



Université
de Chypre

**DÉPARTEMENT D'ÉTUDES FRANÇAISES ET
EUROPÉENNES**

**DIDACTIQUE DU FLE ET STRATÉGIES
D'APPRENTISSAGE**

**ÉTUDE DE CAS SUR LA PRODUCTION ET
L'INTERACTION ORALES, RÉALISÉE AUPRÈS
D'APPRENANTS ADULTES ET GRANDS
ADOLESCENTS EN CONTEXTE CHYPRIOTE
HELLÉNOPHONE**

NATHALIE CHRISTOFOROU

THÈSE DE DOCTORAT

2019



Université
de Chypre

**DÉPARTEMENT D'ÉTUDES FRANÇAISES ET
EUROPÉENNES**

**DIDACTIQUE DU FLE ET STRATÉGIES
D'APPRENTISSAGE**

**ÉTUDE DE CAS SUR LA PRODUCTION ET
L'INTERACTION ORALES, RÉALISÉE AUPRÈS
D'APPRENANTS ADULTES ET GRANDS
ADOLESCENTS EN CONTEXTE CHYPRIOTE
HELLÉNOPHONE**

NATHALIE CHRISTOFOROU

**THÈSE DÉPOSÉE POUR L'OBTENTION DU GRADE DE
DOCTEUR DE L'UNIVERSITÉ DE CHYPRE**

FÉVRIER 2019

NATHALIE CHRISTOFOROU

Page de Validation

Candidate au Doctorat : Nathalie Christoforou

Titre de la Thèse de Doctorat : Didactique du FLE et stratégies d'apprentissage. Etude de cas sur la production et l'interaction orales, réalisée auprès d'apprenants adultes et grands adolescents en contexte chypriote hellénophone.

La présente thèse de Doctorat a été soutenue dans le cadre des études pour l'obtention du Doctorat au Département d'Études Françaises et Européennes et a été admise le par les membres du jury.

Les membres du jury :

Directrice de thèse : Professeur associée Fryni Kakoyianni-Doa

Membre du jury : Professeur associée Fabienne Baider

Membre du jury : Professeur associée Stavroula Tsiplakou

Membre du jury : Professeur Yiannis E. Ioannou

Membre du jury : Professeur associé Olivier Delhaye

(Les membres du jury sont priés de signer à côté de leur nom)

Déclaration de la doctorante

La présente thèse de doctorat est déposée pour l'obtention du grade de Docteur de l'Université de Chypre. C'est le produit d'un travail authentique personnel, mis à part les cas mentionnés ou cités dans les références, notes en bas de pages et dans d'autres déclarations.

Nathalie Christoforou



Résumé

L'objet de cette recherche doctorale est l'emploi et l'apprentissage des stratégies de communication au fil des activités de production et d'interaction orales (PIO) dans les classes de Français Langue Étrangère (FLE), en contexte chypriote hellénophone. Ces stratégies peuvent consister à faire clarifier, à demander de l'aide, à gagner du temps, à éviter le sujet et à compenser, en (re)formulant une assertion par le biais de la paraphrase ou de l'exemplification par exemple. Le cadre théorique, pluridisciplinaire, comprend la didactique des langues étrangères – et plus particulièrement du FLE –, les théories de l'apprentissage, la pédagogie, la psychologie cognitive et la sociolinguistique. Une place importante est accordée à l'application du modèle d'Oxford (2011), qui permet de classer les stratégies d'apprentissage et de décrire leur enseignement-apprentissage dans les classes de langues étrangères.

Cette thèse consiste donc en une étude de cas. Elle cherche en premier lieu à explorer la place qu'occupent les stratégies au sein des activités de PIO en classe de FLE, dans un environnement précis, par la conduite d'une étude préliminaire portant sur un corpus constitué de 30 heures d'observation de classes, d'entretiens avec 50 apprenants âgés de 15 et 35 ans et d'un questionnaire adressé à 9 enseignants. Les premiers résultats de cette étude exploratoire ont été les suivants : 1) les apprenants observés sont peu fluides, cherchent leurs mots et abandonnent la construction de leur message, 2) les apprenants ignorent l'existence de stratégies utiles pour la réussite de la mise en œuvre d'activités de PIO, 3) la rareté du recours à des stratégies au fil des activités de PIO est à l'origine de difficultés rencontrées et 4) les enseignants ne promeuvent pas suffisamment l'utilisation des stratégies. C'est à partir des résultats de cette étude préliminaire que nous avons construit et formulé les principales hypothèses que tentera de valider la recherche principale : 1) l'enseignement-apprentissage des stratégies de communication en PIO permet aux sujets d'améliorer leurs performances, en réduisant notamment le nombre d'interruptions de la communication et des abandons, 2) plusieurs facteurs, tel le niveau de compétences de communication, influent sur l'utilisation des stratégies, 3) l'apprentissage des stratégies visées donne plus d'aisance aux sujets et 4) l'apprentissage des stratégies renforce la rapidité et la qualité des progrès de l'apprenant en PIO.

La recherche principale a consisté en l'organisation d'un projet d'enseignement-apprentissage des stratégies communicatives en PIO, en la collecte de données tout au long du déroulement de ce projet et en une analyse de ces données. Un atelier de PIO a été mis en place pour une durée de trois semestres. Une vingtaine d'étudiants chypriotes hellénophones du département d'études françaises et européennes de l'Université de Chypre, de niveaux divers – entre A1 à B2 sur l'échelle de niveaux proposée dans le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECR, 2001) –, y participaient. Afin de faire acquérir les stratégies de communication en PIO, un plan de travail principalement inspiré du modèle d'Oxford (Ibid.) a été conçu. L'estimation de la qualité des pratiques des apprenants en PIO a été réalisée par l'organisation d'évaluations diagnostiques et finales. L'étude des résultats à ces activités d'évaluation ont notamment objectivé le besoin qu'éprouvent les sujets d'acquérir des stratégies en PIO, les facteurs qui influent sur l'emploi de ces stratégies et les progrès effectués. Une étude des représentations des sujets sur les stratégies employées a été permise par l'analyse des contenus d'entretiens réalisés

avec les apprenants, par l'analyse des réponses apportées à un questionnaire auquel ces derniers ont répondu et par l'analyse du journal de bord qu'ils tenaient chacun. Enfin, nous avons formé un groupe de contrôle composé de 12 sujets dont nous avons comparé les performances de communication avec celles des sujets qui ont participé, durant un semestre, aux séances de l'atelier.

Mots-clés

Didactique du FLE, Stratégies de communication et d'apprentissage, Production et Interaction Orales, Aisance, Entraînement stratégique.

Abstract

This research studies the use and learning of communication strategies during oral production and interaction activities in French as a Foreign Language (FFL) classes in the Greek Cypriot context. These strategies can consist of clarifying, asking for help, saving time, avoiding the subject and compensating by (re)formulating for example through paraphrase or exemplification. Our theoretical framework is based on several disciplines, the didactics of foreign languages and FFL, the learning theories, pedagogy, cognitive psychology and sociolinguistics. An important part is attributed to the Oxford model (2011), which allows the classification of learning strategies and the description of their instruction in foreign language classes.

This case study first seeks to explore the place of oral production and interaction strategies in FFL classes in the Greek Cypriot context, with a preliminary study of 30 hours of classroom observations, interviews with 50 learners between 15 and 35 years of age and a questionnaire addressed to the 9 teachers observed. The first hypotheses examined throughout the preliminary study are the following: 1) the targeted learners are not very fluent, face word retrieval difficulties and give up on constructing the message, 2) they do not know oral production and interaction strategies exist, 3) the lack of use of these strategies is the source of the difficulties encountered and 4) the teachers do not sufficiently encourage the use of strategies. The results of the preliminary study allowed us to formulate the research hypotheses, summed up as followed: 1) instruction of oral production and interaction communication strategies improves the learners performance, by decreasing pauses of communication and giving up, 2) several factors influence the use of strategies such as skill level, 3) learning these strategies makes learners more fluent, and 4) learning strategies affects learner's progress in speaking and oral interactive activities.

In the main study we present the results of a communicative strategies instruction project. We set up a three-semester speaking and oral interactive workshop, with 20 Greek Cypriot participants from the Department of French and European Studies at the University of Cyprus A1-B2 (CEFR 2001). In order to learn communication strategies during oral production and interaction activities, we designed a program mainly inspired by Oxford's model (2011). In order to evaluate learners' performance, we conducted oral production and interaction activities that served as pre and post-tests. The results found explained the subjects' needs for oral production and interaction strategies, and factors emerged that influenced their use and the progress the learners made. In order to study the representations of the subjects on the strategies employed, the learners participated in interviews, filled a questionnaire and kept a logbook. Finally, we put together a control group of twelve individuals who did not participate in the workshop sessions and compared their results with those who participated during one semester in the strategy instruction project.

Keywords

FFL Didactics, Learning and communication Strategies, Oral Production and Interaction, Fluency¹, Strategy Instruction.

¹ Nous traduisons l'*aisance* par la *fluidité* à l'instar du CECR (2001).

Περίληψη

Η παρούσα έρευνα μελετά τη χρήση και εκμάθηση των στρατηγικών επικοινωνίας κατά τη διάρκεια δραστηριοτήτων παραγωγής προφορικού λόγου και συνδιαλλαγής στις τάξεις Γαλλικής ως ξένης γλώσσας με ελληνοκύπριους μαθητές. Με τις στρατηγικές αυτές οι μαθητές ζητούν διευκρινήσεις, βοήθεια, προσπαθούν να εξοικονομήσουν χρόνο, αποφεύγουν το θέμα και βρίσκουν λύσεις μέσω της επαναδιατύπωσης, της παράφρασης ή του παραδείγματος. Το θεωρητικό μας πλαίσιο βασίζεται σε διάφορους κλάδους, όπως στη διδακτική των ξένων γλωσσών και της Γαλλικής ως ξένης γλώσσας, στις θεωρίες εκμάθησης, στην παιδαγωγική, στη γνωστική ψυχολογία και στην κοινωνιογλωσσολογία. Επικεντρωνόμαστε στο μοντέλο της Oxford (2011) το οποίο ταξινομεί τις στρατηγικές εκμάθησης και περιγράφει τη διδασκαλία τους σε προγράμματα ξένων γλωσσών.

Η μελέτη αυτή επιδιώκει πρώτα απ' όλα να διερευνήσει τη θέση των στρατηγικών κατά τη διάρκεια δραστηριοτήτων παραγωγής προφορικού λόγου και συνδιαλλαγής στις τάξεις της Γαλλικής ως ξένης γλώσσας στο ελληνοκυπριακό πλαίσιο, μέσω μίας προκαταρκτικής μελέτης 30 ωρών παρακολούθησης μαθημάτων, συνεντεύξεων με 50 μαθητές μεταξύ 15 και 35 ετών και ερωτηματολογίου το οποίο απευθύνουμε σε 9 εκπαιδευτικούς. Οι πρώτες επιστημονικές υποθέσεις που διερευνώνται κατά την προκαταρκτική μελέτη είναι οι ακόλουθες: 1) οι μαθητές δεν εκφράζονται με ευχέρεια, ψάχνουν τα λόγια τους και παραιτούνται κατά τη διάρκεια δραστηριοτήτων παραγωγής προφορικού λόγου και συνδιαλλαγής, 2) δεν γνωρίζουν την ύπαρξη των προφορικών στρατηγικών, 3) διάφορες δυσκολίες των μαθητών πηγάζουν από την λιγοστή χρήση των στρατηγικών και 4) οι εκπαιδευτικοί δεν ενθαρρύνουν επαρκώς τη χρήση στρατηγικών. Από τα αποτελέσματα της προκαταρκτικής μελέτης επικυρώσαμε τις παραπάνω υποθέσεις και διατυπώσαμε τις τελικές ερευνητικές υποθέσεις που συνοψίζονται ως εξής: 1) η διδασκαλία και εκμάθηση των στρατηγικών επικοινωνίας κατά τη διάρκεια δραστηριοτήτων παραγωγής προφορικού λόγου και συνδιαλλαγής βελτιώνει τον λόγο των μαθητών, μειώνοντας τις παύσεις κατά τη διάρκεια του προφορικού λόγου και της συνδιαλλαγής από τους μαθητές και τη συμπεριφορά παραίτησης, 2) διάφοροι παράγοντες επηρεάζουν τη χρήση στρατηγικών όπως το επίπεδο δεξιοτήτων, 3) η εκμάθηση των στρατηγικών προσφέρει περισσότερη ευχέρεια και άνεση στον λόγο των μαθητών και 4) οι στρατηγικές επηρεάζουν θετικά την πρόοδο του μαθητή στον προφορικό λόγο και την συνδιαλλαγή.

Στην κύρια μελέτη παρουσιάζουμε τα αποτελέσματα ενός σχεδίου διδασκαλίας εκμάθησης επικοινωνιακών στρατηγικών κατά τη διάρκεια του προφορικού λόγου και της συνδιαλλαγής. Δημιουργήσαμε ένα εργαστήριο προφορικού λόγου και συνδιαλλαγής διάρκειας τριών εξαμήνων, με 20 συμμετέχοντες αρχικά από το Τμήμα Γαλλικών και Ευρωπαϊκών Σπουδών του Πανεπιστημίου Κύπρου επιπέδου A1-B2 (Κοινό Ευρωπαϊκό Πλαίσιο αναφοράς για τη γλώσσα 2001). Σχεδιάσαμε ένα πρόγραμμα εμπνευσμένο κυρίως από το μοντέλο της Oxford (2011), με στόχο οι μαθητές να μάθουν να χρησιμοποιούν τις στρατηγικές. Για να αξιολογήσουμε τις πρακτικές των μαθητών, διεξήγαμε δραστηριότητες προφορικού λόγου και συνδιαλλαγής που χρησίμευσαν ως διαγνωστικές και τελικές αξιολογήσεις. Οι αξιολογήσεις αυτές έδωσαν αποτελέσματα που εξηγούσαν, μεταξύ άλλων, την ανάγκη των μαθητών για χρήση στρατηγικών κατά τη διάρκεια του προφορικού λόγου και της συνδιαλλαγής, τους παράγοντες που επηρέασαν την χρήση των

στρατηγικών και την πρόοδο που σημειώθηκε. Επιπλέον, με στόχο να μελετήσουμε τις αντιλήψεις σχετικά με τις στρατηγικές που χρησιμοποιούσαν, οι μαθητές συμμετείχαν σε συνεντεύξεις, απάντησαν σ' ερωτηματολόγιο και έγραψαν ημερολόγιο στην αρχή και στο τέλος του εξαμήνου. Τέλος, δημιουργήσαμε ομάδα ελέγχου 12 μαθητών η οποία μας επέτρεψε να συγκρίνουμε τα αποτελέσματα μαθητών που δεν συμμετείχαν στο πρόγραμμα εκμάθησης στρατηγικών με εκείνα των μαθητών που συμμετείχαν.

Λέξεις-κλειδιά

Διδακτική της Γαλλικής ως Ξένης Γλώσσας, Στρατηγικές επικοινωνίας και εκμάθησης, Παραγωγή Προφορικού Λόγου και Συνδιαλλαγής, Ευχέρεια, Εκμάθηση στρατηγικών.

Remerciements

Je tiens tout d'abord à remercier ma directrice de thèse la Professeur Associée Fryni Kakoyianni-Doa pour son précieux soutien inlassable, ses nombreux conseils, ses enseignements en Didactique du FLE sans commune mesure qui ont tant fait évoluer mes pratiques en classe ainsi que pour son côté humain qui m'a encouragée durant ce long processus. Je voudrais lui exprimer ma plus sincère gratitude pour la confiance, la patience et la générosité dont elle a fait preuve à mon égard.

Je tiens bien sûr à remercier très cordialement les membres du comité, la Professeur Associée Stavroula Tsiplakou et la Professeur Associée Fabienne Baidier pour leurs commentaires, conseils et soutien qui m'ont fait tant réfléchir et avancer. Je remercie également le Professeur Yiannis E. Ioannou et le Professeur Associé Olivier Delhaye de m'avoir fait l'honneur de participer comme membres du jury. J'aimerais remercier tout aussi chaleureusement les douze enseignants de FLE, au centre de langues de l'Université de Chypre et à l'Institut Français de Chypre, qui ont accepté de soumettre leurs pratiques à ce regard d'observateur, mais avant tout les trois évaluateurs externes qui ont dédié des heures incommensurables à ce travail, toujours avec le même enthousiasme. Je leur serai toujours reconnaissante. Je remercie aussi les membres du Département d'Études Françaises et Européennes pour leur collaboration et notamment les deux enseignantes chargées des cours de FLE pendant la création et la promotion de l'atelier d'oral au sein du département.

Je remercie du fond de mon cœur ma famille, mes parents, grands-parents, beaux-parents ainsi que mes frères et sœur qui m'ont encouragée dans toutes mes luttes et mes conquêtes. Je voudrais remercier particulièrement ma mère pour les leçons de français, mais avant tout pour son amour et soutien.

Des remerciements vont également à tous les amis qui m'ont encouragée durant tout ce travail et qui se sont montrés très patients.

Je ne saurais oublier de remercier mes deux nouvelles collègues et amies, sources d'inspiration de Limassol, qui m'ont appris ce que veut dire d'être patiente et de persévérer pour réaliser mes rêves. Leur amitié, amour authentique pour l'autre et les leçons sur la didactique et la pédagogie seront toujours gravés en moi.

Je tiens enfin à remercier très spécialement Vasilis, mon mari, pour sa patience, son amour, soutien, encouragement et notamment sa confiance en moi depuis le début de cette aventure.

Sommaire

0. INTRODUCTION	1
0.1. Objectifs de la recherche	1
0.1.1. De la problématique au problème	1
0.1.2. Premières hypothèses	6
0.1.3. Public visé	7
0.2. Disciplines scientifiques concernées.....	8
0.2.1. Didactique des langues-cultures étrangères	8
0.2.2. Théories de l'apprentissage.....	9
0.2.3. Pédagogie	10
0.2.4. Sociolinguistique.....	11
0.2.5. Psychologie cognitive	11
0.3. Étapes de la recherche	12
0.4. Plan de la thèse	13
1. CADRE THÉORIQUE	15
1.1. Production et interaction orales en langue-culture étrangère.....	15
1.1.1. Les concepts de PIO et difficultés rencontrées	15
1.1.2. Ancrage des théories de l'apprentissage	30
1.1.3. Ancrage de la psychologie cognitive	32
1.1.4. Ancrage pédagogique.....	36
1.1.5. Ancrage didactique	43
1.2. Stratégies d'apprentissage.....	47
1.2.1. Le concept de stratégie.....	47
1.2.2. Apport de la psychologie cognitive	57
1.2.3. Classification des stratégies d'apprentissage	60
1.2.4. Dimension didactique des stratégies d'apprentissage mises en œuvre ..	75
1.3. Conclusions de la première partie	82
1.3.1. Cadre retenu pour la classification des stratégies d'apprentissage	82
1.3.2. Délimitation des stratégies visées dans la présente recherche	89
1.3.3. Bilan	91
2. ETUDE PRELIMINAIRE ET HYPOTHESES.....	94
2.1. Contexte chypriote hellénophone de FLE	94
2.1.1. Le cadre d'enseignement-apprentissage du FLE pour adultes et grands adolescents	94

2.1.2.	L'apprenant chypriote hellénophone adulte et grand adolescent de Français Langue Etrangère	97
2.2.	Méthodologie.....	102
2.2.1.	Planification	102
2.2.2.	Collecte des données et méthodes d'analyse	103
2.3.	Résultats	109
2.3.1.	Observations de classes.....	109
2.3.2.	Entretiens effectués	131
2.3.3.	Questionnaire adressé aux enseignants	140
2.3.4.	Discussion	152
2.3.5.	Validation des premières hypothèses	155
2.4.	Hypothèses de recherche.....	158
2.5.	Conclusions de la deuxième partie.....	159
3.	ETUDE PRINCIPALE.....	162
3.1.	Méthodologie.....	162
3.1.1.	Planification et difficultés méthodologiques.....	162
3.1.2.	Contrôle de la comparabilité des populations étudiées.....	166
3.1.3.	Relevé des représentations des sujets.....	166
3.1.4.	Relevé des pratiques mises en œuvre et établissement de corrélations.....	168
3.1.5.	Entraînement stratégique.....	172
3.1.6.	Mesure des progrès réalisés	177
3.2.	Résultats	179
3.2.1.	Comparabilité des populations étudiées.....	180
3.2.2.	Représentations des sujets au début de l'atelier.....	190
3.2.3.	Pratiques au début de l'atelier et corrélations avec des variables	201
3.2.4.	Mesure des progrès réalisés	230
3.3.	Conclusions de la troisième partie	325
4.	CONCLUSIONS DE LA THESE.....	327
4.1.	Validation des hypothèses de recherche.....	331
4.2.	Impact et auto-évaluation du travail réalisé	336
4.3.	Perspectives et prolongements	341
5.	Liste et tables.....	343
5.1.	Liste des abréviations et acronyme	343
5.2.	Table des figures.....	343
5.3.	Table des graphiques.....	343

6. BIBLIOGRAPHIE	350
6.1. Classement alphabétique latin	350
6.2. Classement alphabétique grec	380
7. TABLE DES MATIERES.....	382

NATHALIE CHRISTOFOROU

0. INTRODUCTION

0.1. Objectifs de la recherche

0.1.1. De la problématique au problème

Plusieurs recherches où des apprenants sont amenés à s'exprimer au sujet de leurs besoins langagiers et d'apprentissage en Français Langue Etrangère (FLE) (cf. Khan et Pinyana 2004 ; Lafford 2004 ; Victori 1992) ont démontré qu'ils pensent avoir plus besoin d'entraînement en communication orale que dans les autres compétences. Il est vrai que l'oral constitue un système particulièrement complexe. Comme l'affirment Cuq et Gruca (2005, p. 179) l'association « entre le verbal et le gestuel, les traits émotionnels et l'implicite que véhicule 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 ». La variété des composantes en Production et Interaction Orales (PIO) peut donc entraîner l'apparition de plusieurs difficultés.

Par ailleurs, « La maîtrise de la langue orale est souvent estimée à travers sa fluidité dans des échanges primaires : habilité à parler de façon continue, sans arrêt sur les mots, mais sans forcément employer des formulations élaborées. » (Ibid.). Cette fluidité peut toutefois s'avérer difficile à acquérir lorsque l'apprenant est peu exposé à la langue cible en dehors du cadre institutionnel. Cela n'est pas seulement le cas du FLE mais également d'autres langues étrangères comme l'anglais dans des contextes hétéroglottes², à savoir ceux d'Oman (Al Hosni 2014, p. 22), de la Chine (Gan 2012, p. 43) et de l'Indonésie (Azizah 2016 p. 5). Le contexte chypriote hellénophone d'apprentissage du FLE au sein duquel a lieu la présente recherche, est lui aussi un contexte hétéroglotte ce qui fait que la langue communément employée n'est pas la langue cible. Le manque d'immersion voire de bain linguistique français à Chypre fait que la langue-culture française demeure en règle générale peu parlée par la population chypriote hellénophone³. Comme le démontre une enquête (Kakoyianni-Doa 2016) réalisée auprès de 50 étudiants à l'Université de Chypre apprenants de FLE, la majorité (54%) atteste ne pas du tout utiliser le français en dehors de la salle de classe. Il est à noter aussi que 86% de ces mêmes étudiants déclarent souhaiter étudier ou vivre en France, en soulignant que ceci permettrait d'améliorer leurs compétences de communication en français. Il paraît donc que les apprenants ressentent le besoin de progresser en matière de communication. De plus, selon notre recherche préliminaire de mémoire de Master II (Christoforou 2011) effectuée auprès de 18 étudiants en première année d'études françaises et européennes de l'Université de Chypre, les étudiants interviewés recommandaient dans leur majorité (67%) l'ajout de cours de FLE fondés plus sur l'oral. Ils exprimaient encore leur difficulté de communication en

² « On entend par apprentissage en milieu (ou environnement, ou contexte) hétéroglotte le cas où la langue étrangère est apprise dans le milieu linguistique d'une ou d'autre(s) langue(s) (par exemple, l'apprentissage du français au Japon, ou du japonais en France) » (Cuq 2003, pp. 121-122).

³ Le contexte concerné sera décrit *infra* dans le chapitre 2.1. Contexte chypriote hellénophone de FLE et le public visé dans la section 2.3.2. L'apprenant chypriote hellénophone adulte et grand adolescent de FLE.

production orale (PO), un phénomène qu'ils expliquaient à la fois par le peu d'importance accordée à l'oral dans les cours existants (67%), l'hétérogénéité des niveaux au sein des groupes (25%) et le niveau de difficulté des cours (8%). Ces résultats nous semblent assez révélateurs des besoins de ces étudiants notamment en matière de communication orale.

De surcroît, de nombreux stagiaires en didactique du FLE, étudiants en dernière année d'études françaises de l'Université de Chypre ayant effectué un stage de 30 heures d'observations de cours de FLE dans des établissements publics et privés à Chypre entre 2010 et 2013, signalent à plusieurs reprises dans leurs mémoires ou rapports de stage le manque de fluidité à l'oral des apprenants observés et attirent entre autres l'attention du lecteur sur la marginalisation des activités de PIO en classe. Par exemple, Panayiotou (2012, p. 10) signale que « la langue française n'est pas très favorisée en classe, [...] les jeux de rôles et les activités ludiques orales n'existent pas » et Léonidou (2011, p. 4) déclare que l'enseignant observé privilégiait les compétences écrites aux compétences orales. Par ailleurs, plusieurs stagiaires attirent l'attention sur le fait que les enseignants de FLE n'emploient pas toujours le français comme langue de communication en classe. En l'occurrence Effet (2012, p. 4) et Constantinou (2011, p. 1) remarquent que la plupart du temps le cours était en anglais. Ces commentaires de la part des stagiaires démontrent en effet le besoin d'un travail plus important sur l'oral en français, or il faudrait prendre aussi en considération qu'ils dérivent de seulement quelques heures d'observations de classes et ne peuvent pas être généralisés. C'est pourquoi, il importe de nous attarder aussi sur d'autres travaux, comme la thèse de doctorat de Shiamma (2012) qui a pu mettre en évidence les pratiques enseignantes de 88 enseignants de FLE en contexte chypriote hellénophone et qui apporte des éléments de réponses concernant l'utilisation du grec en classe de FLE. Selon les résultats du questionnaire de l'étude, à la question de la fréquence d'usage de la langue maternelle en classe de FLE, 58% des enseignants déclarent qu'ils y ont recours souvent alors que 34% affirment qu'ils l'emploient rarement. Le recours fréquent au grec en classe de FLE n'est donc pas uniquement signalé par les stagiaires précités, mais il est aussi déclaré par la majorité des enseignants interviewés au sein de l'étude de Shiamma (2012). Dans la même étude, l'auteur conclut même que les enseignants de FLE observés avaient plus souvent recours au grec en tant que moyen de communication en classe que les enseignants d'anglais langue étrangère (p. 264). Notons aussi que le manque de pratique à l'oral et de fluidité est aussi constaté dans d'autres contextes de FLE en l'occurrence dans les travaux de Guillemot et Zebto Penn Kuupole (2009) qui étudient la fluidité dans la communication orale chez des apprenants ghanéens⁴ de FLE. Selon les auteurs (p. 2) les apprenants « ont tendance à se bloquer et par conséquent n'ont d'autre alternative que d'employer des stratégies échappatoires ». En contexte sinophone par ailleurs, Bouvier (2002, p. 190) constate la présence de carences en expression et compréhension orales ainsi qu'une préférence des apprenants pour l'écrit. Ainsi, il semble que les apprenants en contexte chypriote hellénophone de FLE ne sont pas seuls à rencontrer ces difficultés orales, car des apprenants dans d'autres contextes hétéroglottes de FLE sont peu fluides en communication orale.

Dans plusieurs travaux (cf. Aston 2001 ; Gaskell et O'Sullivan 2004 ; Granger 2004 ; Hunston 2002) les auteurs insistent sur l'importance de la constitution des corpus pour l'étude des besoins, des difficultés et de la progression des apprenants d'un certain

⁴ Le Ghana constitue « un pays anglophone » (Guillemot et Zebto Penn Kuupole 2009, p. 1).

contexte. Une recherche menée en collaboration par l'Université de Poitiers et l'Université de Chypre (Valetopoulos et Lamprou 2008) présente un nombre de besoins langagiers des étudiants en études françaises et européennes de l'Université de Chypre à partir d'un corpus constitué de productions écrites de ces mêmes étudiants. Les auteurs constatent la fossilisation de certaines erreurs et l'apparition de nombreuses difficultés d'expression sur des sujets de communication qui ne sont pas en rapport direct avec leur domaine d'études. Il nous semble que de telles études mettant en évidence les difficultés et les besoins des apprenants constituent une base solide pour l'amélioration de la progression proposée dans les différents curricula de FLE. Il serait donc important d'avoir également des études parallèles qui viseraient les compétences de PIO et définiraient les besoins et difficultés des apprenants en termes de fluidité et d'aisance. Sans ce type d'études, les praticiens enseignants de FLE en contexte chypriote hellénophone sont amenés à explorer eux-mêmes les difficultés les plus courantes rencontrées lors de la prise de parole dans la langue cible.

Les enseignants et formateurs en Didactique des Langues Étrangères (DDLE) ont conscience de l'écart existant entre le « vouloir-dire » et le « pouvoir-dire » (Coianiz 2001) des apprenants ; entre ce que l'apprenant souhaite exprimer et ce qu'il peut exprimer suivant ses acquis dans la langue cible, à savoir son interlangue. L'interlangue d'un apprenant ou le « système évolutif de savoirs et de savoir-faire » (Cuq et Gruca 2005, p. 81) d'une langue étrangère ne lui offre pas toujours l'aisance et la fluidité de sa langue maternelle mieux maîtrisée. Comme l'a décrit en premier Selinker (1972), l'interlangue est la forme intermédiaire d'une langue étrangère qui contient souvent des éléments de la langue maternelle et de la langue cible. Tout apprenant de langue étrangère développant donc sa propre interlangue rencontre à un moment donné des difficultés de formulation. Étant donné que les difficultés et déficiences au cours de l'exécution de la tâche paraissent inévitables, il est nécessaire d'envisager des techniques de compensation, voire de remédiation, ainsi que de développement de l'aisance et de la fluidité des apprenants. Pour résoudre cette difficulté, de nombreuses recherches en DDLE prônent la mise en œuvre des stratégies d'apprentissage et de communication (Faerch et Kasper 1983 ; Bialystok 1990 ; Kasper et Kellerman 1997 ; Oxford 1990, 2003, 2011, 2014 ; Griffiths et Oxford 2014). Comme le souligne Bialystok (1990, p. 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 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 communication⁵.

Ces stratégies décrites et analysées dans plusieurs modèles de classement (cf. Corder 1977 ; Tarone 1980 ; Faerch et Kasper 1983 ; Rubin 1989 ; O'Malley et Chamot 1990 ; Oxford 1990, 2011) consistent en général à coopérer, faire clarifier, à demander de l'aide, à gagner du temps, à éviter le sujet ou la communication, à s'auto-corriger et à compenser pour les déficiences en formulant ou en reformulant autrement par exemple à travers la

⁵ Traduction de : « The familiar ease and fluency with which we sail from one idea to the next in our first language is constantly shattered by some gap in our knowledge of a second language. The gap can take many forms – a word, a structure, a phrase, a tense marker, an idiom. Our attempts to overcome these gaps have been called communication strategies. ».

synonymie, la paraphrase, la simplification ou l'exemplification⁶. Elles offrent ainsi un remède aux obstacles en production et interaction orales (PIO), surtout lorsque l'apprenant n'a pas les ressources linguistiques nécessaires pour répondre aux besoins de la tâche. On entend souvent les apprenants dire qu'ils cherchent en vain « le mot juste » en français et se bloquent car ils ne le trouvent pas. Kasper et Kellerman (1997) expliquent que les apprenants qui mettent en œuvre des stratégies efficacement font preuve d'un haut contrôle du traitement ce qui les aide précisément à compenser pour des lacunes lexicales (p. 6)⁷. De ce fait, pour atteindre une bonne performance en communication orale dans une langue étrangère il n'est pas obligatoirement question de trouver « le mot juste » mais d'apprendre à employer efficacement les stratégies appropriées. Cet emploi stratégique donne le contrôle aux apprenants qui se débloquent en autonomie et poursuivent la communication. Pourtant, il importe de prendre aussi en compte que les stratégies de communication en PIO⁸ ne servent pas uniquement à surmonter des obstacles. Comme l'affirme Oxford (2011, p. 98) surmonter des barrières linguistiques dans la communication n'est pas uniquement une question d'utilisation de la langue mais aussi une partie intégrante de l'apprentissage de la langue seconde⁹. D'autres auteurs encore comme Kasper et Kellerman (1997, p. 7) déclarent que les stratégies précitées aident à résoudre des problèmes et contribuent à propulser vers l'avant l'interlangue des apprenants¹⁰. Ainsi, les stratégies de communication en PIO sont importantes tant pour la performance des apprenants que pour leur apprentissage.

Par ailleurs, une étude d'Ioannidou (2011) sur les stratégies d'apprentissage liées au lexique mises en œuvre par des apprenants hellénophones de FLE, cherche à considérer l'impact d'un éventuel manque de ces stratégies dans les pratiques de classe. Cette étude démontre la difficulté dans l'emploi des stratégies de reformulation, car d'après l'auteure (2011, p. 27) « sur un corpus de 360 mots ou groupes de mots à paraphraser, seuls 94 mots (soit 26%) ont été reformulés, ce qui témoigne d'une faiblesse de la part des sujets élèves d'utiliser les moyens paraphrastiques. ». L'auteure ajoute en conclusion (p. 28) que selon les résultats de l'étude « tous les individus ne possèdent pas de façon innée des stratégies efficaces ni pour la compréhension ni pour la production. Celles-ci, pour beaucoup d'individus, doivent faire l'objet d'un entraînement intégré à l'enseignement de la langue. ». Plusieurs théoriciens des stratégies d'apprentissage (O'Malley et Chamot 1990; Chamot 2004, 2005; Grenfell et Harris 1999 ; Macaro 2001 ; Harris 2002 ; Oxford 1990,

⁶ Un débat existe entre théoriciens au sujet de l'appellation des stratégies qui servent à remédier aux difficultés en PIO dans le but de faire passer le message. Certains considèrent qu'il s'agit de stratégies d'apprentissage tandis que d'autres estiment qu'il faut les distinguer de ces dernières en les nommant *stratégies de communication*. Nous développerons plus longuement cette distinction et expliquerons le terme que nous retenons *infra* dans la section 1.2.1. Le concept de stratégie.

⁷ Traduction de : « Learners who use CS efficiently, then, display a high degree of processing control, and this is precisely what helps them compensate for lexical gaps ».

⁸ Pour désigner les stratégies visées dans la présente étude nous optons pour la dénomination « stratégies de communication en PIO ». Ce choix est fait pour des raisons de clarté et de cohérence et ne signifie pas que nous séparons les stratégies de communication des stratégies d'apprentissage. Nous sommes de l'avis que les stratégies de communication font partie des stratégies d'apprentissage, ce que nous développerons *infra* dans la sous-section 1.2.1.2. *Stratégies d'apprentissage et stratégies de communication*. Nous précisons « en PIO » car les stratégies de communication sont aussi mises en œuvre dans d'autres compétences.

⁹ Traduction de : « overcoming knowledge barriers in communicating is not just a matter of language use but is an important part of L2 learning. ».

¹⁰ Traduction de : « propelling their interlanguage forward ».

2011) partagent le même avis et parlent même d'enseignement-apprentissage des stratégies¹¹ en classe de langue étrangère ou seconde.

De plus, dans une étude de cas (Kakoyianni-Doa et Christoforou 2013) réalisée en 2011, qui visait à explorer l'emploi des stratégies de formulations et reformulations verbale et non verbale en PIO au sein d'un groupe de neuf étudiants en études françaises de l'Université de Chypre de niveaux B1-B2 du CECR, les résultats donnent un nombre de pistes de réflexion. Tout d'abord les auteures notent que « L'écart entre ce que les apprenants pensaient faire et leur performance en classe est très important. » (p. 101). Les étudiants pensaient employer plus de stratégies que ce qu'ils le faisaient réellement en ayant ainsi des représentations erronées de l'usage qu'ils en faisaient. Par ailleurs, des reformulations verbales produites par les étudiants modifiaient considérablement le message du départ avec des risques d'interprétations erronées (Ibid.). Les résultats de cette étude préliminaire mettent en avant la nécessité d'explorer davantage les stratégies sélectionnées par les étudiants en PIO afin de pouvoir par la suite adapter les enseignements en classe de FLE aux besoins des apprenants.

Pour ce qui est des recherches sur les stratégies d'apprentissage en DDLE à une échelle mondiale, les enseignants de langues étrangères sont à juste titre préoccupés car les chercheurs intéressés par les stratégies d'apprentissage n'ont pas fourni suffisamment de réponses pratiques pour l'enseignement-apprentissage dans les classes des langues étrangères (Oxford 2011, p. 10)¹². Oxford précise que :

Le défi aux chercheurs est de commencer à étudier plus intensivement l'emploi des stratégies par les apprenants, les facteurs qui ont un rapport avec un tel emploi stratégique et ses conséquences [...] Le défi aux enseignants et autres praticiens est de trouver des opportunités et moyens multiples qui permettent aux apprenants d'employer les stratégies appropriées pour renforcer leur apprentissage (2011, p. 99)¹³.

Les chercheurs sont ainsi invités à étudier davantage l'emploi des stratégies par les apprenants et à chercher des moyens d'employer les stratégies nécessaires dans le but de faciliter l'apprentissage.

Dans les paragraphes précédents de la présente section nous avons pu voir entre autres que les activités de communication orale sont celles qui sont signalées par les apprenants chypriotes hellénophones de FLE comme les plus difficiles (Christoforou 2011), que ces derniers éprouvent le besoin de progresser plus en matière de communication (Kakoyianni-Doa 2016), que l'oral semble être marginalisé en classe de FLE dans des contextes hétéroglottes (Léonidou 2011 ; Constantinou 2011 ; Panayiotou 2012 ; Effe 2012) et qu'il y a un manque de fluidité en PIO (Bouvier 2002 ; Guillemot et Zebto Penn Kuupole 2009). Prenant donc en considération les difficultés de communication orale présentées dans les paragraphes précédents, nous faisons le choix de nous consacrer sur les compétences de communication orale sans nous attarder sur l'écrit

¹¹ Traduction de : « strategy instruction », un terme définissant les différentes manières dont les enseignants aident les apprenants à devenir plus efficaces dans leur apprentissage à travers l'enseignement-apprentissage des stratégies d'apprentissage.

¹² Traduction de : « Classroom teachers are rightly concerned that LLS researchers have not provided enough applications for classroom teaching and learning ».

¹³ Traduction de : « The challenge to researchers is to start studying more intensively learner's use of these strategies, the factors relating to such strategy use, and outcomes [...] The challenge to teachers and other practitioners is to find multiple ways and opportunities to enable learners use appropriate [...] strategies to enhance their learning. ».

et notons un besoin réel d'études de cas dans le contexte chypriote hellénophone de FLE, cherchant à la fois à : a) explorer les difficultés rencontrées par les apprenants en PIO, b) relever les stratégies qu'ils mettent en œuvre pour la communication en PIO, c) noter les pratiques et difficultés des enseignants dans l'enseignement-apprentissage des compétences de PIO et des stratégies nécessaires pour ces compétences et d) découvrir des pistes pour un enseignement-apprentissage des stratégies qui permettrait de donner un sentiment de contrôle aux apprenants en PIO.

0.1.2. Premières hypothèses

La présente recherche tente ainsi de répondre au besoin d'une telle étude de cas. Suite au raisonnement des paragraphes précédents, les premières hypothèses sur lesquelles repose la présente recherche sont les suivantes :

- 1) Les apprenants visés rencontrent de nombreuses difficultés de communication en PIO. Plus particulièrement, nous faisons l'hypothèse qu'ils sont peu fluides, qu'ils rencontrent des obstacles dans la formulation et l'expression de leurs idées et points de vue et enfin qu'ils cherchent longtemps leurs mots avec comme résultat l'arrêt de la communication et parfois l'abandon du message. Il faut noter que toutes ces difficultés sont toujours à prendre en compte en relation avec le niveau de compétence des apprenants. Par exemple si le niveau est élémentaire, il est normal que les difficultés soient aussi nombreuses. Nous basons cette hypothèse sur les arguments précités¹⁴, c'est-à-dire : a) au manque de bain linguistique français à Chypre, b) au besoin d'un travail plus important sur l'oral en classe de FLE dans le contexte visé, c) à la difficulté importante des apprenants de paraphraser en PO signalée dans l'étude d'Ioannidou (2011) et d) à la place importante de l'emploi de la langue grecque en tant que langue de communication dans les classes de FLE, comme signalée par les stagiaires et l'étude doctorale de Shiamma (2012).
- 2) Les apprenants ignorent l'existence et l'importance des stratégies d'apprentissage en général et en PIO. Comme le note Rubin (1989, p. 282) souvent les apprenants faibles ignorent tout de la méthode utilisée par les bons apprenants pour parvenir à leurs réponses et estiment qu'ils ne seront jamais de bons apprenants. C'est en mettant cette méthode à jour qu'on pourra démythifier cet a priori¹⁵. Nous considérons donc que les apprenants ignorent les stratégies permettant d'améliorer leur performance en classe et emploient peu ou pas du tout de stratégies de PIO et de remédiation aux obstacles et déficiences lors de la prise de parole.
- 3) Le manque de mise en œuvre des stratégies appropriées en PIO est une raison importante à l'origine des difficultés rencontrées chez les apprenants. Les apprenants ne mettent pas en œuvre suffisamment de stratégies en PIO avec comme résultat l'arrêt fréquent de la communication qui rompt la fluidité de la

¹⁴ Cf. section 0.1.1. De la problématique au problème.

¹⁵ Traduction de : « Often poorer learners don't have a clue as to how good learners arrive at their answers and feel that they can never perform as good learners do. By revealing the process, this myth can be exposed. ».

communication orale. Nous supposons que comme signalé *supra*¹⁶, en raison de l'emploi important du chypriote grec en classe de FLE, ils auront très souvent recours à la stratégie de l'alternance codique qui consiste au « changement par un locuteur bilingue, de langue ou de variété linguistique à l'intérieur d'un énoncé-phrased ou d'un échange » (Cuq 2003, p. 17). Ils passeront donc souvent au chypriote grec lorsqu'ils ne sauront pas comment surmonter leur difficulté en PIO. Nous estimons également que les apprenants emploieront aussi l'anglais, la première langue étrangère apprise par les chypriotes hellénophones.

- 4) Les enseignants n'incitent pas suffisamment la mise en œuvre des stratégies d'apprentissage en PIO. Nous présumons que ces derniers ne fournissent pas les outils pour une remédiation autonome aux obstacles dans la formulation verbale à l'oral soit parce qu'ils les ignorent aussi soit parce qu'ils considèrent qu'ils ne sont pas de grande importance.

Ces quatre hypothèses sont celles qui ont motivé ce travail de recherche à ses débuts et feront l'objet d'une étude préliminaire. Les hypothèses de recherche finalisées seront formulées *infra*¹⁷ après la présentation des résultats de l'étude préliminaire.¹⁸

0.1.3. Public visé

Pour effectuer la présente recherche nous avons visé un public chypriote hellénophone apprenants de FLE comme deuxième langue étrangère¹⁹ adultes et grands adolescents âgés de plus de 15 ans²⁰ pour plusieurs raisons : 1) pour la maturité d'esprit dans l'argumentation en PIO après l'âge de 15 ans, 2) pour la sensibilité du public adulte aux difficultés de communication et 3) parce que les adultes et grands adolescents apprennent parfois le FLE au sein des mêmes groupes.

Plus particulièrement, avant de délimiter l'âge du public visé, nous avons observé 10 heures de cours dans deux collèges publics et un institut privé. Pendant ces observations de cours avec des apprenants de 11 à 14 ans, nous avons vite réalisé que nous ne pourrions pas suffisamment étudier les activités de PIO car elles étaient à vrai dire peu présentes en classe. Les apprenants débutants encore en français privilégiaient le chypriote grec lors de la prise de parole ce qui empêchait la mise en œuvre des stratégies de compensation et en général de communication en PIO dans la langue cible. Il est aussi à noter que comme nous aimerions étudier la mise en œuvre des stratégies avec entre autres des sujets argumentatifs de PO, il serait plus raisonnable de travailler avec des groupes d'apprenants d'une certaine maturité d'esprit ayant déjà une opinion sur différents sujets de la société.

De plus, comme l'indiquent les descripteurs des niveaux de compétence du CECR (2001), en PO c'est plutôt à partir du niveau B1 que l'apprenant « peut assez aisément mener à bien une description et non compliquée » (p. 49) et « peut développer une argumentation suffisamment bien pour être compris sans difficulté la plupart du temps » (p. 50). Notons également que ce n'est qu'à partir du niveau B1 que les apprenants

¹⁶ Ibid.

¹⁷ Cf. chapitre 2.4. Hypothèses de recherche.

¹⁸ Nous expliquons plus longuement les étapes de la recherche *infra* dans le chapitre 0.3 Etapes de la recherche.

¹⁹ La première langue étrangère apprise étant l'anglais.

²⁰ Nous avons eu affaire à un public d'une tranche d'âge entre 15 et 35 ans.

emploient plus de stratégies compensatoires, comme des mots différents plus simples, des mots francisés et des circonlocutions (des descriptions d'une idée, d'un objet).

Par ailleurs, comme le constate Bialystok (1990, p. vi) lorsqu'elle parle des moments de difficultés dans la communication :

Le problème est plus évident chez les adultes qui essaient de parler une langue étrangère pas encore couramment maîtrisée. Le problème est plus évident dans le cas des adultes, premièrement parce qu'ils ont tendance à dramatiser ces limitations et deuxièmement parce qu'un grand écart existe entre ce qu'ils diraient dans leur langue maternelle et ce qu'ils peuvent dire dans la langue cible²¹.

Nous considérons donc que si le public adulte apprenant une langue étrangère est en effet d'une certaine manière plus sensible aux difficultés de communication en PIO, il serait intéressant et même prioritaire de nous y adresser.

Enfin, nous tenons à signaler que dans différentes institutions offrant des cours de FLE²² notamment lorsqu'il n'y a pas assez de demande de cours, on ne fait pas la séparation entre adultes et grands adolescents. On retrouve dans ce cas les deux publics au sein du même groupe. Il est donc important de nous adresser au public chypriote hellénophone adultes et grands adolescents.

0.2. Disciplines scientifiques concernées

La présente recherche entre pleinement dans la discipline de la didactique du FLE, dans la mesure où elle vise à améliorer l'enseignement-apprentissage du FLE dans un contexte précis, le contexte chypriote hellénophone, et dans le domaine du FLE en général. Toutefois, pour étudier la question des stratégies de communication en PIO nous nous appuyons sur des travaux dérivant de plusieurs disciplines scientifiques. Les disciplines scientifiques concernées dans cette étude sont au nombre de cinq : a) la didactique des langues-cultures étrangères, b) les théories de l'apprentissage, c) la pédagogie, d) la sociolinguistique et e) la psychologie cognitive.

0.2.1. Didactique des langues-cultures étrangères

La didactique est par son origine grecque (*διδάσκειν*, qui veut dire *enseigner*), le terme qui « désigne de façon générale ce qui vise à enseigner, ce qui est propre à instruire » (Cuq 2003, p. 69). La didactique des langues-cultures étrangères est une didactique parmi d'autres, car nous retrouvons aussi la didactique des différentes disciplines scolaires, y compris les langues vivantes. Or, la didactique des langues-cultures étrangères, entre autres la didactique du FLE, « a aussi connu des développements originaux par rapport aux autres didactiques du fait de la spécificité des publics d'apprenants visés » (p. 70). Comme l'explique Martinez (2011, p. 3) le substantif *didactique* « recouvre un ensemble de moyens, techniques et procédés qui concourent à l'appropriation, par un sujet donné, d'éléments nouveaux de tous ordres ». Parmi ces

²¹ Traduction de : «The problem is most apparent for adults trying to speak in a second language which they have not perfectly mastered. It is most apparent in those cases because first, adults tend to make a great fuss about such limitations, and second, because the disparity between what the adult might have said in a native language and what they manage to say in a second language is so striking. ».

²² Comme l'Institut Français de Chypre où notamment pour les groupes de niveau plus avancé, les grands adolescents (15 ans et plus) et les adultes sont intégrés dans les mêmes groupes.

nouveaux éléments nous pouvons distinguer « les savoirs linguistiques », « les compétences communicatives ou savoir-faire » et « une manière d'être, des comportements culturels » ce que le CECR (2001) appelle plus tard les *savoir-être*. La didactique est donc une activité impliquant « la mise en œuvre des moyens d'enseignement » (Martinez 2011, pp. 4-5).

Ces cinquante dernières années, la didactique des langues étrangères s'est beaucoup enrichie par des recherches sur les stratégies d'apprentissage. Rubin (1989, p. 282) affirme que « les apprenants faibles ignorent tout de la méthode utilisée par les bons apprenants et estiment qu'ils ne seront jamais de bons apprenants ». Harris (2002, p. 20) estime que « les stratégies peuvent jouer un rôle déterminant en donnant aux apprenants l'impression de maîtriser leur apprentissage et en changeant la perception qu'ils ont d'eux-mêmes ». Ainsi, les stratégies apparaissent comme un avantage important à considérer. Par ailleurs, Harris (2002, p. 5) déclare qu'il est « désormais généralement reconnu que les stratégies d'apprentissage linguistique constituent la clé de l'apprentissage autonome » et qu'il faut « enseigner les stratégies d'apprentissage » (p. 15). De nombreux théoriciens sont du même avis en parlant d'enseignement-apprentissage des stratégies²³. Notons également que le CECR (2001, p. 107) explique que :

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 d'accomplir tel ou tel type de tâches comportant une dimension langagière. L'objectif est alors d'améliorer les stratégies auxquelles l'apprenant a habituellement recours, en les complexifiant, en les étendant, en les rendant plus conscientes, en facilitant leur transfert à des tâches où elles n'étaient pas d'abord activées. Qu'il s'agisse de stratégies de communication ou de stratégies d'apprentissage, si l'on considère qu'il y a là ce qui permet à un acteur social de mobiliser les compétences qui sont siennes pour les mettre à l'œuvre et peut-être les renforcer ou les accroître, il vaut la peine de faire en sorte que de telles stratégies soient effectivement cultivées aussi en tant qu'objectif, même si elles ne sauraient constituer en soi une finalité ultime.

Comme pour Houssaye (1993) la relation didactique est le rapport qu'entretient l'enseignant avec le savoir, qui lui permet d'enseigner, et les stratégies peuvent faire l'objet d'un enseignement, ces dernières entrent pleinement dans la discipline de la didactique du FLE et plus généralement dans la didactique des langues-cultures étrangères. Il sera de ce fait important de présenter entre autres comment celles-ci apparaissent dans les approches communicative et actionnelle.

0.2.2. Théories de l'apprentissage

« Les problèmes de l'acquisition des connaissances et des habitudes – en d'autres termes l'apprentissage – suscitent de nombreux travaux expérimentaux dont les résultats, par les controverses théoriques qu'ils soulèvent, semblent appeler d'autres expériences encore » (Jampolsky 1949, p. 201). De ces expériences et discussions dérivent les positions théoriques de l'apprentissage. L'enseignement-apprentissage pour être mis en œuvre, a recours aux différentes théories de l'apprentissage qui cherchent à expliquer comment l'apprenant s'approprie une langue étrangère. De nombreuses théories existent, comme le béhaviorisme, le constructivisme et le socioconstructivisme.

²³ Les auteurs rédigeant en anglais emploient les expressions « strategy instruction » ou « teaching strategies ». (Oxford et Leaver 1996 ; Chamot 2005, 2009 ; Cohen et Weaver 2006 ; Oxford 2011)

Nous ne pourrions donc pas étudier la question des stratégies d'apprentissage, un concept fortement employé par les théoriciens de l'apprentissage²⁴, sans définir les théories de l'apprentissage qui nous ont inspirée et sur lesquelles nous nous sommes basée.

