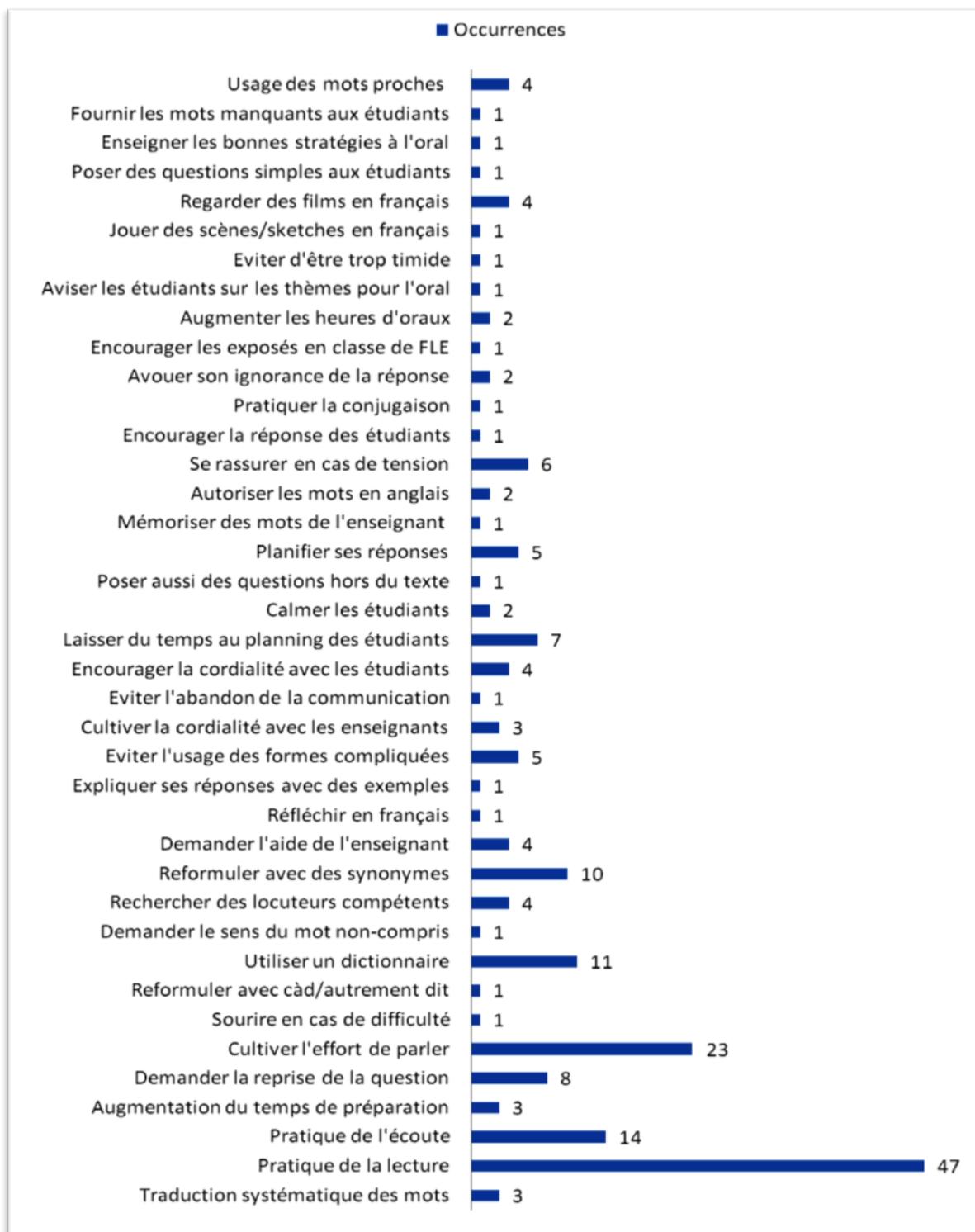
Dans la figure 1, il est clair que la majorité des étudiants demandent la répétition de la question par l'enseignant afin de réemployer des mots de son énoncé. Ensuite, certains demandent à l'enseignant plus d'informations et d'explications pour pouvoir exploiter certaines parties de sa réponse. Dans les deux cas, les étudiants adoptent des stratégies de haut niveau qui réussissent dans la plupart des cas. Celles-ci font gagner plus de temps de préparation à l'apprenant et elles lui fournissent en plus des éléments lexicaux et grammaticaux pour formuler sa réponse. Nous notons également 61 étudiants qui utilisent la technique de réduction de l'énoncé, qui consiste à résumer en moins de mots possible l'idée qu'on veut communiquer à son interlocuteur. Nous apprécions la valeur de cette technique qui produit parfois chez certains candidats des réponses claires et très simples, c'est-à-dire déchargées de toutes lourdeurs ou d'ambiguïtés. Par ailleurs, certains étudiants utilisent aussi

