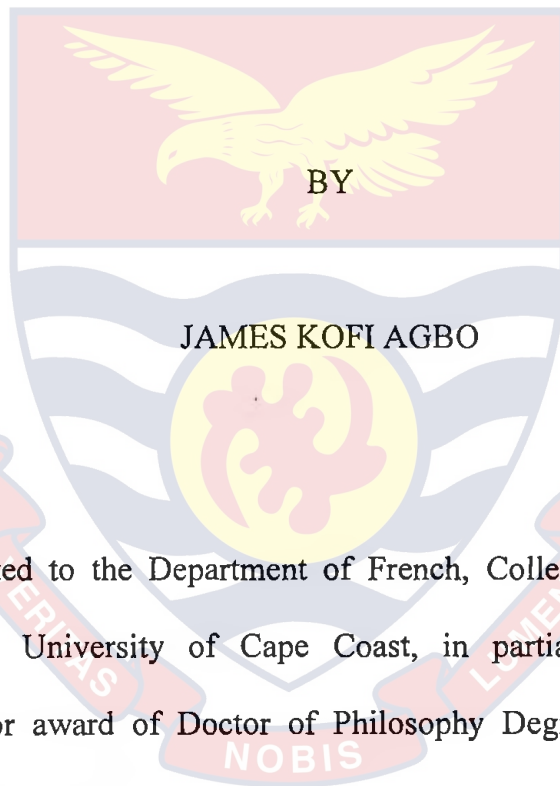


ANALYSE DES STRATÉGIES DE COMMUNICATION ORALE DES
FUTURS ENSEIGNANTS EN CLASSE DE FRANÇAIS LANGUE
ÉTRANGÈRE (FLE) À L'ÉCOLE NORMALE SUPÉRIEURE DE
SOMANYA AU GHANA



Thesis submitted to the Department of French, College of humanities and
Legal studies, University of Cape Coast, in partial fulfillment of the
requirement for award of Doctor of Philosophy Degree in Linguistic and
Didactics in French

CALL No.	
ACCESSION No.	
1203	
CAT. CHECKED	FINAL CHECKED

JULY, 2020



M.Phil. © **University of Cape Coast** <https://ir.ucc.edu.gh/xmlui> James Kofi Agbo 2014

Ph.D. James Kofi Agbo 2019



Candidate's Declaration

I hereby declare that this thesis is the result of my own original research and that no part of it has been presented for another degree in this university or elsewhere.

Candidate Name: JAMES KOFI AGBO

Candidate's Signature: [Signature] Date: 28/05/2020

Supervisors' Declaration

We hereby declare that the preparation and presentation of the thesis were supervised in accordance with the guidelines on supervision of thesis laid down by the University of Cape Coast.

Principal Supervisor's Name: PROF D. D. KUUPOLE

Signature: [Signature] Date: 28/05/2020

Co-supervisor's Name: Dr. Anthony Y. M. De-Sunra

Signature: [Signature] Date: 28/05/2020

ABSTRACT

This research study intends to contribute to improving the competence level of second-year students of the department of French at Mount Mary College of Education. This study highlights the general oral communication strategies used by the learners of French with focus on the specific communication strategies used by each learner. This research therefore focuses on the use of oral communication strategies and the efforts deployed by second year students to improve their participation of during French oral production in class. The objective of this work is to study and analyze the major oral communication strategies used among learners of FLE in Somanya College of education Ghana. In this perspective, we examined different oral communication strategies used by learners using mixed methods (qualitative and quantitative). Audiovisual recording and questionnaire were used to solicit information on oral communication strategies of 77 learners in Mount Mary College of Education. The analysis of the data revealed that, the oral communication strategies used by the learners of French are abandonment of the message, code switching, borrowing, word for word translation, lexical invention among other strategies. The survey that was carried out and the results obtained serve as a basis for future theoretical reflections and a guide for the identification of oral communication strategies during French class.

KEY WORDS

Analyses

Strategies

Communication strategies

Oral communication

MOTS CLÉS

Analyses

Stratégies

Stratégies de communication

Communication orale



REMERCIEMENTS

La réalisation d'une thèse est le fruit d'un travail qui n'est jamais individuel. Plusieurs personnes ont contribué avec leurs idées ou conseils et même avec leur chaleureux soutien à l'accomplissement de ce travail. C'est de tout notre cœur que nous souhaitons remercier ces personnes-là.

Nos remerciements qui seront sans doute peu éloquents, mais denses et sincères, s'adressent à notre directeur principal de thèse, le Professeur D.D. Kuupole pour ses encouragements, son aide précieuse, sa lecture minutieuse et ses orientations éclairées. Nous apprécions également sa compétence et sa rigueur qui nous ont été très utiles. Nous le remercions pour le temps qu'il nous a consacré, également pour la qualité de ses remarques, ses critiques et ses suggestions. Nous lui témoignons une profonde gratitude pour la confiance qu'il nous a accordée et nous sommes très honoré de l'avoir eu comme notre directeur principal.

Nous tenons à remercier le Docteur Anthony Yao Makafui De-Souza pour son aide scientifique, ses encouragements et sa lecture attentive. C'est lui qui nous a aidé à saisir les premières idées et à avancer les premiers pas dans la recherche.

Nous aimerions également remercier le Docteur Edem K. Bakah, le Docteur Mawulawoe Koffi Kodah du Département de français, UCC, et le Docteur Daniel Kwame Ayi-Adzimah du Département de français, UEW, pour leurs aides et leurs conseils.

Nous souhaitons exprimer notre profonde gratitude à notre épouse Anita Agbo (née Asedo) qui nous a vraiment soutenu et aidé tout au long de notre recherche. Enfin, nous exprimons notre gratitude à la famille Wuikpor et à nos

amis pour leurs soutiens au cours de ces trois années d'étude. Cette thèse est le fruit de nos efforts collectifs.

© University of Cape Coast <https://ir.ucc.edu.gh/xmlui>



Je dédie ce travail de recherche:

À mes parents ;

À mon épouse et ma fille ;

À mes sœurs et mes frères ;

À mes nièces et neveux ;

À mes amies et amis.



	PAGES
DECLARATION	i
ABSTRACT	ii
KEY WORDS	iii
REMERCIEMENTS	iv
DÉDICACE	vi
LISTE DES TABLEAUX	xiv
CHAPITRE UN	1
INTRODUCTION GÉNÉRALE	1
Cadre général de l'étude	1
Problématique de l'étude	9
Objectifs de l'étude	12
Questions de recherche	13
Hypothèses	13
Justification du choix de sujet	14
Délimitation du champ l'étude	15
Limitation de l'étude	16
Définitions opératoires des termes clés	18
Stratégie	18
Communication orale	20
L'oral dans l'enseignement/apprentissage des langues	21
Organisation du travail	24
Conclusion partielle	25

CHAPITRE DEUX	27
CADRE THEORIQUE ET REVUE DE LA LITTERATURE DE LA RECHERCHE	27
Introduction	27
Cadre théorique	28
Notion de communication orale	28
Notion de compétence en classe de français langue étrangère	35
Approche communicative	36
Définition de compétence	42
Définition de la compétence de communication	46
Composantes de la compétence de communication et enseignement/apprentissage des langues étrangères	50
Théorie de l'étude : une approche des stratégies de communication en psychologie cognitive	57
Stratégies et leur représentation dans les théories cognitives	61
Influences du cognitivisme sur l'enseignement/apprentissage des langues	68
Stratégies de communication orale	71
Stratégies d'utilisation de la langue étrangère	71
Stratégies de répétition	75
Stratégie de communication orale (stratégies de savoirs-restreints)	76
Alternance codique comme stratégies de communication	83
Spécificité des stratégies de communication en classe de langue étrangère	88
Typologie des stratégies de communication	95
Classification de Faerch et Kasper (1980a)	96

Classification de Noyau (1984)	99
Classification de stratégies de communication de Riley (1985)	100
Classification de Giacomi et Heredia (1986)	103
Classification de stratégies de communication de Bange (1992b)	106
Stratégies de communication dans le cadre de cette recherche	110
Stratégies compensatoires résultant de l'effort personnel	112
Stratégies compensatoires résultant d'un effort collaboratif	114
Stratégies communicatives en classe de langue étrangère	114
Marqueurs de stratégies de communication orale	115
Les pauses	116
Les hésitations	117
Les répétitions	119
Les inachèvements d'énoncé ou de phrase	119
Les signes non-linguistiques	120
Travaux antérieurs	122
Conclusion partielle	128
CHAPITRE TROIS	131
MÉTHODOLOGIE DE L'ÉTUDE	131
Introduction	131
Lieu de l'enquête et choix de la population cible	133
Lieu d'enquête	133
Population cible	134
Méthodes d'échantillonnage	136
Taille d'échantillon	140

Modes d'investigation et constitution du corpus	141
Méthode de collecte des données	141
Observation en situation	144
Grille d'observation	147
Dispositifs d'enregistrement des données de verbalisation (communication orale)	149
Questionnaire	151
Conclusion partielle	154
L'étude pilote chez les futurs enseignants de Gbewaa College of Education	155
Limitations de la collecte des données	155
Procédure de distribution et de remplissage du questionnaire par les apprenants	157
Enregistrement des communications orales	158
Transcription : des communications orales aux transcriptions	159
Conventions de transcription	162
Identification des locuteurs	163
Justification du type de transcription adopté	164
Notation des phénomènes prosodiques	165
Les signes de ponctuation	166
Le comportement communicationnel	167
Conclusion partielle	167
CHAPITRE QUATRE	169
PRÉSENTATION ET ANALYSE, DISCUSSION DES DONNÉES	169

Introduction	169
Analyse quantitative : description du questionnaire	169
Information sur le profil des enquêtés	170
Age des apprenants (enquêtés)	170
Lieu et durée de l'apprentissage du français	175
Habitudes de communication en français	178
Pratique du français en classe de FLE	183
Difficultés de communication et stratégies de compensation	186
Nature de difficultés à communiquer avec les professeurs	186
Conclusion partielle	201
Analyse quantitative et qualitative des matériaux enregistrés	202
Introduction	202
Stratégies de communication résultant de l'effort individuel de l'apprenant	204
Stratégies de compensation	204
Démarches individuelles de résolution des obstacles de production orale	204
L'auto-correction	204
L'explication : une stratégie pour faciliter la production orale	209
La traduction	210
L'alternance codique (code-switching)	212
Le foreignizing	215
La répétition	216
Les pauses d'hésitation	220
Le questionnement : une activité métalinguistique	223
L'abandon du discours inachevé	225

Conclusion partielle	229
Stratégies de communication résultant de l'effort collaboratif apprenant/enseignant	231
Démarches collaboratives (enseignant/apprenant)	232
L'hétéro-correction pour assurer l'intercompréhension	232
Achèvement interactif d'énoncé inachevé	235
Le questionnement de la part de l'enseignant : une activité métalinguistique	237
Conclusion partielle	239
CHAPITRE CINQ	241
IMPLICATIONS ET PERSPECTIVES DIDACTIQUES DE L'ÉTUDE	241
Introduction	241
Perspectives didactiques	241
Organiser des séquences d'auto-correction	243
Attirer l'attention des futurs enseignants sur les stratégies de communication	244
Proposer des activités communicatives	248
Encourager l'autonomie des futurs enseignants dans la prise de parole	250
Conclusion partielle	254
Conclusion générale	254
Perspectives de recherche	263
RÉFÉRENCES	265
SITOGRAPHIE	284
Annexes	287
Annexe A	287



LISTE DES TABLEAUX

	PAGES
Tableau 1. Classification des stratégies de communication	101
Tableau 2 : Répartition des futurs enseignants au département de français	135
Tableau 3 : Répartition des apprenants selon sexe	141
Tableau 4: Grille d'observation	148
Tableau 5: Réponses selon l'âge des apprenants	171
Tableau 6: Répartition par sexe des répondants	172
Tableau 7 : Répartition des apprenants par nationalité	172
Tableau 8 : Les langues parlées par les enquêtes	173
Tableau 9: Lieu d'apprentissage du français	175
Tableau 10: Durée d'apprentissage du français	176
Tableau 11: Fréquence de communication en classe	176
Tableau 12: Fréquence de communication en classe	179
Tableau 13: Pratique du français avec les camarades en dehors de classe	179
Tableau 14: Fréquence d'utilisation du français avec les camarades en dehors de Classe	180
Tableau 15: Pourcentage d'enquêtés avec qui ils parlent le plus le français	181
Tableau 16: La langue la plus parlée par les professeurs en classe	181
Tableau 17: Pourcentage d'enquêtés qui participent en classe de FLE	182
Tableau 18: Fréquence des questions des apprenants en classe	185
Tableau 19 : Fréquence de réponse des étudiants en classe	185
Tableau 20: Pourcent des enquêtés ayant difficultés à communiquer avec les professeurs	186

Tableau 21: Nature des difficultés des enquêtés à communiquer avec leurs professeurs de français	187
Tableau 22: Abandonne un message cible inachevé en raison de difficultés linguistiques	198
Tableau 23: Utilisation de l'alternance codique en classe	190
Tableau 24: Fréquence d'utilisation de la traduction littérale	191
Tableau 25: Fréquence des questions posées par les étudiants	192
Tableau 26: Demande de l'aide chez les professeurs ou chez les camarades	192
Tableau 27: Fréquence d'emploi de stratégies de reformulation	193
Tableau 28: Fréquence d'utilisation de l'auto-correction	194
Tableau 29: Fréquence d'étudiants ayant utilisé les hésitations et pauses en classe de FLE	195
Tableau 30: Stratégies de répétition adoptées	196
Tableau 31: Langue de réflexion pour communiquer à l'oral en classe du FLE	197
Tableau 32: Emploi des stratégies de récupération en cas d'oubli	198
Tableau 33: Comportement psychique pour surmonter des difficultés lexicales	199
Tableau 34: Opinion des apprenants sur l'usage des stratégies en classe de FLE	200

CHAPITRE UN

INTRODUCTION GÉNÉRALE

Cadre général de l'étude

Le travail de recherche que nous présentons se propose d'analyser les stratégies de communication orale que les apprenants ghanéens de français mettent en œuvre pour surmonter leurs difficultés en situation de communication en classe de français langue étrangère. Ce projet de recherche est né de nos observations quotidiennes en tant qu'enseignant de FLE au niveau secondaire et nourrit l'ambition de proposer des pistes pédagogiques pouvant contribuer à l'amélioration de l'enseignement de l'oral dans les École Normale Supérieures et favoriser la pratique du français par les futurs enseignants au cours de leur formation initiale. Apprendre à parler dans une langue étrangère comme le français, c'est non seulement s'approprier des formes linguistiques et cognitives propres à cette langue, mais c'est pouvoir établir des échanges communicationnels, en situation réelle. Cela implique (à côté des savoirs et des savoirs-faires) des dispositions indispensables qui sont les savoirs-être (des traits de la personnalité facilitant l'apprentissage, une forme de familiarité avec un milieu social et une culture que véhicule la langue visée) (Berrebeh, 2017 : 47).

Ces dispositions permettent de gérer la communication, efficacement, dans la mesure où elles assurent l'adéquation des formes de la langue aux situations réelles de discours. De nos jours, la communication orale dans une langue étrangère occupe une place très importante. Même si la nécessité d'enseigner l'oral a été reconnue dans la didactique des langues et qu'on essayait de la

pratiquer depuis l'apparition de la méthodologie traditionnelle, il ne paraît pas possible de parler d'un vrai succès dans la pratique. Sur le plan didactique, la didactique de l'oral a toujours été un domaine qui pose beaucoup de problèmes aux interlocuteurs (Aydogu & Ercanlar 2017: 397). Au Ghana, le français occupe le statut de langue étrangère et il est parlé seulement par un petit groupe de ghanéens. Son usage est limité à l'école, dans une moindre mesure dans le secteur du tourisme. En tant que langue internationale, le français facilite l'ouverture sur le monde extérieur et favorise l'intégration internationale. Dès lors, son apprentissage suscite bien d'intérêts chez les hommes politiques, chez les hommes d'affaires et chez les académiciens.

L'enseignement de la langue vise à faire acquérir à ses apprenants une bonne connaissance de cette langue dans un but communicatif aussi bien à l'écrit qu'à l'oral. Selon Searle (1972: 261), l'enseignement d'une langue en milieu institutionnel vise généralement à développer, chez les apprenants, la maîtrise de cette langue pour des fins communicatives orales ou écrites. Sur le plan oral, parler une langue, c'est adopter un comportement, accomplir des actes de langage tout en respectant des règles complexes. Cependant, lorsque les apprenants baignent dans un milieu plurilingue et que la langue apprise est une langue étrangère comme c'est le cas des apprenants ghanéens, la maîtrise ou encore la pratique d'une telle langue étrangère devient un exercice souvent difficile.

Dans une telle situation, le rôle de l'enseignant consiste à proposer des pratiques pédagogiques appropriées capables d'aider les apprenants à surmonter leurs obstacles. Par ailleurs, selon Hymes (1984: 24), apprendre une langue,

qu'elle soit seconde ou étrangère, c'est avant tout, acquérir une certaine compétence de communication dans cette langue. Néanmoins, cette compétence de communication n'est pas facile à développer lorsque l'apprenant évolue dans un milieu plurilingue et pluriculturel. En effet, tout contact de langues met nécessairement en interaction des systèmes culturels ; l'apprentissage d'une langue ne peut, donc, pas s'effectuer indépendamment du corollaire culturel. Une langue véhicule une culture et l'apprentissage d'une langue implique nécessairement l'appropriation d'une autre culture, d'une autre façon de voir le monde.

Ainsi, au Ghana, le français est enseigné comme langue étrangère dans un milieu plurilingue où la langue anglaise (langue officielle) coexiste avec une multitude de langues nationales. Il est évident que l'enseignement/apprentissage du FLE au Ghana, tel qu'il est conçu à l'heure actuelle, est centré sur l'apprenant. Bien que le français soit introduit depuis les années 1950, nous observons une quasi-absence de la pratique orale parmi les apprenants de cette langue. Malgré six années d'études à deux niveaux (collège et secondaire), mener une communication spontanée en français demeure toujours un défi pour les apprenants ghanéens. Néanmoins, dans les instituts universitaires de formation des enseignants du Ghana où la communication orale en français fait partie intégrale de l'évaluation officielle à l'examen, les étudiants sont tenus de s'exprimer en cette langue. L'absence de pratique de production orale en classe de FLE rend les futurs enseignants de l'école normale de Somanya désespérés.

Certes, puisque les apprenants de FLE n'ont pas souvent l'occasion de s'exprimer en français dans la salle de classe et en dehors de celle-ci, ils se sont toujours confrontés à des difficultés de communication orale et écrite. Confrontées aux difficultés liées au manque d'expression appropriée et/ou à l'insuffisance de vocabulaire, ils ont tendance à se bloquer et par conséquent n'ont d'autre alternative que d'employer des stratégies échappatoires (compensatoires), non seulement pour résoudre cette situation de blocage, mais aussi pour assurer la continuité d'un discours qui leur est imposé.

En didactique des langues étrangères, un lien fort semble exister entre les concepts de « tâche » et de « stratégie », car, lorsqu'il y a tâche, l'apprenant « mobilise stratégiquement les compétences dont il dispose en vue de parvenir à un résultat déterminé » (CECR, 2001: 15). L'utilisation des stratégies est présentée par le CECR comme un processus nécessaire pour la construction des compétences et la réalisation de la tâche et non pas comme un simple choix à recommander. Comme l'indique encore le CECR (2001: 106), « dans bien des parcours d'apprentissage, il peut paraître souhaitable, à un moment ou à un autre, de concentrer l'attention sur le développement des stratégies qui permettent s'accomplir tel ou tel type de tâches comportant une dimension langagière.

À ce propos, il y a eu parmi les chercheurs en éducation de langues pendant les derniers siècles, un intérêt grandissant pour les stratégies de communication ou les stratégies communicatives (Poulisse, 1993 ; Tornberg, 2009). Ce sont des stratégies à utiliser pour combler le vide au cours d'une communication orale. Ces stratégies peuvent être soit, de caractère compensatoire, comme par exemple, le

paragraphe, l'alternance codique ou la demande d'aide, soit de caractère réductif, comme par exemple d'éviter le sujet de la communication ou de restreindre le message intentionnel (Poulisse, 1993 : 161). Elles peuvent aussi être de caractère interactif et viser à faire avancer une conversation par l'aide ou l'encouragement des interlocuteurs (Tornberg, 2009 : 59).

D'ailleurs, la communication orale suscite un nombre important de blocages chez les apprenants de langues étrangères. Comme l'affirment Cuq et Gruca (2005: 179), l'association « entre le verbal et le gestuel, les traits émotionnels et l'implicite que véhiculent l'oral et toutes les formes d'interaction sont autant de facteurs qui complexifient le domaine et peuvent être sources de blocage pour un étudiant étranger ». Les deux auteurs montrent clairement que la variété des composantes de communication orale peut être en effet à l'origine de blocages. Pour résoudre cette difficulté, de nombreuses recherches proposent l'emploi de stratégies de communication. Les stratégies de communication sont des démarches employées par un locuteur lorsque celui-ci est confronté à une difficulté langagière (Corder, 1983: 16), et qui lui permettraient d'atteindre son but communicatif.

Selon Corder, ces stratégies ont été pendant longtemps vues comme des erreurs commises par les locuteurs lorsqu'ils tentaient de s'exprimer en langue étrangère. Il souligne également que les stratégies utilisées par les apprenants dépendent notamment des compétences linguistiques mais aussi de la connaissance du domaine traité de l'interlocuteur. Les langues secondes ou étrangères en tant que moyens de communication et d'ouverture sur le monde, sur

l'autre quel qu'il soit, permettent le contact et le développement dans tous les domaines. L'enseignement/apprentissage de ces langues devient une nécessité ; ainsi, leur maîtrise à l'oral, aussi bien en compréhension qu'en expression, doit être une finalité de cet enseignement/apprentissage. Dans l'apprentissage d'une langue étrangère (LE), la communication joue un rôle très important car, c'est en communiquant que nous apprenons à utiliser peu à peu une langue. Le fait de s'exprimer dans une autre langue nous permet d'être en interaction avec d'autres, de partager des idées, d'interagir dans un milieu scolaire ou social et de découvrir d'autres points de vue.

La communication est régulièrement un des objectifs des apprenants de langue et elle représente également un moyen et une fin pour les enseignants. Dans ce processus la maîtrise de la langue à l'oral est sous-jacente à la question de maîtrise de la compétence communicative et prend une importance cruciale dans la mesure où elle engage fortement l'opération d'apprentissage. Cet engagement devient de plus en plus délicat lorsque la langue est étrangère non utilisée dans la famille ou dans les relations sociales. Nous avons constaté, de par notre modeste expérience dans l'enseignement secondaire et dans une étude portant sur l'interaction verbale en classe de français langue étrangère dans certains lycées dans la municipalité de Sunyani, qu'un certain nombre d'apprenants ont des difficultés à s'exprimer en classe de français langue étrangère et en dehors de la classe. Lorsqu'ils sont obligés de parler le français en cours de langue française, la majorité des apprenants font l'effort de s'exprimer, mais avec des difficultés qui sont parfois très apparentes.

Ce constat a été à l'origine d'un travail de recherche de Tabellout (2016) portant sur les stratégies de communication que déploient les participants à communiquer en classe afin de surmonter les difficultés de communication orale qu'ils rencontrent lors d'un échange communicationnel avec leur enseignant ou entre eux-mêmes. Selon Jordaens (1977: 14), les stratégies servent à compenser les lacunes en langue étrangère ; « chaque fois que les problèmes doivent être résolus, les stratégies sont utilisées pour résoudre ces problèmes le plus rapidement possible. Les stratégies ne peuvent être appliquées que lorsque quelque chose est reconnu comme problématique (notre traduction) ». Ceci signifie que les stratégies devraient être conscientes, à la différence des processus. Etant donné la complexité des opérations mises en jeu dans la communication, et spécialement en langue étrangère, il faut admettre qu'une partie d'entre elles doit être inconsciente et une partie consciente.

Cependant, « parler dans une langue étrangère est très difficile et la compétence à prendre en compte prend beaucoup de temps à développer » (Wells, 1985: 22). C'est parce que « le fait de parler implique une variété de processus. Parler exige non seulement la connaissance du vocabulaire et de la grammaire, mais aussi la négociation efficace et l'adaptation à différents contextes dans les règles culturelles et sociales du cadre de la communication » (Wells, 1985: 22). L'habileté pour communiquer à l'oral en français langue étrangère chez les apprenants ghanéens, semble être une des activités qui exige beaucoup d'effort de leur part, surtout quand ils sont des débutants dans l'apprentissage. Ainsi, dès que l'apprenant apprend la langue étrangère, il devient automatiquement utilisateur de

cette langue. Il devra donc faire face aux obstacles et aux limitations propres à sa langue approximative. Donc, la manière la plus efficace de surmonter ces blocages est de mettre en place des stratégies de communication permettant ainsi de réussir la communication orale.

A partir d'une étude pilote effectuée auprès des apprenants à Gbewaa college of education, nous avons constaté que malgré l'effort que les enseignants mettent en œuvre pour développer la compétence communicative des apprenants à travers des nouveaux programmes, des anomalies persistent encore aux cours de la production orale. Les apprenants de deuxième année, après plusieurs années d'apprentissage du FLE, n'arrivent pas à s'exprimer de manière naturelle et spontanée. Ainsi, les apprenants se servent de différentes sortes de stratégies de communication dans leurs productions orales dans le but de mieux interagir en classe de FLE. Toutes ces situations nous ont poussé à nous intéresser aux stratégies de communication dans le domaine de la communication orale. En ce sens, nous allons analyser les échanges communicationnels des apprenants en classe de FLE pour découvrir les stratégies qu'ils mettent en œuvre afin de communiquer. Néanmoins, c'est une tâche complexe pour les enseignants des langues étrangères de faire parler leurs élèves dans un milieu où ils rencontrent peu la langue cible (Stolz, 2011: 7). D'ailleurs, la communication orale demeure une compétence où l'on retrouve un nombre important de blocages chez les apprenants de langues étrangères. Selon Bialystok (1990: 1):

L'aisance et la fluidité avec lesquelles on navigue d'une idée à une autre dans sa langue maternelle, sont constamment brisées par une lacune dans sa connaissance d'une langue seconde. Les lacunes/blocages peuvent prendre plusieurs formes- d'un mot, d'une structure, d'une phrase, d'un marqueur de temps, d'un idiome. Les efforts de surmonter ces lacunes s'appellent des « stratégies de communication ».

Nous sommes d'accord avec l'acception de Bialystok, car, c'est évident que, lorsque nous nous exprimons dans nos propres langues, nous les faisons mieux que dans les langues étrangères.

Notre échantillon dans cette recherche est constitué de futurs enseignants issus du département de français de l'École Normale supérieure de Somanya, au Ghana où le français est enseigné. Nous avons précisément choisi ce département parce qu'il est responsable de la formation des futurs enseignants en français langue étrangère. Le travail de recherche que nous présentons ici vise les stratégies de communication orale déployées en classe de langue pour surmonter les difficultés de communication des futurs enseignants français dans cette École Normale. Les difficultés qui apparaissent dans une communication orale peuvent se manifester au niveau de la production et de la compréhension.

Problématique de l'étude

En notre qualité de professeur de FLE au niveau SHS de 2009 à 2012 à Edinaman Senior High School, Elmina, nous avons remarqué avec intérêt les difficultés auxquelles font face les apprenants de FLE au niveau de la communication orale. De notoriété publique, les résultats enregistrés dans la connaissance des langues étrangères au terme de « *l'enseignement secondaire*

sont extrêmement décevants chez la très grande majorité des adolescents » (Comblain & Rondal, 2001 :10-11). Les apprenants de français au Ghana ne peuvent pas s'exprimer à l'oral (Associates for Change, 2010 :32). Bien peu d'entre eux sont capables de soutenir une petite communication improvisée en français après plusieurs heures de cours. Notre observation au niveau De l'École Normale Supérieure d'Amedzofe, aussi révèle que les apprenants ont tendance à déployer des stratégies de communication pour assurer la communication orale en classe de FLE.

Le constat qui nous pousse à faire cette étude est que les futurs enseignants de FLE dans les Instituts universitaires de formation des enseignants du Ghana utilisent des stratégies de communication orale pour surmonter des lacunes langagières en français langue étrangère. Aussi, nous avons constaté que la majorité des études effectuées sur ce sujet n'étaient pas dans les instituts universitaires de formation des enseignants mais plutôt dans les lycées et les universités. Ainsi, la question qui se pose est de savoir si l'emploi des stratégies de communication, voire des « efforts de surmonter des lacunes » améliore la compétence communicative des apprenants et contribue au déblocage de la parole en classe. Afin d'examiner cela, il est nécessaire de porter une attention particulière sur la progression au niveau des blocages survenus chez notre public, futurs enseignants de FLE à l'École Normale Supérieure de Somanya sur les stratégies de communication employées pour résoudre ces blocages en échange communicatif.

La problématique de notre étude s'inscrit dans le cadre des recherches menées sur les productions orales en langue étrangère, plus spécifiquement sur les difficultés de communication orale et les moyens mis en œuvre pour les surmonter. La question qui nous préoccupe, donc, aujourd'hui et à laquelle nous tenterons de répondre dans ce travail est de savoir quelles sont les stratégies de communication déployées par les participants (enseignant et apprenants) lors des interactions dans la classe de français langue étrangère, pour surmonter les difficultés et mener à bien la communication ?

Alors, l'étude examine les stratégies de communication orale déployées dans les cours de production orale chez les apprenants ghanéens, précisément les futurs enseignants de français dans les Écoles Normales Supérieure au Ghana. Nous pouvons donc remarquer que la production orale en FLE est l'une des activités langagières qui pose des difficultés aux apprenants ghanéens. En effet, parler de façon spontanée et naturelle représente un grand défi aussi bien pour les apprenants que pour les enseignants, qui sont responsables d'enseigner aux apprenants les outils linguistiques appropriés et de créer une atmosphère propice pour la communication orale, parmi d'autres activités langagières. Etant donné l'importance de la communication orale dans le domaine de la didactique des langues, il est pertinent que les enseignants de FLE doivent utiliser diverses stratégies d'enseignement permettant de mieux développer la compétence de communication chez les apprenants. Ceux qui ont moins d'expérience dans la pratique de la langue française, c'est -à- dire moins d'années d'études, manquent des répertoires linguistiques pour pourvoir communiqué efficacement. De ce fait,

ils ont plus de difficultés à communiquer au cours de l'enseignement/apprentissage de FLE et alors recourent à l'emploi de différentes stratégies de communication pour surmonter leur déblocage.

En revanche, ceux qui ont plus d'expérience dans la pratique de la langue française déploient toutes leurs compétences linguistiques et interculturelles afin de communiquer. L'expérience que nous avons vécue lors de notre parcours professionnel comme enseignant de français relie avec le point de vue des professeurs dans les écoles normales: ils indiquent que la production orale est une des activités langagières qui cause le plus de difficultés aux apprenants.

Objectifs de l'étude

L'objectif général de cette étude est d'examiner comment les futurs enseignants de FLE à l'École Normale Supérieure de Somanya, au Ghana, à un certain niveau, arrivent à résoudre une tâche communicative précise en français (sans l'intervention d'enseignant) en utilisant des stratégies de communication orale. Dans ce travail, notre objectif spécifique est d'étudier et d'analyser les principales stratégies de communication à l'oral chez les futurs-enseignants de FLE à l'Ecole Normale Supérieure de Somanya. Nous basant sur notre problématique, nous essayerons d(e) :

1. identifier et catégoriser les principales stratégies de communication orale utilisées pendant des productions orales en FLE chez les futurs enseignants.
2. décrire les principales stratégies de communication à l'oral déployée par les futurs enseignants pendant un cours de français.

3. dégager la fréquence d'emploi des stratégies de communication orale qui peuvent aider les futurs enseignants en classe de FLE.

Questions de recherche

Une classe de FLE est un lieu où les apprenants de langues mettent en jeu leurs compétences orales et écrites. Cela étant, il y a des mesures pour assurer une bonne compétence orale à partir des stratégies de communication. Dans cette étude, notre problématique s'articule autour des questions de recherche suivantes :

1. Quelles stratégies de communication orale déploient les futurs enseignants de FLE pour contourner des problèmes langagiers, et/ou pour avancer une conversation en FLE ?
2. Quelles catégories de stratégies de communication peuvent aider les futurs enseignants à surmonter leurs difficultés en communication orale en FLE ?
3. Quelles sont les fréquences de stratégies de communication orale liées à la production orale des futurs enseignants en deuxième année en classe de FLE ?

Hypothèses

Pour répondre à nos questions de recherche, nous avons proposé trois hypothèses qui sont les suivantes :

1. Nous supposons que des stratégies de communication seraient à la base de communication orale de futurs enseignants de FLE à l'École Normale Supérieure de Somanya.
2. Comme la classe de langue est par excellence le lieu favorable à la communication, nous pouvons supposer que les stratégies de

communication orale déployées par les futurs enseignants des différents groupes lors de la production orale consisteraient en plusieurs catégories.

3. Nous postulons que les stratégies de communication utilisées par les futurs enseignants de FLE en classe seraient en fréquence variée.

Justification du choix de sujet

A l'instar des travaux déjà cités, nous nous appuyerons sur ceux portant sur les communications orales en situation de FLE Porquier 1979, 1984, Dabène 1994, Alber & Py 1985, Kerbrat-Orecchioni, 1990, Vion 1992 et ceux portant sur les stratégies de communication, notamment ceux de Faerch et Kasper 1983, Noyau 1984, Riley 1985, Giacomi et Heredia 1986, Oxford, 1990, Bange 1992. Nous proposons d'étudier les stratégies de communication des étudiants en classe de FLE dans le contexte ghanéen. Au cours de la production orale en classe de FLE durant notre étude pilote à Gbewaa college of Education, nous avons constaté que les futurs enseignants n'arrivent pas à communiquer à l'oral d'une manière naturelle et spontanée mais, pour qu'ils restent dans la communication, déploient des stratégies pour pouvoir communiquer efficacement et effectivement.

Considérant la position géographique du Ghana par rapport aux pays francophones qui l'entourent et des efforts que font les autorités déploient afin de promouvoir l'enseignement/apprentissage du français, nous pouvons dire qu'il n'y a pas vraiment d'amélioration par rapport à la communication orale ou écrite entre les apprenants ghanéens et leurs voisins des pays francophones. Notre étude cherche alors à enquêter sur la compétence stratégique des futurs enseignants de

FLE à l'École Normale Supérieure de Somanya. De plus, la communication orale joue un rôle primordial chez les apprenants dans une classe de FLE, car elle est immédiate et situationnelle.

Finalement, nous sommes dans un monde où l'oral et écrit sont très liés et où de nombreux actes de notre vie quotidienne font appel, en même temps, à nos capacités orales et écrites. Pinnel & Tochon (1997 :11), déclarent que : « Pourtant, l'oral est un soutien pour la lecture et l'écriture ». De plus, il est le lieu privilégié d'expression de soi, et le premier lieu du développement langagier. L'enfant se développe dans la mesure où il a la compétence de communiquer oralement. Cette citation insiste sur l'importance de l'oral (expression orale). L'oral est une pratique sociale très pertinente à l'homme. L'oral est une pratique fondamentale non seulement dans l'enseignement/apprentissage du français mais aussi au sein de l'école, quels que soient le niveau et la discipline, ainsi que dans la vie personnelle, professionnelle et publique. Cette observation et Notre expérience en tant qu'enseignant justifient notre choix d'étude.

Délimitation du champ l'étude

Cette étude porte sur analyse des stratégies de communication orale des futurs enseignants en classe de FLE à l'École Normale Supérieure de Somanya, au Ghana. L'étude du concept de compétence de communication montre qu'il s'agit d'un champ assez vaste, qui se donne à une analyse scientifique du système de la compréhension orale et de la compréhension écrite, des expressions orales et des expressions écrites. Elle est difficilement envisageable dans cette étude. Le domaine de l'oral au niveau de l'École Normale Supérieure porte sur l'expression

orale et la compréhension orale. Ainsi, nous avons basé notre étude sur les stratégies de communication orale et les marqueurs de stratégies (Tijani, 2006 : 41) pour identifier les éléments à analyser en fonction de leur fréquence. Notre étude s'oriente dans le cadre d'une étude ethnolinguistique de la classe. Plus précisément, nous voulons mener la recherche auprès des apprenants de niveau 200. Nous avons choisi ce niveau comme population cible puisque les apprenants de niveau 300 sont en stage pratique pour un an et ils sont hors du campus.

Limitation de l'étude

Pour atteindre nos objectifs, nous allons opter pour une méthode exploratoire et analytique. Par cette étude, nous cherchons à savoir comment futurs enseignants déploie-t-il les stratégies de communication orale en classe de FLE pour combler le vide dans une situation de communication et par conséquent faire des échanges en français. Ce type d'étude peut avoir un certain nombre de lacunes. Son inconvénient majeur repose sur le fait qu'il devient souvent difficile de généraliser le résultat pour couvrir toute la population de la recherche, car l'échantillon n'est pas toujours représentatif. De plus, chaque école dans la population a ses propres particularités, ses besoins langagiers et ses aspirations. Par exemple, ce qui se passe en classe à l'École Normale Supérieure de Somanya ne peut pas être toujours le même que celui de l'École Normale Supérieure de Gbewaa. On peut y avoir dans les deux écoles, les mêmes pratiques communicatives mais la manière de les gérer peut faire la différence. Par ailleurs, les chercheurs qui entreprennent une recherche exploratoire sont souvent obligés

par ce type de recherche de travailler avec soit une seule classe, soit une société, soit une institution (Fraenkel & Wallen, 2006 cité par Edoh, 2015: 14).

Par notre observation, notre objet d'investigation est lié aux stratégies de communication orale au sein d'une classe de FLE, est systémique. Il se trouve aussi dans d'autres lycées ghanéens et non seulement notre école ciblé pour l'étude. Même si nous n'allons pas généraliser notre résultat, nous espérons que tous les instituts qui font le FLE au Ghana bénéficieraient de cette recherche. Alors, nous avons choisi pour notre étude, après une longue réflexion, École Normale Supérieure de Somanya, l'une des écoles la plus ancienne et qui est très riche en termes de ressources pédagogiques comme les manuels d'enseignement, pour représenter notre population cible. Nos instruments de collecte des données ont également quelques contraintes. Nous privilégions le questionnaire et l'observation (enregistrement audiovisuel) pour recueillir les données auprès de nos répondants. En ce qui concerne l'enregistrement audiovisuel, notre présence ainsi que celui de l'appareil enregistreur dans la classe, est comme une intrusion chez certaines apprenantes et cela peut les intimider à ne pas se comporter naturellement. Ceci explique qu'une présence d'une personne ou d'un élément étranger à la classe peut fausser, quelque part, la bonne observation et par là, influencer même les résultats. Pour minimiser l'effet négatif de cet instrument, la séance d'enregistrement est répétée à plusieurs reprises pour que les apprenants soient habitués aux appareils et aussi à notre présence.

Dans l'application de notre deuxième instrument, l'interview, l'enseignante à qui cet instrument est destiné pourrait modifier son comportement en nous

donnant des réponses qui ne reflètent pas exactement ce qui se passe chez elle. Nous disons cela car, naturellement, l'enseignante ne nous fournit pas ce qui est négatif de sa part. Elle nous présente ce qui est positif pour ne pas sous-estimer elle-même, même si le contraire est le cas. Ceci peut affecter la validité et la fiabilité de notre résultat. Pour assurer la validité et la fiabilité de cet outil, une étude pilote est fait dans une École Normale Supérieure autre que l'École Normale Supérieure ciblée pour l'étude. Ceci a pour but de recomposer les questions qui obligent notre répondant à nous fournir des réponses fausses, pour limiter leurs effets négatifs sur notre travail. Nous acceptons le fait que les cours retenu pour l'analyse de notre étude devraient porter en grande partie sur l'oral, car nous cherchons à savoir comment les stratégies de communication orale sont employées en classe de FLE.

Définitions opératoires des termes clés

Afin d'analyser ce phénomène des stratégies de communication orale dans la classe de FLE, nous définissons les termes stratégie, communication orale et oral.

Stratégie

Le terme « stratégie » : connaît de nos jours une vogue sans précédent dans plusieurs domaines de la vie sociale. Qu'est-ce donc qu'une stratégie et d'où vient cet intérêt pour les stratégies de communication orale dans le domaine qui nous concerne ? Outre son acception proprement militaire, les dictionnaires s'entendent généralement pour définir la stratégie comme étant, au sens figuré, « un ensemble d'actions coordonnées, de manœuvres en vue d'une victoire » (Le Nouveau Petit Robert de la langue française (2007: 2438), ou « l'art de planifier et de coordonner

un ensemble d'opérations en vue d'atteindre un objectif » (De Villiers, 1992). Pour Gaonac'h (1987: 111), « il s'agit d'une notion reliée à celle de méconnaissance, c'est-à-dire, à la connaissance qu'on a des processus en jeu dans son fonctionnement ». Cette définition affirme et met en exergue l'influence des capacités mentales à la gestion des processus d'apprentissage. Selon Véronique, les stratégies désignent les moyens envisagés par l'ensemble des apprenants de langue : « un locuteur pourvu de stratégies qui lui permettent d'alimenter ses connaissances et de résoudre ses difficultés de communication en langue étrangère » (Véronique, 2000: 408). Selon Cohen (1998: 23-26), le terme «stratégies» a, en fait, été utilisé pour désigner des approches générales et des actions ou techniques spécifiques utilisées pour apprendre la seconde langue (LE).

En éducation, Legendre (1993: 1187), considère que la stratégie d'apprentissage est un « ensemble d'opérations et de ressources pédagogiques, planifié par le sujet dans le but de favoriser au mieux l'atteinte d'objectifs dans une situation pédagogique ». Pour Bogaards (1988: 89), « employer une stratégie, c'est agir pour atteindre un but déterminé ». Il faut également signaler qu'elle est définie comme, « une séquence intégrée, plus au moins longue et complexe, de procédures sélectionnées en vue d'un but afin de rendre optimale la performance » (Cayo, 2016). Elle est dans ce sens un ensemble d'actions visant à atteindre quelque chose de précis. Les stratégies sont les moyens utilisés par l'utilisateur d'une langue pour mobiliser et équilibrer ses ressources et pour mettre en œuvre des aptitudes et des opérations afin de répondre aux exigences de la communication en situation et d'exécuter la tâche avec succès et de la façon la

plus complète et la plus économique possible- en fonction de son but précis (CECR, 2001: 48). Considérant toutes les définitions ci-dessus, nous pouvons conclure que les stratégies sont des démarches que l'individu met en place pour débloquer les difficultés auxquelles il/elle fait face pendant une situation de communication en classe de FLE.

Communication orale

Selon Miyata (2004: 113), « la communication orale est un processus d'apprentissage et de perfectionnement qui évolue tandis qu'on expérimente les techniques et les habiletés que l'on met ensuite à l'épreuve, encore et encore, devant de nouveaux auditoires. ». Dans l'ouvrage du Ministère de l'Education de l'Ontario (2008: 2-3), il est indiqué que la communication orale est la plus naturelle des formes d'expression, car la parole demeure le moyen de communication le plus utile et le plus fréquent dans la vie courante. L'enseigner constitue une priorité pour tout enseignant conscient que la langue est un système d'expression et de communication visant la croissance personnelle à l'aide duquel l'apprenant peut se construire une identité.

En fait, la communication orale lui sera indispensable tout au long de sa vie pour interpréter et réagir à différents discours, pour nuancer les messages véhiculés dans des textes de tous genres et pour apprécier les réalités linguistiques et culturelles auxquelles il ou elle sera exposée. L'apprenant de FLE sait d'expérience qu'il est important de bien s'exprimer et de bien comprendre un message oral. En l'aidant à développer ses habiletés d'écouter et de prise de parole à travers des activités stimulantes, authentiques et variées, l'enseignant lui

donne les moyens d'agir et de réagir dans toute situation de communication orale. La communication orale dans une langue étrangère occupe une place importante. Elle a toujours été d'intérêt en psychologie du langage et en linguistique. Dans la communication orale, les éléments extralinguistiques comme « l'intonation linguistique et expressive, les pauses d'insistance, les gestes et mimiques (...) facilitent la compréhension des modalités de parole » (Courty, 2003: 56). La communication orale est l'un des éléments clés de l'apprentissage en classe de FLE dans nos institutions scolaires au Ghana.

En fait, la communication orale a une influence à long terme sur la réussite scolaire, sociale et personnelle de chaque apprenant de français langue étrangère (FLE). Elle joue un rôle primordial dans un programme d'enseignement équilibré, car elle permet d'acquérir des compétences dans toutes les matières du curriculum. En plus, elle favorise le développement de la conscience phonologique et syntaxique, et l'acquisition du vocabulaire et des structures langagières sur lesquelles s'appuient les apprenants pour comprendre, lire, écrire et communiquer en français.

L'oral dans l'enseignement/apprentissage des langues

Aujourd'hui, avec l'émergence des nouvelles méthodes d'enseignement/apprentissage, une grande importance est accordée à l'oral. Selon Robert (2002: 120), l'oral est :

Le domaine de l'enseignement de la langue qui comporte l'enseignement de la spécificité de la langue orale et son apprentissage au moyen d'activités d'écoute et de production conduites à partir des textes sonores si possibles authentiques.

Cela signifie que grâce aux supports authentiques, la pratique de l'écoute et une production de la parole est la base de la communication orale. L'oral, manifeste par la parole, est marqué par des pauses, hésitations, reprises, ruptures et le changement du débit mais il contient aussi le non verbal qui est très important par exemple les gestes, les regards et les expressions du visage qui peuvent exprimer des idées. C'est ce qu'affirment Garcia-Débanque et Plane (2004): « l'oral est une production corporelle, dans son fonctionnement phonétique mais aussi par l'activité physique d'accompagnement, mimique et gestuelle, dont elle ne peut être séparé, ni dans son rythme, ni dans son intensité ». C'est-à-dire que l'oral est à la fois une production corporelle et verbale. Quant à Trendel (2008: 29), l'oral a un multi-usage que l'individu utilise pour exprimer ses idées et ses sentiments, communiquer et bâtir des relations avec les autres, « l'oral est défini comme un moyen privilégié de communication permettant la relation entre les individus, et comme un moyen d'expression de la pensée et des affects.

Cependant, l'être humain est concrètement doté d'un ensemble d'organes de parole, (langue, cordes vocales, lèvres, fosses nasales etc.), appelé appareil phonatoire, lui permettant de produire différents types de son, appelé aussi phonème, constituant la chaîne parlée (parole). Cette dernière forme le message à transmettre à un auditeur dans le but de communiquer et d'exercer une influence sur lui. Halte et Rispaill (2005: 13), soulignent que :

la langue parlée renvoie à celui qui parle : tous les aspects de la parole dénoncent leur auteur, les choix lexicaux et syntaxiques certes, mais tout autant les éléments paraverbaux, suprasegmentaux comme l'intonation, les éléments prosodiques

et bien entendu les contenus discursifs eux-mêmes (dis-moi de quoi tu parles et je te dirai qui tu es...).

L'oral évoque son auteur, il le trahit, à travers ses choix lexicaux, syntaxiques et gestuels, sur ses éléments prosodiques qui reposent essentiellement sur la manière de parler, sur les modulations de sa voix et même par les thèmes de ses conversations ; cela indique chacun à sa manière de parler, de dire et de représenter le réel dans une situation de communication (Latreche, 2015 : 15). Cela signifie que l'oral est présent dans toute la vie de l'individu, il l'implique entièrement, il représente l'expression de soi et en conséquence son reflet, son apparence et sa manière d'exister, son corps et sa voix ; il est son caractère, sa détermination d'oser et de parler, ses aspects affectifs et identitaires. L'oral permet aussi à l'individu de construire sa personnalité et de renforcer sa position sociale au sein du groupe auquel il appartient.

En didactique des langues, l'oral désigne « le domaine de l'enseignement de la langue qui comporte l'enseignement de la spécificité de la langue orale et son apprentissage au moyen d'activités d'écoute et de production conduites à partir de textes sonores, si possibles authentiques » (Robert, 2008 : 156). L'oral est ce qui permet l'échange avec l'autre par le biais de la voix par opposition à ce qui est écrit. Selon Robert, ce terme sous-entend à la fois le langage, la langue, la parole, la pensée, l'interaction, la conversation et le discours. Depuis l'avènement du CECR (2001), l'oral devient plus que jamais une compétence que les apprenants doivent progressivement acquérir pour l'employer aux divers échanges dans la langue étrangère. Dans ce cadre, l'oral sert comme un échange

communicationnel entre un émetteur et un destinataire dans une situation de communication.

À partir de ce qui précède, on peut conclure que l'oral évoque un concept compliqué et, par conséquent, ne peut être réduit à une simple transmission d'un message sonore, confectionné par un dispositif très complexe (appareil phonatoire), ni par une simple réception auditive. Il est ce phénomène naturel existant depuis l'existence, un élément très important dans la construction des relations humaines, déterminantes dans la vie d'un individu, car il l'implique, le reflète et le représente ; il est l'expression de soi, de son caractère, de ses aspects affectifs et identitaires ; il permet la construction de sa personnalité, et le renforcement de sa position sociale, par oral, sa manière de parler et d'écouter, par sa force de convaincre, d'exercer une influence sur les autres, par l'orchestration de l'ensemble des comportements et compétence langagières, linguistique et communicationnels (Latreche, 2015: 15).

Organisation du travail

Notre étude est répartie en cinq chapitres. Le premier chapitre a introduit le cadre général de l'étude, la problématique, les objectifs, les questions de l'étude, les hypothèses et les définitions opératoires des termes clés. Le deuxième chapitre est consacré au cadre théorique et à la revue de la littérature de la recherche sur lesquels s'appuient les stratégies de communication orale en classe de français langue étrangère. Les principaux concepts y ont présentés et expliqués. L'objet de cette partie est d'introduire toutes les notions essentielles de cette recherche à savoir la notion de communication, la compétence de communication, la notion

des stratégies de communication et enfin les études empiriques. Nous y présentons, d'abord les différentes classifications de stratégies de communication en langue étrangère selon les recherches effectuées par des auteurs comme Faerch et Kasper (1980a), Noyau (1984), Riley (1985), Giacomi et Heredia (1986), et Bange (1992), puis la typologie de stratégies retenue dans le cadre de cette recherche et les marqueurs de stratégie.

Le troisième chapitre porte sur la méthodologie de l'étude. Dans cette partie, nous définissons le public cible, le lieu de l'enquête, les méthodes d'échantillonnage, les instruments de collecte des données, le cadre de collecte des données et la méthode d'analyse des données aussi que les dispositifs d'enregistrements (verbalisation) et le questionnaire. Nous consacrons le quatrième chapitre à la présentation et à l'analyse des données recueillies. Enfin le cinquième chapitre expose les grandes lignes des implications et les perspectives didactiques de l'étude. Ce dernier chapitre est suivi des recommandations et d'une conclusion générale.

Conclusion partielle

Ce premier chapitre de l'étude qui est la partie introductive, présente le cadre général du travail en identifiant les raisons pour lesquelles le problème central de l'étude est important. Nous avons placé le sujet de recherche intitulé : *analyse des stratégies de communication orale des futurs enseignants en classe de français langue étrangère (FLE) à l'École Normale Supérieure de Somanya, au Ghana*, dans son contexte ethnoлингistique et psycholingistique en précisant les points de la problématique, les objectifs, les questions de recherche et les

hypothèses. Nous avons aussi délimité le sujet de recherche pour en présenter certaines limitations et enfin nous avons abordé la définition des termes clés relatifs au sujet. L'organisation générale de l'étude, suivie d'un bref résumé du chapitre introductif, marque la fin de ce chapitre. Le chapitre suivant porte sur le cadre théorique et la revue de la littérature de l'étude.



CHAPITRE DEUX

CADRE THÉORIQUE ET REVUE DE LA LITTÉRATURE DE LA RECHERCHE

Introduction

Dans cette partie théorique, nous allons montrer la forte relation qui existe entre la théorie et la pratique pour mener à bien une recherche scientifique. La première partie de cette recherche consiste en un cadre théorique et conceptuel qui vise à définir les différentes notions utilisées tout au long de ce travail et à les mettre en relation les unes avec les autres afin d'aboutir à un raisonnement cohérent. Ce cadre théorique est issu de la synthèse de nombreuses contributions de la littérature scientifique. Avant de jeter la lumière sur la signification de stratégies de communication orale dans situation de FLE, nous avons jugé opportun de donner quelques définitions et de mettre en exergue différentes notions qui ont une relation avec le sujet tels que: la stratégie, l'interlangue, les stratégies de communication, la compétence, l'oral,). Ensuite, nous présenterons les composantes de la compétence communicative à savoir la compréhension et la production orale et la production écrite. Enfin, nous présenterons la typologie des stratégies de communication et la compréhension écrite en classe de FLE. Les stratégies de communication orale en FLE fait l'objet de notre travail de recherche. Nous présentons dans ce deuxième chapitre, le cadre théorique où nous allons mettre en lumière les théories cognitives et psycholinguistiques qui sous-tendent notre travail de recherche et nous allons faire la revue de la littérature.

Cadre théorique

Cette partie théorique délimite le champ de la réflexion, tout en expliquant les approches et les prises de position adoptées au cours de l'étude. C'est ainsi que, dans ce chapitre, le choix du cadre théorique et la théorie sont bien justifiés ainsi que les travaux antérieurs de l'étude. Par la suite, les notions différentes sont définies par rapport à la didactique des langues et d'autres disciplines scientifiques. Le chapitre se termine par une conclusion partielle. La revue de la littérature sur les stratégies de communication nous permettra enfin de décrire quelques dispositifs d'utilisation de la communication dans l'enseignement/apprentissage des langues. Ainsi, nous allons définir la communication orale dans le cadre de l'utilisation des stratégies de communication en tant que moyens déployés pour les tâches de communication au cours des activités de classe.

Notion de communication orale

Le mot "communication" est, de nos jours, employé dans divers domaines. Que ce soit en science, en linguistique ou en didactique, dans les mass media ou dans les rapports en entreprise, le mot "communication" s'utilise pour signifier diverses réalités. Pour Winkin (1981: 13), ce mot est devenu « un invraisemblable fourre-tout ». En effet, "communication" apparaît désormais comme un mot à la mode qui s'applique à divers champs : on parle alors des sciences de communication, de communication technologique, communication par Internet, communication de masse ou, encore, de communication en entreprise. Selon le dictionnaire historique de la langue française, Le Robert, (1998: 123), le concept

de « communication » apparaît à la fin du XIII^{ème} siècle et au début du XIV^{ème} siècle et vient d'un verbe latin « communicare » qui veut dire : « mise en commun, échange de propos, action de faire part ». A partir de ces significations générales, le sens du mot « communication » évolue en fonction du temps afin de désigner non seulement l'action de communiquer, mais aussi les rapports entre les êtres humains, les animaux et même les machines. En plus, le concept de communication reflète une interaction qui se base sur deux énonciateurs, l'un qui envoie un message et l'autre qui le reçoit. Cette dimension place les participants comme des partenaires actifs dans un espace interactif où le principe de la réciprocité est le suivant : un émetteur exerce une influence sur un récepteur qui réagit et répond, provoquant également une influence sur l'émetteur. C'est par la prise en considération d'autrui que, les interlocuteurs communiquent en s'adaptant l'un à l'autre. Ainsi se construit la communication dans cet afflux d'influences et d'ajustements réciproques.

La communication est une condition de la vie humaine et le ciment de l'organisation sociale. Elle est primordiale dans la mesure où elle détermine la connaissance que l'être humain a de son univers. À l'heure actuelle, le mot « communication » est apparu dans plusieurs domaines des sciences humaines telles que la linguistique et la didactique. Ce mot sert à désigner de nombreuses réalités. Face à cette multitude d'usages de « communication », il est nécessaire de commencer par certaines définitions relatives à notre domaine de recherche, particulièrement celui de la didactique de l'enseignement des langues étrangères. Pour Watzlawick, Helmick & Jackson (1979: 186), « on ne peut pas ne pas

communiquer » ; cela veut dire que le langage est consubstantiel à l'être humain et qu'en plus du langage, nous pouvons communiquer aussi par notre attitude corporelle, nos gestes, nos mimiques, entre autres. Grâce à l'écriture et l'imprimerie, la communication est devenue à la fois l'outil et l'objet de toutes les situations de la vie sociale, professionnelle, civique et personnelle de chacun de nous. Baylon et Mignot (1999: 10), considèrent que « l'homme est par nature un être de communication ». Une telle constatation nous conduit à considérer la communication comme un processus permanent dans la vie de tous les jours. D'après le dictionnaire universel francophone (1997 : 257), par exemple, le mot "communication" signifie, entre autres :

« 1. Action de communiquer, de transmettre quelque chose à quelqu'un 2. Ce qui est communiqué... 3. Fait d'être en relation avec quelqu'un, quelque chose... 4. Social, ensemble des phénomènes concernant la possibilité pour un sujet, de transmettre une information à un sujet, de transmettre une information à un sujet, par le langage articulé ou par d'autres codes...

Ainsi, "communication" fait référence non seulement à l'action de communiquer, à la relation entre les objets ou les personnes qui communiquent, mais aussi à l'objet même de communication. Elle signifie d'abord l'action de communiquer quelque chose ou de transmettre un message à quelqu'un. Dans cette perspective, communiquer consisterait, donc, à dire quelque chose ou à parler à quelqu'un.

Selon Perrenoud (1994 : 13,18), la communication dans l'espace de classe est considérée comme étant « une modalité de réalisation du curriculum [...] une

modalité d'exercice du métier d'enseignement et du métier d'élève [...] ». La communication est donc, l'outil indispensable qui permet à l'enseignant de planifier et de réaliser les différentes activités pédagogiques avec ses apprenants (lire un texte, écrire un paragraphe, exprimer oralement un avis, etc.) à travers lesquelles ils s'approprient les savoirs, notamment les langues étrangères. Pour sa part, Cicurel (2005: 1), considère qu'« être exposé à la langue dans le cadre d'une classe comporte des points communs : un processus instructionnel programmé, des routines pédagogiques, une organisation de la parole et de la communication ». Cela veut dire que la langue est à la fois objet et outil d'enseignement. En effet, l'enseignant utilise la communication orale et partiellement la communication écrite dans les différentes situations didactiques incluses dans le processus d'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère (expliquer, donner une consigne, etc.). Par le biais du langage l'enseignant pose des questions à ses apprenants, il leur donne des consignes et il interagit avec eux.

Ainsi, Altet (1994: 3), définit l'enseignement comme, « un processus interpersonnel intentionnel, qui utilise essentiellement la communication orale, le discours dialogique comme moyens pour favoriser la réussite de l'apprentissage ». Le dictionnaire de linguistique et des sciences du langage de Dubois et al. (1994: 94), proposent également une définition de « communication » :

La communication est l'échange verbal entre un sujet parlant, qui produit un énoncé destiné à un autre sujet parlant, et un interlocuteur dont il sollicite l'écoute et/ou une réponse explicite ou implicite « selon le type d'énoncé ». La

communication est intersubjective. Sur le plan psycholinguistique, c'est le processus au cours duquel la signification qu'un locuteur associe aux sons est la même que celle que l'auditeur associe à ces mêmes sons.

Dans ce sens, la communication contient trois éléments principaux : les participants à la communication (acteurs de la communication ou sujet parlant qui produit l'énoncé), la situation de communication (défini par les participants à la communication, le rôle qu'ils prennent pendant la communication, et le contexte situationnel), le statut de communication (défini par la distance sociale, ou intersubjective entre le « je » sujet parlant et ses interlocuteurs, et aussi par la manière dont « je » envisage son énoncé). Selon Moirand, (1982: 9-10), la communication désigne « un échange interactionnel » entre les individus dont les rôles sont déterminés par le contexte de la communication, et « l'échange qui se réalise à travers l'utilisation de signes verbaux et non verbaux ». Dans une communication, les rôles du locuteur et du récepteur du message soit changent tour à tour entre les interlocuteurs, soit restent exclusivement sur une personne. Samovar et Porter (1994: 8), considèrent la communication comme « un processus dynamique, interactif, interprétatif et de non-retour qui a lieu, par le fait même d'exister, dans un contexte physique et social, au cours duquel les gens attribuent un sens à une conduite verbale et non verbale, peu importe qu'elle soit intentionnelle ou non délibérée, consciente ou non consciente ».

A travers les définitions susmentionnées, on aperçoit que la communication est examinée dans le cadre du contact humain : elle met une personne en contact avec quelqu'un d'autre et transmet un message par le langage parlé en fonction du

rôle des participants dans un contexte au sein duquel la communication se passe. Effectivement, il est impossible de ne pas communiquer. L'objectif ultime de la communication est de parvenir à une intercompréhension qui laisse les individus s'unir dans les communautés. La communication, selon Watzlawick et al. (1979: 186), est considérée comme « une condition sine qua non de la vie humaine et d'ordre humain », qui permet de maintenir l'équilibre et l'harmonie du groupe humain. Ainsi, la communication représente une activité de transmission d'informations ou de connaissances entre interlocuteurs par le langage parlé ou d'autres codes, une activité à travers laquelle les individus visent à se comprendre et à s'influencer dans la société. Dans l'enseignement des langues étrangères, la communication est connue à travers les trois éléments que sont les apprenants, la situation d'apprentissage et la langue à apprendre. La communication fait référence également à l'objet même de la communication, c'est-à-dire au message transmis lors de l'action de communiquer.

Enfin, la communication renvoie à la fois au fait d'être en relation avec quelqu'un et à la transmission de message par le langage articulé ou par d'autres codes (Tijani, 2006: 62). Ce sont ces deux dernières acceptions du mot "communication" qui nous intéressent dans le cadre de notre travail. Ce dont il est question, à travers ces acceptions, c'est surtout l'aspect social, humain, de la communication. La communication est donc, sur le plan social, la mise en contact entre deux ou plusieurs personnes. Sur le plan physiologique, elle constitue la possibilité pour un individu de transmettre un message à un autre individu ou à d'autres personnes à travers le langage parlé ou d'autres codes, ce qui nous

renvoie à la notion de communication humaine. Associées à l'émergence du thème de la communication, les notions de répertoire et de compétence de communication, maintes fois définies par Hymes (1972: 6), sont fréquemment employées en didactique des langues.

Hymes (1972: 6), a postulé toujours que “ *les fonctions remplies par la communication langagière en classe constituent un cas particulier de la question générale de l'étude du langage dans le contexte social* ”. Les notions de répertoire communicatif et de compétence communicative sont centrales pour une ethnographie de la classe. À la suite des travaux de Gumperz et Hymes (1972), d'autres chercheurs se sont intéressés à différentes propriétés des échanges quand on parle de la face à face ; c'est systématiquement les échanges oraux ; tout particulièrement aux indices de contextualisation et à l'interférence conversationnelle. Cela a conduit à aborder la communication interethnique (Gumperz, 1989a), lieu privilégié des incompréhensions et des malentendus qui surgissent entre les interlocuteurs. Quand il y a divergences ethniques, la difficulté de communication et de compréhension s'instaure d'où l'échec de conversation et de négociation. Pour Gumperz toujours, l'échec des processus de négociation conversationnelle dans le dialogue natif et non-natif tient au recours à des stratégies rhétoriques différentes de part et d'autre, et à l'impossibilité de négocier un arrière-plan commun pour la compréhension, c'est-à-dire un système négocié de conventions de contextualisation.