0.2.3. Pédagogie

La pédagogie se distingue de la didactique car cette première implique « une relation entre l'enseignant et l'apprenant, qui met l'accent sur les aspects psychoaffectifs et non sur la mise en œuvre des moyens d'enseignement » (Martinez 2011, pp. 4-5). L'auteur poursuit son explication et note que :

Cette relation n'est toutefois pas sans incidence sur la qualité des acquisitions, mais elle peut avoir d'autres finalités. Il ne s'agit plus seulement de l'appropriation d'éléments linguistiques et du développement de compétences, mais aussi de la construction de l'individu, par exemple comme adulte ou comme un citoyen. (p. 5)

Selon Houssaye (1988, 1993) la relation pédagogique est le rapport qu'entretient l'enseignant avec l'apprenant et qui permet le processus *former*, qui correspond en quelque sorte aux pédagogies centrées sur la socialisation et sur la formation humaine. Le processus *former* est situé sur l'axe Enseignant/Apprenant du triangle pédagogique ci-dessous :

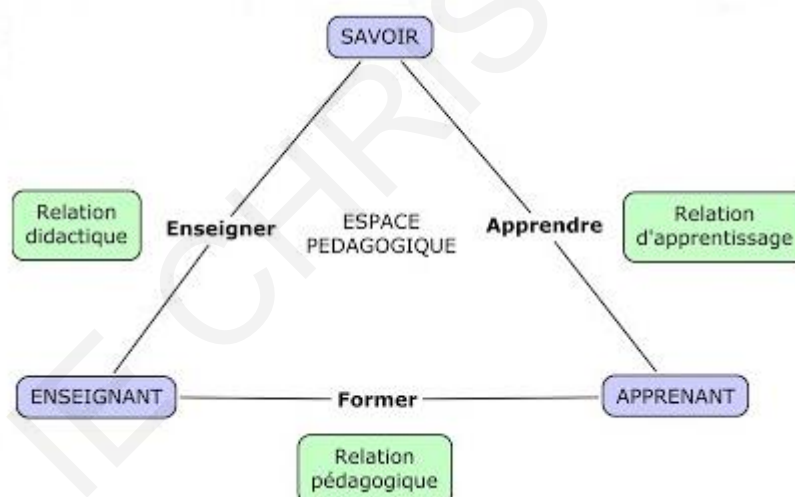


Figure 1 : Triangle pédagogique de Houssaye (1988)

Les deux autres relations, didactique et apprentissage, impliquent dans l'ordre respectif la relation entre l'enseignant et le savoir et celle entre l'apprenant et le savoir. La relation didactique trouve sa place dans la présente thèse *infra* dans la section consacrée à l'ancrage didactique²⁵ et la relation d'apprentissage est développée *infra* dans la section consacrée à l'ancrage des théories de l'apprentissage²⁶.

Cette discipline nous intéresse particulièrement dans la présente étude car des facteurs d'ordre psychoaffectif, qui touchent à la relation entre l'enseignant et l'apprenant

²⁴ Voir *infra* cf. section 1.1.2. Ancre des théories de l'apprentissage.

²⁵ Cf. section 1.1.5. où sont développées les approches d'enseignement-apprentissage retenues.

²⁶ Cf. section 1.1.2. où apparaissent les deux théories retenues.

peuvent influencer la performance des apprenants en PIO ainsi que la mise en œuvre des stratégies visées. Il est donc important de s'y référer dans le cadre théorique *infra*²⁷.

0.2.4. Sociolinguistique

Une discipline fondamentale pour les études de cas de terrain en didactique du FLE est la sociolinguistique. Cette discipline est l'étude de « l'ensemble des composantes de l'activité de la parole, langue(s), société(s), textes, référents et représentations psychosocio-langagières qui pèsent sur les pratiques de langage et conditionnent leur manifestation » (Boyer 1996, p. 7) Les composantes de la sociolinguistique sont nombreuses. Selon le même auteur, l'objet fondamental de la discipline consiste à la construction de « la vie du langage et des langues au sein des sociétés humaines, et d'un ensemble de principes d'analyse adaptés à cet objet » (Boyer 2001, p. 7) La sociolinguistique cherche ainsi à analyser et comprendre le fonctionnement de la langue au sein d'un certain contexte social.

Cette discipline attirera notre intérêt tout au long de ce travail de thèse car il s'agit d'une étude de cas fondée sur un contexte sociolinguistique précis, le contexte chypriote hellénophone de FLE. Plus d'importance lui sera donnée dans le premier chapitre de l'étude préliminaire *infra*²⁸.

0.2.5. Psychologie cognitive

La dernière discipline qui concerne la présente étude est la psychologie cognitive. Cette discipline est :

Axée sur l'analyse et la compréhension des processus de traitement de l'information chez l'être humain. [...] L'apprentissage étant fondamentalement une activité de traitement d'informations, 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. (Tardif 1997, p. 15).

La psychologie cognitive a profondément influencé le champ des stratégies d'apprentissage. Comme l'indiquent Cyr et Germain (1998, p. 103) « alors qu'elle s'intéressait aux différents facteurs affectifs et aux processus cognitifs mis en œuvre dans l'apprentissage d'une L2, la recherche sur les stratégies d'apprentissage a été fortement marquée [...] par les données de la psychologie cognitive, notamment avec O'Malley et Chamot ».

En effet de nombreux principes, comme celui des trois phases de la construction du savoir, ont beaucoup influé sur le domaine de la recherche sur les stratégies d'apprentissage. C'est pourquoi, dans le présent travail, il sera question d'un nombre de principes de grande importance, développés *infra*²⁹.

²⁷ Cf. section 1.1.4. Ancrage pédagogique.

²⁸ Cf. chapitre 2.1. Contexte chypriote hellénophone de FLE.

²⁹ Cf. section 1.2.2. Apport de la psychologie cognitive.

0.3. Étapes de la recherche

La présente recherche vise ainsi successivement à :

- 1) se fonder sur un cadre théorique pertinent tant sur les compétences de PIO que sur les stratégies de communication en PIO, en s'appuyant sur les différentes disciplines concernées citées *supra* dans le chapitre précédent ;
- 2) collecter des informations d'ordre sociolinguistique, qui concernent le contexte chypriote hellénophone de FLE afin de pouvoir contextualiser au maximum la présente étude ;
- 3) effectuer une étude préliminaire à titre exploratoire et descriptif dressant une image des pratiques dans les classes de FLE, d'un nombre de représentations des apprenants et des enseignants et plus précisément de la mise en œuvre des stratégies de communication en PIO au sein des classes de FLE observées. Les premières hypothèses que nous avons formulées *supra*³⁰ ont fait l'objet de cette étude préliminaire. Elles ont été étudiées par le biais a) d'observations de classes de FLE, b) d'entretiens auprès des apprenants observés et c) de questionnaires auprès des enseignants observés. Il est à noter que les résultats de l'étude préliminaire nous ont permis de formuler une deuxième série d'hypothèses, les hypothèses de recherche qui ont fait l'objet de l'étude principale ;
- 4) passer à l'étude principale à caractère descriptif dans un premier temps³¹ et d'intervention pédagogique dans un deuxième temps. Afin de vérifier les hypothèses de recherche, nous avons conçu et mis en place un atelier de PIO qui compte 20 participants³² de 17 à 20 ans. Les participants sont tous des étudiants chypriotes hellénophones au département d'études françaises et européennes de l'Université de Chypre. L'atelier est d'une durée de 3 semestres académiques, en raison d'une heure trente par semaine ;
- 5) contrôler la comparabilité du public étudié. Le public dans l'étude préliminaire et l'étude principale a des caractéristiques similaires, comme l'âge et la langue maternelle, mais il ne s'agit pas des mêmes apprenants. C'est pourquoi, il nous a semblé important d'étudier la comparabilité, voire la similitude des participants de l'atelier, à travers des entretiens. Les mêmes questions leur ont été posées. Ce contrôle a permis de mieux décrire les difficultés et besoins des participants ;

³⁰ Cf. section 0.1.2. Premières hypothèses.

³¹ Or, étude plus approfondie que l'étude préliminaire.

³² Les participants étaient au total 34, mais pour des raisons diverses comme le manque d'assiduité, nous n'avons pu prendre en compte dans l'étude que 20 sujets. Nous donnerons plus d'informations *infra* Cf. section 3.1.1. Planification et difficultés méthodologiques.

- 6) étudier les représentations des apprenants de l'étude principale au sujet des difficultés rencontrées en PIO et des stratégies employées, à travers un nombre de techniques et d'outils : 1) un questionnaire sur les stratégies mises en œuvre, 2) un portfolio, 3) la technique de la pensée par écrit rétrospective, 4) une fiche d'autoévaluation et 5) un journal de bord à la fin de l'expérience.
- 7) effectuer des activités de PIO servant d'évaluations diagnostiques et finales, au début du premier semestre et à la fin de chacun des trois semestres de l'atelier. Les pratiques des apprenants ont été évaluées lors de deux activités analysées faisant preuve de plusieurs résultats expliquant : 1) les difficultés principales et les besoins en matière de stratégies d'apprentissage et de communication en PIO des apprenants, 2) des facteurs qui influent sur le choix et la mise en œuvre des stratégies, comme le niveau de compétence des sujets et le type d'activité effectué et 3) le progrès effectué dans le choix et la mise en œuvre des stratégies, mis en évidence en comparant les pratiques au début et à la fin des semestres;
- 8) former un groupe de contrôle participant seulement à deux séances de travail, l'une au début du semestre et l'autre à la fin, avec 12 apprenants. Le groupe de contrôle a permis de comparer les résultats des pratiques des apprenants n'ayant pas participé aux séances de l'atelier de PIO avec ceux des participants, dans le but d'étudier la différence dans le progrès stratégique et linguistique des apprenants en ce qui concerne la mise en œuvre des stratégies appropriées et le progrès linguistique des participants.
- 9) présenter les difficultés rencontrées, discuter sur les résultats, les bienfaits, perspectives et limites de la recherche.

0.4. Plan de la thèse

La recherche sera présentée dans l'ordre suivant :

Dans une première partie de la thèse nous développerons le cadre théorique de la recherche. Ce cadre visera à présenter dans un premier temps les compétences de PIO, puis les stratégies d'apprentissage. Pour développer ces deux piliers de la présente recherche nous nous baserons sur les cinq disciplines précitées *supra*³³, la didactique des langues-cultures étrangères, les théories de l'apprentissage, la pédagogie, la sociolinguistique et la psychologie cognitive.

La seconde partie présentera l'étude préliminaire de la thèse. Premièrement, nous présenterons le contexte chypriote hellénophone de FLE en portant une attention particulière aux apprenants adultes et grands adolescents, ensuite expliciterons la méthodologie de l'étude, puis nous exposerons les résultats et enfin nous formulerons les hypothèses sur lesquelles se base l'étude principale.

³³ Cf. chapitre 0.2. Disciplines scientifiques concernées.

La troisième et dernière partie consistera à présenter d'abord la méthodologie puis les résultats de l'étude principale que nous discuterons par rapport aux hypothèses de recherche.

En guise de conclusion, nous discuterons de l'apport de la présente recherche et formulerons des perspectives scientifiques futures.

La bibliographie apparaîtra en cinquième position après les conclusions de la thèse et sera divisée en deux chapitres : 1) la bibliographie anglophone et francophone et 2) la bibliographie hellénophone. Cette distinction est faite notamment pour des raisons de clarté. Les références bibliographiques seront marquées par un astérisque au début de chaque référence. Tous les outils de l'étude, tableaux, fiches, échelles, transcriptions et d'autres documents supplémentaires apparaîtront en annexe. Les figures et graphiques apparaîtront dans le corps du texte. La table des matières se trouvera en fin de document.

Sont portés en bas de note, en bas de page, les précisions terminologiques, les renvois à d'autres parties de la thèse ou aux annexes, les commentaires et précisions qui sortent du cadre de l'étude, les textes d'origine lorsque nous traduisons d'une autre langue dans le corps du texte. Dans le cas d'une traduction longue par exemple d'un tableau en entier, nous mettrons le texte d'origine en annexe.

1. CADRE THÉORIQUE

1.1. Production et interaction orales en langue-culture étrangère

1.1.1. Les concepts de PIO et difficultés rencontrées

Le présent chapitre se concentre sur le cadre théorique concernant les compétences de PIO. Nous définissons les deux compétences, puis nous présentons les différents ancrages sur lesquels se fonde notre cadre théorique en ce qui concerne la PIO.

1.1.1.1. Production orale

Comme parler a toujours été considéré « le parangon de la maîtrise d'une langue étrangère » (Defays 2003, p. 244), la compétence de PO paraît primordiale en FLE. La PO est une compétence qui inclut plusieurs types d'activités. Selon le CECR (2001, p. 48) « Dans les **activités de production orale (parler)** l'utilisateur de la langue produit un texte ou énoncé oral qui est reçu par un ou plusieurs auditeurs. ». Des activités sont proposées comme les annonces publiques, et les exposés qui consistent à des discours dans des réunions publiques, des conférences à l'université, des spectacles, et des commentaires sportifs. De plus, le CECR (2001, p. 73) note que pour parler l'apprenant « doit être capable –de prévoir et organiser un message (aptitudes cognitives), -de formuler un énoncé (aptitudes linguistiques) –de prononcer cet énoncé (aptitudes phonétiques). ». Ainsi, pour parler nous n'avons pas seulement besoin d'aptitudes linguistiques mais aussi d'aptitudes de différents ordres comme cognitif et phonétique. Enfin pour motiver la parole, il est primordial d'après Cuq et Gruca (2005, p. 184) de « créer le besoin de parler et le vouloir dire ». En effet, en PO les apprenants doivent toujours avoir un objectif clairement défini dans la prise de parole, un message à transmettre ou une tâche à accomplir.

Dans l'objectif de mieux comprendre ce qu'est la PO, nous nous attardons brièvement sur les modèles de la production orale les plus élaborés à l'heure actuelle, ceux de Bock et Levelt (1994) et de Dell (1986). Pour les deux modèles, la PO comprend quatre étapes de traitement. Commençons par le modèle de Bock et Levelt (1994). La première étape du modèle est le traitement du message, une étape où le locuteur élabore le contenu du message qu'il veut communiquer. La deuxième étape consiste au traitement fonctionnel, où le locuteur sélectionne le vocabulaire et le rôle grammatical (p.ex. sujet, complément) des mots sélectionnés. La troisième étape est le traitement positionnel où le sujet met les items choisis en ordre pour former une phrase et les infléchit (p. ex. il conjugue les verbes). Enfin, la quatrième étape consiste au traitement phonologique où le sujet sélectionne les sons des mots, ainsi que la prosodie et le rythme. Comme le signale Lemaire (2005, p. 339) « le modèle de Bock et Levelt comporte plusieurs caractéristiques qui en font un modèle-guide pour l'étude empirique de la production orale ». Par exemple, les deux auteurs postulent que les sujets accèdent à deux types d'informations sur les mots : les lemmes³⁴ et les lexèmes³⁵. Le deuxième modèle, celui de Dell (1986) est un modèle « connexionniste de la production orale » (Lemaire 2005, p. 339). Il propose quatre étapes pratiquement analogues aux étapes proposées par les deux autres auteurs avec

³⁴ Les sens et statut grammatical du mot.

³⁵ Les sons des mots.

comme différence fondamentale l'ordre dans lequel intervient chaque étape. Avec ce modèle le traitement à chacun des niveaux aurait lieu en parallèle³⁶ alors que dans le modèle de Bock et Levelt une étape est déclenchée lorsque l'étape précédente est terminée. Dans le modèle de Dell, les étapes ont lieu simultanément et s'influencent mutuellement. Enfin, les modèles de la production orale tant en langue maternelle qu'en langue étrangère, avancent l'idée que la PO se fait en plusieurs étapes, partant de l'élaboration du contenu à celle de l'énoncé. Il nous paraît primordial d'en prendre conscience afin d'aider convenablement les apprenants qui sont en difficulté de production et rencontrent des problèmes avec une ou plusieurs étapes des modèles.

De plus, pour la PO le CECR (2001) cherche à préciser les savoir-faire exigés de chaque niveau de compétence³⁷ par le biais d'échelles. Une partie de l'échelle, celle décrivant ce que l'apprenant peut faire lors d'une production orale de manière générale, apparaît en annexe 4.1. Comme nous pouvons le remarquer si nous regardons l'échelle du bas vers le haut, nous partons du niveau le plus élémentaire (le A1) pour aller vers le plus avancé (le C2). Les échelles constituent un outil permettant de ce fait de cadrer l'évaluation des compétences.

1.1.1.2. Interaction orale

L'interaction orale (IO) comme elle a été définie par Oliver et Philp (2014, p. 5) consiste au :

Langage parlé qui a lieu entre deux ou plus de deux locuteurs et, comme l'implique son nom, c'est le genre de production et compréhension orales qui se produit en temps réel (p. ex. au présent) lors d'échanges communicatifs (p. ex. des interactions). Généralement, ceci implique que les locuteurs parlent l'un après l'autre et répondent oralement aussi chacun à son tour, même si parfois les locuteurs interrompent ou parlent en même temps que les autres. L'interaction orale est collaborative et le plus souvent elle est réciproque, de manière que chaque locuteur se met à co-construire un échange significatif.³⁸

Dans les activités d'interaction orales, « l'utilisateur de la langue joue alternativement le rôle du locuteur et de l'auditeur ou destinataire avec un ou plusieurs interlocuteurs afin de construire conjointement un discours conversationnel dont ils négocient le sens suivant un principe de coopération. » (CECR 2001, p. 60). L'aspect collaboratif semble être fortement mis en valeur par les différents auteurs, de même que l'aspect réciproque et la construction conjointe du discours, voire la co-construction, qui a lieu pendant l'IO. Comme le précise encore le CECR (2001, p. 75) :

³⁶ Le connexionnisme en tant que cadre théorique présente la cognition humaine comme le résultat de vastes réseaux de traitements interactifs qui se produisent simultanément (Zhao 2017)

³⁷ A1, A2 (élémentaires), B1, B2 (intermédiaires) et C1 et C2 (avancés).

³⁸ Traduction de : « Oral interaction is the spoken language that takes place between two or more people and, as the name implies, it is the type of speaking and listening that occurs in real time (i.e. in the present) in communicative exchanges (i.e. interactions). Usually it entails the speakers talking in turn and responding orally to these turns, though sometimes speakers interrupt or talk 'over' each other. Oral interaction is **collaborative** and most often **reciprocal**, with each speaker working to co-construct a meaningful exchange. ».

L'interaction orale se différencie de plusieurs manières de la simple juxtaposition des activités de parole et d'écoute.

– Les processus réceptif et productif se chevauchent. Pendant qu'il traite l'énoncé encore inachevé du locuteur, l'interlocuteur planifie sa réponse sur la base d'hypothèses quant à la nature de cet énoncé, de son sens et de son interprétation.

– Le discours est cumulatif. Au fur et à mesure que l'interaction progresse, les participants convergent dans la lecture de la situation, élaborent des attentes et se concentrent sur les points pertinents. Ces opérations se reflètent dans la forme des énoncés produits.

L'interaction orale n'est donc pas simplement une activité de compréhension et de production. Au contraire, il s'agit d'une activité complexe car les deux compétences (de compréhension et de production) se chevauchent, l'interlocuteur ne reste pas passif pendant l'écoute mais planifie sa réponse et encore les deux interlocuteurs doivent se mettre d'accord, trouver un compromis ou enfin arriver à conclure la discussion. Il faudrait également mentionner que comme le note le *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde* (Cuq 2003, p. 135) « Dans les travaux les plus récents en sciences du langage, l'interaction est vue comme un lieu ouvert de co-construction et de transformation permanente des identités et des microsystèmes sociaux ». L'interaction orale est de ce fait également une transformation des identités ou comme le déclare Zheng (1998, p. 165) « une négociation de faces » agissant sur les relations interpersonnelles³⁹.

Parmi les activités interactives, nous trouvons par exemple : « - les échanges courants - la conversation courante - les discussions informelles - les discussions formelles - le débat - l'interview – la négociation – la planification conjointe – la coopération en vue d'un objectif – etc. » (CECR 2001, p. 60). Les activités interactives les plus courantes en classe de FLE semblent être les jeux de rôles et les simulations. Les jeux de rôles consistent à :

[L'] animation par deux ou trois étudiants de scènes ou de personnages plus spontanés, [...] sans canevas ni scénario prédéterminés, sans documentation ni préparation particulière autre que le cours de langue lui-même, sans consignes autres que l'indispensable nécessaire pour le point de départ. Les activités de jeu de rôles, le « Faire semblant d'être ... », envisagent toujours une situation d'échange, de transaction sociale qui paraît momentanément bloquée et dans laquelle il y a une rupture d'équilibre ou un décalage qui peut se créer ou dans la situation elle-même (panne d'ascenseur, perte d'un objet...) ou dans l'interaction langagière, quand la rencontre de rôles conflictuels comporte une négociation qui peut déboucher sur une conciliation ou sur une rupture définitive. (Bertocchini et Costanzo 2008, p. 106).

Ainsi, avec les jeux de rôles, les participants prennent en considération une situation de départ et jouent le jeu en s'imprégnant d'un rôle précis. En revanche, dans les simulations, les participants suivent les consignes d'un certain canevas « relativement précis et réglé à l'avance » (p. 105). La simulation ou le « Faire semblant de faire... » (Ibid.) est souvent employée dans le domaine du français sur objectifs spécifiques (FOS) qui cherche toujours à reconstruire d'une certaine façon le réel. Trois étapes composent la démarche de la simulation 1) la détermination des objectifs, 2) la récolte des données (p. ex. des documents authentiques) et 3) la construction du modèle de la simulation (Ibid.). De

³⁹ Notons que la présente thèse n'a pas comme but d'étudier les négociations de faces. Il nous a pourtant paru important de les mentionner.

surcroît, il est important de distinguer les activités de simulation de celles de simulation globale qui sont plus complexes et de plus longue haleine⁴⁰.

Ainsi, il est important de distinguer les deux activités langagières, la PO de l'IO qui ont des ressemblances car elles consistent toutes les deux à faire parler les apprenants mais fonctionnent différemment. En IO il est question de parler avec son interlocuteur de manière collaborative ce qui peut tantôt aider et tantôt rendre la tâche plus complexe. Un phénomène qui détermine la réussite de l'activité langagière est celui de l'interlangue que nous développerons dans la sous-section suivante.

1.1.1.3. *Interlangue et difficultés rencontrées*

Un concept important qui présente une façon de percevoir l'apprentissage d'une langue étrangère est celui d'interlangue. La compétence communicative d'un apprenant en cours d'apprentissage ne lui permet pas de s'exprimer comme dans sa langue maternelle car il ne possède pas encore « les moyens linguistiques adéquats pour établir une communication efficace » (Gaonac'h 1991, p. 180). Des difficultés plus ou moins importantes d'expression et de communication surgissent car comme nous l'avons mentionné dans l'introduction, l'apprenant développe sa propre interlangue « un système d'une langue cible intériorisé à un stade donné. Ce système est caractérisé par des traits de la langue cible et des traits de la langue source. [...] Il s'agit en effet d'un système en soi, doté de sa structure propre et qui ne peut être décrit comme tel. » (Cuq 2003, p. 139-140). Ce système évoqué pour la première fois par Selinker (1972, p. 214), constitue un système linguistique indépendant, basé sur la production observable résultant de l'effort de l'apprenant de produire dans la langue étrangère⁴¹. Selon Besse et Porquier (1991, p. 216) l'interlangue est « la connaissance et l'utilisation *non-natives* d'une langue quelconque par un sujet non-natif et non-équilibré, c'est-à-dire un système autre que celui de la langue cible mais qui, à quelque stade d'apprentissage qu'on l'appréhende, en comporte certaines composantes ». L'apprenant tente ainsi de résoudre les problèmes communicatifs rencontrés avec « les moyens de bord » (Porquier, 1979) dans son interlangue. L'originalité du concept d'interlangue réside dans le fait que la langue de l'apprenant est considérée comme indépendante de la langue maternelle ainsi que de la langue cible. Toutefois, elle est composée d'éléments des deux langues, de la langue cible et de la langue maternelle et comporte également de nouveaux éléments n'existant que dans l'interlangue de l'apprenant. Ce système intermédiaire n'est donc projection ni de la langue cible ni de la langue source mais a ses propres caractéristiques uniques. Les connaissances intermédiaires des apprenants ne sont plus représentées comme des altérations de la langue cible se manifestant sous forme d'erreurs. L'interlangue n'est donc pas considérée comme une version défectueuse du système de la langue cible.

⁴⁰ « L'idée maîtresse de la simulation globale est d'offrir au groupe-classe un environnement complet, avec ses problématiques partielles auxquelles il faudra répondre de façon libre et ouverte, à la différence du jeu de rôles, qui suppose de mener à bien une tâche selon une méthode balisée. La simulation globale consiste en la construction d'un espace donné (immeuble, village, île, conférence internationale...), d'identités fictives et de situations de communication, dans lesquelles les apprenants auront la possibilité de s'exprimer, sous forme orale, écrite, plastique ou audiovisuelle, afin de « faire vivre » le lieu. L'enseignant se mue alors en animateur ou en maître du jeu, chargé de proposer à chaque nouvelle séance les activités du jour, et d'accompagner les apprenants dans leur édification de la simulation. » (Hulot et Hadzi-Pulja 2016, p. 119)

⁴¹ Traduction de : « a separate linguistic system based on the observable output which results from a learner's attempted production of a TL norm ».

Il importe aussi de noter que Selinker n'est pas le seul à avoir parlé de ce qu'il appelle l'interlangue. Plusieurs chercheurs en DDLE ont tenté de dénommer cette connaissance et utilisation non native d'une langue. En particulier, Corder (1967, p. 167) explique qu'il existe une compétence transitoire⁴² et parle plus tard (1971, p. 147) d'un dialecte idiosyncrasique⁴³ instable, représentant la production d'un moment dans l'apprentissage. Par ailleurs Nemser (1971, p. 115) parle d'un système approximatif⁴⁴, Porquier (1974) d'un « système intermédiaire » et Noyau (1976, p. 55) d'un « système approché », la langue de l'apprenant. Nous rencontrons donc dans la littérature de la DDLE plusieurs dénominations qui tentent toutes de représenter le concept d'interlangue, se mettant toutes d'accord sur son aspect intermédiaire, approximatif et instable. Toutefois, c'est le terme « interlangue » de Selinker qui entre dans le vocabulaire des linguistes.

Rappelons à présent le cœur de la théorie de Selinker (1972). Trois points pertinents sont établis pour l'étude de l'interlangue : 1) la langue de l'apprenant est perméable. Par exemple, les règles grammaticales ne sont pas fixes et sont ouvertes au changement ; 2) la langue de l'apprenant est dynamique car elle évolue constamment. Le système peut être restructuré pour satisfaire de nouvelles hypothèses émises sur la langue cible ; 3) la langue de l'apprenant est systématique. Même si nous parlons de variabilité de l'interlangue, nous pouvons déterminer les règles systématiques employées par le locuteur dans ses actes de parole. D'après Nemser (1971, p. 116) le discours d'un apprenant, selon l'hypothèse, est structurellement organisé et manifeste l'ordre et la cohésion d'un système, bien que celui-ci change fréquemment avec une rapidité atypique et est soumis à une réorganisation radicale par le biais d'une intrusion massive d'éléments nouveaux au fur et à mesure que l'apprentissage avance⁴⁵. Selinker considère que l'interlangue est un système intermédiaire unique, composé de règles issues de cinq processus cognitifs.

- 1) Un locuteur peut transférer des éléments, règles ou sous-systèmes de sa langue maternelle⁴⁶. Ces transferts peuvent agir sur différents plans : phonétique, morphosyntaxique, sémantique et sur le plan de la réalisation d'actes de parole.
- 2) Il peut transférer des éléments liés à l'apprentissage de la langue cible⁴⁷. Selinker donne l'exemple de la généralisation du pronom personnel masculin « il » dans l'interlangue de locuteurs serbo-croates. La différence entre le masculin et le féminin de ce pronom existe dans la langue maternelle de ces locuteurs mais à cause d'une prédominance du « il » dans les manuels, la forme masculine domine dans leur interlangue.
- 3) Certains éléments dans l'interlangue peuvent être la conséquence de stratégies d'apprentissage de la langue cible⁴⁸. Selinker cite comme exemple la tendance des apprenants à simplifier le système de la langue cible.

⁴² Traduction de : « transitional competence ».

⁴³ Traduction de : « idiosyncratic dialect ».

⁴⁴ Traduction de : « approximative system ».

⁴⁵ Traduction de : « The speech of a learner, according to the assumption, is structurally organised, manifesting the order and cohesiveness of a system, although one frequently changing with atypical rapidity and subject to radical reorganization through the massive intrusion of new elements as learning proceeds ».

⁴⁶ Ce que Selinker (1972, p. 215) appelle le : « language transfer ».

⁴⁷ Ce que Selinker (1972, p. 215) appelle le : « transfer of training ».

⁴⁸ Ce que Selinker (1972, p. 215) appelle les : « strategies of second language learning ».

- 4) D'autres éléments dans l'interlangue résultent des stratégies de communication que les apprenants adoptent lorsqu'ils parlent avec des locuteurs natifs dans cette langue cible⁴⁹.
- 5) L'interlangue peut enfin contenir des éléments introduits au travers de stratégies de surgénéralisation de certaines règles et aspects sémantiques de la langue-cible⁵⁰.

Les cinq processus cités expliquent d'une part le développement dynamique de l'interlangue et d'autre part la présence et le développement d'erreurs. Notons que Tarone, Fraunfelder et Selinker (1976, p. 100) affirment employer le terme stratégie d'apprentissage pour se référer :

Au processus de la formation de la règle. Une stratégie d'apprentissage est une hypothèse provisoire que l'apprenant forme sur la nature de la langue étrangère, qui est testée puis modifiée. Donc, par exemple, un apprenant pourrait commencer en utilisant la stratégie de transfert à partir des règles de la langue maternelle. [...] Ainsi, les stratégies d'apprentissage font partie intégrante du processus général de la formation d'hypothèses et de l'évaluation des hypothèses dans l'apprentissage de la langue étrangère.⁵¹

Les auteurs présentent les stratégies d'apprentissage comme des parties des processus de l'interlangue. Ils ajoutent encore que :

La stratégie de production est une tentative de l'apprenant d'exprimer un sens dans la langue cible, dans des situations où les règles systématiques appropriées de la langue cible ne sont pas encore formées. Une « stratégie de production » n'a pas nécessairement comme résultat une règle car elle peut consister à une stratégie d'évitement⁵² (Ibid.)

Que ce soit des stratégies d'apprentissage ou de production⁵³, elles font de ce fait partie des processus de l'interlangue.

Dans une perspective didactique, la notion d'interlangue permet d'appréhender les productions et comprendre pourquoi l'apprenant commet chaque erreur. L'enseignant familiarisé avec la notion d'interlangue, ses caractéristiques et processus, peut voir les difficultés et erreurs des apprenants comme étant représentatives et illustratives d'un système à la fois structuré et en cours de structuration. Ceci permet de dépasser des pratiques qui se limiteraient à la correction ponctuelle d'erreurs ou à traquer les interférences de la langue maternelle et offre des pistes de réflexion pour une remédiation contextualisée et adaptée aux difficultés individuelles de l'apprenant. Comme exemple de remédiation bien contextualisée et adaptée aux difficultés, nous pouvons prendre le cas d'un apprenant chypriote hellénophone de FLE qui n'a pas dans sa langue maternelle l'équivalent du pronom personnel français « on ». Il est possible que l'apprenant n'emploie

⁴⁹ Ce que Selinker (1972, p. 215) appelle les : « strategies of second language communication ».

⁵⁰ Ce que Selinker (1972, p. 215) appelle le : « overgeneralization of target language linguistic material ».

⁵¹ Traduction de : « we use the term « learning strategy » to refer to a process of rule-formation. A learning strategy is a tentative hypothesis which the learner forms about the nature of the L2, which is tested and subsequently modified. So, for example, a learner might begin by using a learning strategy of language transfer, using L1 rules in the IL. [...] Thus, learning strategies are a part of the general process of hypothesis-formation and hypothesis-testing in language learning. »

⁵² Traduction de : « A production strategy is a systematic attempt by the learner to express meaning in the TL, in situations where the appropriate systematic TL rules have not been formed. A « production strategy » does not necessarily result in a rule, since it may be an « avoidance strategy » » (Ibid.).

⁵³ Les trois auteurs ont choisi d'employer le terme « stratégies de production » au lieu de celui de « stratégies de communication » en distinguant ainsi les stratégies employées en situation de production de celles employées en interaction.

pas suffisamment « on » à la place de « nous » à l'oral (p. ex. *on va au cinéma* au lieu de *nous allons au cinéma*). L'enseignant, conscient des processus cognitifs de l'interlangue, se pose les questions suivantes : 1) dans la langue maternelle de l'apprenant, le grec, il n'y a qu'un seul pronom signifiant « nous », ceci influence-t-il l'apprenant (transfert linguistique) ? 2) Dans le manuel employé et les supports utilisés en classe trouve-t-on suffisamment le pronom personnel « on » signifiant « nous » (transfert d'apprentissage) ? 3) L'apprenant a-t-il eu recours à une stratégie d'apprentissage, voire à la stratégie de simplification de la règle ? L'enseignant cherche à mieux comprendre les difficultés de l'apprenant en émettant ces hypothèses dont il élimine progressivement celles qui s'avèrent erronées. Une fois qu'il découvre la ou les raisons de cet usage excessif de « nous », l'enseignant doit tenter de mettre en place le cadre nécessaire en classe pour résoudre cette difficulté, effectuer des activités qui visent à motiver l'emploi de « on » dans le bon contexte oralisé. Remédier à une difficulté développée au sein de l'interlangue des apprenants consiste donc non seulement à une correction individualisée momentanée, mais notamment à un travail systématique de récapitulation en spirale. La connaissance de la notion d'interlangue et la considération des processus de son développement analysés par Selinker (1972), constituent un vrai outil dans l'approche de facilitation et de remédiation adoptée par l'enseignant d'une langue étrangère.

1.1.1.4. Marqueurs des difficultés rencontrées en PIO

Comme le note Apothéloz (2008, p. 155), tant en Français Langue Maternelle (FLM) qu'en FLE, à l'oral « le travail sur la formulation laisse une multitude de traces : lexèmes ou syntagmes laissés inachevés (bribes, amorces), recherche lexicale produisant un « piétinement », hésitations et bafouillages divers, parenthèses à rallonges, corrections après coup et autres repentirs, etc. » (*Ibid.*). Les locuteurs conçoivent le discours au fur et à mesure de la situation de production ou d'interaction et rencontrent inévitablement des obstacles voire des diffuences dans la formulation verbale. Or, la tâche semble être plus complexe pour les locuteurs en apprentissage du FLE qui face à ces difficultés d'improvisation ne mobilisent pas leur langue maternelle mais une interlangue, un système encore en évolution.

Les traces du travail de formulation verbale marquent souvent la présence de diffuences. Moins le locuteur étranger rencontre des obstacles dans la formulation, moins sa performance comporte ces traces ou marqueurs de diffuences, comme les inachèvements, répétitions, hésitations, ruptures de la communication et pauses fréquentes. Si nous regardons de près les descripteurs des niveaux communs de référence (CECR 2001, p. 23), nous observons que l'aisance est associée au manque de ces marqueurs. Un apprenant qui a acquis le niveau C2 de compétence correspondant au niveau de maîtrise absolue de la langue « peut s'exprimer longuement, spontanément dans un discours naturel en évitant les difficultés ou en les rattrapant avec assez d'habileté pour que le locuteur ne s'en rende presque pas compte » (CECR 2001, p. 28). Ainsi, nous comprenons qu'un apprenant fluide peut parler longtemps sans éprouver le besoin de faire des pauses longues ou rompre la communication. De plus, il est apte à éviter les difficultés ou à les remédier (cf. « en les rattrapant ») en reformulant de manière performante et en employant les stratégies adéquates. Les apprenants de niveaux de compétence inférieurs présentent dans leur discours ces marqueurs d'obstacles. Par exemple, pour le niveau B2 qui correspond au

niveau avancé dont l'utilisateur est indépendant mais ne maîtrise pas couramment la langue, l'apprenant « peut parler relativement longtemps avec un débit assez régulier ; bien qu'il/elle puisse hésiter en cherchant structures ou expressions, l'on remarque peu de longues pauses » (Ibid.). L'apprenant de ce niveau n'est pas capable de parler si longtemps qu'un locuteur de niveau C1/C2, son débit est plus lent, des hésitations et de longues pauses sont encore présentes. Pour ce qui est du niveau B1, le niveau seuil de compétence, l'apprenant « peut discourir de manière compréhensible, même si les pauses pour chercher ses mots et ses phrases et pour faire ses corrections sont très évidentes, particulièrement dans les séquences plus longues de production libre » (Ibid.). Il nous semble qu'une différence notable existe entre l'aisance d'un apprenant de niveau B1 et de celui d'un niveau B2. La performance orale d'un apprenant de niveau B1 comporte de nombreuses pauses et corrections. Enfin, les apprenants des niveaux élémentaires A1 et A2 n'ont pas encore d'aisance dans la langue cible et rencontrent de nombreux obstacles marqués par des pauses et de « faux démarrages » (Ibid.).

De nombreux auteurs (cf. Berthe 1979 ; Faerch et Kasper 1980b ; Tannen 1985 ; Barrier 1996 ; Tijani 2006 ; Hilton 2008) expliquent que les marqueurs précités comme les hésitations et les répétitions indiquent la présence d'obstacles dans la communication. Il nous semble donc particulièrement important d'étudier les marqueurs d'obstacles, de diffusions en PIO qui permettent de définir l'aisance des apprenants. Les marqueurs d'obstacles dans la formulation orale pourraient être regroupés comme suit :

- 1) les silences non intentionnels (avec les ruptures du discours, les pauses longues précédées d'amorces, d'actes de discours inachevés, de bribes ou fragments du discours) ; (cf. Tannen 1985 ; Morel et Danon-Boileau 1998 ; Hilton 2008)
- 2) les hésitations ; (cf. Berthe 1979 ; Barrier 1996 ; Pawley et Syder 2000 ; Campione 2004 ; Hilton 2008)
- 3) les reprises (répétitions, reformulations et redémarrages) (cf. Roulet et al. 1985 ; Hilton 2008) ;
- 4) les allongements vocaliques en fin de mots (cf. Morel et Danon-Boileau 1998 ; Campione 2004 ; Tijani 2006) ;
- 5) les manifestations verbales de l'obstacle (cf. Faerch et Kasper 1980b ; Tijani 2006) ;
- 6) les expressions faciales et corporelles (cf. Piérart 2011 ; Van Hout et Estienne 2002 ; Monfrais-Pfauwadel 2000).

Il est à noter que pour les six types de marqueurs, nous devons être particulièrement attentive au sens souvent donné par le contexte socioculturel d'apprentissage précis. Il est ainsi important d'évaluer les différents marqueurs d'obstacles en PIO suivant les valeurs qui leur sont attribuées dans le contexte socioculturel chypriote hellénophone et de chercher à comprendre si ces mêmes traces ont dans le contexte socioculturel spécifique aussi des sens différents.

Un premier marqueur d'obstacle à prendre en considération est le silence non intentionnel lors de tâches de PIO. Deux types de silences non intentionnels semblent exister : l'arrêt de la communication et la pause. L'arrêt du discours en raison de diffusion rompt la communication définitivement alors que la pause est suivie par une reprise de la parole. Tout d'abord, l'arrêt de la communication peut être considéré comme un signe de

difficulté lorsque nous sommes sûre qu'il n'est pas intentionnel. Si l'apprenant reste silencieux tout simplement parce qu'on n'attend pas de lui qu'il parle à ce moment donné, il n'y a pas ce que Tannen (1985, p. 96) appelle l'attente de la prise de parole⁵⁴. En d'autres termes, le silence est perçu comme une omission lorsque les participants estiment qu'il faut parler (Ibid.). Il nous semble que ce critère est indispensable pour dire que la rupture indique la présence d'un obstacle. Il note encore qu'une telle omission d'un acte de parole attendu est en général perçue négativement. Ainsi afin de dire avec certitude que l'apprenant confronte des difficultés, il faut qu'il y ait l'attente de la prise de parole mentionnée par Tannen. Par ailleurs, il est tout aussi crucial de chercher à comprendre si l'arrêt de la communication est intentionnel ou non, même s'il y a une attente de prise de la parole. Nous n'avons certainement pas affaire à un obstacle si le silence de l'apprenant est intentionnel, voire volontaire. Dans ce cas, nous devons considérer que le silence intentionnel est porteur de sens car d'après King (2013, p. 6) le silence ne correspond pas nécessairement à une rupture dans la communication mais il peut transmettre un message⁵⁵. Il importe ainsi de distinguer les silences provoqués par un obstacle de l'apprenant qui rencontre des difficultés à exprimer ce qu'il souhaite communiquer et ceux véhiculant un message. Il faut considérer que le silence véhiculant un message est généralement accompagné d'autres marqueurs comme des expressions faciales ou corporelles qui contribuent à la transmission de ce même message. Ces expressions faciales et corporelles, avec le contexte général de la situation aident l'observateur à identifier la nature du silence.

L'arrêt de la communication peut avoir plusieurs significations. L'apprenant rencontre par exemple des difficultés dans le rappel lexical ou encore dans la construction morphologique, syntaxique ou phonologique. Comme le signale King (2013, p. 31) la recherche sur le silence doit être spécifiée suivant la culture de la personne et doit considérer avec précaution la valeur de la parole contre celle du silence au sein de cette culture⁵⁶. De surcroît, il faut aussi prendre en considération que lorsque nous avons affaire à une situation d'IO « l'utilisateur de la langue joue alternativement le rôle du locuteur et de l'auditeur ou destinataire avec un ou plusieurs interlocuteurs afin de construire conjointement un discours conversationnel dont ils négocient le sens suivant un principe de coopération » (CECR 2001, p. 60). C'est pourquoi des arrêts dans la communication peuvent surgir aussi à cause de difficultés de compréhension et d'interprétation des actes de discours prononcés par l'interlocuteur.

Comme précité, le deuxième type de silence qui nous intéresse tout particulièrement est la pause qui fait en général partie intégrante du processus énonciatif. Les pauses étant plus brèves que les arrêts de la communication semblent avoir moins de conséquences sur le flux de la pensée et de la communication. Berthe (1979, p. 138) distingue trois types de pauses. Tout d'abord, « les pauses associées au processus articulatoire » des pauses si brèves que l'interlocuteur ordinairement ne repère pas. Le deuxième type consiste aux « pauses respiratoires » ou « inhalatoires » qui aident à reprendre son souffle. Enfin, le troisième type de pauses consiste aux pauses

⁵⁴ Traduction de : « the expectation of talk ».

⁵⁵ Traduction de : « silence does not necessarily equate to a breakdown in communication [...] silence is often employed to convey a message ».

⁵⁶ Traduction de : « research into people's silent behaviour must be culture-specific and must carefully consider the relative value of speech versus silence within that culture ».

« d'hésitation » d'une durée variable. L'auteur donne également aux « pauses d'hésitation » une deuxième appellation : « pauses remplies » car elles sont habituellement sonores (mais pas exclusivement), constituées d'items quasi-lexicaux « euh » en français ou « eh » en grec. Ces pauses sont particulièrement importantes dans la communication orale car elles signalent à l'interlocuteur que le locuteur n'a pas fini de parler. Dans certains cas, elles sont des habitudes linguistiques et dans d'autres elles sont le reflet des difficultés rencontrées. D'après Hilton (2008, p. 67) « la production disfluente contient plus de pauses et de plus longues pauses, qui découpent le discours dans des blocs moins bien définis du point de vue syntaxique ou conceptuel ». Pour ce qui est de la durée des pauses, une hésitation ou pause « dépassant 3 secondes de durée est signe d'une défaillance majeure, voire de l'arrêt de la production. Dans un contexte communicatif, l'interlocuteur a tendance à intervenir (après 2,5 secondes environ), pour remettre l'échange sur les rails ». De ce fait plus la durée du silence est longue, plus il est considéré grave et constitue un marqueur important de la présence d'un obstacle qui freine et rompt le flux de la pensée. Toute pause plus longue que 3 secondes doit être prise en compte, cela dit, les normes varient d'une personne à l'autre. Par ailleurs, Crown et Feldstein (1985, p. 38) signalent que les plus longs arrêts de la communication sont en général produits par des individus plus fragiles au niveau affectif. Ces apprenants fragiles donc risquent plus de rencontrer des obstacles qui les bloquent, manifestés par de longues ruptures.

De plus, les pauses vont de pair avec des amorces ou des énoncés laissés inachevés qui constituent : « des traces laissées par le discours par le travail de la production discursive fourni par les interlocuteurs » (Gulich 1986, p. 165). Pour ce marqueur nous devons être particulièrement attentive car il peut être provoqué par une situation de chevauchement de parole en IO, à savoir de la prise de parole simultanée par les interlocuteurs. Encore, un locuteur peut choisir de ne pas finir sa phrase parce qu'il a changé d'avis et ne souhaite plus exprimer le message en question. Un marqueur très proche à celui des amorces et inachèvements est celui des bribes ou des fragments de discours. L'apprenant en difficulté de formulation, peut produire des bribes, voire des morceaux de phrases plus ou moins difficilement compris. Les paramètres à prendre en compte lors du repérage de ces marqueurs sont donc nombreux et font appel à la prudence du chercheur ainsi qu'à sa connaissance du contexte socioculturel.

Le troisième marqueur est la présence d'hésitations qui peut se manifester par des séquences phatiques comme « euh », « hein », « disons », « je dirai » « je veux dire » etc. (Barrier 1996, p. 23). Les hésitations du locuteur pendant un exercice de production libre en monologue ou en interaction, peuvent être considérées comme des signes d'incertitude provoquée par une difficulté linguistique. Elles permettent parfois de conclure que l'apprenant est confronté à un moment difficile. Or elles peuvent, comme tout autre marqueur, signaler tout simplement un moment de planification de la formulation exprimé de cette manière (Hilton 2008, p. 67). Ainsi, comme toute hésitation ne marque pas obligatoirement la présence d'un obstacle, nous tenons à être prudente lorsque nous repérons celles qui marquent que l'apprenant se trouve face à des difficultés dans la formulation⁵⁷. Les hésitations qui marquent la présence d'obstacles semblent être notamment celles accompagnées d'autres marqueurs comme les pauses répétitives. Encore,

⁵⁷ Nous n'avons pas trouvé de recherche étudiant les pauses et hésitations des locuteurs natifs du chypriote grec afin d'avoir une référence sur les tendances de ce public.

nous devons prendre en considération un nombre de facteurs. Tout d'abord, chez les locuteurs natifs :

Environ un tiers du temps de production est consacré à différentes formes d'hésitations (pauses silencieuses, pauses remplies ou vocalisées et autres bruitages paralinguistiques, reprises). Les hésitations permettent à l'émetteur de planifier ses énoncés, de sélectionner les mots et d'articuler les phonèmes, mais elles sont également indispensables à la réception du message par l'interlocuteur. (Hilton 2008, p. 67).

Ainsi, les hésitations ne sont pas toujours synonymes d'une diffluence dans la communication. Elles peuvent marquer un moment de planification de la part du locuteur. Rochester (1973, p. 77) note aussi d'ailleurs qu'une pause peut remplir plus d'une seule fonction. Comme le signale encore Hilton (2008, p. 71), la position de l'hésitation au sein de l'acte de parole joue un rôle crucial dans l'identification de sa fonction. L'hésitation, tout comme la pause, peut se produire entre deux énoncés ou au début d'un énoncé, entre deux propositions, ou à l'intérieur d'une proposition, entre les mots qui la composent ». Parmi les trois positions des hésitations, c'est celle à l'intérieur d'une proposition qui est perçue comme la plus nuisible à l'aisance orale et constitue peut-être l'une des caractéristiques les plus révélatrices du niveau de compétence orale en langue étrangère (Pawley et Syder 2000, p. 170). Il paraît donc nécessaire de s'appuyer à la fois sur la durée de l'hésitation mais aussi sur sa position dans l'acte de parole.

Un autre marqueur d'obstacle important en PIO est la présence de reprises (Roulet et al. 1985), à savoir de répétitions, reformulations et redémarrages. En règle générale, ces marqueurs mettent en relief les difficultés dans le choix lexical, morphosyntaxique ou phonologique qui perturbent la pensée et la production de l'apprenant. Toutefois, il faut avoir à l'esprit que dans d'autres cas ces marqueurs font partie d'un choix de l'apprenant. Par exemple la répétition est parfois sélectionnée par l'apprenant comme une stratégie de gain de temps au cours de la communication orale, pour qu'il ait le temps nécessaire de trouver le mot exact recherché (Tijani 2006, p. 145). Comme le déclarent Vion et Mittner (1986, p. 41) la reprise :

Permet d'occuper le temps de parole sans tarder, alors même que sa compétence en langue cible rend souvent difficile une réponse immédiate. Elle permet également, avec un minimum de moyens, de structurer une intervention et de donner par ailleurs le sentiment de coopération.

La reprise permet ainsi le développement d'une coopération lorsque l'apprenant répète les propos de son interlocuteur. Il paraît important donc de voir si l'apprenant répète ses propres propos ou les propos de son interlocuteur. Par reformulations nous entendons notamment les tentatives des apprenants de reformuler un sens pour faire passer un message lorsque la première tentative n'a pas été réussie. Selon Hilton (2008, p. 77) « Les apprenants disfluents produisent nettement plus de répétitions et moins de reformulations » que les apprenants fluents. Ainsi, pour évaluer l'aisance, il est important d'examiner le taux des répétitions et des reformulations.

Tout aussi intéressant le marqueur qui consiste à l'allongement des voyelles en général pendant les hésitations, en fin de mots ou en fin de tour de parole (Campione 2004, p. 186). Cet allongement peut être révélateur tant de l'incertitude et difficulté éprouvées par l'apprenant dans l'élaboration de la phrase et la formulation de son « vouloir-dire » (Coianiz 2001) que de la planification ayant lieu.

Comme l'indiquent Faerch et Kasper (1980b, p. 20) tous les marqueurs d'obstacles ne sont pas implicites. L'apprenant rencontrant des difficultés peut s'exprimer ouvertement, par exemple d'une des manières suivantes : « je suis bloqué », « je ne sais pas comment le dire », « je n'y arrive pas », « je ne sais pas » etc. L'apprenant demande parfois de l'aide explicitement ou implicitement. La demande d'aide peut donc être directe et évidente (« comment dit-on en français... ?) ou implicite à travers l'intonation et la voix. Par exemple, nous rencontrons des apprenants qui montent la voix à la fin de la phrase qui reste inachevée. Nous pouvons dans ce cas donner l'exemple suivant :

4 A08 quand je ne sais pas quoi je dois faire + je^

L'apprenante qui cherche le mot *panique* laisse sa phrase inachevée et choisit une intonation montante pour indiquer qu'elle a besoin d'aide. Il est donc intéressant d'étudier si d'autres apprenants fonctionnent de la même manière, lorsqu'ils se trouvent face à un obstacle en PIO.

Le dernier marqueur que nous repérons est la présence d'expressions faciales et corporelles qui indiquent d'une manière ou d'une autre que l'apprenant est en difficulté. Dans ce type de marqueur plusieurs auteurs (cf. Piérart 2011 ; Van Hout et Estienne 2002 ; Monfrais-Pfauwadel 2000) parlent de rires ou sourires embarrassés, de soupirs, d'expressions faciales, de gestes embarrassés, de posture et de regard. Ils parlent encore de gestes ou mouvements parasites qui indiquent que le locuteur est en difficulté. Ils notent de nombreux signes comme des gestes de la main cachant le visage, des mouvements de la tête, des jambes, une élévation des bras ou des épaules, des claquements de doigts et des rires nerveux. Des auteurs comme Krauss, Chen et Gottesman (2001) affirment que les gens font souvent des gestes quand ils ont du mal à retrouver un mot qu'ils ont en mémoire. Ils expliquent aussi que les gestes jouent un rôle direct dans le processus de récupération lexicale. Les personnes qui ont des difficultés d'accès lexical produiraient donc davantage de gestes. Goldin-Meadow, McNeill et Singleton (1996) se mettent aussi d'accord pour dire que les gestes serviraient à compenser un discours défectueux. Du même avis sont Rauscher, Krauss et Chen (1996), qui ont constaté que la fréquence des gestes augmente lorsque les restrictions imposées à la parole deviennent importantes. Ils ont alors remarqué que plus l'accès lexical était difficile, plus les sujets produisaient de gestes, comme pour compenser les difficultés d'accès au lexique. Ainsi, les gestes peuvent non seulement apparaître comme de simples traces ou marqueurs de l'obstacle mais aussi comme des outils de remédiation à l'obstacle.