des stratégies moyennes lors de leur production langagière à l'oral. Ces dernières ont 50% de chances de réussite. Le choix des mots dans le texte de compréhension et la technique d'élaboration rentrent, selon nous, dans cette catégorie. En effet, la première stratégie qui consiste à choisir des mots du texte assurerait la réussite de la production si l'étudiant comprend les mots qu'il choisit pour formuler son énoncé. Ce n'est pas souvent le cas, d'après nos observations d'étudiants en examens. Pour la deuxième technique, elle assurerait la réussite de l'énoncé si le candidat choisit le bon exemple. L'idée ou l'information véhiculée se déduit alors naturellement de l'exemple donné. Là aussi, nous voyons pendant les examens des tentatives qui échouent parce que le candidat essaye d'illustrer l'information avec un cas qui n'est pas du tout adapté. Enfin, dans la figure 1, nous notons l'emploi de certaines techniques compensatoires que nous déconseillerons à tout candidat pendant les examens oraux. Il s'agit notamment du changement de sujet pour parler d'un sujet familier et aussi de l'abandon de la communication. Pour ce qui concerne la demande d'aide de l'enseignant, nous recommandons un recours judicieux à cette technique.

4.0 Suggestions des étudiant(e)s sur l'étude

En dernier lieu, nous avons demandé aux répondants de nous fournir des suggestions quant à ce qu'ils considèrent comme stratégies appropriées pour surmonter leurs difficultés pendant l'oral en FLE, qu'il s'agisse du choix lexical ou d'expressions d'énoncés. Nous avons recueilli des réponses très variées et intéressantes qui sont présentées dans la figure 2 ci-dessous :

Figure 2 : Suggestions pour améliorer la compensation à l'oral



Pour la majorité des répondants (soit 47 occurrences), ils peuvent améliorer leurs stratégies de compensation à l'oral en pratiquant la lecture active en FLE durant tout le parcours universitaire. Ils recommandent à tous, la lecture des romans en français facile, des journaux ou de documents divers, comme étant le seul moyen d'acquérir le lexique pour un usage ultérieur. En second lieu, ils recommandent la recherche de partenaires de conversation (4 occurrences) avec qui parler constamment la langue française (23 occurrences). Selon ces derniers, cette stratégie permet aux étudiants d'améliorer leur niveau de vocabulaire, de l'écoute et de la compréhension de la langue ; elle leur permet aussi de susciter la correction

des locuteurs expérimentés du français. Nous rapportons certains propos qui illustrent les deux premières propositions:

L1: *“By listening and picking the vocabulary of anyone who is good in speaking the language”;*

L2: *“Befriending someone who has knowledge in French so that he/she may help you when you are in difficulties. He could be lecturers or friends”, etc.*

L3: *“One must listen and watch French movies and news to help figure out new words and expressions”.*

L4: *“One must read wide to have a huge words store in the mind”.*

L5: *“One must speak the French language always whether it is correct or incorrect”.*

L6: *“One should memorize the needed vocabulary that the lecturer gave out during lessons”.*

Certains étudiants recommandent par ailleurs l’usage des dictionnaires pour rechercher les mots non compris pendant la lecture personnelle (11 occurrences). Ils suggèrent aussi de regarder des films en français (4 occurrences) qui promeuvent la compréhension en contexte du français. D’autres étudiants suggèrent aux enseignants d’encourager les exposés oraux pendant les cours de FLE (1 occurrence). D’autres recommandent l’augmentation des heures de contact destinées à l’enseignement de l’oral (2 occurrences). D’autres stratégies suggérées sont entre autres la recherche de rapports cordiaux avec les enseignants (3 occurrences), la sensibilisation des étudiants sur les bonnes stratégies à adopter pendant l’oral (1 occurrence), l’encouragement des étudiants à jouer des scénettes en français (1 occurrence) et enfin la mémorisation des mots employés par les enseignants pendant leurs cours (1 occurrence). Un étudiant suggère cependant que les étudiants soient avisés par avance des thèmes de discussions qui constitueront les examens oraux. A notre avis, toutes les suggestions indiquées ci-dessus sont des stratégies de préparation envers l’interaction orale des examens en FLE. Nous trouvons d’ailleurs intéressant que certains apprenants appliquent déjà ces stratégies de haut niveau pour se préparer à l’épreuve orale. C’est pourquoi les enseignants doivent désormais attirer l’attention des étudiants sur ces techniques qui les aident en général à augmenter leur niveau de vocabulaire dans la langue, leur compréhension et leurs capacités de contrôle sur la langue française.