Selon Hymes (1972), les notions de compétence de communication et de répertoire communicatif s'interprennent. La compétence de communication

renvoie essentiellement à des règles d'emploi et d'interprétation de performances verbales et non verbales situées (comment entendre une interrogation, prendre la parole, faire une allusion, éviter de blesser verbalement etc.). Pour Gumperz (1989a), « l'usage de la langue dépend de la culture, de la sous-culture et de normes propres au contexte ayant un rôle actif tant dans le choix des options communicatives que dans l'interprétation de ce qui est dit ». C'est-à-dire que la langue et la culture sont indissociables. On ne peut pas apprendre une langue sans pour autant apprendre sa culture et ce pour mieux communiquer et établir des échanges conversationnels et communicatifs efficaces. À ce stade, nous allons discuter la notion de compétence en classe de FLE.

Notion de compétence en classe de français langue étrangère

Les travaux de Hymes ont beaucoup inspiré la didactique des langues et ont servi de base théorique à l'émergence, à la fin des années 1970, d'une nouvelle méthodologie : l'approche communicative qui a bouleversé les pratiques d'enseignement. Avec l'avènement de cette nouvelle approche, l'enseignement d'une langue étrangère vise principalement à développer chez l'apprenant une compétence de communication dans cette langue. La notion de compétence de communication a contribué, à son tour, à l'émergence de la question des stratégies de communication (Véronique, 1992: 7). Rappelons que le rejet du couple compétence/performance, par Hymes, a entraîné des réflexions qui ont contribué à la naissance de cette notion. En effet, l'apprenant doit être, non seulement, capable d'utiliser des énoncés grammaticalement corrects et compréhensibles

adaptées à la situation socioculturelle mais aussi comprendre et interpréter le discours du locuteur natif.

Cependant, il arrive que l'apprenant éprouve certaines difficultés à communiquer avec son interlocuteur puisque certaines composantes nécessaires à la communication lui échappent. Face à une telle situation, le recours à des démarches pour résoudre ce déficit devient alors inévitable. Ces démarches sont appelées stratégies communicatives. L'intérêt accordé aux stratégies de communication s'est manifesté essentiellement dans plusieurs travaux portant sur la communication en langue non maternelle notamment dans la communication exolingue (Porquier, 1979: 39-52). Dans la partie suivante, nous allons décrire et expliquer l'approche communicative qui a un lien étroit avec la communication.

Approche communicative

L'enseignement/apprentissage des langues de nos jours se fait sur la base de l'approche communicative, qui a vu le jour au début des années 70 où la construction de la communauté européenne se mettait progressivement en place. Comme les autres méthodes, l'approche communicative (AC) s'est développée en réponse aux méthodes visuelle et audio-orale et au contexte socio-historique duquel elle émerge. Face aux échanges croissants et au besoin croissant de communiquer, le conseil de l'Europe a réfléchi à la nécessité de la mise en place d'une méthodologie qui favorise un enseignement le plus efficace qui soit, « à la hauteur des nouveaux besoins » (Martinez, 1996 : 69). C'est-à-dire, il indique ici que la nécessité d'apprendre des langues ou une langue étrangère prend de l'ampleur en raison d'un besoin croissant de communiquer avec des locuteurs

natifs ou avec des voisins. L'approche communicative est une méthode d'enseignement mais une théorie de l'enseignement des langues parce que c'est un courant de penser. L'approche communicative, selon la définition générale de (Bailly & Cohen, 2005),

est un terme de la didactique des langues correspondant à une vision de l'apprentissage basée sur le sens et le contexte de l'énoncé dans une situation de communication. Cette approche s'oppose aux visions précédentes s'attardant davantage sur la forme et la structure des langues que sur le contexte. (...) Dans l'approche communicative, il ne s'agit plus de s'attarder sur des structures grammaticales à apprendre par cœur, mais avant tout sur le sens de la communication. (...). Ainsi, le cours de langues n'est plus un cours magistral où seul l'enseignant détient le savoir et la bonne réponse. Il devient une séance interactive où le contexte de la communication est mis en valeur. De plus les supports étudiés ne sont plus créés artificiellement pour la classe avec le nombre exact de structures à assimiler ainsi ils sont choisis parmi une source vaste de documents authentiques (extraits littéraires, articles de journaux, émissions de radio, clips de vidéo, etc.)

En utilisant cette approche, on obtient de vraies situations de communications que les apprenants peuvent raconter en se basant sur la vie réelle. Les simulations peuvent être utilisées dans les dialogues et jeux de rôle. Les apprenants se mettent de cette façon directement dans une situation où ils utilisent la langue et cela les préparera à d'autres moments où ils auront besoin d'interagir en dehors de l'école. Selon Cuq (2003: 24), «l'approche communicative s'applique aux dispositifs de choix méthodologiques visant à

développer chez l'apprenant la compétence à communiquer ». Dans l'approche communicative, l'apprentissage des langues n'est pas seulement de connaître la syntaxe ou la norme de la grammaire mais elle s'intéresse à la communication, c'est-à-dire au sens de la communication. L'approche communicative donne la liberté à l'apprenant de ne pas se concentrer seulement sur une seule réponse dans laquelle il est limité, mais d'être capable de choisir entre plusieurs réponses possibles selon le message qu'il veut faire passer.

Dans l'approche communicative, le cours cesse d'être un cours magistral au cours duquel l'enseignant est le seul détenteur du savoir, mais plutôt un cours interactif, c'est-à-dire qu'il y a un échange dans la classe de langue entre l'enseignant et l'apprenant, entre l'apprenant et l'enseignant et entre les apprenants eux-mêmes (Bérard, 1991: 33). L'approche communicative prend surtout en compte les besoins de l'apprenant d'où sa concentration sur celui-ci. Il s'agit de rendre l'apprenant le plus responsable et autonome possible de son apprentissage. Dans l'approche communicative, la langue source est seulement nécessaire pour faciliter la compréhension. L'approche communicative demeure l'approche la plus efficace dans la manière les apprenants entendent régulièrement la langue et ensuite la met en pratique à travers les interactions dans les jeux de rôles et les activités en petits groupes.

En outre, l'approche communicative promeut l'apprentissage en contexte. C'est pourquoi, elle n'admet pas l'apprentissage des mots de façon isolée et par cœur. Au contraire, les mots sont employés dans des phrases afin de permettre à l'apprenant de cerner son contexte d'emploi. L'approche communicative met

donc l'accent sur l'intensification de la pratique communicative à travers des activités communicatives. L'approche communicative a une dimension sociale. Dans ce sens, elle accorde une grande importance aux relations sociales, c'est-à-dire aux échanges dans la classe de langue. L'apprenant n'est pas un individu passif à qui il faut transmettre le savoir. Il est désormais un acteur actif qui prend part à la construction de son apprentissage. Le CECR (2001 :2), décrit les caractéristiques de toute forme d'usage et d'apprentissage d'une langue ainsi :

L'usage d'une langue, y compris son apprentissage, comprend les actions accomplies par des gens qui, comme individus et comme acteurs sociaux, développent un ensemble de compétences générales et, notamment une compétence à communiquer langagièrement. Ils mettent en œuvre les compétences dont ils disposent dans des contextes et des conditions variées et en se pliant à différentes contraintes afin de réaliser des activités langagières permettant de traiter (en réception et en production) des textes portant sur des thèmes à l'intérieur de domaines particuliers, en mobilisant les stratégies qui paraissent le mieux convenir à l'accomplissement des tâches à effectuer. Le contrôle de ces activités par les interlocuteurs conduit au renforcement ou à la modification des compétences.

Depuis des années, on dit que l'objectif de l'enseignement d'une langue étrangère est de faire acquérir une « compétence communicative » dans cette langue. La classe doit être le lieu où l'apprenant s'approprie, non seulement un savoir linguistique, mais aussi des savoir-faire langagiers qui lui permettront de réaliser des objectifs, tout en s'adaptant au contexte social et culturel de l'échange. En plus, dans les années 70, l'approche communicative voit le jour des réajustements de conceptions théoriques reliées à la communication en langue

étrangère. En mettant en évidence « l'inefficacité des capacités de communication de leurs élèves (constat des enseignants) en fin de parcours d'apprentissage, dès qu'ils quittaient la salle de classe audio-visuelle... » (Moirand, 1990: 15). De ce fait, un nombre de philosophes du langage, linguistes et sociolinguistiques, ont accordé une place importante au rôle de la « pratique sociale du langage » (Gumpers et Hymes, 1972; Labov, 1972), considérant le langage comme « une action sur l'autre » (Searle, 1972; Austin, 1971). C'est d'ailleurs là où la théorie de Chomsky reste floue, avec sa fameuse dichotomie « compétence/performance », pour rendre compte d'un usage réel de la langue à apprendre comme l'évoque (Hymes, 1984). Il est nécessaire, selon nous, d'aborder aussi une nouvelle tendance dans l'enseignement des langues vivantes en général et l'enseignement de l'oral en particulier, l'approche actionnelle, qui est en quelque sorte la relève de l'approche communicative. A ce stade, nous allons discuter brièvement l'approche ou la perspective actionnelle.

L'approche ou la perspective actionnelle de l'enseignement/apprentissage des langues étrangères

Il est nécessaire selon nous, d'aborder une nouvelle tendance dans l'enseignement des langues vivantes en général et l'enseignement de l'oral en particulier : l'approche actionnelle, qui est en quelque sorte la relève de l'approche communicative. L'approche actionnelle suit l'AC depuis le milieu des années 90, dans le Cadre Européen Commune de Référence (CECR) pour les langues de 2001, qui en est l'un des principaux vecteurs. Dans cette approche, l'apprenant est considéré comme des acteurs sociaux qui réalisent ces tâches dans

des situations données afin de parvenir à l'objectif visé. La perspective actionnelle considère avant tout, l'utilisateur et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et un environnement donné, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier. Cette action doit susciter l'interaction qui stimule le développement des compétences réceptives et interactive. En d'autres termes, les activités langagières permettent à l'apprenant d'écouter, de comprendre et de produire des textes portant sur des thèmes à l'intérieur de domaines particuliers. Le contrôle de ces activités par les interlocuteurs conduit au renforcement ou à la modification des compétences.

Les actes de parole dans la perspective actionnelle sont organisés en sorte qu'ils se réalisent dans des activités langagières, qui sont à la base d'actions en contexte social qui seules font ressortir leur (les actes de parole) vraie signification. Il y a un accent sur des tâches à effectuer dans la mesure où l'action résulte de la mobilisation des différentes stratégies qui paraissent la plus convenable à l'accomplissement de ces tâches. La perspective actionnelle prend donc aussi en compte les ressources cognitives, affectives, volitives et l'ensemble des capacités que possède et met en œuvre l'acteur social (l'apprenant). L'enseignant de l'approche actionnelle prépare et dispense des cours en faisant l'apprenant faire des tâches ou des activités qui n'ont pas seulement des visées communicatives mais aussi qui introduiront la langue et la culture en tant qu'instrument d'action sociale. C'est pour dire que, l'enseignant aide l'apprenant à produire ses propres documents pour réaliser son projet. Les compétences de l'apprenant reposent sur

les savoirs, savoir-faire et savoir être qu'il possède, ainsi que sur ses savoir-apprendre. Pour nous, la plupart de ces élaborations de la perspective actionnelle ne sont pas de nouveautés en tant que telles. Mais didactiquement parlant, elles remplissent les lacunes laissées par l'AC puisque l'AC n'offre pas de didactique élaborée.

En conclusion, selon la perspective actionnelle, la tâche est au cœur de l'apprentissage des langues étrangères. Pour accomplir une tâche, les apprenants devraient développer différentes compétences : les compétences générales (savoir, savoir-faire, savoir-être et savoir-apprendre) et les compétences langagières (composantes linguistique, sociolinguistique et pragmatique).

Définition de compétence

Le concept de "compétence" apparaît comme une notion assez importante dans le champ de didactique des langues étrangères. La compétence peut être cernée comme une expression de capacités individuelles, singulières au sein d'un ensemble collectif. Éminemment polysémique, le terme est récurrent dans les discours tenus sur le monde du travail, de la formation et de l'école, (Dolz, 2002: 83). L'opacité sémantique du terme a, en effet, favorisé son utilisation dans des contextes et pour des objectifs divers et, bien que les évolutions de ce concept ne permettent pas de bien situer son origine ou de révéler des définitions homogènes, son polymorphe le rend assurément adaptable à plusieurs domaines (Van Zanten, 2008). Le terme de compétence a connu un glissement, allant de son usage courant, soit l'aptitude reconnue à une autorité publique de faire preuve de jugement, à la « capacité à mobiliser un ensemble intégré de connaissances,

d'habiletés et d'attitudes {...} en vue de réaliser ou d'accomplir quelque chose » (Legendre, 2005: 248).

En sciences de l'éducation, plus particulièrement, le terme compétence, qui est défini de multiples façons dans les dictionnaires spécialisés, est devenu usage fréquent pour les experts, si bien qu'il ne se « présente pas systématiquement comme un concept opérationnel, (Dolz, 2002: 90). Selon Cuq (2003: 48), « le terme compétence recouvre trois formes de capacité cognitive et comportementale : compétences linguistique, communicative et socioculturelle ». La notion de compétence linguistique est un terme introduit par Chomsky (1965), dans le cadre de la linguistique générative. Le but de cette notion est de faire référence à la connaissance intuitive des règles de grammaire en rapport aux énoncés qu'un locuteur natif authentique a de sa langue et qui lui permettent d'identifier des phrases correctes.

Pour Le Petit Robert de la langue française, (2009: 484), la compétence vient de l'anglais "competence", et est utilisée par Chomsky (1965), en linguistique pour parler d'un « savoir implicite grammatical et lexical intégré par l'utilisateur d'une langue naturelle et qui lui permet de former et de comprendre dans cette langue un nombre indéfini de phrases jamais entendues ». Nous y lisons aussi que « la compétence est une virtualité dont l'actualisation » (par la parole ou l'écriture) constitue la « performance » (Ibidem), nous pouvons ainsi parler de « compétence lexicale d'un locuteur ». Le mot compétence est important en linguistique, car il oppose des concepts fondamentaux en didactique : la

compétence et la performance. Pour éviter de confondre compétence et performance, les linguistes ont fait une distinction nette de ces deux notions.

La performance selon Cuq (2003: 192), « renvoie à la mise en œuvre et au résultat concret, en situation de production ou d'expression, de la compétence linguistique, communicative ou culturelle. La performance est l'ensemble des énoncés produits dans une langue ». Alors, elle ne dépend pas seulement des savoirs et des savoir-faire mais aussi de facteurs multiples comme la motivation et l'identité sociale. La compétence est un terme qui a été introduit par les générativistes pour désigner la capacité de construire et de reconnaître l'ensemble des énoncés grammaticalement corrects. Selon Chomsky, la compétence linguistique permet à un locuteur natif de comprendre des phrases dotées d'ambiguïté. Ces natifs peuvent construire des phrases d'une longueur infinie, ce qui n'est pas possible dans le cadre de la performance linguistique.

Selon Dolz (2002), cité par Diabaté (2012: 170), la compétence à deux origines historiques. Il a indiqué que la notion de compétence est liée à deux mouvements : « épistémologique et social ». D'après lui, la notion de compétence reconforte la posture épistémique du cognitivisme chomskyen (1957). Pour Wolfs (1998: 15), la compétence est « un ensemble de connaissances et de savoir-faire permettant d'accomplir de façon adaptée une tâche ou un ensemble de tâches ». Pour le Dictionnaire de linguistique de Dubois et al. (2002: 100), citant Chomsky, la compétence est « le système de règles intériorité par les sujets parlants et constituant leur savoir linguistique, grâce auquel ils sont capables de prononcer ou

de comprendre un nombre indéfini de phrases inédites ». En linguistique, selon Siouffi et Van Raemdorck (2007: 90), la compétence désigne

La connaissance implicite qu'un sujet parlant possède sur sa langue. Cette connaissance implique la faculté de comprendre et de produire, à partir d'un nombre fini de règles, l'ensemble infini des phrases grammaticales d'une langue (...). Cette connaissance implique également la capacité de distinguer les énoncés bien formés de ceux qui ne le sont pas, les phrases ambiguës ou les phrases inacceptables.

En grammaire générative, Chomsky oppose la compétence à la performance qui peut être définie comme « le résultat concret de la communication mise en œuvre, en réception ou en production, dans une situation de communication donnée ». Alors ces deux notions compétence et performance relèvent d'abord du champ linguistique et aussi du champ de la communication, (Robert 2008, op.cit : 38). En didactique des langues, le terme de compétence recouvre 3 formes de capacité cognitive et comportementale : compétence linguistique, communicative et socioculturelle comme l'indique Robert (ibid.) : Chacun sait qu'on peut connaître le lexique, la conjugaison, la grammaire d'une langue ou savoir construire tel ou tel énoncé, sans pour autant être capable de parler ou d'écrire correctement cette langue. La seconde finalité de l'enseignement d'une langue étrangère est de doter l'apprenant d'une compétence communicative Hymes (1984), qui inclut, au-delà de l'assimilation des éléments linguistiques et des éléments des actes de parole, celle de toutes les composantes de l'acte de communiquer, et de vérifier, à travers les performances de l'apprenant, que toutes ces composantes ont été acquises. Cela suppose la capacité

d'utiliser en situation, dans un discours oral ou écrit, les actes de parole de la langue cible, compte tenu des modes de pensée et de comportements des usagers de cette langue, autrement dit cela suppose aussi l'acquisition d'une compétence sociolinguistique.

Pour Cuq (2003: 48), le terme de compétence « recouvre trois formes de capacités cognitives et comportementales : compétences linguistiques, communicatives et socioculturelles ». Toutefois, la compétence désigne essentiellement un savoir-agir et renvoie presque toujours à l'idée de capacité, soit la « qualité de quelqu'un qui est en état de comprendre, de faire quelque chose » (Rey-Debove & Rey, 2007: 343). De surcroît, considérant l'utilisation, la compétence est quelque chose qui doit faire l'objet d'un développement, lequel n'est jamais vraiment terminé vu la multiplicité des contextes. Ainsi, nous employons le terme dans le sens suivant : une capacité potentielle à mobiliser et à utiliser efficacement un ensemble de ressources (connaissances, habilités et attitudes) dans des situations d'apprentissage complexes, telles que des situations de communication.

Définition de la compétence de communication

Les recherches en ethnographie de la communication vont amener Hymes (1984), à proposer la notion de « compétence de communication » qui est définie comme l'ensemble des aptitudes permettant au sujet parlant de communiquer efficacement dans des situations culturellement spécifiques. A travers cette compétence, il met en cause la position de Chomsky (1965) concernant la compétence linguistique. Ce dernier étudie la compétence relative au système de

règles qui permettent de rendre compte de l'infinité des phrases grammaticales d'une langue et qui explique la « créativité linguistique » du sujet parlant. Toutefois, il ne se préoccupe pas de la possibilité de parvenir à une interprétation satisfaisante, autrement dit, d'utiliser de manière cohérente et adaptée des énoncés en situation. Pour Hymes, savoir parler c'est principalement maîtriser les conditions d'utilisation adéquate des possibilités offertes par la langue. Cet auteur a popularisé sa notion de « compétence de communication » :

Quand nous considérons des individus comme capables de participer à la vie sociale en tant qu'utilisateurs d'une langue, nous devons, en réalité, analyser leur aptitude à intégrer l'utilisation du langage à d'autres modes de communication tels que la gestualité, la mimique, les grognements, etc. Une analyse de la politesse implique une prise en compte de ces formes de la déférence et de la présentation de soi. Des significations fondamentales [...] sont à caractériser aussi en termes de mouvements de la tête et de la main, qui accompagnent les mots ou les remplacent. En somme, ce que l'on sait et ce que l'on fait d'une langue tient aussi à la place que celle-ci occupe dans l'ensemble plus vaste des savoirs et des capacités entrant dans les divers modes de communiquer. » (Hymes, 1984: 128).

Selon Hymes (1984), la compétence de communication suppose la maîtrise de codes et de variantes sociologiques et des critères de passage d'un code ou d'une variante à d'autres : elle implique aussi un savoir pragmatique quant aux conventions énonciatrices qui sont d'usage dans une communauté considérée. Cette compétence correspond également à « l'ensemble des aptitudes permettant au sujet parlant de communiquer efficacement dans des situations culturelles spécifiques (Kerbrat-Orecchioni, 1990: 131) ». Effectivement, la communication

efficace ne demande pas simplement une maîtrise des connaissances de la grammaire mais aussi le savoir culturel à la base du contexte et du contenu des actes communicatifs parce que la communication humaine ne se limite pas à la connaissance linguistique ou à la simple transmission d'un message linguistique. Elle implique avant tout un échange entre des êtres humains vivants dans une société donnée, possédant également des connaissances socioculturelles : « les normes culturelles et sociales représentent une clé de lecture indispensable pour interpréter les processus communicationnels. » (Geertz, 1986a: 86).

Il est ainsi nécessaire, pour les communicants, de savoir utiliser les énoncés appropriés à certaines situations de communication, de comprendre et même d'utiliser les différentes variétés de langue, les principaux sous-codes en fonction des situations rencontrées et de maîtriser les usages et les rites sociaux, propres à sa communauté linguistique, qui président au bon déroulement des interactions. Il s'agit de normes conversationnelles, de rituels, qui veillent à l'accomplissement des faits de parole et autres actes sociaux réalisés grâce aux canaux de communication comme l'a noté Gumperz : « Parler dans ces situations ne consiste donc pas à se conformer simplement aux normes définissant ce qu'il convient de faire, c'est également véhiculer une information à propos de valeurs, d'opinions et d'attitudes. » (1989: 152).

Pour sa part, Kerbrat-Orecchioni a aussi ajouté :

La compétence de communication comprend un certain nombre de principes de politesse ou du "tact" qui déterminent la façon dont il convient de formuler une salutation ou une requête, de

réagir à une offre ou à un compliment, c'est-à-dire toutes les contraintes rituelles. (Kerbrat-Orecchioni, 1990: 30).

La connaissance des mêmes régionales a une place importante qui permet l'adaptation de chaque énoncé aux contraintes situationnelles et au succès de la communication. La compétence linguistique est juste l'une des composantes de la compétence de communication, « ce dont un locuteur a besoin pour communiquer efficacement dans des contextes culturellement significatifs. » (Gumperz & Hymes, 1972: 7). Ainsi, la compétence de communication proposée par Hymes comprend la compétence linguistique (règles morphologiques, syntaxiques, etc.) et la compétence sociolinguistique (règles liées à l'usage de la langue en contexte). Au sujet de cette compétence, Cuq a également affirmé :

La compétence de communication est « la capacité d'un locuteur de produire et d'interpréter des énoncés de façon appropriée, d'adapter son discours à la situation de communication en prenant en compte les facteurs externes qui le conditionnent: le cadre spatio-temporel, l'identité des participants, leur relation et leurs rôles, les actes qu'ils accomplissent, leur adéquation aux normes sociaux, etc. » (Cuq, 2003: 48).

Le concept de « Compétence de communication » proposé par Hymes occupe une place importante dans le but d'assurer une communication efficace lors de l'échange communicationnel. On a mis l'accent sur l'aspect social de la communication et sur le fait qu'une compétence de communication est le produit d'une conjugaison harmonieuse entre facteurs linguistiques et facteurs extralinguistiques. Ce concept a des répercussions considérables dans le processus d'enseignement/apprentissage des langues.

Composantes de la compétence de communication et enseignement/apprentissage des langues étrangères

Le but de l'apprentissage d'une langue étrangère telle que le français est d'acquérir la compétence de communication. L'apprenant sera capable de produire et d'interpréter des énoncés appropriés à une situation donnée conformément aux contextes sociaux du pays. Cela signifie que pour communiquer, la maîtrise du système de la langue ne suffit pas, car il faut connaître aussi, et surtout, les règles de son emploi. Ce but a été particulièrement remarqué dans le domaine de la didactique des langues comme l'a dit Galison, (1980: 14) :

on continue à enseigner « la langue » et non « à propos de la langue », mais on fait mieux la différence entre le système (qui postule une compétence linguistique) et l'emploi (qui postule une compétence de communication), [...] l'objectif général visé est donc la compétence de communication qui prend en compte la dimension linguistique et extralinguistique de la communication, et qui continue un savoir-faire à la fois verbal et à la fois non verbale, c'est-à-dire une connaissance pratique (donc pas nécessairement explicite) du code et des règles psychologiques, sociologiques et culturelles, qui permet son emploi approprié en situation.

Jusqu'à présent, il existe effectivement plusieurs modèles de compétence de communication qui s'inspirent de la définition originelle du concept. Il se caractérise par un certain nombre de catégorisations des composantes qui ont été réalisées par des auteurs afin de rendre cette notion fonctionnelle dans le domaine de l'enseignement/apprentissage des langues. Nous nous penchons sur quelques-

uns de ces modèles afin d'en analyser les composantes et de vérifier dans quelle mesure ils couvrent le champ communicatif. Dans le cadre d'une recherche sur l'évaluation de cours de français à l'école élémentaire, Canale et Swain (1980), ont proposé un modèle de communication qui comprend les composantes suivantes :

1. Composante grammaticale (connaissance des items lexicaux, les règles de morphologie, de syntaxe, de grammaire, de sémantique et de phonologie...)

Pour être capable de parler une langue étrangère, l'apprenant doit savoir comment le système de la langue fonctionne mais il doit aussi pouvoir utiliser cette information dans une situation réelle. Pour Canale et Swain (1980: 29), cette composante est constituée de connaissances lexicales, grammaticales, syntaxiques, phonologiques et sémantiques. Ils ajoutent qu'il y a aussi des connaissances des règles de probabilité d'usage dans chaque composante, le locuteur devrait savoir si dans un tel texte il serait vraisemblable qu'un locuteur natif utilise une telle expression. Pour la composante grammaticale, cela veut dire que le locuteur doit connaître les connotations et les collocations d'unités lexicales et la probabilité d'occurrence de différents types de structures grammaticales.

2. Composante sociolinguistique (connaissance des règles socioculturelles de l'emploi et règles discursives données ou dans un groupe donné). La langue est un phénomène social qui réunit un ensemble de locuteurs mais qui crée aussi des barrières linguistiques entre des locuteurs de différentes langues. Les groupes linguistiques ont souvent leurs propres traditions et leurs propres façons d'utiliser

la langue comme un instrument de communication. Un locuteur avec des connaissances sociolinguistiques fortes est capable de réaliser les actes de parole qu'il souhaite accomplir : il est capable d'être poli, mais aussi de choisir d'être impoli, il maîtrise des registres différents de la langue et sait adapter son usage de la langue.

La connaissance sociolinguistique dote le locuteur d'une liberté d'utiliser la langue dans des situations sociales de manière intentionnelle. Cela veut dire qu'il n'est pas suffisant pour l'apprenant d'apprendre seulement le système de la langue (la composante grammaticale), mais il doit aussi apprendre à s'en servir de façon appropriée en prenant en compte les différences entre les pratiques sociales de son groupe linguistique et le groupe linguistique de la langue cible. Canale et Swain divisent la composante sociolinguistique en deux groupes de règles : les règles d'usages et les règles du discours. Le premier groupe contient les règles pour définir si un énoncé est approprié ou pas. Les règles du discours concernent surtout la cohésion et la cohérence textuelles. La connaissance de ces règles permet au locuteur de se situer socialement dans une situation de communication et d'agir selon le sujet de la conversation, les rôles des participants et les normes d'interaction. La maîtrise de la composante sociolinguistique n'est pas la connaissance des règles grammaticales, mais plutôt l'aptitude à bien les manier aux diverses fins de communication (Canale et Swain, 1980: 30).

3. Composante stratégique (stratégies de communication verbales ou non verbales qui permettent de compenser les difficultés de la communication dues à des variables de performances ou à une compétence insuffisante). Le décalage

évident entre les connaissances d'un apprenant sur le système de la langue et l'actualisation de la langue dans la communication a déjà été remarqué dans le cadre de la tradition Chomskyenne (compétence/performance) ainsi que dans la tradition Saussurienne (langue/parole). Le fait que, les locuteurs commettent des erreurs et que la langue en pratique manifeste de nombreuses imperfections était connu au sein des théories formalistes, mais cela était considéré comme une raison pour ne pas se concentrer sur la performance, mais sur la compétence.

Les stratégies de communication concernent ce processus invisible qui a lieu quand un locuteur mobilise sa compétence grammaticale et socioculturelle pour produire et comprendre du discours. Corder (1978: 16) définit les stratégies de communication comme des « techniques systématiquement appliquées par un locuteur pour s'exprimer malgré les difficultés qu'il rencontre ». Il s'agit d'un point de vue selon lequel les stratégies sont vues un peu comme des pansements provisoires auxquels le locuteur peut avoir recours au cas où il rencontre des problèmes de communication surgissant des situations concrètes que chaque apprenant de langues étrangère connaît sûrement. Or, la composante stratégique ne se limite pas seulement à des opérations de réparation mais elle peut être utilisée pour mobiliser la totalité de la compétence de communication : avec une bonne compétence stratégique, l'apprenant profite au maximum de ses savoirs linguistiques existants.

La recherche sur les stratégies de communication a été faite indépendamment de la théorie de la compétence de communication. Pour intégrer cet aspect de communication dans la théorie générale de compétence de

communication, il est nécessaire de conclure que la compétence de communication a une composante stratégique. Les théories sur la compétence communicative diffèrent concernant ce que contient la composante stratégique et sur son rôle dans le cadre théorique en relation avec les autres composantes. Pourtant, tous sont d'accord sur le fait qu'un locuteur peut accéder à des « données linguistiques » par des processus cognitifs et qu'il a recours à des stratégies de communication lors d'un acte de communication.

Pour Canale et Swain (1980: 30-31), la compétence stratégique a pour fonction de compenser des ruptures de communication qui sont causées par des insuffisances ou défauts dans l'une ou l'autre des autres composantes. Ainsi, les stratégies seraient de deux types selon la composante qu'ils compensent. Par exemple, un apprenant qui ne connaît ou ne se souvient pas d'un mot momentanément peut se servir d'une stratégie de communication : il peut expliquer le mot avec les mots dont il se souvient. Une autre stratégie, souvent utilisée dans les exercices où des apprenants communiquent entre eux, serait de remplacer un mot oublié par le mot de la langue maternelle, une stratégie difficilement applicable dans une situation de communication avec un locuteur natif. Moirand (1982: 20), par contre, ne distingue pas de composante stratégique mais suppose qu'il s'agisse plutôt de phénomènes de compensation. Par exemple, un locuteur avec de fortes connaissances sociolinguistiques peut compenser sa faiblesse en grammaire en se basant sur d'autres compétences. Moirand ne précise pas très clairement ce qu'elle entend par les stratégies mais ajoute dans un commentaire en notant (ibid.) que « les stratégies [...] interviendraient lors de

l'actualisation de cette compétence dans une situation de communication concrète ».

À notre avis, une telle démarche laisse de côté le rôle des stratégies dans la totalité de communication bien qu'elle soit justifiée par le fait que les stratégies concernant la performance, conduisent à une vision moins exhaustive de la compétence de communication. Quel est donc le rôle de la composante stratégique ? Pour pouvoir répondre à cette question, il faut avoir une vision générale des rôles et interactions des composantes de la compétence communicative. Nous affirmons que les stratégies peuvent fonctionner comme une sorte d'intermédiaire entre les compétences grammaticales et les compétences sociolinguistiques. Or, nous considérons que cela n'amène pas à la conclusion que l'ensemble des stratégies ne forment pas une composante de la compétence de communication. La composante stratégique est donc spéciale dans ce qu'elle est toujours en relation avec les autres composantes, et en est dépendante. Le modèle de Canale et Swan (1980), se distingue par l'introduction d'une nouvelle dimension de la compétence de communication.

Il s'agit de l'aspect para-verbal de la communication qui est inclus dans une composante stratégique qui permet de combler les lacunes de communication. Cette composante consiste également en la paraphrase, la maîtrise de certaines stratégies de communication et la variation du ton du discours en fonction de la situation de communication permettant à l'apprenant d'une langue étrangère de compenser les dysfonctionnements de la communication dus à des réalisations verbales insuffisantes ou lacunaires : « le locuteur non-natif doit disposer de

moyens et de stratégies lui permettant de gérer l'asymétrie communicative en langue étrangère » , (Springer, 1998: 78). La définition de la compétence de communication que nous venons de présenter plus haut dans le cadre du CECR se trouve dans une optique actionnelle. L'apprenant ou l'utilisateur se trouve dans un rôle d'un « acteur social » qui réalise des tâches dans des contextes et des conditions variées en mettant en œuvre des compétences. La place de l'interaction orale, les situations communicationnelles sont privilégiées. D'ailleurs, cette analyse nous montre aussi que la compétence de communication dans le CECR met l'accent sur les savoirs, et les savoir-faire ayant pour objectif de permettre aux locuteurs d'interagir efficacement dans diverses situations de communication. En bref, chaque modèle met en lumière un aspect différent de la compétence de communication et traite un problème particulier de la communication et de son enseignement: l'accent est tantôt mis sur le savoir et savoir-faire, tantôt sur un ensemble d'aptitudes, tantôt sur la dimension transactionnelle, tantôt sur l'appropriation de cette compétence. Dans l'ensemble, ces modèles jouent un rôle important qui vise à amener les apprenants à agir efficacement au sein des communautés sociales au moyen des langues étrangères. Par ailleurs, il importe également de raccourcir la distance vécue entre apprendre et utiliser les langues en rapprochant les activités scolaires des activités sociales. Le manque des connaissances relatives à des codes linguistiques et culturels propres à la culture autre dans ces échanges est souvent source de malentendus, voire de dysfonctionnements de la communication car, selon Gumperz (1989a), « l'usage de la langue dépend de la culture et de la sous-culture et de normes propres au

contexte ayant un rôle actif tant dans le choix des options communicatives que dans l'interprétation de ce qui est dit. ». La partie suivante de ce chapitre sera consacrée à décrire la théorie adoptée dans notre travail.

Théorie de l'étude : une approche des stratégies de communication en psychologie cognitive

Les chercheurs essayent de classer et de définir avec précision les différents types de stratégies. Ils se sont préoccupés de vérifier les liens de cause à effet entre l'utilisation de stratégies d'apprentissage ou stratégies de communication et l'acquisition d'une compétence générale en L2. La psychologie cognitive considère que l'apprentissage de quelque matière que ce soit est essentiellement une activité de traitement de l'information. Cette information peut être cognitive, affective, sociale ou sensorielle. Puisque la théorie est axée sur *l'analyse* et la compréhension des processus de traitement de l'information chez l'être humain [...], les données issues de la psychologie cognitive prennent une signification fort importante pour l'enseignant dans la compréhension des mécanismes qui permettent à l'élève d'acquérir, d'intégrer et de réutiliser les connaissances.

Selon Cuq (2003 :44), la notion de cognition est issue du latin *cognitio*, « connaissance » qui désigne l'ensemble des activités perceptives, motrices et mentales mobilisées dans le traitement de l'information en provenance de l'environnement. Robert (2008 :121) définit la cognition comme, « le processus par lequel un organisme acquiert la conscience des événements et objets de son environnement ». Le cognitivisme (courant de pensée) considère le cerveau humain comme un système de traitement (puissant ordinateur capable) et

d'interprétation de l'information nouvelle en fonction de l'information antérieurement stockée en mémoire, et qui vise à rendre compte des connaissances (ou fonctions cognitives), dont le langage. C'est grâce à un système de traitement de l'information que nous pouvons nous adapter aux nouveaux environnements et résoudre de nouveaux problèmes.

D'après Gagne, et al. (1993), une nouvelle information est traitée en plusieurs étapes : 1) l'information est perçue par les capteurs de sens, puis elle est enregistrée dans le système central en mémoire immédiate. 2) une petite portion de l'information retenue dans la mémoire est sélectionnée par les processus de perception-sélection pour un traitement additionnel en mémoire de travail ; 3) en général, l'information en mémoire de travail disparaît rapidement si elle n'est pas répétée ou utilisée parce que la mémoire de travail a une capacité limitée, ce qui pose des contraintes au traitement de l'information ; 4) les processus automatiques se mettent en œuvre sans dépendre de la capacité de mémoire de travail, alors que les processus contrôlés sont hautement dépendants de la capacité limitée de la mémoire de travail ; 5) les processus de stockage sont utilisés pour transférer la nouvelle information de la mémoire de travail à la mémoire à long terme ; 6) Il y a également des processus de récupérations qui transforment l'information de la mémoire à long terme en une forme qui peut être utilisée par les mécanismes de traitement en cours ; 7) les processus de contrôle contrôlent le flux d'information qui passe à travers le système du traitement de l'information humaine.

Selon Gagne, Yekovich & Yekovich (1993), bien que certains traitements puissent être mieux exécutés et plus vite par certains individus que par d'autres, la nature du système reste la même et toute personne normale est équipée du même système de traitement malgré la grande variation des capacités humaines. La mémoire de travail fonctionne comme un espace de travail mental. Autrement dit, ce dont nous sommes conscients à moment donné se maintient dans notre mémoire de travail. L'information existant dans cette mémoire s'efface au bout de 10 secondes si elle n'est pas avant soit répétée ou utilisée. Pour Simon (1974), elle ne retient que 5 unités d'information. Cette capacité limitée de la mémoire de travail fait qu'il nous est difficile d'exécuter plusieurs tâches mentales en même temps avant d'atteindre l'automatisme. Par automatisation d'une tâche, on entend la pratique qui exige peu d'attention. Par exemple, les bilingues compétents décodent la parole de leur interlocuteur sans vraiment penser à la forme de ce qu'ils perçoivent. Au contraire, un débutant d'une langue étrangère recourt à sa mémoire de travail pour décoder phonétiquement, grammaticalement et sémantiquement ce qu'il perçoit.

En ce qui concerne la mémoire à long terme, l'information retenue dans la mémoire du travail pourrait par la suite être stockée dans la mémoire à long terme. Selon Desmons et al. (2005: 16), ce qui est stocké par le sujet n'est pas un produit mais « les acquisitions constituent une des conséquences de l'activité cérébrale: perception, opération psycholinguistique, entre autres. Le stockage réfère lui-même à une série de processus par lesquels les nouvelles informations sont intégrées dans les connaissances antérieures ». Le rôle de la mémoire à long

terme est de stocker l'information pour une utilisation ultérieure. Contrairement à la mémoire de travail, la durée de maintenance de la mémoire à long terme est longue. Il n'y a pas vraiment de consensus pour dire si ce que nous avons stocké dans notre mémoire à long terme est sauvegardé à jamais ou pas. Mais la plupart des psychologues pensent que ce que nous stockons dans notre mémoire à long terme est conservé pour longtemps.

La récupération des connaissances de la mémoire à long terme est pilotée par une série de processus qui récupèrent l'information stockée dans cette mémoire et la transforment dans une forme qui puisse être utilisée pour le traitement en cours. La récupération est certainement différente dans le traitement automatisé et le traitement contrôlé. Dans le traitement contrôlé, il s'agit de récupérer consciemment les informations antérieurement stockées. Le processus qui est à la base de la recherche des savoirs existant dans la mémoire à long terme est souvent appelé « activation » (Gagne et al. 1993). Le traitement de l'information chez l'être humain n'est pas dû au hasard. Il inclut la mise en place de buts, la planification pour atteindre ces buts, le contrôle (monitoring) de l'atteinte de ces buts et l'amélioration des plans.

En fait, la situation d'apprentissage exige l'activation de ces processus, qui donneraient lieu à un apprentissage. Cet apprentissage pourrait être renforcé par une pratique intentionnelle qui est régie par le même processus de contrôle ou affaiblie par la non-réutilisation. Concernant la question des stratégies, la différence entre les individus se fait au niveau de la pratique ou du type de pratique. Par exemple, quand on entend un nouveau mot on peut décider de se le

répéter (« dans la tête », à l'oral ou l'écrit) pour ne pas l'oublier, ou on peut renoncer à cette répétition pour des raisons différentes.

Stratégies et leur représentation dans les théories cognitives

Pendant une vingtaine d'années, Anderson (1976,1983), a travaillé sur la théorie de la production humaine. Sa théorie a évolué au rythme de ses nouvelles recherches et de nouvelles idées. La nature des représentations du savoir, ses variétés, et la fonction de ces dernières sont les préoccupations centrales de ses recherches. Le modèle de production d'Anderson est basé en grande partie sur la distinction entre le savoir déclaratif et procédural, faite pour la première fois (1949) par Ryle. Dans la représentation de son modèle cognitif, Anderson parle de ces types de savoirs, déclaratif et procédural et des mécanismes qui sont à la base de la génération de ces savoirs. Nous pensons que dans la présentation d'Anderson du système de production et des savoirs, les stratégies d'apprentissage ou de communication (dans le sens utilisé dans la littérature) peuvent être reconnues, soit comme savoir déclaratif ou procédural soit comme mécanismes générant ces savoirs.

Le savoir déclaratif et sa représentation dans la mémoire comme « savoir déclaratif, c'est tout le savoir et les faits que nous avons emmagasinés en mémoire, toute l'expérience du sujet » (Bange 2005: 37). Pour Anderson (1983), c'est le système du savoir déclaratif qui nous permet de stocker nos expériences dans tout domaine. Il souligne qu'on peut mesurer aisément un savoir dans ce système puisqu'il ne requiert pas qu'on sache comment le savoir sera utilisé pour le stocker. C'est ce savoir déclaratif, autrement dit, ce sont nos expériences

antérieures dans le sens général, qui seront converties en comportement. Pour que cette conversation soit produite, il faut « des efforts considérables », selon les termes d'Anderson. Pour Bange, ces efforts considérables consistent en des efforts pour adapter les moyens qu'on connaît par expérience à l'intention de modifier la situation actuelle.

Le savoir procédural et sa représentation dans la mémoire : « Le savoir procédural est « l'ensemble des règles pratiques qui gouvernent notre comportement et constituent la composante cognitive de nos actions » (Bange, 2005: 37). Le savoir procédural est de ce fait le savoir du comment faire. Il est représenté sous forme de productions. Chaque morceau de ce savoir est appelé une production parce qu'il produit une partie du comportement mental ou physique. Chaque partie du comportement peut être considérée comme une étape d'une procédure (Gagne, Yekovich & Yekovich, 1993). Anderson (1983), présente les productions comme l'expression contingente de Si- Alors où Si contient les conditions qui doivent exister pour que la règle soit applicable et Alors contient l'action qui sera exécutée quand les conditions sont réunies. Un système de production (Anderson, 1983) représente toutes les étapes d'une procédure mentale ou d'une procédure physique.

Dans le système de productions, les productions sont liées les unes aux autres par l'effet d'une structure de buts. À savoir que chaque production contribue en quelque sorte à la production du comportement ultime. Cependant, ces systèmes de productions varient dans leurs relations avec les domaines. Il y a donc des productions qui ont trait aux domaines généraux et des productions qui

concernent les domaines spécifiques. Le premier type de production, ayant trait au domaine général, peut être appliqué dans plus d'un domaine, puisqu'il est général. Alors que le deuxième type de production, étant à l'origine de l'expertise, ne s'applique qu'à un seul domaine.

Ce dernier type de production est une partie importante du savoir, mais il se limite aux situations particulières dans un domaine donné. Les processus cognitifs qui pilotent ces productions sont variés. Certaines productions sont automatisées, d'autres sont contrôlées ou conscientes (en ce sens qu'elles exigent de l'attention) parce que leur usage occupe toute ou une partie de la mémoire de travail. Le savoir déclaratif et le savoir procédural sont différents en fonction des caractéristiques suivantes. Le savoir déclaratif est stable, ses unités basiques s'acquièrent rapidement et se modifient facilement.

En revanche, le savoir procédural est dynamique, il s'apprend lentement, et une fois que ses unités basiques (productions) seront automatiques, leur modification sera difficile. La face cognitive d'une production comprend elle-même une « prémisses intentionnelle et une « prémisses cognitive ». La prémisses intentionnelle ne se traduit que par la volonté d'agir pour résoudre le problème auquel est confronté l'individu, qui donnera lieu à un but. Cette prémisses intentionnelle implique les savoirs antérieurs du sujet pour faire une représentation du problème. La prémisses cognitive comprend « le savoir sur le moyen qui doit être mise en place pour réaliser le but » (Bange, 2005: 38). Bange résume ainsi la théorie d'Anderson :

le mécanisme d'activation dont la mise en œuvre précède et conditionne le déclenchement de l'action. Et c'est à partir, de la

prémisse intentionnelle, l'activation de la prémisse cognitive qui déclenche l'opération. La prémisse cognitive devient donc un opérateur de résolution de problème que le sujet emprunte un répertoire des moyens d'action que constitue son expérience. (Bange, 2005: 39).

Autrement dit, la représentation que se fait l'apprenant du problème et la prémisse intentionnelle activent un opérateur dans la mémoire à court terme. Le savoir procédural ou la règle pratique est donc un système de production qui crée la connexion entre le savoir déclaratif présent dans la mémoire de travail et le comportement. Le savoir procédural prend lui-même deux formes contrôlé et automatique.

Dans les phases cognitives des productions, Anderson distingue le traitement automatique du traitement contrôlé. Dans sa théorie, le traitement automatique se caractérisant par une capacité moins limitée, la possibilité de traiter en même temps plusieurs alternatives est directement activée par l'input. On peut automatiquement traiter certaines informations sans que cela nous empêche d'en traiter d'autres informations en même temps. Le traitement contrôlé ou interprétatif requiert en revanche du contrôle conscient et de l'attention, impose des charges cognitives importantes à la mémoire de travail, se fait par étape, et est activé par le déclenchement des buts internes (Anderson, 1983). Dans un traitement contrôlé, l'attention est focalisée sur les conditions et l'exécution d'une action ; ce qui fait que le traitement d'une information en même temps est impossible. Dans la théorie d'Anderson, cette évolution du traitement contrôlé

basé sur le but vers le traitement automatique s'appelle la procéduralisation qui est graduelle et qui exige beaucoup d'efforts.

Comme nous l'avons vu ci-dessus, le contrôle fait partie du système cognitif. A ce propos, Anderson (1983) a postulé que les productions, contrairement aux unités déclaratives, contrôlent le comportement. A ce propos, Bange dit que, « le contrôle cognitif est présent en tout acte, le contrôle cognitif est ce qui distingue un acte d'une simple réaction » (Bange, 2002 in Cicurel et Véronique, 2002 : 26). D'après Bange (2002), ce n'est pas la présence ou l'absence du contrôle qui est en question, mais sa nature, sa modalité et son caractère conscient ou non conscient. Il rajoute, en se référant à l'échelle de Faerch (1983), que c'est le degré d'attention prêtée à la production en cours qui transforme la nature du contrôle. Anderson (cité in Bange 2002) définit l'attention comme, « l'attribution des ressources cognitives à des processus en cours ».

Quant à la conscience, Bange la considère comme une propriété émergente du processus d'autorégulation, d'auto-observation interne qui constitue la cognition. La théorie d'Anderson prévoit trois étapes cognitives dans la procéduralisation.

1. L'étape cognitive ou interprétative, caractérisée par la médiation verbale. Dans cette étape, l'apprenant répète le savoir déclaratif requis pour exécuter l'action. Cette répétition verbale sert à conserver dans la mémoire du travail le savoir déclaratif pertinent pour exécuter l'action. Anderson baptise cette étape, l'étape interprétative puisque le savoir déclaratif s'y utilise comme une série d'instructions qui guident le nouveau

comportement. Il s'agit de l'application interprétative du savoir antérieur, lorsqu'une série de production est utilisée, le savoir déclaratif pour produire un nouveau comportement.

2. L'étape associative ou l'exécution de l'action se raffine. Les erreurs produites dans les productions sont graduellement détectées et éliminées et la médiation verbale disparaît.
3. L'étape automatique où les productions s'améliorent graduellement et continuellement.

Le terme « cognitif » semble alors recouvrir l'ensemble des activités d'élaboration de la connaissance. Cette perspective détermine le statut du savoir de l'apprenant et ses compétences cognitives, puisque, selon Piaget (1974a), l'enfant contribue activement à la construction de sa personne et de son univers. Le cognitivisme alors s'intéresse aux processus mentaux de l'enfant et non à la dimension affective. Ainsi, l'enseignant doit accorder la priorité à la mise en place des séquences didactiques qui vont aider l'apprenant à construire des nouvelles connaissances. Dans ce cadre, le comportement langagier doit donc être considéré comme une activité cognitive, au même titre que les comportements perceptifs, mnémoniques entre autres, être considérée comme une activité cognitive.

Contrairement au behaviourisme qui s'appuie sur le stimulus et le renforcement externes, l'intérêt pour l'enseignement, l'apprentissage et l'acquisition des langues est dirigé vers la réflexion sur le processus mental chez les cognitivistes. Le sujet humain présente une émergence de structures linguistiques biologiquement programmées : les facteurs internes ont un rôle

déterminant dans le développement. Ceci met en jeu l'hypothèse de l'âge critique et le concept de « language Acquisition Device » (LAD), (littéralement traduit par 'dispositif d'acquisition du langage') de Chomsky (1965). En plus du couple stimulus-réponses, l'approche cognitive va chercher à savoir ce qui se passe dans la boîte noire (« black box ») correspondant aux processus mentaux mis en œuvre lors de l'apprentissage ou de la communication. Schuman (1996), a postulé que, 'Based on the thought process behind the cognition. Changes in cognition are observed, and used as indicators to what is happening inside the learner's mind'.

Le travail de la recherche en sciences cognitives est de comprendre la manière dont est traitée l'information en analysant comment se réorganise la structure cognitive d'un sujet après avoir assimilé une nouvelle information. L'approche cognitive accorde une grande place au travail de la mémoire, la façon dont celle-ci stocke et rappelle l'information. D'après Good & Brophy (1990:187),

However, even while accepting such behavioristic concepts, cognitive theorists view learning as involving the acquisition or reorganization of the cognitive structures through which humans process and store information.

C'est aussi la recherche des mécanismes cognitifs qui entrent en jeu lors de la résolution de problèmes. L'enseignant doit chercher à mettre en place des conditions d'apprentissage qui vont permettre à l'apprenant de réorganiser sa structure cognitive. En plus de donner des nouvelles informations (comme les behavioristes), l'approche cognitiviste incite à développer de nouvelles stratégies d'apprentissage ou communicatives en rendant l'apprenant actif grâce à un

traitement cognitif et métacognitif. Les situations d'apprentissage doivent aussi tenir compte de la diversité des apprenants. Par exemple pour l'apprentissage de FLE, on peut penser à mener l'apprenant à découvrir par lui-même une règle de grammaire en lui offrant des indices.

Influences du cognitivisme sur l'enseignement/apprentissage des langues

Les tenants de la théorie cognitiviste cherchent, au contraire des behavioristes, à mettre en lumière les processus internes de l'apprentissage. Dans une perspective cognitiviste, un apprentissage survient dans deux types de situation : dans une situation *implicite* par expérience quotidienne, et dans une situation *explicite* par exercice scolaire. Pour les cognitivistes, l'apprenant est un système actif de traitement des informations acquises implicitement ou explicitement. Ce traitement de l'information est semblable à un ordinateur : c'est-à-dire que l'apprenant perçoit des informations qui lui proviennent du monde intérieur, les reconnaît, les emmagasine en mémoire, puis les récupère de sa mémoire lorsqu'il en a besoin pour comprendre son environnement ou résoudre des problèmes. La mémoire joue un rôle important afin de combler l'attente de l'apprenant. Sachant que l'apprentissage est un changement durable dans ces structures chez les cognitives, des rappels et des exercices sont nécessaires pour le développement des compétences de l'apprenant.

Dans le cadre de la psychologie cognitive, un apprentissage est nécessairement lié à la présentation et à l'organisation des connaissances en mémoire. Ce cadre conçoit également que le système cognitif de l'apprenant inclut des stratégies métacognitives, (l'apprenant prend conscience et tient compte

de ses propres processus de pensée), qui lui permettent d'agir et d'influencer son environnement. En conséquence, la théorie cognitiviste met les représentations mentales de l'apprenant au centre du processus d'apprentissage. Elle affirme ainsi deux choses : - Lorsque nous apprenons, notre comportement change parce que notre compétence s'est modifiée. Notre compétence évoluée parce que notre représentation mentale de la situation d'apprentissage a changé. Apprendre est cette action de construction du sujet par lequel l'apprenant s'approprie le réel à deux niveaux : au niveau individuel pour intégrer les données cognitives et affectives, et au niveau social, pour chercher à comprendre comment s'intégrer les cultures.

Lors de l'enseignement/apprentissage, l'enseignant devrait évaluer et faire progresser les représentations mentales des apprenants. Ceux-ci ne peuvent apprendre que par eux-mêmes, personne ne peut apprendre à leur place. Les structures cognitives sont en effet individuelles puisqu'elles résultent d'expériences cognitives et affectives propres à chaque individu. Etant donné que les apprenants doivent comprendre afin d'être capables de traiter de nouvelles informations pour le stockage dans la mémoire à long terme, tout apprentissage doit avoir un sens et des visées utilitaires. Cuq et Gruca (2005) établissent des principes par rapport à l'enseignement/apprentissage qui découlent de cette théorie.

La description du mécanisme de l'acquisition des savoir-faire du point de vue cognitif, que nous venons d'exposer, met en évidence que les productions sont régies par les mêmes mécanismes et que ce sont les expériences antérieures

de l'apprenant qui lui permettent de mettre en marche son système de production, d'apprendre et de communiquer. De ce fait, les traitements cognitifs et les processus mentaux sont identiques chez les individus dans l'acquisition de tout savoir-faire dont le langage. Alors, il faut placer les différences individuelles au niveau de leur savoir déclaratif et non pas au niveau stratégique. Les stratégies de communication exposées dans les différents classements sont ainsi, soit des pratiques dans le sens scolaire ou social, soit des comportements, soit des règles de production. Le classement de Faerch et Kasper (1983) considéré comme l'un des meilleurs classements sur le plan du fondement théorique, contient des items qui correspondent majoritairement aux processus mentaux qui sont à la base de la procéduralisation.

En bref, la théorie cognitive pour nous est très importante car, c'est d'une part, l'une des théories qui sous-tendent les stratégies de communication dans laquelle notre étude est ancrée. D'autre part, elle constitue un répertoire de stratégies de communication permettant d'encadrer une situation efficace lors de l'enseignement/apprentissage, puisque le rôle des connaissances déjà acquises des apprenants est déterminant pour l'assimilation de la leçon. Les théories cognitives alors accordent une place centrale à l'apprenant au cours de l'apprentissage ou de la communication et à la manière dont celui-ci construit son savoir. Ceci nous amène à voir la littérature sur les stratégies de communication orale.

Stratégies de communication orale

Cette partie étudie et analyse la littérature relative aux stratégies de communication orale en langue étrangère (LE). Nous allons en premier lieu définir la notion de stratégie, la notion de stratégies de communication et puis ce qui nous conduira à nous examiner, en second lieu, les typologies actuelles dans le domaine plus représentatif des stratégies de communication orale en langue étrangère. Ensuite, nous allons faire une revue de la littérature sur les différentes classifications de stratégies de communication proposées par quelques chercheurs. Finalement, ce chapitre nous amènera à discuter l'étude empirique sur les stratégies de communication orale dans une situation de FLE. Dans la partie ci-dessus, nous allons parler de la notion de stratégies d'utilisation de la langue étrangère.

Stratégies d'utilisation de la langue étrangère

Pour Cohen (1998), les stratégies de l'apprenant d'une langue étrangère englobent à la fois les stratégies d'apprentissage et d'utilisation de la langue. Pris ensemble, ce sont des étapes ou procédés choisis consciemment par les apprenants pour améliorer leur apprentissage d'une langue étrangère, son utilisation ou les deux à la fois. Il écrit :

Les stratégies d'apprentissage et d'utilisation d'une langue seconde seraient des procédés mentaux qui sont consciemment choisis par les apprenants et qui ont pour conséquence d'améliorer leur apprentissage ou l'utilisation de la langue seconde ou étrangère, à travers la mémorisation, la rétention, le rappel, et l'application des informations relatives à la langue. (Cohen 1998: 4) cité dans (De-Souza, 2013).

Les stratégies seraient alors des actions ou démarches choisies consciemment par l'apprenant pour améliorer son apprentissage ou son utilisation de la langue. Nous retenons deux idées pertinentes à partir de cette définition : la première porte sur les efforts conscients pour apprendre la langue étrangère et la seconde touche à un point essentiel jusqu'alors absent dans les travaux des autres chercheurs. Sans l'évoquer plus explicitement, Cohen réfère aux stratégies d'utilisation de la langue quand il parle de l'application des informations relatives à la langue dans sa définition. Alors, on peut supposer que les stratégies d'utilisation de la langue seraient l'application des connaissances linguistiques de l'apprenant à des fins de production ou de communication langagière dans la langue étrangère. C'est du moins le seul élément qui induit les stratégies d'utilisation de la langue dans la définition de Cohen.

Par contre, si les recherches ultérieures à celle de Cohen (1998) reconnaissent désormais une place aux stratégies d'utilisation de la langue en acquisition langagière, il s'avère néanmoins difficile de tirer une ligne de partages claires et nettes entre celles-ci et les stratégies d'apprentissage. Selon De-Souza (2013 :33), les stratégies d'utilisation de la langue font partie des stratégies d'apprentissage de la langue, car étant exposés aux diverses situations de communication dans la langue cible, les apprenants recevraient en même temps les données (apports) et feedback nécessaires à leur apprentissage.

Autrement dit, plus l'apprenant met en œuvre des stratégies pour communiquer (utiliser la langue) dans des situations réelles, le plus vite il acquiert

des compétences linguistiques et pragmatiques de cette langue. Cohen (1998:7) s'explique ainsi:

What makes the definition for language learning and language use strategies broad is that, it encompasses those actions that are clearly aimed at language learning, as well as those that may well lead to learning but which do not ostensibly have learning as their primary goal.

En effet, cette remarque de Cohen laisse entendre que les stratégies d'apprentissage dont le but primaire est l'apprentissage de la langue peuvent permettre aussi d'atteindre des buts parallèles ou secondaires. A notre avis, ces buts secondaires sont des buts d'utilisation de la langue ou tout simplement des buts communicationnels. C'est en fait dire que les stratégies d'apprentissage favorisent la communication ou la production dans la langue cible.

De même, si la taxonomie d'Oxford (1990) classe une grande partie des stratégies communicatives (stratégies d'utilisation de la langue selon Cohen, 1998) sous la rubrique des stratégies de compensation (cette dernière étant répertoriées sous les stratégies d'apprentissage dans la classification d'Oxford) – qui servent à compenser les manques lexicaux, par exemple, chez les apprenants – nous pourrions conclure dans l'autre sens que les stratégies communicatives contribuent, elles aussi, à l'apprentissage de la langue. Ces observations nous amènent à considérer les limites (s'il en existe) des deux grandes catégories de stratégies comme illusoire, ce qui renforce sans doute la confusion théorique concernant la classification des stratégies observées dans le domaine (De-Souza

2013). Cependant, un regard rétrospectif sur la distinction proposée par Cohen (1996: 2-3) permet de voir là où ces deux notions diffèrent:

“whereas language learning strategies have an explicit goal of assisting learners in improving their knowledge in a target language, language use strategies focus primarily on employing the language that learners have in their current interlanguage.

C'est-à-dire qu'il faut considérer les stratégies d'apprentissage de la langue comme des procédés conscients dont la vocation est d'aider les apprenants à développer leur connaissance dans la langue cible. Par contre, d'autres processus mentaux sont sollicités par les apprenants lorsqu'ils veulent réaliser des buts de communication ou de production dans la langue étrangère. Ils feraient alors recours à leurs connaissances antérieures dans la langue cible pour communiquer des intentions ou informations. Toutefois, quoique Cohen ne propose aucune autre description théorique aux stratégies d'utilisation de la langue, ce que Byram (2000), nomme stratégies communicatives, il y regroupe quatre types de stratégies: « les stratégies de récupération, les stratégies de répétition, les stratégies de couverture (notre traduction) et les stratégies de communication » (Cohen, 1998: 5). Une autre manière de les nommer serait: les stratégies mnémoniques pour celles de récupération, les stratégies de pratique pour celles de répétition, les stratégies de protection de son image ou de masquage pour celles de couverture et enfin les stratégies de savoir-restreints pour celles de la communication (Byram, 2000: 190). Nous allons à présent considérer chacun de ces types de stratégies. Le point stade suivant nous amène aux stratégies de répétition ou stratégies de pratique.

Stratégies de répétition

Répéter un mot, une phrase ou une idée, c'est les reprendre à l'identique. En classe, l'enseignant reprend intégralement les propos des apprenants soit pour se faire comprendre (Cicurel., 1985), soit pour valider les réponses des apprenants, soit il reprend les propos de ses apprenants tout en insérant un ou des éléments pour corriger leurs erreurs (Nonnon, 2008). Pour sa part, Causa (2003: 4) considère que :

les procédés de définition, de dénomination, de reprise et d'exemplification caractérisent l'interaction verbale en classe de langue et celui à n'importe quel niveau de compétence du public : pour que les apprenants accèdent au sens en langue cible, l'enseignant donne un nom à une chose [...] mais il peut également la définir [...] en utilisant les éléments déjà connus par les apprenants ou bien une situation qui leur est familière (l'exemple) ; il peut encore la paraphraser en jouant sur la parenté sémantique qu'il juge pertinente à un moment donné du cours et en relation étroite avec le déjà acquis des apprenants.

Les stratégies de répétition sont, quant à elles, des stratégies de révision des structures de la langue cible (désormais LC). Elles permettent au locuteur de répéter ou d'analyser en mémoire les structures du message préverbal pour s'assurer de sa conformité aux normes de la langue cible avant sa production verbale. Bialystok (1990: 27) donne l'exemple de mémoriser comment « demander un pain ou deux petits pains à la boulangerie ». L'apprenant dont l'intention est d'acheter une tranche de pain à la boulangerie va tout d'abord réviser en mémoire l'acte de communication de façon à trouver la formulation exacte dans la langue étrangère qui lui permette de rendre sa demande plus

compréhensible ou explicite. Nous pensons que les apprenants ghanéens du FLE vivent aussi cette angoisse lorsqu'ils sont surtout confrontés à des situations de communications spontanées avec des locuteurs compétents de français.

Stratégie de communication orale (stratégies de savoirs-restreints)

À la base de ses travaux sur les interlangues des apprenants de la langue seconde, Selinker (1972), est le premier linguiste à énoncer le concept de stratégies de communication. Ce concept est maintenant bien enraciné dans la littérature en recherche cognitive (Tarone, 1981 ; Faerch et Kasper, 1983 ; Noyau 1984 ; Riley 1985 ; Bialystok, 1990 ; Poulisse, 1993 ; Bange 1992 ; Cohen, 1998 ; Dörnyei, 1995), bien qu'il soit souvent confondu et utilisé d'une manière interchangeable à la catégorie plus vaste des stratégies communicatives. La notion de stratégie de communication a été développée pour rendre compte de productions langagières dans des situations où il existe un décalage entre les capacités proprement linguistiques de l'apprenant (exprimées par exemple en termes d'interlangue) et ses besoins de communication (cf. Porquier, 1979) : il s'agit en quelque sorte de résoudre un problème de communication avec « les moyens de bord » (linguistiques ou non), alors que les moyens linguistiques adéquats sont insuffisants pour établir une communication efficace (Gaonac'h 1987 :180).