Les marqueurs d'obstacles et difficultés rencontrés en PIO sont donc importants d'une part parce qu'ils indiquent la présence d'obstacles ainsi que la mise en œuvre éventuelle de stratégies d'apprentissage et d'autre part parce qu'ils servent à mesurer la difficulté éprouvée. Nous tenons à les repérer afin de pouvoir également identifier le moment exact de la difficulté éprouvée ainsi que la réaction de l'apprenant face à la difficulté. Il est à noter que ce qui paraît plus difficile à identifier est la source de la difficulté. Par conséquent, il importe d'étudier de près les sources possibles de difficultés afin de faciliter le travail de remédiation. La sous-section suivante vise donc à présenter les sources de difficultés qui ont une relation avec l'apprentissage.

1.1.1.5. Sources possibles de difficultés

Lorsque les apprenants d'une langue étrangère se trouvent face à une impasse, des conséquences plus ou moins négatives se produisent comme la rupture de la communication (Kramsch 1984), l'abandon du message ou de la tâche et parfois même la déstabilisation psychologique de l'apprenant (Lee 1999). Il nous semble ainsi primordial, dans le but de lutter contre les obstacles dans la formulation verbale, de chercher à les identifier. Certes, les apprenants risquent de rencontrer des difficultés de formulation verbale dans la langue cible en raison de leur niveau de compétences et par conséquent de la méconnaissance de la langue. Or, il nous semble important de présenter également d'autres facteurs qui ont attiré notre attention : 1) la difficulté, la familiarité et les conditions de la tâche (Coianiz 2005), 2) le rôle et statut accordés à l'apprenant pendant l'activité (Dornyei et Murphey 2003), 3) la bifocalisation de l'apprenant (Bange 1992), ce que nous expliquerons par la suite, 4) le choix effectué des stratégies et des métastratégies (Kramsch 1984 ; O'Malley et Chamot 1990 ; Oxford 2011) et 5) les habitudes culturelles d'apprentissage de l'apprenant (Pauzet 2002 ; Vallat 2013).

Coianiz (2005, p. 196) parle de « l'accessibilité cognitive », qui se présente lorsque l'apprenant considère que l'activité proposée est faisable et qu'il est capable d'apprendre. A l'inverse, dans le cas d'une activité estimée trop difficile, nous nous trouvons face à de l'inaccessibilité cognitive, où l'apprenant ne se sent pas capable d'effectuer efficacement l'activité et risque de se bloquer. La difficulté et les conditions de la tâche ainsi que le manque de familiarité de l'apprenant avec le type de la tâche peuvent provoquer des diffusions qui rompent la continuité de la communication. Plus particulièrement, si la tâche exige de l'apprenant des connaissances et savoir-faire plus avancés, pas encore bien appris, elle risque de décourager l'apprenant et nuire à sa performance. L'adaptation de la difficulté de la tâche au niveau des connaissances des apprenants est donc primordiale. Par ailleurs, le CECR (2001, p. 123) fait comprendre que la familiarité de l'apprenant avec la tâche est importante, car « la charge cognitive est réduite et le succès de l'exécution d'une tâche [est] facilité ». C'est pourquoi, il est de grande importance de connaître les habitudes d'apprentissage des apprenants et plus particulièrement les types d'activités effectués régulièrement en classe afin de ne pas surprendre les apprenants avec des activités avec lesquelles ils se sentent trop exposés. C'est d'ailleurs Young (1999, p. 8) qui note qu'exposer⁵⁸ les apprenants peut en effet les bloquer. De plus, Lee (1999, p. 50) affirme qu'il est communément connu que les activités d'Expression et de Compréhension Orales stressent plus les apprenants que les activités d'Expression et de Compréhension Ecrites⁵⁹. Ces propos sont particulièrement significatifs pour la présente étude qui se fonde sur une recherche entièrement effectuée sur les compétences de PIO. En ce qui concerne les conditions de la tâche ou de l'activité qui peuvent s'avérer néfastes pour la PIO, le CECR (2001) mentionne « le temps » (p. 124) alloué pour la préparation et l'exécution de la tâche. Pour les activités de PIO, il importe de savoir accorder, s'il le faut, le temps de préparation nécessaire afin de sécuriser les apprenants. De la même manière, il faut également allouer suffisamment de temps à l'exécution de la tâche car comme le souligne le CECR (2001, p. 124) « plus l'acte de communication est urgent ou plus le temps alloué

⁵⁸ Traduction de : « spotlighting ».

⁵⁹ Traduction de : « We know that speaking and listening activities evoke higher levels of anxiety than reading or writing ».

aux apprenants pour réaliser l'activité en classe est court, plus la tension de la réalisation de la tâche est grande en communication spontanée ». Par ailleurs, il faut noter que des différences peuvent dériver à cause de l'incompréhension des consignes d'une activité ou même de l'objectif de celle-ci. Comme le note Zakhartchouk (2000, p. 62) « Il est nécessaire de réfléchir aux consignes que l'on donne, on doit se préoccuper de la manière dont les élèves les lisent, les comprennent ». Les contraintes des activités et tâches sont donc nombreuses. C'est à l'enseignant de les connaître et les prendre en compte pour éviter le développement de difficultés lors de la prise de parole. De surcroît, selon les conditions imposées par la tâche, les apprenants sont censés respecter un certain registre de langue, plus ou moins formel, et doivent parallèlement considérer les formules de politesse à employer. D'après Trudgill (1997, p. 253) comme il est fort connu, différentes situations, différents sujets, différents genres ont besoin de différents styles et registres de langues⁶⁰. Comme le note aussi Fetzer (2015, p. 15) les actes de paroles impolis sont l'équivalent d'actes de paroles inappropriés⁶¹. Lorsque l'acte de parole est considéré comme approprié pour une situation ou un objectif, il est naturel pour ce contexte. C'est seulement quand les normes de la PO sont incertaines ou transgressées qu'on a des paroles inappropriées⁶² (Wolfson 1997, p. 124). Il est de ce fait essentiel que les apprenants comprennent bien la tâche pour qu'ils produisent des actes de paroles appropriés selon la situation de communication.

Un facteur relatif à l'incompréhension des consignes des activités de PIO est la difficulté dans l'incorporation du rôle exigé pendant la tâche. Dornyei et Murphey (2003, p. 122) signalent que comme des rôles variés naturels émergent sans description propre, souvent les responsabilités des rôles ne sont pas suffisamment définies⁶³. L'apprenant peut ne pas savoir exactement ce qu'il est censé faire dans la situation de communication de l'activité si des explications spécifiques ne lui sont pas données auparavant. L'enseignant doit considérer la distance entre le rôle et le statut de l'apprenant dans sa vie quotidienne et ceux du personnage de l'activité. Si cette distance est trop importante, des clarifications sont nécessaires afin de pouvoir concrétiser le rôle du personnage, le but communicatif et même parfois les procédés pour atteindre ce but. Des difficultés et différences peuvent ainsi se développer si l'apprenant mal informé ne sait plus quoi dire et finit par se répéter ou abandonner la tâche.

Par ailleurs, il semble important de noter également l'état de « bifocalisation » en communication exolingue, signalé par Bange (1992, p. 56). Suivant ce phénomène, l'apprenant en situation d'IO doit se focaliser en même temps sur l'usage approprié de la langue et l'objectif de l'interaction. La tâche est de ce fait plus complexe car l'apprenant cherche de façon parallèle à parler la langue cible correctement et à atteindre l'objectif de la tâche.

Lorsque nous étudions les difficultés et différences en PIO, nous devons considérer que toutes les difficultés ne surviennent pas en raison de phénomènes linguistiques ou

⁶⁰ Traduction de : « As is well known, different situations, different topics, different genres require different linguistic styles and registers ».

⁶¹ Traduction de : « impolite speech acts are seen as functionally equivalent to inappropriate speech acts ».

⁶² Traduction de : « If speech is felt to be appropriate to a situation and the goal, then it is natural in that context. [...] It is only when norms of speaking are uncertain or violated that one gets 'unnatural' speech ».

⁶³ Traduction de : « Because various roles emerge without a formal 'job description', the responsibilities of the roles are often ill-defined ».

cognitifs. Le silence d'un apprenant peut souvent être interprété comme une diffi­culty alors que parfois il s'agit tout simplement d'une stratégie d'évitement. Kram­sch (1984, p. 85) note que « 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 ». Par conséquent, ce qui paraît être une diffi­culty peut être en réalité un choix stratégique qui sert à protéger la face de l'apprenant. Dans d'autres situations encore, l'usage que des apprenants font des stratégies conduit au développement de difficultés et diffi­culty. Un apprenant moins performant en PIO, ne sait pas bien choisir les stratégies de remédiation aux difficultés communicatives. Comme le note Oxford (1990, p. 13) les apprenants qui sont plus conscients de leur usage stratégique et sont plus avancés, semblent utiliser de meilleures stratégies⁶⁴. Il est ainsi important de guider les apprenants moins performants, en insistant sur l'impact du bon choix stratégique afin de diminuer les difficultés. O'Malley et Chamot (1990, p. 43) déclarent que l'objectif de l'apprentissage des stratégies est la facilitation du processus d'apprentissage de la langue étrangère⁶⁵. Ils ajoutent que les bons apprenants sont conscients du processus d'apprentissage et tentent de contrôler leur apprentissage par le biais de l'emploi des stratégies appropriées⁶⁶ (p. 188). Ces auteurs considèrent ainsi que les apprenants peuvent prendre en main leur apprentissage grâce aux stratégies.

De surcroît, des difficultés en PIO risquent d'apparaître à cause d'un emploi peu performant de ce qu'appelle Oxford (2011) les métastratégies. Dans son modèle le plus récent⁶⁷, elle accorde une place primordiale aux métastratégies, des outils et des processus mentaux cruciaux (comme planifier, organiser, surveiller et évaluer), qui aident l'apprenant à contrôler et à gérer l'emploi des stratégies de chaque dimension : cognitive, affective et socioculturelle-interactive (p. 15)⁶⁸. La dimension métastratégique offre donc le contrôle et la gestion de l'emploi des stratégies. Quelques exemples de métastratégies relatives aux PIO sont les suivants : chercher des occasions de parler la langue cible avec des locuteurs natifs, organiser à l'avance les actes de paroles possibles d'une conversation afin d'être plus à l'aise au moment de celle-ci et évaluer sa performance en PIO en pensant aux stratégies employées. Lorsque l'apprenant n'emploie pas ces métastratégies de manière efficace et performante, il rencontre des difficultés à gérer et à organiser l'usage des stratégies, qui peuvent contribuer à la remédiation des diffi­culty de la parole. Il est d'ailleurs à signaler que Wenden (1991) fait remarquer qu'un certain nombre d'apprenants ne sont même pas conscients du fait qu'ils peuvent participer à la gestion de leur apprentissage et qu'ils peuvent l'orienter. Suivant ces auteurs, les apprenants peuvent donc ignorer l'existence des métastratégies qui peuvent guider leur apprentissage autonome en promouvant l'emploi des stratégies aptes de pallier les lacunes linguistiques et lever les blocages.

⁶⁴ Traduction de : « learners who are more aware and more advanced seem to use better strategies ».

⁶⁵ Traduction de : « Learning strategies [...] have learning facilitation as a goal ».

⁶⁶ Traduction de : « Good learners are aware of the learning process [...] and seek to control their own learning through the use of appropriate learning strategies ».

⁶⁷ Ce modèle qui sert de cadre théorique principal de l'étude, sera présenté en profondeur *infra* cf. sous-section 1.2.3.2. *Le deuxième modèle d'Oxford*.

⁶⁸ Traduction de : « Crucial mental processes or tools, called metastrategies (such as Planning, Organizing, Monitoring, and Evaluating), help the learner control and manage the use of strategies in each dimension: cognitive, affective, and sociocultural-interactive. ».

Enfin, un dernier facteur à prendre en considération qui peut être à l'origine de difficultés est le développement d'habitudes culturelles d'apprentissage. Tout apprenant a ses propres habitudes d'apprentissage développées depuis son enfance suivant le contexte socioculturel dans lequel il a appris à apprendre. Comme l'indique Vallat (2013, p. 8) « la prise en compte des traditions éducatives et culturelles, des représentations et des habitudes d'apprentissage des apprenants présente un intérêt certain pour l'élaboration d'une didactique contextualisée ». Si par exemple un apprenant a l'habitude d'apprendre une langue étrangère en mémorisant par cœur des listes de vocabulaire, il risque de ne pas comprendre pourquoi l'enseignant de FLE n'en donne pas. Par ailleurs, dans le cas d'un apprenant qui a l'habitude de faire plusieurs répétitions avant la prestation orale devant la classe, le risque de rencontrer des difficultés est élevé lorsqu'on lui demande de parler sans préparation. Il est ainsi important d'interroger les apprenants sur leurs habitudes culturelles d'apprentissage afin d'en parler avec eux et éviter de mettre les apprenants dans des situations embarrassantes.

Si donc les difficultés et diffidences en PIO sont souvent associées à l'abandon du message et de la tâche, à l'évitement de la prise de la parole et au développement de stigmatisations négatives pour la suite de l'apprentissage, il s'agit d'un phénomène nuisible à l'apprentissage des langues étrangères. Les sources possibles de difficultés présentées relèvent donc de la relation d'apprentissage (Houssaye 1988, 1993) qui se crée entre l'apprenant et le savoir⁶⁹). Comme de la même relation relèvent aussi les théories de l'apprentissage, nous leur consacrons la section suivante.

1.1.2. Ancrage des théories de l'apprentissage

Une discipline ressource qui peut fournir des outils et concepts à l'enseignant de langue étrangère est celle des théories de l'apprentissage. Cette discipline permet notamment de prendre davantage conscience des manières dont les apprenants s'y prennent pour apprendre. Dans la présente section nous présenterons les théories de l'apprentissage retenues, le constructivisme et le socioconstructivisme et développerons les raisons pour lesquelles elles ont été sélectionnées.

1.1.2.1. Constructivisme

Le constructivisme a été développé dès 1923, entre autres, par Jean Piaget qui semble être le représentant le plus célèbre de la théorie. Le constructivisme est avant tout une théorie cognitive, dans le sens où « elle vise à élaborer une théorie de la connaissance » (Gaonac'h 1991, p. 118). Avec la théorie du constructivisme, nous considérons que les connaissances se construisent par les apprenants eux-mêmes qui sont au centre de l'apprentissage. « L'élaboration des structures de connaissance est progressive, selon une succession d'équilibres et de perturbations » (Ibid.), et « les acquis d'un stade ne sont pas perdus lorsqu'un déséquilibre transitoire survient, mais ils sont intégrés dans ceux du stade ultérieur » (p. 119). Piaget souligne l'importance du recours en classe aux situations-problème dont il présente les stades, voire les étapes : 1) l'apprenant pense qu'il pourra résoudre le problème par le biais de l'assimilation, notion clé du constructivisme selon laquelle un apprenant intègre des données qui viennent du milieu ou

⁶⁹ Cf. Figure 1 : Triangle pédagogique de Houssaye (1988) dans la section 0.2.3. Pédagogie.

de la situation problème, sans les modifier, en les coordonnant aux informations et acquis dont il dispose déjà ; 2) s'il ne parvient pas à assimiler les données, il est déstabilisé ou il prend conscience de ses limites ; 3) il peut persévérer et avoir recours à l'accommodation, procédé selon lequel il adapte sa manière de s'y prendre pour confronter la situation-problème ; 4) si le problème est résolu, cette résolution sera accompagnée d'une amélioration dans la façon de faire de l'apprenant et nous parlerons dans ce cas d'une équilibration. Il s'agit comme le déclare Bronckart (2003, p. 8-9) du « jeu des assimilations et des accommodations dans le cadre du processus plus large d'équilibration ».

1.1.2.2. *Socioconstructivisme*

Le socioconstructivisme introduit en règle générale une dimension supplémentaire au constructivisme, celle des interactions, des échanges et de la co-construction, notamment par Vygotski et Bruner. Le savoir se construit à travers l'interactivité car le développement de la pensée avance du social à l'individuel. Les fonctions psychiques supérieures se développent « d'abord comme activité collective, sociale [...] puis comme activité individuelle » (Vygotski 1985, p. 111⁷⁰). Comme le précise Gaonac'h (1991, p. 190) :

La pensée, selon Vygotsky, a une origine sociale, externe ; le langage fonctionne comme un outil dans le développement des capacités cognitives individuelles à partir de cette origine externe. Ce qui est acquis, ce n'est pas le langage en tant que système autonome ; ce qui est acquis, c'est l'interaction entre les caractéristiques du système des moyens linguistiques dont dispose l'enfant, d'une part, et d'autre part les caractéristiques du fonctionnement de ces moyens lorsqu'ils sont utilisés pour connaître, communiquer.

L'aspect social et interactif fait partie intégrante de la théorie du socioconstructivisme, qui véhicule l'idée que l'enseignement est toujours un peu en avance sur ce que les apprenants savent faire. Dans cette perspective, l'apprenant comprend à partir de ce qu'il connaît déjà et son progrès suppose une interaction dans laquelle l'apprenant est sollicité pour aller au-delà de ce qu'il a déjà acquis. Vygotski développe ainsi le concept de zone proximale de développement (ZPD), qu'il définit comme l'écart entre le niveau de résolution d'un problème avec l'aide d'un autre plus compétent et celui atteint seul. « C'est ce différentiel entre savoir autonome et savoir en collaboration qui constitue la zone proximale de développement » (Cuq 2003, p. 248). C'est donc en collaboration et avec l'appui d'une personne plus compétente que l'apprenant peut résoudre des problèmes plus difficiles que lorsqu'il agit seul et traverser d'une certaine manière cette zone de façon efficace.

L'enseignant ou la personne plus compétente en dehors de la salle de classe, a recours au processus d'échafaudage, concept développé principalement dans l'œuvre de Bruner. Comme le signale Oxford (2011, p. 28) pour aider l'apprenant à traverser la zone proximale de développement, l'individu plus compétent offre de l'aide en ayant recours à l'échafaudage, en donnant par exemple du matériel et des explications. L'échafaudage n'est plus mis en œuvre quand il n'est plus utile.⁷¹ L'objectif de l'échafaudage semble être le développement de l'auto-régulation qui consiste à l'habileté de réaliser des activités avec un minimum ou

⁷⁰ La première édition étant en 1935.

⁷¹ Traduction de : « To [...] help the learner traverse the zone of proximal development, the more knowledgeable individual offers scaffolding (assistance), such as modelling or providing materials and explanations. Scaffolding is withdrawn when no longer needed. ».

sans du tout d'aide externe. L'auto-régulation est possible par le biais de l'internalisation, le processus qui consiste à transformer en ressource disponible et interne ce qui auparavant était une aide externe⁷² (Lantolf et Thorne 2007, p. 204). En d'autres termes, c'est l'auto-régulation qui permet à l'apprenant d'être autonome dans le choix des opérations à mettre en œuvre pendant son apprentissage. L'auto-régulation est une notion qui peut nous faire penser à la théorie de l'autocontrôle appelé moniteur⁷³ (Krashen 1981, p. 1), selon laquelle les apprenants adultes ont deux systèmes indépendants, l'acquisition inconsciente de la langue et l'apprentissage conscient⁷⁴. L'autocontrôle de l'apprentissage conscient peut être employé dans le but de modifier la production du système acquis, parfois avant et parfois après la production de l'énoncé⁷⁵ (p. 2). Le moniteur s'opère donc par un appel conscient aux règles explicites de la langue que Krashen distingue des règles implicites qui sont celles acquises.

Les deux théories de l'apprentissage retenues, le constructivisme et le socioconstructivisme, ont fortement influencé le champ de la didactique des langues étrangères. Elles présentent les activités comme des situations-problème interactives et sociales et offrent un rôle différent tant à l'apprenant, qui est en position centrale en classe, qu'à l'enseignant qui doit fournir à l'apprenant l'aide nécessaire pour l'aider à franchir la zone proximale de développement et devenir un apprenant auto-régulé. D'une part, le constructivisme insiste sur le fait que l'apprenant est l'acteur et l'artisan de son apprentissage car c'est à lui de construire les connaissances et savoir-faire par le biais de l'équilibration (donc aussi à travers l'assimilation et l'accommodation). D'autre part le socioconstructivisme valorise l'interactivité de la construction des connaissances en en faisant une co-construction. Les deux théories que nous empruntons dans la présente étude ont considérablement influencé l'enseignement-apprentissage du FLE et continuent à le faire.

Une autre discipline que nous devons prendre en compte pour la présente étude est la psychologie cognitive présentée dans la section suivante.

1.1.3. Ancrage de la psychologie cognitive

La psychologie cognitive est une discipline qui apporte des éléments de réponses tant en matière des difficultés rencontrées en PIO qu'en matière des sources possibles de difficultés.

1.1.3.1. Difficultés rencontrées

Tout d'abord, selon Kasper et Kellerman (1997, p. 8) la situation de rupture non intentionnelle du discours apparaît lorsqu'un locuteur veut nommer un concept pour lequel il n'a pas les ressources lexicales, ou ces ressources sont disponibles mais ne sont pas

⁷² Traduction de : « the ability to accomplish activities with minimal or no external support. Self-regulation is made possible through internalization – the process of making what was once external assistance a resource that is internally available to the individual ».

⁷³ Traduction de : « Monitor Theory ».

⁷⁴ Traduction de : « Monitor Theory hypothesizes that adults have two independent systems for developing ability in second languages, subconscious language acquisition and conscious language learning ».

⁷⁵ Traduction de : « our conscious learning, may be used to alter the output of the acquired system, sometimes before and sometimes after the utterance is produced. ».

rappelées, ou encore les ressources sont disponibles et rappelées mais ne peuvent pas être employées à cause de contraintes relatives au contexte⁷⁶. Pour comprendre ces phénomènes, il est important de nous référer aux travaux de psychologie cognitive de base qui distinguent les trois « catégories de connaissances » (Cyr et Germain 1998, p. 104), 1) les connaissances déclaratives, 2) les connaissances procédurales et 3) les connaissances conditionnelles.

Le premier type de connaissances, les connaissances déclaratives, correspond aux savoirs. « La connaissance des provinces du Canada, les règles de l'accord du participe passé, la connaissance du rôle du verbe dans la phrase ou celui de l'interlocuteur dans la communication sont des exemples de connaissances déclaratives » (p. 105). Pourtant, il faut garder à l'esprit que connaître les provinces du Canada ne veut pas dire que l'apprenant peut les situer sur une carte. En DDLE, il s'agit des connaissances phonologiques, morphosyntaxiques, sémantiques socioculturelles. Or, ces connaissances ne garantissent pas leur utilisation fonctionnelle dans des situations de communication en PIO par exemple.

Le deuxième type de connaissances, les connaissances procédurales, correspond aux savoir-faire. Comme le signale Tardif (1997, p. 50) ces connaissances correspondent « aux étapes pour réaliser une action, à la procédure permettant la réalisation d'une action ». Par exemple, une tâche qui consiste à déjeuner au restaurant exige des savoir-faire ou des connaissances procédurales comme réserver une table, lire le menu, commander et demander l'addition. C'est pourquoi, en DDLE les enseignants placent aussi les apprenants dans des situations authentiques de communication en PIO. Les apprenants doivent effectuer des tâches pour développer des connaissances procédurales.

Enfin, le troisième type de connaissances, les connaissances conditionnelles, correspond au quand et au pourquoi. « A quel moment et dans quel contexte est-il approprié d'utiliser telle ou telle stratégie, telle ou telle démarche, d'engager telle ou telle action ? » se demande Tardif (1997, p. 52). Selon lui, les connaissances conditionnelles sont en milieu scolaire la catégorie de connaissances la plus marginalisée, voire la plus négligée. Ce type de connaissances paraît particulièrement important car un apprenant qui ignore quand et pourquoi employer telle ou telle connaissance ou encore mettre en œuvre tel ou tel savoir-faire ne risque pas de les mettre en application.

Ainsi, la distinction des trois catégories de connaissances précitées nous permet de mieux cerner les difficultés et les différentes sources et causes de celles-ci.

1.1.3.2. Sources possibles de difficultés

Kasper et Kellerman (1997, p. 8) soulignent l'importance de certaines possibilités à la source des diffiultés en PIO. Ils notent entre autres que 1) il y a un manque de ressources linguistiques dans l'interlangue de l'apprenant et 2) il y a des difficultés cognitives de rappel.⁷⁷

⁷⁶ Traduction de : « This condition is one where a speaker wishes to label a concept for which she does not have the lexical resources, or where these resources are available but cannot be recalled, or where available and retrievable resources cannot be used successfully because of contextual constraints ».

⁷⁷ Nous optons pour la distinction faite par ces auteurs en raison de sa clarté. Nous avons préféré ne pas distinguer en types suivant le niveau de l'analyse linguistique mais plutôt nous fonder sur la présente distinction.

La première possibilité suivant laquelle l'apprenant n'a pas les ressources linguistiques pour exprimer ce qu'il souhaite dire dans la langue cible, est intimement liée au phénomène de l'interlangue, en cours de construction. Comme nous l'avons déjà présenté⁷⁸ il est naturel qu'un apprenant d'une langue étrangère développant son interlangue, se bloque à cause d'un manque de ressources linguistiques. Ce phénomène est évidemment plus fréquent au début de l'apprentissage. Il faut aussi noter qu'il peut y avoir des apprenants de langue étrangère qui possèdent un vaste répertoire linguistique mais rencontrent des difficultés en situation de PIO. Ils peuvent dans ce cas avoir les connaissances déclaratives nécessaires mais pas les connaissances procédurales ou encore l'inverse. Ces difficultés risquent d'apparaître également si l'apprenant n'a pas l'habitude de prendre la parole dans la langue cible et n'est donc pas habitué à utiliser ce qu'il a mémorisé.

Des travaux intéressants relèvent également de la notion de mémoire sémantique, introduite en 1966 par Quillian, qui désignait un ensemble de connaissances concernant les significations des mots, c'est à dire une sorte de dictionnaire interne. Aujourd'hui, elle recouvre en général tout le contenu de la mémoire à long terme. Selon Rosch (1973), à l'intérieur de cette mémoire sémantique, il existerait des catégories organisées de façon hiérarchique, à trois niveaux : 1) le niveau superordonné (p. ex. animal), 2) le niveau de base (p. ex. chien) et 3) le niveau subordonné (p. ex. Boxer). Si nous suivons cette catégorisation et écoutons nos apprenants produire en français, nous pourrions peut-être comprendre à quel niveau se trouve la lacune lexicale. Lorsque le niveau où se développe la difficulté est identifié, nous pourrions cibler par exemple l'apprentissage approfondi de cette catégorie. De plus, selon Kleiber (1990) il existerait aussi au sein de toute catégorie lexicale, un exemplaire appelé prototype, supposé être le meilleur exemplaire communément associé à une catégorie (par exemple *moineau* pour la catégorie *oiseau*) et qui fonctionnerait comme point de référence cognitif à l'intérieur de nos catégories et de nos systèmes de classification lexicale, comme représentation privilégiée au sein de l'organisation de notre mémoire. Ainsi, il faudrait chercher à savoir si les difficultés ont lieu lorsque l'apprenant cherche à donner le prototype d'une catégorie ou un exemple moins employé. De surcroît, les deux auteurs (Rosch 1973 et Kleiber 1990) ont montré que les niveaux de base sont reconnus plus rapidement, mémorisés plus facilement et qu'ils peuvent servir de point de départ à la compréhension de la catégorie dans son ensemble. Nous pensons donc que la catégorisation du lexique suivant les trois niveaux précités ainsi que la notion de prototype peuvent aider la présente étude, notamment dans la reconnaissance et identification de la difficulté lexicale.

Par ailleurs, l'apprenant peut ne pas avoir les ressources linguistiques nécessaires lorsqu'on lui demande de produire dans des situations de scénarios par exemple en IO. Une réponse à cette difficulté est donnée par la psychologie cognitive avec la théorie des scénarios (cf. Van Dijk 1984 et Fayol 1985). Suivant cette théorie, à l'intérieur d'un scénario nous distinguons un script : « la suite prototypique d'actions reconnue socio-culturellement qui est à la base du scénario » (Péroz 2000, p. 58). Cette suite prototypique d'actions précitée représente une série de macrostructures sémantiques (Van Dijk 1984) au sein de la mémoire de tout apprenant (p. ex. le scénario *aller au restaurant* implique dans la tête du locuteur ou de l'apprenant *passer une commande, lire le menu, la carte des vins*

⁷⁸ Cf. sous-section 1.1.1.3. *Interlangue et difficultés rencontrées.*

etc.). Il importe donc d'optimiser le rôle des macrostructures sémantiques présentes dans l'esprit de chaque apprenant, organisées selon des scénarios pré-construits. L'apprenant peut rencontrer moins de difficultés s'il sait que l'activité *aller au restaurant* implique par exemple un nombre de tâches comme *lire le menu*, *choisir* et *payer l'addition* et comment les exprimer (en disant par exemple « je voudrais », « c'est tout, merci »).

Un autre facteur à prendre en considération lorsque les apprenants semblent être face à un déficit langagier est la méconnaissance des phénomènes de la collocation, et des locutions figées. Un locuteur expérimenté est apte à produire ce qu'on appelle une collocation, « une cooccurrence lexicale privilégiée de deux éléments linguistiques entretenant une relation syntaxique » (Tutin et Grossmann 2002, p. 9), à savoir une association habituelle d'un terme à un autre au sein d'une phrase, en disant par exemple « gravement malade » et « grièvement blessé ». Un locuteur natif sait que ces adverbes (gravement et grièvement) n'apparaissent pas aisément interchangeables mais font partie des collocations citées. De la même manière un locuteur natif produit facilement les collocations suivantes : « entraîner des conséquences », « prêter attention », ou « courir vite » et risque peu de faire des combinaisons de mots qui sonnent faux à l'oreille. En revanche, un apprenant étranger pourrait ignorer la présence de ces collocations et ne pas savoir comment exprimer certaines nuances, ce qui entraînerait des diffiultés en PIO. En parallèle, le locuteur natif sait bien utiliser également des locutions figées, qui à l'opposé des collocations, n'autorisent aucune variation de ses éléments (p. ex. « passer son tour »). En parlant des collocations et locutions figées Marot (2011, p. 4) note que « ces combinaisons sont effectivement omniprésentes dans la langue et ce sont elles qui assurent la fluidité et la pertinence du discours, qui permettent de le teinter de nuances et de connotations. ». Or, ces expressions figées « culturellement marquées, sont rarement proposées dans les manuels de FLE, et souvent présentées de façon anecdotique dans une rubrique un peu à part et seulement dans des niveaux avancés de l'apprentissage de la langue » (Alwadi et Alhathal 2013, p. 16) Les apprenants de FLE qui ne les maîtrisent pas bien risquent donc de rencontrer des difficultés de compréhension ainsi que de production.

De plus, il faut considérer les difficultés dans le processus de récupération de l'information mémorisée, autrement dit dans le rappel de l'item recherché. Pour bien comprendre cette difficulté des apprenants il est important de nous informer sur les différents niveaux de traitement, nécessaires à la production orale d'un terme. Selon Bonin (2003) trois niveaux de traitement seraient nécessaires pour aboutir à la production orale d'un mot : 1) le niveau conceptuel, 2) le niveau verbal et 3) le niveau articulatoire. Au premier niveau, le locuteur décide qu'il souhaite s'exprimer sur le sujet en question, a donc une certaine intention de communication et se met à penser. Au niveau verbal, il choisit le mot qui correspond au sens qu'il souhaite exprimer et le récupère ainsi de la mémoire. Selon plusieurs auteurs des sciences cognitives (cf. (Fayol 2002 ; Levelt et al. 1999 ; Caramazza 1997), le niveau verbal se compose de deux sous-niveaux celui des lemmes et celui des lexèmes. Comme nous l'avons déjà vu avec les modèles de Bock et Levelt (1994) et de Dell (1986), le niveau des lemmes consiste à la sélection lexicale avec la récupération des informations syntaxiques et sémantiques d'un mot tandis que le niveau des lexèmes consiste à la récupération des informations morphologiques et phonologiques du mot. Enfin, au niveau articulatoire, nous avons affaire à la mobilisation des organes phonatoires (cf. les poumons, le larynx et les articulateurs supra-laryngés). A quel niveau se

développent donc les difficultés dans la récupération de l'item recherché ? Nous faisons l'hypothèse que les difficultés se trouvent plutôt au deuxième niveau verbal, car les apprenants qui présentent des marqueurs d'obstacles de formulation verbale semblent avoir une intention précise de communiquer, ils savent donc ce qu'ils veulent dire dans leur langue maternelle (cf. le niveau conceptuel) mais ne se rappellent pas le mot exact en français. La difficulté se trouve donc au niveau verbal soit au sous-niveau des lemmes soit à celui des lexèmes. Or, même dans notre langue maternelle nous faisons l'expérience de la situation communément appelée du *mot sur le bout de la langue*. Au moment où nous en avons besoin, nous nous trouvons dans l'incapacité de produire le mot précis recherché, alors que nous sommes certains de le connaître. Selon les orthophonistes cette difficulté surviendrait à l'intérieur du niveau verbal, au moment du passage du sous-niveau des lemmes au sous-niveau des lexèmes, c'est-à-dire lorsque les informations sémantiques et syntaxiques ont bien été sélectionnées, mais que l'information phonologique ne peut pas être intégralement récupérée. L'hypothèse généralement admise est celle d'une insuffisance de la force de connexion entre les systèmes lexical et phonologique (Le Rouzo et Joubert 2001). Cette difficulté est à notre avis importante aussi à prendre en considération lors des productions des apprenants de FLE. Même s'il s'agit d'un phénomène qui se produit aussi chez les locuteurs natifs, il peut tout aussi bien avoir lieu en langue étrangère. Il est donc intéressant de connaître les différentes difficultés possibles.

Les études de la psychologie cognitive nous offrent donc beaucoup de ressources qui peuvent nous aider à comprendre les obstacles provenant à la fois du manque de ressources dans l'interlangue des apprenants et des difficultés de rappel. Les études d'une autre discipline, la pédagogie, offrent tout aussi bien des informations importantes pour la compréhension des difficultés en PIO.

1.1.4. Ancrage pédagogique

1.1.4.1. Relation pédagogique en PIO

La relation pédagogique qui implique « une relation entre l'enseignant et l'apprenant » (Martinez 2011, pp. 4), permet d'après Houssaye (1988) le processus *former* du triangle pédagogique décrit *supra*⁷⁹. Avec le processus *former*, l'essentiel est de construire une relation d'échange entre les apprenants et l'enseignant. Comme l'indique Cosmopoulos (1999, p. 97) « Tout enseignant sait que la Relation Pédagogique agit comme médiateur principal de la communication, et même comme le « catalyseur par excellence » qui change tout en éducation ». Il est de ce fait important de signaler que la même méthode de travail peut avoir des effets différents suivant le climat relationnel de la classe. C'est « la relation (son existence, ses caractéristiques) qui filtre et colore la perception et la compréhension des partenaires ainsi que - et surtout - l'interprétation des actes et des messages envoyés. » (Ibid.).

De nombreux auteurs (Rogers 1984 ; Aspy 1972 ; Tausch 1978 ; Thorne 1994) déclarent que des changements bénéfiques apportés à la personnalité de l'enfant sont en corrélation avec l'état relationnel de l'enseignant et l'ambiance en classe. Il est ainsi intéressant de prendre en considération l'apport que cette relation peut avoir sur l'apprenant et sa performance en PIO. Notamment puisque des facteurs affectifs

⁷⁹ Cf. Figure 1 : Triangle Pédagogique de Houssaye (1988) dans la section 0.2.3. Pédagogie.

influencent considérablement la performance des apprenants en PIO. En général la source la plus importante d'anxiété linguistique semble être la peur de parler devant d'autres personnes en utilisant une langue d'une maîtrise limitée par le locuteur (MacIntyre 1999, p. 33)⁸⁰. Comme le note Cosmopoulos (1999, p. 99) « c'est le climat psychologique qui permet aux élèves de se sentir acceptés et à l'aise dans la classe et, en même temps, positivement disposés au travail scolaire ».

Comme nous considérons que des difficultés en PIO peuvent dériver de raisons d'ordre affectif et relationnel nous consacrons la sous-section suivante à ce genre de sources possibles de difficultés.

1.1.4.2. Sources possibles de difficultés

L'enseignant dans sa relation avec l'apprenant et en tant que pédagogue qui « se préoccupe d'abord de l'efficacité de son action », « résout en permanence des problèmes concrets d'enseignement/apprentissage » (Raynal et Rieunier 2014, p. 625), doit considérer que l'affectivité en classe s'exprime par le biais de quatre relations : entre les apprenants et l'enseignant, les apprenants entre eux, les apprenants et le contexte socioculturel (quelle est la représentation d'un apprenant qui parle le français à Chypre ?) et enfin l'apprenant et la représentation qu'il a de son identité (l'apprentissage du français correspond à la représentation que l'apprenant a de son identité ?).⁸¹

Tout d'abord, il est important de considérer l'apport de la relation entre l'enseignant et les apprenants. Comme le note le CECR (2001, p. 9) « Dans une approche interculturelle, un objectif essentiel de l'enseignement des langues est de favoriser le développement harmonieux de la personnalité de l'apprenant et de son identité en réponse à l'expérience enrichissante de l'altérité en matière de langue et de culture. » Il est donc à l'enseignant d'assurer ce « développement harmonieux de la personnalité de l'apprenant », dans le but d'éviter le développement de circonstances négatives à l'apprentissage. Par ailleurs, selon Bertocchini et Costanzo (2008, p. 23) les interactions en classe « ont lieu entre les sujets qui ont des rôles définis par l'institution (enseignant et élèves) sur la base de « règles » qui fixent des routines ». Les rôles attribués en classe, d'une part le rôle de l'enseignant et d'autre part le rôle de l'apprenant créent un certain déséquilibre chez l'apprenant à cause du décalage de statuts entre les deux. Cette différence de statut s'explique par le fait que l'enseignant maîtrise la langue cible en opposition avec l'apprenant qui l'apprend. De plus, la relation entre l'enseignant et l'apprenant est mise en évidence suivant les caractéristiques de « leadership » (Dornyei et Murphey 2003, p. 91) de l'enseignant. Dornyei et Murphey présentent l'enseignant comme un leader de groupe et insiste sur la distinction entre trois types de leadership : 1) autoritaire (Ibid.)⁸², où l'enseignant maintient un contrôle complet du groupe, 2) démocratique (Ibid.)⁸³, où l'enseignant essaie de partager certaines fonctions de son leadership avec les membres, en les incluant dans la prise de décisions, enfin 3) « laissez-faire » (Ibid.), où l'enseignant n'a pas vraiment d'attitude de leadership. Suivant une étude menée en psychologie éducative

⁸⁰ Traduction de : « Overall, the single most important source of language anxiety seems to be the fear of speaking in front of other people using a language with which one has limited proficiency. ».

⁸¹ Nous nous limitons ici aux relations affectives se développant en classe. Nous ne développons pas dans la présente thèse le rôle que peuvent jouer d'autres acteurs comme la famille, le travail et les amis.

⁸² Traduction de : « autocratic (or authoritarian) ».

⁸³ Traduction de : « democratic ».

de Lewin et al. (1939), la qualité des productions effectuées par le groupe d'un leadership démocratique était classée supérieure des deux autres types. Il importe ainsi de considérer la relation entre l'enseignant et le groupe de classe afin d'assurer l'obtention de meilleurs résultats.

Le deuxième type de relation, celui entre les apprenants du groupe est mise en évidence continuellement pendant l'apprentissage et se développe souvent pendant différents types d'activités de classe notamment pendant celles de communication orale. Comme le souligne Coianiz (2005, p. 27) « Communiquer, c'est co-construire des représentations, c'est s'installer dans la négociation des représentations (parfois le conflit), c'est accepter le risque, l'aventure, le pari. ». Pendant les activités d'IO où les apprenants sont invités à communiquer et à interagir, l'aspect relationnel est primordial. Selon Kerbrat-Orecchioni (1990, p. 17) « tout au long du déroulement d'un échange communicatif quelconque, les différents participants, que l'on dira donc des 'interactants', exercent les uns sur les autres un réseau d'influences mutuelles – parler, c'est échanger, et c'est changer en échangeant ». Cette co-construction des représentations demande un travail collaboratif de la part des interlocuteurs, voire des interactants. Oliver et Philp (2014, p. 5) notent d'ailleurs que l'interaction orale est collaborative et le plus souvent réciproque, avec chaque locuteur faisant de son mieux pour co-construire un échange significatif⁸⁴. La collaboration est donc nécessaire dans une classe de langue, notamment lorsqu'il est question d'effectuer des activités d'IO où les interlocuteurs doivent mener un travail en co-construction. Pour Dornyei et Murphey (2003, p. 18), la relation interpersonnelle qui peut résoudre des problèmes de groupe est l'acceptation⁸⁵. L'acceptation est le regard positif inconditionnel (Rogers 1983)⁸⁶, porté sur un autre individu, tout en le reconnaissant comme un être humain complexe avec ses valeurs et imperfections. Dornyei et Murphey (2003, p. 18) assimilent la relation d'acceptation en classe avec le sentiment que l'on peut éprouver pour un oncle par exemple, qui a ses inconvénients mais que l'on connaît bien et accepte comme un de nous. Pour accepter l'autre, il est d'abord important de le connaître. Le manque de tolérance dérive souvent de la méconnaissance de l'autre et peut dériver à une tendance de 'guerre froide' et d'intimidation (p. 20)⁸⁷. Il est ainsi important d'insister sur l'acceptation afin d'instaurer en classe une ambiance amicale d'acceptation. Par ailleurs, il faut aussi considérer la question posée par Coianiz (2005, p. 19) « qui est qui pour qui ? » et essayer de comprendre comment cela peut inhiber les apprenants en classe de langue étrangère. Suivant la situation dans laquelle nous nous trouvons, le statut que nous occupons (apprenant ou enseignant) et la relation avec l'autre (père/fils, étranger, ami, connaissance), nous ne sommes pas la même personne. Coianiz donne l'exemple d'un passage d'une interaction : « Je peux vous appeler Bogey ? », « Non, ça, c'est réservé aux amis... » (Ibid.). Cet exemple de l'auteur montre la diversité des relations et attitudes qui peut exister au sein d'une classe. Ces facteurs relationnels peuvent être une source de conflits au sein d'un groupe d'apprenants d'une langue étrangère et de diffusions pendant des activités de PIO.

⁸⁴ Traduction de : « Oral interaction is **collaborative** and most often **reciprocal**, with each speaker working to co-construct a meaningful exchange. ».

⁸⁵ Traduction de : « acceptance ».

⁸⁶ Traduction de : « unconditional positive regard ».

⁸⁷ Traduction de : « lack of tolerance very often stem from insufficient information about the other party which, when left as it is, can grow into escalating 'cold war' tendencies and bullying ».

C'est encore à l'enseignant de travailler avec les apprenants sur l'acceptation et le développement d'un climat de confiance.

Pour ce qui est de la relation de l'apprenant avec le contexte socioculturel, des facteurs relatifs au contexte risquent d'influencer l'apprenant et sa production avec comme résultat l'arrêt de la communication. En premier lieu, il importe de prendre en compte les représentations qui circulent autour de l'apprentissage du français au sein du contexte spécifique des locuteurs de français, du monde francophone et de la langue française. Dans le cas où ces représentations offrent une image plus ou moins négative du FLE dans le contexte en question, il faut tenter de voir si ces représentations sont à l'origine d'inhibitions en PIO. Suivant la langue maternelle de l'apprenant et le contexte socioculturel dans lequel il vit, une langue étrangère peut lui paraître trop douce ou trop dure, difficile ou facile à apprendre, facile à prononcer ou imprononçable et ainsi de suite. Cela nous paraît important à prendre en compte notamment avec les apprenants de niveaux débutants qui n'ont pas encore eu l'occasion de suffisamment pratiquer la langue. Ces représentations dépendent donc des croyances et attitudes, directement ou indirectement influencées par le contexte socioculturel. Etant donné que ces croyances et représentations peuvent se fossiliser et stigmatiser l'apprentissage de la langue étrangère, nous devons tenter de les identifier et les faire évoluer. Nous pouvons ici prendre l'exemple cité par Lauret (2007, p. 21) de l'apprenant qui trouve que « les lèvres en avant, c'est trop féminin ». Cet exemple montre les difficultés qui peuvent surgir à cause des représentations formées dans le contexte socioculturel de l'apprenant. L'enseignant pourrait explorer les différentes représentations à travers un questionnaire ou en posant la question directement à ses apprenants.

Les facteurs identitaires qui peuvent participer au développement d'inhibitions en PIO sont la personnalité de l'apprenant et la perception qu'il a de son identité. Les deux paramètres semblent être fortement liés entre eux et conditionnent considérablement le comportement de l'apprenant en classe.

Tout d'abord la personnalité de l'apprenant est un facteur crucial dans le bon déroulement de l'apprentissage de chaque apprenant. Rubin (1975) dans sa description du profil du bon apprenant, explique qu'il n'a pas peur des erreurs et apprend de celles-ci. Il n'a donc pas peur du ridicule et ose prendre la parole. Comme le signale aussi Wenden (1991, p. 41) les bons apprenants de langue étrangère prennent des risques et acceptent leur statut de « bébés linguistiques ». Parfois, ils sont prêts à se ridiculiser afin de répondre aux buts communicatifs, en employant tous les moyens disponibles pour faire passer le message⁸⁸. Par conséquent, oser, voire prendre des risques sans avoir peur de la réaction du groupe est fortement considéré comme un avantage. Ces apprenants ont moins de chances de rencontrer des difficultés à cause de raisons affectives relatives à leur personnalité. Or, les apprenants timides, semblent être plus bloqués et ont souvent plus besoin de soutien notamment en PIO, où ils sont plus exposés au regard du groupe de classe. Comme le soutient Defays (2003, p. 96) les enseignants « doivent se contenter d'apprendre à connaître le tempérament de chacun des apprenants pour ajuster autant que faire se peut leur intervention auprès des uns et des autres, et gérer les rapports du groupe en

⁸⁸ Traduction de : « The good language learner is willing to take risks. These students accept their status as 'linguistic toddlers'. They are willing to appear foolish sometimes in order to communicate, using any means at their disposal to convey meaning. ».

conséquence. ». Il est ainsi de grande importance que les enseignants cherchent à connaître la personnalité de leurs apprenants et en particulier un nombre de traits psychologiques caractéristiques présentés par Defays (p. 97) sous forme d'oppositions binaires, que nous résumons ci-dessous.

- 1) Personnalité plutôt réfléchie contre plutôt impulsive : l'apprenant réfléchi risque de produire des hypercorrections inhibitrices tandis que l'apprenant impulsif qui sera plus à l'aise dans la communication s'auto-corrige moins.
- 2) Personnalité plutôt introvertie ou plutôt extravertie : l'apprenant introverti contrôle mieux ses stratégies cognitives et métacognitives, alors que l'extraverti s'investit plus sur le plan socio-affectif.
- 3) Personnalité plutôt autonome ou plutôt dépendante : l'apprenant autonome risque de contribuer peu aux activités de groupe tandis que l'apprenant dépendant n'assume pas entièrement la responsabilité de l'apprentissage.
- 4) Personnalité plutôt dominante ou plutôt complaisante : les deux sont indispensables pour la constitution d'un groupe de classe, les excès dans un sens ou dans un autre peuvent créer des difficultés.
- 5) Personnalité plutôt perfectionniste ou plutôt tolérante : la tolérance à l'approximation et l'incertitude est déterminante pour le succès de l'apprentissage. L'apprentissage est plus lent lorsqu'on attend de pouvoir s'exprimer couramment pour parler par exemple.

Les cinq exemples cités par Defays (Ibid.) peuvent constituer une base solide pour les enseignants de langues étrangères dans l'identification des différents traits de la personnalité des apprenants et de leur apport sur l'apprentissage.

De plus, il faut prendre en compte que chaque apprenant est un individu avec une certaine perception de son identité et que l'apprentissage peut faire évoluer cette perception, voire cette représentation. Nous retenons ici l'exemple donné par Coianiz (2005, p. 44) : « Le français pour moi c'est la langue de l'élégance, du raffinement. Quand je m'exprime en français, je change de personnalité. ». Cette impression de changement de personnalité de l'apprenant interviewé peut être éprouvée positivement par cet apprenant ou très négativement par un autre. Coianiz (2001, p. 78) affirme que « parler une langue étrangère, c'est certes structurer le monde différemment (violence symbolique de la langue), mais c'est aussi apprendre à se risquer soi-même ». Le symbolisme de la langue est ainsi à l'origine de ce changement de personnalité, dont parle également Bogaards (1991, p. 124) :

« Changer de langue c'est un peu changer de personnalité. Se voir destitué, ne fût-ce que temporairement, de son pouvoir linguistique est pour la plupart des apprenants quelque chose d'inhibant. Ce n'est que dans une atmosphère chaleureuse et pleine de confiance que les apprenants peuvent s'épanouir et exploiter, de façon optimale, leurs facultés d'apprentissage. ».

L'auteur reconnaît donc que le changement de langue peut toucher la personnalité de l'apprenant qui n'est plus le même lorsqu'il s'exprime dans une autre langue.

Par ailleurs, nous devons également prendre en compte la représentation du rôle qu'a l'apprenant. Avant d'entrer en classe, l'apprenant a une certaine impression de son rôle. King (2013, p. 147) cite la réponse d'un apprenant interviewé qui annonce que c'est

en quelque sorte son rôle d'être un auditeur⁸⁹. L'apprenant montre avec cette réponse qu'il ne s'imagine pas devoir parler et s'exprimer dans la langue cible en classe mais uniquement écouter. Ce type de représentations peut s'avérer déstabilisant pour l'apprenant.

Enfin, un facteur identitaire à considérer est le rôle attribué à l'apprenant au sein des activités. Avec l'approche communicative en DDLE, nous accordons de l'importance aux activités où l'apprenant doit adopter un certain rôle. Nous mettons en place des simulations, des jeux de rôles, des scénarios plus ou moins fictifs et parfois mêmes des pièces de théâtre. Dans ces activités l'apprenant doit souvent simuler un personnage qui ne correspond point à sa personnalité et avec lequel il ressent ce qu'appellent Dornyei et Murphey (2003, p. 122) la distance des rôles⁹⁰. Plus particulièrement, les auteurs expliquent que la distance des rôles se présente lorsqu'un individu adopte un rôle incompatible avec son image de soi et il peut signaler d'une manière ou d'une autre que ce rôle « n'est pas moi » (p. 122-123)⁹¹. L'enseignant doit ainsi se soucier de l'attribution des rôles dans ce type d'activités, pour éviter des refus de participation ou des abandons ultérieurs de la tâche.

Certes, l'enseignant pédagogue doit prendre en considération les relations qui existent en classe, mais il ne doit pas ignorer qu'il doit également prendre en compte « les aspects psychoaffectifs » (Martinez 2011, pp. 4) qui influencent l'apprenant et sa performance. Comme nous l'avons déjà mentionné, MacIntyre affirme qu'en général la source la plus importante d'anxiété langagière semble être la peur de parler devant d'autres personnes en utilisant une langue d'une maîtrise limitée par le locuteur (1999, p. 33)⁹². Young (1999, p. 21) déclare par ailleurs que les pensées et les émotions ne fonctionnent pas séparément du corps⁹³. Les erreurs en PIO, reprises et diffluences en général, peuvent être une conséquence d'affects chez l'apprenant. Dans la littérature de la DDLE, les facteurs affectifs les plus cités, qui peuvent influencer sur le développement de difficultés en PIO sont : 1) l'anxiété, 2) le manque de confiance en soi et 3) l'attitude de l'apprenant face aux difficultés en PIO (notamment face à l'erreur et à l'échec).