Aussi, puisse-t-on remarquer dans la figure 2, des techniques qui sont appliquées pendant des épreuves orales en FLE. Autrement dit, ce sont des stratégies communicatives que les étudiants appliquent ‘en ligne’ (‘online stratégies’, Wendel 1997 ; Schmidt 2001; Ellis 2003) de part le recours spontané qu’ils en font pour passer des informations à l’examineur. Là aussi, nous relevons des suggestions intéressantes comme les demandes de reprise de la question posée (8 occurrences), la planification des réponses (7 occurrences) et aussi le fait de se rassurer en cas de panique (6 occurrences). D’autres techniques suggérées sont l’usage des mots synonymes pour répondre aux questions (10 occurrences), l’usage des formes d’expressions simples pour communiquer des idées (5 occurrences), l’usage des mots approximatifs pour se faire comprendre de son interlocuteur (4 occurrences), la traduction systématique en anglais (2 occurrences), le recours à des mots en anglais (2 occurrences) et enfin l’usage des exemples pour illustrer ses réponses (1 occurrence). En outre, des étudiants recommandent aussi des stratégies affectives comme le contrôle de l’émotion et de sa timidité (1 occurrence), la demande du mot manquant à l’enseignant (1 occurrence) et aussi le sourire (1 occurrence) comme technique de détente en cas de blocage. Finalement, certains étudiants suggèrent que le candidat avoue à l’examineur son ignorance par rapport à la question (2 occurrences).

Pour conclure, nous relevons des suggestions à l’endroit des examinateurs de l’oral en FLE. En effet, les étudiants recommandent aux enseignants de leur laisser assez de temps pour planifier leurs réponses aux questions posées (7 occurrences). Ils leur recommandent

aussi de les encourager lorsqu'ils s'aperçoivent de leur panique (2 occurrences). Ils peuvent les encourager en début de l'épreuve en leur posant des questions personnelles, c'est-à-dire des questions qui ne sont pas liées au texte de compréhension (1 occurrence) ; ils peuvent aussi leur poser des questions simples sur le texte (1 occurrence), encourager leurs tentatives de réponses (1 occurrence), les aider avec le mot manquant (1 occurrence) et leur expliquer autrement les mots qu'ils n'ont pas compris dans la question posée (1 occurrence). D'autres étudiants demandent aux enseignants plus de cordialité et de patience (4 occurrences) durant ces séances de conversation en FLE :

L1: *“Lecturers should be more friendly towards us and considerate since French is not our native language”*;

L2: *“Lecturers believing or knowing our tension level should try to calm us down so we can relax and flow well”*;

L3: *“Lecturers must exercise patient with the students so that the students can have a conducive atmosphere to reason and think”*;

L4: *“The lecturers should be patient with students and not hammer upon a mistake the student might have made. It demoralizes the students”*;

L5: *“Try your best to express yourself in French language by forcing out some expressions because if you go wrong, you will be corrected by some lecturers; not all, so you know how to talk if you go to a particular lecturer”*;

L6: *“When it is found out that you do not know the word, the examiners could help with that particular word so that you could reconstruct your sentence”*.

En raison de ces remarques laissées par les étudiants, nous pensons que ces derniers sont conscients des conditions qui encouragent ou non leur expression orale en FLE pendant les examens. Elles démontrent aussi l'application de stratégies efficaces pour accroître leur niveau lexical en FLE afin de mieux se préparer à l'épreuve d'expression orale. D'une part, il serait donc la responsabilité des enseignants-évaluateurs d'éduquer les apprenants de FLE à l'application de ces stratégies efficaces visant à les préparer à d'éventuels échanges oraux. De l'autre, ces données doivent provoquer chez les enseignants eux-mêmes une réflexion personnelle sur les pratiques qui découragent ou entravent la production orale des étudiants durant les examens.