Cependant, tout en considérant le terme de différents points de vue, des auteurs proposent des définitions variées au concept en mettant l'accent sur ses différentes facettes. D'après Faerch et Kasper (1983: 36), les stratégies de communication sont “ des plans potentiellement conscients pour résoudre ce qui

se présente à un individu comme une difficulté dans la réalisation d'un objectif de communication''. C'est-à-dire qu'elles constituent donc l'ensemble des démarches (de résolution de problème) entreprennent par un individu qui s'est confronté à une difficulté de communication dans une langue donnée. Selon O'Malley et Chamot (1990: 43), "communication strategies are an adaptation to the failure to realize a language production goal". Les stratégies de communication sont utilisées pour compenser le vide entre la L1 des apprenants et la langue cible. Elles servent à négocier l'accord sur le sens entre des individus (Tarone, 1981).

D'ailleurs, Tarone explique que les stratégies de communication sont des efforts réciproques de la part des interlocuteurs à s'accorder sur le sens de leurs énoncés dans des situations de communication où ils ne partagent pas les mêmes représentations du sens. Néanmoins, nous trouvons que ces définitions du concept sont trop restreintes, puisqu'elles concernent uniquement les stratégies déployées par l'individu pour se dépanner de ses difficultés pendant la réalisation d'un but communicatif. À l'opposé, nous pensons que l'individu peut aussi mettre en jeu des moyens qui ne sont pas du tout orientés vers la résolution de problème mais qui contribuent d'une manière significative à la réussite du but communicatif. Aussi, ce sont ces stratégies, qui ont sans aucun doute un objectif de communication, jouent un rôle au plan des acquisitions parce qu'elles visent à maintenir un niveau suffisant d'interaction, ce qui constitue en tout état de cause une occasion d'apprendre.

Selon Ellis (1985), les stratégies de communication sont des plans psycholinguistiques qui font partie des compétences communicatives de l'individu. "They are potentially conscious and serve as substitutes for production plans which the learner is unable to implement" (Ellis, 1985:182 cité dans De-Souza 2013: 41). Cette définition d'Ellis supposerait qu'il existe dans la compétence stratégique de l'individu, des stratégies de communication qu'il n'a pas eu l'occasion d'utiliser à des fins communicationnelles mais dont il est du moins conscient. A travers l'écoute (active, passive ou répétée) des discours des locuteurs compétents de la langue dans des conversations, dans les médias, au cours des conférences, etc., l'individu pourrait intérioriser différents éléments lexicaux et diverses façons de parler sans qu'il ne se soit présenté à lui des situations de communication où il pourrait les réemployer.

Dans ce cas, ces stratégies de communication interviennent non pas en réponse à un problème de communication mais parce que les conditions de l'énonciation le permettent. C'est pourquoi, selon une vision plus globalisante, nous considérons les stratégies de communication comme étant non seulement des tactiques de résolution de problèmes mais aussi des techniques générales pouvant assurer la réussite du but communicatif (De-Souza, 2013: 40). Bialystok (1990) souligne d'ailleurs que les stratégies de communication pourraient aussi être utilisées dans des situations qui ne présentent aucun problème à résoudre, comme c'est le cas d'un locuteur natif qui décrit un itinéraire à un étranger par le biais d'une longue explication au lieu d'employer les mots exacts.

Par rapport à ces divers points de vue, nous trouvons que l'approche adoptée par Cohen (1998) est plus prudente et globalisante. Car, il définit les stratégies de communication comme, « des approches qui permettent de véhiculer un message de sorte qu'il soit à la fois compréhensible et informatif à son interlocuteur ou lecteur » (Cohen, 1998 :7 cité dans De-Souza, 2013 : 40).

En plus, nous pouvons dire que le CECR accorde une place importante aux stratégies communicatives afin que l'apprenant surmonte l'inhibition (le blocage) au cours d'une communication en classe de FLE. Selon CECR,

les stratégies « sont le moyen utilisé par l'utilisateur d'une langue pour mobiliser et équilibrer ses ressources et pour mettre en œuvre des aptitudes et des opérations afin de répondre aux exigences de la communication en situation et d'exécuter la tâche avec succès et de la façon la plus complète et la plus économique possible en fonction de son but précis (CECR, 2001: 48).

Selon le CECR l'accomplissement réussi de la tâche dépend considérablement des stratégies de communication. Par ailleurs, le CECR, (2001: 53), ajoute qu'il existe deux types de stratégies : « les stratégies d'évitement » et « les stratégies de réalisation ». Quelques exemples de stratégies d'évitement cités par le CECR sont le changement du sujet de la conversation et son adéquation aux moyens d'expression dont dispose l'apprenant. En ce qui concerne, les stratégies de réalisation, elles élèvent le niveau de la tâche, car l'apprenant fait de son mieux pour transmettre le message et poursuivre la communication. Quelques exemples donnés des stratégies de réalisation par le CECR sont les « approximations et généralisations sur un discours simplifié, [les] paraphrases ou descriptions de ce

que l'on veut dire, et même [les] tentatives de « francisation » d'expressions de la L1 » (*ibid*). Il est à noter que les classements similaires ont disparu également chez d'autres beaucoup plus tôt, à savoir dans les travaux de Faerch et Kasper (1983). Les deux auteurs parlent des stratégies de réduction et d'accomplissement. Selon eux, « l'apprenant qui tente de résoudre le problème en élargissant ses ressources communicatives » (1983:52-3), utilise des stratégies d'accomplissement.

En revanche, l'apprenant qui « communique à travers des moyens d'un système « réduit » afin d'éviter de produire des ressources incorrectes » (*ibid*) emploie des stratégies de réduction formelle et celui qui « réduit son but communicatif d'éviter le problème » (*ibid*) emploie des stratégies de réduction fonctionnelle. Selon, Dörnyei (1995), certaines personnes communiquent en langue étrangère alors qu'elles ne connaissent qu'une centaine de mots. D'après lui, elles arrivent à ce résultat grâce à l'utilisation de leurs mains (stratégies non-verbales), d'imitations de sons ou de choses, elles mélangent les langues, créent des nouveaux mots, bref, elles utilisent des stratégies de communication. Toujours selon cet auteur, la réussite de communication chez un apprenant élémentaire ou peu expérimenté, s'appuie notamment sur la « capacité à communiquer sans restrictions » en utilisant ces stratégies, c'est-à-dire en activant un des éléments constitutifs de la communication, la composante stratégique.

Oxford (1990, 2011), décide de ne pas utiliser les termes « *stratégies de communication* » parce que, dit-elle, l'expression prête à confusion et les chercheurs ne s'entendent pas sur son rôle exact dans le processus

d'apprentissage. Elle préfère parler de « *stratégies compensatoires* » et, sans autre forme de procès, considère que ces dernières contribuent *directement* à l'apprentissage. Quant à O'Malley et Chamot (1990), elles adoptent une position plus nuancée tout en reconnaissant l'importance et le rôle des stratégies compensatoires dans le processus de communication. O'Malley et Chamot font la différence entre les deux types d'intention, à savoir apprendre (stratégies d'apprentissage) et communiquer (stratégies de communication). Oxford est la première à évoquer l'idée de stratégies de compensation dans sa taxonomie sur les stratégies d'apprentissage. 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.

Oxford, qui nous a inspiré pour la présente étude, considère que les apprenants autonomes « utilisent les stratégies de manière interactive et dynamique pour gérer leur apprentissage » (2011 :7). Ils participent ainsi « activement dans leur propre apprentissage et atteignent des objectifs variés » (p.15). Cette auteure présente un classement qui diffère considérablement des autres, car elle inclut ce qui est communément appelé les stratégies communicatives dans les stratégies socioculturelles- interactives qui « facilitent directement la communication et la compréhension approfondie du contexte socioculturel ainsi que des rôles adoptés à l'intérieur de ce contexte (p.88).

De plus, elle considère que le fait de surmonter des lacunes à l'oral est une seule stratégie manifestée par le biais de diverses tactiques « *des manifestations précises d'une stratégie* » (p.13), à savoir des moyens précis de communication. Les exemples de tactiques ou de moyens de communication présentés par Oxford (2011 :134) pour surmonter des blocages en expression orale consistent en général à : « formuler autrement, utiliser des indices physiques, prétendre comprendre et changer le sujet de la conversation ». Plus particulièrement « formuler autrement » est manifesté 1) en inventant un mot, 2) en décrivant l'idée qu'un mot exprime : de quoi cela a l'air, à quoi cela sert, si on peut le porter, le manger ou le boire (une circonlocution), 3) en employant des synonymes, 4) en employant des antonymes (ce n'est pas cela mais le contraire) ou 5) en s'exprimant différemment. Utiliser des indices physiques apparaît en 1) faisant des gestes et 2) adoptant une expression embarrassée pour exprimer le besoin d'aide. Prétendre comprendre se présente par le hochement de tête de l'apprenant qui veut montrer qu'il a compris et éviter ainsi de parler.

Enfin, changer le sujet de conversation est manifesté lorsque l'apprenant en choisit un autre mieux maîtrisé. Il est à noter que l'auteure ne se concentre pas sur la distinction entre les stratégies de réduction et celles d'accomplissement (ni sur celles d'évitement et de réalisation). Or, elle les présente comme des tactiques faisant partie d'une seule stratégie socioculturelle-interactive. Il est ainsi clair que le classement effectué par Oxford n'insiste pas sur la distinction entre les stratégies de réduction et d'accomplissement car, pour elle, toutes les tactiques mentionnées plus haut contribuent au déblocage de la parole.

En bref, nous sommes d'accord avec l'acception d'Oxford que les stratégies de communication comme stratégies de contrôle permettent aux apprenants de la langue étrangère d'éviter la disgrâce en adoptant divers moyens pour surmonter leurs difficultés en communication orale en français. Dans ce qui suit, nous soulèverons les pistes principales sur l'alternance codique comme stratégies de communication dans la classe de langue étrangère, qui est aussi très pertinente à notre étude.

Alternance codique comme stratégies de communication

L'usage d'une langue autre que la langue cible dans un cours de langue a été le sujet de réflexion de nombreux chercheurs Causa (2002), Christiansen et Palani (1999), Castelloti (1991), et Kramsch (1991). Cette partie considère le passage d'une langue à l'autre dans un cours de langue comme un fait ordinaire. La plupart d'entre eux notent que l'alternance codique est une stratégie d'appui importante dans la classe de langue puisqu'elle remplit des fonctions importantes comme encadrer les activités et aussi organiser les activités et la circulation de la parole en classe. Ainsi, nous aimerions préciser ici ce que nous entendons par alternance codique. En vue d'une définition acceptable nous nous référons aux définitions de Cuq (2003 :17), de Haugen (2002 : 65), Causa (2002 : 2), Clyne (1987 :740), entre autres. On désigne par « l'alternance codique » le changement fonctionnel d'une langue à une autre au sein d'un même énoncé dans le but de se faire comprendre.

Ce changement est également appelé « code-switching ». La notion d'alternance codique (AC) remonte aux années cinquante et est liée au nom du

linguiste américain Haugen (2002 : 65), qui a été le premier à avoir utilisé ce terme : « l'alternance codique a lieu lorsqu'un bilingue introduit un mot non assimilé d'une autre langue dans son discours ». Nous allons tenter de définir le terme code-switching ou l'alternance codique, ensuite, nous allons mettre en évidence différents types d'alternance codique comme l'alternance interphrastique (entre les phrases), l'alternance intraphrastique et l'alternance extraphrastique. L'alternance codique interpelle par le nombre d'appellations qui lui sont attribuées : code-switching, « néo-codage », (ou code-mixing), code-changing, alternance de langue, alternance de code. L'alternance codique (ou le code-switching) est un phénomène de contact des codes qui apparaît tout naturellement lors de la rencontre de deux ou plusieurs langues. L'alternance codique, c'est-à-dire les passages dynamiques d'une langue à l'autre, est l'une des manifestations les plus significatives du parler bilingue.

L'alternance codique peut exister « à l'intérieur d'un énoncé-phrastique ou d'un échange, ou entre deux situations de communication » par des locuteurs (Riley, 1985: 13). Cuq (2003: 18), dans le dictionnaire de la didactique de français langue étrangère et seconde, définit « l'alternance codique » comme « le changement par un locuteur bilingue de langue ou de variété linguistique à l'intérieur d'un énoncé, d'une phrase ou d'un échange ou entre deux situations de communication. ». Par alternance codique, Clyne (1987: 740), comprend l'emploi de deux langues à l'intérieur d'un énoncé ou l'alternance de codes entre deux énoncés. Causa (2002: 2) entend l'alternance codique comme « les passages dynamiques d'une langue à l'autre dans la même interaction verbale ; ces

passages pouvant se produire à la fois au niveau interphrastique ou au niveau intraphrastique». Heller & Pfaff (1996: 594) donnent la définition suivante: « Code-switching is generally thought of as the use of more than one linguistic variety, by a single speaker in the course of a single conversation».

Pour Zimari (2008), l'alternance codique, ou le code-switching, ne stagne pas, il évolue et change comme « (...) il dépasse largement l'utilisation individuelle et il est pratiqué au plan sociétal. Il est utilisé par tous les membres d'une société et particulièrement les jeunes».

Après une analyse des définitions, il y a des caractéristiques qui semblent ressortir et exprimer le trait indispensable lié au mot « alternance codique ». Nous pouvons l'expliquer ainsi :

- La nécessité d'avoir deux langues
- Le changement de code
- Le maintien du caractère distinct des deux systèmes en présence chez le même locuteur.

Dans ce sens, nous pouvons dire que l'alternance codique se présente réellement dans les pratiques communicationnelles entre les membres d'une société. Selon Zimari (2008), la définition de l'alternance codique a connu des réajustements par rapport aux premières études qui sont déjà faites sur ce phénomène. L'alternance codique chez Gumperz (1989a), se traduit par la « juxtaposition » de deux phrases qui appartiennent à un système grammatical différent. Ce linguiste souligne « la juxtaposition à l'intérieur d'un même échange verbal de passages où le discours appartient à deux systèmes ou sous-systèmes

grammaticaux différents ». Dubois et al. (2002 :24) entendent par alternance de codes «la stratégie de communication par laquelle un individu ou une communauté utilise dans le même échange ou le même énoncé deux variétés nettement distinctes ou deux langues différentes ». Cette définition de l'alternance codique est intéressante parce qu'elle met l'accent sur la notion de « stratégie de communication », qui est utilisée entre les locuteurs. L'alternance codique signifie l'utilisation de deux codes dans un énoncé, un discours ou dans une conversation. C'est une stratégie communicative par excellence présente dans le paysage ghanéen en général.

L'alternance codique présente différentes fonctions conversationnelles identifiées par des spécialistes du langage : Gumperz 1989a, Grosjean 1984, Lüdi et Py (2003). La typologie de Gumperz comprend six composantes que nous donnons ci-dessous : 1. les citations (les mots du natif sont repris par le non natif) ; 2. l'appel à une tierce personne bilingue ; 3. les interjections (marqueurs d'apprentissage à une ethnologie) ; 4. les répétitions à valeur emphatique ; 5. l'explication du message dans l'autre langue ; 6. la caractérisation du message. Grosjean définit sa typologie par rapport à certaines fonctions énoncées par Gumperz comme les citations, les interjections, les répétitions et la caractérisation du message, à la différence qu'il rajoute deux autres fonctions : celle est influencée par un comportement physique ou psychologique, dénommé « le mot le plus accessible » et celle qui certifie le statut du locuteur. Quant à Lüdi et Py (2003), leurs recherches chez les migrants ont permis de mettre en évidence quatre fonctions : 1. le marquage d'appartenance à une communauté ; 2. Les

citations (en spécifiant le locuteur et l'interlocuteur) ; 3. le commentaire méta discursif ; 4. l'emploi du mot le plus accessible.

Lüdi et Py rejoignent des travaux de Gumperz et Grosjean en affinant, cependant, leurs résultats. Toutes les fonctions citées relèvent de phénomènes socio-psycho-linguistiques. Dans une classe bilingue, le code-switching est synonyme de la micro-alternance, non planifiable. Par contre, l'enseignant peut prévoir, à l'avance, les thèmes qui seront concernés par la L1 ou la L2 : c'est la macro-alternance. Enfin, la méso-alternance est l'alternance linguistique de séquence qui stimule et facilite l'apprentissage de la langue et les concepts des disciplines non linguistiques. Malgré sa complexité, l'alternance codique présente une certaine fluidité. L'alternance codique (ou le code-switching) est un phénomène de contact des codes qui apparait tout naturellement lors de la rencontre de deux ou plusieurs langues. Heller & Pfaff (1996: 594) en donnent la définition suivante: « code-switching is generally thought of as the use of more than one linguistic variety, by a single speaker in the course of a single conversation ».

Telle qu'elle est présentée dans les différentes définitions, l'alternance codique consiste à passer d'une langue à une autre ou d'un système ou sous système à un autre système ou sous-système grammaticalement différent. De toutes ces définitions ci-dessus, nous constatons que l'alternance codique peut être inter-linguistique ou intralinguistique. Pour cette étude, nous nous intéressons à l'alternance inter-linguistique, étant donné que celle-ci est le plus observable

dans la classe de FLE. À ce stade, nous allons expliquer la spécificité des stratégies de communication en classe de langue étrangère dans la partie suivante.

Spécificité des stratégies de communication en classe de langue étrangère

Il n'existe pas de définition homogène ni de taxonomie complète des stratégies de communication et de leurs différents composants, même si de nombreuses études ont été faites dans ce but. Ensuite nous rendons compte des taxonomies les plus répandues, qui ont été développées afin de classer les stratégies communicatives. Les stratégies d'apprentissage et de communication ont largement intéressé le champ de la didactique des langues. C'est avec Selinker (1972) que la notion de 'stratégies de communication' a été introduite dans le domaine de recherches en langues secondes/étrangères. À la suite de cela, plusieurs auteurs ont concentré leurs efforts sur ce sujet, proposant ainsi diverses définitions et classifications pour leur analyse respective. (Tarone, 1981 ; Riley 1985 ; Bialystok 1990 ; Poulisse, 1990 ; Faerch et Kasper 1983 ; Noyau 1984, Giacomi et Heredia 1986, Oxford, 1990, Bange 1992, Cohen, 1998 ; Dörnyei, 1995 ; Dörnyei et Scott, 1997). La recherche sur les stratégies de communication touche aux stratégies de production orale d'une L1 aussi bien que d'une L2, et elle inclut parfois des stratégies communicatives de réception.

Toutefois, la présente étude se concentre sur les stratégies de production orale en L2. Selon la définition la plus répandue, la fonction principale des stratégies de communication est de résoudre un problème de communication urgent dans une situation dans laquelle les connaissances langagières sont insuffisantes (Poulisse, 1993 ; Tornberg, 2009). Souvent il s'agit de connaissances

insuffisantes de vocabulaire d'une langue étrangère (Poulisse : 1993: 157). La recherche sur les stratégies de communication a commencé à la fin des années soixante-dix et il y a eu deux points de départ théoriques différents, la théorie interactive et la théorie psycholinguistique. D'un côté, la théorie interactive désigne une stratégie communicative comme un essai entre plusieurs interlocuteurs de faire avancer une conversation. Il s'agit donc ici de stratégies communicatives dans la coopération et l'interaction (Tornberg, 2009: 56). De l'autre côté, selon la théorie psycholinguistique, une stratégie communicative est définie comme un plan individuel conscient ou inconscient pour résoudre un problème afin d'arriver à un but communicatif particulier. Il s'agit ainsi de processus cognitifs (ibidem : 56). Plusieurs tentatives ont été faites pour définir les stratégies de communication, car les recherches sont loin d'être unanimes sur une seule définition.

Pour Bialystok, 1993: 159-160) critique le constat qu'une stratégie communicative devrait se définir d'après les deux critères de problématique et de conscience. Elle soutient que des locuteurs natifs utilisent des stratégies similaires lorsqu'ils communiquent, que toute communication exige une sélection d'éléments appropriés afin d'arriver à un but communicatif particulier. Elle souligne que les locuteurs natifs n'expriment pas de difficulté lorsqu'ils communiquent. Ensuite, elle rejette le critère de conscience en faisant référence aux enfants qui utilisent des stratégies communicatives sans réflexion consciente. Cela est la perspective assumée par le CECR, qui a postulé que les stratégies communicatives ne devraient pas s'interpréter comme une manière de compenser

un déficit ou une erreur de communication en L2. Il souligne que les locuteurs natifs, eux aussi, emploient régulièrement des stratégies dans leur communication, et qu'elles sont ainsi transférables de la L1 à la L2 (Conseil de l'Europe, 2005: 48,113).

Une autre proposition qui s'inscrit dans cette voie est celle défendue par Faerch et Kasper (1980a), deux chercheurs qui ont le plus écrit sur les stratégies de communication. Selon Faerch et Kasper, les stratégies de communication sont des plans « *potentiellement conscients* » utilisés par l'apprenant en vue de résoudre un problème de communication résultant d'un manque de ressources linguistiques. Faerch et Kasper (1980, 1983) considèrent les stratégies communicatives en termes des stades de production orale ; le stade de planification et le stade d'exécution. Au stade de la planification, le locuteur développe un plan afin d'arriver à un but communicatif. Au stade d'exécution, il effectue son plan. Faerch et Kasper suggèrent que les stratégies communicatives s'établissent lorsqu'un locuteur se trouve obligé de modifier son but communicatif ou de développer un plan alternatif quand il trouve qu'il n'a pas tous les éléments langagiers nécessaires pour effectuer son plan et lorsqu'il rencontre un problème.

Faerch et Kasper examinent les comportements en situation de structure et non-structure, en situation d'apprentissage et en situation de communication. L'emprunt à la L1, la paraphrase, l'appel à l'aide, les patterns préfabriqués (gagneurs de temps ou remplisseurs de pause) sont des exemples de stratégies de communication. Elles sont employées par les locuteurs natifs dans leur L1

lorsqu'ils font face à un problème d'ordre linguistique, notamment sur le plan lexical, lorsqu'un mot fait défaut. Cette définition nous semble rejoindre celle de Canale et Swain (1980 :28) qui soulignent que les stratégies de communication sont considérées comme un ensemble de démarches entreprises par un individu qui se confronte à un problème de communication. Ces deux définitions (les stratégies de communication) s'accordent sur un point commun qui est la résolution d'un problème communicatif.

Nous devons souligner, cependant, que l'idée d'un déploiement conscient des stratégies de communication, a fait l'objet d'un grand débat chez les chercheurs (Vergon 1998 : 77). Or, les stratégies de communication dans la situation exolingue sont vues différemment selon les didacticiens, comme le montre par exemple la définition de Bogaards (1988 : 92) :

Lorsqu'on parle des stratégies de communication, il s'agit d'une négociation du sens entre un locuteur apprenant et un locuteur natif, dont le premier essaie d'utiliser ses connaissances imparfaites de la L2, tandis que l'autre restreint ses moyens linguistiques à ceux qu'il croit être à la portée du locuteur non natif.

En effet, tout échange entre deux interlocuteurs représente un travail collectivement élaboré où des attentes et des scénarios sont plus ou moins réciproques. Le fait d'avoir une inégalité linguistique due à une conversation menée entre un locuteur natif et un locuteur non natif nécessite, de la part des deux partenaires, de grands efforts mutuellement mis en place s'ils veulent réellement une réussite de leur échange. Poulisse et al (1984: 72), définissent les

stratégies de communication comme des « stratégies qu'un locuteur déploie pour atteindre son objectif de communication quand il constate qu'il a des problèmes dus à sa propre défaillance linguistique ». Cette définition, qui rejoint celles précédentes, semble réduire également les stratégies de communication à une activité de résolution de problème et nous amène aussi à penser que celles-ci ne sont déployées que quand apparaissent les problèmes de communication.

D'après Knappe –Potthoff et Knappe (1992), les stratégies de communication sont « des opérations cognitives qu'un apprenant emploie à court terme intentionnellement pour résoudre un écart perçu comme problématique entre les exigences communicatives actuelles et ses possibilités en interlangue en ce moment-là ». En effet, les stratégies de communication constituent aussi des démarches personnelles, de résolution de problème, entreprises par l'apprenant à l'instant même où il communique dans la langue étrangère. Bange (1992b: 59), explique d'ailleurs que par l'expression « à court terme », il faut comprendre l'action de l'apprenant dans l'immédiat, c'est-à-dire face à la difficulté actuelle de la communication. La stratégie de communication se traduit donc par l'action de communication spontanée provoquée par et dans la situation de communication. Bange précise que l'expression « intentionnellement » - dans la définition ci-dessus- ne doit pas être considérée comme étant synonyme d'action consciente de l'individu. Car, à son avis, les efforts des apprenants ne sont pas des opérations de nature consciente mais plutôt des « opérations dirigées vers », c'est-à-dire des démarches entreprises spécifiquement pour communiquer face à la difficulté

qu'ils rencontrent au moment de l'interaction/échange en classe de français langue étrangère.

Les stratégies de communication sont l'ensemble des démarches que l'apprenant met en œuvre sur le plan individuel, non seulement, pour produire des paroles, mais aussi, pour comprendre et interpréter le discours de son partenaire. Dans cette optique, nous acceptons ce que Moirand (1982: 20) qualifié, de stratégies individuelles de communication qui se manifestent, chez l'apprenant, par des phénomènes de communication, phénomènes qui font partie de l'intervention directe du sujet (avec ses caractéristiques psychosociales) dans la production de ses discours et dans son interprétation du discours des autres... ». D'ailleurs, Cyr et Germain (1998 : 4), expliquent que les stratégies de communication sont « des comportements, des techniques, des tactiques, des opérations mentales conscientes ou inconscientes, des habilités cognitives ou fonctionnelles, ainsi que des techniques de résolution de problèmes observables chez l'individu ». Les stratégies de communication apparaissent lorsque le locuteur a des problèmes dus à sa défaillance linguistique et qu'il essaie de réduire le décalage entre ce qu'il veut communiquer et ce qu'il peut exprimer avec les connaissances dont il dispose. La présence de ces stratégies au cours de l'échange verbal l'aide effectivement à pallier des « *moments difficiles* », à assurer l'intercompréhension pour atteindre son objectif de communication.

En effet, on constate que les stratégies de communication constituent l'ensemble des efforts, des tactiques ou démarches personnelles de résolution de problème de communication manifestés sous forme d'activités verbales ou non

verbales afin d'écarter un obstacle, réparer une panne, qui s'opposait au but communicatif. Le locuteur moins compétent et son interlocuteur expert utilisent les stratégies de communication quand des difficultés liées à des déficits linguistique, socioculturels, à des incertitudes dans l'interprétation du discours des participants surgissent pendant le déroulement de la communication. La mise en œuvre de différentes stratégies du sujet parlant dépend effectivement de plusieurs facteurs : la situation d'énonciation, les conditions de réception, l'énoncé reçu, la tâche requise, car communiquer en langue étrangère signifie prendre contact avec une personne de culture différente, une personne qui se représente le monde différemment. Selon Moirand 1998 :20

Les stratégies individuelles de communication qui se manifeste chez l'apprenant par des phénomènes de compensation, phénomène qui font partie de l'intervention directe du sujet (avec ses caractéristiques psychosociales) dans la production de ses discours et dans son interprétation du discours des autres.

Selon Cohen (1998 : 7), les stratégies de communication constituent le quatrième sous-ensemble de stratégies pour l'apprentissage des langues. Car, il définit les stratégies de communication comme « des approches qui permettent de véhiculer un message de sorte qu'il soit à la fois compréhensible et informatif à son interlocuteur et lecteur ». 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 Oxford (2011 : 90), « les stratégies de communication permettent une communication continue malgré les lacunes linguistiques ». Les définitions des stratégies de communication semblent se mettre d'accord sur le fait que les stratégies communicatives pourraient offrir un remède à des blocages linguistiques des apprenants. Dans le cadre de notre étude, nous essayerons d'examiner les stratégies que les interlocuteurs (apprenants) de nos corpus utilisent dans les différentes situations de communication pour gérer la communication orale, interpréter le discours des uns et des autres, assurer l'intercompréhension et surmonter les difficultés durant un échange. Il nous semble donc pertinent d'adopter une classification des différentes stratégies de communication afin d'identifier celles que nous allons spécifiquement analyser.

Typologie des stratégies de communication

Dans le cadre d'une communication exolingue, plusieurs chercheurs ont d'élaboré différents types de stratégies de communication. Différentes typologies ont influencé et inspiré la recherche en stratégies de communication. Dans une classe de FLE, qui est un espace de contact de langues, le critère qui nous est apparu le plus important pour procéder à une typologie des différentes stratégies de communication utilisées par l'enseignant que les apprenants dans les échanges. Il nous semble donc pertinent d'adopter les classifications des différentes stratégies de communication proposée par Faerch et Kasper (1980a) ; Noyau (1984), Riley (1985) ; Giacomi et Heredia (1986) et Bange (1992b). Nous proposons une synthèse de ces travaux avant de proposer un schéma des stratégies que nous analyserons.

Classification de Faerch et Kasper (1980a)

Faerch et Kasper abordent la classification des stratégies de communication chez les apprenants de langue seconde en s'inscrivant dans une perspective psycholinguistique. Les apprenants, pour surmonter leurs difficultés de communication, effectuent deux opérations : la préparation (ou la planification) et l'exécution, car ils se trouvent dans une situation où il y a un écart entre leur besoin de communication et leur répertoire linguistique emmagasiné. Pour Faerch et Kasper (1980a: 81), les stratégies de communication sont « des plans potentiellement conscients pour résoudre ce qui se présente à un individu comme une difficulté dans la réalisation d'un objectif de communication particulier ». Selon ces auteurs, les stratégies de communication sont considérées comme un ensemble de démarches utilisées par un individu lorsque ses compétences linguistiques des langues étrangères sont limitées, il doit compenser le manque de compétences en utilisant certaines stratégies de communication afin d'atteindre son objectif communicatif.

Pour réaliser un tel objectif, l'individu choisit d'abord les éléments appropriés durant la situation de communication dans son système linguistique et puis il passe ensuite à l'action prévue pour résoudre ses difficultés. Ces auteurs distinguent trois types de stratégies de communication chez l'apprenant d'une langue seconde qui peuvent être observées lors de l'échange communicationnel : les stratégies de réduction formelle, les stratégies de réduction fonctionnelle, les stratégies de réalisation ou d'accomplissement. Les stratégies de réduction formelle : se manifestent chez l'apprenant généralement au niveau du lexique,

phonologie, morphologie et la syntaxe de la langue cible. Ce type de stratégie est utilisé quand l'apprenant communique à l'aide d'un système réduit, afin d'éviter de produire des énoncés laborieux ou incorrects du fait de règles ou items insuffisamment automatisés ou hypothétiques (Faerch et Kasper, 1980a : 18).

Les stratégies de réduction fonctionnelle: le recours à ces stratégies se manifeste lorsque l'apprenant réduit ses objectifs communicationnels afin d'éviter un problème (Faerch et Kasper, 1980:18-19). Ce type de stratégie apparaît lorsque l'apprenant évite le sujet de communication ou abandonne le message, elles se présentent donc comme une réduction d'action, une modalité ou une réduction de contenu propositionnel.

Les stratégies de réalisation ou d'accomplissement : ces dernières se manifestent lorsque l'apprenant tente de résoudre un problème de communication en étendant ses ressources communicationnelles (Faerch et Kasper, 1980a :19). En effet, au cours de l'interaction en face-à-face entre le natif et le non-natif, les difficultés de communication peuvent manifester au cours de la production orale. La mise en place de ces stratégies implique l'extension des ressources linguistiques. L'apprenant peut donc améliorer au fur et à mesure la compétence de communication. Parmi les stratégies de réalisation, Faerch et Kasper, (1980a), citent le changement de code, la traduction littérale, les généralisations, les paraphrases, les néologismes, les restructurations, les stratégies coopératives, les stratégies extralinguistiques (mimes, gestes, entre autre).

Après l'observation des stratégies de communication de Faerch et Kasper, nous constatons que ces auteurs n'abordent que des facteurs linguistiques dans

leurs stratégies à travers lesquelles le non-natif tente d'affronter son problème de communication, soit en utilisant des moyens limités, soit en s'appuyant sur toutes les ressources à sa disposition pour communiquer. Toutefois, la réussite de la communication exige également des facteurs contextuels, socioculturels et des différences dans les représentations culturelles entre locuteurs. Parmi ces trois types de stratégies de communication de Faerch et Kasper, nous avons constaté que l'apprenant ghanéen de FLE, tend à mettre en œuvre le premier ou le deuxième type. Souvent, l'apprenant applique les stratégies de réduction fonctionnelle, soit en modifiant son objectif, soit en changeant de façon immédiate de thème communicationnel. Rarement, l'apprenant applique-t-il les stratégies d'accomplissement pour régler un problème qui a surgi. Il est possible que cela résulte de ses ressources linguistiques limitées en langue cible.

La mise en place de la stratégie d'évitement, une sous-catégorie de la stratégie de réduction fonctionnelle, est liée au degré de maîtrise du code linguistique et de l'échange ainsi qu'au souci de préserver la face. En raison des compétences linguistiques limitées dans une langue étrangère donnée, l'alloglotte ne peut pas toujours s'exprimer comme il le souhaite. Lorsqu'un problème de communication surgit, il est fort probable que l'alloglotte change brusquement de sujet ou garde le silence. Comme l'écrit Kramsch (1984: 85) « Le locuteur évite de parler des choses pour lesquelles il ne connaît pas les structures linguistiques, soit en gardant le silence, soit en changeant de sujet ». Il faudrait souligner que la mise en place de la stratégie d'évitement de l'apprenant est principalement liée à

des difficultés linguistiques, à savoir, la méconnaissance du lexique et la méconnaissance de la grammaire.

Autrement dit, l'apprenant ne dispose pas d'outils linguistiques nécessaires pour faire passer son message et pour se faire comprendre, il abandonne son but communicatif afin d'éviter les problèmes. Et, comme le dit Goffman (1973: 17), « le plus sûr moyen de prévenir le danger (contre sa propre face) est d'éviter les rencontres où il risque de se manifester ». À cet égard, pour que l'apprenant sauve la face, il recourt aux stratégies de communication pour pouvoir communiquer facilement ou bien pour combler le vide durant les cours de français.

Classification de Noyau (1984)

Le processus de communication met inévitablement en présence au moins deux participants. La particularité de l'interaction exolingue a poussé certains auteurs à réfléchir sur les stratégies déployées par ces participants pour arriver à la réussite de la communication. À cet effet, Noyau (1984), en tenant compte de l'aspect asymétrique de la communication exolingue, a traité séparément les stratégies communicatives déployées par les interlocuteurs. L'auteur met en évidence les stratégies déployées par le natif ou locuteur compétent et les stratégies de l'apprenant. Notre recherche, s'inspire en partie, de la classification de Noyau pour montrer les stratégies déployées par le locuteur compétent, en l'occurrence l'enseignant.

Les stratégies de facilitation de la compréhension : le locuteur compétent tente de régler les problèmes liés à la compréhension et ce, à travers diverses stratégies. les plus récurrentes des stratégies sont les suivantes : la reformulation, la

paraphrase et aussi des stratégies de « simplification » ou de « facilitation » qui prennent deux formes à savoir l'auto facilitation qui consiste à faciliter le travail de l'oral et l'hétéro facilitation qui consiste à faciliter le travail de l'oral à l'apprenant. (Noyau, 1984).

Les stratégies d'aide à l'expression : ce type consiste à fournir à son interlocuteur des éléments linguistiques servant de moyens d'expression lui permettant de prendre la parole et de s'exprimer. L'apprenant se servira de ces moyens dans le but de construire ou reconstruire son discours. Dans ce type de stratégie, l'apprenant récupère une partie du propos du locuteur compétent pour échafauder un message plus complexe. Parfois aussi, il arrive que c'est l'apprenant qui déploie la stratégie de « mention » pour inciter son interlocuteur à déclencher une formulation ou guider dans la tâche de construction (Noyau, 1984).

Classification de stratégies de communication de Riley (1985)

À la suite de Faerch et Kasper (1980a), quelques années plus tard Riley (1985) propose à son tour une classification des stratégies de communication qu'il résume sous forme de schéma que voici en version anglaise accompagnée de sa traduction française :

Tableau 1. Classification des stratégies de communication

Communication strategies (Stratégies de communication)			
Stratégies de réduction (Reduction strategies)		Stratégies de compensation/d'accomplissement (Compensation (achievement » strategies)	
Formelle (Formal)	Fonctionnelle (functional)	Stratégies d'autoréparation (Self-repair strategies)	Stratégies collaboration (Collaborative strategies)

Source: Riley (1985: 105)

En s'inspirant de Corder (1978) Riley définit les stratégies de réduction comme des « stratégies d'ajustement du discours » où l'apprenant évite de faire des fautes. Elles se divisent à leur tour en deux catégories : les stratégies de réduction formelle qui portent sur le plan phonologique, morphologique et syntaxique. La deuxième catégorie est d'ordre fonctionnel et porte sur l'évitement du thème, l'abandon du discours, l'approximation ou la généralisation. Nous constatons que cette seconde catégorie s'apparente un peu à celle proposée par Faerch et Kasper. Les stratégies de compensation s'expriment par les efforts déployés par l'apprenant dans le but de compenser son déficit linguistique quitte à faire des fautes. Ce type de stratégies se subdivise en deux catégories : les stratégies d'auto réparation et les stratégies collaboratives.

1. *La stratégie d'auto-réparation:* Les stratégies d'auto-réparation à travers lesquelles l'apprenant tente de résoudre le problème lui-même en adoptant des moyens tels que (l'emprunt, le foreignising, la traduction littérale, la paraphrase,

etc.). Ces stratégies ont pour fonction de combler des lacunes en langue cible pour que l'apprenant puisse éviter des difficultés au cours de la production à l'échange communicationnel.

-*L'emprunt* qui inclut l'alternance codique et le transfert des expressions de la L1 vers la langue cible.

-*le foreignising* intervient lorsqu'un apprenant prononce un mot ou une phrase dans la langue cible empruntée de sa langue seconde.

- *La traduction littérale* consiste à ce que l'apprenant procède à une traduction mot à mot dans la langue cible.

-*L'invention lexicale* consiste en la création de mot en langue cible à partir de L1

-*L'approximation* intervient lorsque l'apprenant emploie en langue cible un mot ou une expression incorrecte tout en espérant que son interlocuteur le comprenne, la description, la définition ou la circonlocution pour désigner quelque chose dont il ne connaît pas le lexique dans la langue cible.

Ces catégories d'auto-réparation de Riley ressemblent aux stratégies de réalisation et d'accomplissement présentées par Faerch et Kasper ayant pour but de garantir la réussite de la communication et s'éloigner ainsi de l'échec.

-La paraphrase consiste en ce que l'apprenant recourt à l'explication.

2. *la stratégie collaborative* : à travers elle, le locuteur moins compétent implique son interlocuteur dans la résolution de son problème de communication. Dans cette situation, la coopération du locuteur expert est indispensable pour la réussite de l'interaction. Les stratégies identifiées dans cette catégorie sont les appels, les

demandes d'assistance ou de clarification, les demandes de confirmation et feedback.

-les appels : le locuteur moins compétent demande à son partenaire de parler lentement, de répéter ou d'expliquer ce qu'il a dit préalablement. Parfois les appels peuvent se manifester par des gestes.

-les demandes d'assistance ou de clarification : soit pour une traduction dans la langue cible, soit pour évaluer une auto-correction, entre autres.

-les demandes de confirmation et feedback : Il s'agit ici des démarches à travers lesquelles les interlocuteurs vérifient leur compréhension réciproque.

Ce qui nous intéresse surtout dans la classification de Riley et qui retiendra notre attention dans le cadre de notre analyse, ce sont les stratégies de compensation telle qu'elles sont détaillées dans son travail de recherche. Ceci nous amène à la partie suivante que constitue la classification de Giacomi et Heredia (1986).

Classification de Giacomi et Heredia (1986)

En considérant les stratégies de communication comme la mise en place d'un ensemble de procédures interactives au sein de l'espace conventionnel que se construisent les deux participants d'un échange, Giacomi et Heredia (1986), distinguent deux grandes catégories de stratégies de communication en situation exolingue. Les stratégies préventives que ces auteurs définissent comme « l'ensemble des principes de la régulation discursive (...) ; ils [les principes] agissent en amont de la communication, dans la mesure où ils ont une fonction d'anticipation- et par là même de gérer le déroulement des échanges » (p : 16).

-l'emploi du « *foreign talk* » comme stratégie de facilitation (p.17).

Il s'agit ici d'une stratégie du locuteur natif/expert qui, conscient des difficultés de son interlocuteur, emploie un registre de langue simplifié afin de lui faciliter la compréhension. Cette simplicité se caractérise, le plus souvent, par certaines omissions volontaires (articles, prépositions, etc), certaines distorsions syntaxiques, l'adoption d'un débit plus lent, d'une écoute plus attentive ponctuée de signes d'acquiescement verbaux ou non verbaux. A travers cette stratégie de facilitation, le locuteur expert incorpore également dans son discours des éléments linguistiques que son interlocuteur pourrait utiliser dans sa réponse.

-le principe de *l'et caetera* qui est une sorte de stratégie d'évitement que les interlocuteurs emploient pour prévenir l'échec de la communication. Cette stratégie est également employée le plus souvent par le locuteur expert. Elle consiste à donner au locuteur linguistiquement faible un échange nouveau rétroactif aux zones d'incompréhension.

« *Les stratégies de gestion* » qui se définissent comme « l'ensemble des procédures de gestions auxquelles on recourt les locuteurs pour essayer de résoudre, du mieux possible, un problème de communication qui compromet la poursuite immédiate des échanges. (Tijani, 2006 :132). Elles interviennent en aval du discours puisqu'elles ne font référence qu'à ce qui vient d'être dit par un locuteur. En font partie les stratégies suivantes :

-la *négociation parenthétique* et les questions de clarification qui se traduisent par des attitudes de feedback ou de vérification de la compréhension, des demandes d'explication ou d'éclaircissement. Cette stratégie se caractérise par

une déviation du flux normal de l'interaction au cours de laquelle les interlocuteurs s'engagent dans une activité métalinguistique. Elle peut être initiée soit par le locuteur faible, soit par le locuteur expert suite à une sollicitation verbale ou non verbale.

La négociation parenthétique est souvent déclenchée par l'apparition ou la prise en compte d'un problème de malentendu ou d'une incompréhension par l'un des interlocuteurs (Tijani 2006: 132). Ainsi, à la suite d'une sollicitation de l'un des partenaires, l'attention est focalisée sur la forme et le sens à donner aux mots ou expressions en contexte. L'interaction ne prend son cours normal qu'après la résolution du problème.

-la reformulation survient dans l'échange généralement à la suite d'une question de clarification. Elle consiste à reprendre ou dire autrement ce qui vient d'être dit. Il s'agit de communiquer un même « contenu » en employant d'autres mots ou expressions. On distingue les auto-reformulations (les reformulations d'un locuteur sur son propre discours) et les hétéro-reformulations (reformulations effectuées sur le discours de l'interlocuteur). En général, la reformulation est une activité à la fois métalinguistique et méta-communicative. Elle est pour Gülich et Kotschi (1987 :66) :

Le résultat d'un travail spécifique d'un interlocuteur signalé en général par un marqueur qui est la trace de ce travail, mais qui fonctionne en même temps comme une sorte d'instruction destinée à l'interlocuteur et visant une relation sémantique déterminée. Cette procédure a souvent un caractère interactif.

Elle est souvent réalisée à l'aide des expressions comme 'c'est-à-dire "je m'explique"', " autrement dit", "donc", etc., qui permettent au locuteur de reprendre ses propos antérieurs (ou ceux de son interlocuteur) et d'y apporter des modifications capables de faciliter la compréhension du partenaire de l'interaction.

-la définition : Cette stratégie se manifeste sous forme d'activités de type définitoire à travers lesquelles les interlocuteurs en interaction exolingue tentent de résoudre les problèmes provoqués par leur asymétrie linguistique et leurs différences culturelles.

Parmi les stratégies énumérées par ces auteurs, nous retiendrons principalement celles qui sont liées aux efforts communicatifs du locuteur non expert, notamment les auto-corrections, la reformulation et la définition. Nous avons retenu ces stratégies parce que nous les avons rencontrées au cours de nos observations.

Classification de stratégies de communication de Bange (1992b)

Parmi les stratégies de communication énumérées, nous retiendrons principalement celles qui sont liées aux efforts et aux collaborations communicatives des partenaires à l'échange. Partant de cet objectif, la classification des différentes stratégies de Bange nous intéresse effectivement parce qu'elle porte sur les processus d'acquisition en situation de communication exolingue et qu'elle propose une typologie de stratégies de résolution de problèmes de communication. Bange (1992b) il met l'accent sur la construction interactive de sens qui se déroule entre le locuteur natif et son partenaire non-

natif. Pour lui, le locuteur non-natif veut s'approprier la langue cible et ses stratégies de communication se résument en stratégies de résolution de problèmes de communication en production et en compréhension. Il est dans une situation de communication où il se sent constamment confronté à une sorte de discordance entre les exigences de la situation de communication et son savoir-faire dans la langue qu'il utilise avec difficulté.

Le locuteur non-natif est ainsi à la recherche du sens avec son interlocuteur, le locuteur natif. Bange distingue trois types de stratégies telles que stratégies d'évitement, stratégies de réalisation et stratégies de substitution.

Les stratégies d'évitement : Les stratégies d'évitement se traduisent comme des tentatives du locuteur apprenant d'une langue étrangère qui abandonne ou réduit les buts communicationnels, et ne s'appuie que sur des savoirs déjà acquis pour éviter les problèmes de communication et préserver la face. Effectivement, en raison des compétences linguistiques limitées dans une langue étrangère, l'apprenant ne peut pas toujours s'exprimer comme il le souhaite.

Lorsqu'un problème de communication surgit, il peut changer de sujet ou garder le silence car il ne dispose pas d'outils linguistiques nécessaires pour faire passer son message et pour se faire comprendre. Il abandonne donc son but communicatif afin d'éviter les problèmes. Pour les stratégies d'évitement, on distingue la réduction fonctionnelle (réduction des thèmes ou des buts communicationnels) et la réduction formelle qui permet à l'apprenant d'éviter les éléments difficiles au niveau phonétique, lexical et morphologique par peur de

faire des erreurs et ou se faire corriger. Parfois, ces stratégies ne permettent pas aux apprenants de communiquer en classe de français langue étrangère.

Les stratégies de réalisation : Les stratégies de réalisation des buts de communication sont des stratégies d'acceptation de risque ou d'acceptation de la faute de l'apprenant qui se situent à l'opposé des stratégies d'évitement. Ces stratégies sont les plus favorables à l'interaction car elles constituent des démarches offensives qui visent la maîtrise du problème de communication éventuellement des buts de la communication. D'ailleurs, elles sont les plus ouvertes à l'innovation et à même d'aboutir à un élargissement des moyens d'expression de l'apprenant, sans avoir peur de faire des erreurs.

Les stratégies de substitution : Les stratégies de substitution se caractérisent par la recherche d'un substitut ou par des séquences latérales qui se manifestent le plus souvent sous formes d'activités verbales ou para-verbales pour écarter les obstacles, assurer l'intercompréhension des participants, réparer la panne qui s'opposait à la poursuite des buts de la communication en langue étrangère : recours à la langue première, l'appel au professeur ou au natif, la gestualité et la mimique. Ces stratégies sont certes favorables à la poursuite de l'interaction car elles peuvent également être interprétées comme des demandes d'aide et entraîner l'intervention du locuteur plus compétent. L'apprenant abandonne momentanément les buts de communication en sollicitant son interlocuteur ou en ayant recours à sa langue maternelle afin de résoudre un problème qui constitue un obstacle dans la poursuite de la communication. La communication continue une fois la réparation est faite.

Effectivement, les deux tâches, communiquer et apprendre une langue, sont étroitement liées, car l'objectif de l'apprentissage est d'amener l'apprenant à acquérir des savoir-faire et à parvenir à une communication efficace en langue étrangère. Les stratégies de communication qui servent de véhicule à l'apprenant l'aident à acquérir une certaine autonomie et à combler les lacunes qui peuvent surgir dans son système de communication. Elles poursuivent des buts intermédiaires, de caractères formels, subordonnés à la réalisation d'un but final substantiel. Dans l'acquisition non guidée, l'apprenant dispose à chaque moment d'un certain répertoire expressif, au début réduit presque entièrement à des moyens non verbaux, qui lui permettent de participer à la communication même de façon rudimentaire. Mais, c'est la communication qui lui permettra de commencer à apprendre, et le fait d'apprendre lui permettra de mieux réussir à communiquer. (Klein, 1989: 30).

Ainsi, développer des stratégies de communication lors de l'échange verbal en classe de langue étrangère reste indispensable. Cette notion a pour mission d'équiper l'apprenant de moyens nécessaires pour qu'il puisse comprendre son interlocuteur, surmonter des obstacles, prévenir les problèmes de communication dus à leur asymétrie et inclure les réalisations discursives dans la dimension sociale concrète qui fait défaut aux actes de langage, ce qui facilite la communication de l'apprenant en dehors de la classe afin de parvenir à la réussite de la communication. Pour ce faire, l'enseignant a un rôle important à jouer comme le mentionne Cicurel et Véronique (2002: 151): La présence du professeur, qui guide l'apprentissage, qui assure la "médiation" entre la langue,

le public et les activités d'enseignement, est un élément incontournable. Selon ces auteurs, la place qu'occupe l'enseignant : « [...] exige qu'il fasse appel à diverses stratégies pour se faire comprendre, pour favoriser l'apprentissage, pour attirer l'attention sur les problèmes langagiers » (2002: 148). Cette partie nous amène à discuter de la classification de stratégies de communication dans le cadre de cette recherche.

Stratégies de communication dans le cadre de cette recherche

À propos des classifications de stratégies de communication que nous venons de présenter, nous constatons qu'en situation exolingue, le locuteur peut user de différentes démarches pour atteindre son objectif de communication. Parmi la diversité des stratégies déjà citées, notre recherche s'intéressera particulièrement aux stratégies de communication (compensatoires) qui consistent à ce que les apprenants de la langue française déploient plusieurs stratégies en vue de composer leurs insuffisances sur le plan linguistique et culturel. Il s'agit donc de considérer l'effort communicatif des apprenants comme des démarches positives visant à régler un problème de communication inhérent au déficit lexical ou communicatif de l'apprenant. Toutefois, nous avons constaté qu'en exposant les cinq types de stratégies de communication Faerch et Kasper (1980) ; Tarone (1981) ; Noyau (1984) ; Riley (1985) ; Giacomi et Heredia (1986) ; Bange (1992), qu'il existe des similitudes entre certaines d'entre elles. En effet, « les stratégies d'accomplissement » de Faerch et Kasper sont dans une certaine mesure identique à celles proposées par Riley et aux stratégies de « réalisation des buts de communication » de Bange. En ce qui concerne les objectifs de cette recherche,

l'attention sera portée essentiellement sur les stratégies de Riley puisqu'elle aborde aussi bien les stratégies compensatoires déployées par l'apprenant que celles résultant de l'effort collaboratif entre l'apprenant et le locuteur expert et les apprenants entre eux.

Cependant, nous n'allons pas nous contenter de la classification de Riley, puisque malgré son exhaustivité, elle reste pour notre recherche insuffisante et alors nous allons donc les compléter avec les stratégies de Giacomi et Heredia (1986) et celle de Noyau (1984) lorsqu'il s'agit d'aborder les stratégies qui résultent de l'effort individuel de futurs enseignants. Étant donné que notre recherche vise à analyser deux types de communication à savoir la communication ou l'interaction exolingue, qui met en présence l'enseignant de la langue française (locuteur expert) et les apprenants de cette langue et la communication inter-alloglotte qui porte uniquement sur les échanges entre les apprenants de FLE. Nous allons tenter d'aborder les stratégies de communication déployées dans l'une comme dans l'autre.

Le choix sur les stratégies de compensation a pour but de mettre en relief les démarches positives de résolution de problèmes de déficit linguistique chez les apprenants. Par ailleurs, un travail sur ces types de stratégies nous semble approprié dans la mesure où la finalité de notre recherche est de proposer des modifications positives nécessaires dans le cadre de la formation linguistique des apprenants de FLE à l'École Normale Supérieure de Somanya. Ainsi, pour les besoins de notre analyse nous distinguerons, à la suite de Riley (1985), deux grandes catégories de stratégies de compensation : les stratégies compensatoires

résultant de l'effort personnel de l'apprenant et les stratégies compensatoires résultant d'un effort collaboratif.

Stratégies compensatoires résultant de l'effort personnel

Il s'agit ici des stratégies qui se traduisent par la tentative de l'apprenant de résoudre son problème de communication à travers son effort personnel, c'est-à-dire sans impliquer son partenaire. Parmi les stratégies liées aux ressources linguistiques propres à l'apprenant, nous aborderons :

a) Les stratégies basées sur le transfert de la connaissance d'autres langues.

Rappelons que notre public d'enquête est constitué de sujets qui maîtrisent plusieurs langues, possédant donc une « compétence plurilingue », c'est-à-dire un « ensemble de connaissances et de capacités qui permettent de mobiliser, à l'occasion et en fonction des circonstances données, les ressources d'un répertoire plurilingue et qui contribuent en outre à la construction, à l'évolution et à la configuration éventuelle dudit répertoire », (Coste, 2002: 117).

Il est donc évident qu'on ne peut pas écarter le fait que, lorsqu'ils communiquent en français, les sujets s'appuient sur les ressources linguistiques dont ils disposent dans d'autres langues (notamment leur langue maternelle et l'anglais) pour surmonter leurs difficultés. Un tel comportement communicatif, caractéristique des locuteurs bilingues/plurilingues et des situations de contacts de langue, se manifeste par des phénomènes de marques transcodiques (MTC). La notion de MTC, précisons-le, désigne « tout observable, à la surface d'un discours en vue d'une langue ou d'une variété donnée, qui représente, pour les

interlocuteurs et/ ou le linguiste, la trace de l'influence d'une langue ou variées » (Ludi 2003: 142).

Pour certains auteurs comme Faerch et Kasper (1983), le recours aux marques transcodiques constitue la trace d'une incompétence linguistique, alors que pour d'autres dont Ludi (2003) et Causa (2002), les MTC témoignent de la compétence bilingue/multilingue des sujets et marquent leur volonté d'éviter ou de résoudre tout seuls les difficultés de communication en s'appuyant sur l'ensemble de leurs ressources linguistiques. Pour Py (1993 :151), les MTC constituent les composantes de la « boîte à outils », du locuteur bilingue, qui remplissent généralement des fonctions discursives et lui permettent d'enrichir son discours quand le besoin se fait sentir. Ainsi, dans le cadre de notre analyse, nous identifions les MTC telles que : i. l'alternance codique (AC) ii. l'emprunt iii. le foreignising iv. la traduction littérale v. les inventions lexicales

b) Les stratégies basées sur la connaissance et la pratique du français

En avançant l'hypothèse que la compétence limitée de nos sujets ne les empêche pas totalement de communiquer en français et que cela permet un certain degré d'intercompréhension en situation de communication, nous nous intéresserons aux activités métalinguistiques en vue de voir comment ils s'appuient sur leurs ressources linguistiques en français pour communiquer avec leur locuteur expert. Les stratégies suivantes seront identifiées : i. la reformulation ou paraphrase ii. la définition iii. les auto-corrections ou auto-réparations iv. la simplification

Stratégies compensatoires résultant d'un effort collaboratif

À la suite de Vion (1999: 56-57), on peut observer que les stratégies d'un sujet communiquant ne sont pas des stratégies individuelles dont il aurait la totale responsabilité. Le locuteur n'est, en effet, que l'un des partenaires d'une interaction dont les activités se présentent comme des actions conjointes et coordonnées. C'est donc dans cette optique – celle qui envisage les stratégies comme étant le résultat de comportements interactionnels – que nous proposons d'aborder également l'analyse des stratégies de communication des apprenants. Ainsi, nous identifierons les stratégies de compensation qui se manifestent sous forme de processus collaboratif et interactif entre l'apprenant et l'enseignant. Il s'agira de mettre en relief les stratégies de nature explicite où l'apprenant implique son partenaire expert (l'enseignant) dans la résolution de ce qu'il perçoit comme problème de production ou de compréhension. Les stratégies suivantes seront identifiées : i. les appels ou demandes d'aide verbales ii. les stratégies non linguistiques (pause longue, silence, etc) de sollicitation indirecte iii. les demandes de clarification iv. les reprises des propos et feedback

En dehors des stratégies énumérées ci-dessus, nous tenterons de voir, à la suite du dépouillement de notre corpus l'existence d'autres types de stratégies.

Stratégies communicatives en classe de langue étrangère

Apprendre une langue différente de celle que l'on a connue dès la toute petite enfance n'est pas chose aisée en classe. Un apprenant peut se retrouver intimidé, voire muet s'il n'arrive pas à communiquer spontanément dans la langue étrangère. En même temps, il se trouve alors dans l'optique d'adapter une ou

plusieurs stratégies de communication visant à résoudre, à court terme, le ou les problèmes rencontrés. Ces stratégies sont de deux ordres : ce qui a trait à soutenir la communication d'une manière ou d'une autre comme l'alternance codique, les stratégies de reformulation, de répétition, de reprise, les stratégies de compensation ainsi que celles de sollicitation et ce qui implique les stratégies d'évitement telles que la réduction, le détournement et la fuite de la parole. De plus, des marqueurs de stratégies ponctuent les différentes productions orales et signalent les difficultés sur lesquelles bute le locuteur à un moment donné du discours.

Marqueurs de stratégies de communication orale

Le plus souvent, les efforts communicatifs de l'apprenant de FLE ainsi que les difficultés qu'il rencontre se caractérisent par des signes d'incertitudes repérables. Ces signes généralement considérés comme marqueurs de stratégies sont des appels indirects qui permettent à l'observateur externe à l'interaction de discerner, de manière plus ou moins objective, s'il y a présence ou non d'une stratégie de communication. Dans leurs travaux, Faerch et Kasper (1980b: 20) identifient à l'intérieur de la catégorie des marqueurs de stratégies deux types de signes d'incertitude : les signes implicites et les signes explicites. Les signes implicites se présentent comme des traits de communication qui ne communiquent pas ouvertement à l'interlocuteur l'incertitude du locuteur moins compétent, mais qui peuvent être interprétés comme l'indiquant.

Parmi ces marqueurs implicites, Faerch et Kasper (1980b: 21), citent les pauses, les hésitations, les répétitions, les soupirs, les rires. Quant aux signes

explicites d'incertitude, ils permettent d'identifier les stratégies de manière non ambiguë et se manifestent sous forme de verbalisation du problème par le locuteur. Il s'agit ici des sollicitations directes ou l'emploi des phatiques verbaux de la part du locuteur moins compétent. En situation de communication, par exemple, l'apprenant peut explicitement exprimer son problème à travers des expressions comme : 1. «je ne sais pas comment dire ça en français» (signalisation de problème de production). 2. «je ne comprends pas ? est-ce que vous pouvez répéter ?» (signalisation de problème de compréhension ou de réception). 3. «est-ce que c'est comme ça qu'on dit en français ? » (remarque sur son discours en guise d'auto ou hétéro-évaluation).

Dans le cadre de notre analyse, nous retiendrons les marqueurs de stratégies suivants : les pauses hésitations, les répétitions, les inachèvements d'énoncé ou de phrase et les signes non linguistiques.

Les pauses

Il est vrai que les pauses ont inévitablement une place dans la communication orale. Cependant lorsqu'elles deviennent fréquentes et récurrentes ou qu'elles soient d'une durée de temps plus ou moins longue, leur existence dans le processus énonciatif devient problématique et suscite quelques interrogations. Dans une communication exolingue, les pauses que marque l'apprenant permettent de constater que cette dernière rencontre des difficultés de communication. Souvent les pauses sont liées aux hésitations et aux répétitions. Selon Berthe (1979), il existe trois types de pauses : les pauses associées au processus articulatoire, les pauses respiratoires et les pauses d'hésitation

auxquelles nous accordons un intérêt particulier dans ce travail. Les pauses d'hésitation se manifestent en expression et plusieurs rôles leur sont attribués. Elles peuvent constituer pour certains locuteurs des habitudes linguistiques, alors que pour d'autres, elles sont à la fois le témoin du degré de leur compétence communicative et le révélateur de leur difficulté de communication. Les pauses d'hésitation sont sonores puisqu'elles sont formées d'un item lexical à l'exemple de la langue française où l'hésitation se manifeste par l'item : « euh ».

Les pauses d'hésitation touchent, généralement, aux mécanismes de la production du discours. Elles permettent au locuteur de signaler à son interlocuteur qu'il n'a pas fini de parler et qu'il garde toujours le tour de parole (Tijani, 2006: 43). Pour certains individus, elles constituent des habitudes linguistiques qui accompagnent leur élocution. Pour d'autres, elles témoignent de leur degré de maîtrise de la langue et sont le reflet des difficultés qu'ils rencontrent dans leurs opérations mentales de recherche et d'encodage. Les pauses remplies constituent alors des moments de réflexion ou de prise de décision sur le choix du lexique ou de la syntaxe permettant ainsi au locuteur d'occuper le terrain de l'interaction et d'éviter d'être interrompu pendant le laps de temps nécessaire à la construction de la suite de son énoncé (Campione, 2004: 186). C'est dans cette perspective que nous considérons les pauses comme indices de repérage des stratégies de communication chez nos enquêtés.

Les hésitations

Les hésitations sont comme les pauses fréquentes dans la conversation orale et restent difficiles à identifier comme signes d'incertitude liés à un problème de

communication. Lors d'un échange, les hésitations peuvent se manifester sous forme de petite phrase comme par exemple : « heu », « comment dirais-je », « je veux dire », « je pense que », « je dis que ». Tout comme les pauses remplies, ces expressions permettent au locuteur de garder la parole et d'avoir un peu de temps de réflexion avant de continuer son discours. En situation de communication de FLE, lorsque l'apprenant manifeste une hésitation, son interlocuteur peut l'interpréter de deux façons. L'hésitation peut traduire une difficulté de communication chez l'apprenant ; dans ce cas, elle constitue un marqueur de stratégie et l'apprenant tentera tant bien que mal de résoudre son problème de communication. Cependant, dans le cas où l'hésitation serait plus fréquente et suivie d'une longue pause, elle peut être interprétée par le locuteur expert comme une sollicitation. En d'autres termes l'apprenant sollicite indirectement l'aide de son interlocuteur pour rétablir le problème de communication et assurer la compréhension (Tabeilour, 2016 :50), c'est-à-dire des stratégies de communication à travers lesquelles le locuteur linguistiquement faible demande indirectement l'aide de son partenaire.