Des enseignants pensent que l'anxiété est un obstacle peu important pour un apprenant d'une langue étrangère et parfois elle est même perçue comme une excuse de l'apprenant pour ne pas participer en classe ou pour justifier sa mauvaise performance. Des stigmatisations de ce type circulent dans les classes de langues avec comme résultat le développement d'un environnement de moins en moins sécurisant pour l'apprenant. Horwitz, Horwitz et Cope (1986) ont été les premiers qui ont traité l'anxiété langagière comme un phénomène particulier à l'apprentissage des langues étrangères. Selon MacIntyre (1999, p. 24), dès que l'apprenant se sent plus détendu, des résultats positifs immédiats apparaissent⁹⁴. A l'inverse, plus l'apprenant est anxieux, moins il est performant

⁸⁹ Traduction de : « Tamaki: 'It's kind of my role to be the listener' ».

⁹⁰ Traduction de : « role distance ».

⁹¹ Traduction de : « When an individual experiences a role as inconsistent with his or her self-image, the individual may signal in one way or another that the role is 'not me' ».

⁹² Traduction de : « Overall, the single most important source of language anxiety seems to be the fear of speaking in front of other people using a language with which one has limited proficiency. ».

⁹³ Traduction de : « minds comprise thoughts and emotions, and they do not function independently of the body. ».

⁹⁴ Traduction de : « as soon as students are made to feel relaxed, immediate positive results will be forthcoming ».

dans la langue cible (p. 27)⁹⁵. Le développement de l'anxiété peut donc influencer, notamment en phase de production, la qualité de la communication dans la langue étrangère. Toujours selon MacIntyre (1999, p. 36), beaucoup de personnes ont eu l'expérience de « blocage » pendant un test important ; elles connaissent la bonne réponse mais elles ne s'en souviennent pas. Ceci se produit parce que la présence d'anxiété agit comme une perturbation à la récupération de l'information. Des effets similaires peuvent être observés en PE et PO dans une langue étrangère ; le mot juste est souvent « au bout de la langue »⁹⁶. L'anxiété est de ce fait un facteur affectif à ne pas négliger. En règle générale, les conclusions tirées par plusieurs chercheurs comme Horwitz et al. (1986), MacIntyre (1989, 1995), Young (1991), Coulombe (1998), Horwitz (2001) ont été que : 1) l'anxiété langagière a un grand effet négatif sur les performances des apprenants en langue étrangère, 2) les apprenants anxieux sont moins performants que ceux qui éprouvent moins d'anxiété, et 3) il existe une corrélation négative entre l'anxiété langagière et les notes obtenues dans le cours de langue étrangère. De plus, signalons que globalement la source la plus importante d'anxiété langagière semble être la peur de parler une langue de maîtrise limitée devant d'autres personnes⁹⁷ (Macintyre 1999, p. 33).

En deuxième lieu, le facteur affectif qui nous intéresse, est le manque de confiance en soi. Le CECR (2001, p. 123) note que :

Une image positive de soi et l'absence d'inhibitions contribueront au succès de l'exécution d'une tâche lorsque l'apprenant a la confiance en soi qu'il faut pour le mener à son terme. Il prendra, par exemple, le contrôle de l'interaction si nécessaire (intervenir pour demander une clarification, vérifier que le sens est compris, prendre des risques le cas échéant [...]).

La confiance en soi est en effet un facteur primordial pour lever les inhibitions afin de pouvoir atteindre ses buts communicatifs et accomplir la tâche. Comme le soulignent O'Malley et Chamot (1990, p. 161), les apprenants peuvent penser qu'ils ne sont pas « bons en langues » parce qu'on leur a déjà dit par exemple « qu'ils n'ont pas une bonne oreille pour les langues ». Ainsi, ils peuvent penser qu'essayer de s'améliorer n'est pas digne d'effort⁹⁸.

Enfin, le dernier facteur important à voir est l'attitude de l'apprenant face aux difficultés en PIO. Plus particulièrement, nous nous intéressons à la réaction de l'apprenant face aux difficultés inhibitrices d'expression. Nous partageons fortement l'avis de MacIntyre (1999, p. 39) qui soutient que l'apprentissage d'une langue ne doit pas être une expérience traumatisante⁹⁹ et qu'une ambiance positive doit être instaurée en classe, où les erreurs ne sont pas traquées par l'enseignant. Le CECR (2001, p. 118) présente quatre attitudes possibles face à l'erreur :

⁹⁵ Traduction de : « the higher the language anxiety score, the lower the language performance score ».

⁹⁶ Traduction de : « Many people have had the experience of “freezing-up” on an important test; they know the correct answer but it will not come to mind. This happens because the presence of anxiety acts as a disruption to the retrieval of information. Similar effects can be observed when speaking or writing in the second language; the correct word may be on the “tip of the tongue” ».

⁹⁷ Traduction de : « Overall, the single most important source of language anxiety seems to be the fear of speaking in front of other people using a language with which one has limited proficiency ».

⁹⁸ Traduction de : « some students may indicate that they are “not good at languages” or do not “have an ear for languages”, and therefore may not consider it worthwhile to make an effort to improve their own language learning ».

⁹⁹ Traduction de : « language learning should not be a traumatic experience ».

a. les fautes et erreurs sont la preuve de l'échec de l'apprentissage ; b. les fautes et erreurs sont la preuve de l'inefficacité de l'enseignement ; c. les fautes et erreurs sont la preuve de la volonté qu'a l'apprenant de communiquer malgré les risques ; d. les erreurs sont inévitables ; elles sont le produit transitoire du développement d'une interlangue par l'apprenant. Les fautes sont inévitables dans tout usage d'une langue, y compris par les locuteurs natifs.

Parmi les quatre attitudes, nous pensons qu'il est favorable pour l'apprentissage d'adopter les deux dernières selon lesquelles les fautes sont inévitables et prouvent que l'apprenant prend des risques et ose prendre la parole. Ces deux attitudes, plus positives, dédramatisent les erreurs, fautes et difficultés. Il est ainsi important de tenter pendant la caractérisation de notre public, d'identifier les différentes attitudes adoptées par les apprenants et mener des efforts de transformation des attitudes négatives face aux difficultés afin de pouvoir désinhiber les apprenants en PIO.

Les quatre facteurs affectifs que nous privilégions ici, peuvent être à l'origine de difficultés en PIO en classe de langue étrangère. Il est donc important de les prendre en compte et d'être sensible à leur influence sur la performance des apprenants. Enfin, une dernière discipline qui peut donner des informations concernant les activités de PIO est la didactique.

1.1.5. Ancrage didactique

Dans le but de donner un cadre théorique complet autour de la question des PIO, nous développons dans la présente section d'une part l'approche qui nous a le plus inspirée le long de ce travail, l'approche communicative, et présentons d'autre part l'apport du Cadre européen commun de références pour les langues (CECR) avec la perspective actionnelle.

1.1.5.1. Approche communicative

Même si elle se trouve dans la continuité de la méthodologie audiovisuelle, l'approche communicative, émergente dans les années 1970, met en œuvre des modifications considérables par rapport aux pratiques précédentes. Comme l'indique son nom, elle a comme objectif d'apprendre à communiquer en langue étrangère. Moirand (1982, pp. 9-10) affirme que la communication est « un échange interactionnel entre au moins deux individus situés socialement, échange qui se réalise au travers de l'utilisation de signes verbaux et non-verbaux, chaque individu pouvant être tour à tour (ou exclusivement) soit producteur soit consommateur de messages ». Avec l'approche communicative, un nombre de notions sont mises en valeur et acquièrent de l'importance. De telles notions sont en l'occurrence celles de *niveau-seuil*, d'*acte de parole*, de *besoin*, de *fonction* et d'*authenticité*.

Tout d'abord, la notion de *niveau-seuil* consiste à « un ensemble d'énoncés en français permettant de réaliser tel acte de parole dans telle situation donnée » (Martinez 2011, p. 72). Cet ensemble d'énoncés acquis par l'apprenant, correspondent aux objectifs d'apprentissage atteints. A partir de ce niveau-seuil chacun peut produire en fonction de ses objectifs ainsi que du contexte, et il est « situé au-delà d'un simple niveau de « survie », permettant à un sujet autonome une communication relativement personnalisée en langue étrangère » (Cuq 2003, p. 176). Une autre notion valorisée est celle d'*acte de*

parole, qui apparaît avec la théorie des actes de parole¹⁰⁰ d'abord dans les travaux d'Austin (1962) puis dans ceux de Searle (1972 ; 1982). Avec cette théorie « parler ce n'est pas produire uniquement des sons et des morphèmes pour décrire le monde et la réalité des choses, mais également réaliser des actes » (Mohammadi Aghdach, 2016). En d'autres termes, cette théorie montre que la fonction du langage n'est pas essentiellement de décrire le monde, mais aussi d'accomplir des actions. L'acte de parole constitue « une série d'énoncés possibles qui couvrent l'ensemble des situations de communication dont les différents paramètres conditionnent la réalisation de tout message » (Cuq et Gruca 2005, p. 265). Autrement dit, l'acte de parole est employé par l'apprenant dans diverses situations de communication. Par exemple au restaurant, on est amené à demander, proposer, refuser, accepter, donner son avis, commander etc. De plus, une notion qui acquiert une importance majeure avec l'approche communicative est celle de *besoin* avec notamment le travail de Chancerel et Richerich (1977). La centration sur l'apprenant a fait surgir les formulations *besoins des apprenants* et *besoins langagiers* qui se réfèrent tant aux attentes des apprenants tant aux besoins objectivement mesurés par l'enseignant. Par ailleurs, une autre notion majeure est celle de *fonction*. Il s'agit comme l'expliquent Galisson et Coste (1976, p. 226) d'une « opération que le langage accomplit et permet d'accomplir par sa mise en œuvre dans une praxis relationnelle à autrui et au monde ». Il est donc question d'une approche fonctionnelle avec une pédagogie sur objectifs. Enfin, la notion d'*authenticité* explique la préférence de l'approche communicative des documents dits *authentiques*.

Le document authentique renvoie à un foisonnement de genres bien typés et à un ensemble très divers de situations de communication et de messages écrits, oraux, iconiques et audiovisuels, qui couvrent toute la panoplie des productions de la vie quotidienne, administrative, médiatique, culturelle, professionnelle, etc. (Cuq 2003, p. 29).

Ces documents, qu'ils soient oraux ou écrits sont préférés aux documents fabriqués qui sont conçus à l'origine pour la classe.

Différentes analyses, comme celles de Moirand (1982) et de Canale et Swain (1980), ont valorisés les composantes qui interviennent dans la compétence de communication. En général, on distingue quatre composantes :

- une composante linguistique qui consiste à la connaissance des règles grammaticales, phonologiques, lexicales etc. ;
- une composante sociolinguistique qui fait référence à la connaissance des règles socioculturelles de la langue, suivant la situation et l'intention de communication ;
- une composante discursive qui renvoie à la cohérence et la cohésion du discours ;
- enfin une composante stratégique qui consiste à l'emploi de stratégies de compensation des défaillances de la communication.

Ces quatre composantes sont primordiales pour la conception de curricula didactiques. Savoir communiquer ne se limite point à la connaissance de la langue mais nécessite les quatre composantes précitées qui forment la compétence de communication. La dernière composante, la composante stratégique, s'explique notamment par le fait que l'approche communicative privilégie le sens à la forme. Les stratégies de compensation des défaillances servent à compenser pour des lacunes à partir de reformulations et

¹⁰⁰ Ou de langage.

simplifications pour réussir à tout prix à faire passer le message souhaité. Le sens, le message est ainsi privilégié à la forme.

De surcroît, avec l'approche communicative la participation de l'apprenant se trouve au centre des préoccupations de l'enseignant ainsi qu'au cœur de l'apprentissage. Le rôle de l'enseignant est dorénavant différent, car ce dernier doit plus favoriser les interactions entre les apprenants en fournissant les outils nécessaires qui peuvent soutenir les interactions et l'apprentissage. L'enseignant :

Définit, organise et fait accepter, grâce à ses interventions, les tâches et le mode de fonctionnement. Il instaure un climat de travail et reste à l'écoute du groupe-classe, des groupes lors des activités autonomes, et des apprenants qui ont leurs styles et leurs parcours d'apprentissage propres. (Martinez 2011, p. 80).

Il doit en fin de compte intégrer des dispositifs diversifiés et impliquer l'apprenant dans son apprentissage.

Pour ce qui est des compétences de PIO, elles se présentent sous forme de simulations et de jeux de rôles. « Les canevas proposés impliquent des échanges qui se déroulent dans le cadre de situations authentiques » (Cuq et Gruca 2005, p. 268). Enfin, il est à noter qu'une place considérable est tout aussi accordée à la créativité, la motivation et à l'expression personnelle à côté des activités de production plus classiques.

1.1.5.2. CECR et perspective actionnelle

Le *Cadre Européen Commun de Références pour les Langues* (CECR) est en effet un ouvrage clé dans le domaine de l'enseignement-apprentissage des langues étrangères car non seulement il intervient sur l'évaluation en définissant les niveaux de compétence des apprenants à chaque étape de l'apprentissage mais offre aussi une base commune pour l'élaboration de programmes divers. Le CECR préconise une nouvelle perspective de type actionnel qui considère l'apprenant comme un acteur social qui doit accomplir des tâches dans un certain contexte. Comme l'indique Martinez (2011, pp. 85-86) en parlant du CECR :

Globalement, l'approche communicative (qu'il ne renie pas, mais entend dépasser, passant de la simulation à l'action sociale effective) doit se trouver régénérée : la dimension actionnelle, basée sur des tâches à accomplir, vise à un « faire-ensemble » (des partenaires, de la classe...), avec des résultats observables, et cette dimension est liée à un projet.

L'approche communicative fait partie intégrante du CECR qui propose d'y ajouter la dimension actionnelle. Il cherche à fournir une base commune à des descriptions explicites d'objectifs et de contenus de programmes d'apprentissage. Pour ce faire, il propose sa conception générale du langage et son modèle de la communication :

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** variés 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. (CECR 2001, p. 15).¹⁰¹

Comme nous pouvons le voir, la compétence à communiquer langagièrement est bien présente dans le CECR. De plus, les apprenants présentés comme des individus ou acteurs sociaux réalisent des activités langagières et des tâches qu'ils accomplissent en mobilisant des stratégies appropriées. Chaque activité ou tâche s'insère à un domaine bien particulier contextualisé. Enfin, c'est le contrôle de ces tâches et activités qui permet l'apprentissage et le renforcement des compétences.

Pour ce qui est des activités de PIO, le CECR ne cherche pas à en privilégier une par rapport à une autre. Il en présente quatre : la compréhension écrite, orale, la production écrite et la production et l'interaction orales. Pour chaque activité langagière communicative il propose différentes formes qu'elles peuvent avoir ; par exemple pour la PO nous pouvons avoir recours à des annonces publiques et des exposés. Des échelles sont encore proposées pour illustrer les savoir-faire des apprenants de chaque niveau de compétence pour différentes activités de PIO, comme le monologue argumentatif, le monologue descriptif, la conversation, la coopération à visée professionnelle et d'autres encore. Par ailleurs, pour les activités de production et d'interaction, le CECR présente des stratégies d'apprentissage que nous étudierons *infra*¹⁰².

Tout aussi notable est la distinction effectuée par Bourguignon (2009, p. 50), entre l'approche communicative de ce qu'elle appelle « l'approche communic'ationnelle », nouvelle démarche didactique impulsée par la perspective actionnelle du CECR ». Cette nouvelle démarche, qui présente des nouveautés, accorde de l'importance aux tâches qui ne consistent plus à imaginer un scénario et le simuler mais à participer réellement à des projets.

Pour conclure, nous avons pu voir comment la notion de stratégie a joué son rôle au sein de l'approche communicative avec la « composante stratégique » (Canale et Swain 1980 ; Moirand 1982), qui consiste à l'emploi de stratégies de compensation des défaillances de la communication. Améliorer la communication orale fait partie des préoccupations de l'approche communicative. Par la suite le CECR accorde de l'importance aux stratégies qui aident tout aussi bien à mettre en œuvre des compétences que d'accomplir des tâches. Pour reprendre le CECR, les apprenants « mettent en œuvre les compétences dont ils disposent [...] en mobilisant les stratégies qui paraissent le mieux convenir à l'accomplissement des tâches à effectuer » (2001, p. 15). Les stratégies d'apprentissage feront l'objet de la partie suivante.

¹⁰¹ Les mots sont aussi en gras dans le texte d'origine.

¹⁰² Cf. Sous-section 1.2.4.1. *Stratégies et CECR*.

1.2. Stratégies d'apprentissage

L'objectif du présent chapitre est de présenter le concept de stratégie d'apprentissage ainsi que son apport dans le champ de la didactique des langues étrangères. Dans un premier temps nous définissons le concept de stratégie d'apprentissage, étudions la distinction avec les stratégies de communication ainsi que l'impact que les stratégies ont sur la didactique des langues étrangères et développons des facteurs qui influent sur le choix et l'emploi de ces stratégies. Dans un deuxième temps nous présentons l'apport de la psychologie cognitive sur les stratégies d'apprentissage. Dans un troisième temps nous développons différentes taxinomies et modèles de référence qui classent les stratégies d'apprentissage. Dans un dernier temps nous étudions les stratégies à partir d'une dimension didactique en présentant la place des stratégies dans des modélisations.

1.2.1. Le concept de stratégie

1.2.1.1. Définitions

Le concept de *stratégie* et plus particulièrement celui de stratégie d'apprentissage a largement intéressé le champ de la Didactique des Langues Étrangères. Il a fait son entrée « au cours des années 1970 » (Cuq 2003, p. 225) à l'intérieur de tout un mouvement de centration sur l'apprenant. Selon Psaltou-Joycey (2010), cette période était marquée par une focalisation sur les caractéristiques particulières de l'apprenant qui pourraient influencer le processus d'apprentissage. C'est ainsi, selon Cyr et Germain (1998, p. 6) « que sont nés différents courants de recherche qui se sont tournés vers l'apprenant », en posant différentes questions comme « Quelles sont les caractéristiques de l'apprenant ? Quelles difficultés éprouve-t-il dans son apprentissage ? » et « Comment l'apprenant pourrait-il devenir plus autonome dans ses apprentissages ? ». Ces questions, entre autres, ont fait avancer la recherche vers la description des caractéristiques du bon apprenant. De l'importance est ainsi accordée au concept de stratégie d'apprentissage qui reçoit au fil du temps plusieurs définitions. Cyr et Germain (1998, p. 4) notent que les auteurs du domaine ont tour à tour désigné les stratégies comme étant :

Des comportements, des techniques, des tactiques, des plans, des opérations mentales conscientes, inconscientes ou potentiellement conscientes, des habiletés cognitives ou fonctionnelles et aussi des techniques de résolution de problème observables chez l'individu qui se trouve en situation d'apprentissage.

Ces dénominations nombreuses et variantes montrent la présence de difficultés terminologiques. Malgré ces difficultés, le concept de stratégie d'apprentissage acquiert de nos jours une grande importance en DDLE, attire l'intérêt des chercheurs et reçoit de nombreuses définitions. Le *tableau 1*¹⁰³ présente neuf définitions qui ont influé le plus sur la recherche des stratégies. Ces définitions montrent que les stratégies d'apprentissage sont perçues différemment parmi les chercheurs en DDLE. Pour certains auteurs, elles apparaissent comme des comportements et pour d'autres comme des pensées se présentant

¹⁰³ Le tableau 1 se trouve en annexe 2.1. Les citations du tableau 1 sont traduites de l'anglais (à l'exception des définitions données par le CECR et par Cyr et Germain, qui sont dans le texte d'origine en français). Les textes d'origine en anglais sont disponibles en annexe 3.1.

donc à un niveau mental voire cognitif. Les définitions du *tableau 1* sont données suivant un ordre chronologique d'apparition. Notre première constatation est qu'avec l'évolution de la recherche, les définitions proposées deviennent plus spécifiques. Les définitions apparues entre 1975 et 1990, présentent les stratégies comme des actions (des techniques, des routines, des pensées etc.) qui ont un certain but donné, relatif à l'apprentissage de la langue cible. La plus développée des quatre premières définitions semble être celle d'Oxford (1990) selon laquelle, l'apprentissage avec les stratégies devient plus facile, rapide, agréable, autorégulé et transférable à de nouvelles situations. Ainsi, l'auteure se rend compte très vite que les stratégies aident l'apprentissage et l'apprenant à différents niveaux. Les définitions plus récentes, après 1990, ajoutent des éléments primordiaux à considérer : 1) le caractère conscient et/ou délibéré de l'emploi des stratégies (cf. *tableau 1*, citations n°5, 8, 9 et 10), 2) leur relation avec la tâche à accomplir (cf. *tableau 1*, citation n°9) et 3) leur caractère enseignable (cf. *tableau 1*, citation n°10). Généralement, les points communs qui existent dans les différentes définitions sont les suivants (Tardif 1997; Cohen 1998, 2003 ; Ehrman et Oxford 1995; Oxford 2011) :

- 1) Les stratégies apparaissent comme des actions contrôlées par l'apprenant.
- 2) Elles sont sélectionnées et agencées en vue de réaliser un but final.
- 3) Elles sont employées pour aider, faciliter l'apprentissage et l'emploi de la langue cible.
- 4) Elles sont consciemment choisies. Plus l'apprenant acquiert de l'expérience, plus elles deviennent automatiques.
- 5) L'emploi des stratégies demande de la régulation de la part de l'apprenant.
- 6) Le choix des stratégies dépend des besoins de la tâche.
- 7) Il s'agit d'un ensemble d'actions et d'opérations, souvent combinées.

La définition qui semble être la plus complète et qui contient les sept éléments précités est celle d'Oxford (2011) (Cf. *tableau 1*, citation n°10) que nous retenons pour la présente étude.

Les stratégies d'apprentissage ont beaucoup intéressé les théoriciens et ont donc suscité des définitions nombreuses. Un débat reste en revanche toujours non résolu pour certains qui voient exister deux types de stratégies mises en œuvre par l'apprenant, les stratégies d'apprentissage et les stratégies de communication.

1.2.1.2. *Stratégies d'apprentissage et stratégies de communication*

La distinction entre les stratégies de communication et les stratégies d'apprentissage est présente chez un nombre de théoriciens comme Tarone (1980), O'Malley et Chamot (1990), Cohen (1998) et Cohen et Macaro (2007). O'Malley et Chamot (1990) par exemple ont développé une taxinomie classant les stratégies d'apprentissage, sans véritablement y introduire les stratégies de communication. Pour eux (1990, p. 10) les stratégies d'apprentissage ont comme but ultime l'apprentissage et les stratégies de communication sont orientées vers le maintien de la communication¹⁰⁴. Ils considèrent que le choix des stratégies dépend de l'intention de l'apprenant locuteur, suivant s'il désire apprendre ou

¹⁰⁴ Traduction de : « learning strategies have learning as a goal, and communication strategies are directed toward maintaining communication ».

communiquer. Nous voyons donc apparaître très tôt une certaine dichotomie entre les deux types de stratégies qui semblent avoir des objectifs différents.

La notion de stratégies de communication a reçu plusieurs définitions. Plus précisément, Corder (1983, p. 16) la définit comme une technique systématique employée par le locuteur pour exprimer un sens, lorsqu'il se trouve face à une difficulté¹⁰⁵. Les stratégies communicatives apparaissent ainsi comme une résolution de la difficulté énonciative. Par ailleurs, pour Faerch et Kasper (1983, p. 36) il s'agit d'actions potentiellement conscientes de résolution de ce qui se présente comme un problème d'atteindre un but communicatif¹⁰⁶. Cette définition est, il nous semble, très similaire à la définition précitée, exprimée par Corder (1983). Les deux définitions, présentent les stratégies communicatives comme des solutions (techniques ou actions) aux difficultés de communication. En effet, comme l'affirme Bialystok (1990, p. 3) la problématicité¹⁰⁷ exprimée dans les définitions des stratégies communicatives est une caractéristique importante. De plus, il faut souligner les termes employés par Faerch et Kasper (1983) « potentiellement conscientes » qui mettent en évidence que les stratégies de communication si elles ne sont pas toujours conscientes, elles peuvent le devenir. Un autre terme à prendre en considération est le terme « systématique » utilisé dans la définition donnée par Corder (1983). Comme le signalent Kasper et Kellerman (1997, p. 7), les stratégies de communication employées de manière répétitive peuvent devenir des routines¹⁰⁸. Ces stratégies peuvent ainsi être apprises, employées systématiquement, consciemment et peuvent offrir un remède aux difficultés communicatives. La plupart des chercheurs acceptent selon Kasper et Kellerman (1997, p. 4) que les apprenants utilisent différentes stratégies de communication comme l'emploi de leurs connaissances d'autres langues étrangères en tant qu'appui, la paraphrase, la modification lexicale et le geste¹⁰⁹. Ainsi, les stratégies de communication permettent à l'apprenant de donner suite à la conversation et offrir davantage d'opportunités d'apprentissage¹¹⁰ (p. 6). Selon eux, les apprenants qui utilisent les stratégies communicatives de manière efficace, ont un bon contrôle de traitement des informations et réussissent à compenser pour des lacunes de connaissances¹¹¹ (Ibid.).

Tarone (1980) et Cohen (1996) vont encore plus loin dans l'analyse de la distinction des deux types de stratégies. Tarone (1980) distingue pour la première fois les stratégies d'apprentissage de celles d'utilisation de la langue cible. Cohen (1996), se fondant sur la distinction de Tarone, développe plus en détail en clarifiant que les stratégies de l'apprenant d'une langue seconde englobent les stratégies d'apprentissage et les stratégies d'utilisation¹¹² de la langue cible (Cohen 1996, p. 2). Selon Tarone et Cohen dans les

¹⁰⁵ Traduction de : « a systematic technique employed by a speaker to express his meaning when faced with some difficulty ».

¹⁰⁶ Traduction de : « potentially conscious plans for solving what to an individual presents itself as a problem in reaching a particular communicative goal ».

¹⁰⁷ Traduction de : « Problematicity ». Le fait d'avoir affaire à un problème ou une difficulté.

¹⁰⁸ Traduction de : « repeatedly used CS may become routinized ».

¹⁰⁹ Traduction de : « Most researchers will acknowledge that learners use their knowledge of other languages as well as various sorts of paraphrase, lexical substitution and gestures ».

¹¹⁰ Traduction de : « they enable learners to keep the conversation going and thereby provide more opportunity for input. »

¹¹¹ Traduction de : « Learners who use CS efficiently, then, display a high degree of processing control, and this is precisely what helps them compensate for lexical gaps ».

¹¹² Traduction de : « Second language use strategies » (Cohen 1996, p. 2).

stratégies d'utilisation de la langue cible sont incluses les stratégies communicatives, dont le but n'est pas d'apprendre, mais de communiquer. Cohen ajoute (Ibid.) que toutes les stratégies ensemble constituent les étapes ou les actions choisies par les apprenants afin d'améliorer l'*apprentissage* de la langue seconde, son *utilisation*, ou les deux¹¹³. Nous réalisons ainsi que pour Cohen, il existe les stratégies d'apprentissage, servant à apprendre la langue cible et les stratégies de communication qui sont pour lui des stratégies d'utilisation de la langue cible ayant comme premier but l'amélioration de la performance de l'apprenant.

De nombreux débats ont suivi les écrits précités, niant la nécessité de distinction entre les deux types de stratégies, les stratégies d'apprentissage et les stratégies d'utilisation de la langue cible et refusant ainsi l'idée que les stratégies de communication participent peu ou souvent pas du tout à l'apprentissage de la langue cible. Kasper et Kellerman (1997, p. 6) déclarent quelques années plus tard, que les stratégies de communication ne servent pas uniquement à résoudre des difficultés linguistiques et communicatives. Au contraire, elles sont utiles pour l'acquisition parce qu'elles permettent aux apprenants de maintenir la conversation et fournir ainsi plus d'occasions d'apprendre¹¹⁴. Cette déclaration est effectivement très intéressante car elle donne aux stratégies communicatives une autre dimension et une importance majeure dans l'apprentissage des langues. Selon Kasper et Kellerman (1997, pp. 6-7), en dépit de la fonction primaire des stratégies communicatives d'atteindre un but communicatif plutôt que d'apprendre, il y a une relation proche entre les stratégies communicatives et l'acquisition d'une langue étrangère¹¹⁵. Gaonac'h (1991, pp. 180-181) par ailleurs note que ces stratégies « qui ont sans aucun doute un objectif de communication, jouent aussi 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 ; - parce qu'elles sont l'occasion de tester des équivalences, des proximités, des analogies au sein de la langue-cible ». La présente déclaration de Gaonac'h met en évidence concrètement comment les stratégies de communication contribuent à l'apprentissage. Du même avis est Oxford (2011) qui inclut les stratégies communicatives¹¹⁶ dans son modèle de classement des stratégies d'apprentissage. Selon l'auteure, ces stratégies aident les apprenants à interagir et collaborer avec les autres, demander de l'aide et à continuer l'interaction sociale même lorsque des lacunes de connaissance surviennent¹¹⁷. Elle affirme qu'en continuant à utiliser la langue étrangère malgré les lacunes de connaissances avec l'aide de la paraphrase, de l'emprunt et quelquefois même du changement du sujet de la conversation, les apprenants de langue étrangère gardent la porte ouverte pour tout aussi bien la communication que pour l'apprentissage¹¹⁸ (2011, p. 90). Elle cite Faerch et Kasper (1983, p. xviii.) qui notent que

¹¹³ Traduction de : « they constitute the steps or actions selected by learners either to improve the learning of a second language, the use of it, or both » (Cohen 1996, p. 2).

¹¹⁴ Traduction de : « CS are helpful for acquisition because they enable learners to keep the conversation going and thereby provide more opportunity for input ».

¹¹⁵ Traduction de : « Despite their primary function in L2 communication rather than learning, there is a close connection between CS and L2 acquisition ».

¹¹⁶ Qu'elle présente sous un autre nom. Cf. *sous-section 1.2.3.2. Le deuxième modèle d'Oxford*.

¹¹⁷ Traduction de : « These strategies help learners interact and collaborate with others, seek help, continue social interaction even when knowledge gaps arise » (Oxford 2011, p. 88).

¹¹⁸ Traduction de : « By continuing to use the L2 despite knowledge gaps with the aid of paraphrasing, borrowing, and (sometimes) changing the topic, L2 learners can keep the door open to both communication and further learning ».

l'on apprend en communiquant¹¹⁹ (Oxford 2011, p. 90-91). De plus, elle donne des raisons spécifiques pour lesquelles elle rejette cette dichotomie, en se référant à plusieurs auteurs (p. 91) : l'apprentissage est bel et bien fondé sur l'utilisation de ce qui est appris¹²⁰, l'apprentissage se réalise par le biais de l'expérience¹²¹, des recherches montrent qu'il est souvent impossible de dire quel est le vrai but d'une certaine action, la communication ou l'apprentissage¹²² et enfin à moins que l'information soit utilisée, elle sera perdue de la mémoire à long-terme¹²³. Tous ces arguments, insistent sur le fait que l'apprentissage se développe également à travers l'utilisation de la langue cible et celle des stratégies communicatives.

La nécessité de distinction paraît pertinente lorsque nous décidons de considérer certains aspects : 1) les deux types de stratégies ont d'après leur définition des objectifs différents : les stratégies d'apprentissage ont effectivement comme but l'apprentissage et les stratégies de communication le maintien de la communication, voire la résolution de problèmes communicatifs, 2) les stratégies communicatives apparaissent uniquement en interaction et impliquent des considérations sociolinguistiques, psycholinguistiques et linguistiques¹²⁴ (Bialystok 1990, p. 26), contrairement aux stratégies d'apprentissage qui n'apparaissent pas forcément en interaction et n'impliquent pas toujours les mêmes considérations et 3) selon certains auteurs, comme Faerch et Kasper (1980 et 1983), des stratégies de communication comme l'évitement ou le changement du sujet de la conversation ne facilitent probablement pas directement l'apprentissage¹²⁵. Toutefois, nous ne pouvons pas négliger les arguments très forts, précités d'Oxford (2011), de Gaonac'h (1991) et de Kasper et Kellerman (1997), qui se placent contre cette forte dichotomie. Il importe d'ajouter que de nombreux auteurs, comme MacIntyre et al. (2003), soulignent l'importance du fait de parler pour apprendre¹²⁶. Ainsi, nous estimons que les stratégies communicatives participent activement à l'amélioration de la compétence interactive et par conséquent à l'apprentissage. Nous nous plaçons ainsi contre la dichotomie entre les stratégies d'apprentissage et les stratégies d'utilisation de la langue cible car les stratégies d'utilisation, à savoir les stratégies communicatives, facilitent l'apprentissage et travaillent en parallèle avec les stratégies d'apprentissage.

Afin de mettre en évidence la différence et en même temps le lien fort existant entre les stratégies communicatives et les stratégies d'apprentissage nous pouvons partir d'un exemple détaillé, donné par Cyr et Germain (1998, pp. 61-62), que nous développons ci-dessous. Les deux auteurs proposent de supposer qu'étant dans une situation de communication interactive se produisant à l'oral, l'apprenant oublie le mot *cordonnier*. Que peut-il faire afin de surmonter cette lacune et trouver une solution ? Il peut employer une stratégie de communication comme la paraphrase avec une circonlocution : « le monsieur qui répare les souliers ou les bottes ». En agissant ainsi, l'apprenant reste dans la

¹¹⁹ Traduction de : « Learning takes place through communication ».

¹²⁰ Traduction de : « learning relies crucially on using that which is being learned » (Mandler 2001).

¹²¹ Traduction de : « learning occurs through experience ». (Dewey 1990, publié initialement en 1956)

¹²² Traduction de : « it is often impossible to tell whether a given action by the learner is for learning or for communication ».

¹²³ Traduction de : « unless information is used, it will be lost from long-term memory » (Leaver et al. 2005).

¹²⁴ Traduction de : « communication strategies apply only to language in its interactive form, and necessarily involve sociolinguistic as well as the usual linguistic and psycholinguistic considerations ».

¹²⁵ Or, elles aident à éviter le développement de blocage communicatif ou « d'état d'insécurité relationnelle » (Coianiz 2005, p. 196).

¹²⁶ Traduction de : « talking to learn ».

conversation sans l'arrêt de la communication, ni de répercussions psychologiques éventuelles¹²⁷ et continue à interagir¹²⁸. C'est ensuite à l'apprenant lui-même de chercher le mot qu'il voulait exprimer à travers différentes stratégies d'apprentissage, comme chercher le mot dans un dictionnaire. Il peut également demander directement le mot à son interlocuteur, ce qui est encore une stratégie communicative. Une fois qu'il a le mot, c'est encore à l'apprenant d'utiliser une stratégie cognitive (voire mnémotechnique suivant Oxford 1990) et l'associer à une image ou à un mot de sa langue maternelle afin de pouvoir vraiment parler d'apprentissage. Il est ainsi, à notre avis, très difficile de présenter les deux notions de stratégies de manière complètement indépendante. Même si elles ne fonctionnent pas exactement dans les mêmes circonstances, elles « se réalisent en concomitance » (Cyr et Germain 1998, p. 62). Les stratégies sont employées les unes après les autres, parfois elles apparaissent comme des ensembles et il est donc difficile de distinguer lesquelles sont les plus utiles ou lesquelles ne le sont pas. Nous pensons ainsi que les stratégies communicatives font partie des stratégies d'apprentissage tout comme le présente Oxford (2011), dont le modèle sera présenté *infra*¹²⁹.

1.2.1.3. Impact en didactique des langues-cultures étrangères

Le terme *stratégie* a bel et bien eu un impact sur la didactique des langues-cultures étrangères. Le nombre important de taxinomies et de modèles (Chamot 2004, 2005; Grenfell et Harris 1999 ; Macaro 2001; O'Malley et Chamot 1990; Oxford 2011) démontre son influence. Comme nous l'avons déjà mentionné, les stratégies apparaissent au cours d'un mouvement de centration sur l'apprenant. Leur rôle dans l'enseignement-apprentissage d'une langue étrangère est important car selon O'Malley et Chamot (1990, p. 43) l'objectif de l'apprentissage des stratégies est la facilitation du processus d'apprentissage de la langue étrangère¹³⁰. Les deux auteurs ajoutent que les bons apprenants sont conscients du processus d'apprentissage et tentent de contrôler leur apprentissage par le biais de l'emploi des stratégies appropriées¹³¹ (p. 188). Ils considèrent ainsi que les apprenants peuvent prendre en main leur apprentissage grâce aux stratégies et que ceux qui emploient des stratégies ont un avantage par rapport à ceux qui n'en emploient pas.

Crépieux (2008, p. 15) note que « le CECR insiste sur la notion d'autonomie et la mise en place de stratégies par les apprenants pour exécuter des tâches communicatives avec succès ». Il existe effectivement une relation liée entre les stratégies et le développement de l'autonomie de l'apprenant. Le CECR (2001, p. 109) déclare que « l'apprentissage autonome peut être encouragé si l'on considère « qu'apprendre à apprendre » fait partie intégrante de l'apprentissage langagier, de telle sorte que les apprenants deviennent de plus en plus conscients de leur manière d'apprendre, des choix qui leur sont offerts et de ceux qui leur conviennent le mieux ». Le CECR insiste sur leur

¹²⁷ Comme l'anxiété car il faut prendre en compte que « des recherches ont démontré que des apprenants anxieux souffrent considérablement pendant des activités de production orale et que l'anxiété a un impact négatif sur l'attitude des apprenants face à l'apprentissage » (Young 1999, p. 125).

¹²⁸ Ce qui constitue pour Gaonac'h (1991, p. 181) « une occasion d'apprendre ».

¹²⁹ Cf. sous-section 1.2.3.2. *Le deuxième modèle d'Oxford*.

¹³⁰ Traduction de : « Learning strategies [...] have learning facilitation as a goal ».

¹³¹ Traduction de : « Good learners are aware of the learning process and of themselves as learners, and seek to control their own learning through the use of appropriate learning strategies ».

rôle primordial en classe et explique que les tâches que l'apprenant est amené à accomplir « requièrent le recours à des stratégies de la part de l'acteur qui communique et apprend » (Conseil de l'Europe 2001, p. 19). Il note aussi que « l'accomplissement de la tâche dépend de la capacité de l'apprenant à exercer, entre autres [...] les stratégies d'apprentissage qui en facilitent la réalisation, y compris se débrouiller quand les ressources linguistiques sont inadéquates, trouver tout seul, planifier et contrôler la réalisation de la tâche. » (p. 123). La figure 2 qui suit, proposée par Bertocchini et Costanzo (2008, p. 81) met au clair le rôle des stratégies suivant la perspective actionnelle.

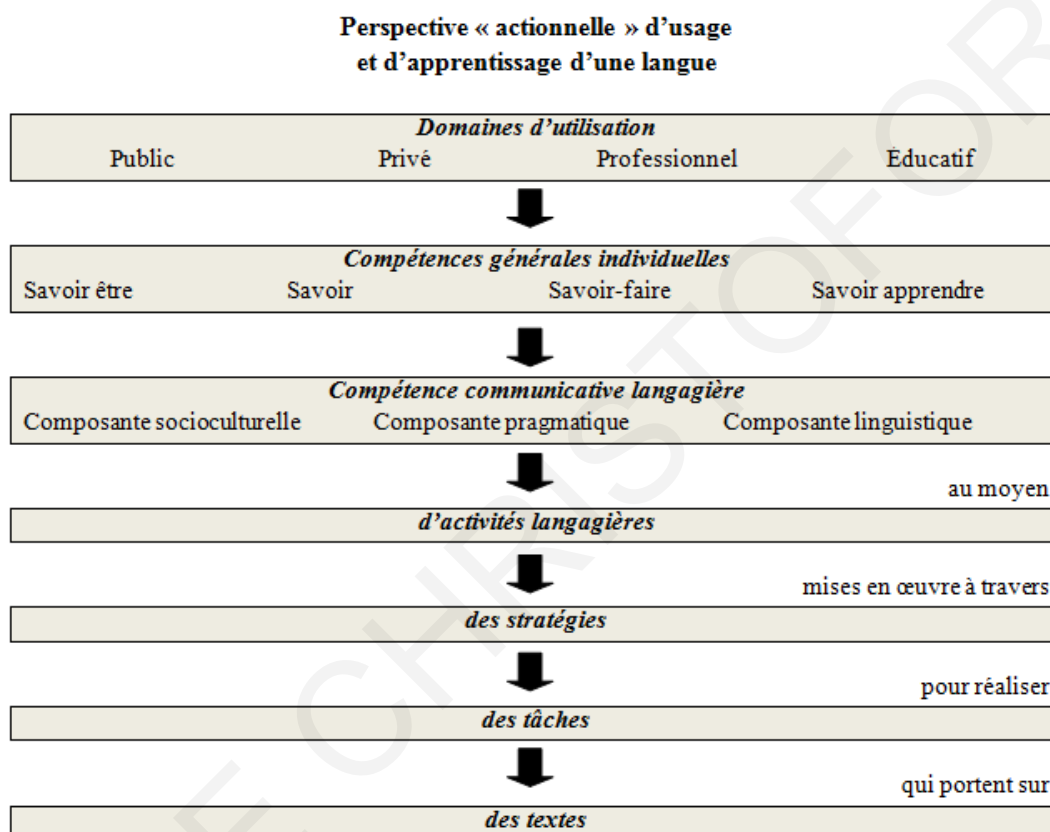


Figure 2 : La perspective actionnelle envisagée dans le CECRL. Schéma proposé par Bertocchini et Costanzo (2008, p. 81).

C'est à travers l'emploi des stratégies que les différentes activités langagières sont mises en œuvre et que l'apprenant peut accomplir des tâches. Les enseignants devraient donc s'interroger sur les stratégies que les apprenants mettent en œuvre pour réaliser telle ou telle tâche et s'il est nécessaire d'enrichir ces manières d'apprendre pour que les apprenants soient plus performants et réussis.

Par ailleurs, la notion de *stratégie* apparaît comme un critère de distinction entre les bons et les mauvais apprenants. Rubin (1989, p. 282) affirme que les apprenants faibles ignorent tout de la méthode utilisée par les bons apprenants et estiment qu'ils ne seront jamais de bons apprenants. De la même manière, Oxford (2011, p. 34) note que les apprenants faibles n'utilisent pas de chaînes de stratégies d'apprentissage efficaces et souvent ne choisissent pas les stratégies appropriées¹³². Ainsi, les stratégies apparaissent

¹³² Traduction de : « Weak L2 learners do not use effective learning strategy chains and often do not select appropriate strategies in the first place ».

comme un avantage important à considérer. Harris (2002, p. 20) estime que « les stratégies peuvent jouer un rôle déterminant en donnant aux apprenants l'impression de maîtriser leur apprentissage et en changeant la perception qu'ils ont d'eux-mêmes ». Comme le précise encore Harris (2002, p. 16) « En tant que spécialistes des langues, nous présumons trop souvent que nos apprenants connaissent ces stratégies puisque nous les avons nous-mêmes employées à maintes reprises de façon automatique et inconsciente ». Or, ceci n'est pas le cas pour tous les apprenants car d'après O'Malley et Chamot (1990, p. 140) en général, les apprenants plus performants, utilisent une plus grande variété de stratégies et le font d'une certaine manière qui aide les apprenants à accomplir la tâche langagière efficacement. Les apprenants faibles disposent d'un choix de stratégies nettement plus restreint et utilisent des stratégies inappropriées pour la tâche¹³³. Plus particulièrement, les résultats de la recherche de Pavlou et Christodoulou (2003, p. 874)¹³⁴ sur les stratégies de communication mises en œuvre par des apprenants de grec langue étrangère démontrent que les apprenants peu compétents emploient davantage de stratégies de réduction¹³⁵ et qu'en revanche les apprenants d'un niveau de compétence intermédiaire et avancé emploient plus de stratégies d'accomplissement¹³⁶. Il est donc important de prendre en considération que l'emploi des stratégies de communication par exemple peut, suivant le choix de stratégies effectué, ne pas conduire à la réalisation d'une communication souhaitée. Cet emploi peut au contraire avoir comme résultat une communication qui fait tout simplement passer le message à l'aide des stratégies. Cette production vient s'opposer à celle qui contient des stratégies d'accomplissement comme la circonlocution et l'emploi de synonymes qui enrichissent le discours de l'apprenant.

Les stratégies d'apprentissage ont ainsi fait avancer la recherche sur l'enseignement-apprentissage des langues étrangères. Elles ont pu faire réfléchir notamment sur les besoins des apprenants pour la réalisation de la tâche, ainsi que sur les différentes pratiques des apprenants performants et moins performants. Néanmoins, comme le signalent Cyr et Germain (1998, p. 81) « très peu de recherches ont eu comme objectif principal d'examiner certaines variables personnelles ou situationnelles en rapport avec le lien qu'elles peuvent avoir avec le choix des stratégies d'apprentissage ». Il nous semble donc important de nous attarder brièvement sur les différentes recherches qui démontrent les facteurs qui peuvent avoir un effet sur le choix et la mise en œuvre des stratégies.

1.2.1.4. Facteurs qui influent sur le choix des stratégies

Différents facteurs ont fait l'objet d'études afin de tester leur apport sur le choix et la mise en œuvre des stratégies d'apprentissage. Nous pouvons les regrouper comme suit : 1) les facteurs biographiques comme l'âge et le sexe (Politzer 1983 ; Oxford et Green

¹³³ Traduction de : « In general, more effective students used a greater variety of strategies and used them in ways that helped the students complete the language task successfully. Less effective students not only had fewer strategy types in their repertoires but also frequently used strategies that were inappropriate to the task ».

¹³⁴ La référence bibliographique se trouve dans la bibliographie hellénophone.

¹³⁵ Les stratégies de réduction consistent pour Faerch et Kasper (1980 ; 1983) aux stratégies d'évitement du sujet et d'abandon du message.

¹³⁶ L'apprenant qui tente de résoudre le problème en élargissant ses ressources communicatives (Faerch et Kasper 1983 p. 53), utilise des stratégies d'accomplissement. Traduction de : « learner attempts to solve communicative problem by expanding his communicative resources ».

1995 ; Bedell et Oxford 1996 ; Wharton 2000 ; Griffiths 2003 ; Peacock et Ho 2003 ; Cohen et Macaro 2007), 2) les facteurs personnels comme l'orientation professionnelle et l'aptitude (Bialystok 1979 ; Politzer 1983 ; Politzer et McGoarty 1985), 3) les facteurs reliés à la personnalité comme les styles d'apprentissage et les traits de la personnalité, à savoir l'extraversion et l'introversion (Witkins et al. 1971 ; Bialystok et Frohlich 1978 ; Ehrman et Oxford 1989), 4) les facteurs situationnels comme le niveau de compétence et la tâche demandée (Rubin 1975 ; Bialystok 1979 ; Politzer 1983 ; Chamot et al. 1987 ; O'Malley et Chamot 1990 ; CECR 2001) et 5) les facteurs affectifs comme la motivation, l'anxiété et les attitudes (Bialystok 1979 ; Horwitz et al. 1986 ; Barraclough, Christophel et McCroskey 1988 ; Oxford et Nyikos 1989 ; Oxford 1990 ; 2011 ; Wenden 1991 ; Philips 1991 ; White 1995 ; Gardner et al. 1997 ; Gregersen et Horwitz 2002 ; MacIntyre 2003).

Pour ce qui est des facteurs biographiques il faudrait souligner que les résultats des différentes études ne se mettent pas encore d'accord sur leur effet. Tout d'abord, comme le signalent Cohen et Macaro (2007, p. 70) peu d'études ont été réalisées afin d'étudier l'influence de la différence d'âge sur l'emploi des stratégies¹³⁷. Les résultats d'une étude de Griffiths (2003) indiquent que l'âge et le sexe ne semblent pas jouer un rôle sur l'emploi des stratégies tandis que l'étude de Peacock et Ho (2003) démontre que les apprenants plus âgés (23-39 ans) emploient plus de stratégies que les plus jeunes apprenants (18-22 ans). En ce qui concerne le sexe, plusieurs études se mettent d'accord sur le fait que les femmes emploient plus de stratégies que les hommes avec notamment plus de stratégies sociales et interactives (Oxford et Green 1995 ; Politzer 1983) tandis que Wharton (2000) signale que les résultats de son étude placent les hommes premiers dans l'emploi des stratégies. En ce qui touche la nationalité des apprenants, des études déclarent que la représentation voire les croyances de ce qui constitue une bonne stratégie dépendent de la culture de l'apprenant¹³⁸. Une étude menée par Bedell et Oxford (1996) prouve que les apprenants chinois de l'anglais comme langue étrangère emploient considérablement plus de stratégies compensatoires que les apprenants égyptiens et portoricains. Il paraît donc qu'un facteur biographique décisif à prendre en compte est la culture et la nationalité de l'apprenant.

Les facteurs personnels étudiés par les chercheurs sont l'orientation professionnelle et l'aptitude (ou l'intelligence). Pour ce qui est de l'orientation personnelle Politzer et McGoarty (1985) constatent que les étudiants en sciences pures emploient moins de stratégies efficaces que les étudiants en sciences sociales ou en sciences humaines. De plus, leurs résultats démontrent que les étudiants en sciences sociales emploient plus de stratégies individuelles que les étudiants en sciences pures. Concernant les rapports entre stratégies et aptitude, ils « n'ont pas encore été examinés de façon systématique » (Cyr et Germain 1998, p. 99) et plusieurs auteurs ne partagent pas le même avis par rapport au rôle que joue l'aptitude sur les stratégies. Bialystok (1979) par exemple pense que les attitudes sont un facteur plus important que l'aptitude alors que Politzer (1983) postule que l'aptitude a un effet sur le succès de l'apprentissage des langues.

Les facteurs reliés à la personnalité étudiés en rapport avec leur influence sur le choix des stratégies sont les styles d'apprentissage et les caractéristiques de la personnalité.

¹³⁷ Traduction de : « Only a handful of studies have been conducted so far to examine the influence of age on strategy use ».

¹³⁸ Cf. « the authors speculated that what constitute 'good' strategies, as identified by researchers, might indeed be ethnocentric » (Cohen et Macaro 2007, p. 73).

Les recherches sur les styles d'apprentissage, qui ne sont pas fixes pendant toute la vie de l'apprenant mais peuvent évoluer avec lui¹³⁹, ne sont pas toutes d'accord sur l'apport des styles d'apprentissage et les styles cognitifs sur le choix des stratégies. Bialystok et Frohlich (1978) ne remarquent pas de corrélations entre les deux tandis que Witkins et al. (1971) déclarent que les apprenants analytiques sont plus aptes à employer des stratégies pour identifier et résoudre un problème donné que les apprenants globalistes. Les recherches sur les traits de l'extraversion et l'introversion sont intéressantes car comme le signalent Ehrman et Oxford (1989) les apprenants extravertis utilisent un plus grand nombre de stratégies sociales et affectives alors que les introvertis optent pour les stratégies cognitives et métacognitives. Ainsi, les deux éléments, styles analytiques et globalistes ainsi que extravertis et introvertis sont des facteurs à prendre en considération.

Les facteurs situationnels qui influencent le choix et la mise en œuvre des stratégies sont le niveau de compétence de l'apprenant et la tâche d'apprentissage. Tout d'abord, O'Malley et Chamot (1990, p. 140) laissent apparaître que les apprenants moins compétents disposent d'un choix de stratégies plus restreint et en font un usage moins fréquent que les bons apprenants. La recherche démontre en général qu'il y a un rapport entre le niveau de compétence de l'apprenant et les stratégies dont il dispose et met en œuvre. Le CECR (2001) présente même des échelles composées des six niveaux de compétence proposés présentant des stratégies que l'apprenant de chaque niveau est capable de mettre en œuvre. Certains résultats d'études révèlent que les apprenants plus avancés emploient des stratégies plus efficaces (Politzer 1983) et que l'utilisation des stratégies cognitives diminue avec le temps, tandis que l'emploi des stratégies métacognitives augmente (Chamot et al. 1987). Par ailleurs, la tâche d'apprentissage est un critère à prendre en considération car selon des auteurs (Rubin 1975 ; Bialystok 1979) les apprenants ne mettent pas en œuvre les mêmes stratégies dans des tâches différentes.