5.0 Conclusion

Cette étude nous a révélé que les étudiants appliquent souvent un certain nombre de stratégies pour compenser des difficultés lexicales pendant des interactions orales en FLE. Les données ont mis en évidence des stratégies de haut niveau, voire très efficaces, qui sont déployées par certains étudiants expérimentés. Nous reconnaissons par exemple des stratégies de planification préverbale, des stratégies de recherche de locuteurs compétents, des stratégies de reformulation, des stratégies pour gagner du temps, des stratégies de formulation des réponses, des stratégies de demande de clarification et des stratégies d'achèvement de l'énoncé, qui sont efficacement appliquées lors de la conversation en FLE. En revanche, d'autres étudiants appliquent des stratégies qui sont à proscrire dans des conditions d'examens. En effet, certains étudiants appliquent des stratégies d'évitement comme le changement du sujet de conversation, l'abandon de la communication, l'alternance codique et le recours constant à l'aide de l'examineur. Puisque cet article vise essentiellement à sensibiliser les enseignants et les étudiants du FLE, nos recommandations vont à l'encontre de deux partenaires principaux qui sont impliqués dans les examens oraux. D'une part, il faut que l'enseignement de l'oral attire désormais l'attention des étudiants sur les bonnes et

mauvaises techniques à l'oral en FLE. La préparation des étudiants à l'oral doit commencer dès le premier cours du semestre et elle doit les aider à distinguer les stratégies efficaces qu'ils utilisent pour l'expression en classe de celles qui ne le sont pas. Car, bien que les étudiants soient conscients de leurs stratégies, ils ne savent pas nécessairement si elles assurent toutes la réussite de leurs énoncés. L'enseignement doit aussi encourager les efforts autonomes entrepris par les étudiants pour améliorer leur niveau de vocabulaire en FLE. Les Technologies de l'Information et de la Communication (TIC) peuvent contribuer de manière significative à créer pour les étudiants de réels environnements d'acquisition, d'écoute et d'échanges dans la langue française. D'autre part, il faut que les enseignants-examineurs soient conscients des attitudes ou comportements qui n'encouragent pas la planification en ligne, la réflexion autonome et la production langagière des apprenants lors des examens oraux en FLE.

Références

- Anderson, J.R. (1983). *The architecture of cognition*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Bialystok, E., 1990. *Communication Strategies: A Psychological Analysis of Second-language Use*. Oxford, U.K.: Blackwell.
- Byram, M. (2000). *Routledge Encyclopedia of Language Teaching and Learning*. Canada: Routledge.
- Cohen, A.D. (1998). *Strategies in Learning and Using a Second Language*. Essex: Pearson Education Limited.
- Dister, A., Francard, M., Geron, G., Giroul, V., Hambye, P., Simon A. C. & Wilmet R. (2006). *Conventions de transcription régissant les corpus de la banque de données VALIBEL* (<http://valibel.fltr.ucl.ac.be>, corpus oraux, conventions de transcription).
- Faerch, C. & Kasper, G. (1983). "Plans and strategies in foreign language communication". In Faerch, C., Kasper, G. (dir.), *Strategies in interlanguage communication*. London: Longman.
- Flavell, J.H. (1981). "Cognitive Monitoring". In Dickson P. (dir.), *Children's Oral Communication Skills*. New York: Academic Press.
- Gaonac'h, D. (1990). « Les stratégies attentionnelles dans l'utilisation d'une langue étrangère ». In Gaonac'h D. (dir.), *Acquisition et utilisation d'une langue étrangère. L'approche cognitive*. Paris : Hachette.
- Grice, H.P. (1969). "Utterer's Meaning and Intention". In *The Philosophical Review* n°78.
- Ellis, R. (2003). *Task-based Language Learning and Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- KUUPOLE, D.D. (1994). French as a foreign language in the multilingual Ghanaian context. *Legon Journal of the Humanities*, 7.
- Naiman, N., Frölich, M., Stern, H.H. & Todesco, A. (1978). *The Good Language Learner*. Toronto: Modern Languages in Practice.
- Oxford, R.L. (1990). *Language learning strategies: what every teacher should know*. New York: Newbury House/Harper Collins.
- Schmidt, R. (2001). 'Attention'. In P. Robinson (dir.), *Cognition and Second Language Instruction*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Selinker, L. (1972). "Interlanguage". Reprinted in Richards (1974). *International Review of Applied Linguistics*.
- Wendel, J. (1997). *Planning and Second Language Production*. Unpublished Ed.D. Dissertation. Japan: Temple University Japan.
- Windle, S. (2000). *From Confusing to Confucian: Towards an Understanding. The English Connection*, 4(6), 1, 6-8.

Annexe : Code de transcription

Convention de transcription VALIBEL

http://www.uclouvain.be/cps/ucl/doc/valibel/documents/conventions_valibel_2004.PDF

- L0 = Examineur
- L1-L7 = Candidat(e)s
- / = pause brève
- // = pause longue
- ? = question
- (silence) = silence
- (abandon) = abandon
- adult/ = coupure
- |- = début de chevauchement
- -| = fin de chevauchement