En effet, quand les hésitations sont placées consciemment ou inconsciemment, volontairement ou arbitrairement en tant que signaux, elles peuvent servir d'indicateurs d'un problème de planification ou de formulation et en cela, devenir le premier motif pour une intervention du locuteur expert (Reich & Rost-Roth, 1995: 46).

Les répétitions

Lorsqu'il s'agit de répétition dans le processus de communication, c'est le dernier élément de la phrase qui est repris. Dans la communication orale en classe de FLE, nous pouvons interpréter les répétitions de deux manières. D'une part, Roulet et al. (1985), distingue les auto-répétitions, qui portent sur le discours de l'apprenant et jouent ainsi le rôle de signe d'incertitude puisqu'elles peuvent indiquer que l'apprenant rencontre un problème de communication. D'autre part, nous pouvons considérer les répétitions de l'apprenant comme une façon de gagner du temps pour structurer son énoncé dans ces conditions les répétitions peuvent être interprétées comme des stratégies de communication.

Les inachèvements d'énoncé ou de phrase

Les énoncés inachevés sont considérés comme « des traces laissés dans le discours par le travail de la production discursive fourni par les interlocuteurs » (Gülich, 1986: 165). L'inachèvement consiste à ne pas compléter la totalité ou une partie du discours en cours pour une raison ou pour une autre. Il peut porter sur le mot en cours d'énonciation ou sur la phrase en cours de construction. Il est marqué, le plus souvent, par des pauses, des hésitations ou des allongements de mots. En situation de communication orale, le phénomène d'inachèvement touche aussi bien le locuteur expert que le locuteur linguistiquement moins compétent. Il peut être causé soit par une situation de chevauchement- prise de parole simultanée par les interlocuteurs- soit par le choix personnel de parole simultanée par les interlocuteurs-soit par le choix personnel de l'un des interlocuteurs. Dans ce dernier cas, quand cela s'applique au locuteur faible, l'inachèvement peut

constituer un marqueur de stratégie ou une stratégie de communication en elle-même. Si par exemple, au cours de son élocution, elle laisse un énoncé ou mot inachevé sans que son interlocuteur n'ait pas interrompu, cela pourrait indiquer qu'il rencontre des difficultés ; il s'agit là d'un marqueur de stratégie.

Par contre, face à une difficulté lexicale ou syntaxique, le locuteur moins compétent peut délibérément laisser son discours inachevé soit pour gagner du temps soit pour solliciter indirectement l'aide de son interlocuteur. On parlera, dans ce cas, de stratégie visant la résolution d'un problème de communication. Dans le cadre de notre analyse, nous identifierons les inachèvements qui servent de marqueurs de stratégie. Par ailleurs, le discours étant le résultat d'une production interactive, nous focalisons également notre attention sur les manifestations de processus d'auto achèvement et d'hétéro achèvement chez nos enquêtés.

Les signes non-linguistiques

Nous venons d'aborder les signes linguistiques qui peuvent jouer le rôle d'indicateur de difficulté de communication. Il faut impérativement signaler l'existence de signes non linguistiques susceptibles de nous indiquer l'endroit de la difficulté de communication ; ils sont souvent accompagnés d'une stratégie qui joue le rôle d'un signe d'incertitude. Nous citons à cet effet, les rires, les soupirs, les froncements de sourcils, les grimaces, les appels du regard et le silence. Dans le cadre de notre analyse nous retiendrons comme signe non linguistique le silence puisqu'il peut être parfois éloquent dans l'interaction, il peut manifester une difficulté de communication.

Dans notre étude nous ne prendrons pas totalement en considération les aspects non verbaux de la communication, toutefois quelques-uns nous semblent nécessaires puisqu'ils nous permettraient d'apporter un éclairage et de mieux comprendre les stratégies que déploient nos apprenants. Ces données non verbales, nous les avons obtenues grâce à une prise de notes que nous avons effectuée lors de notre présence en classe. À cet effet, le recours à l'observation participante lors de notre enquête de terrain était d'un grand apport pour notre analyse puisqu'il s'est avéré que ces aspects non verbaux nous ont permis de mieux décrire, expliquer et analyser les stratégies que déploient les apprenants. Dans l'étape suivante, nous allons discuter les études travaux antérieurs dans le domaine de notre travail.

Synthèse

Cette partie a passé en revue la littérature sur les stratégies de communication orale. En partant de définitions générales sur la notion de stratégie, nous avons alors limité le champ sur les stratégies de communication orale. Nous avons alors noté l'existence de plusieurs typologies en ce qui concerne les stratégies de communication orale. La plus récente, celle de Bange (1992), classe les stratégies en trois grandes catégories : celles des stratégies d'évitement, des stratégies de réalisation et celles des stratégies de substitution. En dernier lieu, nous avons placé les concepts discutés ci-dessus dans le cadre du modèle cognitif proposé par Anderson (1983). Nous allons à présent à la prochaine étape passer en revue les travaux qui affirment son importance pour l'enseignement/apprentissage du FLE.

Dans notre étude nous ne prendrons pas totalement en considération les aspects non verbaux de la communication, toutefois quelques-uns nous semblent nécessaires puisqu'ils nous permettraient d'apporter un éclairage et de mieux comprendre les stratégies que déploient nos apprenants. Ces données non verbales, nous les avons obtenues grâce à une prise de notes que nous avons effectuée lors de notre présence en classe. À cet effet, le recours à l'observation participante lors de notre enquête de terrain était d'un grand apport pour notre analyse puisqu'il s'est avéré que ces aspects non verbaux nous ont permis de mieux décrire, expliquer et analyser les stratégies que déploient les apprenants. Dans l'étape suivante, nous allons discuter les études travaux antérieurs dans le domaine de notre travail.

Synthèse

Cette partie a passé en revue la littérature sur les stratégies de communication orale. En partant de définitions générales sur la notion de stratégie, nous avons alors limité le champ sur les stratégies de communication orale. Nous avons alors noté l'existence de plusieurs typologies en ce qui concerne les stratégies de communication orale. La plus récente, celle de Bange (1992), classe les stratégies en trois grandes catégories : celles des stratégies d'évitement, des stratégies de réalisation et celles des stratégies de substitution. En dernier lieu, nous avons placé les concepts discutés ci-dessus dans le cadre du modèle cognitif proposé par Anderson (1983). Nous allons à présent à la prochaine étape passer en revue les travaux qui affirment son importance pour l'enseignement/apprentissage du FLE.

Travaux antérieurs

Dans cette partie, nous allons situer notre étude dans le contexte des travaux de recherche et des articles menés par quelques chercheurs portant en partie sur notre sujet. S'inspirant des travaux de Bange (1992 b) et Faerch et Kasper (1983), sur les stratégies de communication orale, Tijani (2006), a mené une étude auprès des apprenants universitaires de français de trois années de licence de programme d'immersion linguistique de français au Village français du Nigéria, sous le titre "difficultés de communication orale : Enquête sur les stratégies de communication des apprenants Nigériens de français en situation exolingue". L'objectif d'enquêter est fixé sur les principales difficultés de communication orale d'apprenants nigériens de français et les conduites communicatives et interactionnelles par lesquelles ils tentent de surmonter ces difficultés. L'hypothèse principale de son étude est que pour organiser leurs discours en français, les apprenants présents largement sur leur connaissance des langues déjà apprises, notamment l'anglais et leur langue maternelle. Il a estimé qu'ils déploieront des stratégies liées au recours à la connaissance de ces langues. Pour sa deuxième hypothèse, il souligne que les apprenants ayant accumulé plus d'années d'apprentissage auront moins de difficultés à communiquer en français. Il suppose que compte tenu de leur expérience dans la pratique du français, ces apprenants auront plus recours aux activités de type métalinguistique comme stratégies pour compenser leurs éventuelles difficultés communicatives.

Son public d'enquête est composé d'une quinzaine d'apprenants nigériens de français en troisième année de licence qui ont participé au programme

d'immersion linguistique au Village français du Nigeria (VFN), un centre interuniversitaire situé à Badagry, près de la frontière bénino-nigériane. Il a signalé que les apprenants enquêtés sont plurilingues du fait qu'ils maîtrisent parfaitement au moins deux langues nigérianes en dehors de l'anglais, du pidgin nigérian avant leur apprentissage de la langue française. Comme méthode de recueil des données, le chercheur a filmé les apprenants au cours des entretiens individuels qu'ils ont eus avec un journaliste béninois sur des thèmes comme « le français au Nigeria », « le mariage au Nigeria », « la famille nigériane » entre autres. Selon Tijani, son étude a pour finalité de proposer des pistes pédagogiques pouvant contribuer à l'amélioration de l'enseignement de l'oral dans le centre et favoriser la pratique du français par les apprenants au cours de leur formation. L'étude est basée sur trois instruments de collecte des données : un questionnaire, un enregistrement et un entretien rétrospectif. Pour répondre aux diverses questions autour desquelles s'articule sa recherche, il a recueilli des données aussi bien quantitatives que qualitatives en administrant des questionnaires aux apprenants. Tijani a indiqué que l'enregistrement audiovisuel des productions verbales des apprenants a été réalisé au cours d'une interaction en face à face avec le journaliste francophone et l'organisation des entretiens rétrospectifs individuels sur leur rencontre avec le locuteur francophone.

L'analyse des interactions exolingues a révélé que les difficultés de production des sujets se manifestaient en terme de lacunes lexicales, lacunes syntaxiques et lacunes phonologiques alors que celles de compréhension se présentaient sous forme de non-reconnaissance de certains éléments lexicaux et de

mauvaise interprétation des propos de leur partenaire. Dans l'ensemble, il a observé que plusieurs facteurs sont à l'origine des diverses difficultés des apprenants : l'influence de l'environnement plurilingue dans lequel ils vivent et où ils n'ont pas vraiment l'occasion de pratiquer la langue, l'influence d'autres langues qu'ils maîtrisent déjà ainsi que le manque de contacts avec des locuteurs francophones. Notre étude de recherche et celle de Tijani semblent identiques puisque les deux études visent à analyser les stratégies de communication dans une classe de FLE, la différence se trouve au niveau des instruments de collecte des données.

Hammarstrom (2016), analyse ce phénomène dans une salle de classe d'une école lycée basée sur 12 étudiants suédois parue sous le titre *l'utilisation des stratégies communicatives en Français langue étrangère. Etude empirique de la communication orale des lycéens suédois*. Cette étude met accent sur l'utilisation des stratégies communicatives en contexte secondaire, plus particulièrement dans le contexte scolaire suédois. L'objectif général de l'étude est de voir comment des apprenants suédois de FLE, à un certain niveau, arrivent à résoudre une tâche communicative précise en français, sans l'aide du professeur.

En ce qui concerne les instruments de collecte de données, Hammarstrom a employé l'observation et l'enregistrement audio. Par l'instrument d'observation, Hammarston affirme qu'il assiste à des séances de cours de langue française tels que dispensés dans la salle de classe ou, mieux, à un niveau bien précis. Pour ce qui est de la communication orale en classe de FLE, nous jugeons mieux qu'on emploie l'enregistrement pour recueillir les données. Dans son travail, elle a

choisi d'organiser une tâche communicative en petits groupes de trois interlocuteurs. Quatre groupes de lycéens suédois ont été enregistrés lorsqu'ils sont en train d'accomplir une tâche communicative en classe de FLE. Ceci a permis au chercheur de bien étudier les stratégies de communication qui se déroulent en classe avant de les retranscrire pour une interprétation. L'étude de Hammarstrom révèle plusieurs résultats. Elle a identifié que les apprenants utilisent les stratégies compensatoires, ainsi que des stratégies réductives dans leur communication orale en classe de FLE. Parmi les stratégies compensatoires, elle a identifié les stratégies suivantes : stratégies coopératives, plurilingues, interlangagières et auto-correctives.

Comme le mémoire de Tijani (2006), la thèse de doctorat de Tabellout (2016) qui est intitulé "Stratégies de communication orale en situation exolingue dans un contexte d'interculturalité : Le cas des étudiants de langue française de l'université de Tizi-Ouzou", a une relation avec notre domaine d'étude. Selon cette thèse, la problématique du travail s'inscrit dans le cadre des recherches menées sur les interactions verbales en langue étrangère, plus particulièrement sur les difficultés de communication exolingue et les moyens mis en œuvre pour les surmonter. Le travail de cette recherche vise les stratégies déployées en classe de langue pour surmonter les difficultés de communication de ces quatre groupes d'apprenants de français. Selon Tabellout (2016: 5), les difficultés qui apparaissent dans une communication exolingue peuvent se manifester au niveau de la production et de la compréhension.

L'échantillon dans cette recherche est constitué d'apprenants issus de quatre départements de la faculté des lettres et des langues de l'université de Tizi-Ouzou. Tabellout a indiqué qu'il a choisi cette faculté parce qu'on y étudie les langues présentes dans le paysage linguistique algérien. Le choix de ces filières est lié aux langues qu'ils étudient et au fait qu'ils ont la langue française comme un module d'enseignement pour trois filières et comme langue de formation pour les étudiants du département de français. Il a dit que le choix lui permet de découvrir le rapport entre les différents groupes d'étudiants au niveau de la langue et de la culture française. Tabellout (2016) se sert d'une analyse plutôt qualitative que quantitative. Son étude analyse diverses stratégies de communication orale utilisées en situation exolingue par les étudiants de langue française à l'université de Tizi-Ouzou. Pour elle, les stratégies de communication orale jouent un rôle primordial dans la situation d'interaction exolingue.

Tabellout a analysé deux types d'interaction, l'interaction exolingue (Porquier, 1979, qui met en présence un locuteur compétent en langue française qui est, en l'occurrence, l'enseignant avec les apprenants de cette langue. L'interaction interalloglotte (Behrent, 2002) qui se déroule uniquement entre les apprenants appelés aussi alloglottes. Dans ce travail, la chercheuse a indiqué que ce dernier type d'interaction n'est qu'une forme d'interaction exolingue. Tout au long de cette étude, Tabellout a indiqué les stratégies auxquelles recourent les apprenants de langue française de l'université de Tizi-Ouzou afin de surmonter les difficultés communicatives qu'ils rencontrent en situation exolingue. Tabellout a opté pour le recueil de données qualitatives au lieu des données quantitatives.

Notre préoccupation est d'exposer les stratégies de communication que nos futurs enseignants utilisent durant les cours de français. Cette étude nous laisse, alors un chemin d'explorer quelques-uns de ces stratégies mais en les situant dans le contexte des apprenants. Donc nous trouvons comme point de départ, l'approche ou la méthode d'enseignement/apprentissage et ses stratégies qui sont à la base de notre exploration. Les travaux antérieurs montrent l'importance d'une méthode d'enseignement/apprentissage qui nous sert comme un guide dans notre étude. Il faut préciser que, notre travail cherche à explorer les phénomènes (les stratégies de communication) qui permettent les futurs enseignants de communiquer aisément en classe de FLE.

En guise de conclusion, nous voulons souligner à ce point que les travaux antérieurs que nous avons mentionnés ont porté sur les stratégies de communication et presque dans les mêmes contextes. Nous nous sommes inspirés de ces travaux, parce que les points de vue des chercheurs dans ce domaine semblent intéressants et assez proches de notre travail de recherche.

Synthèse

Cette partie nous avons passé en revue la littérature sur les stratégies de communication de la langue étrangère. Nous avons alors étudié les travaux de quelques chercheurs qui sont relatives à notre travail étude, à savoir : le travail de Tijani 2006, Hammarstrom 2016 et Tabellout 2016. Nous avons minutieusement examiné les approches (quantitative et qualitative) et les instruments de collecte des données utilisés par ces chercheurs dans leurs études de recherche. Nous avons constaté qu'il y a certains chercheurs qui ont utilisé une approche mixte

d'analyse des données qui sont à la fois quantitatives et qualitatives. Par exemple, dans le travail de Tijani 2006, afin de collecter des données sur les stratégies de communication en question, Tijani a utilisé trois outils de collecte des données : le questionnaire, l'entrevue 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. En plus, nous avons aussi constaté que les contextes auxquels les chercheurs ont exécuté leurs travaux sont différents.

Conclusion partielle

Nous avons abordé dans ce chapitre trois notions essentielles à savoir : la communication orale, la notion de compétence, l'approche communicative, l'approche actionnelle, la compétence de communication, la théorie de l'étude, les stratégies de communication, et enfin les travaux antérieurs. Il ressort de ce cadre théorique que ces notions sont liées les unes aux autres. En effet, les stratégies de communication se manifestent lors d'une communication en FLE surtout lorsque les locuteurs rencontrent des difficultés à communiquer dans une langue étrangère et ne disposent pas d'une compétence communicative suffisante. Ainsi, ces trois notions constituent le pilier de cette présente recherche auxquelles nous avons ajouté d'autres qui restent également indispensable pour notre analyse et que nous verrons plus loin dans les chapitres consacrés à l'analyse des données. Mais avant,

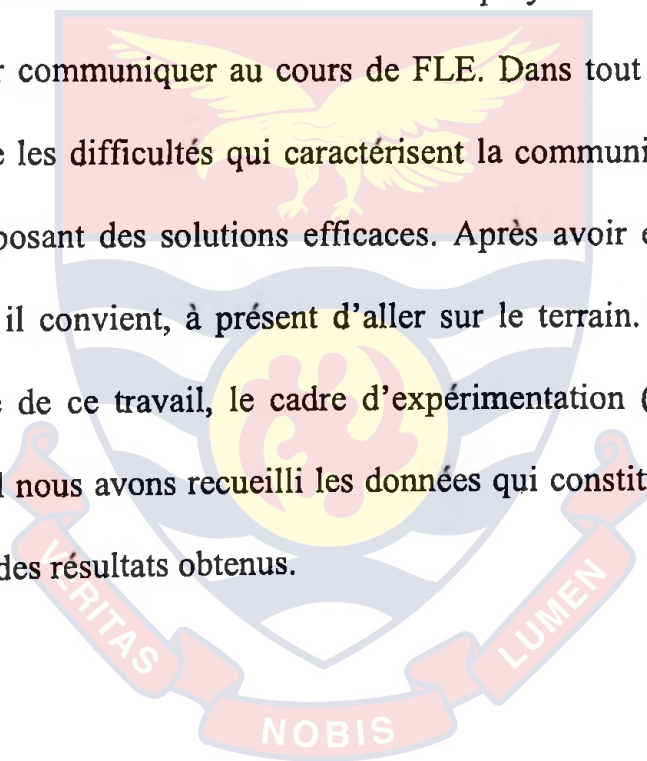
il a été utile de consacrer quelques pages à la méthodologie de notre travail de recherche.

Pour conclure cet aspect de l'étude, nous pouvons dire que les concepts et les travaux évoqués dans cette partie sont très importants pour notre étude dans la mesure où ils nous expliquent et nous exposent sur notre domaine d'étude, les stratégies de communication orale. Nous voulons aussi souligner à ce point que les travaux déjà effectués, que nous avons mentionnés dans la partie ci-dessus, ont porté sur les stratégies de communication orale et ce qui est notable est que les chercheurs ont fait leurs enquêtes presque dans les mêmes contextes. Nous sommes exposés les différentes théories et concepts qui sont à la base de la communication dans une classe de langue étrangère. Nous pouvons aussi parler des méthodologies employées pour chercher des solutions aux problèmes identifiés dans les études empiriques. Nous nous sommes inspirés de ces travaux, parce que les points de vue des chercheurs dans ce domaine semblent intéressants et assez proches de notre travail d'étude.

Les différences qu'on peut identifier entre ces travaux et ce que nous voulons faire se trouvent dans le fait que les objectifs établis par les chercheurs dans les études spécifiques, les questions de recherche ou les hypothèses, les populations ou les échantillons, les instruments de collecte des données et les méthodes d'analyse des données ne sont pas les mêmes choses que les nôtres. Egalement, la différence entre leurs travaux et le nôtre se manifeste au niveau de la position géographique des études différentes. Parmi ces travaux antérieurs, certains sont faits en Algérie, au Nigeria et au Cameroun. Evidemment, nous

allons faire le nôtre au Ghana. En revanche, les parties de ces travaux qui nous servent de guide sont bien exposés.

Ce qui constitue vraiment l'écart entre ces travaux antérieurs et notre travail est le fait que ces travaux empiriques exposent d'autres aspects de la communication orale en classe comme leurs enjeux et défis, leurs formes et la complexité des tâches discursives. De notre part, nous allons aborder les stratégies de communication et comment elles sont souvent employées en classe de FLE par les apprenants pour communiquer au cours de FLE. Dans tout cela, nous allons essayer de résoudre les difficultés qui caractérisent la communication orale chez l'apprenant en proposant des solutions efficaces. Après avoir exposé les études travaux antérieurs, il convient, à présent d'aller sur le terrain. Nous présentons donc, dans la suite de ce travail, le cadre d'expérimentation (méthodologie de l'étude) dans lequel nous avons recueilli les données qui constituent notre corpus ainsi que l'analyse des résultats obtenus.



CHAPITRE TROIS

MÉTHODOLOGIE DE L'ÉTUDE

Introduction

Notre sujet de recherche porte sur analyse des stratégies de communication orale des futurs enseignants en classe de FLE à l'École Normale Supérieure de Somanya, au Ghana. Le chapitre précède, nous a permis de comprendre tout ce qui concerne les stratégies de communication orale et la communication sur le plan théorique et nous avons fait une revue de littérature, mais dans ce présent chapitre sera consacré à une expérimentation menée sur le terrain pour examiner comment les stratégies de communication sont pratiquées et quels sont ses apports en classe de FLE, afin de confirmer ou infirmer nos hypothèses de départ. Notre analyse s'inspire de l'approche ethnolinguistique de la langue dont « le but est de décrire finement et d'interpréter les actions et interactions des apprenants, et des enseignants, à partir de données empiriques afin de dégager les modèles explicites » (Cambra, 2003: 18). Dans le contexte de notre étude, nous avons étudié les échanges oraux en classe de FLE comme les pratiques sociales marquées par le développement cognitif et langagier. Ce chapitre présente surtout, la démarche méthodologique qui nous a permis de recueillir et d'analyser les données nécessaires pour notre étude. Il s'agit du lieu d'enquête, du public cible, de l'échantillonnage, des instruments de collecte des données, de l'étude pilote, des procédés de la collecte des données qui nous ont permis d'élaborer le corpus et de vérifier et de valider des hypothèses.

Cette approche mixte permet en effet d'emprunter à diverses méthodologies, qualitatives ou quantitatives, en fonction de nos objectifs de recherche. Avec les approches mixtes, il y a en quelque sorte un pluralisme méthodologique. Johnson et Onwuegbuzie (2004 : 20) remarquent également que les méthodes mixtes engendrent souvent des résultats de recherche supérieurs aux méthodes uniques. Fortin (1996 : 318) définit la triangulation comme « l'emploi d'une combinaison de méthodes et de perspectives permettant de tirer des conclusions valables à propos d'un même phénomène ».

Selon la définition que donne Paillé (1996 : 181), l'analyse qualitative est « une démarche discursive et signifiante de reformulation, d'explicitation ou de théorisation d'un témoignage, d'une expérience ou d'un phénomène ». C'est donc une utilisation des mots (discursif-discours) comme outil unique de travail, comme mode d'approche et d'examen rigoureux des données de la recherche. Cette approche qualitative permet en effet d'emprunter des stratégies de communication, diverses techniques qualitatives, en fonction de nos objectifs de recherche. Étant donné que notre recherche porte sur des stratégies de communication en classe de FLE ou, plus généralement, en contexte d'apprentissage, nous allons repérer les formes de communications orales durant un cours de français. Nous allons analyser le discours des enseignants et des apprenants constituant notre échantillon représentatif afin de déterminer leurs pratiques pédagogiques. Les sections qui suivent portent sur lieu d'enquête et choix de la population cible.

Lieu de l'enquête et choix de la population cible

Notre recherche est axée sur les stratégies de communication orale adoptées par les apprenants du FLE à l'École Normale Supérieure de Somanya au Ghana pour surmonter les lacunes langagières. L'approche pédagogique adoptée pour développer la compétence des futurs enseignants dans les écoles normales supérieures au Ghana plus précisément les Écoles Normales Supérieures qui forment les futurs enseignants de français. Ces travaux sont réalisés par des futurs enseignants en deuxième année en FLE à l'École Normale Supérieure de Somanya au Ghana pendant les cours oraux (débat) en classe.

Lieu d'enquête

Le lieu d'enquête que nous avons choisi pour notre étude est l'École Normale Supérieure de Somanya (désormais MOMACOE) située dans la région de l'Est du Ghana. Rappelons qu'il existe présentement au Ghana, six Écoles Normales Supérieures publiques qui forment les futurs enseignants en français notamment (Enchi College of Education (désormais ENCHICOE); Bagabaga College of Education, Tamale (désormais BATCOE); Gbewaa College of Education (Pusiga); Wesley College of Education de Kumasi (désormais WESCOE) et Amedzofe college of education (désormais AMECO). Le choix d'une seule École Normale Supérieure en question, l'École Normale Supérieure de Somanya s'explique par le fait que notre travail n'est pas une étude globale mais plutôt une étude de cas. Notre but ultime de vouloir entreprendre une telle recherche étant d'analyser des stratégies de communication des futurs enseignants en classe de FLE à l'École Normale Supérieure de Somanya au Ghana, nous le

jugeons assez propice de travailler avec les futurs enseignants de ce niveau puisque que les futurs enseignants ont inscrit en FLE apprennent les productions orales en classe. Par conséquent, il est très nécessaire de préciser la catégorie des futurs enseignants qui nous intéresse à l'École Normale Supérieure de Somanya et les raisons du choix de ce niveau. Nous voudrions aussi indiquer la méthode d'échantillonner les étudiants qui ont pris part aux cours oraux dans la classe de FLE. L'étape qui suit nous amène à discuter la population cible de l'étude.

Population cible

La population, d'après Grawitz (1988: 298), « est un ensemble fini ou infini d'éléments définis à l'avance sur lesquels portent les observations ». Dans notre cas, la population cible est constituée des individus qui partagent un certain nombre de caractéristiques à même de les distinguer d'autres individus de la formation initiale à l'École Normale Supérieure. La population qui nous intéresse comprend des futurs enseignants inscrits dans la filière de français langue étrangère à l'École Normale Supérieure de Somanya. Il faut noter que le nombre total des futurs enseignants qui sont inscrits en FLE au département de français sont 391 (149 hommes et 230 femmes), qui comprend 181 futurs enseignants en première année, 80 futurs enseignants en deuxième année et 118 futurs enseignants en troisième année. Le tableau ci-dessous indique la répartition des futurs enseignants au département de français à l'École Normale Supérieure de Somanya par niveau.

Tableau 2 : Répartition des futurs enseignants au département de français

Niveau	Nombre de filles	Nombres de garçons	Effectif Total
Niveau 100	102	79	181
Niveau 200	56	24	80
Niveau 300	72	46	118
Grand Total	230	149	391

Source : Données terrain 2019

Tous ces apprenants sont plurilingues du fait qu'ils maîtrisent parfaitement au moins deux langues ghanéennes en dehors de l'anglais avant leur apprentissage de la langue française. Le niveau des futurs enseignants n'est pas homogène. Ils ont donc des difficultés surtout pour la compréhension et la communication orale lors des échanges communicationnels en langue cible. En raison de l'effectif très élevé des futurs enseignants inscrits en FLE à l'École Normale Supérieure de Somanya, nous avons choisi de collecter de données auprès des apprenants de FLE en deuxième année (niveau 200) comme notre population de référence. Nous avons choisi ce groupe de futurs enseignants pour des raisons attachées à leur niveau réel en FLE et aussi des considérations pratiques liées à leur savoir-faire dans la communication orale en classe de FLE.

En ce qui concerne la première raison du choix, nous pensons que les futurs enseignants du niveau 200 ont atteint un certain niveau de compétence linguistique suffisant en FLE pour prendre part à l'expérimentation. D'après les effectifs des futurs enseignants retenus auprès du département de français de l'École Normale Supérieure de Somanya concernés par cette étude, il y a 80

futurs enseignants qui sont inscrits au niveau 200. Nous pensons que cet effectif est trop grand à gérer en raison de la variété des procédures que nous comptons adopter pour la collecte des données qualitatives. De plus, cette étude implique l'utilisation d'un éventail d'instruments. Aussi, les contraintes temporelles de la collecte des données ne nous ont pas permis de questionner les stratégies de communication orale de l'ensemble du public cible. Ces raisons ont rendu nécessaire l'échantillonnage de notre public pour limiter le nombre de sujets qui ont participé à cette recherche.

Méthodes d'échantillonnage

Le terme échantillonnage représente l'ensemble des opérations qui ont pour objet de prélever un certain nombre d'individus dans une population donnée. Il est la phase qui consiste à sélectionner les individus que l'on souhaite interroger au sein de la population de base. L'échantillonnage est nécessaire pour la collecte des données ainsi que pour l'analyse et l'interprétation des résultats. Selon Robert (2007: 805), l'échantillonnage est l'ensemble des opérations pour la détermination d'un échantillon, dans une enquête par sondage. L'échantillonnage a pour but d'extrapoler les résultats obtenus sur une petite partie à la population parente. Il nous aussi permet de formuler des conclusions au sujet d'un tout en y examinant une partie et de présumer les caractéristiques d'une population après avoir observé une partie de l'ensemble de cette dernière. Nous sommes d'accord avec la définition de Pires (1997: 122), que l'échantillonnage consiste à choisir « une petite quantité de quelque chose pour éclairer certaines aspects généraux du problème ».

Nous expliquerons l'échantillonnage selon Chauchat (1985: 31) comme : un ensemble d'opérations en vue de constituer un échantillon représentatif de la population visée. La qualité d'un échantillon est de ressembler autant qu'il est possible à la population dont il est issu, puisque sa fonction est de fournir des informations en principe extrapolables à l'ensemble de cette population. Cette qualité dépend de la méthode et des techniques d'échantillonnage utilisées. La validité des résultats de l'enquête dépend de la représentabilité de l'échantillon, de la précision de l'estimation, de la qualité du nombre de collecte, de la qualité d'enregistrement et de la qualité de la saisie et du traitement. Pour effectuer une étude statistique, on se sert généralement d'un échantillon. Celui-ci doit refléter le plus exactement possible l'image de la population. On a donc recours à des techniques bien précises pour construire un échantillon et s'assurer qu'il est représentatif de sa population mère.

Il existe les méthodes d'échantillonnage non probabilistes (ou empiriques) et les méthodes d'échantillonnage probabilistes (ou aléatoires). Dans le cadre de notre étude nous avons opté pour les méthodes d'échantillonnage probabilistes spécifiquement l'échantillonnage aléatoire simple, car cette méthode consiste à sélectionner l'échantillon par le principe de randomisation ou tirage aléatoire dans la population cible de manière à ce que chaque individu statistique ait exactement la même chance que les autres de participer à l'enquête. Un échantillon aléatoire simple est un échantillon sélectionné de manière à ce que chaque échantillon possible de taille "n" ait la même probabilité d'être sélectionné. On prélève dans la population des individus au hasard, tout individus ont la même probabilité

d'être prélevés, et ils le sont indépendamment les uns des autres. Cela veut dire que cette méthode alloue une chance à tout individu d'une population d'être sélectionné comme chaque individu possède la même caractéristique.

Aussi, selon Angers (1996) un échantillonnage est probabiliste si chaque élément de la population a une chance déterminée et connue à l'avance d'être sélectionné pour faire partie de l'échantillon ; ceci exige une énumération ou une liste de tous les éléments de la population étudiée. Cette méthode d'échantillonnage regroupe les techniques qui font intervenir le hasard pour désigner les éléments de l'échantillon. Le premier membre de l'échantillon est sélectionné de la liste par un nombre aléatoire et les numéros suivants sont sélectionnés en fonction de l'intervalle d'échantillon fixée. L'adoption de cette méthode est appropriée lorsque la population est nombreuse et relativement homogène. Il s'agit de sélectionner à partir d'une liste ou base de sondage un échantillon de l'individu par tirage au sort et ceci en une seule étape. L'avantage de la méthode d'échantillonnage probabiliste est qu'elle permet de généraliser les résultats de l'échantillon à l'ensemble de la population en s'appuyant sur une théorie statistique reconnue. La méthode aléatoire simple est la méthode adoptée dans notre enquête, c'est une méthode d'échantillonnage dans laquelle les sélections sont faites par hasard.

Notre choix s'explique non seulement du fait que cela semble facile à mettre en œuvre, selon Le Maux (2013), mais aussi parce que selon le principe qui sous-tend cette approche, chaque membre de la population a une chance égale d'être inclus à l'intérieur de l'échantillon et chaque combinaison de membres de

la population a aussi une chance égale de composer l'échantillon à une probabilité connue et non nulle appartenir à l'échantillon. En somme, l'échantillonnage aléatoire simple consiste à prélever au hasard et de façon indépendante, n individus ou unités d'échantillonnage d'une population de N individus, où n et N représente respectivement l'échantillon et la population-mère (Maumy-Bertrand). Concernant le nombre définitif des participants qu'il faut retenir afin de pouvoir généraliser en fin de compte, il importe de tenir compte de la dimension quantitative et qualitative de l'enquête. C'est pour cela que Miles et Huberman (1994) ont remarqué que l'échantillonnage est probablement la ligne de démarcation la plus claire entre les enquêtes quantitatives et les enquêtes qualitatives.

À ce propos, ils affirment que deux différences liées à l'échantillonnage se dégagent pour les enquêtes qualitatives ; des échantillons restreints sont employés ou un nombre relativement petit de participants sont étudiés en profondeur dans le contexte de l'étude alors que dans les enquêtes quantitatives, un grand nombre de cas sont étudiés indépendamment de leur contexte à la recherche d'une signification statistique. Pour répondre à la question du nombre de participants qu'il faut retenir comme échantillon, il exige une planification de la recherche qui doit être soigneusement rigoureuse dans le but de cerner clairement ce qu'on veut faire ressortir. C'est dans cette veine que Feuerstein (1986: 69), fait noter que « l'échantillonnage, c'est regarder attentivement une partie d'une chose afin d'en apprendre plus sur la chose dans son entier ».

Dubois et al. (2007 : 163), indiquent qu'un échantillon dans une analyse descriptive d'énoncés obtenus dans une population donnée, l'étude linguistique porte sur un nombre restreint d'éléments prélevés dans l'ensemble des énoncés qui auraient pu être obtenus dans cette même population : « on a donc déterminé une fraction dans l'univers statistique que constitue l'ensemble des énoncés possibles cette fraction forme un échantillon ». Ainsi, l'échantillon est dit représentatif de l'ensemble dont il est tiré si les résultats obtenus ne diffèrent pas significativement des résultats qu'on aurait obtenus au cas où on aurait déterminé d'autres fractions dans cet ensemble, cela veut dire que les résultats de l'échantillon peuvent être projetés sur l'ensemble des données considérées (ibid 163).

Le nombre total des futurs enseignants en deuxième année du département de français à l'École Normale de Somanya est de 80, comme nous l'avons noté. Nous avons décidé de prélever prendre par volonté un échantillon de 38 participants, dont 25 constituent les femmes et 13 constituent les hommes en fonction du nombre de futurs enseignants qui se sont présentés lors de la collecte des données pour l'enregistrement audiovisuel. Cet écart s'explique par le fait que dans les Écoles Normales Supérieures, les classes de langue française sont généralement dominées par les femmes par rapport aux hommes. Les futurs enseignants de l'échantillon sont inscrits en deuxième année de l'École Normale Supérieure de Somanya et ils apprennent donc le français en tant que langue étrangère depuis six ans. Le tableau ci-dessous nous présente la répartition des

effectifs des futurs enseignants de l'École Normale Supérieure de Somanya de notre étude par rapport au genre.

Tableau 3 : Répartition des apprenants selon le sexe

Etablissement	Effectif des futurs enseignants			Nombre des futurs enseignants à couvrir pour l'enregistrement des cours		
	Hommes	Femmes	Total	Hommes	Femmes	Total
Momaco	24	56	80	13	25	38

Source : Données terrain 2019

Comme nous pouvons le constater dans le tableau 2 ci-dessus, le nombre de futurs enseignants ayant participé à l'enquête varie au niveau de nombre d'enquêtés que nous voulons pour les deux données concernées. Nous allons à présent décrire notre méthode d'investigation et la constitution générale du corpus.

Modes d'investigation et constitution du corpus

Méthode de collecte des données

Une méthode de collecte des données peut être définie comme un outil permettant de recueillir les données sur le terrain. Dans le cadre de cette recherche, le recueil des données s'est fait à travers d'une situation expérimentale. En effet, comme l'expliquent Fauenfelder et Porquier (1980: 61) :

Toute recherche sur le langage, dans une perspective linguistique, psycholinguistique ou sociolinguistique, utilise deux types de données : les données spontanées et les données provoquées. Les premiers sont le résultat de l'activité naturelle du langage, les secondes sont suscitées par diverses procédures artificielles ou expérimentales.

Concernant notre recherche et afin d'expliquer comment les apprenants pratiquent et s'approprient une langue étrangère, il faut les observer en situation de communication avec un locuteur compétent, et ce pendant leur exposition à la langue cible. De ce fait, nos données correspondent à un corpus oral qui est constitué par l'enregistrement d'une activité communicative qui s'est déroulé en contexte didactique à l'École Normale Supérieure de Somanya au Ghana. Compte tenu des objectifs de notre recherche, nous avons sélectionné divers outils et diverses façons de recueillir des données afin de constituer des corpus. Le traitement de ces derniers a fait l'objet de toute notre attention.

[...] Il s'agit de savoir ce que l'on fait, c'est-à-dire d'éviter le mélange des genres et de savoir que le choix fait dans les multiples possibilités de corpus déterminera, ou pour le moins influencera sur les résultats obtenus ; il s'agit également, a contrario, de savoir adapter son corpus auquel l'on fixe à sa description. » (Leroy : 1985 :7).

En effet, nos corpus sont composés de données du questionnaire et verbalisations (enregistrements audiovisuels) nous permettant d'analyser des actes de langage manifestés dans l'échange communicationnel en classe de FLE. Cette analyse a pour objectif de nous offrir un regard rétrospectif sur le processus

d'échange verbal <https://ir.ucc.edu.gh/xmlui> des fruits enseignants en classe de langue et de nous aider à mieux apprécier l'emploi des stratégies de communication orale par les apprenants. Selon Puren (1999), c'est l'étude des enregistrements audiovisuels des productions verbales et non-verbales (gestes, mimiques, etc) nous permettra d'identifier les stratégies de communication. Afin d'atteindre les objectifs de notre recherche, nous avons adopté, sur le plan méthodologique, une approche qualitative. Ainsi, le recueil de données a été effectué principalement à travers les éléments suivants : l'organisation du questionnaire pour les apprenants et l'enregistrement d'échanges verbaux entre un enseignant et des apprenants de FLE.

Dans notre étude le recours à la transcription s'avère indispensable pour l'analyse du discours oral puisqu'elle permet de rendre lisible les matériaux oraux. De plus, la parole transmet non seulement des informations verbales mais aussi non-verbales nécessaires à l'analyse du discours. Nous avons donc obtenu quatre enregistrements et parmi les quatre deux ont été transcrits. Nous avons choisi d'adopter une démarche qualitative qui nous a aidé à relever les stratégies de communication au cours de la production orale en classe. Outre l'approche qualitative, nous avons eu recours à la quantification qui s'avère nécessaire. Il s'agit de quantifier certains phénomènes linguistiques comme par exemple le nombre de stratégies déployées par les apprenants dans un cours de FLE. Cette analyse quantitative nous a permis de comprendre quelques faits relatifs aux niveaux de compétence en langue cible des apprenants.

Nous nous appuyons, dans notre travail en communications orales, sur l'analyse communicationnelle d'inspiration ethnographique en lui empruntant les techniques d'enregistrement et de transcription d'échange. Cela permet de régler le problème relatif à la difficulté d'étudier le discours oral puisqu'avec la transcription ce dernier peut être « traduit » ou fixé sur un support papier. Nous nous appuyons également sur la typologie des stratégies de communication existante afin d'expliquer les conduites communicatives de nos apprenants et de décrire les stratégies qu'ils déploient pour surmonter les difficultés qu'ils rencontrent en situation de communication. Afin d'atteindre cet objectif, il existe des indices qui permettent de détecter les difficultés de communication ainsi que les stratégies mises en œuvre pour surmonter les lacunes de communication.

En vue de réaliser notre recherche, qui consiste à analyser des stratégies de communication utilisées par les futurs enseignants de français et puis tirer des conclusions finales. De ce fait, les outils utilisés pour effectuer ce travail sont les suivants : le questionnaire et l'observation (enregistrement) des cours destinés aux enseignants et futurs enseignants de français d'une classe de 2ème année.

Observation en situation

Les observations sont pertinentes pour étudier des comportements, des attitudes ou des échanges oraux. L'observation en classe de français langue étrangère permet d'accéder directement aux faits. L'observation de classe, selon Cuq (2003 : 181), « est une technique qui se pratique régulièrement, dans les cursus de formation d'enseignants, pour comprendre ce qui se passe exactement dans une situation réelle d'enseignement et d'apprentissage d'une langue et sa

culture ». L'observation est également portée sur les échanges entre l'enseignant et l'apprenant. L'observation est considérée comme la technique la plus appropriée pour mieux rendre compte de la réalité des comportements difficilement saisissables par rapport à l'entretien. Chaque observation de classe est faite avec un objectif fixé et une grille d'observation dressée pour mieux orienter vers un bon travail. A ce propos, Bachmann, Lindenfeld et Simonin (1981: 124) mettent l'accent sur l'importance de la méthode d'observation en s'appuyant sur le point de vue de Becker comparant les avantages respectifs de l'enquête sociologique par entretien et de l'observation participante.

Berker indique que cette méthode rend accessible les situations concrètes que rencontrent les sujets observés, tout en permettant une saisie du langage qui ne le déconnecte pas du contexte d'usage. L'observateur joue un rôle important dans le recueil des phénomènes langagiers, sa participation aux situations de communication reste d'une utilité singulière.

L'observation permet également de cibler les différents critères en fonction de la recherche ou de l'objectif de formation. D'après Cuq (2003: 120), « les grilles d'observation de classe sont des tableaux comprenant les différentes entrées sur lesquelles l'observateur désire se pencher ». Dans cette perspective, nous avons fait une observation des différentes classes avec une grille d'observation que nous avons préparée. Grâce à l'observation participative nous pouvons obtenir la réflexion la plus réelle de l'objet d'analyse et du groupe observé. Elle permet également, en enquêtant à l'intérieur de l'interaction langagière d'observer des phénomènes habituellement cachés aux étrangers

(Blanchet 2008: 42). Nous avons eu recours à l'observation non-participante afin d'obtenir des informations supplémentaires et correctes concernant les comportements des apprenants. Le degré de participation de l'observateur à la situation observée reste variable. A cet effet, dans la classification des types d'observateur que dresse Raymond, nous avons choisi dans cette recherche de nous en tenir au rôle de l'observateur simple.

Par conséquent, nous n'avons pas assisté aux activités des groupes observés, donc la communication orale. Ce choix est motivé par notre volonté de choisir la production orale en classe de FLE et d'obtenir un corpus plus authentique. A cet effet, nous nous sommes conduit en auditeur silencieux. Notre tâche s'est résumée à prendre des notes sur les comportements des apprenants. Nous nous sommes concentré essentiellement sur l'observation des comportements qui relèvent du non-verbales, un comportement qu'un matériel comme la camera, utilisée dans l'enquête, est incapable de reproduire mais qui reste d'une importance pour les données. Nous avons recouru à l'observation non-participante en classe de FLE et à l'enregistrement audiovisuel de séances de cours, accompagnés de la prise de notes. Selon Yiboe (2010 :71), la communication en classe de langue étrangère étant dynamique et complexe, nous avons jugé plus pertinent d'opter pour l'enregistrement qui présente l'avantage d'être une technique simple, plus discrète et plus efficace. L'enregistrement donne donc beaucoup d'avantages tels que la possibilité d'effectuer une analyse complète et exhaustive, de délibérer, de réviser les interprétations et d'étudier les événements peu fréquents, qui sont aussi importants (Cambra, 2003 : 98).

comportements linguistiques surtout de l'enseignant et des apprenants au cours de l'enseignement/apprentissage de FLE. N'oublions pas que « l'informateur » n'a pas les mêmes objectifs que l'enquêteur. Il peut ne pas comprendre sa démarche et/ou donner des réponses erronées ou incomplètes par manque de connaissance du sujet sur lequel il est mis à contribution, ou bien tout simplement pour faire plaisir en donnant des réponses qu'il pense que l'enquêteur attend. Pour améliorer la qualité de l'observation des cours, nous avons multiplié notre présence pendant les cours de FLE. C'est-à-dire, nous avons observé un nombre de cours pour vérifier si l'attitude langagière des participants varie avec le temps. Afin d'évaluer les passages d'une langue à l'autre, nous nous sommes focalisé sur la production, tout en tenant également compte des autres signes non-verbaux de compréhension comme les gestes et les mimiques à partir d'une grille d'observation.

Grille d'observation

La méthodologie retenue pour répondre à nos questions de recherche consiste, également, pour analyser à partir d'une grille d'observation, en classe de FLE, la fréquence des phénomènes de stratégies de communication en classe. Notre grille d'observation s'intéresse également à la préparation de l'enseignant par rapport à sa fiche pédagogique et à ses supports pédagogiques puis aux langues utilisées tout au long du cours. Au cours de notre expérimentation, il nous a fallu une référence reconnue pour pouvoir effectuer nos observations dans la classe de français langue étrangère. Dans le souci d'une observation objective et efficace, nous nous sommes inspirés de différents éléments de cette grille.

Signalons par ailleurs, que les points mentionnés dans cette grille n'ont pas été traités par ordre. Le tableau ci-dessous a guidé nos observations en classe de français langue étrangère. Nous le présentons ici comme utilisé en situation de communication.

Nom de l'établissement :

Date de l'observation :

Niveau de la classe observée :

Durée de l'observation :

Activité :

Titre de la leçon :

Tableau 4: Grille d'observation

Type d'activité d'enseignement/apprentissage	Rôle de l'enseignant	Rôle de l'apprenant	Type de stratégies de communication utilisées en classe	Conclusion
Production orale	1. Il mobilise les ressources linguistiques et matérielles pour créer un environnement communicatif	1. Les apprenants élaborent leur discours et s'expriment entre eux	- Demande de confirmation - la langue maternelle - Alternance codique - Circonlocution (description)	L'utilisation de compétence stratégique par les apprenants
	2. L'enseignant	2. Les apprenants répondent-	- la traduction littérale	

pose des questions - la reformulation
questions qui en classe en ou paraphrase
suscitent la employant - les demandes de
communicati des clarification
on orale dans stratégique? - les appels ou
la classe 3. Le demandes d'aide
3. recours à - Recours à
L'enseignant l'anglais ou l'anglais ou la
interrompt-il la langue langue maternelle
un apprenant maternelle
afin de 4. Les
corriger une apprenants
erreur que ce demandent
dernier fait ? de l'aide au
cours de
FLE.

Source : Données terrain 2019

Dispositifs d'enregistrement des données de verbalisation (communication orale)

Pour le recueil des données nous avons procédé à un enregistrement audiovisuel en évitant l'utilisation de la camera pour que nos participants ne soient pas trop gênés par le fait d'être filmés. Le dispositif utilisé dans l'enregistrement des échanges communicationnels dans classe de FLE se compose

d'enseignant et d'un groupe d'apprenants avec la présence d'une caméra numérique posé sur une chaise au milieu de la salle de classe. Il sera possible d'utiliser d'autres méthodes, telles que l'observation directe et la prise de note ou l'observation participante. Cependant, la communication en classe de langue étrangère étant dynamique et complexe, nous avons jugé plus pertinent d'opter pour l'enregistrement qui présente l'avantage d'être une technique simple, plus discrète et plus efficace. Les séances qui seront filmées constitueront un registre de données à partir desquelles nous pourrons faire une analyse posée, réfléchie et triangulée. L'enregistrement a donc beaucoup d'avantages tels que la possibilité d'effectuer une analyse complète et exhaustive, de délibérer, de réviser les interprétations et d'étudier les événements peu fréquents, qui sont aussi importants (Cambra, 2003 : 23). L'enregistrement nous permet de nous placer dans la perspective de l'enseignant et des apprenants afin de comprendre les traits culturels que les acteurs de la classe laissent ressortir de leurs comportements langagiers et non verbaux.

La technique d'enregistrement permet au chercheur d'opérer des sélections en tenant compte du type d'interaction, de tâche et de comportement qu'il souhaite analyser. Les parties qui nous semblent pertinentes seront transcrites. Enfin, nous avons pensé qu'un enregistrement audiovisuel pourrait nous aider pendant la transcription éventuelle des interactions et servir à des recherches ultérieures sur l'étude des comportements non verbaux en lien avec la parole ou l'écoute. A travers le dispositif mis en place, nous pouvons dire que même si les échanges communicationnels ont été recueillis dans une situation expérimentale,

« semi-artificielle », les apprenants ont pu produire des discours que l'on pourrait qualifier d'« authentiques » dans le sens où les propos recueillis représentent les opinions personnelles des apprenants.

Questionnaire

Dans un souci de respecter l'approche ethnographique qui s'appuie largement sur des données empiriques, nous avons utilisé d'abord un questionnaire avant d'effectuer des enregistrements et la transcription des séances en classe. Le questionnaire est un outil de collecte des données qui « permet d'interroger directement des individus en définissant au préalable, par une approche qualitative, les modalités de réponses au travers des questions dites fermées » (Thietart et al. 2003 : 226). Le questionnaire nous a permis d'obtenir des informations de base sur les participants. Notre choix du questionnaire comme l'un des instruments d'enquête permet de recueillir des données sur les stratégies de communication orale déployées par les apprenants en FLE. L'utilisation du questionnaire à un groupe de participants permet d'amasser rapidement une quantité considérable de données sur chaque participant et sur les options, attentes, ou besoins de chacun en matière d'enseignement.

Par ailleurs, cette utilisation a aussi pour objectif de mesurer des fréquences, faire des comparaisons, observer des relations entre les variables et interpréter les discours communicationnels en contexte. Dans le cadre de notre recherche, avec le questionnaire nous avons tenté de déceler d'une part quelles attitudes, quels choix et quelles raisons de ces actions ont été effectués au cours de la pratique de l'oral chez les étudiants et d'autre part, de récolter les données relatives à leurs

difficultés. Ainsi, un questionnaire est élaboré et proposé aux apprenants pour objectif d'enquêter sur les habitudes d'utilisation du français oral par les apprenants dans diverses situations de communication, les difficultés qu'ils rencontrent ainsi les stratégies de communication déployées pour combler les vides. Notre questionnaire comme instrument d'enquête est destiné à collecter les données auprès des apprenants et comprend trois grandes parties : La **section A : l'identification du profil des apprenants** : il s'agit, dans cette partie, de cerner le profil des apprenants principalement leur âge, sexe, langue maternelle, le lieu de leur premier apprentissage du français ainsi que la durée de cet apprentissage. La **section B : les habitudes d'utilisation du français chez les apprenants** : Dans cette rubrique, le questionnaire interroge les apprenants sur leurs habitudes et la fréquence d'utilisation du français quand ils communiquent en classe ou en dehors de la classe avec leurs camarades de classe et leurs professeurs de français. La **section C : les difficultés de communication et les stratégies de résolution de ces difficultés**. Dans cette rubrique, les apprenants du FLE devaient également indiquer la nature et les causes des difficultés de communication (problème de production et de compréhension orale) qu'ils rencontrent dans les différentes situations de communication ci-dessus, puis décrire les moyens de stratégies de communication qu'ils utilisent pour résoudre leurs difficultés dans une situation de communication.

Leurs réponses devront nous permettre de vérifier s'ils sont conscients ou non des stratégies de communication qu'ils emploient lorsqu'ils ont des difficultés à communiquer avec leurs camarades ou leurs professeurs. Les données obtenues

sont également comparées à nos observations empiriques sur leurs stratégies de communication orale au cours de l'expérience. En vue d'obtenir des renseignements fiables et de favoriser davantage l'expression personnelle des apprenants, le questionnaire leur a été présenté en anglais pour une meilleure compréhension. Il a été rempli sur place et en notre présence.

Organisation du questionnaire des apprenants : la première partie est formulée sous la forme d'une introduction et son but est de motiver le répondant en lui expliquant pourquoi on sollicite sa collaboration. La deuxième partie du questionnaire proprement dite est composée de 33 questions qui sont divisées en trois sections. Les quatre premières questions portent sur les données biographiques des participants ainsi que l'hétérogénéité de leur niveau d'apprentissage. Ce sont des questions simples visant à familiariser les participants avec la tâche.

Pour la deuxième section, les onze (11) questions qui suivent nous permettent de connaître la pratique langagière et l'importance que les apprenants accordent à la production orale dans la langue cible. Les dix-huit (18) questions de la troisième section ont pour objectif de déceler l'habitude de communication des apprenants ainsi que la place des composantes sociolinguistiques au cours de la production orale de ces derniers. Cette section du questionnaire comportant seize (16) questions de stratégies de communication mises en œuvre par les futurs enseignants lors de leur échange conversationnel en classe de FLE et deux (2) questions pour solliciter les opinions des futurs enseignants sur l'usage des stratégies de communication en classe de FLE.

La technique de la question fermée utilisée nous permet d'orienter les enquêtés à des réponses que nous leur présenterons au préalable. L'inconvénient de cette technique est qu'elle limite leur liberté d'action et leur capacité d'interprétation et d'évasion. Cependant, elle permet au chercheur d'éviter le jeu des interprétations diverses et facilite ainsi le dépouillement. L'utilisation des questions ouvertes ont permis de laisser la latitude à l'expression, ici l'enquêté se sent plus libre, ce qui permet d'obtenir un maximum d'informations utiles à la recherche. En bref, le questionnaire nous sert d'outil de vérification des données portant sur les stratégies de communication orale enregistrées durant la tâche.

Conclusion partielle

Dans cette partie, nous avons présenté les démarches méthodologiques pour la conduite de l'enquête sur le terrain, le lieu de la recherche, la population cible, les procédures d'échantillonnage, de la constitution du corpus et de l'analyse des données. La population cible est composée des futurs enseignants en deuxième année de l'École Normale Supérieure de Somanya et les instruments de mesure sont composés de questionnaire et l'observation (l'enregistrement audiovisuel). Pour mieux analyser les stratégies de communication des futurs enseignants en classe de français langue étrangère, nous avons choisi d'utiliser des outils méthodologiques issus des méthodes ethnolinguistiques de la communication. Ces méthodes choisies s'expliquent par le fait que l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère se fait par et dans la langue cible.

L'étude pilote chez les futurs enseignants de Gbewaa College of Education

Etant donné que notre recherche porte sur des stratégies de communication orale auxquelles recourent les participants, nous avons, au préalable, procédé à la réalisation d'une étude pilote. Pour tester la fiabilité de nos instruments de mesure, nous avons procédé par une étude pilote auprès de 22 futurs enseignants de la deuxième année en français langue étrangère de Gbewaa College of Education. Cette enquête s'est déroulée au mois de décembre 2018 avant la collecte des données proprement dite. Pour effectuer cette enquête dans cette école, nous l'avons visitée trois fois afin d'avoir une idée des modules enseignés et connaître les enseignants qui les assurent. Les apprenants de Gbewaa College of Education nous intéressent donc, pour tester nos instruments de collecte des données parce qu'ils possèdent les mêmes caractéristiques que les futurs enseignants des autres Écoles Normales Supérieures en question auxquels sont destinés ces instruments. Notre choix a porté sur un module de compréhension et d'expression orale parce qu'il incite les étudiants à la prise de parole.

Nos deux instruments de mesure notamment, le questionnaire et l'observation (enregistrement audiovisuel) ont été testés uniquement auprès des apprenants au niveau deux cents (200) qui suivent une formation de français dans cet établissement. Le premier constat était que la question structurée comportait trop d'items et il a fallu supprimer certains d'entre eux, surtout ceux auxquels la plupart des étudiants n'ont pas pu répondre au cours son administration.

Limitations de la collecte des données

Tout travail de recherche rencontre inévitablement des difficultés qui

peuvent retarder, modifier à la dernière minute quelques points relatifs au déroulement de l'enquête. Pour notre part, il a été question de reporter l'enquête et modifier quelques détails relatifs à son déroulement. En effet, nous avons prévu de réaliser notre étude pilote en octobre 2018 avec les futurs enseignants au College of Education mais à cause de la grève dans toutes les Écoles Normales Supérieures la collecte des données a été retardée. Avant de commencer notre enquête nous avons d'abord demandé aux futurs enseignants de différentes classes s'ils acceptaient de participer à cette enquête de terrain. Nous avons rencontré alors quelques difficultés à convaincre certains futurs enseignants. Notamment les filles qui ont refusé de participer au débat. Toutefois, après avoir expliqué en quoi consisterait cette enquête et rassurer les futurs enseignants quant à l'anonymat et l'usage académique de l'enregistrement, nous avons pu avoir leur accord. Nous avons également rencontré un problème relatif au matériel à utiliser pour l'enregistrement. Nous avons prévu dès le départ de notre recherche d'utiliser une caméra qui permet de récupérer les données négligées par dictaphone.

Nous avons rencontré un problème avec le chef du département de français d'Amedzofe College of education avec lequel nous avons pris contact. Il ne nous a pas permis de filmer les classes. Il était d'accord pour l'administration du questionnaire aux apprenants mais pas pour l'observation et l'enregistrement des séances dans la classe. Lorsque nous avons informé les professeurs d'Amedzofe College of Education que nous allons faire un enregistrement audiovisuel, nous avons eu des réactions désagréables et des refus catégoriques. Suite à ces

réactions, de peur de rater l'enquête, nous étions dans l'obligation de changer d'avis immédiatement. En ce qui concerne la transcription, ce qui la rend plus difficile est le problème de phrases incompréhensibles. Beaucoup d'énoncés prononcés par les étudiants sont syntaxiquement incorrects et il n'est pas toujours facile d'en saisir le sens. C'est ainsi qu'un cours de 53 minutes a exigé en moyenne 50 heures de transcription.

Par conséquent, les deux cours du corpus représentent environ 100 heures de transcription, soit un corpus écrit de 47 pages. En ce qui concerne le facteur humain, il est arrivé souvent qu'un mot soit oublié ou toute une phrase soit oubliée. Le texte écrit est alors parfois complété par des mots qui n'étaient pas dans le discours oral. De même, il est arrivé que certains mots soient inconsciemment omis. Le chercheur devait visionner et écouter les mêmes cours plusieurs fois afin de corriger les erreurs. Outre les difficultés de transcription, d'autres sont de nature technique. Malgré les difficultés associées à la transcription, le corpus écrit qui en résulte constitue des données fiables.

Procédure de distribution et de remplissage du questionnaire par les apprenants

En ce qui concerne le questionnaire destiné aux apprenants, nous leur avons préalablement présenté l'objectif de notre enquête portant principalement sur l'analyse des stratégies de communication orale des futurs enseignants en classe de français langue étrangère. Comme nous l'avons déjà expliqué, afin d'assurer une plus grande validité interne à notre étude, les participants ont rempli les questionnaires dans l'anonymat. Cette façon leur a laissé une certaine liberté

dans leurs réponses. Par ailleurs, l'effet de désire a aussi pu être diminué. Nous avons fait passer les questionnaires aux apprenants. Ces derniers ont eu quarante-cinq minutes pour compléter leur questionnaire et nous avons ramassé les copies qu'ils ont terminées en classe. Cela nous a aidé à ramasser suffisamment des copies du questionnaire distribué et à éviter des échanges de réponses entre en enquêtés.

Enregistrement des communications orales

La deuxième modalité de recueil des données dans le cadre de notre recherche est l'enregistrement des communications en classe de FLE, puis leur transcription systématique, car ces matériaux verbaux sont effectivement vus comme de simples véhicules d'information. Dans chacune des deux classes retenues, deux séances (trente/quarante minutes par séance) assurée par différents enseignants ont été filmées. Les deux premières séances n'ont pas été analysées, pour que les enseignants et les apprenants se soient suffisamment habitués à la présence de la caméra en classe. Cette démarche permet ainsi d'éviter l'impact de la caméra qui risque de modifier ou d'influencer le comportement de l'enseignant et celui des élèves. Nous avons enregistré presque une heure trente de séances et elles sont transcrites. Les cours ont été enregistrés par une caméra audiovisuelle. Elles ont ensuite été gravées sur CD-ROM, avant d'être transcrites manuellement.

La technique d'enregistrement permet au chercheur d'opérer des sélections en tenant compte du type d'interaction, de tâche et de comportement qu'il souhaite analyser. Nous avons retenu le modèle orthographique pour la transcription du corpus. Toutefois, les expressions ou les termes mal prononcés

sont transcrits selon le modèle phonétique. Les discours de classe enregistrés sont transcrits de manière manuelle sous forme de textes accompagnés de comportements communicationnels non verbaux correspondants. Les discours sont segmentés par rapport aux actions non-verbales qui les accompagnent.

Les parties qui nous semblent pertinentes sont manuellement transcrites.

Transcription : des communications orales aux transcriptions

La collecte des données est suivie de la transcription à l'écrit car, « seule la trace écrite permet une saisie de cette oralité volage et permet ainsi un travail d'analyse qui peut en outre être de longue haleine (Leroy, 1985 :8). Par ailleurs, selon Mondada (2006), la transcription est vue comme une forme d'interprétation et elle dépend des intérêts du chercheur. Chacun est habilité à bricoler des solutions ad hoc pour ses problèmes analytiques. Dans ce sens, Gadet a également remarqué :

Une transcription est toujours effectuée en vue d'un projet de recherche : elle ne serait ainsi pas réutilisable sans reformulation par d'autres chercheurs avec d'autres objectifs, et il faudrait toujours la reconsidérer en tenant compte de ses propres objectifs de recherche, de façon à s'approprier la démarche autant que le transcrit (Gadet, 2006: 46)

En effet, notre transcription est effectuée en fonction des besoins de l'analyse des productions orales qui vise à repérer les formes verbales et non-verbales spécifiques à la situation puisque celles-ci font l'objet principal de notre analyse. De plus, elle permet également de compléter l'enregistrement, d'apporter un support visuel, concret nécessaire à la démarche analytique. Elle est considérée

comme un outil pour faciliter l'exploration du corpus et les approfondissements analytiques successifs. Selon Coppieters (1997), la transcription représente un travail d'interprétation, de reconstruction de ce que les locuteurs ont pu dire, et non la production mécanique d'un fac-simile écrit d'un texte oral. Pour sa part, Traverso a écrit :

La transcription est une préparation indispensable du corpus, à travers laquelle on cherche à converser à l'écrit le maximum des traits de l'oral. L'opération est en un sens paradoxe, puisque, cherchant à donner de l'oral un reflet fidèle, elle ne peut éviter de le figer, et de le transformer en un objet matériel que le chercheur peut arpenter à souhait, alors que l'échange oral est par définition fugitif (Traverso, 1999: 23).

Au sujet de la transcription, Bonu a également remarqué :

La réflexion sur la transcription porte alors sur l'examen indispensable des pratiques de recherche. Elle ne peut pas être séparée du travail analytique et doit être orientée vers le processus de découverte, isolément et de restitution des phénomènes dans la conversation. (Bonu, 2002: 135).