Enfin, les facteurs affectifs doivent aussi être pris en compte comme des éléments qui peuvent influencer sur le choix des stratégies. Certains de ces facteurs sont la motivation, l'anxiété et les attitudes. La motivation semble en effet être un facteur à prendre en considération car comme le démontre l'étude d'Oxford et Nyikos (1989) les apprenants motivés emploient plus de stratégies dans quatre sur cinq catégories de stratégies d'apprentissage que les apprenants non motivés. La question qui n'a pas encore eu de réponse est si la motivation est à la source de l'emploi des stratégies, ou si l'emploi des stratégies mène au développement de la motivation. Le deuxième élément, l'anxiété langagière que nous avons déjà développée *supra*¹⁴⁰, est un facteur qui joue sur la performance des apprenants. L'anxiété langagière est associée avec des déficits en compréhension orale, des apprentissages langagiers problématiques, des productions de mots réduits, des scores faibles aux tests standardisés, des notes basses aux cours de langues ou une combinaison de ces facteurs¹⁴¹ (Gardner et al. 1997, p. 345). De nombreuses études cherchent à étudier d'une part l'impact de l'anxiété sur la performance générale des apprenants notamment en PO (Gregersen et Horwitz 2002 ; Horwitz et al. 1986 ; Philips 1991) et d'autre part le rôle que les stratégies affectives jouent sur

¹³⁹ Cf. « are therefore not fixed throughout the lifespan » (Oxford 2011, p. 40).

¹⁴⁰ Cf. sous-section 1.1.4.2. *Sources possibles de difficultés.*

¹⁴¹ Traduction de : « deficits in listening comprehension, impaired vocabulary learning, reduced word production, low scores on standardized tests, low grades in language courses or a combination of these factors ».

l'amélioration de la performance en classe (Oxford 1990 ; 2011 ; White 1995). Des recherches spécifiques doivent encore se réaliser pour avoir plus de réponses sur le choix exact et la mise en œuvre des stratégies par les apprenants anxieux dans les différents contextes socioculturels. Enfin, l'attitude face à la langue cible semble être un facteur important selon certains auteurs (Bialystok 1979 ; Wenden 1991) et doit elle aussi faire partie des facteurs à considérer. Parmi les attitudes importantes à prendre en compte est la volonté de communiquer¹⁴² qui est pour MacIntyre (2003) la probabilité qu'un individu choisira d'entamer la conversation ou de parler en général quand il est libre de le faire. Des résultats d'études ont montré qu'il y a des corrélations positives entre la volonté de communiquer et la perception qu'ont les apprenants de leur compétence orale de communication ainsi que des corrélations négatives avec l'anxiété (Barraclough, Christophel et McCroskey 1988 ; MacIntyre 2003).

Ainsi, des facteurs variés ont un apport sur la performance des apprenants et risquent de ce fait d'influer sur le choix et la mise en œuvre des stratégies d'apprentissage. Il faut également estimer l'influence du contexte socioculturel sur tous les facteurs précités car comme l'explique Norton (2010) un contexte socioculturel accueillant peut susciter chez l'apprenant de l'intérêt pour l'interaction par exemple, tandis qu'un contexte socioculturel indifférent ou qui rejette l'apprenant peut faire de lui quelqu'un qui préfère étudier seul ou rester silencieux en classe.

1.2.2. Apport de la psychologie cognitive

Par ailleurs, « la recherche sur les stratégies d'apprentissage a été fortement marquée à partir du milieu des années 1980 par les données de la psychologie cognitive » (Cyr et Germain 1998, p. 103). Plusieurs théories ont influencé des recherches sur les stratégies, comme celles des trois phases de la construction du savoir, de la théorie de l'activité et celle de la métacognition. Ces trois théories sont intéressantes afin de pouvoir mieux situer les stratégies d'apprentissage.

1.2.2.1. *Théorie des trois phases de la construction du savoir*

La première théorie de la psychologie cognitive qui a influencé la recherche sur les stratégies est celle d'Anderson (1985, 1990) qui distingue trois phases dans la construction du savoir et l'apprentissage des savoirs et des savoir-faire : 1) la phase cognitive, 2) la phase associative et enfin 3) la phase de l'autonomisation. Pendant la première phase, la phase cognitive, l'apprenant cherche à donner un sens à la langue cible à travers une activité mentale consciente. En salle de classe l'attention de l'apprenant est orientée vers des aspects étudiés du code, les nouvelles données à saisir avec un effort délibéré. Cette phase consiste à saisir des connaissances déclaratives. Les stratégies que l'apprenant emploie lors de cette phase se limitent d'une certaine manière à faire attention, intégrer des connaissances, et créer des images mentales. Pendant la deuxième phase, la phase associative, l'apprenant traite et emmagasine les informations de manière qu'elles puissent être employées de façon procédurale. Selon O'Malley et Chamot (1990), cette phase correspond à l'interlangue de l'apprenant. L'apprenant a suffisamment d'entraînement pour qu'il puisse employer la langue, il commet des erreurs qui sont corrigées au fur et à

¹⁴² Traduction de : « willingness to communicate ».

mesure. Il s'entraîne avec les nouveaux savoirs et savoir-faire, il fait différentes combinaisons d'actes de paroles et progresse. L'apprenant met en œuvre des stratégies pour s'entraîner avec la langue source, et fait des associations avec les connaissances antérieures dans la mémoire à long-terme. Enfin, pendant la phase de l'autonomisation, l'apprenant est en mesure d'employer la langue cible naturellement sans difficulté. Comme le déclare Oxford (2011, p. 49) la connaissance de la nouvelle langue étrangère est dynamique inconsciente, sans effort, automatique, habituelle et tacite¹⁴³. Les stratégies ne sont plus nécessaires lors de cette phase pendant laquelle la connaissance est devenue procédurale. Oxford souligne que lorsqu'une stratégie est devenue automatique par le biais de l'entraînement, il ne s'agit plus d'une stratégie mais d'une stratégie transformée en quelque chose d'autre¹⁴⁴, en ce qu'elle appelle un habitus¹⁴⁵ (2011, p. 52).

Les trois phases de la construction du savoir permettent de nous faire réaliser dans quelles phases se trouvent les stratégies d'apprentissage. Nous nous rendons compte ainsi que nous retrouvons des stratégies d'apprentissage lors des deux premières phases, avec plus de stratégies lors de la deuxième phase où a lieu l'entraînement pour l'apprentissage de la langue cible.

1.2.2.2. *Théorie de l'activité*

Une autre théorie importante est celle de l'activité développée par Leontiev (1981), qui nous aide à comprendre comment certains aspects cognitifs et affectifs influencent les choix faits pendant l'apprentissage d'une langue étrangère. Pour Leontiev (1981) il faut analyser l'activité comme un ensemble et prendre en compte qu'elle contient les éléments suivants (1978) : 1) un sujet ou une personne, 2) un objet ou un but, 3) les actions ou des stratégies, 4) les conditions d'une situation, d'une tâche, d'une personne et le contexte socioculturel et 5) des opérations ou les façons spécifiques dont les actions ou stratégies sont mises en œuvre, souvent appelées des tactiques (Oxford 2011). Les cinq éléments à prendre en considération apparaissent dans une activité et dépendent fortement des choix faits par la personne en question. L'apprenant ou le sujet peut choisir parmi différents buts, comme réussir à un examen dans la langue cible, lire et comprendre un livre ou encore intégrer la communauté de la langue cible. Pour atteindre le but choisi, l'apprenant sélectionne des actions, à savoir des stratégies. Or, lorsque les conditions commencent à changer l'apprenant est amené à choisir des tactiques diverses pour réussir à mettre en œuvre les stratégies de départ qui mènent à la réalisation du but. De telles conditions peuvent être de diverses natures, externes, situationnelles ou personnelles par exemple la motivation du sujet, son niveau d'énergie, son intérêt pour la tâche et le temps qu'il a à sa disposition.

Ce qui est particulièrement intéressant dans la théorie de l'activité, est que nous pouvons facilement voir le lien avec la théorie des trois phases de la construction du savoir. Plus spécifiquement, selon l'exemple donné par Oxford et Schramm (2007), un apprenant qui choisit de lire pour la première fois un article rencontre des mots qu'il ne

¹⁴³ Traduction de : « Knowledge of the new L2 information is *dynamic, unconscious, effortless, automatic, habitual and tacit* ».

¹⁴⁴ Traduction de : « When the strategy has become automatic through extensive practice, it is no longer a strategy but has instead been transformed into something else ».

¹⁴⁵ Traduction de : « habit » et ce que Cohen (2011) appelle un processus, en anglais a « process ».

connait pas et ne comprend donc pas. Cet apprenant s'est donc fixé un but, de lire un article et rencontre des problèmes ce qui constitue une condition voire une situation. La tactique qu'il décide de mettre en œuvre consiste à faire l'effort de deviner par le contexte. Avec cette tactique consciente l'apprenant est encore dans la phase cognitive où la tactique choisie est une connaissance déclarative, consciente et délibérée. Lorsque l'apprenant décidera de lire d'autres articles un deuxième et troisième jour il mettra encore la même tactique en œuvre cette fois-ci en se situant plutôt dans la phase associative où la tactique est partiellement procédurale. Enfin, après la lecture de plusieurs articles, l'apprenant devinera par le contexte de manière automatique. La tactique est devenue un habitus voire un savoir-faire¹⁴⁶. Nous sommes ainsi dans la troisième phase de la construction du savoir, celle de l'autonomisation où les tactiques deviennent des connaissances procédurales voire des habitus.

La théorie de l'activité présente les stratégies comme des actions qui servent à réaliser un but, et les opérations ou tactiques comme les manifestations précises des stratégies sélectionnées pour faire face à une situation avec des conditions spécifiques. Comme dans l'exemple de la lecture du journal, l'apprenant qui rencontre des difficultés avec certains mots choisit de mettre en œuvre la tactique qui consiste à deviner par le contexte. Enfin c'est important de voir l'activité comme un tout, un ensemble composé des éléments précités qui sont tous indispensables pour l'apprentissage.

1.2.2.3. Théorie de la métacognition

La troisième théorie qui nous intéresse particulièrement est la théorie de la métacognition qui est fondamentale en psychologie cognitive. « La métacognition fait référence à la connaissance et au contrôle qu'une personne a sur ses stratégies cognitives. » (Tardif 1997, p. 59). Plus particulièrement, dans la métacognition il y a deux niveaux importants, celui de la connaissance et celui du contrôle. Le niveau de la connaissance implique que l'apprenant est conscient par exemple des exigences de la tâche, des stratégies à l'aide desquelles il peut la réaliser, du contrôle possible qu'il a sur sa réussite, et des facteurs qui peuvent lui permettre de réussir. Le niveau du contrôle implique que l'apprenant gère ses démarches cognitives et son investissement affectif dans la tâche. Comme l'indique Tardif (1997, p. 60), pour désigner ce contrôle, plusieurs appellations sont employées : celles de « gestion », de « supervision » et souvent celle de « régulation ». « En effet, en agissant ainsi, celui-ci développe des connaissances qui assurent l'autorégulation de ses comportements dans la réalisation de tâches » (Ibid.). Ces deux niveaux agissent sur deux catégories de facteurs : ceux liés à la personne elle-même, les facteurs affectifs, et ceux liés aux stratégies cognitives. L'apprenant doit être conscient de l'importance des facteurs affectifs ou motivationnels et il doit petit à petit apprendre à gérer ces facteurs. De la même façon, l'apprenant doit être conscient des stratégies disponibles et efficaces qui lui permettent de réaliser la tâche et doit également pouvoir gérer voire contrôler, réguler, leur mise en œuvre. Comme le déclarent Cyr et Germain (1998, p. 113) « c'est ainsi qu'il est question, en recherche sur les stratégies d'apprentissage d'une L2, d'autogestion, d'autorégulation et d'autoévaluation ainsi que des conséquences importantes de ces facteurs dans l'apprentissage ».

¹⁴⁶ Par savoir-faire nous traduisons le terme « skill » en anglais.

L'apport de la psychologie cognitive sur les recherches en matière de stratégies d'apprentissage est important. Cet apport se présente aussi lorsque nous étudions la classification des stratégies d'apprentissage, qui fera l'objet de la section suivante.

1.2.3. Classification des stratégies d'apprentissage

De nombreuses taxinomies existent, offrant des classements des stratégies d'apprentissage (Wenden et Rubin 1987; Oxford 1990; Stern 1992; Ellis 1990 etc.). Selon Vlckova et al. (2013, p. 95) leurs différences proviennent notamment à cause des différentes méthodes de recherche sélectionnées (comme l'observation, les entretiens, ou les questionnaires), ou à cause du fait que les chercheurs étudient les stratégies lors de tâches langagières différentes et dans des contextes différents¹⁴⁷. En effet, les critères de classification sont de grande importance et peuvent différer considérablement d'une étude à une autre. Selon O'Malley et Chamot (1990) par exemple, ces grandes différences dans les taxinomies existent notamment puisque les linguistes ne parviennent pas toujours à se fonder sur les nouveaux résultats tirés des théories de l'apprentissage. Plus précisément, comme le signalent Vlckova et al. (2013, p. 95), les classifications des stratégies ne sont pas suffisamment fondées sur les théories actuelles de l'apprentissage et de traitement de l'information¹⁴⁸.

1.2.3.1. Taxinomies principales

Les taxinomies que nous avons choisies de développer dans cette sous-section sont celles qui semblent avoir le plus influencé le domaine. Tout d'abord nous présenterons la taxinomie de Tarone (1977, 1980) qui classe les stratégies de communication sans parler des stratégies d'apprentissage. Par la suite, nous développerons la taxinomie de Rubin (1975 ; 1981 ; 1989) classant les stratégies d'apprentissage, puis celle d'O'Malley et Chamot (1990), enfin celle d'Oxford (1990).

Taxinomie de Tarone (1977, 1980)

Tarone (1977 et 1980), une des premiers auteurs à avoir écrit sur les stratégies de communication a inspiré de nombreuses recherches. Les stratégies de communication consistent pour Tarone (1980, p. 420) à une tentative mutuelle entre deux interlocuteurs à se mettre d'accord sur un sens dans des situations où les structures de sens requises ne sont pas partagées¹⁴⁹. La définition donnée par Tarone se fonde considérablement sur l'aspect interactif de la communication. L'auteur accorde beaucoup d'importance au caractère mutuel des stratégies de communication, utilisées par les deux interlocuteurs et non seulement par le locuteur apprenant de la langue étrangère.

Tarone après une étude de cas effectuée et publiée en 1977, insiste fortement sur le caractère conscient des stratégies communicatives. Elle développe cinq catégories de stratégies communicatives qui se présentent en PIO : 1) l'évitement, 2) la paraphrase, 3) le

¹⁴⁷ Traduction de : « The differences are primarily due to different research methods (such as observation, interviews, or questionnaires) or measuring strategies at different language tasks and in different contexts ».

¹⁴⁸ Traduction de : « classification of strategies are not sufficiently based on current theories of information processing and learning ».

¹⁴⁹ Traduction de : « a mutual attempt of two interlocutors to agree on a meaning in situations where requisite meaning structures are not shared ».

transfert conscient, 4) l'appel à l'aide et 5) les mimes (le non-verbal) (1977, p. 197)¹⁵⁰. A l'intérieur de chaque catégorie apparaissent des stratégies. L'auteure divise la catégorie d'évitement en deux stratégies possibles : a) l'évitement du sujet et b) l'abandon du message. Pour Tarone l'évitement se présente comme un moyen d'assurer que la communication continue. La deuxième catégorie est celle de la paraphrase, qui constitue la modification de la formulation du message dans une construction différente de la langue cible dans des situations où la forme ou la construction appropriée n'est pas encore acquise ou bien stable (Tarone 1977, p. 198)¹⁵¹. La paraphrase est divisée en trois stratégies : a) l'approximation, b) le néologisme et c) la circonlocution. L'approximation est l'utilisation d'un mot ou d'une structure sémantiquement proche de la structure ou du mot souhaité pour satisfaire l'apprenant, mais qui n'est pas correct. L'utilisation d'un néologisme se présente lorsque l'apprenant crée un mot afin de communiquer le concept souhaité. La dernière stratégie de la paraphrase est selon Tarone la circonlocution, un processus plus prolongé, dans lequel l'apprenant décrit les caractéristiques ou les éléments d'un objet ou d'une action au lieu d'employer la structure appropriée dans la langue cible. Par ailleurs, le transfert conscient est divisé en deux stratégies : a) la traduction littérale et b) l'utilisation d'une autre langue. Avec la stratégie de la traduction littérale l'apprenant traduit mot à mot de la langue maternelle (1980, p. 429)¹⁵² tandis qu'avec l'utilisation d'une autre langue l'apprenant utilise un terme d'une autre langue sans traduire (Ibid.)¹⁵³. Enfin, Tarone développe l'appel à l'aide suivant lequel l'apprenant demande directement quel est le terme correct et le mime qui consiste à l'utilisation de stratégies non-verbales pour se faire comprendre.

Tarone ne propose donc pas de taxinomie classant toutes les stratégies d'apprentissage mais uniquement les stratégies de communication. Il est de ce fait normal qu'elle soit approfondie. Il faudrait donc voir quelle est la place accordée aux stratégies de communication dans des taxinomies qui classent les stratégies d'apprentissage.

Taxinomie de Rubin (1975 ; 1981 ; 1989)

C'est tout d'abord dans les travaux de Rubin (1975; 1981) que l'on voit apparaître l'idée que les stratégies utilisées par le bon apprenant contribuent à la réussite de son apprentissage et le développement de son autonomie. Rubin (1975; 1981), distingue les stratégies d'apprentissage qui contribuent directement à l'apprentissage et celles qui y contribuent indirectement. Dans le type des stratégies directes l'auteure inclut les stratégies de : 1) clarification et vérification, 2) autoévaluation, 3) mémorisation, 4) inférence et devinement, 5) raisonnement déductif et 6) pratique¹⁵⁴. Les stratégies indirectes consistent : 1) à créer des occasions de pratiquer la langue et 2) à des astuces de production¹⁵⁵ (la dénomination donnée pour les stratégies de communication). Cette première distinction entre stratégies directes et indirectes a considérablement influé sur la recherche dans le domaine des stratégies d'apprentissage. Comme le notent Cyr et

¹⁵⁰ Traduction de : « 1) avoidance, 2) paraphrase, 3) conscious transfer, 4) appeal for assistance, 5) mime ».

¹⁵¹ Traduction de : « the rewording of the message in an alternate, acceptable target language construction, in situations where the appropriate form or construction is not known or not yet stable ».

¹⁵² Traduction de : « The learner translates word for word from the native language ».

¹⁵³ Traduction de : « The learner uses the NL term without bothering to translate ».

¹⁵⁴ Traduction de : « 1) clarification/verification, 2) monitoring, 3) memorization, 4) guessing/inductive inferencing, 5) deductive reasoning et 6) practice ».

¹⁵⁵ Traduction de : « 1) creating opportunities for practice, 2) production tricks ».

Germain (1998, p. 31), les stratégies directes « impliquent une manipulation de la langue cible et la mise en œuvre de processus mentaux », alors que les stratégies indirectes « entourent, encadrent ou soutiennent l'apprentissage ». C'est par exemple de cette distinction qu'est influencée Oxford (1990) dans sa première taxinomie¹⁵⁶.

Quelques années plus tard (1989), Rubin décide d'apporter des modifications à sa première taxinomie en la rendant plus détaillée et descriptive. Elle ne s'attarde plus sur la distinction entre les stratégies directes et indirectes mais classe les stratégies selon leur appartenance en deux catégories : 1) les stratégies d'autogestion¹⁵⁷ et 2) les stratégies cognitives. Dans la première, celle des stratégies d'autogestion, Rubin inclut trois stratégies différentes : 1) la planification, 2) le contrôle et 3) l'évaluation¹⁵⁸. En ce qui concerne les stratégies cognitives, elles sont classées suivant trois étapes, nécessaires pour l'apprentissage d'une langue : celles 1) de compréhension et de saisie des données, 2) d'entreposage ou de mémorisation et 3) de récupération et de réutilisation. L'auteure propose la classification présentée dans le *tableau 2* en annexe 2.2¹⁵⁹

La classification de Rubin (1989) est intéressante car elle s'appuie sur les étapes, voire les processus cognitifs par lesquels il faut passer pour apprendre. Elle considère que les stratégies soutiennent chaque processus. Il faut noter que dans ces processus cognitifs apparaissent aussi des stratégies que nous n'avons pas tendance d'inclure dans la catégorie des stratégies cognitives. Plus particulièrement, Rubin ajoute dans le processus de récupération et de réutilisation les stratégies sociales, qui sont habituellement présentées à part.

En ce qui a trait aux stratégies de communication en PIO qui nous intéressent particulièrement, elles apparaissent dispersées dans les différents processus, ce qui complexifie leur regroupement si nous souhaitons les étudier ensemble. Les stratégies communicatives que nous reconnaissons dans cette taxinomie sont les suivantes : 1) solliciter des clarifications, des répétitions, des paraphrases, des explications ou des exemples 2) imiter, 3) s'auto-corriger, 4) demander de l'aide à des amis et 5) travailler avec des pairs afin d'obtenir des rétroactions ou de partager des informations. Les stratégies communicatives absentes de cette taxinomie sont celles qui ont affaire à la remédiation aux défaillances, à savoir les stratégies qui consistent à trouver une solution à la difficulté d'expression, comme les stratégies de formulation et reformulation verbale et non verbale (mimer, donner des synonymes, des mots différents, simplifier la phrase etc.). Ces stratégies pourraient éventuellement être incluses dans les stratégies d'autorégulation (cf. processus de récupération et de réutilisation), dont la description n'est pas suffisamment développée.

Certes, la taxinomie proposée par Rubin était à cette époque considérée très analytique et détaillée. Elle présente de l'intérêt principalement de par son organisation qui se fonde sur les processus cognitifs par lesquels passe l'apprenant lors de son apprentissage. Or, la taxinomie de Rubin semble avoir été dépassée par de nombreuses taxinomies qui s'avèrent plus exhaustives et incluent aussi les stratégies affectives.

¹⁵⁶ Nous développons la taxinomie d'Oxford (1990) *infra* dans la même sous-section.

¹⁵⁷ Traduction de : « self-management strategies ».

¹⁵⁸ Traduction de : « Planning, monitoring and evaluating ».

¹⁵⁹ Traduction de l'anglais en français par Cyr et Germain (1998, p. 36-7). Le texte d'origine en anglais est disponible en Annexe 3.2.

Taxinomie d'O'Malley et Chamot (1990)

Une taxinomie qui a aussi influencé les recherches et les classes de langues étrangère est celle d'O'Malley et Chamot (1990) qui se fondent sur des théories de la psychologie cognitive. Dans leur contribution, les auteurs considèrent que nous pouvons difficilement comprendre l'apprentissage d'une langue étrangère sans nous référer à la relation entre le langage et la cognition. Plus particulièrement, ils pensent que l'acquisition d'une langue seconde est mieux comprise comme une compétence cognitive complexe¹⁶⁰. Les auteurs insistent fortement sur la distinction entre les deux manières de stocker les informations, dans la mémoire à court-terme et dans la mémoire à long-terme. De plus, les nouvelles informations sont acquises avec un processus à quatre phases, 1) la sélection, 2) l'acquisition, 3) la construction et 4) l'intégration. Concernant la sélection, les apprenants se focalisent sur une information spécifique qui les intéresse et transfèrent l'information dans la mémoire à court-terme. Pour l'acquisition, les apprenants transfèrent activement les informations de la mémoire à court-terme dans la mémoire à long-terme pour un stockage permanent. La troisième phase étant celle de la construction, pendant laquelle les apprenants construisent des connexions entre les idées dans la mémoire à court-terme et retirent des informations de la mémoire à long-terme pour enrichir la compréhension et organiser les idées. Enfin, les apprenants cherchent dans la mémoire à long-terme des connaissances, les utilisent et les intègrent dans leurs productions et interactions. Les stratégies d'apprentissage apparaissent dans ces processus mentaux comme des actions qui les stimulent activement et soutiennent l'apprentissage.

Comme nous pouvons le constater en nous référant au *tableau 3 en annexe 2.3*¹⁶¹, O'Malley et Chamot (1990) distinguent trois grandes catégories de stratégies d'apprentissage : 1) les métacognitives, 2) les cognitives et 3) les socio-affectives. Tout d'abord, les stratégies métacognitives incluent les stratégies suivantes : penser sur le processus d'apprentissage, la planification de l'apprentissage, le contrôle des tâches d'apprentissage et à l'auto-évaluation¹⁶². Par ailleurs, les stratégies cognitives, impliquent une interaction avec l'élément à étudier, une manipulation mentale ou physique de l'élément et une application d'une technique spécifique lors d'une tâche d'apprentissage¹⁶³. Enfin, les stratégies socio-affectives impliquent l'interaction avec une autre personne, pour aider l'apprentissage et le contrôle de la dimension affective, qui elle, aide une tâche d'apprentissage¹⁶⁴.

Nous constatons très vite que les stratégies de communication en PIO ne sont pas présentées dans cette taxinomie dans une catégorie à part entière. Elles apparaissent dans la taxinomie appartenant à deux catégories : 1) les stratégies cognitives et 2) les stratégies

¹⁶⁰ Traduction de : « The approach taken in our work is that second language acquisition is best understood as a complex cognitive skill. » (O'Malley et Chamot 1990, p. 19).

¹⁶¹ Traduction par Cyr et Germain (1998, p. 39). Le tableau en anglais, le texte original, est disponible en Annexe 3.3.

¹⁶² Traduction de : « Metacognitive strategies involve thinking about the learning process, planning for learning, monitoring the learning task, and evaluating how well one has learned. » (O'Malley et Chamot 1990, p. 137).

¹⁶³ Traduction de : « Cognitive strategies involve interacting with the material to be learned, manipulating the material mentally or physically, or applying a specific technique to a learning task » (O'Malley et Chamot 1990, p. 138).

¹⁶⁴ Traduction de : « Social and affective strategies involve interacting with another person to assist learning or using affective control to assist a learning task » (O'Malley et Chamot 1990, p. 139).

socio-affectives. Parmi les stratégies cognitives nous avons celle de la substitution. Avec cette stratégie il s'agit de sélectionner des approches alternatives, des plans modifiés ou des phrases ou mots différents afin d'accomplir une tâche langagière¹⁶⁵. Les auteurs proposent avec la substitution une stratégie très générale, qui pourrait, il nous semble, se subdiviser en plusieurs stratégies, comme donner des synonymes, des circonlocutions (des descriptions d'une idée), avoir recours à l'alternance codique ou encore employer des gestes et la pantomime. Une autre stratégie de communication en PIO dans la taxinomie des deux auteurs est la demande de clarification qui a sa place parmi les stratégies socio-affectives. Demander une clarification consiste à demander une explication, une vérification, une reformulation ou des exemples avec l'élément mal compris; Encore, cela consiste à demander une clarification ou vérification au sujet d'une tâche et à se poser des questions¹⁶⁶. Une dernière stratégie de communication en PIO est celle de la coopération appartenant elle aussi dans la catégorie des stratégies socio-affectives. Cette stratégie consiste entre autres à travailler en pairs pour résoudre un problème¹⁶⁷.

C'est à la même période que la taxinomie d'O'Malley et Chamot (1990) qu'apparaît une taxinomie importante, celle d'Oxford (1990) que nous présentons ci-dessous.

Taxinomie d'Oxford (1990)

Parmi les taxinomies les plus citées et empruntées est la première taxinomie d'Oxford (1990). Selon Cyr et Germain (1998, p. 30) « les travaux d'Oxford figurent parmi les plus importantes contributions à la recherche et à la diffusion des connaissances en matière de stratégie d'apprentissage d'une L2 ». Dans sa première taxinomie Oxford reprend les termes de Rubin (1975; 1981) stratégies directes contre indirectes et propose une taxinomie plus détaillée. Elle classe dans les stratégies directes les stratégies mnémotechniques, cognitives et compensatoires¹⁶⁸. Dans les stratégies indirectes sont incluses les stratégies métacognitives, affectives et sociales¹⁶⁹. Le *tableau 4* en annexe 2.4 donne la taxinomie des stratégies directes comme elles sont catégorisées et sous-catégorisées par Oxford¹⁷⁰ (1990).

Nous constatons que la taxinomie paraît détaillée et bien structurée. L'auteure propose pour chaque type de stratégies plusieurs exemples précis. De plus, elle choisit de ne pas parler de stratégies de communication mais de stratégies compensatoires qui servent à deviner et à surmonter des lacunes à l'oral et à l'écrit. Les exemples donnés de stratégies pour surmonter ses lacunes correspondent aux stratégies de communication proposées par plusieurs chercheurs comme Tarone (1977) et Faerch et Kasper (1983). Elle présente donc

¹⁶⁵ Traduction de : « Substitution: Selecting alternative approaches, revised plans, or different words or phrases to accomplish a language task » (O'Malley et Chamot 1990, p. 138).

¹⁶⁶ Traduction de : « Questioning for clarification: Asking for explanation, verification, rephrasing, or examples about the material; asking for clarification or verification about the task, posing questions to the self » (O'Malley et Chamot 1990, p. 139).

¹⁶⁷ Traduction de : « Cooperation: Working together with peers to solve a problem » (O'Malley et Chamot 1990, p. 139).

¹⁶⁸ Traduction de : « memory strategies », « cognitive strategies » et « compensation strategies » (Oxford 1990, p. 16).

¹⁶⁹ Traduction de : « metacognitive strategies », « affective strategies » et « social strategies » (Oxford 1990, p. 16).

¹⁷⁰ Tableau traduit de l'anglais en français par Cyr et Germain (1998, p. 32). Le texte d'origine en anglais est disponible en annexe 3.4.

des stratégies de communication mais en les nommant compensatoires. Nous remarquons pourtant que parmi les stratégies compensatoires données Oxford ne propose qu'une stratégie collective voire interactive, celle qui consiste à se faire aider. Elle ne précise pas s'il s'agit d'une demande de clarification, de vérification, de répétition ou de plus d'informations. Par ailleurs, il faut souligner la différence qui existe dans la perception des stratégies par Rubin (1975; 1981) et par Oxford (1990). Comme nous l'avons précité, Rubin présente dans sa première taxinomie les stratégies de communication comme des stratégies indirectes, tandis qu'Oxford comme des stratégies directes. La complexité dans la perception et la taxinomie des stratégies est ainsi évidente. Le *tableau 5* en annexe 2.5¹⁷¹ donne la taxinomie des stratégies indirectes selon Oxford (1990).

Avec la taxinomie des stratégies indirectes l'auteure offre, tout comme pour les stratégies directes, un inventaire précis et détaillé en accordant ainsi de l'importance également aux stratégies contribuant à l'apprentissage indirectement. Elle ajoute à la première taxinomie de Rubin (1975; 1981) des exemples précis de stratégies dans toutes les différentes catégories (stratégies métacognitives, affectives, sociales, mnémoniques, cognitives et compensatoires) et accorde une place importante également aux stratégies affectives absentes de la taxinomie de Rubin.

L'avantage de la taxinomie d'Oxford (1990) est que même si elle offre un inventaire détaillé, celui-ci reste simple à comprendre et à adopter dans des études sur les stratégies. Comme illustré par la *figure 3* suivante, la taxinomie d'Oxford (1990) se veut très flexible car elle insiste sur le passage possible de l'emploi d'un type de stratégie à un autre (direct et indirect), d'une catégorie à une autre (cognitive, mnémonique etc.) et d'une stratégie de la même catégorie à une autre.

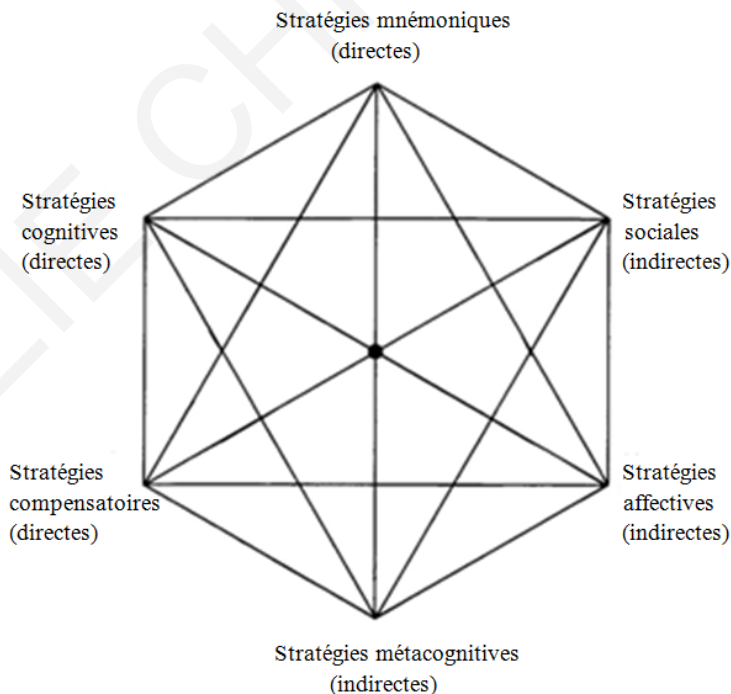


Figure 3 : Interrelations entre les six catégories de stratégies (Oxford 1990, p. 15)

Plus précisément, Oxford (1990, p. 14) note que la figure indique que les stratégies directes et indirectes soutiennent les unes les autres et que chaque catégorie de stratégies peut avoir

¹⁷¹ Traduction de l'anglais en français par Cyr et Germain (1998, p. 33). Le texte d'origine en anglais est disponible en annexe 3.5.

un contact avec les autres catégories ainsi que les aider¹⁷². L'auteure emploie le terme de chevauchement¹⁷³ (p. 16) pour expliquer le lien entre les six catégories de stratégies. Les stratégies peuvent donc se chevaucher, s'imbriquer lorsqu'elles apparaissent chez l'apprenant. Par exemple, la catégorie métacognitive aide les apprenants à réguler leur cognition en évaluant leur apprentissage et en planifiant leurs tâches d'apprentissage futures. De la même manière, l'autoévaluation et la planification métacognitives demandent souvent du raisonnement qui est selon l'auteure une stratégie cognitive.

Oxford souligne que cette première taxinomie n'est qu'une proposition qui attend d'être testée à travers des recherches et des applications en classe. Par ailleurs, selon l'auteure les stratégies d'apprentissage ont douze caractéristiques centrales qui sont pour elle indéniables. Le *tableau 6* en annexe 2.6 les regroupe et les présente dans l'ordre donné par l'auteure¹⁷⁴. Il nous paraît important de les présenter de façon plus détaillée en les prenant une par une.

Caractéristique 1. Les stratégies d'apprentissage contribuent à la réalisation de l'objectif central : la compétence communicative. Comme Oxford le signale, il est facile de voir comment les stratégies d'apprentissage stimulent le développement de la compétence communicative en général¹⁷⁵ (Oxford 1990, p. 8). Par exemple, les stratégies métacognitives aident les apprenants à réguler leur propre fonction cognitive, à se concentrer, à planifier et à évaluer leur progrès comme ils avancent vers la compétence communicative. Des stratégies cognitives servant par exemple à analyser et des stratégies mnémoniques comme la stratégie consistant à employer des mots-clés, servent à comprendre et à se rappeler des informations, opérations primordiales pour la compétence communicative. Certaines stratégies affectives contribuent à la croissance de la confiance en soi, nécessaire pour communiquer. Par ailleurs, des stratégies sociales assurent le développement de l'empathie dans les conversations, une qualité primordiale dans l'atteinte de la compétence communicative. Enfin, les stratégies compensatoires aident les apprenants à surmonter des lacunes de connaissance et à continuer à communiquer authentiquement; ainsi, ces stratégies aident à l'épanouissement de la compétence communicative¹⁷⁶ (Oxford 1990, p. 9). La taxinomie d'Oxford accorde ainsi une importance considérable à l'approche communicative. Il faut considérer ici que l'on ne parlait pas encore à l'époque de perspective actionnelle.

Caractéristique 2. Les stratégies d'apprentissage permettent aux apprenants de devenir plus autorégulés. En effet, les enseignants ne peuvent pas toujours être aux côtés de leurs apprenants pour les guider quand ils utilisent la langue en dehors du cours. Les apprenants ne doivent pas se contenter de faire ce que leurs enseignants leur disent de faire, mais doivent tenter de réguler et diriger leur apprentissage en autonomie par le biais des stratégies d'apprentissage.

¹⁷² Traduction de : « This figure indicates that direct strategies and indirect strategies support each other, and that each strategy group is capable of connecting with and assisting every other strategy group ».

¹⁷³ Traduction de : « overlap ».

¹⁷⁴ Traduction de l'anglais. Le tableau en anglais est disponible en annexe 4.6.

¹⁷⁵ Traduction de : « It is easy to see how language learning strategies stimulate the growth of communicative competence in general ».

¹⁷⁶ Traduction de : « Compensation strategies aid learners in overcoming knowledge gaps and continuing to communicate authentically; thus, these strategies help communicative competence to blossom ».

Caractéristique 3. Les stratégies d'apprentissage élargissent le rôle des enseignants, en leur attribuant un autre statut et des responsabilités différentes. Les enseignants ne doivent plus être considérés comme des figures d'autorité car ceci oblige toute communication de passer par l'intermédiaire de l'enseignant. De nouvelles fonctions doivent s'ajouter au rôle de l'enseignant, celles du facilitateur, du tuteur, du guide, du conseiller, du coordinateur, de la personne aux nouvelles idées, du diagnostiqueur et du co-communicateur¹⁷⁷ (Oxford 1990, p. 10). L'enseignant doit de ce fait aider les apprenants à reconnaître, identifier, employer et apprendre les stratégies.

Caractéristique 4. Les stratégies d'apprentissage répondent toujours à un problème. Selon Oxford (1990, p. 11) les stratégies d'apprentissage sont des outils employés car il y a un problème à résoudre, une tâche à accomplir ou un objectif à atteindre¹⁷⁸. De cette manière, leur emploi peut permettre d'une part le soulagement de l'apprenant qui réussit grâce aux stratégies à surmonter sa difficulté et d'autre part l'avancement de son apprentissage et son progrès.

Caractéristique 5. Les stratégies d'apprentissage sont caractérisées comme des actions spécifiques effectuées par l'apprenant. Ces actions sont faites pour améliorer et renforcer son apprentissage, comme prendre des notes, planifier la tâche langagière ou faire son autoévaluation.

Caractéristique 6. Les stratégies d'apprentissage impliquent plusieurs fonctions de l'apprenant, non seulement des fonctions cognitives. Comme nous l'avons déjà vu, les stratégies apparaissent pour l'auteure à différents niveaux : cognitif, mnémonique, métacognitif, social, affectif et compensatoire.

Caractéristique 7. Les stratégies d'apprentissage soutiennent l'apprentissage autant directement qu'indirectement. Toutes les stratégies sont donc importantes car elles contribuent à l'apprentissage. Certaines sont classées par Oxford (1990) comme étant directes et d'autres comme étant indirectes.

Caractéristique 8. Les stratégies d'apprentissage ne sont pas toujours observables. Parmi d'autres des stratégies cognitives, métacognitives et mnémoniques sont difficilement percevables par l'enseignant ou l'observateur. Par exemple, la stratégie métacognitive consistant à planifier l'exécution d'une tâche langagière peut prendre la forme d'une pensée non verbalisée. Il faut donc prendre toujours en considération que certaines stratégies sont moins manifestées que d'autres.

Caractéristique 9. Les stratégies d'apprentissage sont souvent conscientes. Selon l'auteure, les stratégies commencent par être conscientes et peu à peu certaines d'entre elles deviennent automatiques. C'est pourquoi, Oxford (1990) inclut le mot « souvent » lorsqu'elle dit que les stratégies d'apprentissage sont conscientes.

Caractéristique 10. Les stratégies d'apprentissage peuvent être enseignées. Pour l'auteure, il est primordial de réaliser que les stratégies d'apprentissage sont enseignables¹⁷⁹ et peuvent aider même les meilleurs apprenants à améliorer leur apprentissage. Selon elle, l'entraînement à l'emploi des stratégies aide à guider les

¹⁷⁷ Traduction de : « facilitator, helper, guide, consultant, adviser, coordinator, idea person, diagnostician, and co-communicator ».

¹⁷⁸ Traduction de : « there is a problem to solve, a task to accomplish, an objective to meet ».

¹⁷⁹ Traduction de : « can be taught ».

apprenants afin de devenir plus conscients de l'emploi qu'ils font des stratégies et mieux maîtriser et employer les stratégies appropriées¹⁸⁰ (Oxford 1990, p. 12).

Caractéristique 11. Les stratégies d'apprentissage sont flexibles. Leurs emploi et fonctionnement n'est pas toujours prévisible car elles n'apparaissent pas dans un ordre spécifique. La manière dont les apprenants choisissent, combinent et enchaînent les stratégies dépend de leur individualité¹⁸¹ (Oxford 1990, p. 13).

Caractéristique 12. Les stratégies d'apprentissage sont influencées par une variété de facteurs. Le degré de prise de conscience, le niveau de compétence de l'apprenant, les consignes de la tâche, les attentes de l'enseignant, l'âge, le sexe, la nationalité, le style général d'apprentissage, les traits de la personnalité de chacun, la motivation et la raison d'apprentissage de la langue¹⁸² (Ibid.) semblent être des facteurs qui influencent la mise en œuvre des stratégies.

Ces caractéristiques nous paraissent particulièrement importantes, car elles résument bien d'une part la conception d'Oxford (1990) et d'autre part les principes de base généralement reconnus dans le domaine de la recherche sur les stratégies d'apprentissage dans les années 1990.

Un dernier élément fondamental dans cette contribution d'Oxford est l'Inventaire des stratégies en apprentissage d'une langue étrangère¹⁸³ (SILL). Plusieurs auteurs (Dörnyei 2005; White, Schramm et Chamot 2007) se mettent d'accord et déclarent que cet inventaire est un des outils les plus employés dans la recherche sur les stratégies d'apprentissage. Comme le note Kazamia (2010, p. 277), il s'agit d'un questionnaire structuré qui a comme but d'évaluer la manière dont les apprenants emploient des stratégies d'apprentissage spécifiques. Il équipe les enseignants avec le profil stratégique de leurs apprenants et révèle aux apprenants les types de stratégies auxquelles ils ont recours¹⁸⁴. Plus particulièrement, l'Inventaire d'Oxford propose 76 stratégies divisées dans 6 parties, une pour chaque catégorie de stratégies (stratégies métacognitives, affectives, sociales, mnémoniques, cognitives et compensatoires). L'enseignant ou le chercheur peut employer une seule partie ou l'inventaire en entier. Les stratégies compensatoires proposées tant pour l'oral que pour l'écrit sont au nombre de 8 (Oxford 1990, p. 286) :

- 1) Quand je ne comprends pas tous les mots que je lis ou entends, je devine le sens général en utilisant des indices, par exemple, des indices tirés du contexte ou de la situation.
- 2) Je lis sans chercher la définition de tous les nouveaux mots.
- 3) Dans une conversation, j'anticipe ce que l'autre personne dira par la suite, basé sur ce qui a été déjà dit.

¹⁸⁰ Traduction de : « Strategy training helps guide learners to become more conscious of strategy use and more adept at employing appropriate strategies ».

¹⁸¹ Traduction de : « There is a great deal of individuality in the way learners choose, combine, and sequence strategies ».

¹⁸² Traduction de : « degree of awareness, stage of learning, task requirements, teacher expectations, age, sex, nationality/ethnicity, general learning style, personality traits, motivation level, and purpose for learning the language ».

¹⁸³ Traduction de : « Strategy Inventory for Language Learning (SILL) » (Oxford 1990, p. 283).

¹⁸⁴ Traduction de : « It is a structured questionnaire, aiming to assess how often learners employ specific language learning strategies. It equips teachers with the strategy profile of their students and uncovers to learners the kinds of strategies they resort to when learning. ».

- 4) Quand je parle et ne peux pas me rappeler l'expression exacte, j'utilise des gestes ou je reviens momentanément à ma langue maternelle.
- 5) Je demande à l'autre personne de me donner le mot exact si je ne peux pas me le rappeler pendant la conversation.
- 6) Quand je ne peux pas me rappeler la correcte expression à dire ou à écrire, je trouve un moyen différent d'exprimer l'idée ; par exemple, j'utilise un synonyme ou je décris l'idée.
- 7) J'invente de nouveaux mots si je ne connais pas les mots exacts.
- 8) J'essaie de diriger la conversation vers un sujet dont je connais les mots¹⁸⁵.

L'apprenant est invité à lire les exemples de stratégies et noter à côté de chaque stratégie un numéro de 1 à 5, pour représenter la fréquence d'emploi de la stratégie (1 : jamais ou presque jamais; 2 : Rarement; 3 : Quelquefois; 4 : Souvent; 5 : Toujours ou presque toujours). Ainsi, si un apprenant note le chiffre 1 à côté de la première stratégie compensatoire, il considère ne jamais deviner en s'inspirant des indices donnés par la situation. En revanche si un apprenant note 5, il estime en faire une utilisation très fréquente et systématique. La fiche de notation en annexe 4.2 est proposée par l'auteure pour faciliter l'autoévaluation de manière à ce que l'apprenant lui-même puisse trouver la moyenne de l'emploi fait de chaque catégorie de stratégies ainsi que de toutes les stratégies de l'inventaire.

Nous avons ainsi présenté les informations qui nous semblent être les plus fondamentales des taxinomies les plus répandues, celles de Tarone (1977, 1980), de Rubin (1975, 1981, 1989), d'O'Malley et Chamot (1990) et d'Oxford (1990). Ces taxinomies amplement empruntées par les enseignants de langues étrangères ainsi que par des chercheurs en DDLE, donnent un premier aperçu de la complexité du concept de stratégie, de sa classification, identification et caractérisation.

1.2.3.2. *Le deuxième modèle d'Oxford*

Le modèle de référence de la présente étude est le deuxième modèle d'Oxford (2011). L'auteure, ayant amplement publié sur les stratégies d'apprentissage et développé une première taxinomie des stratégies d'apprentissage déjà en 1990¹⁸⁶, décrit dans la publication récente de 2011 un modèle dérivant de toute une vie d'expérience sur le domaine. Elle l'appelle le modèle d'autorégulation stratégique pour l'apprentissage des langues¹⁸⁷ (2011, p. 1). Ce modèle cherche à donner une autre dimension aux stratégies de communication en PIO car elles appartiennent dans un ensemble de stratégies d'apprentissage, caractérisé par des relations fortes et interdépendantes entre les stratégies. Le modèle en question est un classement dynamique, permettant au chercheur et à l'enseignant de passer facilement d'un type de stratégie à un autre.

¹⁸⁵ Les stratégies compensatoires du SILL sont traduites de l'anglais. Le texte d'origine en anglais est disponible en annexe 3.7.

¹⁸⁶ Développée *supra* cf. sous-section 1.2.3.1. *Taxinomies principales*.

¹⁸⁷ Traduction de : « The strategic self-regulation model of language learning ».

Oxford considère que les apprenants autonomes utilisent les stratégies de manière interactive et dynamique pour gérer leur apprentissage (2011, p. 7)¹⁸⁸. Ils participent ainsi activement dans leur propre apprentissage et atteignent des objectifs variés (p. 15)¹⁸⁹. Cette auteure présente un modèle particulièrement intéressant notamment au niveau macrostructural¹⁹⁰, car elle ne présente pas les stratégies de communication de manière isolée, mais faisant partie d'un modèle développant les stratégies d'apprentissage et les stratégies de communication parallèlement, sans insister sur leur distinction. Pour elle, les stratégies sont toutes autoréglées et définies comme des tentatives délibérées, ayant un but déterminé pour gérer et contrôler des efforts d'apprendre la langue seconde (2011, p. 12)¹⁹¹. Dans ce modèle, elle s'appuie fortement sur la notion centrale d'autorégulation (2011, p. 11) qui est selon Schunk et Ertmer (2000, p. 631) définie comme suit:

L'autorégulation comprend des processus comme l'établissement d'objectifs d'apprentissage, la participation et la concentration sur le cours, l'utilisation de stratégies efficaces pour organiser, coder et répéter l'information à retenir, l'établissement d'un environnement de travail productif, l'utilisation efficace des ressources, la surveillance des performances, la gestion efficace du temps, la demande d'aide au besoin, l'adoption de croyances positives sur ses capacités, la valeur de l'apprentissage, les facteurs influençant l'apprentissage et les résultats anticipés de ses actions et le fait d'éprouver de la fierté et de la satisfaction de ses efforts.¹⁹²

Ainsi, l'apprenant qui met en œuvre les processus et stratégies signalés par les deux auteurs réussit à réguler seul son apprentissage, à le gérer et le contrôler. Comme le déclare aussi Zimmerman (2008, p. 166) l'apprentissage autorégulé

Est vu comme des processus proactifs que les apprenants mettent en œuvre pour acquérir des savoir-faire académiques, comme se fixer des objectifs, sélectionner et employer des stratégies et surveiller son efficacité, au lieu d'être vu comme étant réactif¹⁹³.

Oxford part donc du principe que le but ultime est d'arriver à un apprentissage autorégulé des stratégies (p. 176), de manière à ce que l'apprenant puisse diriger lui-même la mise en œuvre et l'apprentissage des stratégies.

Par ailleurs, une distinction importante faite par Oxford (2011) est celle entre les stratégies et les métastratégies, à savoir des processus mentaux cruciaux ou des outils qui consistent à planifier, organiser, contrôler et évaluer, et aident l'apprenant à contrôler et à gérer l'utilisation des stratégies¹⁹⁴ (p. 15). La définition des métastratégies met en évidence

¹⁸⁸ Traduction de : « actively and constructively use strategies to manage their own learning ».

¹⁸⁹ Traduction de : « actively participate in their own learning ; achieve learning goals by controlling various aspects of their learning ».

¹⁹⁰ L'organisation générale du classement.

¹⁹¹ Traduction de : « self-regulated L2 learning strategies are defined as deliberate, goal-directed attempts to manage and control efforts to learn the L2 ».

¹⁹² Traduction de : « Self-regulation comprises such processes as setting goals for learning, attending to and concentrating on instruction, using effective strategies to organize, code, and rehearse information to be remembered, establishing a productive work environment, using resources effectively, monitoring performance, managing time effectively, seeking assistance when needed, holding positive beliefs about one's capabilities, the value of learning, the factors influencing learning, and the anticipated outcomes of actions, and experiencing pride and satisfaction with one's efforts ».

¹⁹³ Traduction de : « is viewed as proactive processes that students use to acquire academic skill, such as setting goals, selecting and deploying strategies, and self-monitoring one's effectiveness, rather than as a reactive event ».

¹⁹⁴ Traduction de : « Crucial mental processes or tools, called *metastrategies* (such as Planning, Organizing, Monitoring, and Evaluating) help the learner control and manage the use of strategies ».

l'impact de cette notion sur le fonctionnement des stratégies. Nous nous rendons compte que les stratégies et les métastratégies sont utilisées ensemble car les métastratégies gèrent et orientent l'emploi des stratégies. Oxford, présente six grands types : trois types de stratégies et trois types de métastratégies. Les trois types de stratégies sont : 1) les stratégies cognitives, 2) les stratégies affectives et 3) les stratégies socioculturelles-interactives. Les stratégies cognitives aident l'apprenant à rassembler, consolider, élaborer et transformer la connaissance linguistique et culturelle¹⁹⁵ (p. 46). Les stratégies affectives activent des émotions, des croyances et attitudes de soutien, produisent et maintiennent la motivation¹⁹⁶ (p. 64). Enfin, les stratégies socioculturelles-interactives facilitent directement la communication et la compréhension approfondie du contexte socioculturel ainsi que des rôles adoptés à l'intérieur de ce contexte¹⁹⁷ (p. 88). Les trois types de métastratégies sont : 1) les métastratégies cognitives, 2) les métastratégies affectives et 3) les métastratégies socioculturelles-interactives. Les métastratégies cognitives fixent les lignes directives du développement d'une langue seconde¹⁹⁸ (p. 44) et entre autres planifient, organisent, surveillent et évaluent la cognition (p. 45). Les métastratégies socioculturelles-interactives consistent à gérer l'utilisation des stratégies socioculturelles-interactives et entre autres planifient, organisent, surveillent et évaluent les contextes, communication et culture (p. 87-88). Enfin, les métastratégies affectives sont indispensables car nous avons affaire à des êtres humains avec des émotions, croyances, attitudes et motivations¹⁹⁹ (p. 63). Elles offrent le contrôle affectif nécessaire pour l'apprentissage d'une langue seconde et consistent entre autres à faire attention aux affects, les surveiller et les évaluer (Ibid.). Afin de bien comprendre le rôle des métastratégies il nous semble important de renvoyer à la notion de métacognition développée *supra*²⁰⁰. Comme nous l'avons déjà signalé, la métacognition « fait référence à la connaissance et au contrôle qu'une personne a sur ses stratégies cognitives. » (Tardif 1997, p. 59). Oxford (2011) considère qu'il y a une dimension *méta* non seulement pour la dimension cognitive mais également pour les autres dimensions : affectives et socioculturelles-interactives. Dans son modèle de 1990 l'auteure avait déjà démontré que les stratégies métacognitives avaient des relations avec toutes les autres catégories de stratégies²⁰¹. Dans ce deuxième modèle, elle va encore plus loin et présente une dimension *méta* qui gère et contrôle la mise en œuvre des stratégies des trois dimensions : 1) cognitives, 2) affectives et 3) socioculturelles-interactives. Dans ce modèle les trois types de stratégies et de métastratégies fonctionnent parallèlement et non pas séparément. Dans la *figure 4* qui suit les trois types de stratégies sont représentés par des rouages emboîtés, influençant l'un l'autre.

¹⁹⁵ Traduction de : « aid the learner in putting together, consolidating, elaborating, and transforming knowledge of the language and culture ».

¹⁹⁶ Traduction de : « help learners directly optimize their emotions, beliefs, attitudes and motivation for the purpose of L2 learning ».

¹⁹⁷ Traduction de : « directly facilitate communication and deep understanding of the socio-cultural context and one's roles in it ».

¹⁹⁸ Traduction de : « set guidelines and manage the creation of the L2 edifice ».

¹⁹⁹ Traduction de : « they are human beings with emotions, beliefs, attitudes and motivations ».

²⁰⁰ Cf. sous-section 1.2.2.3. *Théorie de la métacognition*.

²⁰¹ Cf. *Figure 3 : Interrelations entre les 6 catégories de stratégies* (Oxford 1990, p. 15), sous-section 1.2.3.1. *Taxinomies principales*.

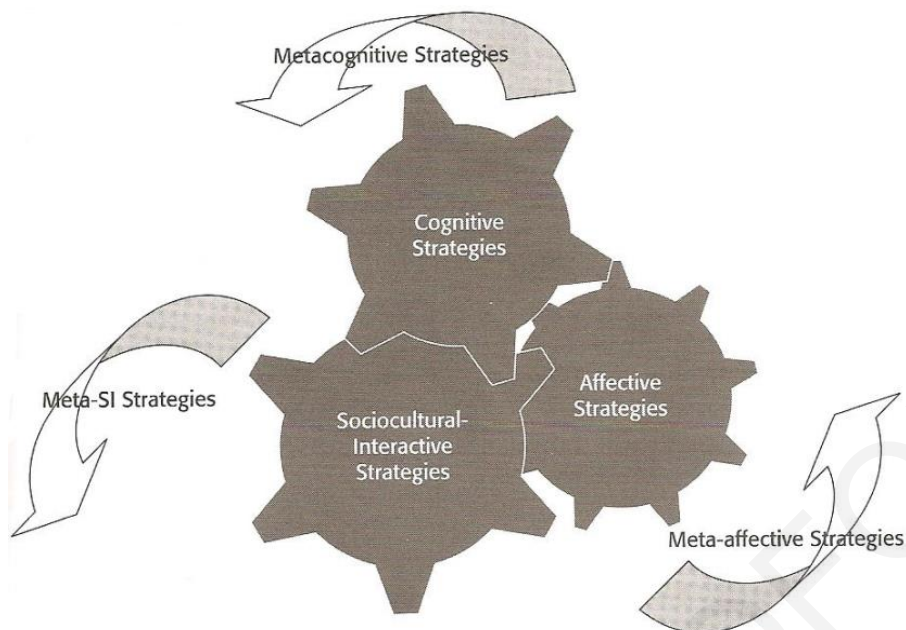


Figure 4 : Interaction entre les stratégies et métastratégies dans le modèle d'Oxford (2011, p. 17)

Les types de métastratégies sont représentés par des flèches qui guident et orientent l'emploi de chaque type de stratégies. Ainsi, nous nous rendons compte de l'interaction dynamique entre les trois types de stratégies et notamment entre les métastratégies et les stratégies. C'est pourquoi, l'auteure parle de l'emploi de *chaines de stratégies* (p. 14) et non pas de la mobilisation d'une seule stratégie à la fois. L'emploi d'une stratégie mène à l'emploi d'une autre. Le *tableau 7* en annexe 2.7²⁰² regroupe toutes les stratégies proposées dans le modèle d'Oxford (2011).

La présentation du *tableau 7* met au clair les différentes stratégies et métastratégies proposées. Nous remarquons que les stratégies de communication en PIO figurent dans la dimension des stratégies socioculturelles-interactives. Plus spécifiquement il est question des deux premières stratégies de la dimension socioculturelle-interactive : 1) interagir pour comprendre et communiquer et 2) surmonter des lacunes de connaissance dans la communication. Oxford analyse à la fois des stratégies d'apprentissage et des stratégies de communication car elle considère qu'elles fonctionnent parallèlement, comme des chaînes de stratégies, des groupes de stratégies travaillant ensemble²⁰³ (p. 14). L'auteure va plus loin dans ce modèle en ne parlant pas uniquement de stratégies mais en attribuant à chaque stratégie un nombre d'opérations qui se manifestent par le biais de tactiques, des manifestations précises d'une stratégie ou d'une métastratégie (p. 31)²⁰⁴. Le *tableau 8* en annexe 2.8 montre précisément les opérations et tactiques des deux stratégies sélectionnées qui ont un rapport avec la communication en PIO. Nous ne présentons pas dans le *tableau* celles qui sortent des activités de PIO²⁰⁵.

Le *tableau 8* présente une opération pour la stratégie *interagir pour apprendre et communiquer* et quatre opérations pour la stratégie *surmonter des lacunes de*

²⁰² Le texte d'origine anglais se trouve en Annexe 3.8.

²⁰³ Traduction de : « are often combined into strategy chains, i.e. groups of strategies working together ».

²⁰⁴ Traduction de : « Tactics are the specific manifestations of a strategy or metastrategy ».

²⁰⁵ Les exemples de tactiques sont donnés par Oxford comme ils ont été cités par les apprenants. Dans le *tableau 8* nous modifions quelque peu la formulation pour la rendre plus générale. Le texte d'origine anglais se trouve en annexe 3.9.

connaissances dans la communication. L'opération de la première stratégie consiste à demander de l'aide. Les tactiques relatives à cette opération peuvent bien évidemment prendre plusieurs formes et consistent à demander une explication, une clarification, une vérification, une répétition ou encore à communiquer non verbalement le besoin d'aide. Oxford (2011) en donne cinq exemples mais précise clairement que la liste des tactiques n'est pas exhaustive et que les chercheurs peuvent la compléter. Les opérations de la deuxième stratégie, celle qui consiste à surmonter des lacunes de connaissances dans la communication, aident dans le classement des différentes tactiques car elles donnent d'une certaine façon les différentes fonctions des tactiques. En l'occurrence, l'opération *dire en d'autres mots pour continuer à communiquer malgré la lacune de connaissance* que nous synthétisons avec le nom *formuler autrement* se manifeste par le biais d'au moins cinq tactiques : 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 (en ayant recours donc à une circonlocution), 3) en employant des synonymes ou des antonymes (en disant ce n'est pas ceci mais le contraire) ou 4) en passant momentanément à sa langue maternelle (en ayant donc recours à l'alternance codique) et 5) en ajoutant des informations pour avoir des réactions constructives de la part de l'interlocuteur. L'opération intitulée *avoir recours au non verbal pour continuer à communiquer malgré la lacune de connaissance* est constituée de deux exemples de tactiques : 1) la réalisation de gestes pour signifier le mot qui pose problème non verbalement et 2) la réalisation d'expressions faciales pour indiquer que la personne rencontre des difficultés dans la communication. L'opération *changer ou éviter le sujet* a comme exemple de tactique changer le sujet de la conversation à un autre mieux maîtrisé voire plus simple. Enfin, la dernière opération intitulée *prétendre comprendre (masquer)* est manifestée par deux tactiques : 1) prétendre comprendre pour que la conversation se poursuive et 2) hocher la tête pour faire semblant de comprendre.

De plus, il est de grande importance de prendre en considération l'apport des métastratégies sur la mise en œuvre des stratégies de communication en PIO. Suivant le modèle d'Oxford (2011), il faut toujours considérer que l'emploi des stratégies est orienté par les métastratégies, sans pouvoir véritablement les voir fonctionner indépendamment. Comme nous l'avons aussi vu précédemment dans le *tableau 7*, huit métastratégies orientent l'emploi de toutes les stratégies et par conséquent des stratégies de communication en PIO aussi. Les métastratégies ont aussi des opérations, manifestées par des tactiques. Nous regroupons dans le *tableau 9* en annexe 2.9²⁰⁶, les exemples de tactiques qui peuvent influencer sur le choix des tactiques de communication en PIO. Certains exemples de tactiques du *tableau 9* qui indiquent clairement l'apport des métastratégies sur les stratégies sont les suivants : 1) une fois que je sais s'il faut me concentrer sur la fluidité ou la clarté dans une tâche donnée, je prévois les stratégies que j'emploie pour la tâche et 2) quand mon but est la fluidité je choisis consciemment des tactiques pour y arriver comme surmonter mes lacunes de vocabulaire. Ce sont donc entre autres les métastratégies qui déterminent l'emploi des stratégies. D'autres exemples encore démontrent l'importance des métastratégies. En l'occurrence les deux exemples suivants mettent en lumière le rôle des métastratégies sur l'emploi des stratégies collaboratives : 1) je réfléchis s'il faudra interagir avec d'autres personnes pour la tâche et comment y parvenir et 2) je

²⁰⁶ Dans le *tableau 9* nous modifions la formulation pour la rendre plus générale. Le texte d'origine anglais se trouve en annexe 3.10.

réfléchis si je dépends trop de mon binôme et si je devrais être plus indépendant. De surcroît, les métastratégies influencent la manière dont les apprenants mettent en œuvre les différents plans en PIO, par exemple avec les métastratégies suivantes : 1) je me remémore mon projet de réviser quelques actes de paroles avant de rencontrer mon camarade natif et 2) je mets en œuvre mon plan délibérément pour me sentir à l'aise pendant la conversation. De ce fait, les métastratégies influent sur le choix des stratégies de communication en PIO et il faut donc les prendre en considération.

En dehors de la taxinomie, le modèle d'Oxford (2011) propose également une approche fondée principalement sur celle de Zimmerman, Bonner et Kovach (1996), qui dicte trois phases dans la réalisation d'une tâche. La première phase de la tâche consiste à la *prévoyance stratégique*²⁰⁷ pendant laquelle l'apprenant fait attention aux exigences de la tâche, fixe ses objectifs, planifie leur exécution et active les connaissances antérieures²⁰⁸. C'est notamment pendant cette première phase que nous rencontrons prioritairement les stratégies qui consistent à planifier et à activer les connaissances antérieures. La deuxième phase de la tâche est celle de l'exécution autrement appelée celle de la *performance stratégique*²⁰⁹ durant laquelle l'apprenant met en œuvre son plan, le surveille, décide s'il continue à parler s'il s'agit d'une tâche de PIO, s'arrête de parler, ou change son approche. C'est lors de cette deuxième phase que nous pouvons rencontrer les stratégies de communication en PIO. La troisième phase de la tâche consiste à la *réflexion et l'évaluation stratégique*²¹⁰. Cette dernière phase comprend les jugements évaluatifs des résultats, de l'efficacité des stratégies mobilisées et de soi-même en général. Il faut néanmoins noter que l'auteure insiste sur le fait que les trois phases peuvent ne pas toujours apparaître de façon linéaire et que tout dépend de l'apprenant. Par exemple la métastratégie qui consiste à évaluer peut se présenter pendant n'importe quelle phase bien qu'habituellement elle apparait lors de la troisième. La théorie des trois phases de la tâche permet d'organiser les stratégies et métastratégies selon le moment dans lequel se trouve l'apprenant dans la tâche.

Par ailleurs, il est notable que le modèle d'Oxford (2011) se base sur deux principes : 1) que presque tout le monde peut apprendre une langue étrangère efficacement en mobilisant des stratégies appropriées, si bien sûr il y a un certain intérêt pour l'apprentissage de la langue et suffisamment de temps²¹¹ et 2) que les stratégies peuvent être apprises à travers l'étayage. Tous les apprenants ne maîtrisent pas les stratégies dès le départ²¹². Comme le note Gu (2010, p. 1) l'expertise dans la mise en œuvre des stratégies d'apprentissage d'une langue n'est pas présente chez tous les apprenants, mais a besoin d'être développée²¹³. Les deux principes d'Oxford sont intéressants. Le premier nous met en évidence le fait que la mise en œuvre des stratégies permet même aux apprenants les moins compétents d'apprendre la langue. Le second principe positionne le modèle

²⁰⁷ Traduction de : « strategic forethought » (Oxford 2011, p. 25).

²⁰⁸ Traduction de : « the learner pays attention to the demands of the task, sets goals, plans how to address them, and activates existing knowledge » (Ibid.).

²⁰⁹ Traduction de : « strategic performance » (Ibid.).

²¹⁰ Traduction de : « strategic reflection and evaluation » (Ibid.).

²¹¹ Traduction de : « Almost everyone can learn an additional language effectively by employing appropriate strategies, assuming some basic interest in learning the language and sufficient time » (Oxford 2011, p. 27).

²¹² Traduction de : « Strategies can be learned through mediation or assistance. Not every student has strategic expertise at the outset » (Ibid.).

²¹³ Traduction de : « is not present in every learner ; it [...] needs to be developed ».

d'Oxford dans le courant de la théorie de l'apprentissage socioconstructiviste. L'auteure déclare clairement d'ailleurs que son modèle est fondé sur le modèle de Vygotsky²¹⁴ qui accorde de l'importance comme nous l'avons analysé *supra*²¹⁵ entre autres au processus d'étayage, à la traversée de la zone proximale de développement (ZPD) et à l'interaction. L'influence de la théorie du socioconstructivisme sur le modèle d'Oxford (2011) est incontestable, notamment de par l'importance qu'elle accorde à la dimension socioculturelle-interactive des stratégies. Le nom de cette dimension n'est pas donné au hasard, car il démontre l'aspect social et interactif de la théorie de l'apprentissage retenue. Comme le note Oxford (2011, p. 28) dans la relation dialogique entre l'apprenant et la personne plus compétente, la stratégie d'interagir pour apprendre et communiquer est évidente²¹⁶.

Enfin, Oxford (2011) déclare se fonder sur deux théories de la psychologie cognitive analysées *supra*²¹⁷, la théorie des trois phases de la construction du savoir (Anderson 1985, 1990) et la théorie de l'activité (Leontiev 1981). Nous rappelons que la première théorie préconise qu'il existe trois phases dans la construction du savoir : 1) la phase cognitive qui consiste à saisir les connaissances déclaratives, 2) la phase associative pendant laquelle l'apprenant s'entraîne avec les nouveaux savoirs et savoir-faire et fait différentes combinaisons d'actes de paroles et enfin 3) la phase de l'autonomisation lors de laquelle l'apprenant utilise la langue cible naturellement sans difficulté. L'autre théorie sur laquelle est fondée le travail d'Oxford (2011) est la théorie de l'activité, selon laquelle dans une activité il y a les éléments suivants (Leontiev 1978) : 1) un sujet ou une personne, 2) un objet ou un but, 3) les actions ou des stratégies, 4) les conditions d'une situation, d'une tâche, d'une personne et le contexte socioculturel et 5) des opérations ou les façons spécifiques dont les actions ou stratégies sont mises en œuvre. Nous avons pu expliquer précédemment²¹⁸ comment les deux théories, celles des trois phases de la construction du savoir et de l'activité, fonctionnent parallèlement à travers un exemple donné.

Pour conclure la présente section, dans laquelle nous avons pu présenter les principales taxinomies sur les stratégies d'apprentissage et de communication ainsi que le deuxième modèle d'Oxford (2011), nous constatons que les taxinomies proposées sont nombreuses²¹⁹. Certains des auteurs de ces taxinomies comme Oxford (2011) et O'Malley et Chamot (1990) s'intéressent également à la dimension didactique de la question des stratégies d'apprentissage. Cette dimension sera étudiée dans la section suivante.

1.2.4. Dimension didactique des stratégies d'apprentissage mises en œuvre

Dans le présent chapitre nous développons la dimension didactique des stratégies d'apprentissage et notamment des stratégies de communication en PIO. Nous nous concentrons dans un premier temps sur le CECR, pour analyser les pistes de réflexion

²¹⁴ Cf. « In Vygotsky's sociocultural model, as well as in the S²R [strategic Self-regulation] model, all learning is assumed to be assisted (mediated) performance » (Oxford 2011, p. 27).

²¹⁵ Cf. sous-section 1.1.2.2. *Socioconstructivisme*.

²¹⁶ Traduction de : « In the dialogic relationship between the learner and the more capable person, the strategy of Interacting to Learn and Communicate is also evident ».

²¹⁷ Cf. sous-sections 1.2.2.1. *Théorie des trois phases de la construction du savoir* et 1.2.2.2. *Théorie de l'activité*.

²¹⁸ Cf. sous-section 1.2.2.2. *Théorie de l'activité*.

²¹⁹ Nous justifierons le cadre retenu pour la classification des stratégies dans la section 1.4.1. Cadre retenu pour la classification des stratégies d'apprentissage.

fournies concernant l'enseignement-apprentissage à l'aide des stratégies visées. Dans un deuxième temps, nous présentons d'autres modélisations d'entraînement pratique des stratégies en classe de langues et en discutons. Enfin, nous présentons un nombre de matériels, outils et techniques didactiques pour l'entraînement stratégique en classe.

1.2.4.1. *Stratégies et CECR*

Comme nous l'avons développé *supra*²²⁰, les stratégies d'apprentissage ont un impact considérable en didactique des langues étrangères. Le CECR, leur accorde un rôle important car c'est en mobilisant des stratégies que l'on réussit à accomplir des tâches (CECR 2001, p. 15). « Dans une visée d'apprentissage, les stratégies que l'individu sélectionne pour accomplir une tâche donnée peuvent jouer de la diversité des savoir-apprendre qu'il a à sa disposition. » (p. 17). Un lien crucial se tisse entre les stratégies et la tâche ainsi qu'entre les stratégies et le savoir-apprendre. Les tâches, dans la mesure où elles « ne sont ni routinières ni automatisées, elles requièrent le recours à de stratégies de la part de l'acteur qui communique et apprend » (p. 19). Les stratégies sont donc indispensables lorsque l'apprenant souhaite accomplir des tâches nouvelles ou peu familières dans la langue cible. Plus précisément :

« 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. » (p. 48).

Comme nous pouvons le voir, les stratégies sont plus que des outils pour accomplir des tâches. Elles permettent d'équilibrer ses ressources et de répondre aux exigences de la situation de communication. Il s'agit en d'autres termes de « l'adoption d'une ligne de conduite particulière qui permet l'efficacité maximum » (Ibid.). Employer des stratégies n'est donc pas facultatif, mais une nécessité reconnue par le CECR. Comme le précise le CECR (2001, p. 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 d'accomplir tel ou tel type de tâches ». Le CECR (2001, p. 107) affirme même qu'il « vaut la peine de faire en sorte que de telles stratégies soient effectivement cultivées aussi en tant qu'objectif, même si elles ne sauraient pas constituer en soi une finalité ultime. ». La finalité ultime restant l'apprentissage de la langue-culture, le développement des stratégies peut faire l'objet d'un enseignement-apprentissage car il peut suivant les besoins figurer parmi les objectifs des cours. Par conséquent, les théoriciens des stratégies d'apprentissage et de communication ne sont pas les seuls à parler d'un entraînement stratégique²²¹ (O'Malley et Chamot 1990 ; Grenfell et Harris 1999 ; Macaro 2001 ; Oxford 1990, 2011), mais le CECR aussi avoue qu'un tel entraînement peut s'avérer nécessaire.

²²⁰ Cf. sous-section 1.2.1.3. *Impact en didactique des langues-cultures étrangères.*

²²¹ Traduction des termes généraux employés en anglais : « strategy instruction », « strategy training » et « teaching strategies ». Harris emploie même les termes français : « enseignement des stratégies » (2002, p. 12). Nous utiliserons le terme *entraînement stratégique*.

Le CECR présente les stratégies de communication d'une manière assez différente des autres théoriciens déjà présentés supra²²². D'après le CECR (2001, p. 48) :

On peut voir l'utilisation des stratégies communicatives comme l'application des principes métacognitifs : **Pré-planification, Exécution, Contrôle** et **Remédiation** des différentes formes de l'activité communicative : Réception, Interaction, Production et Médiation.

Il est donc question d'une présentation des stratégies au sein de quatre étapes : 1) la planification (ou la pré-planification), 2) l'exécution, 3) l'évaluation (ou le contrôle) et 4) la remédiation. Ces quatre étapes apparaissent de manière linéaire et incluent chacune plusieurs stratégies parmi lesquelles l'apprenant sélectionne pour accomplir les tâches et réaliser les activités langagières. Pour ce qui est de la PO, le CECR propose dix stratégies à l'intérieur des quatre étapes. Pour la planification, l'apprenant peut choisir parmi cinq stratégies : 1) la répétition ou la préparation qui consiste à se préparer consciemment à travers la mise en œuvre des ressources intérieures, 2) la prise en compte du destinataire en choisissant des structures adéquates, 3) la localisation des ressources avec la recherche des informations, 4) l'adaptation de la tâche dans le cas où l'apprenant peut choisir la tâche à réaliser et 5) l'adaptation du message aux moyens linguistiques disponibles. Pour l'exécution, l'apprenant a le choix parmi trois stratégies : 1) la compensation par le biais d'approximations, généralisations, paraphrases, descriptions et autres, 2) la construction sur un savoir antérieur comme des expressions ou constructions accessibles sur lesquelles se base l'apprenant pour ajouter de nouveaux éléments et 3) l'essai ou l'expérimentation qui consiste aux tentatives de produire avec les ressources déjà existantes. Pour l'évaluation nous avons affaire à une stratégie qui consiste à contrôler les résultats en vérifiant que la communication est bien réussie. Enfin, pour la remédiation, il est question de la stratégie d'autocorrection avec laquelle l'apprenant relève et corrige ses erreurs. Notons que le CECR fournit des échelles avec les descripteurs pour les six niveaux de référence²²³ pour illustrer la planification, la compensation, le contrôle et la correction lors d'activités de PO. Le fait que le CECR classe les stratégies précitées par niveau est un avantage qu'aucun autre modèle ou taxinomie des stratégies n'a offert jusqu'à présent. De plus, il faut ajouter que les quatre étapes proposées par le CECR sont comparables aux trois phases de la réalisation d'une tâche développées supra²²⁴. Nous tenons à rappeler que ces trois phases sont : 1) la prévoyance stratégique²²⁵, 2) la performance stratégique²²⁶ et 3) la réflexion et l'évaluation stratégique²²⁷. Pendant la première phase de la prévoyance stratégique, l'apprenant planifie l'exécution de la tâche tout comme dans l'étape de planification proposée par le CECR. Lors de la deuxième phase de la tâche, celle de la performance stratégique, l'apprenant met en œuvre son plan comme dans l'étape d'exécution. Pendant la troisième phase de la tâche qui consiste à la réflexion et l'évaluation stratégique, l'apprenant fait des jugements évaluatifs des résultats, comme dans l'étape de l'évaluation proposée par le CECR. Cependant, la quatrième étape proposée par le CECR, celle de la remédiation qui consiste à l'autocorrection n'est pas présentée en tant que telle chez Oxford (2011).

²²² Cf. sous-section 1.2.3.1. *Taxinomies principales*.

²²³ A1, A2, B1, B2, C1 et C2.

²²⁴ Cf. sous-section 1.2.3.2. *Le deuxième modèle d'Oxford*.

²²⁵ Traduction de : « strategic forethought » (Oxford 2011, p. 25).

²²⁶ Traduction de : « strategic performance » (Ibid.).

²²⁷ Traduction de : « strategic reflection and evaluation » (Ibid.).

Pour ce qui est des activités d'IO, les quatre étapes proposées demeurent les mêmes, pourtant comme « l'interaction recouvre les deux activités de réception et de production ainsi que l'activité unique de construction d'un discours commun » (p. 69) les stratégies qui les composent diffèrent. Le CECR propose treize stratégies pour l'IO. Tout d'abord pour l'étape de la planification, il propose trois stratégies : 1) cadrer ou mettre en œuvre un schéma des échanges possibles dans l'activité, 2) repérer les lacunes d'information et d'opinion et estimer ce qui peut être considéré comme acquis avec la prise en compte de la distance communicative entre les interlocuteurs et 3) planifier les échanges en préparant les tours des échanges. Puis pour l'étape de l'exécution, il propose cinq stratégies : 1) prendre son tour en amorçant ou poursuivant la communication, 2) la coopération interpersonnelle pour consolider la collaboration, 3) la coopération de pensée pour faciliter une compréhension mutuelle, 4) la gestion de l'aléatoire pour poursuivre la communication et 5) demander de l'aide pour formuler quelque chose. Ensuite, il offre deux stratégies pour l'étape de l'évaluation : 1) contrôler la cohérence du schéma et de l'action et 2) contrôler l'effet et le succès. Enfin, nous retrouvons trois stratégies pour l'étape de la remédiation : 1) faire clarifier, 2) clarifier à l'autre et 3) remédier à la communication, une intervention active pour rétablir la communication et clarifier des malentendus. De nouveau, des échelles sont proposées pour illustrer trois stratégies : 1) tours de paroles, 2) coopérer et 3) faire clarifier.

De manière générale, le CECR attend que les apprenants développent leurs capacités à apprendre en autonomie, en identifiant entre autres leur style cognitif et en développant leurs propres stratégies d'apprentissage (p. 114). Il déclare que :

Mener une communication à bien suppose la sélection, l'équilibre, la mise en œuvre et la coordination des composantes pertinentes de celles de ces compétences qui sont nécessaires à la planification, à l'exécution, au suivi, à l'évaluation et (le cas échéant) au rattrapage de la tâche, afin de réaliser avec succès l'intention communicative. Ce sont les stratégies (générales et communicatives) qui créent un lien vital entre les différentes compétences de l'apprenant (innées ou acquises) et l'exécution réussie de la tâche. (p. 122).

Le CECR insiste sur le rôle décisif des stratégies dans le développement des compétences de l'apprenant, la poursuite de la communication et l'exécution de la tâche. Pourtant il ne précise pas comment s'y prendre pour développer en classe les stratégies, comment les aborder en classe pour apprendre à les mettre en œuvre. Ainsi s'il ne peut pas constituer un modèle à suivre pour ce qui touche à l'entraînement stratégique, il constitue une référence importante pour ce qui est de l'évaluation des stratégies. Plus particulièrement, il considère que les stratégies d'interaction sont un aspect qualitatif de la communication pertinent dans l'évaluation de l'oral. C'est pourquoi il propose des échelles qui comme nous l'avons déjà signalé, évaluent l'emploi des stratégies à l'oral.

Ainsi, le CECR souligne le rôle majeur des stratégies dans l'apprentissage des langues-cultures étrangères, offre une taxinomie des stratégies en PIO en s'appuyant sur quatre étapes : la planification, l'exécution, l'évaluation et la remédiation, et propose également des échelles basées sur les quatre étapes pour l'évaluation des compétences de PIO en général ainsi que pour celle des stratégies en PIO. Il s'agit donc d'une référence à prendre en considération notamment pour l'évaluation. Or, le CECR n'offre pas de modèle qui proposerait des pistes concrètes pour l'apprentissage des stratégies en classe. De tels modèles apparaissent dans la littérature sur les stratégies d'apprentissage en classe de langues-cultures étrangères et font l'objet de la sous-section suivante.

1.2.4.2. Modèles pour l'entraînement stratégique

Plusieurs théoriciens parlent de nos jours d'entraînement stratégique (Oxford 1990 ; 2011 ; Chamot 2004 ; 2005 ; Chamot, Barnhardt, El-Dinary et Robbins 1999). Certains préfèrent apprendre à apprendre de façon intégrée dans les cours ordinaires tandis que d'autres estiment qu'il est préférable de concevoir des programmes séparés d'apprentissage et de développement des stratégies. Des modèles existent en didactique des langues-cultures étrangères indiquant comment s'y prendre pour un entraînement stratégique direct en classe dans le but d'apprendre à mettre en œuvre efficacement des stratégies d'apprentissage. Les modèles les plus connus sont ceux d'Oxford (1990 ; 2006 ; 2011), d'O'Malley et Chamot (1990), de Chamot (2004 ; 2005), de Grenfell et Harris (1999) et de Macaro (2001). À part le fait que certains modèles sont plus analytiques et détaillés que d'autres, des écarts considérables n'existent pas entre les différents modèles.

Tous les modèles présentent un cycle, suivant lequel peut se faire l'entraînement stratégique, le cycle de l'entraînement stratégique²²⁸. La figure 5 illustre les six étapes du cycle d'entraînement stratégique selon le modèle d'Oxford (2011, p. 184) qui est l'un des modèles les plus analytiques.

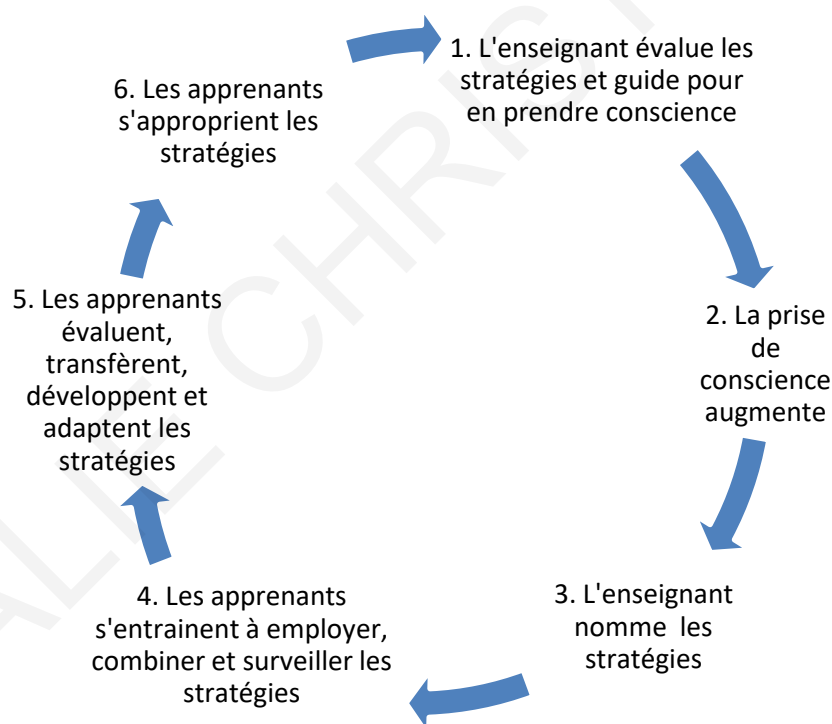


Figure 5 : Cycle de l'entraînement stratégique selon Oxford (2011, p. 184).

Comme nous pouvons le voir, pendant la première étape les apprenants sont invités à prendre conscience de leurs stratégies d'apprentissage pour des tâches familières. Pour cette étape Oxford propose de faire des jeux qui permettent de prendre conscience de l'emploi des stratégies. Pendant cette étape l'enseignant est fortement invité à prendre en considération des enjeux culturels et motivationnels qui peuvent se présenter. Lors de la deuxième étape qui consiste à augmenter la prise de conscience, les apprenants réalisent une tâche sans entraînement stratégique. À la suite de la tâche a lieu un remue-méninge

²²⁸ Traduction de : « strategy instruction cycle » (Oxford 2011, p. 184).

pendant lequel les apprenants discutent des stratégies qu'ils ont employées pour accomplir la tâche. Ainsi la prise de conscience augmente. Pendant la troisième étape, l'enseignant nomme les nouvelles stratégies que les apprenants n'ont pas pu découvrir seuls ou poursuit le remue-méninge jusqu'à ce que les apprenants en parlent. Pour la quatrième étape, les apprenants s'entraînent, font de nouvelles combinaisons de chaînes de stratégies selon les besoins de la tâche. Pendant cette étape c'est à l'enseignant de proposer de nouvelles tâches qui correspondent au niveau et besoins des apprenants ainsi qu'à conseiller et orienter les apprenants dans le choix des stratégies. Pendant la cinquième étape, les apprenants sont invités à évaluer l'efficacité des stratégies mises en œuvre. L'enseignant est chargé de montrer comment les stratégies sont transférables à d'autres tâches et situations. Il est donc question du moment d'auto-évaluation suivi d'un moment de transfert des stratégies à d'autres tâches. Pendant cette étape il est primordial que les apprenants puissent faire le lien entre les besoins en matière de stratégies dans des tâches différentes. C'est le moment où les apprenants doivent pouvoir mettre en œuvre des chaînes de stratégies, des stratégies qui se suivent sans rappel systématique de la part de l'enseignant qui réduit ses interventions. En dernière étape, les apprenants s'approprient les stratégies et sont capables de surveiller et d'évaluer leur succès. Pendant cette dernière étape l'enseignant peut encore augmenter l'appropriation des stratégies par les apprenants en leur proposant diverses techniques comme un journal de bord ou l'hétéro-évaluation en binômes.

Comme le souligne Oxford (2011, p. 189) tous les modèles similaires au sien, sont guidés par le principe de la responsabilité pour l'emploi des stratégies par l'apprenant²²⁹. C'est l'apprenant qui prend en charge son apprentissage et par conséquent l'entraînement stratégique. L'enseignant adopte un rôle de médiateur, de facilitateur qui fait découvrir les stratégies efficaces et guide les apprenants. C'est en général le rôle que le CECR lui accorde aussi. Avec l'entraînement stratégique, les stratégies figurent parmi les objectifs du cours tout comme le préconise le CECR²³⁰, et font preuve d'un entraînement systématique qui a comme but leur appropriation.

1.2.4.3. Matériel, outils et techniques didactiques

Des recherches tant en langue maternelle (Graham et Harris 2000) qu'en langue étrangère (Grenfell et Harris 2004) estiment que l'entraînement stratégique doit être explicite. Plusieurs études offrent du matériel pour soutenir ce type d'entraînement. Pour ce qui est des publics plus jeunes, il existe deux questionnaires, le premier développé par Cohen et Oxford (2002)²³¹ et le second est le questionnaire pour jeunes apprenants de *Thales*²³². Comme le notent Psaltou-Joycey et Gavriilidou (2015, p. 39) une autre façon de rendre l'apprentissage plus concret pour les jeunes apprenants est la représentation visuelle²³³. Le ministère de l'éducation, du loisir et du sport du Québec (2007) propose par

²²⁹ Traduction de : « They are all guided by the principle of increased responsibility and authority for strategy use being taken by the learner ».

²³⁰ Nous rappelons qu'à la sous-section précédente (Cf. 1.2.4.1. *Stratégies et le CECR*) nous avons vu que le CECR est d'accord avec la présentation si besoin des stratégies comme un objectif à part entière.

²³¹ Le questionnaire intitulé en anglais : *Young learners' Language Strategy Use Survey*.

²³² Le questionnaire intitulé en anglais : *the Thales Questionnaires for young learners*.

²³³ Traduction de : « Another way to make strategies more concrete for young learners is visual representation ».

exemple des cartes-images²³⁴ qui représentent des stratégies visuellement dans les deux premières classes du primaire au Canada. Encore, dans le but de renforcer la prise de conscience et la compréhension des stratégies Gunning, Lalonde, Schink et Watts (2003) ont employé des posters avec des stratégies représentées par des noms simplifiés. Par exemple la stratégie de la circonlocution était nommée *dire autrement*. Par ailleurs, avec les plus jeunes apprenants du primaire Gunning, Lalonde et Watts (2007) ont utilisé des mascottes. Chaque mascotte représentait une stratégie et rappelait ainsi son utilisation. Les auteurs présentent par exemple : le singe qui surveille, le panda qui planifie et le poussin qui vérifie²³⁵. Les outils et matériels pour les jeunes enfants sont donc ludiques et riches en documents visuels.

En ce qui concerne les apprenants adultes, des recherches (Chamot et al. 1999 ; Oxford 2011) proposent l'utilisation de listes de contrôle ou de portfolios à l'aide desquels les apprenants vérifient les stratégies employées et prennent conscience de l'emploi qu'ils en font. Rubin (1981) suggère l'utilisation de journal de bord au sein des classes de langues étrangères qui consiste à rédiger à la fin du cours ses pensées par rapport au déroulement de la séance et aux stratégies employées. Cet outil permet de faire réfléchir à ses façons d'apprendre et d'évaluer d'une certaine manière les stratégies employées le jour-même. De plus, des questionnaires ou inventaires existent qui permettent aux apprenants de découvrir et de prendre conscience des stratégies qu'ils mobilisent. L'exemple de l'inventaire SILL que nous avons déjà présenté²³⁶ peut donner une image assez précise de l'emploi des stratégies effectuées. Oxford (1990, pp. 24-35) propose aussi deux jeux²³⁷ où l'on donne aux apprenants diverses tâches et situations à partir desquelles ils sont invités à discuter sous forme de remue-méninges sur les stratégies qu'ils mettraient en œuvre pour leur accomplissement. Ces jeux sont pratiqués pendant la première des six étapes du cycle d'entraînement stratégique du modèle d'Oxford (2011) qui consiste, nous le rappelons, à découvrir et à prendre conscience de l'existence des stratégies. De surcroît, toujours dans le but d'intensifier cette prise de conscience, certains auteurs optent pour la technique de *penser à voix haute*²³⁸ (O'Malley et Chamot 1990, Oxford 1990, 2011). Avec cette technique l'apprenant est invité en même temps que la réalisation de l'activité ou la tâche, de penser à haute voix afin de mettre en évidence les stratégies qu'il met en œuvre. Il s'agit d'une technique réservée aux activités écrites car il est difficile de demander une activité de PIO et de penser à haute voix parallèlement. Pour les activités de PIO, la technique de penser à haute voix est pratiquée plutôt de façon rétrospective, juste après l'activité de PIO. Elle permet ainsi d'évaluer d'une certaine manière ce qui a été fait par l'apprenant. Enfin, plusieurs guides en anglais sont disponibles avec des exemples d'activités pour le développement de stratégies d'apprentissage. Certains de ces guides sont ceux de Fuller (1987) de Brown (1991), de Paige, Cohen, Kappler, Chi et Lassegard (2006) et de Psaltou-Joycey et Gavriilidou (2015). Ainsi, pour les grands adolescents et adultes, les outils employés dans les classes de langues étrangères pour l'entraînement stratégique sont les listes de contrôle, les portfolios, les journaux de bord, les

²³⁴ A savoir des flashcards.

²³⁵ Traduction de : « Monitoring Monkey », « Planning Panda », « Checking Chick ».

²³⁶ Cf. sous-section 1.2.3.1. *Taxinomies principales*.

²³⁷ En particulier : the *Embedded Strategies Game* et the *Strategy Search Game*.

²³⁸ Traduction de : « think aloud ».

questionnaires et les jeux. Les techniques employées sont la pensée à haute voix et les discussions en classe sous forme de remue-méninges.

1.3. Conclusions de la première partie

Dans la première partie de la thèse nous avons présenté le cadre théorique de la recherche au sein de deux chapitres portant sur les PIO en langue-culture étrangère et les stratégies d'apprentissage. Entre autres, nous avons pu présenter et discuter des théories, comme le constructivisme et le socioconstructivisme pour les théories de l'apprentissage, des modèles, comme ceux de Bock et Levelt (1994) et de Dell (1986) pour la PO, et des taxinomies pour la classification des stratégies d'apprentissage, comme celles de Tarone (1977 et 1980), de Rubin (1975 ; 1981; 1989) et d'O'Malley et Chamot (1990). Dans la présente conclusion nous justifierons le cadre théorique retenu pour ce qui a trait à la classification des stratégies d'apprentissage et délimiterons les stratégies visées dans cette étude.

1.3.1. Cadre retenu pour la classification des stratégies d'apprentissage

Les taxinomies classant les stratégies d'apprentissage que nous avons présentées *supra*²³⁹, sont celles de Tarone (1977, 1980), de Rubin (1975 ; 1981 ; 1989), d'O'Malley et Chamot (1990), enfin celles d'Oxford datant de 1990 et de 2011. La classification que nous retenons pour la présente étude est le deuxième modèle d'Oxford (2011) développé *supra*²⁴⁰. Dans la présente section nous reviendrons plus en détail sur la classification d'Oxford, or avant cela il est important d'expliquer les raisons pour lesquelles les autres taxinomies n'ont pas été retenues et enfin pourquoi nous avons opté pour le deuxième modèle d'Oxford (2011).

Tout d'abord, nous tenons à rappeler que la taxinomie de Tarone (1977, 1980) insiste sur l'aspect interactif et mutuel des stratégies de communication. L'auteure développe cinq catégories de stratégies communicatives, l'évitement, la paraphrase, le transfert conscient, l'appel à l'aide et les mimes (le non-verbal) (1977, p. 197)²⁴¹. A l'intérieur de chaque catégorie apparaissent des stratégies. Elles proposent en tout neuf stratégies : 1) l'évitement du sujet, 2) l'abandon du message, 3) l'approximation, 4) le néologisme, 5) la circonlocution, 6) la traduction littérale, 7) l'utilisation d'une autre langue, 8) l'appel à l'aide et 9) le mime. Tarone ne propose donc pas de taxinomie classant toutes les stratégies d'apprentissage mais seulement les stratégies de communication.

Les deux raisons principales pour lesquelles nous n'avons pas adopté la taxinomie de Tarone sont les suivantes. En premier lieu, comme nous travaillons sur les stratégies de communication tant en IO qu'en PO, nous ne pouvons pas nous fonder sur la définition qu'elle donne des stratégies de communication insistant sur leur aspect mutuel et collaboratif²⁴². Nous aimerions étudier également comment l'apprenant réagit en situation

²³⁹ Cf. section 1.2.3. Classification des stratégies d'apprentissage.

²⁴⁰ Cf. sous-section 1.2.3.2. *Le deuxième modèle d'Oxford*.

²⁴¹ Traduction de : « 1) avoidance, 2) paraphrase, 3) conscious transfer, 4) appeal for assistance, 5) mime ».

²⁴² Les stratégies de communication consistent pour Tarone (1980, p. 420) à une tentative mutuelle entre deux interlocuteurs à se mettre d'accord sur un sens dans des situations où les structures de sens requises ne sont pas partagées. Traduction de : « a mutual attempt of two interlocutors to agree on a meaning in situations where requisite meaning structures are not shared ».

de PO où il est en monologue et il doit mobiliser des stratégies de remédiation. En deuxième lieu, sa taxinomie ne prend en considération que les stratégies de communication sans parler des stratégies d'apprentissage. Du moment où nous partons du principe que les stratégies de communication font partie d'un éventail de stratégies d'apprentissage nous ne pouvons pas nous fonder sur une taxinomie qui distingue les deux types de stratégies. Il nous faut en conséquence une taxinomie des stratégies d'apprentissage qui inclut les stratégies de communication en PIO, qui approfondit suffisamment et les présente ensemble. Nous considérons qu'il est important de pouvoir identifier les différentes stratégies d'apprentissage qui peuvent se présenter en même temps que les stratégies de communication en PIO et être capable de les classer selon un modèle qui classe à la fois les stratégies d'apprentissage et de communication. Nous rappelons que des auteurs comme O'Malley et Chamot (1990, p. 10) ont distingué les deux types de stratégies en déclarant que les stratégies d'apprentissage ont comme but ultime l'apprentissage et les stratégies de communication sont orientées vers le maintien de la communication²⁴³. Ils considèrent que le choix des stratégies dépend de l'intention de l'apprenant locuteur, suivant s'il désire apprendre ou communiquer. Nous tenons à répéter que d'autre part selon plusieurs auteurs (Kasper et Kellerman 1983, 1997, Gaonac'h 1991, et Oxford 2011) on apprend en communiquant et les stratégies de communication consistent elles aussi à des stratégies d'apprentissage car elles contribuent à l'apprentissage. En ce qui concerne la première taxinomie de Rubin (1975; 1981) nous répétons que l'auteure distingue les stratégies qui contribuent directement à l'apprentissage et celles qui y contribuent indirectement. Les stratégies directes sont celles de : 1) clarification et vérification, 2) autoévaluation, 3) mémorisation, 4) inférence et devinement, 5) raisonnement déductif et 6) pratique²⁴⁴. Les stratégies indirectes consistent : 1) à créer des occasions de pratiquer la langue et 2) à des astuces de production²⁴⁵. Les stratégies de communication apparaissent dans les astuces de production laissant de côté l'aspect interactif de la communication. Nous ne pourrions donc pas emprunter cette classification qui présente les stratégies comme des astuces uniquement destinés à la production.

La deuxième taxinomie de Rubin (1989) ne s'attarde plus sur la distinction entre les stratégies directes et indirectes mais classe les stratégies suivant leur appartenance en deux catégories : 1) les stratégies d'autogestion²⁴⁶ et 2) les stratégies cognitives. Dans la catégorie des stratégies d'autogestion, Rubin inclut trois stratégies : 1) la planification, 2) le contrôle et 3) l'évaluation²⁴⁷. Concernant les stratégies cognitives, elles sont classées suivant trois étapes : 1) la compréhension et la saisie des données, 2) l'entreposage ou la mémorisation et 3) la récupération et la réutilisation. La classification de Rubin (1989) s'appuie donc sur les étapes, voire les processus cognitifs par lesquels il faut passer pour apprendre. Elle considère que les stratégies soutiennent chaque processus. Comme nous l'avons déjà mentionné *supra*²⁴⁸ les stratégies de communication en PIO qui nous intéressent dans la présente étude, apparaissent dispersées dans les différents processus, ce

²⁴³ Traduction de : « learning strategies have learning as a goal, and communication strategies are directed toward maintaining communication ».

²⁴⁴ Traduction de : « 1) clarification/verification, 2) monitoring, 3) memorization, 4) guessing/inductive inferencing, 5) deductive reasoning et 6) practice ».

²⁴⁵ Traduction de : « 1) creating opportunities for practice, 2) production tricks ».

²⁴⁶ Traduction de : « self-management strategies ».

²⁴⁷ Traduction de : « Planning, monitoring and evaluating ».

²⁴⁸ Cf. sous-section 1.2.3.1. Taxinomies principales.

qui complexifie leur regroupement si nous souhaitons les étudier ensemble. De plus, des stratégies communicatives sont absentes de cette taxinomie, en l'occurrence celles qui consistent à trouver une solution à la difficulté d'expression, comme les stratégies qui consistent à mimer, donner des synonymes, des mots différents et à simplifier la phrase. Par conséquent nous n'avons pas emprunté sa deuxième taxinomie.

Pour ce qui est de la taxinomie d'O'Malley et Chamot (1990) nous rappelons que les stratégies d'apprentissage apparaissent dans des processus mentaux comme des actions qui les stimulent activement et soutiennent l'apprentissage. Les auteurs distinguent trois grandes catégories de stratégies d'apprentissage : 1) les métacognitives, 2) les cognitives et 3) les socio-affectives. Les stratégies de communication en PIO ne sont pas présentées dans cette taxinomie dans une catégorie à part entière mais appartiennent à deux catégories : 1) les stratégies cognitives et 2) les stratégies socio-affectives. A l'intérieur des deux catégories de stratégies apparaissent la substitution, la demande de clarification et la coopération qui constituent des stratégies de communication en PIO. Comme ces stratégies ne sont pas présentées de façon regroupée et comme dans la présente taxinomie il n'est pas question des stratégies d'évitement nous n'avons pas emprunté la présente taxinomie.

En ce qui concerne la taxinomie de Rebecca Oxford (1990), l'auteure reprend les termes de Rubin (1975; 1981) stratégies directes contre indirectes et propose une taxinomie plus détaillée. Les stratégies directes sont les stratégies mnémotechniques, cognitives et compensatoires. Dans les stratégies indirectes sont incluses les stratégies métacognitives, affectives et sociales. Pour chaque type de stratégies, l'auteure propose plusieurs exemples précis. Au lieu de parler de stratégies de communication elle préfère le terme de stratégies compensatoires servant à deviner et à surmonter des lacunes à l'oral et à l'écrit.

Nous n'avons pas adopté cette taxinomie pour le présent travail notamment parce qu'elle insiste sur la distinction entre les stratégies directes et indirectes. Cette distinction pourrait engendrer des difficultés dans le travail du chercheur qui classe les stratégies rencontrées et ne peut pas toujours affirmer avec certitude quand une stratégie est directe ou indirecte. De plus, Oxford propose uniquement une seule stratégie collective, celle qui consiste à se faire aider, sans préciser que cette stratégie pourrait regrouper plusieurs opérations comme la demande d'une clarification, d'une vérification ou d'une répétition. Ainsi, même si nous prenons en considération la description des caractéristiques des stratégies d'apprentissage²⁴⁹, nous ne l'adoptons pas pour la présente étude.

Le cadre théorique retenu pour la classification des stratégies est le deuxième modèle d'Oxford (2011). Nous rappelons que l'auteure distingue tout d'abord les stratégies et les métastratégies²⁵⁰ et présente trois types de stratégies et trois types de métastratégies. Les trois types de stratégies sont : 1) les stratégies cognitives, 2) les stratégies affectives et 3) les stratégies socioculturelles-interactives. Les trois types de métastratégies sont : 1) les métastratégies cognitives, 2) les métastratégies affectives et 3) les métastratégies socioculturelles-interactives. Comme nous l'avons développé

²⁴⁹ Cf. sous-section 1.2.3.1. *Taxinomies principales*.

²⁵⁰ Des processus mentaux cruciaux ou des outils qui consistent à planifier, organiser, contrôler et évaluer, et aident l'apprenant à contrôler et à gérer l'utilisation des stratégies. Traduction de : « Crucial mental processes or tools, called *metastrategies* (such as Planning, Organizing, Monitoring, and Evaluating) help the learner control and manage the use of strategies ». (Oxford 2011, p. 15).

*supra*²⁵¹, dans ce deuxième modèle l'auteure présente une dimension *méta* qui gère et contrôle la mise en œuvre des stratégies des trois dimensions : 1) cognitives, 2) affectives et 3) socioculturelles-interactives. Dans ce modèle les trois types de stratégies et de métastratégies fonctionnent parallèlement²⁵². Nous rappelons que les stratégies de communication en PIO apparaissent dans la dimension des stratégies socioculturelles-interactives. Plus particulièrement il est question de deux stratégies : 1) interagir pour comprendre et communiquer et 2) surmonter des lacunes de connaissance dans la communication. L'auteure attribue à chaque stratégie un nombre d'opérations qui se manifestent par le biais de tactiques, des manifestations précises d'une stratégie ou d'une métastratégie (p. 31)²⁵³. Nous tenons à rappeler aussi que le *tableau 8* en annexe 2.8 présente les tactiques associées aux deux stratégies. Nous avons affaire à quinze tactiques comme la demande d'une explication, d'une clarification, l'invention d'un mot et la description de l'idée qu'un mot exprime.