Ainsi, la transcription du corpus constitue une étape fondamentale de toute recherche empirique. Elle n'est pas simplement une activité technique rigoureuse mais elle est à la fois le résultat de choix pertinent fait en fonction d'une inscription théorique, un véritable outil de travail non pas en se substituant aux données enregistrées mais dans un va-et-vient constant avec elles, et le lieu de découverte de phénomènes a priori comme le note Mondada :

La transcription relève d'une logique et d'une pratique très différentes de celle du codage : la première relève en effet d'opérations de sélection fondées sur la pertinence des détails-pertinence établie sur la base des orientations des participants vers les modes d'organisation de l'interaction, alors que la seconde renvoie à une opération de relève systématique basée sur une grille préexistante (Mondada, 2006: 132).

Comme nous menons une étude des stratégies de communication orale, nous préférons la transcription orthographique à la transcription phonétique trop couteuse en temps et surtout difficilement praticable pour le lecteur. Par ailleurs, cette modalité de transcription nous permet de fixer des données à analyser et de faciliter le traitement de ces dernières. En effet, le travail de transcription est réalisée de façon minutieuse et linéaire et la mise en page de celle-ci est verticale : les discours sont découpés en phrases ou énoncés, nous allons à la ligne et faisons la numérotation à chaque changement de locuteur, et non en fonction des unités de tours afin de visualiser la proportion de parole de ce dernier, son système d'alternance dans une communication orale et de noter tout ce que nous pouvons saisir (paroles, rires etc.) à travers les enregistrements. Toutefois, au cours de la transcription, même si nous avons sélectionné les enregistrements de meilleure qualité, après plusieurs écoutes, certains passages, plus ou moins longs, restent inaudibles et n'ont pas pu être transcrits.

Selon Mondada (2006), la transcription n'est pas un exercice simple et mécanique consistant à écrire ce que font et disent les participants enregistrés. Elle pose aussi une série de problèmes très divers bien qu'articulés, pratiques, technologiques, théoriques, représentationnelles, voire éthico-politiques.

Effectivement, l'écoute enregistrée diffère toujours de l'écoute directe, toute une hiérarchisation des sons se perd et rend ardu le travail du transcripteur ; des indices non verbaux, etc. dont les interactants ont disposé dans leur interaction sont très difficilement réinscriptibles.

La transcription est loin d'être un objet autonome ou autonomisable : elle est une entité liée à d'autres entités, telles que la bande enregistrée ou encore les conventions de transcription, dont elle dépend pour faire sens ; elle est une pratique, elle-même imbriquée dans d'autres pratiques, scientifiques, technologiques, représentationnelles (Mondada, 2006: 79).

Conventions de transcription

Notre analyse porte sur les productions orales en classe de FLE, nous analysons essentiellement le matériel verbal mais cela ne veut pas dire que le para-verbal sera totalement ignoré. Nous prenons en considération, dans notre analyse, quelques éléments para verbaux comme les pauses, les hésitations, les rires et les silences comme marqueurs de stratégies. Quant aux données non verbales nous n'avons pu en recueillir que quelques une et ce grâce à l'observation participante. Ces données s'avèrent nécessaires pour notre analyse puisqu'elles permettent de comprendre le comportement des apprenants.

Évidemment, nous avons procédé à un enregistrement audiovisuel, mais notre attention se porte en particulier sur le matériel sonore. Nous analysons principalement le matériel verbal sans indications particulières sur les aspects para-verbaux (intonation, débit, etc) et non verbaux (mimiques, expressions

faciales ou gestes des interactions). Nous estimons, en effet, que pour les futurs enseignants ghanéens de français spécifiquement, à l'École Normale Supérieure de Somanya au Ghana, la dimension orale est prioritaire dans leur pratique de cette langue. Nous sommes évidemment consciente de l'importance du comportement corporel et du langage non verbal surtout dans un échange en face à face. Nous aurions pu travailler sur les gestes des étudiants qui servaient à ponctuer leur discours, mais cet aspect de la communication orale ne fait pas l'objet de nos préoccupations dans cette recherche.

Cependant, nous prenons en compte certains éléments vocaux comme les pauses et leurs fréquences, les rires, les silences et les hésitations en tant que marqueurs de stratégies. Ces éléments constituent, en effet, des signes d'incertitude qui nous aident à identifier les stratégies de communication déployées par nos enquêtés. Pour transcrire nos enregistrements, nous avons choisi le mode de transcription orthographique utilisé par de nombreux chercheurs, notamment Matthey (1995 :119). Nous avons adopté, avec quelques modifications que nous présentons ci-dessous, la convention de transcription proposée par l'équipe du GARS (Blanche-Benveniste, 2000: 34).

Identification des locuteurs

En transcrivant nos matériaux empiriques et pour identifier les participants aux échanges communicationnels, nous avons adopté les abréviations suivantes :

EN : représente l'enseignant

A1, A2, etc. renvoient aux participants au débat A qui correspond aux futurs enseignants du premier groupe (première séance).

B1, B2, etc renvoient aux participants au débat B qui correspond aux futurs enseignants du deuxième groupe (deuxième séance).

Einc: représente l'étudiant inconnu. L'identité de ces étudiants n'est pas connue parce qu'ils ne sont pas captés par l'appareil quand ils prennent la parole.

GC: représente le groupe classe, tous les étudiants.

L'abréviation EN renvoie à l'enseignant auquel nous ajoutons les chiffres 1, 2, dont chacun correspond à un groupe. Ainsi nous obtenons ce qui suit :

EN1 : renvoie à l'enseignant du premier groupe (première séance)

EN2 : renvoie à l'enseignant du deuxième groupe (deuxième séance)

Notre ambition a été de ne rien changer dans les tours de parole exprimés par les interlocuteurs. Par exemple, nous n'avons pas corrigé les erreurs linguistiques de l'enseignant et des apprenants. Même si la compétence linguistique des apprenants n'est pas analysée dans notre étude, nous avons voulu rester fidèle aux matériaux empiriques en essayant de donner une image « réelle » des communications orales. Dans nos matériaux empiriques se retrouvent aussi des mots et des tours de parole inaudibles. Nous avons marqué ces parties par (?), même si nous avons pu deviner ce que les interlocuteurs expriment dans ces tours de parole.

Justification du type de transcription adopté

Compte tenu de la nature de l'analyse envisagée et dans l'optique de faciliter le traitement des données recueillies, nous avons adopté, à la suite de Blanche-Benveniste et al. (1990), une transcription orthographique plutôt qu'une transcription phonétique. En effet, nous ne nous intéressons pas aux erreurs de

prononciation sauf dans les cas de malentendus ou d'incompréhension liés à des problèmes de prononciation. Dans de tels cas, nous ajoutons une transcription phonétique entre parenthèses. Par souci de lisibilité, nous avons conservé l'orthographe usuelle des mots.

Notation des phénomènes prosodiques

Nous ne donnons pas d'indications sur l'intonation et le débit des interlocuteurs. Par rapport aux phénomènes prosodiques comme l'intonation, le débit ou l'accentuation, une transcription qui se veut fidèle doit être réalisée par un procédé automatique, c'est-à-dire un programme informatique. Ainsi, nous avons voulu « éviter le piège d'une transcription qui serait le reflet d'une analyse intuitive des données plutôt que les données elles-mêmes » (Blanche-Benveniste et al. *ibid* : 159). De même, les liaisons ne sont pas indiquées sauf dans des cas particuliers ou dans des situations où l'absence de liaisons entraîne des difficultés de décodage ou de compréhension chez l'un des interactants. La notation des pauses et des interactions est, quant à elle faite d'un point de vue perspectif et sans aucune mesure technique. Nous avons identifié deux types : les pauses courtes qui constituent des pauses syntaxiques et dont la durée est d'une à deux secondes et les pauses longues. Celles qui nous intéressent le plus ce sont les longues que nous considérons à la fois comme marqueurs de stratégie et stratégie pour gagner du temps ou pour solliciter indirectement de l'aide :

+ : pause courte

++ : pause longue

Les signes de ponctuation

La transcription se fait en orthographe standard sans majuscule au début de la phrase. Seuls les signes de ponctuation suivants sont adoptés :

- ? : le point d'interrogation pour indiquer les questions
- () : les parenthèses où nous plaçons nos commentaires
- [] : les crochets pour les transcriptions phonétiques
- « « » : les guillemets pour indiquer les mots étrangers à la langue française.

Notation des difficultés d'écoute ou de mots inaudibles

Elle est indiquée comme suit :

XXX : suite de syllabes ou de mots incompréhensibles

Notation des silences et des rires

Ils sont indiqués par les signes suivants :

(Rire) : Rire

(Silence) : Silence

Le Titre

Les différents extraits à analyser sont codés selon le même modèle. Ils comportent une en-tête contenant un code d'identification avec les éléments ci-dessous:

- le nom du chercheur
- le nom de l'établissement
- le nom de l'enseignant(e)
- le titre de la leçon
- la date d'enregistrement

La numérotation

TP: représente le numéro de l'échange ou le tour de parole.

Durée: représente intervalle entre l'échange des participants.

Le comportement communicationnel

Verbal: c'est la transcription linguistique, c'est ce qui se dit verbalement.

Dans l'ensemble, la transcription fait partie du travail d'analyse des communications orales (productions orales). Elle est complémentaire des enregistrements sur lesquels nous nous appuyons lors de l'analyse des corpus. Il s'agit d'une étape importante, imprégnée des préoccupations théoriques et des objectifs analytiques. Ce choix nous permet de représenter tous les éléments importants de nos communications enregistrées qui facilitent la compréhension à la lecture du corpus et de mettre en valeur des phénomènes à étudier. Comme le soulignent Thibault et Vincent (1988: 24), « pour qu'elle soit fonctionnelle, la transcription doit faciliter les recherches spécifiques envisagées par ceux qui en sont les instigateurs ».

Conclusion partielle

Dans ce chapitre, nous avons présenté la population cible de notre étude, la méthode de la recherche et la taille de l'échantillon. Nous avons également construit les principes méthodologiques de la constitution des corpus qui comprennent des questionnaires et des enregistrements audiovisuels d'interactions sur lesquels se fonde notre travail de recherche. L'analyse de ces corpus va nous permettre de mieux comprendre la continuité du processus communicatif à travers le déploiement des stratégies par des apprenants en classe. Par ailleurs, cette

analyse nous conduit aussi à une réflexion sur les engagements des apprenants à l'échange communicationnel en classe et sur les rôles qu'ils peuvent jouer pour atteindre les buts proposés. Le chapitre suivant nous conduit à la présentation, l'analyse et la discussion des données.



PRÉSENTATION ET ANALYSE, DISCUSSION DES DONNÉES

Introduction

L'objet de ce chapitre est de présenter, d'analyser et d'interpréter les données et ensuite, discuter des résultats. Ce chapitre portant sur les données collectées, est divisé en trois parties. Dans la première partie, il y a la présentation des réponses recueillies du questionnaire administré à des apprenants en niveau 200 à l'École Normale Supérieure de Somanya. La deuxième partie constitue tous les éléments à analyser dans l'observation (enregistrement audiovisuel) de communication orale entre l'enseignant et ses apprenants en classe. Après le dépouillement du questionnaire et de l'enregistrement, nous procédons à une analyse descriptive des données collectées. Celle-ci consiste à examiner les résultats recueillis, à les ordonner, et à les présenter, soit en indiquant le pourcentage, soit en les reliant aux autres données déjà analysées. Enfin, nous présentons et analysons les données afin de confirmer ou d'infirmer les hypothèses de départ. Nous consacrons la partie suivante de notre travail à l'étude quantitative qui est l'analyse du questionnaire.

Analyse quantitative : description du questionnaire

Durant le jour du remplissage de notre questionnaire, il y avait soixante-dix-sept (77) futurs enseignants qui ont passé à peu près 35 minutes à remplir le questionnaire. Pour effectuer le dépouillement des questionnaires, nous nous sommes servi du logiciel SPSS (version 20.0), logiciel de traitement automatique de questionnaire. L'analyse des réponses obtenues sont sous trois grandes parties.

Dans la première partie, il y a la présentation des réponses recueillies du questionnaire administré aux des futurs enseignants en niveau 200 à l'École Normale Supérieure de Somanya. Le questionnaire soumis aux apprenants (voir annexe I), comporte trente-trois questions. Il est composé de trois rubriques, respectivement constituées de quatre, onze et dix-huit questions. Dans cette partie du travail, nous allons analyser les données pour déterminer les fréquences des réponses aux items du questionnaire. Les résultats obtenus sont présentés en pourcentage. Le questionnaire destiné aux apprenants est divisé en trois grandes rubriques : la première partie comprend le profil des enquêtés : sexe, âge, nationalité, langues parlées, lieu et durée d'apprentissage du français ; la deuxième partie porte sur le milieu linguistique et la pratique du français par les enquêtés ; la troisième comporte l'emploi des stratégies de communication en classe de FLE. Les questions les plus importantes à l'étude (numéro 16 à 31) se situent immédiatement après les quinze premières questions de routine. La partie suivante traite le profil des enquêtés.

Information sur le profil des enquêtés

Cette rubrique présente les informations personnelles recueillies à propos des enquêtés ayant participé à l'enquête. Il s'agit des informations personnelles telles que le sexe des apprenants, l'âge, la nationalité, les langues parlées et le début d'apprentissage du français par les apprenants.

Age des apprenants (enquêtés)

Les apprenants ayant participé au remplissage du questionnaire appartiennent à différents groupes d'âge. Comme on peut le constater (tableau 4),

les enquêtés sont des adultes de 16 à 31 et plus ans. Ce qu'il faut surtout retenir, c'est le fait que le public est composé en majorité (environ 68,8 %) de jeunes apprenants entre 21 et 25 ans.

Tableau 5: Réponses concernant l'âge des apprenants

Age	Fréquence	Pourcentage
16-20	14	18,2
21-25	53	68,8
26-30	9	11,7
31+	1	1,3
Total	77	100,0

Source : Données terrain 2019

Le tableau 5 ci-dessus présente les données des apprenants de l'École Normale Supérieure de Somanya. Le tableau indique qu'il y a 77 apprenants au total qui ont participé à l'enquête. En ce qui concerne leur âge, nous avons constaté que l'âge des apprenants varie de 16 à 31 ans et plus. Il est à noter que la plupart d'entre eux ont entre 21 à 25 ans qui constituent 53 futurs enseignants représente 68,8 %. Le pourcentage d'âge des apprenants enquêtés de 16-20 (14 futurs enseignants) représentant 18,2%. Le pourcentage d'âge des futurs enseignants enquêtés de 26 à 30 (9 futurs enseignants) représentant 11,7% et enfin le pourcentage d'âge des futurs enseignants enquêtés 31 et plus (1 futur enseignant) représentant 1,3%. L'âge d'un apprenant de FLE est pertinent parce que cela joue un grand rôle dans l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère. Cette partie précédente rejoint à la répartition par sexe des répondants.

© [University of Cape Coast](https://ir.ucc.edu.gh/xmlui) <https://ir.ucc.edu.gh/xmlui>
Tableau 6: Répartition par sexe des répondants

Sexe	Fréquence	Pourcentage
Garçons	24	31,2
Filles	53	68,8
Total	77	100,0

Source : Données terrain 2019

Pour la collecte des données sur les stratégies de communication orale en classe de FLE lors des tâches sur le questionnaire administré, 77 futurs enseignants en niveau 200 à l'École Normale Supérieure de Somanya ont participé à l'enquête. Le tableau 6, ci-dessus montre que le pourcentage d'apprenants de sexe féminin (68,8%) dépasse largement celui de sexe masculin (31,2%). L'enquête a donc couvert un nombre inéquitable des futurs enseignants au niveau des sexes, un groupe majoritaire de filles et un groupe minoritaire de garçons.

Cela confirme nos observations durant notre étude pilote effectuée à l'École Normale Supérieure de Gbewaa qui révèle que les filles s'intéressent beaucoup plus à l'apprentissage du français à ce niveau que les garçons. Le tableau 6 suivant porte sur la répartition des apprenants par nationalité.

Tableau 7: Répartition des apprenants par nationalité

Nationalité	Fréquence	Pourcentage
Ghanéen	77	100.00
Autre	00	00.00
Total	77	100

Source : Données terrain 2019

À partir du tableau 6, nous avons remarqué que 77 apprenants (soit 100%) sont Ghanéens qui suivent une formation initiale en tant que futurs enseignants. Les résultats nous montrent que tous les apprenants enquêtés en niveau 200 à l'École Normale Supérieure de Somanya sont des futurs enseignants ghanéens, ce qui veut dire que la langue française qu'ils apprennent est véritablement une langue étrangère.

Tableau 8: Les langues parlées par les enquêtés

Langue parlé	Fréquence	Pourcentage
Anglais	77	32,8
Français	71	31,5
Twi	25	18,3
Ga	10	4,3
Éwé	43	10,5
Fante	6	2,6
Total	243	100

Source : Données terrain 2019

La réponse des enquêtés (tableau 8) permet de confirmer le plurilinguisme des apprenants en niveau deux cents à l'École Normale Supérieure de Somanya. En effet, l'un des traits caractéristiques des apprenants ghanéens, c'est qu'en dehors de leur L1, ils maîtrisent également l'anglais (langue officielle et langue d'enseignement à partir de l'école primaire) avant leur premier contact avec la langue française. On observe une grande variété en ce qui concerne le degré du multilinguisme des enquêtés. Ainsi, alors que la majorité (82.5%) ne maîtrise que

© [University of Cape Coast](https://ir.ucc.edu.gh/xmlui) <https://ir.ucc.edu.gh/xmlui>
trois langues (L1, anglais et français), 41 enquêtés, soit 17,5%, maîtrisent d'autres langues ghanéennes.

Alors que les langues ghanéennes sont apprises en milieu naturel, les autres langues dont l'anglais et le français ont fait objet d'un apprentissage dans le cadre institutionnel : depuis l'école primaire pour l'anglais, au collège ou au secondaire pour le français lorsqu'il y a un professeur de français. Comme l'ont montré plusieurs travaux sur le bilinguisme et multilinguisme (Grosjean, 1984, Lüdi, 1999), la maîtrise de plusieurs langues a une influence sur l'apprentissage et la pratique d'une nouvelle langue.

Dans notre cas, la proximité linguistique de l'anglais et du français est à la base des phénomènes de langue et d'interférences linguistiques chez les enquêtés. Etant donnée cette situation multilingue, nous pouvons dire que les difficultés auxquelles sont confrontés les futurs enseignants dans la communication orale sont liées aussi au problème de multilinguisme. Selon Odlin (1990), quand deux ou plusieurs langues viennent en contact, il y a toujours des problèmes de mélange des codes et d'emprunt. Dans de telles situations, il y a un échange systématique des mots, des locutions et des phrases de deux ou plusieurs langues. Parfois, il y a l'interférence ou ce qu'elle appelle transfert négatif bien que parfois, on puisse avoir le transfert positif. Nous pouvons conclure que les différentes langues parlées par l'apprenant ont une influence les unes sur les autres.

Alors, les influences des langues locales et de l'anglais sur le français résultent du transfert négatif bien qu'il y ait des transferts positifs. Le profil

linguistique des enquêtés a une immense importance dans notre étude parce qu'il nous fournit des informations sur l'expérience linguistique antérieure des apprenants. Cette connaissance antérieure pourrait influencer l'oral en français. Autrement dit, elle nous aide à déterminer s'ils ont eu ou non un long contact avec le français. Selon Tardif (1992), les connaissances antérieures de l'apprenant déterminent non seulement ce qu'il peut apprendre, mais également ce qu'il apprendra effectivement et comment les nouvelles connaissances seront apprises.

Lieu et durée de l'apprentissage du français

La durée d'apprentissage du français n'est pas la même pour notre public d'enquête. Pour comprendre les différences, il convient de préciser que si les enquêtés sont tous des apprenants en deuxième année, ils n'ont pas commencé l'apprentissage du français au même moment. La présentation conjointe des deux tableaux ci-dessous devrait nous permettre de mieux expliquer cette situation.

Tableau 9: Lieu d'apprentissage du français

Début d'apprentissage du français	Fréquence	Pourcentage
Primaire	23	29,9
College	43	55,8
Lycée	9	11,7
École Normale Supérieure	2	2,6
Total	77	100

Source : Données terrain 2019

Tableau 10: Durée d'apprentissage du français

Durée d'étude	Fréquence	Pourcentage
1-3	9	11,7
4-6	23	29,9
7-10	31	40,2
10+	14	18,2
Total	77	100

Source : Données terrain 2019

Comme le montre le tableau 9, les enquêtés ont débuté l'apprentissage du français à des niveaux différents. Pour 23 enquêtés, soit 29,9%, leur premier contact avec le français a eu lieu au niveau primaire. Par contre, 43 des enquêtés, représentant 55,8%, indiquent qu'ils ont commencé l'apprentissage du français dès leur entrée au collège. Ce pourcentage élevé s'explique par la politique linguistique de l'éducation du Ghana qui stipule qu'enseignement/apprentissage du français devient obligatoire au niveau collège dès qu'il y a un professeur de français dans cette école. Pour 9 enquêtés, soit 11,7%, l'apprentissage du français a commencé au niveau lycée. Selon le tableau 9, 2 enquêtés, soit 2,6%, ont débuté leur apprentissage du français à l'École Normale Supérieure de Somanya. Les enquêtés n'ayant pas commencé l'apprentissage au même moment, la durée d'apprentissage du français varie comme on peut le voir dans le tableau 10. Cette disparité explique en partie la différence de niveau de compétence de communication des apprenants que nous avons

rencontrés à l'École Normale Supérieure de Somanya. Ici, il s'agit d'un cas isolé. Il peut arriver que les futurs enseignants en question sont rentrés à l'École Normale Supérieure de Somanya avec une meilleure connaissance du français.

En ce qui concerne le tableau 8 ci-dessus, nous avons constaté que les enquêtés n'ayant pas commencé l'apprentissage du français au même moment, la durée d'apprentissage du français varie comme on peut le voir dans le tableau 8 ci-dessus. Comme on peut l'observer, 31 apprenants, soit 40,3%, ont indiqué qu'ils ont appris le français pendant une durée entre 7 et 10 ans. Nous pouvons attribuer cette durée d'apprentissage du français à des apprenants qui ont commencé leur apprentissage du français au collège, alors que 23 apprenants, représentant 29,9%, ont indiqué qu'ils ont fait le français pendant une durée de 4 à 6 ans. En plus, 14 apprenants, soit 18,2%, ont aussi confirmé qu'ils ont commencé à apprendre le français depuis plus de 10 ans. Par contre, 9 apprenants, soit 11,7%, ont indiqué que leur apprentissage du français a duré de 1 à 3 ans.

L'analyse des échanges communicationnels nous permettra de vérifier si la différence du nombre d'années d'apprentissage a des conséquences significatives sur le niveau de compétences en français des enquêtés. En d'autres termes, nous verrons s'il existe une disparité quant à la nature de leurs difficultés de communication et leurs stratégies pour compenser ces lacunes. Ceci nous amène aux habitudes de communication des futurs enseignants en français.

Dans cette partie du questionnaire, nous avons voulu identifier les pratiques communicatives des enquêtés dans des situations d'utilisation du français selon divers interlocuteurs : en classe (avec les enseignants et les apprenants), hors de la classe (avec enseignants et les voisins de chambre) et en dehors du College of education.

Pratique du français en classe

Tableau 11: Fréquence de communication en classe

Réponse	Fréquence	Pourcentage
Oui	72	93,5
Non	5	6,5
Total	77	100

Source : Données terrain 2019

La question posée dans ce tableau 11, cherche à trouver si les étudiants de FLE à l'École Normale Supérieure de Somanya s'expriment en classe de FLE. Selon ce tableau 11, 72 répondants, soit 93,5%, ont déclaré dans l'affirmative qu'ils communiquent en classe de FLE. En revanche 5 répondants, soit 6,5%, ont indiqué le contraire, c'est-à-dire qu'ils ne communiquent pas en classe. Considérant les données dans ce tableau, nous nous sommes rendu compte que la majorité des étudiants ont indiqué qu'ils pratiquent la langue française en classe de FLE. Ce n'est pas parce que tout le monde maîtrise la langue mais parce qu'ils sont obligés de parler en classe par leurs professeurs.

Tableau 12: Fréquence de communication en classe

Réponse	Fréquence	Pourcentage
Souvent	28	36,4
Quelquefois	38	49,4
Rarement	6	7,8
Non réponse	5	6,5
Total	77	100

Source : Données terrain 2019

Dans les salles de cours, la présence des enseignants oblige les futurs enseignants à communiquer en français. Selon le tableau ci-dessus, 28 apprenants, soit 36,4%, disent qu'ils parlent *souvent* le français en classe de FLE. Quant au thème choisi par leur enseignant en classe de FLE, 38 apprenants, soit 49,4%, stipulent qu'ils parlent *parfois* le français durant un cours de français. Par contre, 6 apprenants, représentant 7,8%, disent qu'ils parlent *rarement* le français en classe.

Fréquence de la pratique du français avec les camarades en dehors de cours

Tableau 13: Pratique du français avec les camarades en dehors de classe

Réponse	Fréquence	Pourcentage
Oui	65	84,4
Non	12	15,6
Total	77	100

Source : Données terrain 2019

Tableau 14: ^{© University of Cape Coast <https://ir.ucc.edu.gh/xmlui>} Fréquence d'utilisation du français avec les camarades en dehors de classe

Réponse	Fréquence	Pourcentage
Souvent	63	81,8
Rarement	14	18,2
Total	77	100

Source : Données terrain 2019

Compte tenu des différentes situations de contact au sein de l'École Normale Supérieure de Somanya pouvant provoquer l'utilisation des langues autres que le français, nous avons voulu vérifier si les enquêtés emploient le français lorsqu'ils communiquent entre eux en dehors des cours de la classe. Quand 65 étudiants (soit 84,4%) disent communiquer en français en dehors des cours (tableau 13), on peut penser que la majorité des étudiants à l'École Normale Supérieure de Somanya utilisent le français au cours de leur interaction en dehors de la classe, alors que cela n'est toujours pas le cas d'après nos observations personnelles. En effet, la compétence plurilingue des étudiants les amène parfois à utiliser d'autres langues lorsqu'ils sont entre eux, comme c'est généralement le cas dans des situations de rencontre entre interlocuteurs bilingues ou multilingues (Tijani, 2006 : 186). 12 apprenants, soit 14,6%, ont répondu qu'ils n'utilisent pas le français en dehors de la classe.

En ce qui concerne la fréquence avec laquelle les enquêtés pratiquent le français langue étrangère entre eux, 63 apprenants, soit 81,8%, affirment qu'ils parlent *souvent* le français entre eux quand ils se trouvent en dehors de la classe.

© University of Cape Coast <https://ir.ucc.edu.gh/xmlui>
 Puis, 14 apprenants, soit 18,2%, indiquent qu'ils parlent rarement le français entre eux en dehors de la classe.

Tableau 15: Pourcentage d'enquêtés avec qui ils parlent le plus le français.

Avec qui parlez-vous le plus le français	Fréquence	Pourcentage
Professeur	52	67,5
Amis	5	6,5
Camarades	20	26,0
Total	77	100

Source : Données terrain 2019

Le grand pourcentage (67,5%) d'enquêtés qui affirment parler avec les professeurs mettent en relief la bonne relation qui existe entre apprenants et enseignants. Cela montre aussi la disponibilité des professeurs à pratiquer le français avec les apprenants. Alors que 20 apprenants, soit 26,0% indiquent qu'ils pratiquent le français avec leurs camarades, 5 apprenants, soit 6,5%, stipulent qu'ils parlent le français avec leurs amis.

Tableau 16: La langue la plus parlée par les professeurs en classe

Réponse	Fréquence	Pourcentage
Anglais	5	6,5
Français	72	93,5
Total	77	100

Source : Données terrain 2019

Le tableau 16 montre la langue la plus parlée par les professeurs de FLE au cours de français. A partir de ce tableau, nous avons remarqué que 72 apprenants, soit 93,5 %, indiquent que la langue la plus parlée par les professeurs est le

français, 5 apprenants, soit de 6, 5%, stipulent que la langue la plus parlée par les professeurs est l'anglais.

Tableau 17a: Pourcentage d'enquêtés qui participent en classe de FLE

Item	Réponse	Nombre	Pourcentage
Pourcentage d'enquêtés qui participent en classe de FLE	Oui	69	89,6
	Non	8	10,4
Total		77	100

Source : Données terrain 2019

Tableau 17b: Si non pourquoi

Item	Réponse	Nombre	Pourcentage
Si non, pourquoi ? (Réponse de ceux qui ont dit non)	Pas de réponse	69	89,6
	J'ai peur de faire une erreur	2	2,6
	Je ne parle pas couramment	3	3,9
	J'ai du mal à parler français	1	1,3
	Je ne peux pas bien m'exprimer	2	2,6
	Total		8

Source : Données terrain 2019

Le tableau 17a et 17b nous présentent les commentaires des apprenants sur la participation dans un cours de français. Selon le tableau, nous nous sommes rendu compte que 69 apprenants, soit 89,6%, affirment qu'ils participent dans un

© University of Cape Coast <https://ir.ucc.edu.gh/xmlui>
cours de français. Par contre, 8 apprenants, soit 10,4%, indiquent qu'ils ne participent pas en classe de français langue étrangère. En ce qui concerne le tableau 16b, les 8 apprenants ont indiqué qu'ils ne participent pas en classe, examinons les raisons qu'ils ont citées, 2 apprenants, soit 2,6%, indiquent qu'ils n'arrivent pas à s'exprimer parce qu'ils ont peur de faire des erreurs, alors que 3 apprenants, soit 3,9 %, ont répondu qu'ils ne le parlent pas couramment ; 1 apprenant, soit 1,3 %, aussi explique qu'il a du mal à parler français et 2 apprenants quant à eux indiquent qu'ils ne peuvent pas bien s'exprimer en français.

Pratique du français en classe de FLE

La question est au départ une demande faite pour obtenir un renseignement, une information ou pour vérifier des connaissances. Dans l'interaction didactique, en revanche, la question est plus qu'un acte d'introduction qui permet de lancer et de relancer la conversation. Elle est la pierre angulaire de tout dialogue didactique, de toute activité pédagogique, car en classe rien ne se joue sans questionnement ; le maître interroge pour gérer la classe, pour conduire sa leçon, pour faire raisonner les élèves, pour évaluer ce qu'ils savent, et la question peut également servir pour donner un nouvel enseignement. La question est, selon Kerbrat-Orecchioni (1990), tout énoncé par lequel un locuteur¹ (désormais L1) demande à un locuteur 2 (désormais L2) de lui fournir une information qu'il (L1) ne possède pas au moment de la formulation de la question. La catégorie de la question recouvre à la fois la structure formelle qu'est la phrase interrogative, et l'acte de langage particulier qu'est le questionnement. À première vue, la question transparait à travers la phrase interrogative, mais en fait elle ne s'y réduit pas.

Ainsi, les questions posées dans une classe de FLE constituent un autre critère déterminant le type de relation entre l'apprenant et l'enseignant, car celui qui pose des questions joue un rôle plus actif dans l'échange. Dans les salles de cours, la présence des enseignants oblige les apprenants à communiquer en français. Ainsi, comme on peut le constater dans le tableau 15 (ci-dessus), environ 97,1% d'enquêtés affirment que les professeurs utilisent le français en classe. Cependant, on observe un écart important entre ceux qui parlent souvent français, et ceux qui le parlent rarement. Cet écart met en relief un phénomène que nous avons toujours constaté chez les apprenants de l'École Normale Supérieure de Somanya : la majorité ne prend pas la parole spontanément en classe. Par exemple, pendant les cours de communication orale auquel nous avons assisté, très peu d'apprenants ont pris la parole volontairement. Il faut alors les solliciter et les inviter à parler. Par ailleurs, nous avons aussi voulu avoir des informations sur la participation volontaire et spontanée des enquêtés pendant les cours en leur demandant s'ils avaient l'habitude de poser des questions en classe (par exemple pour avoir des éclaircissements) et s'ils répondaient spontanément aux questions des enseignants. L'objectif visé est de déterminer le degré de confiance des enquêtés à prendre la parole en classe. Les tableaux qui suivent reprennent les données sur la fréquence de questions posées et réponses aux questions au cours de français langue étrangère.

Tableau 18: Fréquence des questions des apprenants en classe

Item	Fréquence	Pourcentage
Souvent	35	45,45
Rarement	39	50,65
Jamais	3	3,9
Total	77	100

Source : Données terrain 2019

Tableau 19 : Fréquence de réponse des étudiants en classe

Item	Fréquence	Pourcentage
Souvent	65	84,4
Rarement	12	15,6
Jamais	0	0,0
Total	77	100

Source : Données terrain 2019

Les tableaux 18 et 19 donnent une illustration du comportement des enquêtés en classe. Dans un cours de langue, on ne peut pas exclure des moments d'incompréhension (de consigne/d'activité proposée ou du discours de l'enseignant) qui obligent les apprenants à poser des questions. Mais, le fait que seuls 45,45% d'enquêtés affirment poser *souvent* des questions (tableau 18), renforce nos propos en ce qui concerne la faible participation des apprenants. Par contre, on observe que 84,4% (tableau 19) prétendent répondre spontanément aux questions des enseignants en classe. Ce grand pourcentage nous paraît un peu exagéré et en décalage avec la réalité dans nos cours. Dans leurs réponses, les

© [University of Cape Coast](https://ir.ucc.edu.gh/xmlui) <https://ir.ucc.edu.gh/xmlui>
 enquêtés ont peut-être voulu donner une bonne image d'eux-mêmes. Car, comme le disent Lüdi & Py, (2003 :80), en situation d'enquête, on ne peut pas écarter la « possibilité de distorsion plus ou moins forte des réalités objectives » de la part de certains informateurs.

Difficultés de communication et stratégies de compensation

Dans cette partie, nous analyserons les réponses des enquêtés en ce qui concerne la nature des difficultés et les démarches (les stratégies) qu'ils adoptent pour les résoudre.

Nature de difficultés à communiquer avec les professeurs

Tableau 20: Pourcentage des enquêtés ayant difficultés à communiquer avec les professeurs

Réponse	Fréquence	Pourcentage
Oui	62	80,5
Non	15	19,5
Total	77	100

Source : Données terrain 2019

Le tableau 20 ci-dessous montre qu'une majorité des apprenants, soit 80,5%, éprouvent des difficultés à communiquer oralement en français avec leurs professeurs de français, alors que 15 apprenants, soit 19,5%, indiquent qu'ils n'ont pas de difficultés à parler en français avec leurs professeurs de français.

© University of Cape Coast <https://ir.ucc.edu.gh/xmlui>
Tableau 21: Nature des difficultés des enquêtés à communiquer avec leurs professeurs de français

Réponse	Fréquence	Pourcentage
1 Peur de faire des fautes	38	22,1
2 Manque de vocabulaire pour exprimer.	55	31,9
3 Problème de conjugaison en grammaire	29	16,9
4 Difficulté de constructions grammaticales	29	16,9
5 Manque de fluidité	21	12,2
Total	172	100

Source : Données terrain 2019

D'après le tableau 21, les difficultés des enquêtes peuvent catégorisées sous formes de :

- Difficulté d'ordre psychologique (réponse 1)
- Difficultés d'ordre linguistique : lexicque (réponse 2) et morphosyntaxe (3 & 4)
- Difficultés liées à la prosodie (réponse 5)

Considérant le tableau ci-dessus, nous avons constaté que 38 apprenants, soit 22,1%, affirment avoir peur de faire de fautes (difficulté d'ordre psychologique). Ils semblent être concernés par le souci de ménager leur image devant leurs camarades. Alors que, les difficultés d'ordre linguistique sont prédominantes. Pour la majorité des enquêtés, les problèmes de communication se manifestent en terme de lacunes lexicales (réponse 2) morphosyntaxiques

© **University of Cape Coast** <https://ir.ucc.edu.gh/xmlui>
(réponses 3 & 4). Pour ces enquêtes, les problèmes de communication en français concernent la compétence linguistique, à savoir la maîtrise des règles syntaxiques et l'utilisation du vocabulaire approprié. De ce fait, 55 apprenants, (représentant 31,9%), ont signalé qu'ils manquent de vocabulaire pour s'exprimer en français au cours de FLE, alors que 29 apprenants, soit 16,9%, ont aussi indiqué qu'ils ont des problèmes de conjugaison en grammaire quand ils parlent en classe de français ; des plus, 29 futurs enseignants, soit 16,9%, ont dit qu'ils ont des difficultés de constructions en grammaire.

Enfin, pour le manque de fluidité des apprenants enquêtés, les difficultés portent sur des phénomènes prosodiques. 21 apprenants enquêtés, soit 12,2%, affirment que la lenteur du débit est un frein à une communication fluide lorsqu'ils sont en cours de FLE. Il est effectivement probable que cette lenteur du débit soit interprétée comme un signe d'incompétence par les apprenants. Par ailleurs, le manque de fluidité peut ralentir la communication dans certaines situations et provoquer le changement de code.

Tableau 22: Abandonne un message cible inachevé en raison de difficultés linguistiques.

Item	Fréquence	Pourcentage
Jamais	14	18,2
Rarement	12	15,6
Quelquefois	35	45,5
Souvent	12	15,6
Toujours	4	5,2
Total	77	100

Source : Données terrain 2019

D'après ce tableau 22, 35 apprenants, soit 45,5%, ont dit qu'ils abandonnent *quelquefois* le message au cours de la production orale, 14 apprenants, soit 18,2%, ont répondu positivement qu'ils n'abandonnent *jamais* les messages quand ils sont en communication. Par contre, 12 apprenants, soit 15,6%, ont confirmé qu'ils abandonnent *souvent* les messages en classe de français, alors que 12 apprenants, soit 15,6%, ont montré qu'ils abandonnent *rarement* les messages au cours des échanges communicationnels, 4 apprenants, soit 5,2%, ont indiqué qu'ils abandonnent *toujours* des messages en classe de français.

Item	Fréquence	Pourcentage
Jamais	11	14,3
Rarement	19	24,7
Quelquefois	30	39,0
Souvent	12	15,5
Toujours	5	6,5
Total	77	100

Source : Données terrain 2019

La gestion du bilinguisme en classe de langue occupe une place centrale. Les objectifs pédagogiques et les objectifs d'apprentissage ne sont exploitables efficacement qu'à travers une approche didactique qui prend en compte cette dynamique linguistique. Si l'enseignant laisse les apprenants alterner des codes comme un outil pédagogique, ce choix peut encourager l'apprenant à prendre la parole en classe plus facilement. A cette question, 30 apprenants, soit 39,0%, ont répondu qu'ils alternent quelquefois le code dans une classe de FLE, 19 apprenants, soit 24,7%, ont dit qu'ils alternent *rarement* le code en classe. En plus, 12 apprenants, soit 15,6%, ont indiqué qu'ils alternent souvent le code pendant les cours de classe, 5 apprenants, représentant 6,5%, ont affirmé qu'ils alternent *toujours* les langues en classe de FLE ; quant à 11 apprenants, soit 14,3 %, ils ont répondu qu'ils n'alternent *jamais* le code au cours de français.

Item	Fréquence	Pourcentage
Jamais	11	14,3
Rarement	14	18,2
Quelquefois	24	31,2
Souvent	18	23,3
Toujours	9	11,7
Non- réponse	1	1,3
Total	77	100

Source : Données terrain 2019

D'après le tableau 24 ci-dessus, 24 répondants, soit 31,2%, ont répondu qu'ils traduisent quelquefois mot à mot au cours de leur interaction en classe de français. 18 répondants, soit 23,3%, ont indiqué qu'ils emploient *souvent* la traduction littérale quand ils parlent en classe de FLE, alors que 9 répondants, soit 11,7%, ont affirmé qu'ils utilisent *toujours* la traduction mot à mot lorsqu'ils communiquent en classe de français. Néanmoins, 14 répondants, soit 18,2%, ont dit qu'ils utilisent *rarement* la traduction littérale dans les interactions verbales en classe de FLE. Par contre, 11 répondants, soit 14,3%, ont répondu qu'ils n'emploient pas la traduction littérale dans leurs discours en classe.

© University of Cape Coast <https://ir.ucc.edu.gh/xmlui>
Tableau 25: Fréquence des questions posées par les futurs enseignants

Item	Fréquence	Pourcentage
Jamais	3	3,8
Rarement	9	11,7
Quelquefois	23	29,9
Souvent	28	36,4
Toujours	14	18,2
Total	77	100

Source : Données terrain 2019

D'après les données du tableau 25 ci-dessus, 28 apprenants, soit 36,4%, indiquent qu'ils posent *souvent* de questions pour une clarification durant le cours de FLE, 14 apprenants, soit 18,2%, ont signalé qu'ils posent *toujours* des questions en classe de FLE, alors que 23 apprenants, soit 29,9%, ont dit qu'ils posent des questions en classe *quelquefois*. Néanmoins, 3 apprenants, soit 3,9% ont montré qu'ils ne posent *jamais* de questions en classe de français, 9 apprenants aussi, soit 11,7%, ont révélé qu'ils posent *rarement* des questions en classe.

Tableau 26: Demande de l'aide chez les professeurs ou chez les camarades

Item	Fréquence	Pourcentage
Jamais	2	2,6
Rarement	7	9,1
Quelquefois	33	42,8
Souvent	19	24,7
Toujours	16	20,8
Total	77	100

Source : Données terrain 2019

© University of Cape Coast <https://ir.ucc.edu.gh/xmlui>
 D'après le tableau 26, 33 apprenants, soit 42,9 %, indiquent qu'ils demandent de l'aide *quelquefois* à leurs professeurs ou camarades en classe de français, alors que 19 apprenants, soit 24,7%, ont répondu qu'ils ont demandé souvent à leurs camarades en classe de FLE, 16 apprenants, soit 20,8 %, ont affirmé qu'ils demandent *toujours* de l'aide pendant l'enseignement/apprentissage de FLE. Pourtant, 7 apprenants, soit 9,1%, ont indiqué qu'ils demandent rarement de l'aide à leurs professeurs ou camarades en classe. Par contre, 2 apprenants, soit 2,6 %, ont répondu qu'ils ne demandent *jamais* de l'aide à leurs professeurs ou camarades en classe de français.

Tableau 27: Fréquence d'emploi de stratégies de reformulation

Item	Fréquence	Pourcentage
Jamais	7	9,1
Rarement	12	15,6
Quelquefois	37	48,1
Souvent	18	23,4
Toujours	3	3,8
Total	77	100

Source : Données terrain 2019

D'après les données du tableau 27 ci-dessus, 37 apprenants, soit 48,1%, ont dit qu'ils utilisent *quelquefois* les stratégies de reformulation en classe, alors que 18 apprenants, soit 23,4%, ont affirmé qu'ils déploient cette stratégie *souvent* en classe de FLE. En plus, 3 apprenants, soit 3,8%, ont répondu qu'ils emploient *souvent* les stratégies de reformulation durant un cours de français, 12 apprenants,

© University of Cape Coast <https://ir.ucc.edu.gh/xmlui>
 représentant 15,6%, aussi ont reconnu qu'ils déploient rarement les stratégies de reformulation pendant un cours de français. Par contre, 7 apprenants, soit 9,1%, ont indiqué qu'ils n'utilisent jamais les stratégies de reformulation en classe.

Tableau 28: Fréquence d'utilisation de l'auto-correction

Item	Fréquence	Pourcentage
Jamais	2	2,5
Rarement	3	3,9
Quelquefois	26	33,8
Souvent	23	29,9
Toujours	22	28,6
Non réponse	1	1,3
Total	77	100

Source : Données terrain 2019

A cette question, 26 répondants, soit 33,8%, ont répondu qu'ils utilisent *quelquefois* l'autocorrection au cours des échanges communicationnels en classe de FLE. Ensuite, 23 futurs enseignants, soit 29,9%, indiquent qu'ils emploient *souvent* l'auto correction durant la production orale, alors que 22 répondants, soit 28,6 %, ont affirmé qu'ils déploient *toujours* la stratégie de l'auto correction au cours des interactions en classe de FLE. Par contre, 3 répondants, soit 3,9%, ont répondu qu'ils utilisent *rarement* l'auto correction en classe de FLE. 2 répondants, soit 2,5%, ont indiqué qu'ils n'emploient jamais l'auto correction en classe de FLE.

© University of Cape Coast <https://ir.ucc.edu.gh/xmlui>
Tableau 29: Fréquence de futurs enseignants ayant utilisé les hésitations et pauses en classe de FLE

Item	Fréquence	Pourcentage
Jamais	3	3,8
Rarement	8	10,4
Quelquefois	31	40,3
Souvent	21	27,3
Toujours	14	18,2
Total	77	100

Source : Données terrain 2019

D'après le tableau 29 ci-dessus, 31 apprenants, soit 40,3%, ont répondu qu'ils utilisent quelquefois les hésitations et pauses au cours de français. 21 répondants, soit 27,3%, ont affirmé qu'ils emploient *souvent* ces stratégies pendant les échanges en classe, alors que 14 apprenants, soit 18,2%, ont indiqué qu'ils déploient *toujours* les hésitations et les pauses comme les indices de stratégies de communication au cours de français. Par contre, 8 apprenants, soit 10,4%, ont dit qu'ils utilisent *rarement* les stratégies d'hésitations et de pauses au cours des interactions en classe et enfin 3 apprenants, soit 3,8%, ont indiqué qu'ils n'emploient *jamais* les hésitations et pauses en classe de français.

Item	Fréquence	Pourcentage
Jamais	9	11,7
Rarement	11	14,3
Quelquefois	32	41,5
Souvent	9	11,7
Toujours	16	20,8
Total	77	100

Source : Données terrain 2019

Les stratégies de répétition ou 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. A cette question, 32 apprenants, soit 41,5%, ont répondu qu'ils adoptent les stratégies de répétition *quelquefois*, 9 apprenants, soit 11,7%, ont indiqué qu'ils emploient cette stratégies *souvent*, 16 apprenants, représentant 20,8%, aussi ont confirmé qu'ils déploient les stratégies de répétition dans une classe de FLE, *toujours* ; par contre, 9 apprenants, soit 11,7%, ont indiqué qu'ils n'emploient *jamais* cette stratégie en classe et 11 apprenants, soit 14,3 %, ont mentionné qu'ils utilisent *rarement* les stratégies de répétition.

© University of Cape Coast <https://ir.ucc.edu.gh/xmlui>
Tableau 31: Langue de réflexion pour communiquer à l'oral en classe du FLE

Item	Fréquence	Pourcentage
Jamais	8	10,4
Rarement	7	9,1
Quelquefois	19	24,7
Souvent	23	29,9
Toujours	19	24,7
Non réponse	1	1,2
Total	77	100

Source : Données terrain 2019

Selon les données recueillies par questionnaire, 23 apprenants, soit 29,9%, ont montré qu'ils réfléchissent *souvent* en anglais pour enfin traduire les idées en français, alors que 19 apprenants, représentant 24,7 0%, ont indiqué qu'ils réfléchissent *toujours* en anglais pour enfin traduire les idées en français. Par ailleurs, 19 apprenants, soit 24,7%, ont révélé qu'ils pensent *quelquefois* en anglais avant de traduire les ides en français. 8 apprenants, soit 10,4%, quant à eux, ne réfléchissent jamais afin de traduire les idées en français et 7 apprenants aussi représentant 9, 2%, ont indiqué qu'ils réfléchissent *rarement* en anglais afin de traduire leurs idées en français ?

© University of Cape Coast <https://ir.ucc.edu.gh/xmlui>
Tableau 32: Emploi des stratégies de récupération en cas d'oubli

It	Fréquence	Pourcentage
Jamais	5	6,5
Rarement	12	15,6
Quelquefois	37	48,1
Souvent	20	25,9
Toujours	3	3,9
Total	77	100

Source : Données terrain 2019

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 usage immédiat dans la communication orale. Faerch et Kasper (1983) considèrent toute situation de conversation comme étant composée de deux phases : le *planning* et l’*exécution*. Ils présentent alors les stratégies de récupération comme étant des démarches déployées pour surmonter des obstacles qui surgissent lors de la phase d’*exécution*.

Selon le tableau 32, 37 apprenants, soit 48,1%, ont répondu qu’ils emploient *quelquefois* les stratégies de récupération, 20 futurs enseignants, soit 25,9%, ont indiqué qu’ils utilisent cette stratégies *souvent*, 12 apprenants, représentant 15,6%, aussi ont confirmé qu’ils déploient les stratégies de récupération dans une classe de FLE *rarement*. Par contre 5 apprenants, soit 6,5%, ont indiqué qu’ils emploient *jamais* cette stratégies en classe et 3

apprenants, soit 3,9 %, ont indiqué qu'ils utilisent *toujours* les stratégies de récupération.

Tableau 33: Comportement psychique pour surmonter des difficultés lexicales

Réponse	Fréquence	Pourcentage
Jamais	5	6,5
Rarement	9	11,7
Quelquefois	32	41,5
Souvent	12	15,6
Toujours	19	24,7
Total	77	100

Source : Données terrain 2019

Nous avons cherché à savoir comment les futurs enseignants résolvent des difficultés liées au rappel des mots pour s'exprimer à l'oral en FLE. Selon le tableau 33, 32 répondants, soit 41,5%, ont indiqué d'évaluer mentalement quelquefois plusieurs options de mots en français qui permettent de finir l'énoncé. Pour 19 apprenants, soit 24,7%, le choix des mots se fait *toujours* en se rappelant les énoncés antérieurs de l'enseignant ou entendus ailleurs dans d'autres circonstances. Néanmoins, 12 répondants, soit 15,6%, ont employé les mots ou expressions *souvent* qui leur viennent à l'esprit pour construire des énoncés, 9 apprenants, soit 11,7%, ont indiqué qu'ils utilisent *rarement* les mots ou expressions qui leur viennent à l'esprit pour construire des énoncés. Enfin, 5

apprenants, soit 6,5%, ont répondu qu'ils n'utilisent *jamais* les mots ou expressions qui leur viennent à l'esprit pour construire des énoncés.

Tableau 34: Opinion des apprenants sur l'usage des stratégies en classe de FLE

Item	Fréquence	Pourcentage
Oui	45	58,4
Non	9	11,7
Quelquefois	23	29,9
Total	77	100

Source : Données terrain 2019

A cette étape, les opinions des étudiants sont sollicitées concernant l'usage des stratégies de communication en classe de FLE. Selon le tableau 34 ci-dessus, 45 répondants, soit 58,4%, ont dit que l'usage des stratégies de communication en classe de FLE les aide à communiquer lors des interactions. 23 apprenants, soit 29,9%, ont indiqué que l'emploi des stratégies de communication orale les aide à s'exprimer en français. Néanmoins, 9 apprenants, soit 11,7%, ont répondu négativement que l'utilisation des stratégies de communication ne les aide pas à communiquer en français au cours des échanges communicationnels. Les réponses des enquêtés confirment le but des stratégies de communication en quelque sorte. Pour nous, cette dernière question est très pertinente parce que nous voulons savoir si les futurs enseignants sont conscients des stratégies qu'ils déploient au cours de français langue étrangère.

Le dépouillement du questionnaire rempli par les apprenants du département de français nous a permis de mieux comprendre les difficultés que rencontrent les enquêtés au cours de l'enseignement/apprentissage de l'oral en français et d'avoir des réflexions d'ordre méthodologique et théorique appropriées. En effet, le traitement du questionnaire destiné aux apprenants nous a permis de préciser leurs habitudes d'utilisation de la langue française dans des situations de communication avec leurs camarades de classe et leurs professeurs. Le dépouillement du questionnaire a permis de préciser le profil des apprenants ayant participé à notre étude surtout en ce qui concerne leur compétence plurilingue ainsi que leurs habitudes d'utilisation de la langue française dans des situations de communication avec leurs camarades et les professeurs de français.

De nombreux enquêtés affirment parler souvent français en classe et au cours de leurs contacts avec les enseignants ou leurs pairs en dehors des cours. Dans le premier cas, la situation didactique les oblige à s'exprimer en français, alors que dans le second, nous dirons que c'est leur volonté qui les incite à employer le français avec d'autres locuteurs. L'analyse des productions orales enregistrées auprès des enquêtés en communication avec leurs professeurs que nous allons aborder dans le chapitre suivant, nous permettra de confirmer les informations recueillies par le questionnaire et dans l'enregistrement audiovisuel.

En bref, notre enquête menée dans un milieu d'étudiants est conçue comme une étape de préparation importante pour mieux comprendre et mieux cerner les difficultés d'expression des étudiants. D'ailleurs, cette enquête nous aide

également à avoir un regard rétrospectif et réflexif sur l'enseignement de l'oral et sa place dans notre processus d'enseignement/apprentissage du FLE. La communication en langue étrangère n'exige pas simplement un savoir linguistique, mais un savoir-faire langagier permettant de saisir la langue dans ses conditions d'emploi, ses règles implicites quand il s'agit de la culture de l'autre. Pour examiner l'emploi des stratégies de communication par les futurs enseignants, nous analyserons leur processus communicatif en classe avec leurs camarades et leurs enseignants dans l'étape suivante.

Analyse quantitative et qualitative des matériaux enregistrés

Introduction

L'analyse se fonde sur l'observation des données enregistrées et transcrites. Dans cette étape, nous présenterons les résultats de notre analyse quantitative et qualitative des stratégies de communication orale dans le but de donner une vue d'ensemble des échanges communicationnels pour ce qui est de l'emploi du français des interlocuteurs en classe de langue. La partie précédente nous a permis de présenter et d'analyser quelques données portant sur les stratégies de communication adoptées par les futurs enseignants lors des productions orales dans une classe de français langue étrangère. Cette analyse nous a permis de mettre en évidence certains indicateurs qui justifient l'emploi de stratégies adaptées pour atteindre les buts des tâches de communication orale. À cet égard, nous allons nous pencher plus particulièrement sur les données de verbalisation effectuée dans une classe de FLE à l'École Normale Supérieure de Somanya. Celles-ci n'ont pas discutées à fond de manière à faire ressortir les différentes

© **University of Cape Coast** <https://ir.ucc.edu.gh/xmlui>
stratégies qui constituent le centre d'intérêt de cette recherche. Nous allons présenter et discuter les données transcrites des futurs enseignants dans les deux classes. Autrement dit, les parcours de séances des apprenants en FLE seront analysés cas par cas pour faire ressortir des stratégies qui les caractérisent.

Notre démarche d'analyse correspond au modèle élaboré à partir des principes des théoriciens de l'approche ethnographique en éducation tels que Cambra (2003), De Salins (1992), Kramsch (1991). L'analyse des données est basée sur les différents comportements verbaux et non verbaux retenus au cours de la transcription des séances filmées. Nous avons observé que l'apprenant utilise des procédés variés pour transmettre des messages. Notre objectif principal dans cette partie est de relever et analyser les stratégies de communication dont l'enseignant et les apprenants disposent pour soutenir la communication orale. À travers l'analyse des conduites communicatives des participants (enseignant et apprenants) aux interactions, nous tenterons d'identifier toutes les stratégies déployées pour surmonter les lacunes de communication orale en classe de français.

Nous avons émis préalablement l'hypothèse selon laquelle les stratégies communicatives déployées en classe de langue ont une dimension acquisitionnelle. En d'autres termes, elles permettent à l'apprenant de s'approprier une nouvelle donnée linguistique et/ou culturelle et lui permettent par la suite d'améliorer sa compétence communicative en langue cible. Le corpus de l'analyse est constitué de deux séances de FLE réalisées dans deux différentes classes auxquelles ont participé les apprenants avec les enseignants de français.

Stratégies de compensation

En ce qui concerne les difficultés de communication en classe de FLE, la mise en œuvre des stratégies de compensation joue un rôle important, car elle dégage une tentative de coopération pour assurer la compréhension entre les étudiants. D'ailleurs, ces stratégies ont pour fonction de combler le déficit lexical de ces derniers. Dans notre recherche, nous remarquons que les apprenants, par des efforts personnels, se basent sur ce type de stratégies afin de compenser leurs lacunes lexicales. Nous avons repéré quatre stratégies de communication que les futurs enseignants adoptent souvent pour résoudre ce qu'ils se représentent comme un obstacle à la communication : l'auto correction, la traduction, l'alternance codique, et la répétition.

Démarches individuelles de résolution des obstacles de production orale

Ce point porte sur toutes les stratégies déployées par l'apprenant pour surmonter une difficulté de production. À cet effet, nous avons cherché à identifier, pour chaque groupe d'apprenants, toutes les stratégies communicatives qui résultent de leurs efforts individuels essentiellement celles qui leur offrent un potentiel acquisitionnel. Nous avons donc pu relever chez les deux groupes d'apprenants les stratégies suivantes: L'auto-correction, l'explication, la traduction, le changement du discours, le recours au répertoire linguistique.

L'auto-correction

Les auto-corrrections identifiées dans notre corpus portent sur l'article, les adjectifs et la conjugaison du verbe, les pronoms et la similitude lexicale. La

majorité d'auto-corrections portent sur le déterminant (articles et adjectifs démonstratifs, possessifs) comme le montrent les extraits ci-dessus.

Nous avons relevé au total (5) auto-corrections dans les tours de parole (TP : 182, 194, 212, 231). Voici les 5 cas retrouvés :

COURS I

Extrait i

182	A8	Quand j'ira à Lomé, l'environnement ne me permet pas pour parler euh euh pour parler mon euh ma langue , donc j'ai beaucoup d'opportunités...
-----	----	--

Extrait ii

194	A6	...et si ce, cette théorie a, est apprécié donc ça veut il faut que les apprenants vont dans les pays francophones pour améliorer la langue français.
-----	----	---

Extrait iii

210	A3	Pour moi, je suis d'accord avec le thème que le voyage linguistique dans un pays francophone est une perte de temps.
	EN1	Ok
212	A3	Mais ce qu'on va faire, par exemple prenons le cas de la Ghana, le Ghana ce n'est pas un pays c'est-à-dire L'Anglais n'est pas notre langue maternelle donc arrive à le parler, donc depuis ce CP ou bien à base âge, on introduit à l'enfant, donc il arrive à acquérir les mots et les vocabulaires, donc de CEP1 less say class 6, de basic up to basic six.

Extrait iv

231	A2	Parce que voyagé dans un pays francophone, on va dans ces pays pour améliorer, s'améliorer quoi apprendre beaucoup de choses encore. Par exemple si euh un enfant ghanéen va dans au Sénégal, en côte d'Ivoire, au Mali, il y a les nouveaux moyens, les nouveaux choses que tu euh l'enfant va apprendre là-bas, mais pas seulement euh , l'enfant va euh c'est se développer avec langue française, ...
-----	----	--

Les exemples ci-dessous illustrent parfaitement les types d'auto-corrrections relevés chez ce groupe d'apprenants. Ils nous permettent d'identifier des stratégies qui agissent tantôt sur le lexique et tantôt sur la grammaire. L'auto-corrrection est une stratégie très récurrente parmi les apprenants du groupe A. À première vue, cette stratégie peut donner l'impression que ces apprenants rencontrent plusieurs difficultés en production et donc commettent plusieurs erreurs de langue. Mais en réalité, le recours à cette stratégie reflète leur niveau de maîtrise de la langue française et surtout leur connaissance de la norme linguistique. Nous pouvons considérer que le recours à l'auto-corrrection peut être interprété comme une démarche linguistique à travers laquelle les apprenants tentent de sauver la face et se donner une image positive (Goffman, 1987). En effet, nous avons relevé dix occurrences qui renvoient toutes à la correction d'un terme employé puis remplacé par un autre plus convenable.

Les trois premiers exemples montrent que les apprenants A8, A6 et A3 procèdent à des corrections d'ordre grammatical en changeant un terme qui leur semble inapproprié par un autre plus convenable. Le quatrième exemple porte plus sur un réajustement syntaxique puisque l'apprenant A2 ne l'a pas conjugué, dans un premier temps le verbe employé qui est un verbe pronominal et procède immédiatement à une correction en donnant la forme infinitive du verbe pronominal. Ainsi, l'apprenant doit connaître la règle grammaticale qui dit : « deux verbes quand se suivent le deuxième se met à l'infinitif ». Nous remarquons donc, à travers ces exemples que les apprenants, juste après la production d'un

énoncé comportant une erreur de compréhension sur la forme grammaticale afin de donner une forme correcte.

COURS II

Nous avons identifié chez les apprenants du groupe B très peu de cas relatifs à la stratégie d'auto-correction. Cinq occurrences ont été relevées, dans les tours de parole (TP 70, 79: 95, 97, 99). Voici les cinq cas retrouvés :

Extrait I

95	B 2	Monsieur je me rappelle que les opposants, ils veulent m'égorger avec des idées, mauvaises idée dans leur tête. Je me rappelle que la presse est publié uniquement pour l'argent si la presse participe sur , au développement pourquoi ne pas partager les journaux. Donc, il utilise, il s'assoit là utilise des mots ambigüe pour confuser les gens pour avoir beaucoup d'argent. Le développement du pays, je dis que le développement du ce pays previent , provient du travail des citoyens.
----	--------	---

Extrait II

97	B6	Pour ajouter à ce qu'il a dit, je souhaiterai faire une , un éclairage , le développement ici n'est au plan le constru., ce n'est pas seulement construire, ce n'est aussi d'avoir de belle maison mais un changement de mentalité.
----	----	---

Extrait III

99	B7	...Les membres from... donne une information sans réfléchir met ca sur le plafe-forme et tout le monde commence à lire salir image du pays. Recentement , récemment , j'ai vu euh une image de fille de JHS était en moitie nude, on dirait qu'ils sont en train de s'amuser, ils ont prie et mis sur Peace Fm online...
----	----	--

Le peu de recours à l'auto-correction <https://lesapprenants.tunisi.univ.tn/> témoigne de leur ignorance de la norme puisque de nombreuses formes erronées ont été identifiées dans le corpus sans aucune correction par les apprenants. Ainsi, nous constatons que les apprenants n'ont corrigé que ce qu'ils ont identifié comme erreurs ou bien ce qu'ils savent être capables de corriger et cela dépend bien sûr de leur connaissance de la langue. Cette stratégie est intimement liée au niveau de maîtrise de la langue et à la connaissance de la norme par les apprenants.

Extrait IV

70	B1	Pour ajouter à ses points, nous savons que actuellement dans le monde après des régimes dictatoriale et autocrates, on sait que la démocratie d'une régime qui est favorable au développement du pays ou qui favorise le développement du pays mais sans liberté de la phrase, de la presse il n'y a pas de la démocratie. La première c'est la liberté de la presse.
----	----	---

Extrait V

22	B5	Maintenant, pourtant le presse la comparaison entre notre pays et les autres pays et en faisant ce comparaison notre gouvernement aussi aura bon il y a les pays qui développent plus que l'autre ici et c'est l'effort vient. Nous voulons, nous voulons que la presse soit libre et fait exposer les méfaits comme il est établi pour exposer. Donc c'est ça.
----	----	--

Pour B1 et B5, la réparation porte sur la rectification réussie de l'article. Dans les extraits ci-dessus, nous avons constaté que les apprenants B1 et (B5) ont recouru à l'auto-correction qui porte sur l'article défini. Par exemple, dans extrait III l'apprenant a dit "le presse" mais après un instant moment il s'est corrigé en disant "la presse". Ces exemples montrent que certains sujets font preuve

d'une « conscience normative » (Dabène, 1994:110). En effet, en portant leur attention sur la forme et en se corrigeant, ils semblent être conscients de l'utilisation des formes correctes et acceptables. Nous dirons qu'ils sont plus vigilants à la double focalisation dont parle Bange (1992b): focalisation à la fois sur l'objet thématique de l'interaction et sur l'éventuelle apparition d'un problème dans la réalisation de la tâche communicative.