Après ce rappel de la classification des stratégies et tactiques suivant ce modèle, il nous semble important de nous attarder sur les raisons spécifiques expliquant le choix de ce modèle comme taxinomie retenue pour la présente recherche. Nous considérons que le deuxième modèle d'Oxford (2011) offre les éléments suivants :

- 1) Il s'agit d'une taxinomie qui combine les stratégies de communication avec les stratégies d'apprentissage et rejette une forte dichotomie entre les stratégies d'apprentissage et les stratégies d'utilisation de la langue cible.
- 2) Elle propose un modèle dans lequel les stratégies et tactiques fonctionnent ensemble comme des chaînes de stratégies (p. 14), afin de garantir une plus grande efficacité et flexibilité. L'apprenant n'associe pas une situation donnée à une seule stratégie mais à un ensemble de stratégies et de tactiques, en ayant ainsi plusieurs possibilités de procéder.
- 3) Le modèle propose l'emploi des métastratégies qui guident et orientent l'utilisation des stratégies, dans le but d'avoir une meilleure performance. Il n'associe pas uniquement la dimension méta au cognitif mais aussi à l'affectif et au socioculturel-interactif.
- 4) Les stratégies de communication ne sont pas seulement vues comme des moyens de compenser des difficultés de communication, mais également comme des outils de renforcement du message et d'amélioration de l'efficacité communicative²⁵⁴ (p. 253).
- 5) Le modèle offre une grande flexibilité au chercheur car il lui donne des exemples d'opérations et de tactiques pour chaque stratégie sans pour autant prétendre à l'exhaustivité. Elle donne suffisamment d'exemples pour encadrer et guider l'enseignant-chercheur et lui laisse aussi la liberté d'ajouter des opérations et des tactiques aux stratégies correspondantes.
- 6) Oxford (2011), inspirée de la théorie socioconstructiviste de l'apprentissage des langues, estime que l'on ne peut pas étudier la communication en dehors de son

²⁵¹ Cf. sous-section 1.2.3.2. *Le deuxième modèle d'Oxford.*

²⁵² Cf. *tableau 7* en annexe 2.7.

²⁵³ Traduction de : « Tactics are the specific manifestations of a strategy or metastrategy ».

²⁵⁴ Traduction de : « communication strategies are viewed not just as devices to compensate for communication breakdowns but also as tools for enhancing the message and improving communication effectiveness ».

contexte socioculturel. En classant les stratégies communicatives et les « stratégies sociales » (Oxford 1990, p. 136) ensemble sous la dénomination stratégies socioculturelles-interactives, elle prend en compte l'aspect socioculturel des stratégies de communication. Cette dimension socioculturelle est parfois négligée dans les taxinomies étudiant les stratégies communicatives de manière isolée des stratégies d'apprentissage.²⁵⁵

- 7) Il s'agit d'un modèle qui prend en considération différents paramètres qui influent sur l'utilisation et l'apprentissage des stratégies comme le contexte socioculturel et les aspects psychologiques intervenant sur l'apprentissage, en faisant par exemple appel à des stratégies affectives et méta-affectives.
- 8) Il est question d'un modèle récent qui marque la suite de sa première taxinomie (1990) en apportant des modifications. Il est de cette manière intéressant d'y réfléchir, de tenter de le mettre en application afin d'étudier la perspective d'aller encore plus loin.

Les huit raisons que nous venons de présenter justifient donc le choix du deuxième modèle d'Oxford (2011) comme modèle de classement des stratégies et tactiques d'apprentissage. Or, avec l'adoption de ce modèle nous devons également réfléchir aux difficultés qui pourraient résulter, afin de prendre des mesures qui les résoudraient si besoin. Plus particulièrement, nous relevons quatre raisons pouvant provoquer des difficultés :

- 1) Oxford (2011) ne se fonde pas sur un cadre théorique qui explique les tactiques proposées. Elle donne les tactiques qui ont été signalées par des apprenants de langue étrangère pendant et après les cours. Pour ce qui est des deux tactiques non verbales qu'elle propose par exemple, 1) l'utilisation de gestes et 2) d'expressions faciales pour se faire aider, la distinction des tactiques ne se base pas sur un cadre théorique précis avec comme résultat le manque de prise en compte de la tactique de la pantomime, qui selon McNeill (1992) n'est pas la même tactique que celle d'utilisation des gestes.
- 2) Elle propose une taxinomie où toutes les tactiques sont bénéfiques pour l'apprentissage et la communication. Or, il faut prendre en compte que les stratégies et tactiques diffèrent selon le niveau de compétence des apprenants et doivent évoluer avec celui-ci²⁵⁶. Il y a donc des stratégies plus efficaces que d'autres et des stratégies qui sont plus facilement mises en œuvre par des apprenants plus avancés. Oxford ne parle pas de cet aspect qui paraît important. Ajoutons aussi que le lien effectué entre les stratégies d'apprentissage et les stratégies de communication ne paraît pas toujours suffisamment clair, car elle considère que les stratégies de communication font partie des stratégies d'apprentissage, pourtant elle ne choisit pas d'utiliser le nom « stratégies de communication » à l'intérieur de son classement.

²⁵⁵ Toutefois, comme le socioconstructivisme consiste à une théorie d'une ampleur considérable, l'auteur pourrait approfondir davantage concernant le rapport entre celui-ci et son modèle sur les stratégies d'apprentissage.

²⁵⁶ Nous rappelons que le CECR (2001) donne des échelles avec des descripteurs des stratégies employées à chaque niveau de compétence.

- 3) Elle ne donne pas suffisamment de tactiques de communication en PIO. Elle ne parle pas des tactiques d'approximation, de simplification, de l'emploi des mots passe-partout, du gain de temps, de la pantomime et de francisation que nous présenterons *infra*²⁵⁷. Une étude qui veut s'approfondir sur les stratégies de communication en PIO comme la notre doit ajouter des tactiques supplémentaires.
- 4) Elle n'insiste pas sur la distinction entre les stratégies de communication en PIO qui font parler l'apprenant et celles qui consistent à simplifier le message ou encore à l'éviter. Elle ne s'attarde donc pas sur la distinction entre les stratégies de communication en PIO qui permettent à l'apprenant de mettre en œuvre ses savoirs et savoir-faire en communiquant et celles qui consistent à se protéger la face en évitant de prendre la parole. Pour une étude qui cherche à approfondir sur les stratégies de communication en PIO, même si nous sommes d'accord que toutes les stratégies peuvent s'avérer utiles, la distinction semble indispensable.

Les quatre raisons précitées expliquent pourquoi nous avons besoin, notamment au niveau du classement des stratégies de communication en PIO, de taxinomies complémentaires.

La première taxinomie complémentaire qui nous inspire pour la présente étude est celle de Faerch et Kasper (1980 ; 1983). Les deux auteurs ont étudié les stratégies de communication qu'ils voient comme des actions potentiellement conscientes de résolution de ce qui se présente comme un problème d'atteindre un but communicatif²⁵⁸ (1983, p. 36). Il s'agit d'une taxinomie qui soutient le caractère conscient des stratégies, tout comme celles de Tarone (1977 et 1980) et d'Oxford (2011). La taxinomie développée est particulièrement intéressante car elle distingue deux types de stratégies communicatives : les stratégies d'accomplissement et les stratégies de réduction²⁵⁹ (Faerch et Kasper 1983). L'apprenant qui tente de résoudre le problème en élargissant ses ressources communicatives²⁶⁰ (p. 53), utilise des stratégies d'accomplissement. En revanche, l'apprenant qui réduit son but communicatif afin d'éviter le problème²⁶¹ (Ibid.) emploie des stratégies de réduction. Comme nous pouvons le constater au *tableau 10* en annexe qui montre la taxinomie des stratégies par les deux auteurs, la réduction comprend l'évitement du sujet de la conversation, l'abandon du message et le remplacement d'un message par un autre. Ces stratégies ne sont pas toutes mentionnées dans le modèle d'Oxford (2011). Elle donne l'exemple de l'opération qui consiste à changer le sujet de la conversation (Oxford 2011, p. 134), sans développer la distinction entre des stratégies de réduction et d'accomplissement. Enfin, Faerch et Kasper proposent des stratégies d'accomplissement que nous n'avons pas exactement rencontrées ainsi chez Oxford (2011). Les deux auteurs proposent aussi deux stratégies absentes chez Oxford (2011), *la généralisation* avec le choix d'un terme plus général que le terme recherché au départ et *la*

²⁵⁷ Cf. sous-section 1.2.3.4. *Délimitation des stratégies visées dans la présente recherche.*

²⁵⁸ Traduction de : « communication strategies are potentially conscious plans for solving what an individual presents itself as a problem in reaching a particular communicative goal ».

²⁵⁹ Traduction de : « achievement strategies » et « reduction strategies ».

²⁶⁰ Traduction de : « learner attempts to solve communicative problem by expanding his communicative resources ».

²⁶¹ Traduction de : « learner reduces his communicative goal in order to avoid a problem ».

restructuration qui consiste à la restructuration de la phrase dans le but de reformuler. Il est important de signaler que pour Faerch et Kasper les stratégies les plus prometteuses sont les stratégies d'accomplissement²⁶² (Bialystok 1990, p. 32) car elles permettent d'employer les savoirs et savoir-faire de l'apprenant ainsi que de les élargir. De cette taxinomie nous retenons la distinction faite entre les stratégies plus propices à l'apprentissage, les stratégies d'accomplissement et celles qui sont moins propices à l'apprentissage, les stratégies de réduction à savoir d'évitement. La *figure 6* suivante met en lumière les effets des stratégies de réduction et d'accomplissement en PIO.

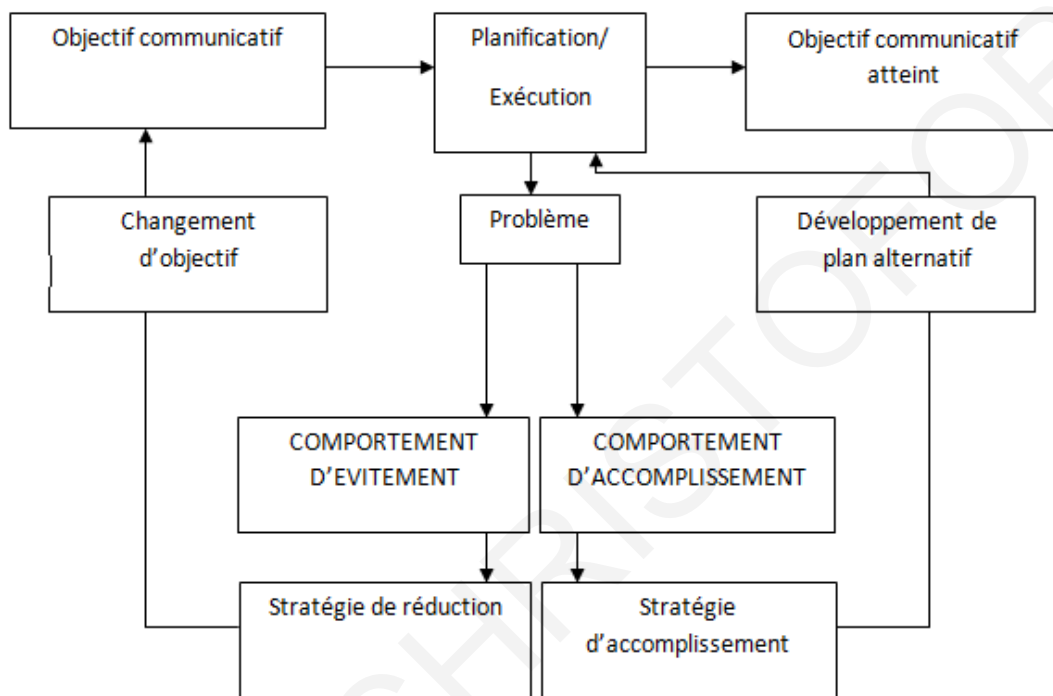


Figure 6 : Effets des stratégies de réduction et d'accomplissement selon Faerch et Kasper (1983, p. 38)

Comme nous pouvons le voir, si l'apprenant adopte un comportement d'évitement, il met en œuvre une stratégie de réduction qui conduit au changement de l'objectif et de ce fait du message communicatif. Si en revanche l'apprenant adopte un comportement d'accomplissement et met en œuvre une stratégie d'accomplissement, il développe un plan alternatif dans le but d'exécuter avec succès le plan de départ et faire passer le message souhaité. C'est pourquoi, nous optons pour la distinction illustrée dans la *figure 6* entre les stratégies d'accomplissement et les stratégies de réduction voire d'évitement.

La deuxième taxinomie complémentaire est celle de McNeill (1992, 2005) qui se plaçant dans le continuum de Kendon, présente une théorie qui a inspiré de nombreuses études sur le non verbal (cf. Stam 2007, Gullberg., de Bot., Volterra 2010). Le modèle théorique de McNeill fait comprendre qu'en dehors des expressions faciales, le recours au non verbal peut s'effectuer à travers deux tactiques : 1) l'emploi de gestes et 2) l'emploi de la pantomime. L'auteur distingue les deux notions et note que les gestes ne surviennent presque jamais sans paroles²⁶³ tandis que pour la pantomime la parole n'est pas

²⁶² Traduction de : « The type of communication strategy into which Faerch and Kasper invest the most promise is achievement strategies ».

²⁶³ Traduction de : « Gestures (gesticulation) almost never occur in the absence of speech ».

obligatoire²⁶⁴ (1992, p. 37). Dans cette optique, étant consciente de la distinction faite par McNeill (1992), nous distinguons : 1) la pantomime (non accompagnée de paroles) et 2) les gestes accompagnant la parole et 3) les expressions faciales. De plus, il est tout aussi important de prendre en compte qu'il existe divers types de gestes. McNeill définit cinq types de gestes : 1) le geste iconique ou illustratif comme ayant un lien direct au contenu sémantique de la parole²⁶⁵ (p. 12), 2) le geste déictique qui consiste à pointer, 3) le geste métaphorique qui apparaît lorsqu'il s'agit d'illustrer plutôt une idée plus abstraite qu'un objet ou événement concret²⁶⁶ (p. 14), 4) le geste rythmique apparaît lorsqu'il y a un mouvement gestuel en parallèle avec la pulsation rythmique de la parole²⁶⁷ (p. 15) et 5) le geste cohésif sert à relier des parties du discours liés thématiquement mais temporairement séparés²⁶⁸ (p. 16). Les différents types de gestes présentés par McNeill nous servent de référence pour le classement des gestes employés par les sujets de l'étude.

Les éléments retenus des deux taxinomies complémentaires, celles de Faerch et Kasper (1980 ; 1983) et de McNeill (1992, 2005), permettent de compléter le modèle retenu et d'apporter des distinctions spécifiques importantes. Le cadre retenu pour la classification des stratégies est donc le deuxième modèle d'Oxford (2011) complété par les deux taxinomies complémentaires précitées. Toutefois, comme la présente recherche tente d'étudier les stratégies de communication en PIO particulièrement, il est nécessaire de délimiter clairement les stratégies et les tactiques visées. La section suivante cherche à mettre en évidence les stratégies et tactiques qui nous intéresseront plus précisément.

1.3.2. Délimitation des stratégies visées dans la présente recherche

La présente recherche se concentre notamment sur les deux stratégies qui figurent dans le *tableau 8* et qui consistent à : 1) interagir pour comprendre et communiquer et 2) surmonter des lacunes de connaissance dans la communication, car ce sont elles qui peuvent avoir un impact direct sur la communication en PIO et débloquent l'apprenant qui rencontre des difficultés d'expression et de communication²⁶⁹. Pour des questions de clarté et de cohérence, nous continuerons à les appeler *stratégies de communication en PIO* et emploierons le terme *socioculturelles-interactives* dans le cas où nous nous référons à toutes les stratégies socioculturelles-interactives proposées par Oxford (2011) et non pas seulement aux deux stratégies retenues. De la même manière nous appellerons les tactiques des deux stratégies, des *tactiques de communication en PIO*.

Le fait d'adopter des éléments du deuxième modèle d'Oxford (2011) ainsi que des distinctions à partir de deux taxinomies supplémentaires impose la délimitation claire des stratégies et tactiques visées dans la présente étude. Le *tableau 11* en annexe 2.11 montre le classement final des tactiques de communication en PIO.

²⁶⁴ Traduction de : « In pantomime the hands depict objects or actions, but speech is not obligatory ».

²⁶⁵ Traduction de : « Some gestures are iconic and bear a close formal relationship to the semantic content of speech ».

²⁶⁶ Traduction de : « These are like iconic gestures in that they are pictorial, but the pictorial content presents an abstract idea rather than a concrete object or event ».

²⁶⁷ Traduction de : « they look like beating musical time ».

²⁶⁸ Traduction de : « it serves to tie together thematically related but temporally separated parts of the discourse ».

²⁶⁹ Cf. « [they] directly facilitate communication » ; « These strategies help learners interact and collaborate with others, seek help, continue social interaction even when knowledge gaps arise » (Oxford 2011, p. 88).

Pour une meilleure visualisation des éléments retenus de chez Oxford (2011) nous pouvons nous reporter aussi au *tableau 8* qui présente les stratégies de communication en PIO chez Oxford (2011). Tout d'abord, en regardant le *tableau 11*, nous avons gardé l'organisation générale d'Oxford (2011) en trois colonnes : 1) les stratégies, 2) les opérations de chaque stratégie et 3) les tactiques. Nous avons regroupé les stratégies : 1) interagir pour apprendre et communiquer et 2) surmonter des lacunes de connaissances dans la communication, car nous considérons que *demander de l'aide* n'est pas seulement une opération de la stratégie *interagir pour apprendre et communiquer* mais peut aussi être une opération de la stratégie *surmonter des lacunes de connaissances*. De la même manière la tactique *22 amener le locuteur à conduire la conversation* est à la fois une tactique des deux stratégies. La catégorisation des tactiques n'est donc pas aussi simple car certaines tactiques peuvent servir à plusieurs stratégies.

Par ailleurs, nous retenons six opérations quand Oxford (2011) n'en propose que cinq. La sixième opération ajoutée est intitulée *gagner du temps* et il s'agit d'une opération empruntée de chez Harris (2002, p. 234) qui ne propose pas de taxinomie mais une liste de tactiques en fin d'ouvrage identifiées pendant ses recherches. À côté de chaque opération nous mettons entre parenthèses s'il est question d'une opération d'accomplissement ou de réduction. Nous pouvons remarquer que les cinq sur six opérations constituent des opérations d'accomplissement car elles permettent de poursuivre la conversation ou le discours sans évitement. La sixième opération intitulée *changer ou éviter le sujet* est celle qui est considérée comme la moins propice à l'apprentissage.

Pour ce qui est des tactiques, nous rassemblons 26 tactiques au total. Il faut noter que nous n'avons pas toujours retenu la formulation d'Oxford (2011) pour nommer les tactiques mais avons tenté de les généraliser le plus possible pour faciliter leur identification. Nous avons retenu 11 tactiques proposées par Oxford (2011) exactement comme elle les avait proposées²⁷⁰, en avons complété 2²⁷¹ et y avons ajouté encore 13²⁷². Nous proposons six tactiques pour la première opération qui consiste à demander de l'aide : 1) demander une explication, 2) demander une vérification, 3) demander de répéter, 4) demander de donner un terme, 5) répéter sous forme de question pour avoir plus d'informations, 6) demander de l'aide indirectement (à travers une pause ou des moyens non verbaux). Pour la deuxième opération qui consiste à formuler autrement, nous avons dix tactiques : 1) inventer un nouveau mot qui peut être francisé, 2) utiliser une circonlocution, 3) utiliser un synonyme ou un mot proche d'un sens presque identique ou plus général²⁷³, 4) utiliser un antonyme à la négation²⁷⁴, 5) employer des expressions figées familières²⁷⁵, 6) restructurer et/ou simplifier la formulation²⁷⁶, 7) alterner le code, 8) continuer à parler et faire des hypothèses pour comprendre, 9) repérer les mots de l'autre et les réemployer²⁷⁷ et 10) utiliser des mots passe-partout comme « truc »,

²⁷⁰ Les tactiques 1, 2, 3, 5, 6, 8, 13, 14, 20, 21 et 24.

²⁷¹ Les tactiques 7 et 9.

²⁷² Les tactiques 4, 10, 11, 12, 15, 16, 17, 18, 19, 22, 23, 25 et 26.

²⁷³ Nous avons complété étant inspirée de Harris (2002, p. 234).

²⁷⁴ Oxford (2011) présente l'emploi des synonymes et des antonymes ensemble comme une seule tactique.

Nous les distinguons car nous considérons qu'il s'agit de deux actions différentes.

²⁷⁵ Tactique empruntée de chez Harris (2002, p. 233).

²⁷⁶ Tactique empruntée de chez Harris (Ibid.) et de chez Faerch et Kasper (1983, p. 50)

²⁷⁷ Tactique empruntée de chez Harris (Ibid.).

« machin » et « quelque chose »²⁷⁸. La troisième opération intitulée *avoir recours au non verbal* n'est plus composée de deux tactiques mais de trois : 1) accompagner la parole de gestes, 2) faire de la pantomime et 3) faire des expressions faciales. Pour la distinction des trois tactiques nous nous sommes inspirée du modèle de McNeill (1992, 2005). La quatrième opération intitulée *prétendre comprendre* comporte les deux tactiques comme elles sont proposées par Oxford (2011) : 1) prétendre comprendre pour que la conversation se poursuive et 2) hocher rapidement la tête pour montrer que je comprends même si je ne comprends pas. L'opération suivante consiste à gagner du temps et comporte deux tactiques : 1) amener le locuteur à conduire la conversation (en posant par exemple des questions telles que « Qu'en pensez-vous ? »)²⁷⁹ et 2) utiliser des expressions telles que : « Enfin ; attendez, laissez-moi réfléchir; en fait : pas du tout; absolument, pour avoir le temps de réfléchir²⁸⁰. La dernière opération, celle avec laquelle l'apprenant évite ou change le sujet, comprend trois tactiques : 1) changer le sujet à un autre plus facile, 2) éviter de prendre la parole, laisser parler les autres et 3) abandonner la tâche, la conversation. La première tactique étant celle proposée par Oxford (2011), nous en ajoutons encore deux comme elles apparaissent chez Faerch et Kasper (1983).

Le *tableau 11* sert de point de référence pour les stratégies de communication en PIO visées au début de l'étude. Nous tenons à signaler que le *tableau 11* a été par la suite complété par d'autres tactiques découvertes pendant la recherche. Nous avons ajouté des tactiques lors de deux moments pendant l'étude, à la fin de l'étude préliminaire en ayant comme résultat le *tableau 16* en annexe 2.16 et pendant l'étude principale en ayant comme résultat le *tableau 17* en annexe 2.17. Nous expliquerons les ajouts de tactiques effectués lors de ces deux moments dans la suite de ce travail.

1.3.3. Bilan

Dans cette première partie de la thèse nous avons développé le cadre théorique de l'étude effectuée.

Dans le premier chapitre sur les PIO²⁸¹, nous avons pu définir les activités langagières de PIO et étudier leurs particularités et différences. Pour la PO il faudrait retenir qu'en classe de langue c'est la parole, comme elle est définie par Saussure, qui occupe une place majeure à l'oral et c'est elle qui fait évoluer la langue. De plus, les modèles de la PO de Bock et Levelt (1994) et de Dell (1986) aident à mieux comprendre les étapes de traitement qui ont lieu lorsqu'on prend la parole en PO et sont à prendre en considération. Pour l'IO, il est important de retenir que l'interlocuteur joue alternativement le rôle du locuteur et de l'auditeur et le discours conversationnel est une co-construction mutuelle, une négociation de sens. La compréhension et la production en IO se chevauchent avec comme résultat la constante participation active de l'interlocuteur. Les deux activités de PIO ne sont pas identiques et ont des particularités.

Par ailleurs dans le même chapitre, nous avons présenté la notion et les caractéristiques de l'interlangue, une notion primordiale lorsqu'on parle de PIO et des difficultés qui

²⁷⁸ Tactique empruntée de chez Harris (2002, p. 234).

²⁷⁹ Tactique empruntée de chez Harris (2002, p. 233).

²⁸⁰ Tactique empruntée de chez Harris (2002, p. 234). Ces expressions, ou éléments du discours sont des « phatèmes » (Harris 2002, p. 61) et consistent à des « mots ou expressions servant à établir ou à maintenir la communication orale ».

²⁸¹ Cf. chapitre 1.1. Production et interaction orales en langue-culture étrangère.

surviennent. La conclusion que nous pouvons tirer de la description de l'interlangue, ce système intermédiaire de l'apprenant, est qu'elle peut à plusieurs reprises expliquer les difficultés et erreurs des apprenants. C'est pourquoi il faut connaître ses caractéristiques afin de pouvoir intervenir pédagogiquement pour remédier aux erreurs. De plus, nous avons décrit les marqueurs de difficultés en PIO comme les pauses longues, les hésitations et les reprises qui permettent de signaler le moment où une difficulté apparaît. Les six marqueurs développés semblent être particulièrement importants pour la présente étude car ils permettront dans la suite de l'étude d'identifier le moment problématique lors des activités de PIO et identifier aussi plus aisément les stratégies employées pour y remédier. Nous avons aussi développé des sources de difficultés possibles de la relation d'apprentissage comme la difficulté de la tâche, le rôle de l'apprenant dans l'activité et le phénomène de la bifocalisation.

Par la suite, une attention particulière a été accordée aux théories de l'apprentissage privilégiées dans la présente étude, le constructivisme et le socioconstructivisme. Nous avons également exposé l'impact de la psychologie cognitive sur les compétences de PIO, en analysant les trois catégories de connaissances, les connaissances déclarative, procédurale et conditionnelle, et en développant les différentes sources de difficultés d'ordre cognitif. De plus, nous avons présenté les difficultés qui peuvent dériver en raison de la relation pédagogique en classe ainsi que des aspects psychoaffectifs qui risquent d'influencer la performance en PIO. Enfin, nous avons présenté les approches communicative et actionnelle sur lesquelles se base la présente étude.

Dans le deuxième chapitre²⁸², nous avons tout d'abord défini les stratégies d'apprentissage et avons procédé à la distinction entre les stratégies d'apprentissage et celles de communication. Nous avons expliqué que nous n'adoptons pas cette distinction car nous considérons que les stratégies de communication font partie des stratégies d'apprentissage car elles contribuent elles aussi à l'apprentissage de la langue cible à travers le maintien de la communication. Nous avons conclu que pour nous référer aux stratégies visées dans la présente étude, à savoir les stratégies qui consistent à interagir pour apprendre et communiquer et à surmonter des lacunes de connaissances, nous parlerons de stratégies de communication en PIO. Puis, nous avons étudié l'impact des stratégies sur la didactique des langues étrangères et avons exposé un nombre de facteurs qui semblent influencer sur le choix des stratégies, comme la nationalité, le style cognitif et les affects. Ensuite nous avons pu présenter l'apport de la psychologie cognitive sur le domaine des stratégies et avons exposé trois théories importantes, la théorie des trois phases de la construction du savoir, la théorie de l'activité et celle de la métacognition.

Par la suite dans le même chapitre, nous avons développé un nombre de taxinomies qui ont influencé le domaine de la recherche sur les stratégies et avons présenté le modèle que nous retenons dans la présente étude, le deuxième modèle d'Oxford (2011). Par ailleurs, nous avons présenté la place des stratégies au sein du CECR (2001) ainsi que le rôle de ce dernier pour l'évaluation des stratégies d'apprentissage. Nous avons conclu que pour nous référer au développement et apprentissage en classe des stratégies d'apprentissage nous optons pour le terme entraînement stratégique. Nous avons décrit et analysé le modèle d'Oxford (2011) pour l'entraînement stratégique en classe et enfin nous avons présenté les différents matériels, outils et techniques qui existent dans le domaine de

²⁸² Cf. chapitre 1.2. Stratégies d'apprentissage.

l'entraînement stratégique. Il faut souligner que le modèle d'entraînement stratégique proposé par Oxford (2011) avec ses six étapes est le modèle que nous adoptons dans la présente étude parce qu'il décrit en détail comment aborder les stratégies en classe. Il permet de clarifier à la fois le rôle de l'enseignant et celui de l'apprenant ainsi que l'ordre dans lequel se fait l'entraînement stratégique afin de permettre à l'apprenant l'appropriation des stratégies.

Dans la présente conclusion nous avons dans un premier temps expliqué les raisons pour lesquelles nous n'avons pas adopté les taxinomies de Tarone (1977, 1980), Rubin (1975 ; 1981 ; 1989), O'Malley et Chamot (1990) et Oxford (1990) pour la classification des stratégies visées. Pas la suite nous avons justifié le choix du deuxième modèle d'Oxford (2011) comme modèle de classification des stratégies. Puis, nous avons décrit les éléments empruntés par des taxinomies complémentaires et avons délimité le cadre emprunté pour ce qui est de la classification des stratégies de communication en PIO.

Après avoir conclu le présent cadre théorique, nous avançons à l'étude préliminaire.

2. ETUDE PRELIMINAIRE ET HYPOTHESES

2.1. Contexte chypriote hellénophone de FLE

Comme nous l'avons noté *supra*²⁸³, la présente étude se fonde sur la mise en œuvre et l'apprentissage des stratégies de communication en PIO dans un contexte sociolinguistique précis, le contexte chypriote hellénophone. Les aspects de ce contexte qui attirent notre attention sont le cadre d'enseignement-apprentissage du FLE auprès d'adultes et grands adolescents ainsi que les caractéristiques de l'apprenant chypriote hellénophone visé.

2.1.1. Le cadre d'enseignement-apprentissage du FLE pour adultes et grands adolescents

2.1.1.1. Scolarité

La langue-culture française est en pleine expansion vers la fin du XIX^{ème} siècle (Béraud 1990, p. 12) et acquiert une place dans l'enseignement secondaire lors du XX^{ème} siècle (Imhaus 1998, p. 170). Aujourd'hui, l'apprentissage du FLE en contexte chypriote hellénophone commence dans les écoles publiques en même temps que l'accès des élèves au collège, à l'âge de 12 ans. Le FLE est obligatoire pendant quatre ans au total, pendant les trois années du collège et la première année du lycée, à titre d'une heure et demie par semaine. Il s'agit de la deuxième langue étrangère apprise après l'anglais, qui est obligatoire jusqu'à la fin de la scolarité des élèves au lycée.

Selon le Ministère de l'éducation et de la culture de Chypre²⁸⁴ :

L'objectif général de l'enseignement du français est de faire acquérir aux apprenants les savoir-faire communicatifs nécessaires qui leur permettront de communiquer efficacement en français en élargissant ainsi leurs expériences culturelles et en développant des attitudes positives face au phénomène de la diversité. Tous les citoyens de la République de Chypre en tant que citoyens européens doivent apprendre, en dehors de leur langue maternelle, au moins deux langues européennes. La connaissance du français élargit les horizons professionnels et académiques, notamment dans le cadre de l'Union Européenne mais pas seulement.²⁸⁵

L'objectif du Ministère est donc de faire apprendre deux langues européennes aux apprenants scolarisés afin d'élargir leurs expériences culturelles et ouvrir des voies pour des postes de travail variés. Le Ministère de l'éducation et de la culture²⁸⁶ note encore que les méthodologies mises en œuvre dans les classes sont déterminées par les principes de

²⁸³ Cf. section intitulée : 0.2.4. Sociolinguistique.

²⁸⁴ Cf. http://archeia.moec.gov.cy/sm/115/ap_genikos_skopos_mathimatos.pdf

²⁸⁵ Traduction de : « Γενικός σκοπός της διδασκαλίας των Γαλλικών είναι να αποκτήσουν οι μαθητές και μαθήτριες τις αναγκαίες επικοινωνιακές δεξιότητες που θα τους επιτρέψουν να επικοινωνούν αποτελεσματικά στα Γαλλικά διευρύνοντας έτσι τις πολιτιστικές εμπειρίες τους στη βάση του Γαλλικού πολιτισμού και κουλτούρας και αναπτύσσοντας θετικές στάσεις και συμπεριφορές απέναντι στο φαινόμενο της ετερότητας. Όλοι οι πολίτες της Κυπριακής Δημοκρατίας ως Ευρωπαίοι πολίτες οφείλουν να μαθαίνουν πλέον, εκτός από την μητρική τους, τουλάχιστον δύο ευρωπαϊκές γλώσσες. Η γνώση των Γαλλικών διευρύνει τους εργασιακούς και ακαδημαϊκούς ορίζοντες τους, κυρίως στα πλαίσια της Ευρωπαϊκής Ένωσης και όχι μόνο. ».

²⁸⁶ Cf. http://archeia.moec.gov.cy/sm/115/ap_methodologia.pdf

l'approche communicative, tout comme par la perspective sur laquelle est fondée le CECR²⁸⁷.

Cependant, les quatre ans d'apprentissage du FLE, ne suffisent en général pas pour atteindre le niveau seuil de compétences, car il faut choisir le français pendant les deux dernières années du lycée à titre de quatre heures et demie d'apprentissage par semaine afin d'étudier et éventuellement atteindre le niveau seuil B1. Peu d'apprenants font ce choix de français intensif aux écoles. En effet nous ne trouvons pas dans tous les lycées de groupe de français intensif, et quand on en trouve il n'y en a qu'un seul composé d'un petit nombre d'apprenants. Les résultats d'une enquête de terrain (Kakoyianni-Doa 2016, p. 194) montrent d'ailleurs que les apprenants interviewés se demandent « pour quelles raisons le français est obligatoire tout au long de leur scolarité » et qu'ils « déclarent avoir appris le français à l'école mais s'en souvenir très peu ou pas du tout lorsqu'ils reprennent l'étude du français à l'université ». Ces commentaires font preuve entre autres de l'inefficacité de l'enseignement-apprentissage du FLE dans les écoles publiques chypriotes hellénophones.

A part les écoles publiques il existe également la possibilité d'être scolarisé dans des écoles privées. Comme l'indique Shiamma (2012, p. 42) « le succès des écoles privées s'explique par certains, notamment par le fait que celles-ci pratiquent des tests d'entrée, ce qui leur permet de sélectionner les meilleurs élèves ». L'auteure ajoute aussi que ces écoles proposent « des programmes scolaires bien définis et exigeants, mais assortis d'un bon accompagnement des élèves, et une préparation continue permettant d'atteindre des standards internationaux et réussir des examens tels que FCE, l'IGCSE ou le TOEFL, que ce soit en langues ou en d'autres matières » (Ibid.). Ce qui est intéressant avec les élèves de ce type d'établissements privés, est qu'ils semblent avoir moins besoin de cours supplémentaires dans les différents instituts privés. Il paraît encore que les écoles privées offrent de la flexibilité dans la répartition et la durée des cours de langues.

Pour ce qui est de la scolarité des étudiants aux universités chypriotes, il existe dans plusieurs universités des centres de langues qui assurent des cours de FLE optionnels. Plusieurs niveaux sont en général disponibles et les étudiants s'inscrivent au niveau qui leur convient suivant le niveau déjà acquis.

2.1.1.2. *Institutions*

A part les écoles publiques et les universités, de nombreuses institutions offrent des cours de FLE aux intéressés.

Tout d'abord, les enfants ou adolescents qui souhaitent apprendre le français peuvent avoir recours aux instituts privés communément appelés « ιδιωτικά φροντιστήρια » [idiotika frontistiria], qui préparent les apprenants aux certifications variées²⁸⁸ et visent en règle générale l'obtention du niveau B2 au bout de six ans d'études. Les cours se font l'après-midi ainsi que le soir permettant aux écoliers d'y participer. A Nicosie, l'Institut Français de Chypre offre des cours, ateliers et formations adressés à des publics différents ayant des objectifs variés, généraux et spécifiques. A Limassol et à Paphos, des Alliances Françaises proposent aussi des cours de FLE pendant l'année et

²⁸⁷ Traduction de : « Οι μεθολογίες καθορίζονται από τις αρχές που διέπουν την επικοινωνιακή μέθοδο καθώς επίσης και την προσέγγιση πάνω στην οποία στηρίζεται το ΚΕΠΑ. ».

²⁸⁸ Cf. le DELF, DALF, TCF et DFP pour les examens d'origine française.

pendant l'été. Les jeunes intéressés par le FLE ont ainsi différentes possibilités d'apprentissage, qui sont pourtant payantes. Une autre possibilité offerte aux jeunes pour l'apprentissage du FLE est la participation aux cours proposés à travers les instituts d'éducation publics (τα κρατικά ινστιτούτα επιμόρφωσης – KIE). Ces instituts offrent des cours de FLE à partir de la cinquième classe de l'école primaire donc dès l'âge de 10 ans et sont sous la direction du ministère de l'éducation et de la culture de Chypre. Les cours permettent d'atteindre le niveau B2.

Pour ce qui est des adultes apprenants du FLE, ils peuvent tout aussi bien s'adresser aux Alliances françaises, à l'Institut Français de Chypre et aux instituts privés de langues. De plus, ils ont la possibilité de bénéficier des cours de FLE aux centres éducatifs (επιμορφωτικά κέντρα), qui acceptent des apprenants adultes à titre de deux cours par semaine. Par ailleurs, il existe le centre d'éducation, évaluation et développement scientifiques (το Κέντρο Επιστημονικής Επιμόρφωσης Αξιολόγησης και Ανάπτυξης – Κ.Ε.Π.Ε.Α.Α.), qui offre aussi des cours de langues étrangères aux intéressés.

2.1.1.3. Enseignants

A notre connaissance, les pratiques des enseignants de FLE dans le contexte chypriote hellénophone ont peu fait l'objet d'études scientifiques. Une étude qui a pu mettre en lumière certains aspects pour ce qui est les pratiques enseignantes de ceux-ci est la thèse de doctorat de Shiamma (2012). 88 enseignants de FLE ont répondu à un questionnaire qui portait principalement sur leurs pratiques en classe. Nous retenons certaines de ces réponses qui peuvent donner une image générale des pratiques et représentations de ce public.

Tout d'abord, sur les 88 enseignants choisis au hasard, 78 soit 89% sont des femmes et 11% des hommes. Nous avons donc principalement affaire à des enseignantes femmes qu'à des hommes. Comme nous l'avons déjà mentionné dans l'introduction, à la question de la fréquence d'usage de la langue maternelle en classe de FLE, 58% affirment qu'ils y ont recours souvent alors que 34% déclarent qu'ils l'emploient rarement. Par ailleurs, 67% déclarent avoir souvent recours à des fiches personnelles de préparation de cours et 25% affirment le faire toujours. De plus, 54% déclarent toujours utiliser le manuel imposé et 36% disent qu'ils l'utilisent souvent. En outre, 59% signalent employer souvent des documents préfabriqués didactisés audio, 77% employer des documents préfabriqués didactisés écrits et seulement 45% déclarent employer souvent des documents vidéos contre 49% qui avouent le faire rarement. Il est de grand intérêt de voir que les enseignants cochent parmi les quatre compétences signalées (CO, CE, PO, PE) toutes les quatre comme étant assez importantes. Avec peu d'écart première arrive la PE avec 30% des fois, deuxième la PO avec 25% et puis les deux compétences de compréhension, 23% pour la CE et 22% pour la CO. De plus l'auteure, après des observations de classe dans des écoles publiques, tire les conclusions suivantes : 1) il y a une culture partagée de l'agir enseignant de FLE²⁸⁹ dont le schéma reste plus ou moins invariable qui consiste à des séances composées d'activités d'abord lexicales, puis de CO, enfin de PE et 2) il y a un sentiment d'insécurité linguistique parmi les enseignants de FLE. Ces résultats permettent de donner une première image du profil et des pratiques des enseignants de FLE, qui sera complétée

²⁸⁹ Au moins dans les écoles publiques observées.

par les résultats de l'étude préliminaire du présent travail. Des résultats précités, nous retenons notamment l'usage récurrent de la langue maternelle en classe de FLE, et l'absence d'activités de PIO et de schémas variables pendant les séances observées.

Une deuxième étude qui met en évidence un nombre de représentations de 20 enseignants de FLE en contexte chypriote hellénophone est celle de Kakoyianni-Doa (2016). Les résultats du questionnaire de cette étude indiquent que les enseignants « sentent le poids de leur responsabilité concernant l'apprentissage d'une langue étrangère (LE), dans leur cas, du français » (p. 198). Ils déclarent encore que la langue française occupe « une place importante dans le monde » (Ibid.) et qu'ils encouragent « les jeunes à faire des études ou à vivre en France » (p. 199). Enfin, les enseignants qui ont participé à l'étude « prônent l'enseignement obligatoire de la langue française depuis la quatrième classe de l'école primaire jusqu'à la dernière classe du lycée » (Ibid.). Les enseignants reconnaissent ainsi l'importance de la langue-culture française et souhaitent la renforcer au sein des établissements scolaires chypriotes hellénophones.

2.1.2. L'apprenant chypriote hellénophone adulte et grand adolescent de Français Langue Etrangère

2.1.2.1. Langue maternelle et langues apprises

Le contexte sociolinguistique de l'apprenant chypriote hellénophone n'est pas sans particularités, car il s'agit d'un contexte de diglossie où deux variétés du grec sont employées, le grec moderne et le dialecte chypriote. Selon Ferguson (1959, p. 336) la diglossie :

est une situation linguistique relativement stable dans laquelle, en plus des dialectes primaires de la langue (ce qui peut inclure une norme ou des normes régionales), il existe une variété très divergente, très codifiée (souvent plus complexe grammaticalement), superposée, le véhicule d'un corps important et respecté de la littérature écrite, soit d'une période antérieure, soit dans une autre communauté de discours, qui est largement appris par l'éducation formelle et est utilisé pour la plupart à des fins écrites et formelles, mais n'est utilisé par aucun secteur de la communauté pour une conversation ordinaire²⁹⁰.

De nombreux auteurs (Boyer 1996 ; Tabouret-Keller 2006 ; Papanikola et Tsiplakou 2008²⁹¹, Ottavi 2011) signalent que la diglossie est une situation linguistique courante.

Or, Monville-Burston et Kounouni (2010, p. 490) affirment que « la situation est plus complexe » car dans le contexte chypriote hellénophone il n'y a pas la relation classique de diglossie selon laquelle la première variété (dans ce cas le grec moderne) joue le rôle de langue 'haute' et la seconde (le dialecte chypriote) de langue 'basse'²⁹². Comme

²⁹⁰ Traduction de : « a relatively stable language situation in which, in addition to the primary dialects of the language (which may include a standard or regional standards), there is a very divergent, highly codified, (often grammatically more complex) superposed variety, the vehicle of a large and respected body of written literature, either of an earlier period or in another speech-community, which is *learned largely by formal education* and is used for most written and formal spoken purposes but is *not used by any sector of the community for ordinary conversation*. ».

²⁹¹ La référence bibliographique se trouve dans la bibliographie hellénophone.

²⁹² Les auteurs reprennent ici la distinction sociologique de Ferguson (1959), la langue haute étant la langue normalisée et la langue basse étant la version dialectale. Cette distinction a fait l'objet de nombreuses critiques. Un exemple est le suivant : « le recours aux qualificatifs haut et bas, n'a pas la valeur d'universalisme escomptée par Ferguson. La qualification de haut et de bas n'est pas tenable d'un point de

l'indiquent les auteurs, les deux variétés se sont rapprochées et ne sont pas exactement en distribution complémentaire dans l'usage, mais représentent souvent les termes d'un continuum (Ibid.). Le contexte chypriote hellénophone est de ce fait unique et il est important de prendre en considération tout aussi bien l'influence du grec moderne que du chypriote sur l'apprentissage du FLE. De plus, Shiamma (2012, p. 32) signale que :

Les éducateurs, les membres de la société civile ainsi que les parents d'élèves sont préoccupés par le niveau insuffisant de nombreux enfants (et même d'adultes) en expression orale. On se demande dans quelle mesure le dialecte chypriote-grec serait éventuellement la cause du retard de la pleine acquisition de compétences écrites et orales en grec moderne standard.

Papapavlou et Pavlou (2002) répondent à ce type d'interrogations et soulignent qu'il ne faut pas ignorer le fait que le grec moderne standard n'est pas la langue maternelle des chypriotes hellénophones et qu'ils ont une bonne capacité d'expression en dialecte chypriote.

Par ailleurs, comme le notent Valetopoulos et Lamprou (2008, p. 131) les apprenants chypriotes hellénophones de FLE « vivent dans un milieu principalement hellénophone avec une forte présence de l'anglais ». La langue anglaise étant la première langue étrangère apprise dès l'école primaire occupe une place importante dans le présent contexte. Des études²⁹³ réalisées en 2005 sur les langues parlées par les Européens démontrent que le 76% des Chypriotes déclarent parler bien l'anglais et que seulement le 12% affirment parler le français. Ce rapprochement à la langue anglaise s'explique d'une certaine façon par l'histoire de Chypre, une ancienne colonie britannique (1878-1960). Il est ainsi primordial de ne pas ignorer l'apport que cette langue risque d'avoir sur l'apprentissage du FLE. Il faut également prendre en considération que dans une étude de Tsiplakou (2009) les enseignants d'anglais langue étrangère interviewés signalent que les apprenants chypriotes hellénophones ont une certaine aisance communicative²⁹⁴ due au fait qu'ils sont exposés à la langue notamment en raison du tourisme et des médias. Or, les interviewés clarifient que l'anglais n'a pas un statut de langue seconde sur l'île et ne déclarent pas que la compétence des apprenants en anglais est particulièrement avancée.

Pour ce qui est du français, il est considéré comme la deuxième langue étrangère apprise en contexte chypriote hellénophone. Comme nous l'avons déjà mentionné *supra*²⁹⁵, le FLE occupe une place dans la scolarité des chypriotes hellénophones, or il demeure très peu parlé dans la vie quotidienne²⁹⁶.

2.1.2.2. Difficultés et erreurs

Les difficultés et erreurs des chypriotes hellénophones en français sont de différentes natures. Comme l'influence de la langue maternelle est indéniable sur l'apprentissage des langues-cultures étrangères, des interférences variées peuvent avoir lieu.

vue épistémologique, d'abord à cause de sa qualité impressionniste et surtout de son absence de portée logique. D'ailleurs, les situations linguistiques hétérogènes et complexes d'aujourd'hui se prêtent rarement à un figement terminologique aussi sommaire. » (Tabouret-Keller 2006, pp. 124-125.)

²⁹³ Cf. http://ec.europa.eu/commfrontoffice/publicopinion/archives/ebs/ebs_243_fr.pdf.

²⁹⁴ Traduction de : « communicative ease » [epikinoniaki anesi].

²⁹⁵ Cf. sous-section 2.3.1.1. *Scolarité*.

²⁹⁶ *Supra* cf. section 0.1.1. De la problématique au problème.

Les didacticiens [...] ont comparé les systèmes des langues en présence dans les contextes d'enseignement-apprentissage, afin d'identifier les similitudes et les différences, posant par hypothèse que celles-ci favorisent l'apprentissage (transfert) ou constituent la cause essentielle des fautes (interférences). Les relations entre langue maternelle et langue étrangère sont celles de frontières linguistiques hétérogènes les unes aux autres et qui structurent différemment le champ de l'expérience humaine. (Cuq 2003, p. 139).

Dans le cas des apprenants chypriotes hellénophones les interférences dérivent du grec moderne et du dialecte chypriote grec. Nous retrouvons dans la littérature scientifique sur les contextes hellénophone et chypriote hellénophone des études signalant des erreurs de trois types : phonétiques, morphosyntaxiques et lexicaux qui consistent en règle générale aux calques et interférences de la langue maternelle. Les calques « témoignent de l'utilisation directe des structures de la langue maternelle » et les interférences « mettent en évidence les activités de généralisation, conscientes ou non, et de réflexion qui manifestent une dynamique subjective d'appropriation de la langue. » (Cuq 2003, p. 139).

En ce qui a trait aux erreurs d'ordre phonétique les plus récurrentes, les chypriotes hellénophones rencontrent tout d'abord des difficultés à prononcer les voyelles nasales « en » /ã/, « on » /õ/, « un » /oẽ/ et « in » /ẽ/ qui sont oralisées ou confondues entre elles. Comme l'indique une étude sur la voyelle /ẽ/ prononcée par des chypriotes hellénophones (Kakoyianni-Doa, Christoforou, Monville-Burston et Armostis, 2016, p. 66) « l'acquisition des voyelles nasales est une source de difficulté courante pour les apprenants de FLE qui n'ont pas dans leur première langue d'opposition entre voyelles orales et voyelles nasales ». En dehors des voyelles nasales, les voyelles orales sont plus fermées en français qu'en grec ce qui fait qu'elles sont prononcées en français de façon plus ouverte. Des confusions existent entre le « e » caduc /ə/ ou schwa, et le /ɛ/. De la même manière, des confusions existent entre le /ɛ/ et le /e/ ou encore le /ɛ/ et le /ø/, des sons qui n'existent pas dans le crible phonologique des apprenants chypriotes hellénophones. De plus, des difficultés sont rencontrées dans la distinction entre /y/ et /u/, le /y/ étant absent aussi du crible phonologique du public visé. Pour ce qui est des consonnes, les chypriotes hellénophones ne rencontrent pas de difficulté avec la distinction entre les phonèmes /f/ et /s/ ou /z/ et /z/, erreurs souvent commises par les hellénophones, car les chypriotes hellénophones les emploient dans le dialecte chypriote. Par ailleurs, les chypriotes hellénophones rencontrent des difficultés avec la distinction entre la consonne sourde /p/ et la sonore /b/, ainsi qu'avec la sourde /t/ et la sonore /d/. La dernière confusion a lieu entre le /ʁ/ français et le /r/ grec. Enfin, des difficultés sont rencontrées avec la prosodie et l'intonation française, l'accentuation qui est différente dans les deux langues. L'accent en français est un accent de durée toujours placé à la fin du mot et de la phrase alors qu'en grec il est un accent d'intensité pouvant se placer à différents endroits dans la phrase. Ainsi, les difficultés d'ordre phonétique sont nombreuses et risquent de provoquer des erreurs phonétiques ainsi que phonémiques²⁹⁷.

Les erreurs morphosyntaxiques sont elles aussi de natures variées. Valetopoulos et Lamprou (2008, p. 135) signalent rencontrer chez les étudiants du Département d'Etudes françaises et européennes des erreurs sur « la morphologie flexionnelle, nominale et verbale, ainsi que la détermination. ». Ils citent les exemples d'erreurs suivants :

²⁹⁷ Les erreurs phonémiques sont considérées en phonétique les erreurs plus graves qui peuvent être à l'origine d'interprétations erronées.

« travaux » au lieu de « travaux » et « hôpitals » au lieu d' « hôpitaux ». Ils notent aussi le doute des étudiants dans l'utilisation des formes : « de » et « des ». Un exemple illustrant ce doute est le suivant : « Il y a beaucoup des lieux pour s'amuser comme de cafés, de restaurants, de discothèques et des cinémas » (p. 136). Cette confusion s'explique entre autres par l'absence de déterminant dans certains cas en grec. Par ailleurs, une erreur morphosyntaxique à considérer concerne l'ordre des constituants de la phrase. Comme le remarque Valetopoulos (2012a, p. 353) « Le grec moderne standard, étant une langue à déclinaisons, se caractérise par un ordre des constituants varié : toutes ou presque toutes les positions sont libres pour les syntagmes d'une phrase quand l'intonation est neutre. ». D'une part Tzartanos (1996)²⁹⁸ déclare que la suite sujet, verbe, objet (SVO) est la suite la plus courante en grec moderne, d'autre part Tsimpli (1990) et Goutsos (1994) considèrent que la structure par excellence du grec moderne est verbe, sujet et objet (VSO). Valetopoulos (2012a, p. 353) donne deux exemples de phrases de type VS(O) : « Έγινε σεισμός στην Αϊτή / Ξεκίνησε πόλεμος στα ανατολικά της χώρας », [A eu lieu séisme en Haïti / Commença guerre à l'est du pays] au lieu de : Un séisme a eu lieu en Haïti / Une guerre s'est déclenchée dans les régions est du pays. Contrairement au grec moderne, la structure de la phrase française est la construction basique de SVO. Comme l'indique aussi Kabasele (2008, p. 23) les apprenants hellénophones prennent « facilement des libertés par rapport à l'ordre des mots quand ils s'expriment en français ». Il importe ainsi de prendre en considération la possibilité de ce type d'erreur. De plus, des difficultés semblent se présenter aussi avec la relativisation selon Monville-Burston et Kounouni (2010, p. 489) « La relativisation en français demeure une zone morphosyntaxique problématique pour l'étudiant chypriote grec, jusqu'au niveau avancé. Les difficultés de l'appropriation sont amplifiées par l'existence d'une diglossie : trois systèmes de relativisation sont en présence, les deux de la L1 et celui de la L2. » Les auteurs expliquent que là où les hellénophones emploient un certain pronom relatif les chypriotes hellénophones emploient la particule invariable « που » [pou]. Il est de ce fait difficile pour les chypriotes hellénophones de distinguer les différents pronoms relatifs. Enfin, des difficultés morphosyntaxiques peuvent dériver d'autres procédés comme la négation, qui en grec ne prend qu'un seul mot, et les verbes pronominaux qui sont exprimés différemment en grec moderne. D'après Kabasele (2008, p. 24) « en langue grecque les verbes pronominaux n'existent pas ; cette notion est rendue par le mode passif ». L'exemple donné est le suivant : « une phrase telle que « il s'est tué dans un accident de voiture » est rendue par la même forme que celle-ci « il a été tué dans un accident de voiture », sans qu'on puisse sentir la différence des responsabilités de cette mort : « il s'est tué » signifie en effet qu'il en était responsable ». Donc, ces éléments peuvent être à la source de difficultés et d'erreurs morphosyntaxiques chez les apprenants chypriotes hellénophones.