L'explication : une stratégie pour faciliter la production orale

La notion d'explication est couramment utilisée mais échappe aux tentatives de définitions pour son caractère polysémique. Cette notion « peut renvoyer à la fois à un phénomène discursif (on explique quelque chose à quelqu'un) et à un processus cognitif (on cherche des explications aux phénomènes qui nous entourent, c'est-à-dire qu'on cherche à leur attribuer une signification » (Fasel, 2009: 22). Dans le cadre de cette recherche nous nous intéressons à l'explication dans une dimension discursive, car expliquer dans ce sens, c'est avant tout interpréter, construire un raisonnement pour tenter d'élucider un mystère.

Enfin, l'explication peut avoir pour but la compréhension en soi, mais également, dans certains contextes, la compréhension en vue d'actions qui peuvent être très concrètes comprendre, c'est pouvoir agir » (Fasel, 2009: 23). Dans cette recherche, l'explication des participants en classe de FLE se fait essentiellement dans le but de faire réagir l'interlocuteur (l'enseignant). Dans la première séance, nous avons relevé cinq séquences dans les tours de parole (69, 71, 102, 105, 106). 110, 112)

Extrait I

110	A13	Un voyage linguistique c'est le fait de voyager et aller dans un environnement que vous ne comprenez pas la langue dite de ce temps.
-----	-----	--

Extrait II

112	A3	Quand-t-on parle, quand-t-on parle un voyage linguistique, c'est le fait de voyager pour apprendre les langues d'une autre nation.
-----	----	--

Extrait III

145	A8	Le voyage dans un pays francophone perdre de temps.
146	EN1	Perdre de temps, perd de temps, oui
147	A10	Un voyage linguistique, un voyage linguistique n'est pas important.
148	EN1	un voyage linguistique n'est pas important, oui !
149	A1	un voyage linguistique est inutile.

Il est à remarquer que les apprenants de FLE se sont basés sur différentes explications qui renvoient à chaque fois au thème du débat dans l'espoir de motiver les autres apprenants et les amener à la prise de parole. Cette stratégie offre un étayage à l'expression dans la mesure où le professeur a réussi à faire entendre la voix de nombreux apprenants. Elle joue également le rôle d'expliquer davantage une idée déjà avancée pour fournir aux autres des éléments linguistiques. Les extraits ci-dessus montrent les différentes explications des apprenants à propos du thème du débat.

La traduction

Lorsqu'un apprenant rencontre une difficulté de production, le recours au répertoire linguistique à travers le procédé de traduction peut lui servir de stratégie pour compenser son déficit linguistique et résoudre le problème de

communication. Cette stratégie consiste à faire appel à une autre langue, que ce soit la langue maternelle ou une autre pour surmonter cette difficulté. Toutefois, cette stratégie de traduction n'est pas très utilisée par les apprenants des deux groupes puisque nous l'avons identifiée uniquement dans le premier groupe. Nous avons constaté que les apprenants ont recours à cette stratégie au moment où le professeur leur a demandé d'expliquer le thème du jour en anglais. Le recours à la traduction comme forme étayante est très rare puisqu'elle n'apparaît que trois fois dans les tours de parole (TP : 158, 159 et 161 que nous présentons ci-dessous :

COURS I Extrait I

156	EN 1	N'est pas nécessaire. Votre petit frère vous demande, il ne comprend pas le sujet. Est-ce que vous pouvez lui expliquer ça en anglais ? oui, oui Grace
158	EN1	«Studying in francophone country is not important»

Extrait II

159	A14	«Traveling to francophone country to learn language waste time»
160	EN1	Waste time oui,
161	A10	«Traveling to francophone country to learn language is not important »

Les trois cas de traduction relevés semblent être le fait de deux apprenants et l'enseignant (A5, A14, A10) qui recourent à cette stratégie non pas parce qu'ils sont face à des difficultés de production mais parce qu'ils la déploient pour donner le sens du thème dans une autre langue (anglais). Le recours à l'anglais en tant que stratégie de communication permet à d'autres apprenants de comprendre mieux le thème du débat. Ainsi, ils emploient un terme en anglais, puis proposent

immédiatement son équivalent en français. <https://traductionglanul.com/> Les extraits ci-dessus est sollicitée par le professeur pour juste savoir si chaque apprenant comprend bien le sujet du débat. Les extraits ci-dessus montrent les différentes versions données par les apprenants à propos du thème du débat.

L’alternance codique (code-switching)

L’alternance codique se manifeste souvent dans les échanges communicationnels des apprenants en classe de FLE. Les séquences ci-dessous montrent bien le recours à l’alternance codique qui est provoqué, soit par la non-connaissance de certains mots en français, soit par le manque lexical dans la langue cible. Le recours à l’anglais : dans les extraits ci-dessous (exemples...), la difficulté lexicale se manifeste dans la plupart des cas par une hésitation suivie d’une pause et/ou par une répétition qui indique l’activité de recherche lexicale effectuée par le sujet qui opte finalement pour l’alternance codique (passage à l’anglais) comme stratégie de compensation. D’ailleurs, le recours à la langue anglaise par des futurs enseignants en classe de FLE se manifeste également par le manque lexical de la langue cible. La séquence suivante tirée de la production orale des apprenants corrobore ce phénomène.

COURS I

Extrait I

212	A 3	Mais ce qu’on va faire, par exemple prenons le cas de la Ghana, le Ghana ce n’est pas un pays c’est-à-dire L’Anglais n’est pas notre langue maternelle donc arrive à le parler, donc depuis ce CP ou bien à base âge, on introduit à l’enfant, donc il arrive à acquérir les mots et les vocabulaires, donc de CEP1 less say class 6, de basic up to basic six.
-----	--------	--

273	A8	Les pays francophones et Ghana sont des voisins, donc, c'est nécessaire pour prendre leur culture euh au nous sommes euh, euh....
274	EN1	Tu peux dire ça en anglais, c'est-ce que tu
275	A8	When we come together we all perform our culture to appreciate it.
276	EN1	C'est-à-dire si euh nous nous réunissons, euh c'est bon d'apprécier les cultures des uns et des autres. N'est-ce pas ?
277	A8	Oui

Extrait III

279	A5	Il a dit quelque chose là-bas mais il a dit que c'est nécessaire pour introduire la langue à euh.....
280	EN1	à l'enfant oui
281	A5	à l'enfant, dans le première classe, class one to three je veux dire que là-bas ce n'est pas nécessaire donc quand on enseigne enfant il n'a pas utilisé les la langue français, donc nous avons au Ghana, nous avons va utilise nos euh nos langue maternelle pour leur enseigne donc je vais euh if I remember the euh l'école que je, j'ai, je, j'ai fréquenté on n'a pas utilise français pour enseigne, français seulement pour enseigne, SHS.

Extrait IV

336	A 8	Quand euh personne, euh va apprendre euh euh langue étranger euh que ce personne ne peut pas prêter lui-même ou bien parler avec d'autre personne qui n'est pas euh, il ne peut pas parler cette langue la. Donc que euh cette personne associer lui-même avec d'autre personne et parler avec euh avec leur euh il va euh euh monsieur I forgot.
337	EN1	Je ne comprends pas il faut
338	A8	Aha que cette personne associer qui ça va aider pour parler la langue et fait d'autre chose.

Comme le montre dans l'extrait II, l'apprenant A8 est confronté à la difficulté lexicale. Celle-ci se manifeste par une hésitation suivie d'une pause et/ou par une répétition qui indique l'activité de recherche lexicale par l'apprenant. Il opte finalement pour l'alternance codique (le recours à la langue

anglaise) comme stratégie de compensation pour résoudre ses lacunes d'expression. En effet, en observant cet exemple, nous constatons que l'apprenant A8 a du mal à achever son énoncé. Il a beaucoup hésité et a essayé de chercher un mot approprié pour transmettre son message. Toutefois, il n'a pas réussi à le trouver, car il n'a pas disposé du terme adéquat dans son répertoire. Devant cette situation, il a décidé d'employer sa langue anglaise « *when we come together we all perform our culture to appreciate it* » pour combler sa lacune lexicale momentanée et pour ne pas rompre la chaîne parlée.

Cet emploi l'a vraiment aidé à surmonter ce malaise. Les mots qui lui manquent montrent ainsi sa tentative d'éviter la rupture de l'interaction comme l'a souligné Causa (2002: 24) :

Dans une situation de contact des langues, la réussite de la communication tient à la capacité qu'ont les interlocuteurs en présence de saisir et de s'adapter linguistiquement à la situation dans laquelle ils sont engagés. Différentes stratégies sont mises en œuvre pour s'adapter à son interlocuteur pour atteindre un but communicatif commun et dans certains cas pour résoudre un problème qui pourrait empêcher l'efficacité de l'échange.

D'ailleurs, un examen des autres extraits ci-dessus montre le nombre de recours à la langue anglaise des apprenants se sont manifestées également par le manque lexical de la langue cible. Dans l'extrait 3 ci-dessus l'apprenant A5 dans la première séance aborde ce phénomène. De façon générale, le recours à l'alternance codique met en relief un effort de la part des apprenants par tous les moyens possibles et par l'exploitation des ressources linguistiques disponibles

dans leur langue seconde. Cette stratégie leur permet d'éviter la rupture de l'interaction, de maintenir un équilibre interactionnel et de créer une sorte de « passerelle facilitant l'accès à L2 à partir de L1 » (Py, 1991: 130) ou encore « un pont vers l'autre langue » (Moore, 1996: 95). L'alternance codique peut donc constituer une source de motivation et de sécurité pour les apprenants à qui les expressions manquent pour s'exprimer en FLE.

Ces conclusions rejoignent largement celles de Lüdi (1999) qui souligne le fait que la grande majorité des apprenants n'atteindront jamais un degré de maîtrise natif en L2, mais devront se débrouiller avec des compétences approximatives. La valorisation des modes de communication bilingues ou en classe de FLE devrait, selon l'auteur, amener les apprenants à apprendre à exploiter au maximum les ressources communicatives dont ils disposent pour continuer à communiquer et à apprendre en dehors de la classe. Bref, nous venons de présenter, d'expliquer, d'analyser et d'interpréter les résultats des stratégies déployées par nos enquêtés quant à l'alternance codique en classe de FLE à l'École Normale Supérieure de Somanya.

Le foreignizing

Selon Tijani (2006), le foreignizing intervient lorsqu'un apprenant prononce un mot dans la langue cible emprunté de sa langue maternelle ou seconde. Le foreignizing est classé dans les stratégies compensatoires dans la taxonomie de Dörnyei (1995) qui le définit comme, "en utilisant un mot de L1 en l'ajustant à la phonologie L2 " (cité dans Brown 2000). L'analyse du corpus a montré que les apprenants des deux différents groupes ont eu recours à cette stratégie au cours de

l'interaction en classe de FLE. Cette stratégie a été utilisée 12 fois dans les productions orales des apprenants de FLE comme l'illustrent les exemples suivants tirés des corpus (les deux séances enregistrées) :

COURS I

Extrait 1

37 0	A3 C'est mieux plus garder dans un pays d'autrui payer les <i>dues</i> et les choses.
---------	----	--

COURS II

Extrait II :

95	B2	...Donc, il utilise, il s'assoit là utilise des mots ambigus pour confuser [konfyse] les gens pour avoir beaucoup d'argent. Le développement du pays, je dis que le développement du ce pays provient, provient du travail des citoyens.
----	----	---

Dans le premier cas, l'apprenant A3 recourt à un foreignizing en employant un mot anglais « les **dues** » [ledys] qui est emprunté et prononcé en français. Dans le deuxième exemple ci-dessus, l'apprenant emploie ainsi le terme anglais qui désigne « to confuse » dans la phrase suivante « *Donc, il utilise, il s'assoit là utilise des mots ambigus pour **confuser** les gens pour avoir beaucoup d'argent* ». Dans cet énoncé, le mot « **confuser** » est emprunté et prononcé en français.

La répétition

Répéter un mot, une phrase ou une idée, c'est les reprendre à l'identique. En classe, l'enseignant reprend intégralement des propos de l'apprenant, soit pour se faire comprendre (Cicurel, 1985), soit pour valider les réponses des apprenants, soit il reprend les propos de ses apprenants tout en insérant un ou des éléments pour corriger leurs erreurs (Nonnon, 2008). La répétition est la reproduction

similaire d'un énoncé d'un énoncé de celui-ci. Autrement dit, il y a répétition lorsqu'un énoncé ou une partie d'un énoncé est reproduite littéralement par un locuteur.

Dans une étude sur le rôle de la répétition en classe de L2, Faraco (2002) affirme qu'une répétition facilite non seulement l'intercompréhension sur le plan de la langue, mais elle aide à la communication et à l'interaction. Il explique aussi que lors des interactions entre un adulte et un jeune enfant, les répétitions permettent aux deux interlocuteurs de s'accorder non seulement sur la forme linguistique des énoncés mais aussi sur les intentions de l'un et de l'autre (cité par Mahieddine, 2010).

COURS I

Extrait I

74	A10	J'ai voyagé à de, J'ai voyagé de Ho à la maison de..... ,
75	GC	Rire
76	EN1	Oui
77	A10	J'ai voyage de Kibi à la maison de mon copin à keta.

Extrait II

192	A10	Temps, je suis d'accord avec le thème parce que nous, nous pouvons apprendre la langue étrangère dans, dans notre pays avec l'utilas, euh utilisation de hm support pédagogie comme le vidéo.
-----	-----	---

Extrait III

194	A6	Je suis contre, je suis contre le thème que le voyage linguistique dans un pays francophone perte de temps....
-----	----	---

EXTRAIT IV

12	B3	Le développement du pays dépend de la liberté de la presse, oui, je suis d'accord avec le sujet parce que si le pays va développer il faut que euh les leaders du pays sachent ce qui se passe dans le pays euh et restant <i>dans leur, dans leur</i> maison, ils ne peuvent pas savoir ce qui se passe dans les villages, dans les autres parties du pays. Et c'est le media ou la presse qui fait ces, euh ces travaux et intervive concernant les problèmes qu'ils fait face dans leur pays, euh dans leur village.
----	----	--

Extrait V

20	B4	On a euh étudié que euh le presse c'est partie, la quatrième, la quatrième partie du gouvernement euh comme exécutif, le législatif et le judiciaire...
----	----	--

Extrait VI

34	B5	Corruption et à cause de ça notre président de football est viré et c'est ce que le presse doit continuer à faire puisque les gens, la population du Ghana peut vivre, euh bien vivre moralement, moralement ce que ne fait ne le fait pas et c'est-ce que ils sont pour. Et à cause de ça la personne qui on a montré pour prendre ce position aussi va méfier ce type de chose déroutant ne, ne, ne seront.
----	----	---

Dans le cours I, l'enseignant sollicite l'apprenant de répéter un énoncé, (Tour 1). Cela constitue l'acte d'initiation de l'enseignant. L'apprenant reprend l'énoncé en faisant une erreur grammaticale, (Tour 2) et l'enseignant évalue l'apprenant en corrigeant sa réponse erronée, accompagnée d'une explication, (Tour 3). Dans le cours II, il y a des répétitions des mots comme « farine » et « emprunte » et des répétitions des phrases comme « elle n'avait plus de farine », « elle emprunte de la farine ». L'enseignant et les apprenants ne s'engagent pas dans une répétition en classe pour rien : la répétition [des mots et des phrases comme dans les cours I et II], permet à l'enseignant dans ses activités correctives

et explicatives <https://ir.uco.edu/dj/tmlci> et focaliser l'attention de l'apprenant sur l'objet de négociation, et à l'apprenant de localiser la demande d'aide lexicale. Encore, l'enseignant, à travers les répétitions, présente à l'apprenant un modèle de la forme et de l'usage du langage pour qu'il s'approprie ce modèle et ainsi apprenne la langue. Parfois, l'enseignant demande à l'apprenant qui ne suit pas le déroulement du cours de répéter ce que son collègue a dit. Le but de ce type de répétition est de corriger l'apprenant à être attentif. La répétition en classe de FLE peut être une hétéro-répétition ou une auto répétition.

Dans l'hétéro-répétition, l'enseignant ou l'apprenant répète le propos de l'autre. Ce type de répétition rend plus souvent audible à toute la classe, un énoncé destiné à l'enseignant (une réponse). L'enseignant, par ce type de répétition, évalue positivement l'apprenant qui répond. Autrement dit, tout énoncé tenu en classe n'a de valeur qu'après avoir été prononcé/répété par l'enseignant (Peutot, 2004-2005). Cette assertion est caractéristique de la communication orale en classe de français langue étrangère. Dans la majorité des cours, et spécifiquement dans un cours dialogué, seule la parole de l'enseignant est légitime. La parole de l'apprenant ne sera légitimée que par sa reprise par l'enseignant. Par ailleurs, lorsque l'enseignant répète son propos, on parle d'une auto répétition. On peut remarquer aussi que l'enseignant se répète à l'intérieur de son énoncé, car il cherche ses mots, une marque qui témoigne de la dimension affective forte liée à la situation d'enseignement (Peutot, 2004-2005). Ces deux types de répétition sont présents dans les cours I et II.

Les stratégies d'hésitation se produisent fréquemment en communication orale en classe de langue. Elles se manifestent, soit par un espace « silencieux », soit par un marqueur d'hésitation. Cette étape de préparation des apprenants a pour fonction de chercher le mot approprié, le traduire et l'énoncer afin de favoriser l'intervention et d'assurer le flux communicatif.

Le locuteur ralentit son débit en ralentissant sa vitesse d'articulation, en introduisant des pauses d'hésitation, vocalisées (euh, hm) ou silencieuses, en rallongeant ses syllabes, en répétant certains phonèmes ou mots pour se donner le temps de choisir le prochain élément lexical (Kramersch, 1991 :85)

Dans la première séance enregistrée, nous avons constaté que la pause remplie « euh » apparaît dans des échanges (voir annexe). La production orale (cours I) montre qu'ils ont recours à beaucoup de marques d'hésitation. Nous observons en particulier que la grande partie de la production de cet apprenant est caractérisée par l'usage de la pause remplie de « euh ». Nous avons recensé 34 pauses remplies de « euh » dans leur production. Nous remarquons également qu'à l'aide de cet élément extra-linguistique verbalisé, les apprenants arrivent à gérer temporellement les discours en classe. La situation dans la deuxième séance n'est pas différente de celle de la première séance en ce qui concerne la fluidité du discours.

La deuxième séance enregistrée nous montre que dans leurs échanges communicatifs, les apprenants emploient aussi la pause remplie de « euh » pour

maintenir la communication. En observant leur production, nous constatons que tout au long de leur discours, ils essaient d'assurer une spontanéité de leur discours en employant plusieurs fois la pause remplie de « euh ».

Extrait I

182	A8	Euhm Moi, je vais dire que eh...un voyage linguistique dans un pays francophone ne perte de temps parce que je vais utiliser moi-même. Quand j'ira à Lomé, l'environnement ne me permet pas pour parler euh euh pour parler mon euh ma langue, donc j'ai beaucoup d'opportunités les pour faire les actions et beaucoup de choses qui me permet de parler la langue parfaitement ou bien rapidement.
-----	----	--

Extrait II

189	A10	Selon moi euh un voyage linguistique dans un pays francophone est perte de de
190	EN1	De
192	A10	Temps, je suis d'accord avec le thème parce que nous, nous pouvons apprendre la langue étrangère dans dans notre pays avec l'utilis,... euh utilisation de euhm support pédagogie comme le vidéo. Euh Nous pouvons apprendre le français dans notre pays

Extrait III

256	A13	Ok Eux aussi, ont leurs nourritures qu'ils aiment comme le couscous, euh spaghetti euh quoi encore
-----	-----	---

Extrait IV

298	A14	La fraternisation, il y a la fraternisation, il y a la fraternisation, là-bas il y a certains qui ne veulent pas manger au public, il y a certains qui ne sont pas comment euh aller avec quelqu'un mais là-bas l'environnement est créé librement tu peux aussi euh euh comment disait
-----	-----	--

En observant les séquences de l'extrait II, nous constatons les lacunes lexicales des deux étudiants, marquées par une hésitation dans leur intervention. Cette hésitation est suivie d'un espace silencieux, une pause brève et l'emploi du

mot « euh ». [Univ-fes.ac.ma](https://univ-fes.ac.ma/) <https://univ-fes.ac.ma/> difficulté lexicale en classe adoptent souvent les comportements tels que la répétition d'un mot ou un groupe de mots et la marque d'hésitation « euh ». Nous constatons que les apprenants A8 et A10 dans ces extraits, étaient en état d'embarras. Ils ont passé un moment silencieux et ont relativement hésité au cours de la prise de parole. Cela prouve qu'ils ont affronté des obstacles communicationnels provisoires dans ce processus. Cependant, ils ont essayé de garder leurs tours de parole et de continuer leur idée malgré cet incident.

Ce serait dans ce cas un choix de mot approprié pour bien achever son énoncé. L'apprenant A13, se trouve également dans la même situation. Son hésitation se manifeste par une pause brève et un moment silencieux. Dans ce cas, il tâche aussi de chercher une structuration d'une phrase qui correspond bien à la question de son interlocuteur. Et il a finalement réussi à bien achever sa réponse.

COURS II

Extrait I

30 B5	<p>Oui, selon lui, il dit que ça, ça, ça fait gêner les enfants mais comme villageois que je suis mes chèvres à la maison dès qu'il les cabris, ils commencent à faire des choses apparaient rapport sexuelle.</p> <p>Donc parce que lui n'a pas besoin de ce programme c'est pourquoi il la, il la catégorie comme iné....euh que ce n'est pas nécessaire. Pour continue ici euh la fois passée, l'année passée euh Anas a fait</p>
----------	---

48	B9	Mais le presse fait beaucoup de mauvais choses dans notre euh société. Euh qu'est-ce que pensez-vous si euh la gouvernement a donne le presse euh, euh total liberté ? Deuxièmes euh pendant la nécessité de développement, il y a euh good attitude towards work. Et ce que mon frère a dit, déjà dit que, il a donne une exemple comme Kukum Bagia
----	----	--

En ce qui concerne la séquence de l'extrait, les difficultés lexicales des apprenants sont différemment manifestées. Ces difficultés se traduisent effectivement à travers l'hésitation de l'apprenant B5 suivie par la marque « euh » et une pause longue. Il cherche un mot approprié durant la prise de parole. Toutefois, il n'arrive pas à achever son discours. D'ailleurs, dans de l'énoncé de l'apprenant B9 dans la deuxième séance enregistrée, nous avons constaté plusieurs pauses d'hésitations dans ses interventions. Par ailleurs, il a utilisé cette expression pour la suite de son discours dans le but de satisfaire aux objectifs de la communication.

Le questionnement : une activité métalinguistique

Le recours à la question est une stratégie fortement utilisée par les apprenants pour demander à l'enseignant un éclaircissement à la prise de position au cours du débat ou bien pour solliciter une réponse de la part des camarades de classe. Nous nous sommes attelé à relever dans les deux séances toutes les questions posées par les apprenants durant la situation de communication. L'observation du corpus a montré que dans les deux séances enregistrées, cette stratégie est identifiée trois fois dans les tours de parole, Cours I (TP : 164,321), COURS II (TP ; 109) dans les extraits suivants :

Extrait I

171	A8	<i>On peut faire le contraire ?</i>
172	EN1	Oui, c'est pourquoi je dis on peut faire le contraire. Et j'apprécie le contraire aussi. Le, le contraire c'est apprécier, je vais mettre de l'argent sur ça.

Extrait II

330	A14	Ou, ou Tu vois quelqu'un qui utilise, une fille comme Juliet mais le photo qu'il a utilisé pour son whatsapp c'est un homme, ça ressemble moi. <i>Est-ce que, est-ce que c'est bon d'utiliser le photo d'un homme ?</i>
-----	-----	---

COURS II

Extrait III

109	B 9	Le nord, il y a liberté de presse. <i>Si tu allé à des pays du nord, est-ce que les politiciens allées à la presse pour insulter les autres ?</i>
110	GC	Non, non, non

Dans le premier extrait ci-dessus, nous avons constaté que l'apprenant A8 relance l'enseignant par une question posée à travers laquelle il le sollicite pour lui indiquer s'ils peuvent faire le contraire au cours du débat, « *On peut faire le contraire ?* ». Cette stratégie peut être considérée comme métalinguistique puisqu'elle fait parler les apprenants au cours de FLE. Dans le deuxième extrait ci-dessus, la question posée par l'apprenant A14 dans les tours de parole 330 revêt un caractère métalinguistique. L'apprenant A14 recourt à cette stratégie en employant un segment interrogatif « *est-ce que c'est* ». Cette question est posée par l'apprenant pour solliciter l'opinion des autres camarades.

Nous avons constaté que dans l'extrait trois, à la deuxième séance dans les tours de parole 109, l'apprenant B9 a recouru au questionnement comme stratégie

en utilisant <https://www.youtube.com/watch?v=...> la question est d'ailleurs de demander à ses collègues de passer un jugement sur la liberté de la presse d'autrui et celle des pays étrangers.

L'abandon du discours inachevé

L'abandon du discours est une stratégie utilisée par les étudiants lorsqu'ils ont des difficultés de compréhension au cours de l'échange communicationnel avec le locuteur natif, soit par insuffisance linguistique, soit en raison d'un problème psychologique. Les extraits suivants dans les tours de parole (TP 264, 270, 333) illustrent ce phénomène.

Extrait I

273	A8	<i>Les pays Francophones et Ghana sont des voisins, donc, c'est nécessaire pour prendre leur culture euh au nous sommes euh, euh ...+++</i>
274	P	Tu peux dire ça en anglais, c'est-ce que tu

Extrait II

279	A5	Il a dit quelque chose là-bas mais il a dit que c'est nécessaire pour introduire la langue à euh +++
280	P	à l'enfant oui

Extrait III

342	A8	Euh oui Ewe, Eve certains finalement parlent la langue la et aussi entre eux-mêmes, ils parlent leur langue maternelle. Seulement s'ils vont en classe le maitre ne sera pas toujours avec toi donc moi je ne suis pas d'accord avec +++
-----	----	--

approprié pour compléter une partie de son énoncé. Cette difficulté se manifeste à travers une hésitation, une pause de celle-ci «*nous sommes euh, euh ...+++*», ainsi qu'un inachèvement du discours. Tous ces marqueurs illustrent une lacune lexicale chez l'apprenant A8. Par ailleurs, l'enseignant ne lui a pas donné d'informations pour aider à la compréhension mais plutôt il lui a suggéré de le dire en anglais. C'est cette difficulté qui lui fait perdre temporellement la face et qui cause une brève stagnation dans l'interaction. Finalement, il décide d'abandonner son énoncé. Nous voyons donc que l'une des raisons les plus importantes pour lesquelles l'apprenant A8 laisse passer son énoncé peut être expliquée par la difficulté linguistique. Selon Dausendschon-Gay et Krafft (1990), dans une situation d'interaction exolingue où la face du non natif est déjà potentiellement menacée par l'asymétrie communicationnelle, il est bien probable que le locuteur non natif souhaite cacher sa difficulté de production/compréhension dans la langue étrangère. L'abandon du discours est considéré comme une bonne solution en ce cas.

Dans l'ensemble, la communication a pour but la coordination et l'adaptation réciproque d'actions individuelles accomplies dans le cours d'interactions sociales et dans des circonstances particulières. Dans la communication de langue étrangère, il existe toujours un décalage potentiel entre l'intention de communiquer et la performance réalisée, ce qui constitue le problème que doivent résoudre les partenaires experts et novices. Pour parvenir à une meilleure efficacité communicative, ces derniers doivent s'appuyer sur divers

procédés en faisant un effort considérable, à savoir la mise en place des stratégies de communication diversifiées selon leur capacité et selon la situation d'interaction. Ces stratégies les aident à résoudre le dysfonctionnement communicationnel, ponter les discontinuités, combler les décalages entre eux et assurer un meilleur déroulement de la conversation.

Synthèse

Voici un tableau qui récapitule toutes les stratégies émanant de l'effort seul des apprenants durant la production orale en classe.

Les stratégies déployées	Fréquences d'emploi des stratégies		
	Groupe 1	Groupe 2	Total
L'auto-correction	8	8	16
L'explication	3	0	3
La traduction	5	0	5
L'alternance codique	5	7	12
Le foreignizing	2	2	4
La répétition	10	14	24
Les pauses d'hésitation	4	0	4
L'abandon du discours inachevé	3	0	3
Définition	2	0	2

Revenons aux stratégies relevant de l'effort individuel, ayant un potentiel acquisitionnel, déployés par les apprenants des deux groupes pour surmonter les difficultés de communication. L'analyse du corpus a montré qu'en production neuf types de stratégies ont été déployés à savoir : l'auto-correction, la traduction, l'alternance codique, la répétition, la pause d'hésitation, l'abandon du discours inachevé, l'explication, la définition et la question. L'autocorrection est

énormément mis en œuvre par les apprenants des deux groupes, cela témoigne de leur connaissance des normes grammaticales. L'alternance codique est une autre stratégie à laquelle recourent les étudiants lorsqu'ils sont face à une difficulté de production. Ce type de difficulté se manifeste généralement lorsque le locuteur n'arrive pas à trouver les mots ou l'expression pour finir son énoncé. Cette stratégie est utilisée par les apprenants des deux groupes mais avec un nombre de fréquence variable d'un groupe à un autre. La traduction comme stratégie pour surmonter une difficulté de production est déployée que par le premier groupe mais le deuxième groupe n'a pas recouru à ces stratégies. Concernant les stratégies de répétition, nous constatons a priori que les futurs enseignants des deux groupes ont énormément recouru à ces stratégies pour surmonter les lacunes de communication pendant un cours de français.

Nous constatons à priori que les futurs enseignants du deuxième groupe n'ont pas recouru à de nombreuses stratégies pour surmonter les difficultés de compréhension. Ce fait, ne peut pas être interprété comme un manque ou peut être une absence de problème de compréhension mais cela peut être l'expression d'une incompétence à résoudre ou à anticiper sur des problèmes de cet ordre. Par contre, les futurs enseignants du premier groupe ont fait appel à de multiples stratégies pour assurer la compréhension comme la pause d'hésitation, l'explication et la définition. Ce fait peut témoigner du bon niveau de compétence de ces apprenants aussi bien en production qu'en compréhension. Quoi qu'il en soit, toutes les stratégies déployées par les futurs enseignants des deux groupes

University of Cape Coast <https://ir.ucc.edu.gh/xmlui>
témoignent toujours de leur volonté à apprendre, elles sont donc favorables à l'acquisition de la langue cible.

Conclusion partielle

L'étude des conduites communicatives des apprenants a permis de montrer que leurs principales difficultés de communication en français sont généralement provoquées par des "contraintes sémantico-linguistiques" (Goffman, 1987: 55) qui caractérisent généralement les situations d'interaction en face-à-face. En effet, que ce soit au niveau de la compréhension, les problèmes de communications identifiées sont dus au manque de lexique ou le choix du lexique approprié, la structuration des énoncés et la prononciation. En ce qui concerne la compréhension, les problèmes, que ce soit au niveau des apprenants qui sont liés aux difficultés de décodage et à la non connaissance de certains mots. Pour résoudre les lacunes de production durant les cours de FLE, les apprenants ont largement privilégié les stratégies individuelles pour pouvoir communiquer avec leurs interlocuteurs. Nous avons constaté les efforts et la volonté des apprenants durant des débats à se faire comprendre malgré leurs lacunes. Les recours à la langue française se sont manifestés par les « mouvements d'auto-structuration » (De Pietro, Matthey & Py, 1989) sous forme d'activités métalinguistiques (auto correction, répétition entre autre) et des stratégies d'explication et de définition, mises en lumière par les enquêtes, pour gérer la communication. Les procédés les plus fréquents sont l'auto-correction, les stratégies de répétition et l'alternance codique.

relief le rôle de la compétence bilingue/plurilingue des apprenants dans leurs productions en français. Dans ce domaine, l'influence de la langue anglaise sur les apprenants s'est traduite par les conduites communicatives orientées or vers la « différenciation » (recours à l'alternance codique et traduction). Chez nos enquêtés, la compétence plurilingue semble être actualisée en compétence bilingue (anglais/français). Les phénomènes observés permettent ainsi de valider notre hypothèse de départ sur l'influence d'autres langues sur les enquêtés et leur rôle dans le déploiement des stratégies de compensation de difficultés. D'une manière générale, les stratégies de production les plus dominantes sont le recours à l'auto-correction, l'alternance codique et la stratégie de répétition. Alors que l'alternance codique manifeste la capacité des apprenants à s'appuyer sur les ressources linguistiques dont ils disposent dans une autre langue, les démarches d'auto-correction et des stratégies de répétition qui appartiennent aux discours métalinguistiques supposent un certain degré de compétence langagière en français chez les enquêtés.

Pour la résolution des problèmes de compréhension, les enquêtés ont surtout développé des stratégies collaboratives sous forme de sollicitations directes et indirectes. Outre la verbalisation explicite des difficultés, c'est par le silence que certains des enquêtés ont sollicité la collaboration de leur partenaire (apprenant/apprenant). Par rapport à notre hypothèse sur les groupes A et B, l'analyse des communications orales ne montre pas véritablement les différences

entre la nature des difficultés de production et de compréhension rencontrées par les apprenants.

Dans cette recherche, nous retiendrons surtout le fait que les enquêtés les plus compétents dans la langue française recourent aux activités d'auto-correction durant la production orale. Nous supposons donc que leur compétence étant plus élevée, ils ont été capables de porter plus d'attention à la forme de leurs discours et à se corriger. Après avoir analysé les stratégies de communication mises en œuvre par les participants dans les deux séances enregistrées, nous nous sommes penchés sur les stratégies de communication résultant de l'effort collaboratif apprenant/enseignant.

Stratégies de communication résultant de l'effort collaboratif apprenant/enseignant

Dans cette section, il s'agit de mettre en relief toutes les stratégies de communication qui relèvent de l'effort de l'apprenant conjugué à celui de l'enseignant, et ce, en production et en compréhension. Ces stratégies collaboratives sont déployées afin d'assurer l'intercompréhension entre les participants aux interactions (conférences débats) en classe, qui reste un souci permanent. Toutefois, nous n'allons pas nous intéresser uniquement au seul objectif qui consiste à assurer la poursuite de l'échange puisque l'aspect acquisitionnel qui se cache derrière les stratégies déployées est d'une importance non négligeable. À cet effet, nous procéderons à l'identification, puis à l'analyse de toutes les stratégies de communication, aussi bien en production qu'en compréhension, qui résultent de l'effort collaboratif entre apprenant et enseignant.

En nous inspirant de la démarche de Vasseur (1989), nous tenterons à travers l'étude des stratégies communicatives d'identifier celles à travers lesquelles les apprenants focalisent leur attention sur un aspect de l'interaction autre que l'acquisition, à savoir assurer l'intercompréhension et faire passer le message. L'indice qui nous permet de faire la distinction entre les séquences potentiellement acquisitionnelles et le seul objectif d'intercompréhension est la reprise par l'apprenant des données proposées par l'enseignant (Vasseur, 1989 : 79).

Démarches collaboratives (enseignant/apprenant)

Les difficultés de production se manifestent souvent lorsque le locuteur a du mal à produire un énoncé pour exprimer une idée. Les apprenants des différents groupes ont tous, à des degrés variés, rencontré des difficultés en production. Pour résoudre ces problèmes, ils ont, soit sollicité l'aide du locuteur compétent, soit ce dernier a décidé d'intervenir de sa propre initiative. À cet effet, nous avons identifié dans les deux groupes trois types de stratégies : l'hétéro-correction, achèvement d'énoncé inachevé ainsi que la stratégie de questionnement.

L'hétéro-correction pour assurer l'intercompréhension

L'hétéro-correction (Schegloff, Jeefferson et Sacks, 1977) est une stratégie qui intervient essentiellement pour résoudre les difficultés de production, cette stratégie permet donc la poursuite de l'échange. Elle reste d'une importance capitale, elle est donc incontournable dans les classes de langue, et ce, quel que soit le niveau de compétence des apprenants. Précisons que la totalité des cas d'hétéro-correction relevés ne sont pas des corrections auto-initiées (Schegloff,

Jeeferson et al. (1977) <https://univcc.edu.gh/> puisque l'enseignant procède lui-même à sa réalisation. Les quelques hétéro-corrections relevées du corpus (TP : 54, 304,308, 329), soit quatre, témoignent du seul souci de l'apprenant qui consiste à se focaliser uniquement sur l'intercompréhension. Les deux exemples suivants sont à ce propos très illustratifs. L'enseignant procède immédiatement à la correction afin d'éviter une rupture de l'échange et permettre aux apprenants de s'approprier une nouvelle donnée de la langue cible, comme le montrent les extraits suivants :

Extrait I

51	A9	J'ai voyagé à Accra à la maison.
52	EN1	J'ai voyagé +++ où se trouve ta maison ?
53	A9	Il se trouve....
54	EN1	Elle se trouve, maison, elle se trouve.....
55	A9	Elle se trouve à Navrongo.

Extrait II

303	A14	Qui ! euh une autre idée, c'est un moyen pour voyager <i>la langue français</i> ne perte pas de temps
304	EN1	« La langue française »
305	A14	« La langue française » ne perte pas de temps parce que c'est un moyen de la motivation, lorsque on vous inscrit d'aller à apprendre sur le nom de gouvernement, tu te vois comme...

Extraits III

328	A14	Si vous, vous disait que euh est une voyage de fraternisation donc qui va t'enseigner là-bas. C'est quelqu'un il y a, toujours il y a « interagir »là-bas
329	EN1	Interaction
330	A14	Interaction , donc à ce niveau l'interagir, l'interagir vient encore. Aussi on dit l'internet, c'est quoi l'internet ? c'est appelle de euh euh connecter avec beaucoup des gens sur l'internet. Où est-ce que tu vas trouver la contact, le contact de la personne premièrement c'est là-bas.

effectuée par l'enseignant suite à des difficultés de production par les apprenants A9 et A14. En effet, la quasi-totalité des corrections relevées portent sur la grammaire, essentiellement le pronom personnel et le nom (lexique). Il est clair que dans le premier exemple, l'apprenant A9 rencontre une difficulté dans le choix du pronom personnel approprié à employer dans son discours. Au lieu d'utiliser le pronom personnel « elle » pour remplacer le nom « maison », l'apprenant a utilisé le pronom personnel « il ». Cette difficulté se manifeste à travers une hésitation qui apparaît sous forme de répétition du pronom « on » pour enfin faire le choix erroné de l'auxiliaire être. L'enseignant réagit en interrompant l'apprenant pour donner la forme correcte « elle se trouve ». Suite à cette correction, l'apprenant enchaîne son idée sans pour autant reprendre en écho la correction de l'enseignant.

Le même phénomène est observé dans le deuxième exemple où l'apprenant A14 commet une erreur quant à l'emploi du verbe « *interagir* » à la place du nom « *interaction* ». Suite à cette hésitation, l'enseignant comprend qu'il s'agit d'une difficulté de production lexicale et procède ainsi à la proposition de la forme correcte à l'apprenant. Ce que nous avons constaté chez l'apprenant est qu'après avoir une fois utilisé le mot juste proposé par l'enseignant, il ne montre pas d'intérêt particulier à la correction de l'enseignant et préfère poursuivre son énoncé. Il va de soi qu'à travers ces deux exemples les apprenants en question ne se préoccupent pas de reprendre et d'intégrer dans leur discours la proposition de

l'enseignant. Leur seul souci est de faire passer le message, autrement-dit, ils ne se situent pas dans une perspective acquisitionnelle (Vasseur, 1989: 82).

Le nombre récurrent d'hétéro-corrections montre que les apprenants de ce groupe présentent de nombreuses lacunes en production. Souvent l'enseignant interrompt les tours de parole pour corriger uniquement l'élément problématique. La brièveté de son intervention est liée à sa volonté de ne pas causer de rupture dans l'échange ou perturber son cours. Toutefois, l'enseignant procède à la correction après une courte hésitation de l'apprenant qui se manifeste par la répétition de la première lettre du mot à prononcer comme le montrent les exemples ci-dessus (voir la page 303). Dans la majorité des cas d'hétéro-corrections relevés, l'apprenant reprend à chaque fois le modèle fourni par l'enseignant. Il saisit l'occasion et rectifie immédiatement la correction du locuteur compétent, ce qui témoigne à la fois de sa compétence incertaine de la langue et de sa volonté d'apprendre de nouvelles données de la langue d'interaction. La stratégie d'hétéro-correction peut déclencher des séquences potentiellement acquisitionnelles puisque l'enseignant offre aux apprenants un étayage à la production.

Achèvement interactif d'énoncé inachevé

Gülsh (1986) appelle les situations où un locuteur compétent achève l'énoncé produit et laisse inachevé par l'apprenant par achèvement interactif d'énoncé inachevé. Cette séquence est composée de trois étapes, à savoir : l'énoncé inachevé de l'apprenant ; l'énoncé de l'apprenant destiné à achever ; l'énoncé complété par un autre locuteur. Nous avons relevé dans le corpus,

différents cas où l'enseignant vient à l'aide d'un apprenant pour compléter son énoncé afin d'éviter une rupture dans l'échange. Les indices qui permettent de détecter les difficultés de l'apprenant à achever son énoncé sont souvent un long silence, une hésitation suivie d'un abandon du discours ou bien des répétitions.

Dans cette section, nous nous sommes attelé à relever toutes les séquences d'hétéro-achèvement ayant un potentiel acquisitionnel. L'enseignant du premier groupe a dû recourir vingt fois à l'achèvement interactif d'énoncés inachevés, soit douze séquences dans les tours de parole (TP : 343) qui sont favorables à l'acquisition. Voici quelques exemples tirés du corpus :

COURS I

Extrait I


342	A8	Euh oui Ewe, Eve certains finalement parlent la langue la et aussi entre eux-mêmes, ils parlent leur langue maternelle. Seulement s'ils vont en classe le maitre ne sera pas toujours avec toi donc moi je ne suis pas d'accord avec.....
343	EN1	« que ça promouvoir la fraternisation »

COURS II

Extrait II

30	B5	Pour continue ici euh la fois passée, l'année passée euh Anas a fait
31	EN2	Exposer
32	B5	exposer les méfaits de notre pays Ghana concernant corruption (prononcer en anglais)

Dans l'extrait 1, l'enseignant EN1 procède dans le tour de parole 343 à l'achèvement d'un énoncé laissé inachevé par l'apprenant A8. L'élément complété est un syntagme que propose l'enseignant à l'apprenant. Toutefois, ce dernier n'a pas repris la proposition de l'enseignant mais s'est contenté seulement

d'exprimer  l'élève qui s'agit bien de l'élément recherché sous forme d'un « marqueur de structuration de la conversation » (Roulet et al. 1985: 93) et a poursuivi ainsi son idée. Cette séquence n'offre pas un soulagement à l'apprenant; elle n'est donc pas favorable à l'acquisition. Néanmoins l'apprenant A5 dans le deuxième groupe quant à lui, a repris en écho la proposition de l'enseignant EN2 et puis il a continué à construire son énoncé.

Le questionnement de la part de l'enseignant : une activité métalinguistique

Les questions sont des outils d'interaction en classe de FLE. Elles servent comme des moyens d'investigation et de justification de la connaissance et de la croyance de ceux qui l'emploient (Tamakloe, Amedahe & Atta, 1996). En classe de FLE, l'enseignant pose des questions pour pousser ses apprenants à parler dans la langue cible (Cicurel, 2011). Nous entendons par les explications ci-dessus que le questionnement est une stratégie de sollicitation. L'enseignant étaye la production langagière des apprenants en leur posant des questions, afin de les amener à y répondre et par conséquent à prendre la parole. Il est un guide pour l'apprenant qui ne prend pas la parole de sa propre initiative. Ainsi, on pourra remarquer que l'enseignant insiste à poser des questions aux apprenants pour les inciter à parler. Les réponses fournies par les apprenants permettent la construction d'un discours communicationnel.

Le recours à la question est une stratégie fortement utilisée par les enseignants pour stimuler les apprenants à répondre et donc prendre la parole. Parmi les stratégies les plus récurrentes déployées par l'enseignant de ce groupe, le recours à la question est nettement plus utilisé puisque nous avons relevé vingt-

© University of Cape Coast, <https://ir.ucc.edu.gh/handle/123456789/10>, 30, 32, 34, 38, 40,42,44,46,48,50,52,60,69,71,80,195,201, 238, 240, 251, 253, 262,341). Les questions sont posées par l'enseignant dans le but d'inciter ou d'attirer l'attention des apprenants. Voici quelques extraits à titre illustratif :

COURS I

Extrait I

238	EN1	<i>C'est seulement la, la coutume ou bien, synonyme de la coutume. Tu veux parler de la culture ?</i>
239	A2	La culture
240	EN1	C'est-à-dire la culture des francophones. Est-ce que tu peux aller loin euh pour nous si+ situer. <i>Est-ce que tu as bénéficié de voyager à Lomé ?</i>
241	A2	Non

Extrait II

251	EN1	Ok, ça compte. <i>Est-ce que vous avez euh euh découvert cela ? Tu es allé à Lomé ?</i>
252	A13	Oui monsieur
253	EN1	<i>Tu as découvert cela ?</i>
254	A13	Oui monsieur
255	EN1	Donc, il faut nous détailler comment....

Extrait III

341	P	<i>Quelle langue se parle ?</i>
342	E 8	Euh oui Ewe, Eve certains finalement parlent la langue la et aussi entre eux-mêmes, ils parlent leur langue maternelle. Seulement s'ils vont en classe le maitre ne sera pas toujours avec toi donc moi je ne suis pas d'accord avec.....

Les différentes questions posées par l'enseignant sont toutes destinées, soit à faire parler les apprenants ou à relancer le débat avec eux. Elles interviennent toutes après une difficulté d'expression qui apparait sous forme de silence ou

d'abandon du discours. Les questions posées par l'enseignant EN1 se scindent en deux catégories ; nous en avons présenté un exemple pour chacune. La première porte sur les questions qui consistent à relancer le débat ou la conférence « *(Beaucoup de vos camarades disent qu'un voyage linguistique dans un pays francophone est une perte de temps. Qu'en pensez-vous ?* »; alors que la deuxième catégorie concerne toutes les questions adressées directement à un apprenant pour qu'il intervienne dans la conférence débat. Les questions posées par l'enseignant, essentiellement celles qui sont adressées directement aux apprenants, sont favorables à l'acquisition des stratégies puisqu'elles obligent les apprenants à prendre la parole. Généralement, en classe, lorsque l'enseignant interroge les apprenants, ces derniers n'ont d'autre choix que de répondre à l'enseignant et donc de prendre la parole. Les questions posées par l'enseignant EN1 sont étayantes dans la mesure où elles ont provoqué une participation des apprenants au débat.

Conclusion partielle

En ce qui concerne les stratégies qui relèvent de l'effort collaboratif entre l'enseignant et les futurs enseignants, l'analyse a révélé le déploiement de différents types de stratégies pouvant témoigner de la compétence communicative des apprenants ainsi que de la dimension acquisitionnelle que revêtent ces stratégies. En effet, au niveau de la production l'enseignant du premier groupe a eu recours de nombreuses fois à l'hétéro-correction. Cette stratégie est d'un grand potentiel acquisitionnel puisque nous avons remarqué que les apprenants reprennent souvent les corrections du locuteur compétent, à savoir l'enseignant, et

intègrent les modèles qu'il propose. Cette démarche témoigne de leur volonté de corriger leurs erreurs et d'apprendre davantage les normes de la langue française.

Quant à l'achèvement interactif d'énoncé inachevé, il a, également, été d'un potentiel acquisitionnel essentiellement pour les apprenants dans les deux groupes. Nous avons remarqué, à travers l'analyse, le nombre d'apprenants qui ont recouru à cette stratégie dans premier groupe sont nombreux que ceux sont en deuxième groupe. Toutefois, il existe une différence entre les deux groupes lorsqu'il s'est agi du potentiel acquisitionnel qu'offre cette stratégie aux deux groupes.



IMPLICATIONS ET PERSPECTIVES DIDACTIQUES DE L'ÉTUDE

Introduction

Dans cette dernière partie de notre étude de recherche, nous allons nous intéresser à la conclusion générale, aux implications didactiques, et à d'autres perspectives de recherche qu'il faudrait exploiter. Au terme de l'analyse des diverses données (questionnaire et enregistrement audiovisuel), il convient à présent de se pencher sur les conséquences didactiques de notre étude. En effet, l'une des finalités de cette recherche est de contribuer à l'amélioration du programme linguistique des futurs enseignants dans les Écoles Normales Supérieures. L'objet de ce chapitre sera de faire des suggestions pour un meilleur enseignement de l'oral dans les écoles normales. Nos propositions tiendront compte de nos observations lors de l'expérience menée et de celles de nos enquêtés. Nous présenterons d'abord la situation actuelle de l'enseignement de l'oral et ensuite, nous abordons les orientations didactiques capables d'aider les apprenants à améliorer leur compétence de communication orale en français langue étrangère.

Perspectives didactiques

L'amélioration des pratiques communicatives des futurs enseignants ne peut se faire sans une remise en cause de certains aspects même d'activités. Notre recherche a révélé, en effet, que les apprenants font recours à des stratégies de communication orale pour surmonter les lacunes en situation de communication dans une classe de FLE. Pour encourager l'utilisation du français dans leurs

parcours quodidien, il nous semble nécessaire de revoir quelques-uns des dispositifs mis en place. S'exprimer dans une langue étrangère peut mettre en jeu des phénomènes psychologiques tellement complexes que certains apprenants se trouvent bloqués dans leur production. Pour remédier aux difficultés d'expression provoquées par le manque de vocabulaire approprié et l'absence de la pratique de la langue, qui nuisent à la communication des apprenants, il faut une prise de conscience chez les formateurs/enseignants des apprenants c'est-à-dire il faudrait revoir la manière dont l'oral est enseigné dans les Écoles Normales Supérieures.

Il importe de souligner que certaines difficultés langagières chez les apprenants résultent d'une organisation scolaire qui tend à négliger le savoir-faire des apprenants dans nos écoles normales. Dans ce cas, l'identification des difficultés liées à la pratique de cette langue s'avère primordiale. Pour pousser les apprenants à parler plus fréquemment cette langue, il est essentiel de renforcer des activités langagières de façon interactive (débat, jeux, théâtre, etc.). La création par l'enseignant des conditions qui favoriseront la pratique de l'oral est d'une importance capitale. Par exemple, les thèmes à traiter doivent être suffisamment motivants et pourraient même appartenir au vécu des apprenants. Dans le cas de jeux de rôles, par exemple, on peut proposer un canevas situationnel, ou bien accompagner la situation de documents écrits ou oraux authentiques ou fabriqués. Cela encouragera les apprenants à y « piocher » des informations, des idées, des arguments. Il va sans dire que l'apprentissage d'une langue dans le cadre scolaire diffère de l'apprentissage dans un bain linguistique naturel.

Comme University of Cape Coast (1995: 56), les apprenants « ne peuvent pas transférer leur pratique de la langue parce qu'ils ne sont pas dans la situation du travailleur immigré; parce que c'est à l'école, parce que c'est trois heures par semaine, et que sortis de cette heure-là, ils ont une heure de math et une heure d'histoire-géo », d'où la nécessité de multiplier les activités motivantes évoquées plus haut. En effet, pour aider les apprenants « à structurer l'oral, il est nécessaire de travailler sur des aspects conventionnels [...] de l'expression » (Dolz et Schneuwly 1998: 203).

Organiser des séquences d'auto-correction

Comme nous l'avons effectivement observé au cours de notre étude, la séquence de visionnement des communications orales enregistrées a permis aux sujets de mieux appréhender leur compétence de communication. Alors que certains étaient étonnés de leur performance positive, d'autres avaient pu identifier leurs problèmes de communication. Des séquences de cours doivent donc être consacrées à l'auto-confrontation pour entraîner les apprenants aux activités d'auto-correction et les motiver à mieux contrôler leur apprentissage. Ils seront ainsi amenés à :

- i. Repérer leurs erreurs
- ii. Comprendre l'origine de ces erreurs
- iii. Pouvoir se corriger
- iv. Auto-évaluer leur compétence de communication.

L'enseignement d'un jeu de rôle, d'un débat ou d'un exposé peut, par exemple, faire l'objet d'une activité d'auto-confrontation au cours de laquelle les apprenants pourront prendre conscience de leurs propres compétences

langagères, discuter de leurs conduites communicatives et mieux comprendre le fonctionnement de la langue.

Attirer l'attention des futurs enseignants sur les stratégies de communication

Comme nous l'avons vu, le but de l'enseignement des langues aujourd'hui n'est plus de donner un « bonne conscience linguistique » mais de communiquer en langue étrangère (Kramsch, 1991 : 6). En effet, Kramsch fait référence à l'abolition du locuteur/auditeur idéal de Chomsky par la « révolution communicative » : il ne s'agit plus, dès les années 70, de maîtriser une langue de façon académique, mais de donner priorité au contexte psychologique, social, culturel et économique, qui justifie la nécessité de communiquer avec autrui et détermine le mode de communication utilisé (Kramsch, 1991 : 6). Comme nous avons pu le constater dans les stratégies de communications présentées dans notre étude, l'efficacité des stratégies de communication utilisées par les apprenants pour atteindre leur but communicatif et poursuivre la construction du discours n'est pas à mettre en doute, même si la forme était parfois incorrecte. En ce qui concerne l'usage des stratégies de communication en classe de FLE, Canale (1990 :11) constate qu'il faut encourager les apprenants des langues à utiliser des stratégies de communications parce qu'elles sont plus efficaces que le fait de rester silencieux si l'on n'est pas capable de produire des formes grammaticales correctes. Il ajoute que ce sont les stratégies qui sont souvent cruciales pour que la communication ait une chance de se dérouler dans de bonnes conditions.

Quant à Bachman (1990: 100), il convient que la compétence stratégique fait partie des connaissances linguistiques, mais considère que cet aspect

stratégique [© University of Cape Coast https://ir.ucc.edu.gh/xmlui](https://ir.ucc.edu.gh/xmlui) joue un rôle important dans toutes les situations communicatives dans lesquelles on a besoin d'utiliser la langue – pas seulement lorsque les capacités linguistiques sont insuffisantes, mais aussi quand on poursuit un certain objectif communicatif dans une situation contextuelle. Nous observons généralement que les difficultés de production du discours en situation de communication ainsi que les démarches de résolution de ces difficultés ne sont pas souvent traitées en classe de langue. L'attention est portée essentiellement sur le développement des compétences linguistiques plutôt que sur les compétences interactionnelles. C'est le cas à l'École Normale Supérieure de Somanya.

Cependant, pour aider les futurs enseignants à interagir effectivement en situation naturelle avec des enseignants et des camarades de classe, nous estimons que l'enseignement des stratégies de compensation devrait faire son entrée dans les cours de communication orale. En effet, en abordant les stratégies de communication avec eux, nous les assisterons à :

1. Faire prendre conscience à l'apprenant de la nature et du potentiel des diverses stratégies de communication en général.

Selon Dörnyei (1995: 55), il est donc important de faire prendre conscience aux apprenants de ce qu'ils ont dans leur répertoire et de les sensibiliser aux différentes situations où la mise en pratique de ces stratégies pourraient s'avérer utiles. Dörnyei (1995) cité par Faerch et Kasper (1986 : 179) qui intervient sur l'importance de la « prise de conscience metacommunicative » par rapport à leur utilisation. Selon ces deux auteurs, ces stratégies, « peuvent être influencées par l'enseignement » (Faerch et Kasper, 1983: 47).

2. Encourager les apprenants à prendre des risques et à utiliser les stratégies de communication

Le but ici est que tout apprenant ose parler et manipuler la langue cible sans avoir peur de se tromper et de commettre des erreurs (Faerch et Kasper, 1986). Willems (1987: 17) affirme que souvent, nous devons être dans l'utilisation de ces stratégies de communications : c'est un fait naturel dans notre langue maternelle et nous ne devons pas le voir d'un mauvais œil.

3. Donner des modèles d'utilisation de ces stratégies de communication.

Il est bon que l'enseignant donne des modèles d'utilisation de ces stratégies de communication à ses apprenants. Il peut le faire, par exemple, à travers la démonstration, le matériel audio et audiovisuel ; il peut également appliquer une approche inductive pour amener les apprenants à identifier, classifier et évaluer ces stratégies utilisées par des locuteurs de langue étrangère ou des apprenants de la langue cible.

D'après Faerch et Kasper (1983), cités par Dörnyei, une variation de cette approche inductive peut être appliquée en enregistrant ou en filmant les apprenants et leur demandant par la suite d'analyser leurs propres utilisations de stratégies de communication (Dörnyei, 1995: 63).

4. Donner l'opportunité aux apprenants de pratiquer ces stratégies de communication en classe.

Selon Dörnyei (1995), pour que l'utilisation de ces pratiques langagières soit efficace, il faut qu'elle soit devenue automatique chez les apprenants.

5. Intégrer ces stratégies de communications dans un enseignement direct.

Comme nous l'avons vu dans le chapitre 4, utiliser certaines de ces stratégies peuvent s'avérer difficiles pour les apprenants, car elles nécessitent une certaine maîtrise de la langue, que ce soit au niveau de la structure ou du lexique (par exemple, les circonlocutions). Intégrer ces stratégies dans un enseignement direct, selon Dörnyei (1995: 64), c'est donner aux apprenants les outils nécessaires pour le faire. En effet, avoir conscience de ces stratégies utilisées en langue maternelle ou seconde n'est pas suffisant pour qu'elles soient efficaces en langue cible si la structure de base ou le lexique sont inconnus des apprenants. Par exemple, selon Tarone et Yule (1989), l'utilisation des circonlocutions demande une connaissance minimale de leurs structures et des mots pour arriver à faire des descriptions efficaces. Il faudrait alors, selon ces auteurs, donner le lexique nécessaire comme par exemple, un triangulaire, carré, rond, les couleurs etc. Dörnyei et Thurrell (1991) prennent en considération les automatisations des structures de base comme par exemple : *c'est une sorte de.....c'est quelque chose que tu fais quand...etc.*

Ces auteurs incluent aussi le besoin de donner aux apprenants la liste des mots de remplissage et des dispositifs d'hésitations, comme lorsque le locuteur tente de gagner du temps pour trouver le mot qu'il cherche. Parmi ceux-ci, on peut trouver : *c'est que, en fait...etc.* Enfin, parmi les outils de base que nous pouvons donner aux apprenants pour leur assurer une bonne utilisation des stratégies de communication, nous trouvons également des mots ou des phrases préfabriqués pour demander de l'aide, comme *comment dit-on... en ... ?* , *comment appelles-tu quelqu'un qui ?*, entre autres (Dörnyei, 1995: 64). Selon

© University of Cape Coast <https://ir.ucc.edu.gh/xmlui>
Dornyei (1999), un bon moyen de donner accès à ces outils linguistiques aux apprenants est qu'ils analysent eux-mêmes les stratégies qu'ils utilisent en langue seconde puis, qu'ils cherchent, en faisant attention aux différents de mots et de structures, leurs équivalents en langue cible.

En plus, les enseignants pourront, par exemple, commencer la discussion sur les stratégies à partir du visionnement d'un enregistrement présentant deux apprenants en discussion libre. La classe sera amenée à identifier les incapacités des interactions ainsi que leurs conduites communicatives pour surmonter des lacunes. Les recherches en didactique ayant montré que les apprenants plus compétents disposent d'un éventail moins compétents (O'Malley & Chamot, 1990), nous pensons que les discussions sur les stratégies de communication permettent aux apprenants « faibles » de profiter des expériences de leurs collègues plus compétents. La sensibilisation aux stratégies de communication consisterait également à donner aux futurs enseignants des indications sur les outils linguistiques qu'ils peuvent utiliser, en situation d'interaction, pour résoudre leurs problèmes de communication. Voici quelques indications ci-dessous.

Proposer des activités communicatives

L'enseignement de l'oral à l'École Normale Supérieure de Somanya devrait favoriser l'utilisation du français le plus souvent possible et permettre aux étudiants de développer les compétences nécessaires à l'expression et à la compréhension orale. Il faudrait, comme le souligne à juste titre Pekarek (1999: 10), orienter les activités en classe « vers le développement des savoir-faire

pratiques de l'ordre du discours oral en face-à-face tels qu'ils semblent poser problème aux apprenants. ». Il s'agira alors de créer des conditions favorables des compétences discursives telles que prendre la parole, exprimer/défendre son point de vue, gérer l'organisation du discours dans l'interaction, participer à la construction du discours, solliciter la collaboration de l'interlocuteur en cas de difficultés de communication entre autres. Ainsi, en dehors des débats et des exercices d'expression orale à partir des images, d'autres activités comme la conversation et les dialogues de genre argumentatif, sans préparation préalable permettront aux apprenants de pratiquer la langue sous diverses formes.

Comme nous avons pu le constater au cours de notre étude, la situation interactive a permis aux apprenants d'extérioriser leur connaissance de la langue française. Les pratiques de classe devraient donc privilégier « une approche interactive » qui consiste à créer, dans le cours d'oral, un cadre dans lequel les apprenants seraient amenés à utiliser la langue en interaction comme dans une véritable situation sociale. Autrement dit, il faudrait recentrer l'enseignement de l'oral sur des activités interactives comme les exercices de simulation, de jeux de rôle ou des activités d'improvisation. Plusieurs travaux ont mis en évidence les atouts de telles activités en classe de langue étrangère surtout dans les milieux où les apprenants ont peu d'occasion de pratiquer la langue en dehors des cours (Debyser 1991 ; Yaiche 1996 ; Weiss, 2002).

En effet, il faut reconnaître qu'en dehors du fait que les jeux de rôle où autres activités de simulation permettent de faire entrer la réalité en classe et de faire « vivre la langue en action et en relation » (Dufeu 1983: 43), ils favorisent

aussi la production spontanée du discours par les apprenants qui, tout en prenant plaisir au jeu, extériorisent leurs ressources linguistiques. Ainsi, comme le souligne Tabensky (1997: 136), « par le jeu dramatique spontané de situations variées allant des plus simples aux complexes (...), l'apprenant intègre les formes linguistiques pendant qu'il joue son rôle, il peut les réutiliser naturellement plus tard dans un contexte social non pédagogique ». Par ailleurs, les activités interactives en classe permettront aux apprenants, qui affirment avoir peur de parler ou de faire des fautes, de prendre la parole devant leurs pairs. Ils seront amenés à constater, comme c'est le cas avec nos enquêtés au cours du débat, qu'ils disposent des ressources linguistiques nécessaires pour communiquer en français. Ils pourront alors surmonter progressivement leur peur lorsqu'ils seront avec leurs pairs en dehors des classes.

Encourager l'autonomie des futurs enseignants dans la prise de parole

Apprendre une langue, ce n'est pas seulement intégrer un nouveau système linguistique ou des comportements, c'est aussi adopter des habitudes d'apprentissage. En ce cas, un travail autonome chez les apprenants joue un rôle important pour le succès de leur apprentissage. En effet, dans l'enseignement/apprentissage de la langue étrangère à l'École Normale Supérieure, l'enseignant chargé de l'oral doit être d'abord conscient que les apprenants ont déjà acquis certaines habitudes qui influenceront leur attitude face à l'objet d'apprentissage. La tâche de l'enseignant est d'alterner en permanence entre l'enseignement des contenus et les remarques concernant les attitudes positives d'apprentissage à adopter. Il doit aussi prendre conscience que son

l'apprentissage/acquisition d'une langue.

Il est certain que l'approche communicative demande un changement profond d'attitude et de perception de rôle d'enseignant et d'apprenant. Une pédagogie de la communication ne peut être qu'une pédagogie des rapports interpersonnels s'exprimant à travers des processus d'interaction de discours dont apprenants et enseignants doivent prendre conscience. » (Kramersch, 1991: 7).

D'ailleurs, l'apprentissage d'une langue étrangère est considéré comme un processus social et le savoir est construit socialement. Dans cette perspective, l'enseignant n'est plus celui qui transmet un savoir donné aux apprenants mais sa tâche est aussi d'aider ces derniers à construire leurs savoir-faire et leur sens des responsabilités.

Le rôle du professeur est donc d'orienter les élèves et de les amener, par ses questions, à découvrir et à réfléchir ensemble au fonctionnement de la langue française. Il ne s'agit donc pas d'apporter simplement des réponses aux exercices ou d'expliquer les règles de grammaire, mais plutôt d'aider les élèves à émettre des hypothèses et à tirer leurs propres conclusions sur le fonctionnement linguistique de la langue française. » (Guédon, 2003: 10).

Considéré comme un acteur pédagogique principal, l'apprenant de FLE à son tour doit être capable de prendre en charge son propre apprentissage. Il se doit de maîtriser la langue étrangère et d'accumuler un bagage culturel suffisant et des connaissances méthodologiques pour son futur travail. Le savoir apprendre, qui

favorise la réussite et mène à une véritable autonomie, est une compétence personnelle et décisive, issue de la conduite de son propre apprentissage. Il est aussi un investissement dont les effets augmentent considérablement les chances de développer sa compétence de communication, renforcer sa capacité de réflexion et d'élaborer ses propres stratégies de coopération, d'investissement et d'autoformation.

Selon Ellis (1985), l'autonomie de l'apprenant est définie en termes de comportement potentiel : celui-ci a le pouvoir de prendre des décisions concernant son propre apprentissage. Une formation autonomisante devra donc développer la capacité à être autonome : apprendre à apprendre, à construire des savoirs et savoir-faire langagiers et à collaborer en seront les éléments clés. Tout apprentissage est une transformation profonde, il faut changer pour apprendre et on change en apprenant. En ce sens, la classe doit être un lieu d'entraînement pour acquérir non seulement des compétences mais aussi des stratégies de communication comme le notent Cyr et Germain (1998) : « L'apprenant doit donc non seulement essayer d'apprendre en autonomie, il lui incombe aussi de gérer son apprentissage avec des stratégies métacognitives. ». On attend des apprenants qu'ils soient capables de faire un usage autonome, spontané et efficace de la langue dans les différentes situations de communication de la vie réelle auxquelles ils se trouvent confrontés, de satisfaire au mieux leurs besoins de communication langagière.

Dans le but de faciliter l'autonomie de l'apprenant, le travail en groupe sous forme de conversation occupe une place primordiale. Ce type de travail augmente

la possibilité de négocier le sens de la communication et de modifier la langue afin d'assurer que le message soit compris, augmente les occasions de pratique dans la langue et augmente la qualité du langage des apprenants. En effet, les interactions pratiquées entre les apprenants en classe ressemblent à deux productions d'oral en continu qui se croisent. Cependant, l'interlocuteur connaît par anticipation la question que l'autre apprenant doit lui poser, puisque le cadre de la communication est imposé par la leçon. L'apprenant prête peu d'attention à la question ainsi qu'à la réponse qui marque la fin de l'échange. Face à cet état de choses, il suffit que l'enseignant pose une question en rapport avec la réponse de l'apprenant pour que celui-ci soit déstabilisé. De plus, il est nécessaire de mettre à la disposition des apprenants des méthodes de travail, des moyens de réaliser en français ce qu'ils sont, des stratégies de communication pour leur permettre d'apprendre à apprendre en autonomie et de réduire l'écart entre le vouloir de dire et le pouvoir de dire lors de l'échange conversationnel.

Selon Holec (1979), on apprend mieux quand on échange et quand on coopère entre élèves et professeurs. On apprend mieux quand on installe la confiance et le partage, quand on les associe à la lucidité et à l'altérité.

L'utilisation des documents authentiques est aussi un des éléments qui permet de favoriser l'autonomie d'apprentissage de l'élève. Si l'on développe dans la classe des stratégies de travail par rapport aux documents authentiques, l'apprenant pourra réinvestir ces stratégies en dehors de la classe, ceci veut dire que l'objectif "apprendre à apprendre" est aussi important que le contenu des documents. » (Bérard, 1991: 50-51).

Nous acceptons le propos de Berard (1991), comme il est vrai que l'emploi des documents authentique favorise l'apprentissage efficace de la langue français en classe et aussi promeut la meilleure compréhension des apprenants.

Conclusion partielle

De ce qui précède, il est clair que l'amélioration de la compétence de communication orale des apprenants en immersion linguistique au Village du Benin nécessite des changements tant au niveau des contenus qu'au niveau de l'approche pédagogique de l'oral. Les enseignants auront des rôles importants à jouer dans la mise en place des activités favorables à une meilleure appropriation et à une pratique régulière du français par les apprenants. La tâche peut leur paraître énorme au début. Il faudrait leur présenter les résultats de notre étude et les préparer à modifier progressivement leurs pratiques de classe. L'élaboration d'un programme détaillée se fera après un travail de concertation qui prendra en compte nos recommandations.

En ce qui concerne les apprenants, on leur fera prendre conscience de leurs potentialités et des divers moyens dont ils disposent pour communiquer effectivement en français. Car, aucune méthode d'enseignement de langue étrangère ne peut être efficace sans la motivation, le désir et la détermination personnelle à apprendre et pratiquer cette langue.

Conclusion générale

Pour cette partie, nous présentons le résumé final de notre étude de recherche et quelques recommandations. Nous rappelons que notre étude a mis la lumière sur l'analyse des stratégies de communication orale des futurs enseignants

en classe de français langue étrangère (FLE) à l'École Normale Supérieure de Somanya au Ghana. Les stratégies restent à l'époque actuelle au cœur de toute pédagogie d'apprentissage active du français langue étrangère. Elles constituent le socle sur lequel repose la prise en charge de l'apprentissage par l'apprenant.

Pour éclairer les éléments clés de cette problématique, des travaux de recherche portant sur les stratégies de communication orale, stratégies de communication, les stratégies de répétition et l'approche actionnelle de l'apprentissage des langues ont été discutés. Nous avons ensuite placé l'étude dans le cadre des théories cognitives d'Anderson (1983) qui éclairent les processus mentaux qui sont engagés lors de la production orale et le rappel subséquent dans un échange langagier. La discussion théorique sur les stratégies nous a également permis de constituer les bases méthodologiques pour la collecte des données de l'étude.

Divers procédés méthodologiques ont permis de recueillir des données sur les stratégies de communication que déploient 38 futurs enseignants pour communiquer en français durant un cours de production orale. Etant donné les origines socioculturelles et linguistiques de ces apprenants, l'expérimentation mise en place à l'École Normale Supérieure de Somanya a permis d'obtenir des données significatives par l'enregistrement, l'observation directe en situation, le questionnaire. Les données quantitatives et qualitatives recueillies par ces outils ont permis d'établir le fait que les stratégies de communication adoptées par les futurs enseignants lors de la production orale sont analysables grâce aux grilles typologiques élaborées par Faerch et Kasper (1983), Noyau (1984), Riley (1985),

Giacomi et Heredia (1986), et Bange (1992b). Nous avons passé revue sur les travaux antérieurs en analysant les travaux des chercheurs suivants : Tijani (2006), Hammarstrom (2016) et Tabellout (2016).

Aussi, de proposer des solutions pédagogiques possibles qui peuvent aider les futurs enseignants à améliorer leur communication. Notre public était constitué des apprenants en niveau 200 qui se forment en tant que futurs enseignants de français à l'École Normale Supérieure de Somanya. Cette étude a également comme finalité de proposer des pistes pédagogiques pouvant contribuer à l'amélioration de l'enseignement/apprentissage de l'oral en classe et favoriser la pratique du français par les apprenants au cours de leur formation et au-delà.

L'objectif essentiel de la classe est la pratique communicative de la langue. Nous avons vu que la communication en français langue étrangère requiert la mobilisation des stratégies de communication orale. Les activités du débat sont des activités appropriées pour développer leurs compétences langagières. L'examen de notre corpus nous a permis de rendre compte des différentes stratégies déployées par les apprenants en vue de résoudre un problème de production orale et progresser dans les échanges communicationnels. Ce travail s'est donc penché sur l'analyse des stratégies de communication, une composante essentielle du concept de l'interlangue d'un apprenant en langue étrangère. Lors des interactions de nos répondants, nous avons constaté que les auto-corrections, l'alternance codique, les répétitions, la traduction sont les stratégies les plus fréquemment et spontanément utilisées par les apprenants. Ainsi, nous pouvons

affirmer que les futurs enseignants à l'École Normale Supérieure de Somanya emploient différentes stratégies de communication.

Tout au long de cette recherche, nous avons tenté de montrer quelles sont les stratégies de communication auxquelles recourent les apprenants de langue française à l'École Normale Supérieure de Somanya afin de surmonter les lacunes de communication en situation de communication dans une classe de FLE. Il s'est agi alors d'échange communicationnel entre enseignant et apprenant ou apprenant et apprenant au cours d'une production orale en FLE au département de français de Somanya. Pour répondre aux diverses questions autour desquelles s'articule notre étude, nous avons recueilli des données aussi bien quantitatives que qualitatives en administrant des questionnaires aux apprenants et des données enregistrées de leurs productions orales en classe de FLE. Après avoir analysé les données recueillies, il a été nécessaire de présenter les résultats, sans pour autant revenir aux détails. Nous avons, à cet effet, montré comment les participants déploient leurs efforts pour réussir l'acte de communication et garantir sa poursuite au cours de leur échange communicationnel.

Les principaux résultats de notre recherche sont ici annoncés, en tenant compte, comme c'était le cas pour l'analyse, des efforts individuels des futurs enseignants aussi bien que des efforts collaboratifs enseignant/apprenants. N'oublions pas qu'au début de cette recherche, nous avons émis l'hypothèse générale selon laquelle l'expérience dans la pratique de la langue française a une incidence directe sur les stratégies déployées par les apprenants pour surmonter leurs difficultés de communication. Avant de procéder à la vérification de nos

© University of Cape Coast <https://ir.ucc.edu.gh/xmlui>
trois hypothèses, nous avons dressé un classement de nos deux groupes d'apprenants du plus compétent au moins compétent. Ce classement s'est fait sur la base du nombre de stratégies déployées par les participants aux interactions (enseignant et apprenants) et surtout en tenant compte de leur fréquence d'emploi.

Ainsi, les apprenants les plus compétents jouissent d'une compétence communicative notamment linguistique et sociolinguistique (CECR, 2001) qui leur permet de communiquer sans l'apparition de nombreuses difficultés en production ou en compréhension. Par contre, les apprenants les moins compétents recourent à plusieurs (diverses) stratégies pour surmonter leurs lacunes de communication inhérentes à leur compétence en français langue étrangère. Il est impératif de tester les hypothèses que nous avons formulées au début de l'étude. Alors, par rapport à nos hypothèses de départ, l'analyse des données susmentionnées nous a permis de les valider toutes. Notre première hypothèse postule qu'il existe l'usage des stratégies de communication dans diverses formes qui constituent la base de communication orale de futurs enseignants dans leurs cours de FLE.

Ce type de considérations (l'emploi des stratégies de communication) correspond aux réponses des futurs enseignants au questionnaire. Comme nous l'avons évoqué antérieurement, des questions étaient destinées à la vérification de la présence, dans la classe de FLE, du phénomène central de notre étude : stratégies de communication. Nous pouvons observer que les apprenants confirment leur présence en classe de FLE à partir de leurs réponses au questionnaire. Sans nul doute, cette hypothèse est validée à travers l'observation

des séances et les réponses au questionnaire. Concernant la première hypothèse qui est portée sur le potentiel acquisitionnel des stratégies communicatives déployées en classe par les participants, nous pouvons dire que cette hypothèse est confirmée. En effet, cette confirmation se justifie avant tout par l'objectif fixé au début du travail.

La seconde hypothèse affirme que les stratégies de communication utilisées par les futurs enseignants en classe de FLE, peuvent se catégoriser en différents groupes, à savoir stratégies de compensation, cognitives et affectives. Le corpus a montré qu'une pléiade de stratégies est mise en œuvre par les apprenants des deux groupes concernés par notre étude tant dans l'effort seul que dans l'effort conjugué des participants. Quant aux stratégies qui résultent de l'effort seul de l'apprenant, nous relevons une variété de stratégies soit: l'autocorrection, l'alternance codique, la foreignizing, les pauses d'hésitation, les stratégies de répétition, la traduction, l'explication, la question et l'abandon de discours inachevé. Ces différentes stratégies sont déployées pour surmonter les difficultés de communication qui surgissent aussi bien dans la production que dans la compréhension. L'analyse du corpus nous a permis de constater que toutes ces stratégies sont considérées comme favorables à l'acquisition d'une langue étrangère puisqu'elles offrent un étayage aux apprenants pour produire et comprendre la langue cible tout en témoignant de la volonté de ces derniers à apprendre la langue française. De plus, toutes les stratégies résultant de l'effort collaboratif de l'enseignant et des apprenants dans la communication de FLE restent majoritairement favorables à l'acquisition.

En effet, les participants aux conférences débats dans les deux groupes ont recouru essentiellement à l'hétéro-correction, l'achèvement interactif d'énoncé inachevé et à la traduction pour la résolution des difficultés de production. A propos des stratégies de communication orale, l'étude des productions orales enregistrées a permis de constater une grande volonté de la part des apprenants à surmonter leurs lacunes de production en s'appuyant sur leur connaissance limitée de la langue française et sur les ressources dont ils disposent dans la langue anglaise. Ainsi, pour résoudre les problèmes de production, les apprenants ont—ils surtout privilégié les stratégies individuelles, notamment le recours à l'auto-correction, la définition, l'alternance codique, la traduction et l'explication. Quant à la compensation des problèmes de compréhension, elle s'est manifestée à travers des stratégies collaboratives sous forme de sollicitation explicite (hétéro-correction, d'achèvement interactif d'énoncé inachevé, de demande de répétition et de stratégies de questionnement).

Les réponses des apprenants à travers le questionnaire a permis, d'une part, de confirmer la plupart de nos observations empiriques. Les stratégies de communication ont, d'autre part, mis en lumière d'autres démarches de résolution des difficultés comme le recours aux stratégies d'évitement et les stratégies de maîtrise des problèmes comme l'emploi des astuces pour gagner du temps, la prise de risque de faire des fautes dans le but d'éviter la rupture de communication, entre autres. D'une manière générale, les stratégies observées ont mis en lumière une certaine détermination, de la part des apprenants, à effectuer la tâche communicative et à assurer le succès de la communication en classe. Selon

Bange (1992b), ces stratégies s'inscrivent dans les catégories des « stratégies d'accomplissement des buts de communication » car une stratégie qui favorise la réalisation des buts de la communication présuppose non seulement l'existence d'un but de communication à réaliser, mais aussi le fait que le locuteur non natif veuille le réaliser, qu'il soit motivé pour le faire en passant par-dessus la menace potentielle que comporte la prise de risque.

La troisième hypothèse affirme que les stratégies de communication utilisées par les futurs enseignants de FLE seraient en fréquence variée. En identifiant les deux groupes d'enquêtés (A et B) compte tenu de leur durée d'apprentissage du français, nous avons assumé le fait que ceux ayant accumulé plus d'années d'apprentissage auraient moins de difficultés à communiquer en français ; alors auraient moins tendance de déployer les ces stratégies. Les résultats obtenus ont partiellement validé cette hypothèse. En effet, l'emploi des stratégies pendant les cours de français sont identiques pour les deux groupes. Mais, sur le plan des démarches de compensation, les étudiants ayant plus d'années d'apprentissage se sont montrés très soucieux du respect de la norme en privilégiant des démarches d'auto-correction et des activités métalinguistiques (la reformulation). Dans cette perspective, nous pouvons inférer que certains futurs enseignants ont un niveau linguistique bas en FLE. Aussi, ils présupposent que la langue seconde des futurs enseignants peut véhiculer leur compréhension. Ces futurs enseignants sont alors motivés à utiliser ces langues en question. Toute réflexion faite, nous pouvons conclure que la troisième hypothèse est vérifiée et validée.

véritables difficultés des apprenants ghanéens en communication orale et sur les efforts qu'ils fournissent pour les résoudre. Le protocole expérimental de recueil des apprenants dispose des compétences nécessaires pour communiquer efficacement en français et qu'ils sont capables de surmonter leurs difficultés. L'expérience a montré en effet que, face à l'obligation de communiquer en français, non seulement, ils n'avaient pas peur de parler, mais aussi, ils avaient su fournir des efforts nécessaires pour assurer le succès de l'interaction. Il est donc clair, comme le souligne Py (1991: 20-21) que « c'est en communiquant que l'on apprend une langue » et que « les outils linguistiques apparaissent, s'organisent et se normalisent progressivement sous la pression des besoins créés par la réalisation de la tâche ».

Par ailleurs, grâce à cette étude, nous sommes parvenu à la conclusion que la communication en langue étrangère n'est pas seulement un but à atteindre, mais aussi un moyen par lequel les futurs enseignants peuvent être amenés à réinvestir leur connaissance, à vérifier, voire renforcer, les acquisitions préalables. Les résultats obtenus nous ont éclairé sur les réajustements pédagogiques qui s'imposent dans l'enseignement de l'oral à l'École Normale Supérieure de Somanya et sur la nécessité de créer davantage des situations de communication pouvant favoriser la pratique du français par les apprenants au cours de leur séjour. Il faudrait désormais redéfinir les objectifs d'enseignement, privilégier les activités interactives et aider les apprenants à développer une meilleure

compétence de compréhension orale. Les professeurs devront également être formés par rapports aux nouvelles orientations que nous préconisons.

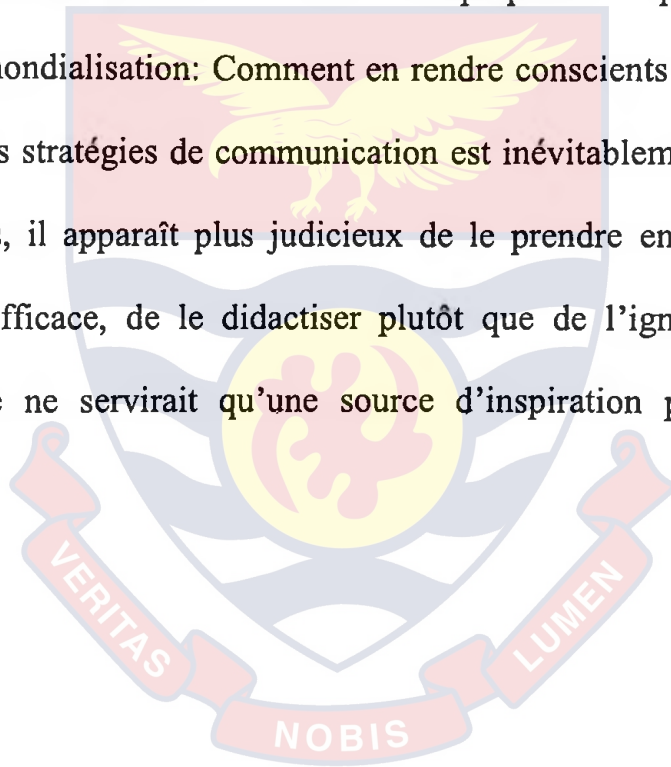
En conclusion, nous avons montré comment l'emploi des stratégies de communication orale aide les futurs enseignants à combler le vide au cours de la communication orale. Ainsi, nous pouvons confirmer que, comme exprimé dans le CECR, la fréquence de l'utilisation des stratégies de communication semble être une bonne manière d'estimer la compétence langagière d'un apprenant d'une langue étrangère (Conseil de l'Europe, 2005). Nous pouvons aussi indiquer que le travail en groupe constitue une activité efficace aide les apprenants de FLE afin de développer leur compétence communicative et que la dynamique de groupe importe autant que le niveau langagier des participants lorsqu'il s'agit d'utiliser les stratégies de communication en classe de FLE ; plus on maintient la conversation, plus on s'entraîne à converser. Comme nous pouvons aussi le constater, les stratégies de communication peuvent être utilisées dans la salle de classe et par conséquent la compétence peut augmenter si l'apprenant sait s'en servir en L2. Il sera alors valable pour les enseignants de FLE d'organiser des activités où leurs apprenants peuvent s'engager dans la discussion libre. Nous voyons que l'utilisation des stratégies de communication en FLE est liée au développement des compétences langagières, et qu'elle constitue ainsi un aspect aussi important que la grammaire, comme l'expriment Canale et Swain (1980).

Perspectives de recherche

Puisque le travail de recherche est un travail non exhaustif, nous croyons bien que notre étude n'est pas la dernière dans ce domaine. Nous nous attendons à

ce qu'il y ait d'autres futures recherches sur les stratégies de communication orale. Pour une future recherche de plus grande envergure, nous proposons qu'à part le questionnaire et l'enregistrement, les chercheurs puissent utiliser l'entrevue comme un moyen de collecte des données.

En plus, les résultats de l'étude nous permettent d'envisager de nombreuses pistes de recherche sur le plan pédagogique. Ainsi, nous proposons quelques pistes de réflexion qui pourraient nous aider à revoir les contenus des programmes dans nos institutions éducatives afin de mieux préparer les apprenants de FLE aux enjeux de la mondialisation: Comment en rendre conscients les apprenants ? Ce phénomène des stratégies de communication est inévitablement présent en classe de FLE. Alors, il apparaît plus judicieux de le prendre en compte de manière raisonnée et efficace, de le didactiser plutôt que de l'ignorer. En somme, la présente étude ne servirait qu'une source d'inspiration pour des recherches ultérieures.



REFERENCES

- Altet, M. (1994). Comment interagissent enseignant et élèves en classe : *In revue française de pédagogie*, 107, 123-139.
- Anderson, J. R. (1976). *Language, memory, and thought*. Hillsdale, N.J.: Erlbaum.
- Anderson, J. H. (1983). *The architecture of cognition*. Cambridge: Mass. Harvard University Press.
- Angers, M. (1996). *Initiation pratique à la méthodologie des sciences humaines*. Québec : CEC inc.
- Austin, J. L. (1971). *Quand dire, c'est faire*. Paris: Le Seuil.
- Aydugo, C. & Ercanlar, M. (2017). Dynamiser l'oral par la perspective actionnelle : Un exemple d'exploitation en classe de FLE. *Journal of International Social Research*, 10(49), 396-407
- Bachman, L.F. (1991). *Fundamental considerations in language testing*. Oxford: Oxford University Press.
- Bachman, C., Lindenfeld, J. & Simonin, J. (1981). *Langage et communications sociales*. Paris: Hatier.
- Bange, P. (2002). *L'usage de la règle dans l'enseignement et l'apprentissage de langue étrangère*, in : *Discuté, action et appropriation des langues*. Sorbonne: Presses Sorbonne Nouvelle.
- Bange, P. (1992b). *A propos de la communication et de l'apprentissage en L2 (notamment dans ses formes institutionnelles)* : in *Aile*, n°1, 1992b, 53-85.

- Baylon, C., & Mignot, X., (1999). *La communication*. Paris: Editions Nathan/HER.
- Bérard, E. (1991). *L'approche communicative. Théories et pratiques*. Paris: Clé international.
- Berthe, F. (1979). Eléments de conversation. *Communication*, 30, 109-163.
- Besse, H. (1993). Cultiver une identité plurielle. *Le français dans le Monde*, 254, 42-48.
- Besse, H. (2003). *Méthodes et pratiques des manuels de langue*. Paris: Crédif Didier.
- Bialystok, E. (1990). *Communication Strategies*. A psychological analysis of second-language use. London: Basil Blackwell.
- Blanche-Benveniste, C. (2008). *Approches de la langue parlée en français*. Paris: Editions Ophrys, Coll. L'essentiel français.
- Blanchet, P. (2000). Quels « linguistes » parlent de quoi, à qui, quand, comment et pourquoi ? *Carnet d'Atelier de sociolinguistique*, 1, 1-66.
- Bogaards, P. (1991). *Aptitude et affectivité dans l'apprentissage des langues étrangères*. Paris : Hatier-Crédif, Coll. LAL.
- Bonu, B. (2002). Transcription et analyse : Les unités évaluatives de construction de tour. *Cahiers de Praxématique*, 39, 135-139.
- Brown, H. D. (2000). *Principles of Language Learning and Teaching*. NY: Longman.
- Byram, M. (2000). *Routledge encyclopedia of language teaching and learning*. Canada Routledge.

- Cambra, G. (2003). *Une approche ethnographique de la classe de langue*. Paris: Editions Didier.
- Campione, E. (2004). *Etude des interactions entre pauses silencieuses et pauses remplies en français parlé*. in *Autour du corpus de référence du français parlé*, Recherche sur le français parlé, n° 18, 185 - 200.
- Canale, M., & Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to language teaching and testing. *Applied Linguistics*, (1), 1-47.
- Canale, M. (1990). From communicative competence to communicative language pedagogy dans Richards, J. C., & Schmidt Richard W. (Éds.) *Language and communication*. Londres (GB): Longman.
- Canale, M., & Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to language teaching and testing. *Applied Linguistics*, 1, 1-47.
- Castellotti, V. & De Carlo, M. (1995). *La formation des enseignants de langue*. Paris: CLE International.
- Castellotti, V. (1991). Langues étrangères et français en milieu scolaire : didactiser l'alternance. *Etudes de Linguistique Appliquée* n° 108, 401-410.
- Causa, M. (2002). *L'alternance codique dans l'enseignement d'une langue étrangère. Stratégies d'enseignement bilingues et transmission de savoirs en langue étrangère*. South Africa: Peter Lang.
- Causa, M. (2003). Enseignement bilingue. L'indispensable alternance codique. *Le français dans le monde*, 351, 18-19.
- Chauchat, H. (1985). *L'enquête en psycho-sociologie*. Éditions : PUF.

- Cayo, S.S. © [University of Cape Coast https://ir.ucc.edu.gh/xmlui](https://ir.ucc.edu.gh/xmlui) (2016). *Stratégies de communication orale en français langue étrangère (FLE) chez des enfants hispanophones de 7 à 12 ans pendant le 1^o stade d'interlangue à l'alliance française de La Paz- Bolivie*. La Paz- Bolivie: Université Mayor de San Andrés.
- CECR (2001). *Apprendre, enseigner et évaluer*. Paris : Les Editions Didier
- Chomsky, N. (1965). *Aspects de la théorie syntaxique*. London: Cambridge: M.I.T Press.
- Christiansen H. et Palani, R. (1999). Le rôle de la première langue dans l'apprentissage scolaire d'une langue seconde par de jeunes enfants dans deux pays, 69-81, ENS éditions : Fontenay Saint-Cloud.
- Cicurel, F. (1985). *Parole sur parole ou le métalangage dans la classe de langue*. Paris: CLE International.
- Cicurel, F. et Véronique, D. (2002). La classe de langue. Un lieu ordinaire, une interaction complexe. *AILE*, 16, 145-163.
- Cicurel, F. (2005). La flexibilité communicative : Un atout pour la construction de l'agir enseignant. *Le Français dans le Monde. Recherches et applications*, 38, 180-192.
- Cicurel, F. (2011). *Les interactions dans l'enseignement des langues : Agir professoral et pratiques de classe*. Paris: Les Editions Didier.
- Clyne, M. (1987). *An early start: Second language at primary school*. Melbourne: River Seine.
- Cohen, A. D. (1998). *Strategies in learning and Using a Second Language*. Essex: Pearson Education Limited.

Comment ? Liège: Mardaga.

Coppieters, R. (1997). Quelques réflexions sur la question des données : corpus et intuitions. *In recherches sur le français parlé, 14*, 21-44.

Corder, S. P. (1983). Strategies of communication. In Faerch, C., & Kasper, G. (Eds.). *Strategies in interlanguage communication*. Longman: Londres.

Corder, S., P. (1978). "Strategies of communication". *Affinal, 23*.

Coste, D. (2002). Quelle(s) acquisition(s) dans quelle(s) classe(s) ? *Aile, 16*, 3-22.

Cuq, J.P. (2003). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris: CLE International.

Cuq, J.-P., & Gruca, I. (2005). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris /Grenoble: PUG.

Cyr, P., & Germain, C. (1998). *Les stratégies d'apprentissage*. Paris : CLE International.

Dabène, L. (1984). *Répères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues. Les situations plurilinguistiques*. Vanves : Hachette.

Dausendschon-Gay, U. & Krafft, U. (1990). Eléments pour l'analyse du SLASS. *In Colloque Interaction et acquisition : variétés d'interlangue et leurs déterminants linguistiques et interactifs*. Réseau Européen Acquisition des langues : Bielefeld.

Debyser, F. (1991). *Les simulations globales. Education et pédagogies, 10*, 79-82.

les séquences potentiellement acquisitionnelles de la conversation exolingue. In D. Weil & H. Fugier (éds.), *in Actes du troisième colloque régional de linguistique*. Strasbourg : Université des Sciences Humaines et Université Louis Pasteur, 99-124.

De Salins, G. D. (1992). *Une introduction à l'ethnographie de la communication*. Pour la formation à l'enseignement du français langue étrangère. Paris: Didier.

Desmons, F., et al. (2005). *Enseigner le FLE, pratiques de classe*. Paris : Belin.

De Villiers, M.-E. (1992). *Multidictionnaire de la langue française* (2e éd.). Montréal: Québec Amérique (1^{er} éd. 1988).

Diabaté, A. (2013). *Pour une didactique du lexique au Burkina Faso : Strategies d'enrichissement du vocabulaire des apprenants du FLS au cours moyen*. National Development through Language Education. Cape Coast: University Printing Press.

Dictionnaire Robert. (2005). *Le Nouveau Petit Robert de langue française*. Paris : France.

Dictionnaire Robert, (2009). *Le Nouveau Petit Robert de langue française*. Paris : France.

Dictionnaire Universel Francophone. (1997). Hachette/ EDICEP,

Dolz, J. (2002). *Tâches et outils dans les nouveaux moyens d'enseignement sur l'argumentation. Analyse contrastive de la progression à l'oral et à l'écrit*.

In: J. Dolz, B. Schneuwly, T. Thévenaz & M. Wirthner (Eds.). Actes du 8e

© University of Cape Coast <https://ir.ucc.edu.gh/xmlui>
Colloque international de l'Association internationale pour le
développement de la recherche en Didactique du Français Langue
maternelle (DFLM). CD-Rom.

- Dolz, J., & Schneuwly, B. (1998). *Pour un enseignement de l'oral*. Initiation aux genres formels à l'école. ESF éditeur.
- Dörnyei, Z. (1995). On the teachability of communications strategies. *Tesol Quarterly*, 29(1), 55-59.
- Dörnyei, Z. & Scott, M.L. (1997). "Communication strategies in a second language: definitions and taxonomies". *In Language Learning* 47, 1.
- Dörnyei, Z., & Thurrell, S. (1991). Strategic competence and how to teach it. *ELT Journal*, 45, 16-23.
- Dubois, J. et al. (1994). *Dictionnaire de linguistique et des sciences du langage*. Paris: Larousse-Bordas.
- Dubois, J. et al. (2002). *Dictionnaire de linguistique*. Paris: Larousse
- Dubois, J. et al. (2007). *Dictionnaire de linguistique*. Paris: Larousse
- Dufeu, B. (1983). Jeux de rôles. Le jeu rôle : Repères pour une pratique. *Le Français dans le Monde*, 176, 43-44.
- Edoh, C. D. (2015). *Stratégies interactives en classe de français langue étrangère (FLE) à Holy child senior high school, Cape Coast*. Thèse de master (Manuscrit), sous la direction de Prof. Yiboe Kofi Tsivanyo, University of Cape Coast, Cape Coast.
- Ellis, R. (1994). *Understanding Second language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.

- Faerch, C., & Kasper, G. (1980a). Processes and strategies in foreign language learning and communication. *International Studies Bulletin*, 5, 47-118.
- Faerch, C., & Kasper, G. (1980b). *Stratégies de communication et marqueur de stratégies*, ENCRADES: Acquisition d'une langue étrangère. Numéro spécial : Automne, Publication de l'Université. Paris VIII- Vincennes, Saint-Denis.
- Faerch, C., & Kasper, G. (1983). *Plans and strategies in foreign language communication*, in Faerch, C., & Kasper, G. *Strategies in interlanguage communication*. London: Longman.
- Faerch, C., & Kasper, G. (1986). Perspective in language transfer. *Applied Linguistics*, 7/2, 111-135.
- Fasel, L. V. (2009). Interactions et apprentissages dans des séquences d'explication du vocabulaire. *TRANEL*, 48, 83-104.
- Faraco, M. (2002). *Répétition, acquisition et gestion de l'interaction sociale en classe de L2*. Université de Rouen.
- Fortin, M. F. (1996). *Le processus de la recherche : de la conception à la réalisation*. Montréal: Décarie éditeur.
- Fraenkel, J. R., & Wallen, N. E. (2006). *How to design and evaluate research in education*. (6th Ed.). New York: The McGraw-Hill Companies, Inc.
- Frauenfelder, U., & Porquier, R. (1979). Les voies d'apprentissage en langue étrangère. *Travaux de recherches sur le bilinguisme, Working papers on Bilingualism*, 17, 37-64.

- Frauenfelder, U., & Porquier, R. (1980). Le problème des tâches dans l'étude de la langue de l'apprenant. *Langages*, 57, 61-71.
- Gadet, F. (2008). *Le locuteur comme champ de bataille*. IUFM : Université de Paris X, mai 2006.
- Gagne, E. D., Yekovich, C.W., & Yekovich, F. R. (1993). *The cognitive Psychology of school learning*. New York: Harper.
- Galisson, R. (1980). *D'hier à aujourd'hui la didactique générale des langues étrangères*. Paris: CLE International.
- Gaonac'h, D. (1987). *Théories d'apprentissage et acquisition d'une langue étrangère*. Paris: Crédit-Hatier : LAL.
- Golder, G et Gaonac'h, D. (2009). *Lire et comprendre, psychologie de la lecture*. Paris : Profession enseignants.
- Garcia-Débanque C. et Plane S. (2004). *Comment enseigner l'oral à l'école primaire?* Institut national de recherche pédagogique, coordination, Hatier, 91.
- Geertz C. (1986). *Savoir local, savoir global. Les lieux du savoir*. Paris : PUF, 293.
- Giacomi, A., & Heredia, C. (1986). Réussites et échecs dans la communication linguistique entre locuteurs francophones et locuteurs immigrés. *Langues*, 84, 9-24.
- Girard, D. (1972). *Linguistique appliquée et didactique des langues*. Paris: Armand Colin.

- Goffman, E. (1974). *La mise en scènes de la vie quotidienne*. Tome 1 : la présentation de soi. Paris: Edition de Minuit.
- Goffman, E. (1987). *Facon de parler*, traduit de l'anglais par Alain KIHM. Paris: Edition de Minuit.
- Good, T. L., & Brophy, J. E. (1990). *Educational psychology: A realistic approach*. (4thed). White Plains, NY: Longman Information processing theory and instructional technology.
- Grawitz, M. (1988). *Lexiques des sciences sociales, 4e édition*. Paris: Dalloz
- Grosjean, F. (1984). *Communication exolingue et communication bilingue*. Réponse à Rémy PORQUIER. *Encrages. Acquisition d'une Langue Etrangère III*, Presses de l'Université de Paris VIII.
- Guédon P. (2003). *Taxi ! Guide pédagogique*. Paris: Hachette,
- Gülich, E. (1986). L'organisation conversationnelle des énoncés inachevés et leur achèvement interactif en situation de contact. *DRLAV Revue de Linguistique*, 34-35, 161-182.
- Gülich E., & Kotschi, T. (1987). Les actes de reformulation dans la consultation : La dame de Caluire. In Bange P., (éds.), *L'analyse des interactions verbales. La dame de Caluire : une consultation. Actes du Colloque de l'Université Lyon 2*, 15-81.
- Gumperz, J. (1989a). *Engager la conversation*. Introduction à la sociolinguistique interactionnelle. Paris : Les éditions de Minuit.
- Gumperz, J.-J. & Hymes, D. (1972). *Directions in sociolinguistics: the ethnography of communication*. New York, Holt, Rinehart & Wiston.

- Halte J. F., & Kispall, M. (2005). *L'oral dans la classe*. Compétences, enseignement, activités. Paris : Le Harmattan.
- Haugen, E. D. (2002). Bilingualism, language contact and immigrant languages in the United States a research report. *In Halime Banaz*, 2002.
- Heller, M., & Pfaff, C. (1996). Code-switching. *Handbuch Kontaktlinguistik, 1*, 594-609.
- Holec, H. (1979). *Autonomie et apprentissage des langues étrangères*. Paris: Hatier.
- Hymes, D. H. (1972). Models of the interaction of language and social life. *The ethnography of communication*. New York: Holt, Rinehart & Winston, 45-52.
- Hymes, D. (1984). *Vers la compétence de communication*. Paris : Crédif-Hatier.
- Jacques, F. (1985). *L'espace logique de l'interlocution*. Paris : PUF.
- Johnson, R. B., & Onwuegbuzie, A. J. (2004). Mixed methods research: a research paradigm whose time has come. *Educational researcher, 33*, (7), 14-26.
- Jordaens, P. (1977). Rules, grammatical intuitions and strategies''. *Interlanguage studies bulletin, 2*.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (1990). *Les interactions verbales*, Tome 1. Armand Colin : Editeur.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (1991). *Les interactions verbales*, Tome 2. Paris: Armand Colin.
- Klein, W. (1989). *L'acquisition de langue étrangère*. Paris: Colin.

© University of Cape Coast <https://ir.ucc.edu.gh/xmlui>
Knappe-Potthoff, A., & Knappe, K. (1992). *Apprentissage et enseignement des langues étrangères* : Une introduction à la didactique des langues étrangères du point de vue de la recherche sur l'apprentissage des langues secondes. Stuttgart, Berlin: Éditeur W. Kohlhammer.

Kramsch, C. (1984). *Interaction et discours dans la classe de langue*. Paris: Hatier-Didier.

Kramsch, C. (1991). *Interaction et discours dans la classe de langue*. Hatier: Didier.

Labov, W. (1972). *Sociolinguistique*, traduit de l'anglais par Alain Kihm. Paris: Editions de Minuit.

Le Nouveau Petit Robert. (1998). *Dictionnaire Alphabétique et Analogique de la Langue Française*. Paris : 25, avenue Pierre-de-Coubertin, 75013.

Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. Montréal: Guérin.

Legendre, R. (1993). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. Paris : Montréal, Larousse.

Leroy, C. (1985). La notation de l'oral. *Langue française*, 65, 616.

Lüdi, G. (1999). Alternance des langues et acquisition d'une langue seconde. *Cahiers du Français Contemporain*, 5, 25-51.

Lüdi, G. & Py, B. (2003). *Etre bilingue*, 3^e Ed., Bern, Peter Lang S.A.

Mahieddine, A. (2010). *Dynamique interactionnelle des activités communicatives orales de la classe de langue*. Colloque International « Spécificités et diversité des interactions didactiques : disciplines, finalités, contextes » ICAR, Université Lyon 2, INRP, CNRS,

Martinez, P. (1996). *La didactique des langues étrangères*. Paris: PUF.

- Matthey, M. (1995). *Analyse de l'interaction en situation de contact : évolution et perspectives*. LIDIL, n°12,119-133.
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook* (2nd Ed.) Thousand Oaks, CA: Sage.
- Ministère de l'Éducation de l'Ontario. (2008). *Guide d'enseignement efficace de la communication orale, de la maternelle à la 3^e année*. Toronto, le Ministère.
- Miyata, C., (2004). *L'art de communiquer oralement*. Montréal : Éditions de la Chenelière.
- Moirand, S. (1982). *Enseigner à communiquer en langue étrangère*. Paris: Hachette.
- Mondada, L. (2008). *École thématique– Méthodes d'enregistrement et d'analyse des données vidéo prises en situation de formation*. *PIREF*, 17-19.
- Moore, D. (1996). Bouées transcodiques en situation immersive ou comment interagir avec deux langues quand on apprend une langue étrangère à l'école. *Acquisition et interaction en langue étrangère*, 7, 95-122.
- Nonnon, É. (2008). *Tensions et dynamique des interactions entre énonciation orale et autres modes de représentation des objets de savoir dans les échanges scolaires*, *Raisons éducatives*, Porcher, L., 2004, *L'enseignement des langues étrangères*. Paris: Hachette Éducation.
- Noyau, C. (1984). *Communiquer quand on ignore la langue de l'autre*. In *Communiquer dans la langue de l'autre*. Paris : Presses Universitaires de Vincennes.

- Odlin, T. © [University of Cape Coast](https://ir.ucc.edu.gh/xmlui) <https://ir.ucc.edu.gh/xmlui> (1990). *Language transfer: cross-linguistics influence in language learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- O'Malley, J. M., & Chamot, A. U. (1990). *Learning strategies in school language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Oxford, R. L. (1990). *Language learning strategies: What every Teacher should know*. New York: Newbury House/Harper Collins.
- Oxford, R. L. (2011). *Teaching and researching language learning strategies*. Harlow: Pearson Education Limited.
- Paillé, P. (1996). *Qualitative (analyse)*. In A. Mucchielli (Ed.) *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales*. Paris : Armand Colin.
- Pekarek, D. S. (1999). *Leçons de conversation dynamiques de l'interaction et acquisition*. Fribourg Suisse : Éditions Universitaires Fribourg.
- Pendax, M. (1991). *Les activités d'apprentissage en classe de langue*. Paris : Hachette Livre.
- Perrenoud, P. H. (1994). *La formation des enseignants entre théorie et pratique*. Paris : L'Harmattan.
- Piaget, J. (1974a). *La prise de conscience*. Paris : PUF.
- Pinnell, G., & Tochon, F. (1997). *Organiser des activités de communication orale*. Sherbrook : Éditions de CRP.
- Pires, A. P. (1997). *Échantillonnage et recherche qualitative : Essai théorique et méthodologique*. Montréal : Gaëtan Morin, Éditeur.

- © University of Cape Coast <https://ir.ucc.edu.gh/xmlui>
- Porquier, R. (1979). Stratégies de communication en langue non maternelle. *Travaux du centre de recherche sémiotiques*, 33, 39-52.
- Poullisse, N. et al. (1984). The use of compensatory strategies in second language performance. *Interlanguage studies bulletin*, 8, 70-105
- Poullisse, N. (1993). A theoretical account of lexical communication strategies Dans R. Schreuder & B. Weltens (Eds.). *The bilingual lexicon*. Amsterdam: John Benjamins.
- Puren, C. (1999). *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*. Paris: CLE International.
- Py, B. (1993). Bilinguisme, exolinguisme et acquisition : rôle de L1 dans l'acquisition de L2. *Travaux neuchâtelois de linguistique*, 17, 147-162.
- Py, B. (1991). *La définition interactive de la déviance en situation exolingue*. BULAG/TRANEL, Université de Franche-Comté et Université de Neuchatel, 15-24.
- Reich, A. & Rost-Roth, M. (1995). "Traitement interactif des problèmes de production et de compréhension lors des références problématiques. In Véronique, Daniel, & Vion, Robert, (1996). *Des savoir-faire communicatifs*. Publications de l'Université de Provence.
- Rey-Debove, J., & Rey, A. (2007). *Le Petit Robert : dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française*. Paris: Edition.
- Riley, P. (1985). *Strategy: Conflict or collaboration?* In *Mélanges Pédagogiques*, 1985.

- Stoltz, J. (2011). *L'alternance codique dans l'enseignement du FLE. Etude quantitative et qualitative de la production orale d'interlocuteurs suédophones en classe de lycée*. Thèse de doctorat, Université de Linné (Vaxjo, Suède).
- Tabensky, A. (1997). *Spontanéité et interaction. Le jeu de rôle dans l'enseignement des langues étrangères*. L'Harmattan.
- Tamakloe, F. K., Amedahe, F. K., & Atta, E. T. (1996). *Principle and methods of teaching*. Cantonments-Accra: Black Mask Ltd.
- Tardif, J. (1992). *Pour un enseignement stratégique: L'apport de la psychologie cognitive*. Montréal, Les éditions Logiques.
- Tarone, E. (1981). Communication strategies foreigner talk and repair in interlangue. *Language learning*, 35.
- Tarone, E., & Yule, G. (1989). *Focus on the language learner: Approaches to identifying and meeting the needs of second language learners*. Oxford: Oxford University Press.
- Thibault P., & Vincent D. (1988). *La transcription ou la standardisation des productions orales*. In *Linx*, 18, 19-32.
- Thiétart, A.-C. et al. (2003). *Méthodes de Recherche en Management*. Dunod: Paris.
- Tornberg, U. (2009). *Språkdiraktik*. (4ème éd.). Kristianstad: Gleerups Utbildning AB.
- Traverso, V. (1999). *L'analyse des conversations*. Paris: Nathan.

- Trendel, E. (2008). *Projet interculturel à l'école primaire de Mayotte et apprentissage de l'argumentation orale*. Thèse doctorat-Université de la Réunion.
- Van Zanten, A. (2008). *Dictionnaire de l'éducation*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Vasseur, M.-T. (1989). La gestion de l'intercompréhension dans les échanges entre étrangers et natifs. In *L'interaction. Actes du colloque du 3-4 avril 1987*. Paris : association des sciences du langage. Buscila.
- Vergon, C. (1998). Notion de stratégies d'apprentissage : Quelques points de repère. Analyse comparative de définitions. *Bulletin de linguistique Appliquée et Générale*, 24, 60-114.
- Véronique, D. (1992). *Recherche sur l'acquisition des langues secondes : un état des lieux et quelques perspectives*. In *AILE*, 1, 5-35.
- Vion, R. (1999). « *Linguistique et communication verbale* », Gilly, M., Roux, J.-P. et A. Trognon (Eds.), *Apprendre dans l'interaction. Analyse des médiations sémiotiques*, Presses Universitaires de Nancy et de l'Université de Provence : 41-67.
- Vion, R. (1992). *La communication verbale : Analyse des interactions*. Paris: Hachette
- Watzlawick, P., Helmick, J. & Jackson, D. D. (1979). *Une logique de communication*. Paris: Edition, du Seuil, 31.
- Weiss, F. (2002). *Jouer, communiquer, apprendre*. Paris : Hachette- Livre.

- Wells, G. (1985). *Language development in the pre-school years*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Willems, G. (1987). *Communication strategies and their significance in foreign language teaching system* 15 (3), 351-364.
- Winkin, Y. (1981). *La nouvelle communication*. Paris: Edition, le seuil.
- Wolfs, J. L. (1998). *Méthodes de travail et stratégies d'apprentissage*. Bruxelles: De Boeck et Larcier.
- Yaiche, F. (1996). *Les simulations globales. Mode d'emploi*. Paris : Hachette Livre.
- Yiboe, K. T. (2010). *Enseignement/Apprentissage du français un Ghana : Ecart entre la culture d'enseignement et la culture d'apprentissage*. Thèse de doctorat (Manuscrit), sous la direction de Mme la Professeure GEIGER – JALLET Anémone, Strasbourg, Université de Strasbourg.
- Zimari, K. (2008). *Le code switching au Maroc : L'arabe marocain au contact du français*. Paris: L'Harmattan.

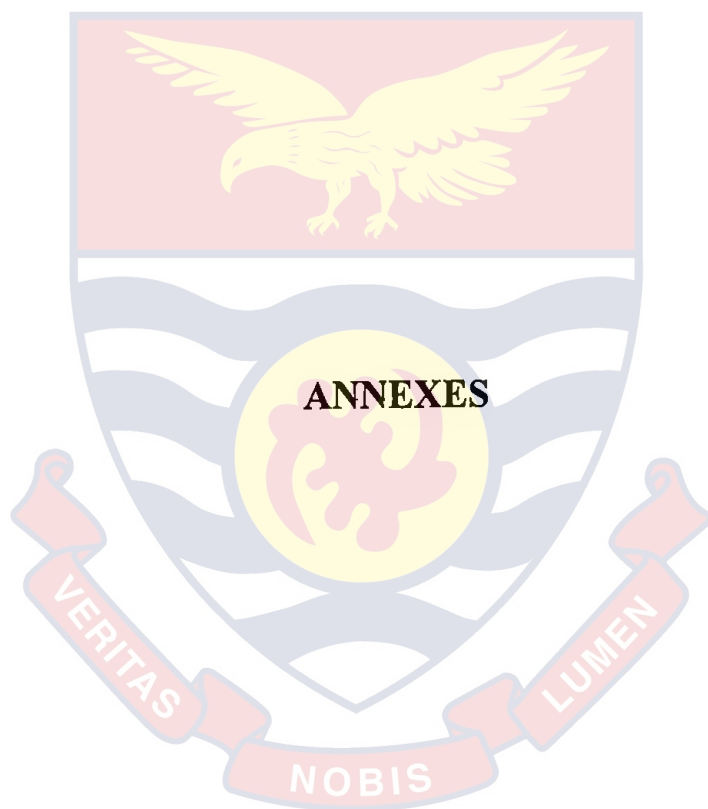
- Associates for Change. (2010). *The status of French language teaching and learning across Ghana's public education system: Final report*. Retrieved 10 May, 2012, from <http://www.web.net/~afc/download3/Education%20Research/French%20Study%20Report/Final%20French%20Study%20Report%20November%2015.pdf>.
- Bailly N. & Cohen M., (2005). *L'approche communicative*. [en ligne], [consulté le 07-04-2018]. http://flenet.rediris.es/tourdetoile/NBailly_MCohen.html#biblio
- Bertocchini.
- Behrent, S. (2002). Quand les apprenants du français parlent entre eux de leur langue cible – activités métadiscursives dans la communication interalloglotte ». *Marges Linguistiques*, 4, 87-100. Retrieved from: <http://www.marges-linguistiques.com>.
- Berrebeh, A. (2017). *La stratégie de reproduction orale des enregistrements audiovisuels pour l'acquisition de la compétence d'expression orale (étude d'un cas des étudiants de 1ère ...A Berrebeh- thesis.univ-biskra.dz* (consulté le 01-02-2018).
- De-Souza, A. (2013). *Stratégies de compréhension écrite sur l'internet. Quelles approches pédagogiques adopter pour développer l'autonomie des étudiants en FLE dans les universités du Ghana*. (Thèse de doctorat,

- Feuertein, M.-T. (1986). « *Stratégies d'échantillonnage*. Disponible à archive.unu.edu/unupress/food2/UIN12F/UIN12F0C.HTM consulté le 24-02-18.
- Hammarstrom, S. (2016). *L'utilisation des stratégies communicatives en français langue étrangère*. Etude empirique de la communication orale des lycéens suédois. <https://lup.lub.lu.se/student-papers/search/publication/8903453>
- Latreche, A. (2015). L'expression orale : pratiques et difficultés en classe de FLE <https://www.univ-eloued.dz/images/memoir/file/M.F-016-01.pdf> (consulté le 15 février, 2018).
- Le Maux, B. (2013). « *Le choix de l'échantillon* » disponible à <https://sites.google.com/site/mathematisation/...cycle/mat-3052> consulté le 22-06-2018.
- Peutot, F. (2004-2005). *Le langage de l'enseignant : Un obstacle à la compréhension*. Mémoire, 2ème année de Master de didactique du FLES. Interventions et expertise. Université Lumière Lyon 2. Consulté le 29 Juin, 2015 sur fabrice.peutot.pagesperso-orange.fr/memoireM2.DOC.
- Tabellout, N. (2016). *Stratégies de communication orale en situation exolingue dans un contexte d'interculturalité : Le cas des étudiants de langue française de l'université de Tizi-Ouzou*. Le travail de doctorat disponible : <https://dl.ummtto.dz/handle/ummtto/789> (consulté le 22 novembre, 2017).

Tijani, M-A. © [University of Cape Coast](https://ir.ucc.edu.gh/xmlui) <https://ir.ucc.edu.gh/xmlui>
*Difficultés de communication orale : enquête sur les
stratégies de communication des apprenants en situation exolingue.*

(Thèse de doctorat). Université de Franche –Comté. Le travail de doctorat
disponible :





UNIVERSITY OF CAPE COAST

DEPARTMENT OF FRENCH

Questionnaire for learners of French in Somanya College of education, Ghana.

SUJET: ANALYSE DES STRATÉGIES DE COMMUNICATION ORALE DES FUTURS ENSEIGNANTS DE FRANÇAIS LANGUE ÉTRANGÈRE (FLE) À L'ÉCOLE NORMALE SUPERIEURE DE SOMANYA, AU GHANA.

Questionnaire on oral communication strategies

This questionnaire seeks to elicit data on oral communication strategies used by students of French in classroom communication. The oral communication strategies are devices learners use while communicating in the targeted language in order to solve problems and to enhance the effectiveness of communication. The questionnaire seeks to find out more about the frequency with which you use communication strategies in the French class. Please indicate how often you generally use the strategy when speaking French in class.

The study is in partial fulfillment for the award of a Doctor of Philosophy degree. Therefore, the outcome is purely for academic purposes and respondents are assured of absolute confidentiality as all information would be treated anonymously. Your prompt and sincere response would be highly appreciated. Kindly answer this questionnaire by choosing from the answers provided or by describing objectively, strategies you adopt. You should not include your name on the sheets.

SECTION A. Personal data

Please tick the box which corresponds to your choice.

1. Sex (A) Male [] (B) female []
2. Age (A) 16-20 year [] (B) 21-25 years [] (C) 26-30 years [] (D) 31 years and above []
3. Nationality: (A) Ghanaian [] (B) Non-Ghanaian (please specify)
4. Languages spoken: (A) English [] (B) French [] (C) mother tongue (D) Other Ghanaians languages spoken (please specify)

SECTION B. General questions about participant's linguistic background

Please tick the box which corresponds to your choice.

5. State the number of years of studying French: (A) 1-3years [] (B) 4-6years [] (C) 7-10 years [] (D) Above 10 years []
6. At which stage did you start learning French?
(A) Primary [] (B) J. H.S [] (C) S.H.S. [] (D) College of Education [] (E) Alliance Française
7. Do you speak French in class? (A) Yes [] (B) No []

If yes, how often?

- (A) Often [] (B) Sometimes [] (C) Hardly []
8. Which places do you speak French? (More than one answer can be selected)
(A) in class [] (B) outside classroom [] (C) in dormitory [] (D) in town []
9. With whom do you speak French the most?
(A) French Tutor [] (B) Friends [] (C) Course mates []

10. Which language(s) does your tutor(s) use in French class?

- (A) English [] (B) French [] (C) French and English []

11. Do you participate in French class? (A) Yes [] (B) No []

If no why?

12. How often do you ask questions in class?

- (A) Very Often [] (B) sometimes [] (C) rarely [] (D) never []

13. How often do you respond to questions in class?

- (A) Very Often [] (B) sometimes [] (C) rarely [] (D) never []

14. Do you have difficulty in expressing yourself orally with your tutors in French class?

- (A) Yes [] (B) No [] (C) sometimes []

15. State the nature of difficulties in communicating with your tutors in French class. (You can choose as many as applicable.)

- (A) Fear of making mistakes [] (B) inadequate vocabularies []
(C) Weak French background [] (D) pronunciation problems []
(E) difficulty in understanding my tutors []

SECTION C: THE STRAGIES USED BY STUDENTS

What are your oral communication strategies? Tick the box which corresponds to the frequency of the use of each strategy.

1 = never, 2 = rarely, 3 = sometimes, 4 = often and 5 = always

Oral communication strategies you use		Frequency of usage				
		Never	Rarely	Sometimes	Often	Always
16	I leave (abandon) a target message unfinished because of language difficulties.					
17	I do switch to English whenever I am speaking French in class.					
18	I translate word for word (literally translate) when speaking French in class.					
19	If I have difficulty using the right words for something, I try to describe or explain the intended message or target object.					
20	When I don't understand something spoken about by my tutor, I ask questions for better clarification.					
21	I ask for assistance from the tutors/colleagues. For example: I ask my tutor the French equivalent of a word or an expression used.					
22	When speaking with my French tutor, I reformulate in a different manner what he said in French.					
23	When I feel that I lack vocabularies, I refuse to respond to questions asked by my tutor.					
24	Whenever I realize my mistakes, I self-correct them and continuous naturally.					
25	When I speak, I fill my speech with hesitations and pauses to gain time whilst I look for the right words.					
26	I use repetition strategies					

	whenever I want to communicate during French lessons.					
27	Whenever I want to say something in French, I conceive the idea in English and later translate into French.					
28	In communicating with French tutors, I use a recovery strategies which is to mobilize words or expressions.					
29	I invent word by pronouncing the equivalent in another language that I know but with French accent.					
30	I usually make a clear mental image of [a new] word to remember it.					
31	When I do not know the right French word, I use an English word.					

32. Do you think the use of these strategies help you speak French?

- (A) Yes [] (B) No [] (C) sometimes

33. What is your reason for using the above communication strategies during French class?

- A). It helps me speak French effectively.
- B). It reduces my mistakes in course of speaking French.
- C). It enables me remain in communication.

Thank you for completing the questionnaire

ANNEXE B

CORPUS ORAUX

Conventions de transcriptions

COURS I

Transcription de la première séance des futurs enseignants à l'École Normale Supérieure de Somanya au Ghana.

Enseignant : Abou

Niveau : 200

Effectif : 39

Nombre des participants : 20 (6 garçons, 14 filles)

Leçon d'expression orale

Thème de la leçon: Beaucoup de vos camarades disent qu'un voyage linguistique dans un pays francophone est une perte de temps. Qu'en pensez-vous ?

Transcription

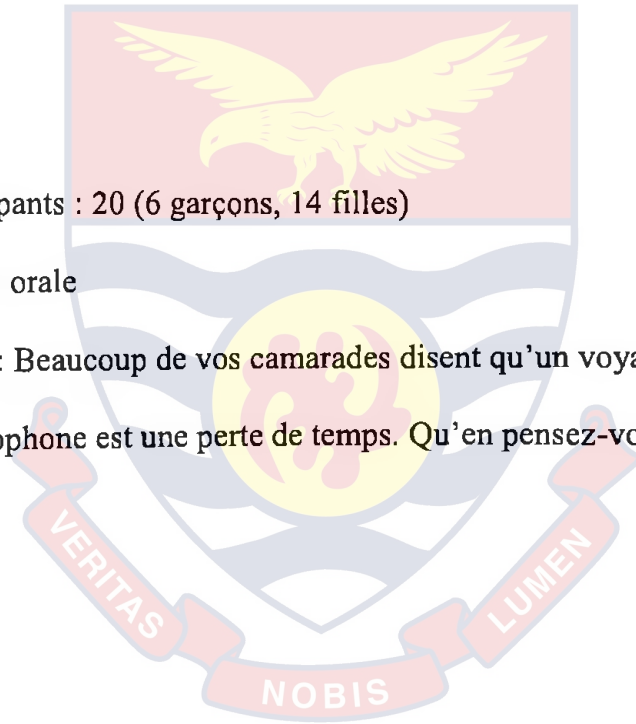
EN1 = Enseignant

A = Apprenant

GC = Groupe de classe

Durée : 54,33 minutes

Date d'enregistrement : 15 / 02 / 2019



Code de transcription:

Description	Notation
Enseignant	EN1
Apprenant	A
Premier apprenant, deuxième apprenant etc	A1,A2, etc.
Ainc	Apprenant inconnu
Groupe Classe	GC

TP	Locuteur	Verbal	Paraverbal
1	EN1	Bonjour	
2	GC	Bonjour monsieur	
3	EN1	Merci, ok ! Aujourd'hui c'est quel jour ? oui !	
4	A1	Aujourd'hui c'est vendredi.	
5	EN1	C'est seulement vendredi ? Oui mademoiselle, mademoiselle oui	
6	A2	Monsieur, aujourd'hui c'est vendredi, 15 Février, 2019	
7	EN1	Merci beaucoup. Nous avons le cours de français. Voilà le cours en question. Nous allons continuer avec l'expression écrite. Nous allons continuer avec l'expression écrite. Nous allons continuer avec l'expression écrite. Nous avons fait le voyage n'est pas ?	
8	GC	Oui, monsieur	
9	EN1	Quel type de voyage ? Nous avons parlé de quel type de voyage, quel type de voyage. Oui ?	Question
10	A3	Nous avons parlé de voyage aérien.	
11	EN1	Voyage aérien hm hu	
12	A1	Voyage maritime ok !	
13	EN1	Ok	
14	A4	Voyage routière.	
15	EN1	Ok, là c'est routier. Voyage routier. Est- ce que vous avez une fois voyager ?	Hétéro-correction
16	GC	Oui, monsieur	
17	EN1	Bon, je vous écoute. Tu as voyagé où ?	
18	A5	je vais à.....	
19	EN1	Parlez fort	
20	A5	Je vais à..... l'école.	pause

21	EN1	oui, ok un voyage, oui	
22	A6	J'ai voyagé de Somanya à Lomé.	
23	EN1	de Somanya à Lomé. Ok, oui	
24	A7	J'ai voyagé à hm école pour la maison.	hésitation
25	EN1	et, et j'ai voyage de l'école à la maison, et toi, qu'est-ce que tu as dit ?	Question
26	A5	Je vais à l'école.	
27	EN1	Je vais à l'école, c'est-à-dire tu es allé à l'école. Il faut dire je suis allée à l'école.	
28	A5	Je suis allée à l'école.	
29	EN1	pour quelle école ?	question
30	A5	à école supérieure	
31	EN1	D'où ?	question
32	A5	De Somanya	
33	EN1	Somanya. C'est un voyage ? Bon, tu vas parler de ce voyage, Ok ! Oui, tu vas parler de ce voyage. Merci. Tu as voyage de Somanya à Lomé.	
34	A6	à Lomé.	
35	EN1	ok, toi aussi ?	
36	A8	J'ai voyagé à l'église est, d'église à la maison.	Auto-correction
37	EN1	de l'église à ta maison. Où se trouve ton église ?	
38	A8	Il se trouve à Kumasi.	
39	EN1	Donc, elle. l'église c'est elle. Elle se trouve à Kumasi ? Où se trouve ta maison ?	
40	A8	Ma maison se trouve à Kumasi.	
41	EN1	Quelle partie de Kumasi ?	Question
42	A8	l'église	
43	EN1	Oui, l'église se trouve à quelle partie de Kumasi ?	
44	A8	Fomesoe road	
45	EN1	Fomesoe road, Est-ce que c'est loin ?	Question
46	A8	Oui	
47	EN1	Donc tu as voyagé ?	
48	A8	Oui	
49	EN1	Ok merci, oui mademoiselle oui, toi aussi tu as voyagé?	
50	A9	J'ai voyagé à Accra à la maison.	
51	EN1	J'ai voyagé, où se trouve ta maison ?	
52	A9	Il se trouve....	
53	EN1	Elle se trouve, maison, elle se trouve.....	question
54	A9	Elle se trouve à Navrongo.	Hétéro-correction
55	EN1	Euh	hésitation
56	A9	à Navrongo	
57	EN1	Navrongo euh à Navrongo ?	
58	GC	Rire	

59	EN1	Donc, tu as fait quel voyage? J'ai, il faut me dire, j'ai voyage de ce point à ce point. Euh J'ai voyagé d'ici à ici. Oui, pour corriger euh	hésitation /question
60	A9	J'ai voyagé à mon, ma maison de l'école.	Auto-correction
61	EN1	J'ai voyagé de ma maison à mon école. Répète	
62	A9	J'ai voyagé à maison, à ma maison, à maison, à maison de mon école.	répétition
63	EN1	Ok merci. +++ Voilà, voilà la structure, oui, little	Pause
64	A10	J'ai voyagé à cinéma, du, du cinéma à le maison du, ma coupon, coupon	Auto-correction
65	GC	Rire	
66	EN1	Tu répètes !	
67	A10	J'ai voyagé cinéma à la maison du mon	Enonce inachevé
68	EN1	Cinéma c'est où ? Tu voilà il faut me dire précisément, il faut me dire.....	Hm
69	A10	j'ai voyagé de keta, keta à la maison de mon copin.	répétition
70	EN1	Où se trouve ta maison ? Où se trouve la maison de mon copain ? Où se trouve la maison de ton copain?	Répétition/question
71	A10	Kibi	
72	EN1	Donc, il faut bien construire ça.	
73	A10	J'ai voyagé à de, J'ai voyagé de Ho à la maison de..... ,	répétition (énoncé inachevé)
74	GC	Rire	
75	EN1	Oui	
76	A10	J'ai voyagé de Kibi à la maison de mon copin à keta.	
77	EN1	A	
78	A10	Keta	
79	EN1	Keta, ok merci, et est-ce que vous êtes allés à Lomé pendant les vacances ?	
80	GC	Oui,non, oui, non , non, oui, non	
81	EN1	Pourquoi les étudiants voyagent à Lomé ? Vous avez voyagé à Lomé ? Vous avez voyagé à Lomé, n'est-ce pas !	Question
82	GC	Oui, non , oui, non,	
83	EN1	Ce matin, on va voir une conférence où vous êtes tous	

		conférenciers ou bien conférencières. Vous allez parler de ce voyage. Vous allez parler de ce voyage. Vous allez prendre de côté positif et de côté négatif. C'est clair	
84	GC	Oui	
85	EN1	Bien, le thème de conférence est ceci « beaucoup de vos camarades disent qu'un voyages linguistique dans un pays francophone à Lomé par exemple ou bien au Togo, c'est une perte de temps. Qu'en pensez-vous ? ». Est-ce que vous comprenez ?	
86	GC	Oui	
87	EN1	Est-ce que je dois écrire ?	
88	GC	Oui	
89	EN1	Ok Nous avons le thème sur le table, j'ai mentionné le thème, est-ce pas ?	
90	GC	Oui	
91	EN1	Bon, donc, tu répètes, tu lis ce qui est écrits.	
92	A11	beaucoup de vos camarades disent qu'un voyage linguistique dans un pays francophone est une perte, est une perte de temps. Qu'en pensez-vous ?	Lecture
93	EN1	Ok, ici c'est qu'un	
94	GC	Qu'un	
95	EN1	Ok, Tu reprends	
96	A11	beaucoup de vos camarades disent qu'un voyage linguistique dans un pays francophone est une perte, est une perte de temps. Qu'en pensez-vous ?	Lecture
97	EN1	Si on dit voyage, vous comprenez voyage ?	
98	CG	Oui	
99	EN1	voyage, vous avez fait voyage, beaucoup de voyage. Comment est-ce qu'on dit voyage en anglais ? oui mademoiselle, si on dit voyage, ça veut dire quoi en anglais ?	question
100	A5	Voyage est une.....	
101	EN1	Non, en anglais, quel est son synonyme en anglais ?	Question
102	A5	Le voyage what we use to do.	

103	EN1	Hm, tell, quel est le synonyme, meaning, the meaning, the meaning in English. un voyage linguistique	traduction
104	A5	To travel	Traduction
105	P	To travel, yes	
106	A12	Voyage c'est journey	
107	EN1	Journey, journey here is a noun, journey, a trip. Ok, nous avons un voyage linguistique, c'est quoi un voyage linguistique? Si on dit un voyage linguistique, c'est quoi ? Daniel oui !	Question
108	E13	Un voyage linguistique c'est le fait de voyager et aller dans un environnement que vous ne comprenez pas la langue dite de ce temps	Explication
109	EN1	Ok,oui,	
110	A3	Quant-on parle, quant-on parle un voyage linguistique, c'est le fait de voyager pour apprendre les langues d'une autre nation.	Explication/ répétition
111	EN1	Merci, est-ce que ça se passe dans cette école ?	
112	GC	Oui	
113	EN1	Ça se passe, n'est-ce pas?	
114	GC	Oui	
115	EN1	Ok,Donc, ce thème on dit dans un pays francophone. Donne-moi exemple de pays francophone ?	
116	A5	Togo	
117	EN1	Le Togo, Il faut utiliser l'article, oui	
118	A1	La côte d'ivoire	
120	EN1	Oui	
121	A4	Burkina fasso	
122	EN1	Le, il faut utiliser l'article, le Bourkina Fasso, oui	
123	A11	Le guinée	
124	EN1	La	Hétéro- correction
125	A12	La Guinée	
126	EN1	La Guinée, oui	
127	A6	Le Benin	
128	EN1	Le Benin	

129	A14	Le Sénégal	
130	EN1	Le Sénégal	
131	A15	La France	
132	EN1	Oui	
133	A2	Le Mali	
134	EN1	Le Mali, merci, ok, donc le voyage, un voyage dans un pays francophone comme ça, vous avez mentionné soit au Togo, soit en France, soit en Côte d'Ivoire, soit en Guinée etc au Mali, au Sénégal pour apprendre le français, pour apprendre le français. On dit c'est une perte de temps. Vous comprenez une perte de temps ?	
135	GC	Oui	
136	EN1	Que veut dire perte de temps ? oui	Question
137	Ainc	Waste of time	traduction
138	EN1	Oui	
139	A15	Waste of time	Traduction
140	GC	Waste of time	
141	EN1	Waste of	
142	GC	Time, time	
143	EN1	Bien, maintenant, qui, vous allez nous expliquer le thème. Eh en terme simple, qu'est-ce que le thème dit ? en terme simple, c'est-à-dire beaucoup de vos camarades disent qu'un voyage dans un pays francophone est une perte de temps. Oui, vous voulez expliquer dans vos propre langue, oui	question
144	A8	Le voyage dans un pays francophone perdre de temps.	Explication
145	EN1	Perdre de temps, perd de temps, oui	
146	A10	Un voyage linguistique, un voyage linguistique n'est pas important.	Explication /répétition
147	EN1	un voyage linguistique n'est pas important, oui !	5,10mm
148	A1	un voyage linguistique est inutile.	explication
149	EN1	est inutile. Donc j'ai entendu « n'est pas important » « est inutile » inutile répétez	Répétition
150	GC	Inutile	
151	EN1	Encore	

152	GC	Inutile	5,30mm
153	EN1	Est inutile, oui, mademoiselle, quelle est ta compréhension du sujet ?	
154	A16	un voyage linguistique n'est pas nécessaire	Explication
155	EN1	N'est pas nécessaire. Votre petit frère vous demande, il ne comprend pas le sujet. Est-ce que vous pouvez lui expliquer ça en anglais ? oui, oui Grace	
156	A5	Studying in francophone country is not important.	Traduction
157	EN1	Studying in francophone country is not important. Yes, C'est son opinion, c'est son opinion, est-ce que quelqu'un a une opinion? Une autre opinion ? oui, mr	
158	A14	Traveling to francophone country to learn language waste time.	Traduction
159	EN1	Waste time oui,	
160	A10	Traveling to francophone country to learn language is not important.	traduction
161	EN1	is not important. Yes I think c'est, c'est comme ça et la deuxième partie. Qu'en pensez-vous ? oui	
162	A14	What do you think about?	
163	EN1	Ok What do you think?	
164	GC	About it	
165	EN1	About it	
166	A12	What is your opinion?	
167	EN1	What is your opinion? Donc voilà le sujet, c'est sujet de la conférence. Je vais vous mettre en groupe mais avant cela je veux vos réactions. Je veux vos réactions sur ce sujet. Qu'en pensez-vous ?	
168	A8	Question	
169	EN1	Oui, question	
170	A8	On peut faire le contraire ?	question
171	EN1	Oui, c'est pourquoi je dis on peut faire le contraire. Et j'apprécie le contraire aussi. Le, le contraire c'est apprécier, je vais mettre de l'argent sur ça.	
172	GC	Rire	
173	Ainc	Où est l'argent ?	Question
174	EN1	C'est dans ma poche	8,34mm

175	A1	Monsieur je veux	
176	EN1	Quoi, Oui on y va. Aujourd'hui c'est vous qui aller faire le cours, je vais m'asseoir et je vais écouter. Tu parles, tu parles, une autre personne, une autre personne, une autre personne. Tu vas donner et autre va dire que je ne suis pas d'accord. Le même point et il va opposer. Ok !	
177	GC	Oui monsieur	
178	EN1	On y va. Euh qui commence ?	
179	Ainc.	Afoe	
180	EN1	on commence avec, oui avec, on dit qu'elle n'est pas d'accord	
181	A8	Euh Moi, je vais dire que eh...un voyage linguistique dans un pays francophone ne perte de temps parce que je vais utiliser moi-même. Quand j'ira à Lomé, l'environnement ne me permet pas pour parler euh euh pour parler mon euh ma langue, donc j'ai beaucoup d'opportunités les pour faire les actions et beaucoup de choses qui me permet de parler la langue parfaitement ou bien rapidement. Et aussi il y a beaucoup de gens qui me aide parler et écrire beaucoup de choses.	hésitation 9,28mm auto- correction hésitation hm
182	EN1	Merci, c'est son opinion. Et J'ai compris, j'ai compris. Nous allons résumer ce qu'elle a dit, ce qu'elle a dit. On va résumer ; qu'est ce qu'elle a dit, on va résumer, qu'est- qu'elle a dit oui !	
183	A6	Elle a dit que le voyage dans un, le voyage linguistique dans un pays francophone est, est important, pour elle euh dans un pays francophone c'est environnement qui l'aider à vite apprendre la langue.	Reformulati on 11,11mm
184	EN1	Merci, ok qui a d'avis contraire ?	11,19mm
185	A6	Moi	
186	EN1	Qui a d'avis contraire ? C'est toi, bon tu vas, tu as déjà parlé, on va écouter....	
187	A10	Je ne suis d'accord avec le thème,	
188	EN1	Euh hm	
189	A10	Selon moi euh un voyage linguistique dans un pays francophone est perte de de +++	répétition hésitation/p ause
190	EN1	De	

191	A10	Temps, je suis d'accord avec le thème parce que nous, nous pouvons apprendre la langue étrangère dans dans notre pays avec l'utilas,... euh utilisation de euhm support pédagogie comme le vidéo. Euh Nous pouvons apprendre le français dans notre pays	répétition (12,10mm)
192	EN1	Euhm, j'ai trouvé le contraire, je note ça, je note ça donc le positif et le contraire je note ça pour l'argent, ok merci et euh oui.	
193	A6	Je suis contre, je suis contre le thème que le voyage linguistique dans un pays francophone perte de temps. Euh Il y a des activités envers de francophone que va se passe qui va aider l'apprenant à exprimer bien en français, considérons le théorie de B. Skinner, lui a parlé l'environnement euh fait influence sur l'apprenant et si ce, cette théorie a, est apprécié donc ça veut il faut que les apprenants vont dans les pays francophone pour améliorer la langue français.	répétition Auto-correction
194	EN1	Donc, toi, tu es contre le sujet ?	
195	A6	Oui	
196	EN1	Que, on doit, ce n'est pas une perte de temps. N'est-ce pas ?	13,29mm
197	A6	Oui	
198	EN1	Pourquoi ce n'est pas une perte de temps parce que la théorie.	
199	A6	Oui	
200	EN1	Qu'est-ce que la théorie a dit spécifiquement ?	
201	A6	Il a dit que l'environnement de l'enfant fait influence sur son euh son habitude, ce qu'il fait, savoir fait	
202	EN1	Merci, c'est qui B. S.....	
203	A6	B.S Kinner	
204	EN1	merci beaucoup, bien merci. on l'applaudit	
205	GC	Applaudissement	14,02mm
206	EN1	Il y a des têtes ici, bon	14,07mm
207	GC	Rire	
208	EN1	Vos réactions, oui	
209	A3	Pour moi, je suis d'accord avec le thème que le voyage linguistique dans un pays francophone est une perte de temps.	

210	EN1	Ok	
211	A3	Mais ce qu'on va faire, par exemple prenons le cas de la Ghana, le Ghana ce n'est pas un pays c'est-à-dire L'Anglais n'est pas notre langue maternelle donc arrive à le parler, donc depuis ce CP ou bien à base âge, on introduit à l'enfant, donc il arrive à acquérir les mots et les vocabulaires, donc de CEP1 less say class 6, de basic up to basic six.	14,29mm Alternance codique
212	EN1	Basic 1 a basic 6	
213	A3	de basic à basic six. Ils arrivent à s'exprimer en Anglais. maintenant qu'on introduit le Français à l'enfant de basic 2 jusqu'à euh collègue il peut s'exprimer aussi en français que en Anglais. Donc ce n'est le fait de voyager dans un pays d'autrui pour apprendre la langue mais c'est d'introduire la langue a l'enfant à base âge.	15,16 mm
214	EN1	Donc pour toi tu es d'accord avec le su, thème ?	
215	A3	Oui	
216	EN1	Tu es d'accord c'est une perte de temps	
217	A3	Oui	
218	EN1	Ok je te mets ici	
219	A3	Un ajout aussi, pour le voyage linguistique dans un pays d'autrui, arriver là-bas les étudiants ne prennent pas les études au sérieux, ils font d'autres choses.	
220	Ainc.	Comme	
221	A3	Comme promenade, il y a beaucoup de choses là-bas	
222	EN1	On nous nous, cela nous s'intéresse beaucoup de choses	
223	A3	Comme promenade, d'autres qui ne vont pas en classe, ils dorment dans les dortoirs.	
224	A1	Ils mangent	
225	A3	Ils mangent, ils dorment, ils ne va pas en classe. Moi j'étais témoin populaire de ça. euh	16,03mm
226	Ainc.	Monsieur	
227	EN1	Ok ! Qui encore, ce qui ne.....oui	
228	A2	Contre, monsieur, je suis contre euh le thème	
229	EN	Oui	
230	A2	Parce que voyagé dans un pays francophone, on va dans	16,46mm

		ces pays pour améliorer, s'améliorer quoi apprendre beaucoup de choses encore. Par exemple si euh un enfant ghanéen va dans au Sénégal, en côte d'Ivoire, au Mali, il y a les nouveaux moyens, les nouveaux choses que tu euh l'enfant va apprendre là-bas, mais pas seulement euh , l'enfant va euh c'est se développer avec langue française, il va connaitre de choses plus l'enfant qui est au Ghana , qui dit il apprendre seulement le français au Ghana. L'enfant qui euh est parti au pays francophone va apprendre beaucoup de choses plus l'enfant qui est au Ghana.	autocorrection hésitation
231	EN1	Beaucoup de choses, ça m'intéresse. Il faut être précis.	
232	A2	Ok l'enfant qui euh va partir dans un pays francophone va apprendre la couture, la couture	Hésitation répétition
233	EN1	La	
234	A2	La couture	
235	EN1	La coutume, oui	Hetero- correction
236	A2	De la manière que la française s'ex, s'expriment en parlant le français	
237	EN1	C'est seulement la, la coutume ou bien, synonyme de la coutume. Tu veux parler de la culture ?	
238	A2	La culture	
239	EN1	C'est-à-dire la culture des francophones. Est-ce que tu peux aller loin euh pour nous si...situer. Est-ce que tu as bénéficié de voyage à Lomé ?	
240	A2	Non	
241	EN1	Malheureusement, ce qu'elle a dit, est-ce que vous avez découvert certaines la culture francophone quand vous étiez à Lomé ?	17,48mm
242	GC	Non	
243	A3	Non	
244	EN1	Pour toi pas du tout !	17,57mm
245	A3	Oui	
246	EN1	écoute monsieur	
247	A13	Oui monsieur, un ajout, si on parle de la culture ça on peut parler de la nourriture des personnes, leur danse	
248	Ainc.	Leur habillement	
249	A13	Leur habillement et leur comportement. La manière elle se comporte aussi ça compte.	18,30mm

250	EN1	Ok, ça compte. Est-ce que vous avez euh euh découvert cela ? Tu es allé à Lomé ?	Question
251	A13	Oui monsieur	
252	EN1	Tu as découvert cela ?	Question
253	A13	Oui monsieur	
254	EN1	Donc, il faut nous détailler comment....	
255	A13	Ok Eux aussi, ont leurs nourritures qu'ils aiment comme le couscous, euh spaghetti euh quoi encore	hésitation
256	EN1	De l'igname	
257	A13	De la pâte de maïs, de l'igname	
258	Ainc	De l'igname	
259	EN1	Est-ce que vous avez, vous l'avez goûtée ?	
260	A13	Oui monsieur, c'est délicieux	
261	EN1	C'est délicieux, aussi danse vous avez découvert leurs danse et musique ?	18,55mm
262	A13	De Zouk, euh	
263	EN1	Euh hm	
264	A13	Comment l'appelle-t-on ? j'ai oublié	19,08mm
265	EN1	Ok, ma question c'est bon vous de..., découvrir la culture du, d'un monde francophone, d'un pays francophone comme ça ?	19,18mm
266	GC	Oui	
267	EN1	Est-ce que c'est bon ? oui	
268	A14	Dans le, dans le temps nous apprenons la langue français, il y a des cultures qui diffèrent l'utilisation de la langue. Par exemple une fois j'ai salué euh un des, un des enseignants, bonsoir lorsque je ne l'ai pas vu pendant toute la journée. Il m'approche disait que non dans le culture du français si tu n'as pas vu la quelqu'un pendant toute la journée et c'est le soir que tu la vue, on salue plutôt bonjour, pour exprimer que c'est maintenant que tu le vois. Donc, c'est nécessaire, avec le culture il y a quelque chose à apprendre toujours dans chaque culture. C'est à cause de quelque chose que euh le culture est développé. Donc, c'est nécessaire pour apprendre ses cultures.	20,26 mm Répétition
269	EN1	Merci, merci beaucoup. Est-ce que quelqu'un peut ajouter quelque chose ? oui	

270	A8	Euh, Les pays	
271	EN1	Toujours sur la culture d'abord, toujours sur la culture. Oui	
272	A8	Les pays francophones et Ghana sont des voisins, donc, c'est nécessaire pour prendre leur culture euh au nous sommes euh, euh....	
273	EN1	Tu peux dire ça en anglais, c'est-ce que tu	
274	A8	When we come together we all perform our culture to appreciate it.	Alternance codique
275	EN1	C'est-à-dire si euh nous nous réunissons, euh c'est bon d'apprécier les cultures des uns et des autres. N'est-ce pas ?	Traduction
276	A8	Oui	
277	EN1	Ok, moi, je suis animateur seulement, donc vous dites que la culture important d'apprendre la culture des autres. N'est-ce pas ? on laisse ça. Je veux vous donner un conseil, la culture est très importante, ça amène la cohésion, la cohésion sociale, la cohésion entre les sociétés différentes, entre les pays différent et ça amène l'unité. Je dois connaître ta culture et toi aussi tu dois connaître la mienne. Vous voyez ! c'est très important, comme ça il aura, il aura l'entente mutuelle, l'entente mutuelle c'est très importante, il ne faut pas connaître seulement sa culture mais il faut aussi découvrir d'autres cultures. Ça va ? merci, ok !	22,22mm
278	A5	Il a dit quelque chose là-bas mais il a dit que c'est nécessaire pour introduire la langue à euh.....	
279	EN1	à l'enfant oui	
280	A5	à l'enfant, dans le première classe, class one to three je veux dire que là-bas ce n'est pas nécessaire donc quand on enseigne enfant il n'a pas utilisé les la langue français, donc nous avons au Ghana, nous avons va utilise nos euh nos langue maternelle pour leur enseigne donc je vais euh if I remember the euh l'école que je, j'ai, je, j'ai fréquenté on n'a pas utilise français pour enseigne, français seulement pour enseigne, SHS. On a utilise français et anglais. Donc là-bas l'enfant ne peut pas parler euh la langue français vite. Euhan ou bien dans son environnement, environnement au Momaco ce n'est pas tous les étudiants de français qui sait, euh qui sait de, de parler la langue français bien. Aha donc, que je veux dire que c'est nécessaire pour faire un voyage dans un pays francophone pour faire.....	Alternance codique (2fois) reformulation auto-recorrection 23,18mm Répétition

281	EN1	Merci, elle fait d'effort applaudir	
282	GC	Applaudissement	
283	EN1	A ce niveau on va récapituler les points.	24,24mm
284	GC	Hm, rire	
285	EN1	On va résumer les points, on va résumer, on va, on va résumer les points d'abord euh sur le sujet. Quel sont les points ? -les points pour ici c'est pour	24,38mm
286	GC	Les points contre	
287	EN1	Et les points contre, les points contre : ce qu'ils ont dit – what they have said. They have brought points in favour and some points not in favour, oui, we want to want to refresh our mind with those things. Quels sont ces points, en français, oui!	Alternance codique Traduction 25,05mm
288	A14	Monsieur, euh ça permet, le problème est ça permet, le problème est que ça permet l'apprenant d'apprendre la langue dans l'environnement de la langue.	Répétition autocorrection
289	EN1	Ça c'est un. Le voyage en question permet l'apprenant d'apprendre la langue dans.....	25,29mm
290	A14	Environnement	
291	EN1	Environnement, ok	
292	A14	Aussi	
293	EN1	Non, one seul. Les autres vont parler, ok	
294	A7	Monsieur contre euh pour voyage ou bien quelque voyage linguistique dans un pays francophone n'est nécessaire ou bien ça perdre	Pause
295	EN1	de temps	
296	A7	Ça perdre de temps. Le [rire] le contre est que avec les supports pédagogiques, on peut apprendre euh la langue aussi au Ghana, donc pour voyager n'est pas nécessaire.	25,08mm Hétéro-correction
297	EN1	Très bien, je me souviens de ça. Quoi encore	
298	A7	Pour	
299	EN1	Après ça on va continuer, quoi encore oui	
300	A12	Contre: on a dit que nous, nous pouvons créer cette environnement euh dans notre pays, ça c'est on peut commencer apprendre les enfants avec les, le français.	26,36mm autocorrection
301	EN1	Merci et pour c'est fini ?, pour c'est fini ?, pour c'est fini ? ok on va continuer pour avoir nouveau idée, de	26,55mm

		nouvelle idée, de nouveau point, de nouvelle idée, oui !	
302	A14	Oui ! euh une autre idée, c'est un moyen pour voyager la langue français ne perte pas de temps	
303	EN1	La langue française	Hétéro-correction
304	A14	La langue française ne perte pas de temps parce que c'est un moyen de la motivation, lorsque on vous inscrit d'aller à apprendre sur le nom de gouvernement, tu te vois comme quelqu'un qui est important et cela veut même te motiver pour apprendre bien. Aussi, il y a la socialisation là-bas, socialisation.	27,00mm
305	EN1	C'est la fraternisation	
306	A14	La fraternisation, il y a la fraternisation, il y a la fraternisation, là-bas il y a certains qui ne veulent pas manger au public, il y a certains qui ne sont pas comment euh aller avec quelqu'un mais là-bas l'environnement est créé librement tu peux aussi euh euh comment disait	27,51mm pause
307	EN1	Pour que tu puisses...	Hétéro-correction
308	A14	Pour que tu puisses	
309	EN1	Intera, interagir	
310	A14	Interagir avec l'un et l'autre, interagir	
311	GC	Rire	
312	A14	Avec l'un et l'autre, même mariage peut commencer là-bas, oui j'ai vu le gens la personne m'intéresse, oui euh on peut prendre euh ami, ça continue, ça peut devenir mariage.	28,28mm
313	Ainc.	Mariage	
314	EN1	Merci, oui	
315	A1	Monsieur, moi je peux dire que euh	
316	EN1	Non, sur ce point d'abord, s'il vous plait sur ce point de fraternisation c'est son idée. Est-ce que quelqu'un peut expliquer ça en d'autre façon ?	
317	GC	Oui	
318	EN1	Fraternisation, Comment on dit ça fraternisation en anglais ?	
319	GC	Socialization	Traduction
320	EN1	Socialization, oui, ça m'intéresse, ça nous intéresse beaucoup à expliquer beaucoup, oui	29,04mm

321	A12	Euh En parlant de fraternisation	
322	EN1	Euh	
323	A12	Euh aujourd'hui beaucoup de avancement de la technologie, alors nous pouvons faire des amitiés avec les autres étrangers sur l'incarnet aha alors ce n'est pas nécessaire qu'on, euh qu'on euh aller là-bas euh pour faire les amis.	
324	EN1	Voilà, elle est toujours dans son contre. Tu vois le point c'est elle est bonne en débat donc pour la fraternisation que tu as amené, elle a contrecarrée, voilà en disant que il y a des technologies, n'est pas, on peut rester chez soi et vite avoir.....	29,57mm
325	A3	Pour lui supporter pour la support, le voyage c'est un voyage linguistique et pas un voyage de fraternisation donc, c'est inutile de se fraterniser là-bas.	explication
326	EN1	Bon on revient à toi et il nous convaincre	
327	A14	Si vous, vous disait que euh est une voyage de fraternisation donc qui va t'enseigner là-bas. C'est quelqu'un il y a, toujours il y a interagir là-bas	30,24
328	EN1	Interaction	Hétéro-correction
329	A14	Interaction, donc à ce niveau l'interagir, l'interagir vient encore. Aussi on dit l'internet, c'est quoi l'internet? c'est appelle de euh euh connecter avec beaucoup des gens sur l'internet. Où est-ce que tu vas trouver la contact, le contact de la personne premièrement c'est là-bas. Ou, ou Tu vois quelqu'un qui utilise, une fille comme Juliet mais le photo qu'il a utilisé pour son whatsapp c'est un homme, ça ressemble moi. Est-ce que, est-ce que c'est bon d'utiliser le photo d'un homme?	Autocorrection Question
330	EN1	Voilà, elle ouvre un débat, elle ouvre un débat très important, on va laisser de ce cote parce la technologie c'est un autre sujet. On traiter ça ok allons un peut, toujours sur la fraternisation, c'est un grand point.	31,27mm
331	GC	Oui	
332	EN1	Bon	
333	A8	Monsieur, je veux ajouter euh ,	
334	EN1	Oui	
335	A8	Quand euh personne, euh va apprendre euh euh langue étranger euh que ce personne ne peut pas prêter lui-même ou bien parler avec d'autre personne qui n'est	hésitation Alternance

		pas euh, il ne peut pas parler cette langue la. Donc que euh cette personne associer lui-même avec d'autre personne et parler avec euh avec leur euh il va euh euh monsieur I forgot	codique
336	EN1	Je ne comprends pas il faut	
337	A8	Aha que cette personne associer qui ça va aide pour parler la langue et fait d'autre chose.	
338	EN1	Merci, merci, merci. Tu voulais dire quelque chose ? Faith, Faith ce que vous voulez dire	
339	A8	Moi je suis contre pour la socialisation : comme ma sœur a dit, on peut la socialisation avec les étrangers et plus certains gens voyages dans les pays francophone seulement la langue de français puis finalement ils prennent la langue locale là-bas comme certains sont quitté ici pour aller au Togo au village du Benin, au marché là-bas beaucoup de commer, commerçants euh parlent euh leur langue euh locales	
340	EN1	Quelle langue se parle ?	
341	A8	Euh oui Ewe, Eve certains finalement parlent la langue la et aussi entre eux-mêmes, ils parlent leur langue maternelle. Seulement s'ils vont en classe le maitre ne sera pas toujours avec toi donc moi je ne suis pas d'accord avec.....	Inachevé
342	EN1	Que ça promouvoir la fraternisation	achèvement
343	GC	Oui	
344	EN1	Euhee ok, euh aujourd'hui elle est bless paa oui	
345	A8	On peut prendre la langue mais certaine tonation, tu ne peut pas	
346	Ainc.	Oui c'est ça	
347	A8	Prente certaine tonation sur l'internet parce que je utilise Yam et n'est pas euh euh smartphone tu ne peux pas communiquer avec cette personne-là, donc je, je, je, je ne suis pas d'accord avec ces points	Répétition
348	GC	Rire	
349	EN1	Bien, ça devient un grand débat, ok, oui	
350	A6	Euh, monsieur moi je dis que voyager, le voyage linguistique est inutile euh dans le cas où euh quand mon amis avait dit que BSkinner n'a pas dit que c'est l'environnement qui a l'impact sur l'enfant, je voulais lui aussi que euh les cognitivistes ont dit que si tu n'es	

		<p>pas mentalement prêt pour apprendre une langue tu ne peux pas réussir. Exemple deux enfants deux étudiants ghanéens, ils sont jumeaux, amener les au Ghana, un peu bien faire s'il est mentalement prêt, l'autre ne peut pas fait, l'environnement ne peut lui modifier à moins que lui-même se modifier. Deuxièmement, dans le moment que nous irons pour vos voyages linguistique pendant les vacances, nous devons utiliser ce moment pour rafraichir nos mémoires pour retraper les rentrées, donc c'est totalement une perte de temps. Ici à l'école, nous avons le club Français, nos professeurs sont très bien pour nous apprendre, nous avons les livres français. Nous avons les dictionnaires tous les supports pédagogiques sont là, donc l'argent que l'état prend pour envoyer les gens dans les pays Francophones on n'a qu'à prendre argent là, pour créer euh euh des laboratoires linguistiques, créons ça dans notre environnement ici. Si on parle de fraternisation nous sommes des amis on peut frater, on peut faire la fraternisation entre nous, aux dortoirs, l'école, n'importe où, dans la ville. Les ghanéens aussi peuvent faire la fraternisation entre eux, donc c'est une perte de temps. On n'a qu'à laisser ça.</p>	<p>Rafrachir</p> <p>3,26mm</p> <p>Hésitation</p>
351	GC	Rire	
352	A3	Oui, moi aussi je suis d'accord qu'un voyage linguistique dans un pays d'autrui une perte de temps. Parce que selon les théories de l'enseignement de la langue euh Chomsky il pense que l'enfant +++oui	Pause
353	EN1	Oui, allez-y	
354	A3	Oui il avait import d'une capacité naturelle acquisition de la langue qui est dynamique entre deux, donc si langue française est introduite à l'enfant dès base là, il peut parler la langue français.	Pause
355	EN1	Ça devient très intéressant n'est-ce pas ? je vais vous poser une question. La fraternisation, est-ce que c'est entre vous et les Francophones là-bas ou bien il y avait d'autres étudiants français, il y avait d'autres genres de nationali, nationalités différentes. Oui	4,30mm
356	A4	Oui, ce n'est pas seulement nous qui sont. il y a gens de Abetifi , d'autres écoles..	
357	EN1	Les gens.....	
358	A4	Abetifi	
359	EN1	Betifi , are you sure ?	

360	A4	PC, PC, PC	
361	EN1	Are you sure? Are you sure?	
362	Ainc.	Wesco, Wesco	
363	EN1	Wesco	
364	A4	Wesco, Ameco et les autres écoles qui font le français et si non est là-bas nous voulons, généralement nous visions de créer une monde globale et lorsque nous allons réunir là-bas peut-être euh disons ceci les femmes que je vois ne m'intéresse pas mais peut-être là-bas une femme de notre école va m'intéresser.	4,57
365	EN1	Donc pour toi c'est le marché de	
366	GC	Rire	
367	A4	Lorsque nous parlons de fraternisation ici, il ne faut pas aller très loin, très loin même les pays là-bas aussi	répétition
368	EN1	Bon c'est le moment de créer les amis francophones, amis francophone	
369	A3	Ce que Agorbli a dit arriver là-bas les autres colleges font français dont ils se rencontrer et Ghana, nous des établissements plus large, le gouvernement peut organiser pour un moi pour tous ces colleges pour se rencontre dans un établissement et se discuter et s'interagir. C'est mieux plus garder dans un pays d'autrui payer les dues [ledys] et les choses.	foreignizing
370	EN1	Bon je vais vous pose une question encore. Comparez comparer l'environnement qu'on va se créer bon au seuil de pays laboratoire, club de Français etc. et à l'environnement dans un pays francophone, est-ce que ce serait les mêmes choses ?	6,22mm
371	GC	Non monsieur	
372	EN1	Oui Sammy	
373	A16	Monsieur, ça ne serait pas la même chose. Même qu'a même nous qui étions au stage au Togo en revenant au Ghana, les, les gens qui nous entourent combien d'entre eux peuvent nous aider à exprimer en français ? c'est ça la question après avoir apprendre la langue euh+++	Erreur commise pause
374	EN1	Après avoir appris.	Hétéro-correction
375	A16	après avoir appris la langue dans un pays francophone, arrive dans son environnement tu es entouré avec les gens qui ne peuvent pas exprimer dans ce langue et tu forcer d'exprimer dans ta langue maternelle encore pour	

		cela nécessaire d'aller dans un pays linguistique	
376	EN1	Dans pays un francophone pour....	
377	A16	Dans un pays francophone pour ajour	
378	EN1	Pour améliorer	
379	Ainc.	Je suis contre	
380	EN1	bon, ça va ! euh vous avez beaucoup...oui dernier point d'elle et on va faire quelque chose.	
381	A10	Monsieur, euh je, je peux dire que quand tu aller en environpe... que euh personne ne parle la langue qui, la langue tu parles, tu ne peux pas exprimer euh , tu ne peux pas exprimer euh monsieur you cannot express.....	Alternance codique hésitation
382	EN1	Tu ne peux pas, c'est un verbe pronominal, tu ne peux pas t'ex..... , tu ne peux pas t'exprimer	
383	A10	T'exprimer	
384	EN1	Euhm	
385	A10	Euh you cannot express yourself you will be force to learn the langue euh quand tu iras euh un un pays francophone et et peut aider pour parler la langue.	Alternance codque
386	EN1	Cela peut t'aider à parler la.....	
387	A10	Cela peut t'aider à parler la langue	
388	EN1	la langue, merci beaucoup. Ok nous avons faire, ça c'est remue le nerve, ça c'est une discussion entre nous dans ce travail, dans ce thème, oui ce thème, quel le verbe, le verbe va dans quelle forme, quel temps, temps de, temps verbaux, quel temps que vous allez, vous devez utiliser, présent, imparfait, passé composé? Oui !	8,56mm
389	A1	Présent	
390	EN1	Présent, ok	
391	A3	Passé composé	
392	EN1	et le passé composé. Quand est-ce que vous devez utiliser le passé composé ? oui	
393	A1	Monsieur, lorsque tu fais la référence.	
394	EN1	Lorsque que tu fais la référence à tes expériences, lorsque que tu fais référence à tes expériences, certains de vous, certains sont allé là-bas ? n'est-ce pas ?	

395	GC	Oui	
396	EN1	Voilà, tu vas utiliser le passé composé ou bien ?	
397	GC	Le présent	
398	EN1	Quand est-ce que tu utilises le présent ? oui	
499	A1	Monsieur, lorsque tu t'exprimes ta euh ton point de vue.	
400	EN1	Voilà, lorsque tu émetts ton opinion, ton point de vue voilà ça c'est présent. C'est au temps présent. Il faut noter euh. Et est-ce qu'on peut utiliser le futur simple aussi ?	
401	A1	Oui monsieur	
402	EN1	Quand ?	10,22mm
403	A3	C'est pour prédire	
404	EN1	C'est pour prédire, c'est pour	
405	A3	Prédire	
406	EN1	Prédire, à prédire, au lieu de prédire, c'est pour suggérer, c'est pour une suggestion, une recommandation, c'est pour donner une solution peut-être, pour suggérer une solution ok. Parfois on peut utiliser le subjonctif n'est pas? oui mais c'était bien fait. Maintenant nous allons nous mettre en groupes et nous allons utiliser les temps, les temps verbaux, maintenant l'idée est là donc, nous allons nous mettre en petits groupes du quatre ok ! on va refaire, tu peux parler pour ou bien tu peux parler contre. Il faut être conscient du temps verbal ok ! Mettez-vous dans les petits groupes.	11,34mm
407	GC		

COURS II

Transcription de la deuxième séance des étudiants de l'école normale de Somanya

Enseignant : Yada

Niveau : 200

Effectif de classe: 41

Nombre des participants du débat : 18 (7 garçons et 11 filles)

Leçon d'expression orale

Thème de la conférence débat: Le développement du pays dépend de la liberté de la presse.

Transcription

EN2 = Enseignant

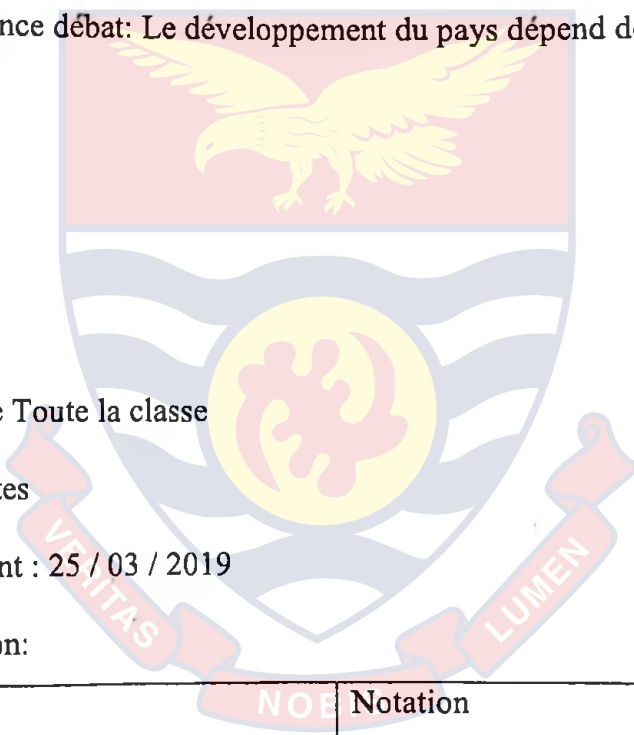
B = Apprenant

GC = Groupe classe Toute la classe

Durée : 38,02 minutes

Date d'enregistrement : 25 / 03 / 2019

Code de transcription:



Description	Notation
Enseignant	EN2
Apprenant	B
Premier apprenant, deuxième apprenant etc	B1,B2, etc.
Binc	Apprenant inconnu
Groupe Classe	GC

TP	Locuteur	Verbal	Paraverbal
1	EN2	Bonjour classe	
2	GC	Bonjour monsieur	
3	EN2	Vous portez très bien ?	
4	GC	Oui ! monsieur et vous ?	
5	EN2	Moi aussi je me porte très bien. Oui cet après-midi nous avons un sujet au tableau que nous allons débattre. Le sujet c'est « Le développement du pays dépend de la liberté de la presse. » on a déjà traité les presses. Nous avons traité le media ainsi de suite et nous avons traité ce qui c'est que presse. Nous avons vu la signification. Donc, j'invite orateur principale pour venir nous donner son discours, monsieur Alhadji Baba. Oui, oui	
6	B1	Aujourd'hui, nous sommes faire face au sujet : « le développement du pays dépend de la liberté de la presse ». Que notre cas supporte que le développement du pays dépend de la liberté de la presse. Tout d'abord j'aimerais dire que pour toute société d'aller en avance ou bien améliorer leur condition, il faut que la presse soit libre pour exprimer les vices de la société et les corrigés et les mettre sur leurs pieds.	1,39mm foreignizing
7	EN2	C'est fini ?	
8	Binc	Non	
9	EN2	Ok donc, orateur contre	
10	B2	Ok, euh voici ce sujet je suis contre parce que premièrement j'aimerais expliquer certains du sujet. Développement, on parle du développement du pays quand le pays évolue. Dépend on peut encore dire que intervention ou faire partie et la presse c'est l'ensemble des journaux, donc on peut encore dire que <i>des fournissions du pays fait partie des journaux</i> . Et je dis non à ça parce que dans nos pays aujourd'hui on voit la presse ne fait rien. Pourque le pays développe, on a besoin des ingénieurs, euh des personnes qui pensent au pays pas la presse. La presse, ils sont	explication 3,00mm

		là-bas seulement, ils bavardent, ils ne font que publier leurs noms donc moi je dis non. La presse ne peut pas venir nous goudronner nos routes, ou bien établir les, euh les écoles pour nous, non plus les hôpitaux, donc je suis contre.	
11	EN2	Très bien, oui monsieur, tu es pour ou contre	
12	B3	Pour	
11	EN2	Pour, oui	
12	B3	Le développement du pays dépend de la liberté de la presse, oui, je suis d'accord avec le sujet parce que si le pays va développer il faut que euh les leaders du pays sachent ce qui se passe dans le pays euh et restant <i>dans leur, dans leur</i> maison, ils ne peuvent pas savoir ce qui se passe dans les villages, dans les autres parties du pays. Et c'est le media ou la presse qui fait ces, euh ces travaux et intervive concernant les problèmes qu'ils fait face dans leur pays, euh dans leur village. Par exemple dans un village ou il n'y a pas d'eau, le président ne peut pas savoir qu'il n'y a pas d'eau mais comme c'est le travail de la presse eux euh qui passent par tout pour savoir les problèmes des gens et en faisant cela ils peuvent savoir que dans ce quartier ou dans ce village-là, il n'y a pas d'eau et ils vont amener ça dans les journaux et le président voyant cela va réagir et fait quelque chose sur....., pour résolu ce problème. Oui	Répétition Auto-correction Exemplification 4,41mm
13	EN2	Pour ajouter Oui, pour ajouter	
14	B1	Pour ajouter, sans la presse, les autorités qui devant les barreaux peuvent bouffer l'argent et ça peut freiner le développement le pays. Le premier mais 2014, le Secrétaire général de l'UN Banki-moom rappelle le jeudi que la liberté d'opinion et expression est essentielle à la démocratie la transparente et l'état de droit qui sont des facteurs nécessaires pour le succ.... pour succès des programmes pour le développement	5,33mm

		<p> durable qui succèdera aux objectifs du millénaire pour le développement. Donc, le Secrétaire général supporte que la liberté de la presse est un élément indispensable durable d'un pays.</p>	
15	EN2	D'accord et vous, oui	
16	B4	Monsieur, Josephine, je suis contre et ma point c'est quand nous étions dans la secondary school on est euhm	
17	EN2	à l'école secondaire	Hétéro-correction
18	B4	à l'école secondaire	
19	EN2	Oui	
20	B4	<p>On a euh étudié que euh le presse c'est partie, la quatrième, la quatrième partie du gouvernement euh comme exécutif, le législatif et le judiciaire et on a aussi euh étudié que quand un gens du gouvernement est tellement libre, il peut faire ce qu'il aime alors si le presse à la liberté, il peut faire tous les choses si bien ou non, à cause de sa liberté, elle peut manipuler euh les choses.</p>	<p>répétition hésitation</p>
21	EN2	Oui, oui	
22	B5	<p>Je m'appelle Aforve Ruben. Je suis contre, je suis pour le sujet : le développement du pays de la liberté de presse. Prenons, je vais définir, euh je vais définir euh la presse. Quand on parle de la presse, on parle de une organisation indépendante qui fait opposer les méfaits de la société, donc c'est ça la raison pour laquelle cette organisation, cette organisation est créé pour exposer les méfaits de la société. Maintenant, pourtant le presse la comparaison entre notre pays et les autres pays et en faisant ce comparaison notre gouvernement aussi aura bon il y a les pays qui développent plus que l'autre ici et c'est l'effort vient. Mes camarades viennent de dire que si la liberté est là, euh ils font ce qu'ils veulent non, ça ne, ça ne, ça ne se disent pas que si on dit la liberté, ils ne sont pas gouverné par la loi. Ils sont aussi gouverné par la loi mais il n'aura pas, ce qu'on dit la liberté ici c'est que ça ne sera</p>	<p>Hésitation définition répétition 7,50mm répétition Auto-correction 8,50mm</p>

		pas euh le moment pour le gouvernement va dire que non tais-toi c'est contre moi pourquoi dit ça. Nous voulons, nous voulons que la presse soit libre et fait exposer les méfaits comme il est établi pour exposer. Donc c'est ça.	
23	EN2	Merci, est-ce que nous voulons savoir vraiment si la presse fait ce qu'il doit faire ? oui	Question
24	B2	Je reviens pour mon ami qui a définir la presse comme les méfaits d'une organisation qui expose les méfaits de la société. Mon ami, il faut aller revoir ça dans le dictionnaire. Euh la presse n'a pas comme comme définition exposer les méfaits de la société. Si euh la presse expose les méfaits de la société, si notre président nous rendre visite au pays voisin ça aussi c'est une méfait ? il faut aller revoir. Pour mon ami Atiglo, il a dit que la presse expose les problèmes, est-ce qui si la presse expose les problèmes pourquoi la presse ne peut pas résoudre ces problèmes ? Le gouvernement a des ministres et des dirigeants dans toutes les villes, il a mentionné problème de l'électricité et d'eau, donc ces dirigeants s'occupent de ça. S'il y a des rapports à faire, il fait des rapports au gouvernement et il fournit tous être la loi au besoin donc je vois que la presse est vraiment nulle d'ici. Merci	Question 10,06mm
25	EN2	Cela veut dire la presse ne fait que du brouhaha, oui, oui, contre encore, contre, contre, contre, pour, contre, contre, oui	
26	B6	Merci, je suis contre le thème du jour : Le développement du pays dépend de la liberté de la presse. De nos jours, nous voyons que la presse véhicule certaines informations, certains programmes qui ne sont éducatifs à savoir le film pronostic qui occupe la manière pratique des enfants aah euh ces films ne reflètent pas leur vie quotidienne. On voit comment les gens s'adonnent à des activités sexuelles tout simplement ils ont appris ça par	

		<p>téléphone. Et aussi la presse occupe la valeur pratique de notre temps, prenons par exemple le film Kumkum Bhagya et certains feuillets qui commencent du matin jusqu'au soir et les femmes essayent ne font que de regarder, prennent quatre heures ou cinq heures pour regarder, est-ce qu'elle aura le temps pour vendre ces piments au marché ? Alors que le développement du pays dépend de cette personne. Nous voyons comment la presse est en train de tuerdes gens Et mon dernier point c'est le parti pris c'est-à-dire la presse a un parti politique qu'il supporte donc il n'arrive pas à comment on appelle dévoiler certains secrets même si le parti au pouvoir fait reporta...euh euh quelque chose qui n'est pas bon ils vont embellir du sort que ça soit vrai. Nous prenons par exemple la radio Oman FM qui est de NPP et lorsque vous tournez votre poste speletateur.....a cette station, vous entendez <i>de, de des</i> éloges alors qu'on est hors et on est dans la ville on voit le contraire. Quelque sort voici mes points, je ne suis pas, je suis contre la liberté de la presse qui fait partie du développement du pays.</p>	<p>12,07mm</p> <p>Auto-corrrection /auto-corrrection</p>
27	EN2	Merci, la liberté de la presse est utilisée vers la politique, n'est-ce pas ?	Question
28	GC	Oui	
29	EN2	Oui, contre, pour, pour, pour, oui encore	
30	B5	Je crois ça sera la dernière parole je veux prendre, euh pour commencer encore, mon frère a mentionné la pornographie comme une programme qui se fait à la presse. Oui, selon lui, il dit que ça, ça, ça fait gêner les enfants mais comme villageois que je suis mes chèvres à la maison dès qu'il les cabris, ils commencent à faire des choses apparaient rapport sexuelle. Où est-ce qu'ils ont vu ça ? , c'est naturellement, les choses comme ça développer naturellement, il n'y a, ce n'est pas l'enseignement. Auparavant, quand nos grands-parents ne	Répétition

		vu pas, même la radio pour écouter femme, ils, ils ont mis au monde plus aujourd'hui. Lorsque ce problème qu'il catégorie que ce n'est pas nécessaire peut être quelqu'un à la maison il a gâter le.... , il a gâter ledonc ça devient la source de la joie, ça lui la joie à la maison, il est seul, la nuance est euh +++ finie maintenant. Donc parce que lui n'a pas besoin de ce programme c'est pourquoi il la, il la catégorie comme iné....euh que ce n'est pas nécessaire. Pour continue ici euh la fois passée, l'année passée euh Anas a fait	pause répétition hésitation
31	EN2	exposer	achèvement
32	B5	exposer les méfaits de notre pays Ghana concernant corruption (prononcer en anglais)	
33	EN2	corruption	heéteérocorrection
34	B5	Corruption et à cause de ça notre président de football est viré et c'est ce que le presse doit continuer à faire puisque les gens, la population du Ghana peut vivre, euh bien vivre moralement, moralement ce que ne fait ne le fait pas et c'est-ce que ils sont pour. Et à cause de ça la personne qui on a montré pour prendre ce position aussi va méfier ce type de chose déroutant ne, ne, ne seront pas. Donc c'est ce que je peux ajouter	Répétition répétition
35	B1	Pour ajouter	
36	EN2	Oui, contre, contre, oui, alors, oui	
37	B7	Je suis contre le sujet parce que au Ghana, ici au Ghana, il y a les presses mais il n'y a pas de développement au Ghana donc les presses, les presses ne fait rien ici au Ghana.	Répétition
38	EN2	Donc la présence de la presse c'est inutile.	
39	B8	Oui	
40	B9	Monsieur, un ajoute	
41	EN2	Oui, oui, contre ou bien pour	
42	B9	Contre	
43	EN2	Voilà	
44	B9	Je suis contre parce que maintenant il n'y a pas la liberté de presse totalement	

		mais....	
45	EN2	Il n'y a pas totalement la liberté de presse	heterocorrection
46	B9	Il n'y a pas totalement la liberté de presse	
47	EN2	Merci	
48	B9	Mais le presse fait beaucoup de mauvais choses dans notre euh société. Euh qu'est-ce que pensez-vous si euh la gouvernement a donne le presse euh, euh total liberté ? Deuxièmes euh pendant la nécessité de développement, il y a euh good attitude towards work. Et ce que mon frère a dit, déjà dit que, il a donne une exemple comme Kukum Bagia	Alternance codique
49	EN2	Ok	
50	B9	Euh à cause de kukum Bagia euh les gens euh neglect	Alternance codique
51	EN2	néglige	heretocorrection
52	B9	néglige leurs devoirs	
53	EN2	Voilà	
54	B9	Pour regarde la télévision et ça réduit euh la développement, développement de la pays.	répétition
55	EN2	Voilà, au lieu d'assurer le développement, ça développement, oui Quenom	18,02mm
56	B10	Moment de la presse, euh le développement du pays dépend de la liberté de la presse et je suis contre cettela presse essayée toujours euh d'exagérer euh les problèmes de la société. Au point que euh il donne euh mauvais information de la citoyen ou bien euh les gens qui vivent dans le malade donc si si ils sont libre poulent euh tout le monde, donc je suis contre avec sa mouvement, qui je suis contre.	hésitation
57	EN2	Merci, merci	19,22m
58	B4	Un ajout	
59	EN2	Il a dit que il y a plein de mensonges	
60	GC	Oui	
61	B4	un ajoute	
62	EN2	Pour, pour, pour, pour, oui, allons-y!	
63	B11	Je suis contre	
64	EN2	Ok pour, pour, d'accord, pour	
65	B12	Ok, le développement du pays dépend de la liberté de presse et je suis pour ça	

		<p>euhm. Sans la presse il n'y a pas des informations pour les citoyens du pays. Ça quand il n'y a pas la presse, le gouvernement ne peut pas se promener du village en village pour passer ses informations. Avec la presse, le gouvernement peut envoyer ses informations ou bien ses paroles tout le monde peut écouter ça et comme on peut savoir et on peut savoir aussi ce qui se passe dans les autres pays et euh back to on peut développer nos pays, ce que les autres pays font pour développer leurs pays, nous aussi avec la presse on peut faire ça, pour que notre pays soit développer. Quand il y a euh décision pris à la euh comment on appelle, quand il y a une réunion entre les gouvernements, les députés+++</p>	<p>Répétition</p> <p>Alternance codique</p> <p>Pause inachevé</p>
66	EN2	au parlement	achèvement
67	B12	<p>au parlement euh hm, au parlement et sans la presse comment on va savoir la décision pris là-bas. Est-ce que ça va nous aider ou pas sans la presse. Donc totalement moi je suis pour.</p>	<p>répétition</p> <p>21,20mm</p>
68	B1	Pour ajouter, oui, pour ajouter	
69	EN2	Oui	
70	B1	<p>Pour ajouter à ses points, nous savons que actuellement dans le monde après des régimes dictatoriale et autocrates, on sait que la démocratie d'une régime qui est favorable au développement du pays ou qui favorise le développement du pays mais sans liberté de la phrase, de la presse il n'y a pas de la démocratie. La première c'est la liberté de la presse. Pour éviter les bout tyrannique ou dictatorial ou pour éviter les élections fraudées, il faut avoir la.., la maison du media par exemple l'élection deux mille six avant euh la EC, la commission électoral annonce les résultats, nous sommes au courant des résultats grâce à la media ou bien la presse. Donc il nous aide pour éviter les conflits et la tricherie dans le système. Maintenant quand il y a l'argent qui est</p>	autocorrection

		qui n'est pas vrai. Ils sont là-bas pour insulter les autres politiciennes euh qui sont opposition. ça n'aide pas le pays pour développer mais il crée la conflit.	
78	EN2	Crée un conflit, un conflit, un ajout, un ajout	
79	B4	Monsieur mon frère euhm Afou veut de dire que la presse c'est la source de joie mais auparavant avant d'arriver la media les grands-parents aurait les formes de joie ça c'était comme histoire. Les gens de cette génération étaient très polis. Mais maintenant il n'y a moins, il y a moins de politesse. Euh les gens aujourd'hui est à cause de son portable, à cause, euh pour faire le whatsapp, facebook qui est aussi le forme de media ou le presse etoui et ça affecte notre résultat euh la result de .., d'école académique euhee	Autocorrection Alternance codique ou francisation
80	EN2	affecter	
81	B4	oui, on sait que le développement dépend euh de les élèves, de notre pays mais maintenant quand fait euh mal dans la classe ou dans travail académique comment on peut développer? Euh quand euh maintenant euh les gens sont cause de notre portable, quand euh elle allait au petit coin, pour manger, tous les choses quand on fait, il fait le whatsapp, facebook en même temps, ça ne ramène pas l'efficace.	
82	EN2	efficacité	
83	B4	efficacité, monsieur oui, l'efficacité	heretocorrection
84	GC	Rire	26,52m
85	EN2	Donc pour, pour	
86	B1	Maintenant mon mon adversaire a mentionné dans un, une femme illettré qui travaille dans.....on a, on an, on parle de la presse, on a différentes formes de la presse, ceux qui ne savent pas lire ils écoutent à la radio donc on a aussi la langue locale, ce n'est pas seulement la langue français. On utilise langue comme twi, Asante and the rest, donc tout le monde a dit que even, même le prix du cacao dans le marché international sans la	répétition Alternance codique

		<p>presse nous ne saurons pas, nous les cultivateurs qui n'ont jamais été à l'école nous ne saurons le prix sur le marché international, donc la presse qui nous montre que le cacao se vend a tel prix , dans le marché de cacao international, donc euh la porte de la presse de doit pas être négligé dans notre société.</p>	
87	B5	<p>Je vais supporter ça, mon ami a mentionné que, on peut lire sans comprendre n'importe où tu peux trouver l'information. Par quel moyen ? il sera quelqu'un qui venir Accra pour t'informer et repartir ou bien quoi ? c'est le presse qui est utilisé pour ce fonction. Donc si on veut avoir des informations, il n'y a rien à épiloguer à propos de ce sujet, il fallait que nous tous nous supportons ce sujet. Aussi la politesse ce que ma, ma sarah a dit les élèves, les enfants sont polis lorsque la presse n'est pas là. Oui c'est le moment on dit si les hommes parlent les femmes ne parle pas, il y a la pression, en disant que il y a la politesse mais avec la presse il y a beaucoup d'éducation oh ce que l'homme peut faire les femmes peuvent faire plus que ça et je sais si je les demande elles vont dire que c'est vrai. Sans quoi ils seront à la maison pour préparer la nourriture pour nous les garçons ou les hommes qui sont ici mais sans la liberté, l'éducation est , est publié et ceci ils sont ici. Donc il faut que nous tous nous sortons supportons ce sujet, concernant whatsapp et Facebook, est-ce que nous faisons sur whatsapp et Facebook? On échange l'information, ce qui se passe chez toi aussi, ce qui se passe a au pays euh étranger tous ce qui se passe, facebook, il y a certains parties que tu vas apprendre les nouveaux technologies qui se passent. Il y a certains parmi nous qui ne sait pas comment utiliser le portable c'est pourquoi pourtant ils critiquent l'importance de whatsapp et facebook ça donne, c'est éducatif, c'est</p>	30,11mm

		pédagogique.	
88	B1	Pour ajouter comparant du pays de l'Europe, pays du nord et les pays du sud, prenons par exemple l'Amérique où la presse est libre, la France où la presse est libre et compare le Togo et le Coré du nord où la presse n'est pas libre et quel est le développement, quelle comparaison que tu vois entre ces deux pays ? on voit que l'Amérique, les pays du nord sont plus développer plus que le Togo et partie du nord et l'Afrique n'est pas libre	
89	EN2	Oui la dernière personne pour, la dernière personne pour	
90	B3	Oui monsieur si on veut parler de développement on peut considérer la santé aussi, il y a des publiques dans les presse qui nous études comment, je ne sais pas comment dire, comment maintenir notre environnement, euh on nous éduque de ne pas aller chier n'importe où, de ne pas verser les ordures n'importe où et les méfaits que nous apportent, tous ces choses-là c'est la presse qui nous éduque et je pense que nos opposants doit supporter ce terme, pour développement du pays.	31,32mm
91	B1	Pour ajouter, pour ajouter, pour ajouter, dans une communauté comme dans un village le Choléra peut tout détruire dans un jour. Mais grâce à la presse on publie comment faire pour éviter le choléra et les maladies. Tu peux travailler pour cinq ans et le choréa peut dans une seconde donc grâce à la presse.....	32,00mm
92	EN2	Contre, contre, contre, tu seras la dernière personne	
93	GC	Non,	
94	Ainc.	on a beaucoup de choses	
95	B 2	Monsieur je me rappelle que les opposants, ils veulent m'égorger avec des idées, mauvaises idée dans leur tête. Je me rappelle que la presse est publié uniquement pour l'argent si la presse participe sur, au développement pourquoi ne pas partager les journaux.	Autorrection foreignizing

		<p>Donc, il utilise, il s'assoit là utilise des mots ambigüe pour confuser les gens pour avoir beaucoup d'argent. Le développement du pays, je dis que le développement du ce pays previent, provient du travail des citoyens. Si les hommes de la presse, les agents de la presse devraient aussi travailler, je ne pense pas qu'on ne sera pas ici aujourd'hui et on sera le plus développer. Et la conscience, on doit avoir la conscience, la main sur la conscience que ce que je fais c'est bon, on ne doit pas attendre que la presse ceci ceci la presse c'est pour l'argent, j'ai terminé.</p>	
96	EN2	Merci	
97	B6	<p>Pour ajouter à ce qu'il a dit, je souhaiterai faire une, un éclairage, le développement ici n'est au plan le constru..., ce n'est pas seulement construire, ce n'est aussi d'avoir de belle maison mais un changement de mentalité.</p>	<p>autocorrection 34,61mm</p>
98	EN1	Ok l'éducation	
99	B7	<p>L'éducation, comment nous manipulons la démocratie. Euh Pour continue le point la presse encourage l'escroquerie, euh dans le sens que si un journaliste a eu une petite information sur toi, il peut venir te voir si tu ne me donne pas tel somme d'argent je vais publier. Tu es force aller donner de l'argent donc on voit qu'il n'y a pas de fidélité. Les, les journalistes eux-mêmes ne sont pas fidèle parce que il a une information et il vient te dire si tu ne me donne pas d'argent je vais publier. Donc ils poursuivent toujours euh les leaders politiques. Le dernier point, on peut aussi dit que certaines informations ne sont analysées avant d'être publiées. Les membres from... donne une information sans réfléchir met ca sur le plafe-forme et tout le monde commence à lire salir image du pays. Recentement, récement j'ai vu euh une image de fille de JHS était en moitie nude, on dirait qu'ils sont en train de s'amuser, ils ont prie et mis sur Peace</p>	<p>Répétition autocorrection</p>

		© University of Cape Coast, https://ir.ucc.edu.gh/xmlui	
		En onne, ce qui fait que vraiment si le monde extérieur, ils vont nous juger de mentir. Donc la, la presse, je pense que donnée liberté à la presse faire du mal au pays, on va l'écoper un peu. Merci	
100	EN2	Merci beaucoup, oui madame	
101	B 9	Monsieur, j'aimerai ajoute à ce qu'il a dit.	
102	EN2	Oui	
103	B9	Chaque année les gouvernements fait euh GJA, Ghana Journalists Awards pour award les meilleurs journalistes. Pour euh , ça raison chaque journaliste voudrait fait euh	(prononciation en anglais)
104	EN2	Fait son mieux	
105	B9	Fait, fait son nouveaux news ahaa	
106	EN2	Ok	
107	B9	Il y a award pour ceux qui ont plusieurs news et ceux que a fait, ce qui a donne la news premièrement, donc il va euh chercher ce que n'est pas news euh et publier. Et sincèrement, mon frère a dit que dans le pays du l'ouest.	Francisation ou alternance
108	B1	Le nord	
109	B9	Le nord, il y a liberté de presse. Si tu allé à des pays du nord, est-ce que les politiciens allées à la presse pour insulter les autres ?	Question
110	GC	Non, non, non	
111	Binc.	Ce n'est pas ca	
112	B9	Monsieur, ce qu'on voit, c'est la contraire de ce que passe dans le pays	
113	Binc.	Il est heure.	
114	EN2	Donc je vous remercie beaucoup, je suis très content euh le débat, vous avez bien fait. J'ai vu que la presse a un côté bon et un mauvais côté. cela dépend de la manière ou la presse est organisée dans le pays. Donc euh , nous avons beaucoup appris. Je vous remercie que le bon Dieu soit avec vous, merci.	
115	GC	Merci	38,02mm