Les erreurs lexicales peuvent encore une fois dériver de la langue maternelle. Plusieurs exemples d'hellénismes sont donnés par Kabasele (2008, p. 26) : « au bon » (στο καλό [sto kalo]) vœu qui a le sens de *rentre bien*, « coupe quelque chose » (κόψε κάτι [kopse kati]) expression voulant dire *n'exagère pas*, « qu'est-ce que je tire » (τι τραβάω [ti travao]) expression signifiant *qu'est-ce que je souffre / j'en vois de toutes les couleurs*. De plus, nous pouvons noter des erreurs qui peuvent modifier le sens du message que l'on souhaite faire passer. Par exemple, en grec on dit περνώ [perno] passer un examen quand

²⁹⁸ La référence bibliographique se trouve dans la bibliographie hellénophone.

on réussit à un examen, alors qu'en français passer l'examen est synonyme d'y participer, de le faire. Encore, προσέχω [prosexo] en grec, faire attention aux enfants, signifie aussi les garder. Des malentendus risquent de se produire à cause des différents sens des mots dans les deux langues.

Il est ainsi primordial de prendre en considération les possibilités d'erreurs du public visé afin de prévoir d'une certaine manière les remédiations possibles.

2.1.2.3. Profil

L'apprenant chypriote hellénophone de FLE est un public étudié depuis peu longtemps. Il fait l'objet d'études de cas sur des aspects variés qui cherchent à caractériser ses habitudes culturelles d'apprentissage et difficultés, et à identifier ses besoins langagiers. Dans la présente sous-section nous rassemblons des informations données dressant le profil du public visé, avec des informations sur sa motivation et des représentations sur leur performance en PIO.

L'enquête récente de Kakoyianni-Doa (2016) met en évidence un nombre de représentations de 50 apprenants chypriotes hellénophones de FLE, étudiants au département d'études françaises et européennes. Tout d'abord, l'auteure signale que :

La plupart des jeunes Chypriotes se demandent à un certain moment pour quelles raisons le français est obligatoire tout au long de leur scolarité. [...] C'est d'ailleurs souvent à l'université seulement que les apprenants réalisent que la langue française constitue l'une des trois langues étrangères dont la maîtrise est exigée dans les descriptions de postes de la Fonction publique de Chypre, qu'elle constitue l'une des trois langues de travail au sein des institutions de l'Union européenne. (p. 194).

Les croyances et représentations des apprenants sont importantes pour l'apprentissage de la langue cible. Nous supposons que des apprenants se demandant de l'utilité de la langue enseignée, seraient peu motivés à l'apprendre. Par ailleurs, il faudrait ajouter que le 90% des apprenants interviewés, une fois à l'université, croient à l'importance et l'utilité de la langue-culture française et le 25% prennent plaisir à apprendre le français. Comme le remarque l'auteure, la motivation des apprenants n'est pas qu'extrinsèque mais est aussi intrinsèque. Ils pensent en particulier que « le français élargit leurs horizons en les aidant à trouver un poste de travail à l'étranger » (p. 198). Les étudiants accordent ainsi au français une importance considérable.

De surcroît, dans une étude réalisée par Valetopoulos (2012b) auprès du même public²⁹⁹, les apprenants expliquent parfois leurs erreurs par des raisons affectives et « se concentrent plutôt sur le rôle que l'émotion peut jouer dans l'expression orale » (p. 42). Certains exemples d'explications données par les apprenants sont les suivants : « A mon avis, toutes ces erreurs sont dues à la confusion du moment. Je pouvais éviter la plupart de ces erreurs puisqu'elles sont des erreurs instantanées » et « Je suis certaine que je pouvais obtenir une meilleure présentation si je serais plus calme sans être assez spontanée ». (Ibid.) Il importe ainsi de considérer l'influence que les émotions peuvent avoir sur la performance de ce public en PIO. Notons aussi, ce qui est souligné dans cette même étude, qu'aucun étudiant n'a fait de jugement positif sur sa performance lorsqu'il a été amené à l'évaluer. Ceci démontre « la mauvaise conception que les apprenants peuvent avoir de

²⁹⁹ Des apprenants chypriotes hellénophones étudiants au département d'études françaises et européennes.

l'évaluation qui, pour eux, a plutôt une fonction de jugement et non une fonction de valorisation de l'apprentissage » (Ibid.). Cette représentation qu'ils ont de l'évaluation doit en effet être prise en compte pour la présente étude.

2.2. Méthodologie

L'étude préliminaire a comme objectif de chercher à confirmer ou infirmer les premières hypothèses formulées *supra*³⁰⁰. Pour ce faire, nous effectuons une étude de terrain notamment qualitative en étudiant à la fois les pratiques de classes et les représentations d'un nombre d'apprenants et d'enseignants en contexte chypriote hellénophone de FLE.

2.2.1. Planification

La présente étude a eu lieu en janvier 2013 et est constituée d'observations de cours de FLE, d'entretiens effectués avec les apprenants observés et enfin d'un questionnaire adressé aux enseignants observés. Ce sont les résultats des trois méthodes de collecte des données qui permettent de valider ou invalider les premières hypothèses. Avoir recours à trois méthodes de collecte des données permet la triangulation des résultats (Denzin 1978 ; Silverman 2004 ; 2006 et 2009), une démarche où l'on croise différentes approches d'un objet de recherche, dans le but d'augmenter la validité et la qualité des résultats obtenus. En particulier, comme l'indiquent Miles et Huberman (2003, p. 480) « la triangulation est censée confirmer un résultat en montrant que les mesures indépendantes qu'on a en faites vont dans le même sens, ou tout au moins ne le contredisent pas ».

Nous avons donc mené des observations de classes de trente heures de cours de FLE au sein de deux institutions, l'Institut Français de Chypre et le Centre de langues de l'Université de Chypre. Quinze classes différentes composées de 165 apprenants, adultes ou grands adolescents de plus de 15 ans, ont été observées. Les huit classes observées à l'Institut Français de Chypre étaient composées de 52 apprenants au total de niveaux A1-B2 car dans chaque classe il y avait en moyenne 6 apprenants et les sept classes au centre de langues de l'Université de Chypre étaient composées de 113 apprenants au total de niveaux A1-A2. Les classes de FLE à l'université étaient composées d'un plus grand nombre d'apprenants. Douze enseignants ont accepté de participer à l'étude, six de chaque institution. Trois enseignants, deux à l'Institut Français et un au centre de langues ont accepté que nous observions plus d'une séance de cours. Le *tableau 12* en annexe 2.12 regroupe des informations basiques sur les observations de classes effectuées : le sexe et l'âge de l'enseignant, s'il s'agit d'un francophone natif et si celui-ci a suivi une formation FLE, le niveau de compétence du cours, le nombre de séances observées pour chaque groupe, la durée des cours et l'âge des apprenants.

Pour ce qui est des entretiens effectués avec les apprenants, nous les avons faits à la fin des observations de classes, à la fin du cours. Ils étaient menés individuellement et duraient environ cinq minutes. Nous avons pu effectuer 50 entretiens, 25 de chaque institution, avec les apprenants qui ont bien voulu participer. Nous avons opté pour des entretiens semi-directifs (Blanchet et Gotman (2010), fondés sur un questionnaire constitué aussi de questions ouvertes permettant à l'interviewé de donner son opinion, plutôt que

³⁰⁰ Cf. 0.1.2. Premières hypothèses.

pour la distribution ou l'envoi simple du questionnaire. Signalons que nous avons appréhendé la possibilité de nous retrouver devant des questionnaires à moitié complétés, pour des raisons d'incompréhension ou autre. De plus, nous avons considéré que les entretiens nous permettraient d'insister ou de creuser davantage sur certaines questions dans le cas de réponse jugée incomplète. Selon Blanchet et Gotman (2010) l'entretien semi-directif se situe entre l'entretien directif et non directif ou libre. D'une part il se rapproche de la méthode du questionnaire car le chercheur établit une série de questions qu'il va poser aux interviewés. Dans un souci de comparer scientifiquement les données, le chercheur pose les mêmes questions à tous les interviewés. D'autre part, il laisse à l'interviewé un espace assez large pour donner son point de vue.

Dans le but d'avoir les représentations des douze enseignants, nous avons choisi de concevoir un questionnaire en ligne et le leur diffuser à la fin des observations des classes. Nous n'avons pas opté pour la méthode des entretiens parce que certains enseignants nous avaient signalé qu'ils n'auraient pas le temps d'y participer. Ils étaient tous positifs pour la participation à un questionnaire en ligne.

2.2.2. Collecte des données et méthodes d'analyse

2.2.2.1. Observations de classes

L'observation de classe « permet à un observateur de transformer certaines données qu'il perçoit de la classe en informations pouvant être traitées et de caractériser les événements observés » (Dessus 2007, p. 107) et consiste à une pratique souvent mise en œuvre dans la recherche en éducation francophone (Berdot et al. 2003, Leutenegger 2001). Comme nous cherchions à explorer les pratiques dans les classes de FLE en ce qui concerne les stratégies de communication en PIO et la place accordée à l'oral, nous avons eu recours à cette méthode. Avant le début des observations nous avons expliqué notre rôle en tant qu'observatrice aux enseignants, en clarifiant que nous ne souhaitions pas du tout participer aux cours. Nous nous installions toujours au fond de la salle pour passer le plus inaperçue possible. Les séances étaient enregistrées à l'aide d'un magnétophone³⁰¹ afin de pouvoir par la suite analyser les interactions verbales qui nous intéressaient.

Pendant les observations, en tant qu'observatrice nous étions attentive aux informations signalées sur la fiche d'observation de classe que nous avons conçue, présente en annexe 1.1. Selon Fathy Abdelaziz (2017, p. 3) « une grille d'observation/d'analyse est une fiche technique servant de support à la réalisation de l'observation. Cette grille s'adapte en fonction des objectifs que l'on a déterminés. ». La fiche d'observation était toujours complétée pendant et immédiatement après l'observation des cours. Au début de chaque séance nous complétions les premières informations générales présentées sur la fiche comme le nom de l'institution, le nombre d'apprenants présents au cours, le sexe, la nationalité et l'expérience de l'enseignant, le niveau de compétence du groupe et la date.

Après ces informations générales, nous devions répondre à seize questions qui cherchaient à mettre en lumière la place accordée en classe aux PIO par les enseignants, la présence des stratégies d'apprentissage en classe ainsi que celle des stratégies de communication en PIO en particulier. Plus spécifiquement, avec la première question de la

³⁰¹ Après avoir eu l'autorisation des enseignants l'ayant aussi annoncé aux apprenants.

fiche nous notions quelles étaient les langues employées en classe comme langues de travail, voire de communication. Nous pensons que cette information pourrait être représentative de la place du français en classe. La deuxième question portait sur le temps accordé en classe aux activités langagières de PIO. Pour cette évaluation nous prenions également en compte les activités orales de remue-méninges, discussions libres sur des sujets différents et jeux oraux. Avec la troisième question qui portait sur l'ambiance de la classe, nous accordions de l'importance aux « aspects psychoaffectifs » (Martinez 2011, pp. 4) qui pouvaient jouer sur la performance des apprenants³⁰². Pour compléter cette question, nous notions des exemples précis d'interactions verbales illustrant l'ambiance en classe. Les trois questions suivantes (4, 5 et 6) cherchaient à identifier les difficultés rencontrées par les apprenants en PIO, les marqueurs des difficultés³⁰³ et si les apprenants cherchaient leurs mots, une question qui était aussi d'une certaine manière répondue par les deux autres. La question quatre permettait de distinguer les difficultés en PIO dues à d'autres raisons que la recherche des mots, comme la difficulté dans la prononciation. Par ailleurs, avec les questions sept et huit nous tentions d'identifier les éventuels abandons du message et de la tâche en PIO. La neuvième question cherchait à identifier les tactiques de communication en PIO employées par les apprenants. Pour répondre à cette question un recours constant était nécessaire au *tableau 11* en annexe 2.11 que nous avons déjà développé *supra*³⁰⁴ et qui contient les tactiques de communication en PIO qui nous intéressent. Nous rappelons que ces tactiques consistent entre autres à demander de l'aide directement ou indirectement, à formuler autrement à travers par exemple des synonymes, néologismes et simplifications à avoir recours au non verbal comme les gestes et la pantomime et à changer ou éviter le sujet. Cela dit, nous étions toujours ouverte à la possibilité de rencontrer de nouvelles tactiques qui ne figuraient pas dans le tableau adopté et devoir les identifier et les noter.

La dixième question englobait plusieurs sous-questions. Plus spécifiquement, nous cherchions à identifier les réactions de l'enseignant face aux arrêts de la communication, aux tactiques de communication en PIO employées, aux tactiques de demande d'aide particulièrement, à l'abandon et à l'évitement ainsi qu'à l'alternance codique qui, nous le rappelons, consiste au « changement par un locuteur bilingue, de langue ou de variété linguistique à l'intérieur d'un énoncé-phrase ou d'un échange » (Cuq 2003, p. 17). Nous avons tenté de savoir si l'enseignant incitait la mise en œuvre d'une tactique de communication en PIO si besoin, s'il préférait immédiatement donner le mot recherché à l'apprenant pour l'aider, s'il le félicitait après le choix d'une tactique efficace et s'il était conscient d'une certaine manière de son rôle de médiateur en ce moment de diffluence et de difficulté.

Les six dernières questions portaient encore sur les stratégies employées en classe. Avec les questions onze et douze nous voulions savoir si l'enseignant travaillait en classe sur les stratégies d'apprentissage en général, s'il cherchait à faire apprendre des tactiques de communication en PIO et si oui, comment. Les questions treize et quatorze portaient sur les autres stratégies et tactiques employées par les apprenants qui pouvaient influencer la performance en PIO comme des stratégies affectives et méta-affectives. La question quinze

³⁰² Développés supra cf. 1.1.4.2. *Sources possibles de difficultés.*

³⁰³ Nous rappelons que ces marqueurs sont détaillés supra cf. 1.1.1.4. *Marqueurs des difficultés rencontrées en PIO.*

³⁰⁴ Cf. 1.4.2. Délimitation des stratégies visées dans la présente recherche.

nous permettra de décrire les tactiques non verbales de communication en PIO qui ont été mises en œuvre. Pour plus de clarté, nous notions sur la fiche d'observation, en regardant sur le magnétophone, le moment exact de la réalisation de la tactique non verbale. Comme l'enregistrement est uniquement de l'audio, la question quinze était particulièrement importante, car elle permettait d'attirer notre attention sur les tactiques non verbales qui ne pourraient pas être prises en compte dans un deuxième temps. Enfin, nous donnions notre impression générale sur la place des stratégies en classe. Nous notions par exemple si de façon générale il n'y avait pas d'entraînement stratégique, si les apprenants employaient peu de stratégies en PIO ou si au contraire ils savaient en faire un usage fréquent et efficace.

Les seize questions de la fiche d'observation peuvent donner une image générale de la place de l'oral et des stratégies de communication en PIO en classe. Une fois la fiche d'observation complétée, nous avons procédé à l'écoute de l'enregistrement afin d'être sûr que nous avons complété la fiche correctement. Nous avons ainsi vingt et une fiches d'observation complétées, une pour chaque séance observée³⁰⁵. Pendant cette même écoute de l'enregistrement, nous avons pris des notes supplémentaires qui concernaient la démarche pédagogique adoptée en cours. Plus particulièrement, nous avons résumé le plan de travail de chaque séance tant pour nous rendre compte de l'approche didactique privilégiée par chaque enseignant, tant pour relever les compétences étudiées en classe, que pour identifier les moments exacts d'activités de PIO. Les plans de leçons résumés apparaissent en annexe 4.3 et seront analysés *infra*³⁰⁶. La deuxième écoute après l'observation s'est avérée très bénéfique car elle nous donnait la possibilité d'arrêter et de réécouter une partie de l'enregistrement pour clarifier des doutes.

2.2.2.2. Annotation et transcription

A la suite de la deuxième écoute et la collecte des données explicitées, nous avons procédé à l'annotation et la transcription des moments de PIO des classes observées. Comme la deuxième écoute et les plans de leçons ont pu mettre en lumière les moments exacts d'activités de PIO, nous avons décidé de les transcrire à l'aide du logiciel d'annotation *Elan*³⁰⁷. Nous avons transcrit au total 7 heures 36 minutes et 11 secondes d'activités qui font parler les apprenants. Le *tableau 13* en annexe 2.13 présente les moments exacts annotés et transcrits de chaque séance. Nous avons nommé chaque partie transcrite suivant le type de l'activité. Nous avons catégorisé les activités de la manière suivante : 1) PO 2) IO, 3) remue-méninge, 4) discussion, 5) jeu et 6) consigne. Nous avons affaire à une PO lorsque « l'utilisateur de la langue produit un texte ou énoncé oral qui est reçu par un ou plusieurs auditeurs » (CECR, 2001 p. 48), à savoir quand les apprenants présentent par exemple un exposé et sont invités à produire un monologue suivi. L'IO apparaît lorsque « dans les activités interactives, l'utilisateur de la langue joue alternativement le rôle du locuteur et de l'auditeur ou destinataire avec un ou plusieurs interlocuteurs afin de construire conjointement un discours conversationnel » (p. 60). Les

³⁰⁵ Le *tableau 12* en annexe 2.12 peut rappeler les informations de base pour les observations de classes. Les résultats des fiches seront donnés *infra* cf. 2.2.1. Observations de classes.

³⁰⁶ Cf. 2.2.1.2. *Approches didactiques privilégiées* et 2.2.1.3. *Place accordée aux PIO et langues employées en cours*.

³⁰⁷ Cf. <https://tla.mpi.nl/tools/tla-tools/elan/>

apprenants sont donc invités à interagir en faisant par exemple un jeu de rôles ou un débat. Afin d'étudier la performance des apprenants dans des situations de PIO sans préparation nous avons aussi décidé de transcrire les moments de remue-méninge, qui en FLE « s'est développé essentiellement à l'oral pour faire réagir les élèves sur des questions créatives [...] notamment à partir d'images ou de photos » (Cuq 2003, p. 214). Avec le remue-méninge les apprenants sont invités à prendre la parole ne serait-ce que pour répondre momentanément à une question. Nous choisissons de ce fait le terme *remue-méninge* lorsque l'enseignant pose des questions à partir d'un document support par exemple visuel ou audiovisuel pour faire réagir et parler les apprenants. Nous optons pour le terme *discussion* quand, à l'opposé du remue-méninge, l'interaction en classe ne porte pas sur un document support. Notons que le CECR (2001, pp. 60, 63 et 64) présente la discussion comme une activité interactive parmi d'autres, comme la conversation, l'interview et l'obtention de biens ou de services. Selon Witherspoon et al. (2016, p. 1) la discussion est une forme vitale de participation dans un mode de vie démocratique, comme les apprenants sont encouragés à trouver leur voix, exprimer et défendre leur avis³⁰⁸. Par ailleurs, le terme *jeu* est choisi lorsque l'activité d'apprentissage est ludique, « guidée par des règles de jeu et pratiquée pour le plaisir qu'elle procure. Elle permet une communication entre apprenants [...] orientée vers un objectif d'apprentissage, elle permet aux apprenants d'utiliser de façon collaborative et créative l'ensemble de leurs ressources verbales et communicatives » (Cuq 2003, p. 160). Enfin, nous employons le terme *consigne* lorsqu'il s'agit d'un « discours visant la réalisation d'une tâche » (p. 53). À plusieurs reprises nous donnons plusieurs noms comme titre des transcriptions car il peut s'agir de plusieurs types d'activités en même temps. En l'occurrence, nous rencontrons ensemble des activités de PO et d'IO, ou de remue-méninges et des discussions qui sortent du document support de départ. C'est le cas par exemple de la transcription intitulée « Enseignant 8/ Remue-méninge et discussion » en annexe 5.2. De plus, nous mettons parfois entre parenthèses des informations qui nous paraissent indispensables comme dans le cas de : « Enseignant 2/ IO (lecture) » en annexe 5.2, car pendant la préparation les apprenants ont noté le dialogue qu'ils ont lu par la suite devant la classe. Pour ce qui est de l'annotation, nous donnons en annexe 4.12 une image indiquant comment le logiciel *Elan* se présente.

Les conventions de transcriptions utilisées se trouvent en annexe 6.1 et ont été inspirées premièrement des conventions présentées par Kida (2006) et puis de la convention *Interactions Corpus* (ICOR) de l'université de Lyon II. Avec les conventions de transcriptions sélectionnées, nous avons surtout cherché à avoir des transcriptions simples à lire qui mettraient clairement en évidence le changement de locuteur, les pauses, leur durée, les allongements vocaliques, les intonations montantes, le changement de débit, les alternances codiques, les commentaires de l'observateur ou transcripateur et du manque d'assurance dans la transcription. Les transcriptions pour l'étude préliminaire se trouvent en annexe 6.2. L'analyse des transcriptions que nous avons faite et qui sera présentée *infra*³⁰⁹ a été complétée par l'analyse de trois évaluateurs externes, enseignants de FLE ayant pris connaissance du cadre théorique de la présente étude. Nous avons eu recours aux

³⁰⁸ Traduction de : « discussion is a vital form of participation in the democratic way of life, as students are encouraged to find their voice, express and defend their views ».

³⁰⁹ Cf. 2.2.1. Observations de classes.

évaluateurs externes dans le but d'avoir des résultats plus fiables, car la multiplication des évaluateurs permet d'assurer la triangulation des résultats. Ces trois évaluateurs n'ont pas fait partie des enseignants observés et n'ont pas eu d'information sur l'identité de ces enseignants. Il était question d'enseignants ayant plus de cinq ans d'expérience dans le domaine du FLE en contexte chypriote hellénophone, examinateurs accrédités du DELF avec de l'expérience dans le domaine de l'évaluation. Ils ont accès aux plans de leçons résumés en annexe 4.3 ainsi qu'aux transcriptions en annexe 6.2. Après la lecture de ces documents ils sont invités à répondre à cinq questions en donnant des exemples précis qui justifient ces réponses. Les cinq questions sont les suivantes : 1) quelle est la place accordée aux activités de PIO en classe de FLE à Chypre ? 2) Quelle est la place accordée aux autres langues parlées pendant les cours ? 3) Quelles sont les difficultés courantes des apprenants chypriotes hellénophones de FLE observés en PIO ? 4) Quelles stratégies et tactiques d'apprentissage et de communication en PIO mettent en œuvre les apprenants observés pour remédier aux difficultés rencontrées ? 5) Que font les enseignants lorsque les apprenants rencontrent des difficultés en PIO ?

2.2.2.3. *Entretiens effectués avec les apprenants*

A la suite des observations, nous avons effectué des entretiens avec les 50 apprenants, 25 de chacun des deux établissements précités. Les apprenants interviewés étaient tous des apprenants chypriotes hellénophones. Comme les femmes étaient plus nombreuses dans les classes nous avons interviewé 38 femmes et 12 hommes. Nous avons interviewé environ quatre apprenants des groupes de chaque enseignant. Nous avons donc 30 apprenants de niveau A1, 4 apprenants de niveau A2, 8 de niveau B1 et 8 de niveau B2. Les questions disponibles en annexe 1.2 étaient posées en grec et portaient en premier lieu sur la pratique de l'apprenant en classe, sur ses représentations concernant la place des PIO en classe de FLE, les difficultés pendant les PIO ainsi que sur les stratégies utilisées dans des situations concrètes de diffuences. En deuxième lieu, les questions adressées aux apprenants portaient sur la pratique de leurs enseignants de FLE.

Tout d'abord, nous avons noté les informations personnelles concernant le public : 1) l'institution de l'apprenant, 2) sa langue maternelle, 3) le niveau de compétence préparé, 4) son sexe et 5) son âge. Après ces informations, nous avons posé 12 questions. La première question est la suivante : « A votre avis quelle compétence est la plus importante, l'écrit ou l'oral ? ». Cette question cherche à identifier s'il y a une croyance générale des apprenants par rapport à l'importance de l'une ou de l'autre compétence. Elle est complétée d'une certaine manière par la deuxième question qui porte sur la préférence des apprenants : « Préférez-vous travailler sur l'oral ou sur l'écrit ? Pourquoi ? ». Les apprenants peuvent penser qu'une compétence est la plus importante et préférer travailler sur l'autre. La justification peut s'avérer intéressante car nous pouvons apprendre que les apprenants se sentent par exemple plus à l'aise dans l'une des deux compétences parce que l'une est plus difficile que l'autre. Les deux questions suivantes vont aussi de pair : « Trouvez-vous que vous êtes bloqué lorsqu'il faut parler en français ? Pourquoi ? », « Cherchez-vous souvent vos mots ? ». Avec ces deux questions nous cherchons à savoir si l'apprenant considère rencontrer des difficultés en PIO et plus précisément s'il a des difficultés à trouver les termes adéquats pour formuler ce qu'il souhaite dire. Il est à noter que nous optons pour les termes « bloqué », « blocage » qui représentent bien dans la

langue courante le phénomène d'arrêt de la communication à cause de difficultés en PIO. La question suivante : « Qu'est-ce que vous faites lorsque vous vous bloquez à cause de lacunes de vocabulaire ? » est une question ouverte avec laquelle nous cherchons à relever les stratégies les plus employées par les apprenants. Ensuite les questions 6 et 7 : « Imaginez que vous êtes en train de parler devant la classe de vos dernières vacances et vous oubliez le verbe *se promener*. Que faites-vous ? », « Même situation mais cette fois-ci vous oubliez le mot *vol* voulant parler de votre voyage en avion. Que faites-vous ? ». Ces deux questions donnent des exemples de situations de diffiulté afin de voir précisément ce que les apprenants pensent faire à ces moments difficiles. Il est particulièrement intéressant de comparer ce que les apprenants pensent faire dans ce genre de situations et ce qu'ils font réellement à partir des transcriptions des pratiques de classe. La question suivante : « Est-ce que vous réussissez à surmonter le blocage et à faire passer le message ? » peut révéler la représentation qu'ont les apprenants de leur performance.

Les quatre dernières questions concernent la pratique de l'enseignant en classe. D'abord nous demandons à l'apprenant si on parle beaucoup en français en classe. La réponse à cette question peut révéler la place de la langue cible dans la classe ainsi que le contact qu'a l'apprenant avec la langue. La dixième question vient encore compléter la précédente : « Pensez-vous faire assez d'activités de PIO en classe ? Sinon pourquoi ? ». La réponse à cette question peut donc être révélatrice plus particulièrement de la place des activités de PIO en classe. Enfin les deux dernières questions portent sur les stratégies de l'enseignant lorsque l'apprenant se trouve face à des difficultés de communication en PIO. La question onze : « Lorsqu'un apprenant se bloque car il cherche un mot qu'il ne trouve pas en français que fait votre enseignant ? » est la plus générale. La dernière question met encore une fois l'apprenant en situation : « Imaginez que vous êtes en train de parler devant la classe de vos dernières vacances et vous oubliez le verbe « se promener ». Que fait votre enseignant ? ». La question cherche à identifier si dans le cas d'une situation spécifique avec un exemple, la réponse est identique à celle de la question précédente.

2.2.2.4. Questionnaire adressé aux enseignants

Dans le but d'avoir également les représentations des enseignants observés, ces derniers ont répondu à un questionnaire en ligne en annexe 1.3. Les questions ont été de nouveau divisées en deux parties. Premièrement, les questions portaient sur la pratique de l'enseignant en classe en cherchant à comprendre quelle est la place attribuée aux PIO ainsi qu'aux stratégies de communication en PIO dans leur enseignement. Deuxièmement, nous avons tenté de comprendre ce que les enseignants pensent de la performance de leurs apprenants. Plus précisément nous les avons interrogés sur les difficultés des apprenants en PIO ainsi que sur les stratégies de communication en PIO employées.

Nous leur avons posé seize questions, huit questions dans chaque partie. Pour la première question : « A votre avis quelle compétence est la plus importante en FLE ? Pourquoi ? » l'enseignant peut choisir parmi trois réponses : 1) l'écrit, 2) l'oral et 3) les deux et doit justifier sa réponse. La deuxième question : « Pensez-vous faire assez d'activités de production et d'interaction orales en classe ? Sinon pourquoi ? » cherche notamment à étudier ce qui peut empêcher la réalisation de telles activités en classe. Les questions trois et quatre : « Avez-vous déjà entendu parler de « stratégies de communication ? », « Pouvez-vous en donner une brève définition/explication ? » tentent à

identifier si l'enseignant connaît ces stratégies³¹⁰ et s'il peut les décrire. La cinquième question : « Lorsqu'un de vos apprenants se bloque car il cherche un mot qu'il ne trouve pas en français, que faites-vous ? » veut relever les stratégies d'aide mises en œuvre par l'enseignant. La question suivante : « Imaginez qu'un apprenant est en train de parler devant la classe de ses dernières vacances et oublie le verbe *se promener*. Que faites-vous ? » met l'enseignant dans la même situation retrouvée dans les questions adressées aux apprenants et cherche à identifier sa représentation de ce qu'il fait ou encore de ce qu'il est censé faire. Les deux questions suivantes : « Avez-vous déjà travaillé en classe sur la reformulation verbale en PIO ? Si oui qu'avez-vous fait ? », « Avez-vous déjà travaillé en classe sur la reformulation non verbale ? Si oui qu'avez-vous fait ? » portent sur le travail en classe sur les reformulations verbales et non verbales à savoir sur les stratégies de communication en PIO qui relèvent de l'accomplissement et non pas de réduction.

Les huit questions suivantes concernent la pratique de l'apprenant. La neuvième question « A votre avis l'apprenant chypriote a plus de besoins à l'écrit ou à l'oral ? » porte sur les besoins des apprenants chypriotes hellénophones. La question suivante concerne les préférences de ces mêmes apprenants : « A votre avis l'apprenant chypriote préfère travailler sur l'oral ou l'écrit ? ». Les questions onze et douze sont des questions que nous retrouvons dans les entretiens effectués avec les apprenants : « Trouvez-vous que vos apprenants sont bloqués lorsqu'il faut parler en français ? Si oui pourquoi ? », « Cherchent-ils souvent leurs mots ? ». La question treize : « Qu'est-ce qu'ils font lorsqu'ils se bloquent à cause de lacunes de vocabulaire ? » leur donne parmi les réponses à choisir, des tactiques de communication en PIO et la possibilité « Autre : ... ». Cette possibilité est importante car elle permet à l'enseignant de noter d'autres tactiques. La question suivante : « En général le blocage persiste ou l'apprenant arrive à se faire comprendre tout seul ? » permet de voir la représentation qu'a l'enseignant de ses apprenants et peut expliquer ses stratégies d'enseignement. La question quinze : « Lorsqu'ils reformulent pour éviter un blocage, modifient-ils le message avec des risques d'une interprétation erronée ? » cherche à voir si ces difficultés nuisent à la communication. Enfin, nous tentons de savoir si les enseignants trouvent que leurs apprenants emploient des gestes pour se faire comprendre.

Ainsi, avec l'explication et la justification des questions posées aux enseignants nous concluons le chapitre portant sur la méthodologie de l'étude préliminaire. Nous pouvons de ce fait procéder aux résultats de l'étude.

2.3. Résultats

2.3.1. Observations de classes

Les réponses aux questions de la fiche d'observation en annexe 1.1 sont présentées dans la présente section de façon progressive à l'intérieur des sous-sections qui suivent.

³¹⁰ Il est à noter que nous avons choisi le terme « stratégies de communication » car il s'agit du terme le plus communément répandu.

2.3.1.1. Espace-classe et ambiance

Un premier élément qui donne une image de la classe et du déroulement du cours est l'espace-classe avec la disposition de la salle. Comme le notent San Martin et Veyrunes (2014, p. 69) « en classe l'espace joue un rôle important dans l'activité d'enseignement » et il s'agit d'un « moyen de communication dont l'organisation est influencée socialement et culturellement ». Il est donc important de l'observer. A l'université, les classes observées avaient toutes des chaises avec une tablette sur le côté, ce qui permettrait facilement leur déplacement dans le but d'avoir une disposition des chaises différente selon les activités effectuées. Or, en aucun cas les apprenants ne se sont déplacés et étaient toujours placés en rangs d'oignons. A l'Institut Français les chaises et les tables étaient disposées différemment dans chaque salle. Les enseignants 8 et 11 ont opté pour la disposition des tables en U, ce qui permettait aux apprenants de se regarder tous.

Un deuxième élément important est l'ambiance en classe, car selon Limousin (2012, p. 10) « si une bonne ambiance de classe favorise la prise de parole, alors nous pouvons aussi affirmer qu'une mauvaise ambiance de classe peut diminuer la participation ». L'ambiance en classe était selon les notes d'observations toujours bonne, sans marqueurs de frustrations ou de perturbations.

2.3.1.2. Approches didactiques privilégiées

Pour ce qui est de l'approche didactique privilégiée en classe nous pouvons consulter l'annexe 4.3 qui présente les plans de leçons des séances observées.

Les plans de leçons ainsi que les observations de classes effectuées mettent en évidence que les enseignants n'ont pas tous la même approche. Tout d'abord nous ne rencontrons pas de traces de la perspective actionnelle avec laquelle l'apprenant est amené à faire un nombre d'actions ou de projets. L'apprenant observé est plutôt invité à imaginer les situations de communication et à préparer par exemple des jeux de rôles qu'il réalise en classe avec ses camarades. Nous avons donc plus affaire à l'approche communicative qu'à l'approche actionnelle. Néanmoins, des traces de méthodes plus anciennes sont tout aussi évidentes au sein des cours notamment en ce qui a trait à l'approche face à l'enseignement de la grammaire. Si nous regardons de près les plans de leçons en annexe 4.3, nous retrouvons à plusieurs reprises les termes « explication grammaticale » et « exercices de grammaire » qui mettent en lumière la manière dont était abordée la grammaire en classe. De la même façon nous retrouvons également les termes « explication du vocabulaire » et « exercice de vocabulaire ». Nous avons choisi de décrire les activités avec ces termes car nous avons véritablement affaire à des moments d'explications directes et explicites des éléments grammaticaux et lexicaux ainsi qu'à des exercices structuraux. Pendant ces activités, l'enseignant n'avait plus le rôle d'un médiateur, comme le préconise le socioconstructivisme développé *supra*³¹¹, mais plutôt le rôle du maître qui explique au lieu de faire découvrir. Ainsi, l'apprenant pendant ces explications grammaticales et lexicales n'est pas véritablement l'acteur et l'artisan de son apprentissage comme le propose le constructivisme.

³¹¹ Cf. 1.1.2.2. *Socioconstructivisme*.

Nous retrouvons toutefois dans les plans de leçons quatorze remue-méninges qui permettent l'interactivité de la construction des connaissances valorisée par le socioconstructivisme. Huit discussions peuvent s'ajouter aux remue-méninges permettant elles aussi la co-construction des savoirs et savoir-faire. Ces interactions de classes valorisent la visée communicative des cours. Nous retrouvons ainsi dans les plans de leçons des séances observées à la fois une approche traditionnelle en ce qui a trait à l'enseignement de la grammaire et du vocabulaire et une approche communicative à travers la mise en œuvre de jeux de rôles et de remue-méninges.

2.3.1.3. *Place accordée aux PIO et langues employées en cours*

En regardant les plans de leçons en annexe 4.3 nous réalisons qu'une place est réservée aux activités de PIO en classe. A la question 2³¹² de la fiche d'observation, qui cherchait à savoir quelle était la place accordée aux PIO nous avons noté le temps alloué à ces activités de monologue en continu pour la PO ou de jeux de rôles pour l'IO, tout en comptant aussi les remue-méninges, jeux et discussions générales en français. À trois reprises nous avons noté qu'il n'y avait pas d'activité de PIO pendant le cours, sept fois nous avons repéré une activité de PIO moins longue que 30 minutes et onze fois des activités qui duraient plus que 30 minutes. Nous comptons en moyenne 5 minutes et 34 secondes de PIO effectuées par heure sans compter les remue-méninges, discussions et jeux oraux effectués. La moyenne de minutes consacrées aux remue-méninges, discussions et jeux oraux et plus importante : 9 minutes 48 secondes par heure de cours. Nous constatons donc que 15 minutes et 22 secondes par heure sont attribuées à toutes les activités orales précitées et que plus de temps est attribué aux remue-méninges, discussions et jeux oraux qu'aux activités de PIO. Si nous prenons en compte que le CECR recommande le travail sur quatre activités langagières majeures : les Compréhensions écrites et orales et les Productions/Interactions écrites et orales, nous pouvons affirmer que le temps consacré aux activités qui font parler les apprenants n'est pas négligeable. Pourtant, il faut souligner qu'une préférence est claire pour les activités de remue-méninges, les discussions et les jeux que pour les activités de PIO comme les exposés et les jeux de rôles.

Les trois évaluateurs externes³¹³ qui étaient dans un premier temps invités à décrire la place accordée aux activités de PIO ont tous signalé la préférence pour les remue-méninges et discussions en particulier que pour les autres activités de PIO, à savoir les monologues et les jeux de rôles. Ils ont tous noté que les jeux de rôles sont plus fréquents parmi les cours de l'université, 4 cours contre 2 à l'Institut Français, ce qui est peut-être dû au fait que l'Institut offre aussi des cours de niveaux plus avancés (voire B2), pendant lesquels on ne retrouve pas ce genre d'activité. Plus précisément, les jeux de rôles qui se

³¹² Cf. annexe 1.1 Fiche d'observation de classe.

³¹³ Nous rappelons que dans le but d'avoir plus de fiabilité dans nos résultats, nous avons demandé à trois évaluateurs externes de répondre aux cinq questions suivantes : 1) quelle est la place accordée aux activités de PIO en classe de FLE à Chypre ? 2) Quelle est la place accordée aux autres langues parlées pendant les cours ? 3) Quelles sont les difficultés courantes des apprenants chypriotes hellénophones de FLE observés en PIO ? 4) Quelles stratégies et tactiques d'apprentissage et de communication en PIO mettent en œuvre les apprenants observés pour remédier aux difficultés rencontrées ? 5) Que font les enseignants lorsque les apprenants rencontrent des difficultés en PIO ?

présentent 6 fois en tout, apparaissent 4 fois au niveau A1, 1 fois au niveau A2³¹⁴ et 1 seule fois au niveau B1. Il paraît donc que le jeu de rôle semble être considéré comme une activité pour les niveaux plus débutants. Les évaluateurs ajoutent que les activités qui font parler les apprenants durent beaucoup plus longtemps chez les niveaux B1-B2 que chez les niveaux A1-A2. En effet, la moyenne du temps consacré à ces activités est de 15 minutes et 9 secondes par cours chez les niveaux A1-A2 et 40 minutes et 6 secondes par cours chez les niveaux B1-B2. La différence entre les deux est considérable.

Les évaluateurs notent par ailleurs que le recours des apprenants ainsi que de certains enseignants au chypriote grec pendant les activités transcrites est trop important, notamment aux niveaux débutants. Effectivement, pendant les activités orales annotées et transcrites sur les 4248 tours de parole, 522 (ou 12%) contiennent une ou plusieurs alternances codiques ou recours à une autre langue. Parmi ces alternances codiques, nous en comptons 397 (ou 76%) produites par des apprenants et 125 (ou 24%) par des enseignants. Si nous regardons les résultats par niveau, nous réalisons que 22.5% des tours de parole contient des alternances codiques pour le niveau A1 alors que seulement 2.5% des tours de parole contient des alternances codiques pour le niveau B1 et 3% pour le niveau B2³¹⁵. L'écart entre les niveaux est significatif, ce qui prouve que c'est au niveau élémentaire que le besoin d'alterner la langue est le plus éprouvé. De plus, il est intéressant de noter que le nombre d'alternances codiques ne varie pas seulement suivant le niveau mais aussi suivant les enseignants des cours. En l'occurrence, parmi les six enseignants qui prennent en charge le niveau A1³¹⁶ et dont les activités orales ont été transcrites, tous n'emploient pas autant le chypriote grec. Par exemple, 33% des tours de parole de l'enseignant 7 contiennent des alternances codiques alors que si nous observons l'enseignant 6 nous réalisons que seul 1.7% de ses tours de paroles contiennent des alternances codiques. La différence entre les deux est importante et met en évidence qu'alterner le code n'est pas uniquement une question de niveau mais aussi une question de choix de la part de l'enseignant. De surcroît, il est primordial d'ajouter que dans le groupe de l'enseignant 7, 27% des tours de paroles³¹⁷ contiennent des alternances codiques alors que dans le groupe de l'enseignant 6 seul 2.8% des tours de parole en contiennent. Notons que la différence entre les deux enseignants est leur langue maternelle, comme l'enseignant 6 est français alors que l'enseignant 7 est chypriote grec. L'enseignant 6 maîtrise pourtant la langue grecque qu'elle choisit de ne pas beaucoup employer. Ces résultats démontrent que le recours à la langue maternelle par les apprenants est conditionné par le recours qu'a l'enseignant à cette langue. Comme le signale Ehrhart (2002, p. 6) « Il y a trois grands types de comportements par rapport au choix des langues chez les enseignants : le puriste qui refuse tout emploi de la L1 des élèves, le modéré qui tolère la L1 avec ou sans intégration de celle-ci dans la conversation et l'utilisateur actif. L'emploi actif peut être provoqué par l'utilisation de la L1 par les élèves, mais ce n'est pas toujours le cas. ». Ainsi, il est aussi question de la tolérance qu'a l'enseignant envers l'emploi de la langue maternelle des apprenants. De plus, il nous semble important de signaler que les alternances codiques apparaissent dans différentes situations pendant les

³¹⁴ Nous tenons à rappeler que nous avons seulement observé un groupe de niveau A2 car il n'y avait pas d'autre cours du même niveau avec des apprenants ayant plus de 15 ans.

³¹⁵ Très peu de tours de parole ont été transcrits pour le niveau A2.

³¹⁶ A1.1 ou A1.2.

³¹⁷ Produits par les apprenants et l'enseignant.

activités langagières. D'autres fois elles apparaissent comme une tactique de communication en PIO à savoir comme une tactique de compensation d'une difficulté³¹⁸. Pour identifier la tactique de compensation nous regardons s'il y a des marqueurs de difficultés avant la tactique et si l'on attend de la personne de prendre la parole ou de poursuivre. L'exemple suivant peut mettre au clair la tactique de compensation :

1331 A1 [...] ils em: + em: *καταφέρνουν^ ((ils réussissent^))

Comme nous pouvons le voir, la tactique est aussi souvent accompagnée d'autres tactiques comme la demande d'aide qui met en évidence que l'apprenant cherche un terme. D'autres fois l'apprenant semble penser à voix haute dans sa langue maternelle comme dans l'exemple du tour de parole suivant :

467 A19 eh: je finis eh:: ++ *παναγία μου τούτες οι ώρες ((=mon dieu ces heures)) eh: quatre eh::

Dans d'autres cas encore le chypriote grec apparaît lorsque les apprenants discutent entre eux :

2095 A2 *έλα έλα ((=tiens tiens)) ((elle lui donne un dictionnaire))
2096 A3 *εν έχω τιποτε να πώ ((=je n'ai rien à dire)) rien

Enfin, le chypriote grec est utilisé aussi comme langue de communication en classe comme dans l'exemple suivant :

32 E2 point com
33 A3 *να το κάμω τζιαι εγώ^ ((= est-ce que je le fais aussi^))
34 E2 à la fin merci au revoir
35 A2 au revoir
36 E2 haha
37 P haha
38 E2 très bien
39 E2 *έχουμε άλλο volontaire που θέλει να μας το πεί^ ((= avons- nous un volontaire qui veut nous le dire^)) ++ hein^ *κάποιος που θέλει να τον ακούσουμε^ ((= quelqu'un qui veut qu'on l'écoute^)) *θέλετε να σας δούμε^ ((= voulez-vous qu'on vous voie^))
40 P non
41 A4 *είμαστε εντάξει ((= ca va merci))
42 E2 *είσαστε εντάξει^ ((= non ca va ^)) + *όι να σας ακούσουν και οι υπόλοιποι ((= non que les autres aussi vous écoutent))
43 A4 εν νομίζω να θέλουν ((= je ne pense pas qu'ils veuillent))
44 E2 *άτε άτε ((=allez allez))

Selon Castellotti (2001, p. 19) dans certaines classes « la communication fonctionne quasi exclusivement en langue cible alors que, dans d'autres, l'usage de la langue première ou langue de référence sera très largement toléré, voire même dans certains cas encouragé ». Il nous semble que l'exemple ci-dessus représente un cas où l'usage de la langue maternelle est toléré.

Pour conclure, il importe de prendre en considération que les trois évaluateurs externes estiment que l'emploi du chypriote grec pendant les activités transcrites est élevé.

³¹⁸ Nous développerons toutes les tactiques relevées en détail *infra* cf. 2.2.1.6. *Tactiques de communication en PIO relevées.*

Par ailleurs, un élément à considérer est le taux de production d'erreurs car elle permet de comprendre à quel point l'apprenant rencontre des difficultés.

2.3.1.4. Erreurs et difficultés courantes

Or à l'intérieur de toutes ces activités orales que nous avons transcrites en annexe 6.2 nous avons cherché à identifier d'une certaine manière les sources des difficultés rencontrées et avons noté les erreurs produites. Nous avons relevé 216 erreurs au total. L'erreur la plus effectuée consiste à la confusion du genre des noms, masculin ou féminin avec 66 erreurs ou 30.5% des erreurs. Nous avons rencontré des erreurs comme : *le pomme, le pression et la mirage*. La deuxième erreur la plus fréquente avec 39 occurrences et 18% des erreurs concerne les conjugaisons des verbes irréguliers aux différents temps. Nous avons identifié des erreurs comme : *il est dormir, je : partir^ et tu me connaître^*. La troisième erreur la plus rencontrée avec 15 erreurs ou 6.9% est la mauvaise prononciation de mots avec comme résultat la production d'erreurs dites phonémiques qui risquent de provoquer de mauvaises interprétations. Certains exemples de ces erreurs sont les suivants : *les cheveux blonds ((prononcé blancs)) et l'ère ((la dernière lettre prononcée))*. Les autres erreurs relevées à plusieurs reprises concernent les modes des verbes employés (p. ex. *qu'ils ont besoin de musées qu'ils aillent visiter*), la place des adjectifs qualificatifs (p. ex. *un problématique situation*), le choix de la préposition (p. ex. *avoir des choses de faire*), l'omission de l'élision (p. ex. *parce que on aura*), la forme des mots avec la création de néologismes (p. ex. *à côté de l'adulgence*) et les confusions dans le choix des mots (p. ex. *a téléphoné et a inscrit une : message*). Des erreurs relevées moins de cinq fois concernent l'adjectif démonstratif (p. ex. *cet tableau*), l'article contracté (p. ex. *à le poste*), l'article partitif (p. ex. *de pain au lieu de du pain*), la négation (p. ex. *elle ne pas représente*), l'accord des adjectifs avec les noms (p. ex. *l'avantage de cette nouveau communication*), les pronoms relatifs (p. ex. *la sculpture qui Picasso a préparée*), les verbes pronominaux (p. ex. *tu ne me souviens pas^*), la confusion entre bien et bon ainsi qu'entre mal et mauvais (p. ex. *c'est un période mal*), la présence d'un article devant les noms propres (p. ex. *j'aime le Shakespeare*), la concordance des temps, le pluriel des mots qui se terminent en -ail (p. ex. *travails*), l'omission du pronom sujet (p. ex. *j'ai essayé deux ordinateurs et marche pas*), le superlatif (p. ex. *il est un des plus chers tableaux*), la confusion entre l'adverbe et l'adjectif (p. ex. *la seulement peinture*), la formation de la phrase avec le pronom *on* (p. ex. *on ne sont pas*).

Ainsi, les trois erreurs les plus récurrentes concernent la confusion des genres des noms, la conjugaison des verbes et la prononciation. Ces erreurs ont souvent été accompagnées de marqueurs de difficultés que nous analysons dans la sous-section suivante.

2.3.1.5. Marqueurs des difficultés en PIO relevés

Dans le but d'étudier l'aisance et les difficultés des apprenants observés, nous avons relevé les marqueurs de difficultés que nous avons développés *supra*³¹⁹. Nous regroupons dans le *tableau 14* en annexe 2.14 les marqueurs relevés qui correspondent à une durée de 3 secondes ou plus de difficulté. Comme nous l'avons expliqué dans le cadre

³¹⁹ Cf. 1.1.1.4. Marqueurs des difficultés rencontrées en PIO.

théorique, selon Hilton (2008, p. 67) pour ce qui est de la durée des pauses, une hésitation ou pause « dépassant 3 secondes de durée est signe d'une défaillance majeure, voire de l'arrêt de la production. Dans un contexte communicatif, l'interlocuteur a tendance à intervenir (après 2,5 secondes environ), pour remettre l'échange sur les rails ». Nous rappelons que ces marqueurs peuvent être les silences non intentionnels (avec les ruptures du discours, les pauses longues précédées d'amorces, d'actes de discours inachevés, de bribes ou fragments du discours), les hésitations, les reprises (répétitions, reformulations et redémarrages), les allongements vocaliques en fin de mots, les manifestations verbales de l'obstacle ou encore les expressions faciales et corporelles. Ce que nous n'avons pas pu prendre convenablement en compte est le dernier critère, celui des expressions faciales et corporelles car comme nous n'avons pas d'enregistrement vidéo, nous n'avons pour ce critère que les remarques tirées de la fiche d'observation.

Comme l'indique le *tableau 13* en annexe 2.13 six sur neuf PIO³²⁰ sont déjà préparées à l'avance et l'apprenant dispose des notes qu'il a devant lui. Il s'agit donc très souvent de lectures auxquelles les apprenants ajoutent des commentaires personnels et des exemples auxquels ils pensent au moment de la PIO. Par conséquent, comme les productions étaient déjà préparées nous n'attendions pas beaucoup de marqueurs de difficultés. Or, le *tableau 14* qui présente les marqueurs identifiés dans les transcriptions correspondant à trois secondes ou plus de perturbations, montre que les marqueurs sont nombreux. Nous présentons ci-dessous un extrait de ce tableau.

	Tour de parole	Marqueurs	Position des marqueurs	Informations supplémentaires			
				Activité	Niveau	Apprenant	Enseignant
1.	325	eh ::+	Au début (de l'énoncé)	Remue-méninge	A1.2	A6	E5
2.	363	a:: eh:	Au début	Remue-méninge	A1.2	A9	E5
3.	467	eh :: ++ *παναγία μου τούτες οι ώρες ((=mon dieu ces heures))	A l'intérieur (de la proposition)	Remue-méninge	A1.2	A19	E5
4.	584	eh :++	Au début	Remue-méninge	A1.2	A9	E5
5.	630	eh :++	A l'intérieur	Remue-méninge	A1.2	A5	E5
6.	663	ah +++ eh: eh	Au début	Remue-méninge	A1.2	A14	E5

Extrait du tableau 14 en annexe 2.14.

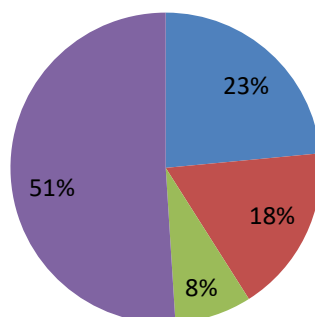
Le tableau met en évidence aussi la position de la diffluence dans l'énoncé : au début, à l'intérieur d'une proposition, entre deux propositions et tout le long de l'énoncé. Nous tenons à rappeler que la position du marqueur dans l'énoncé est représentative de la difficulté qui se produit et doit être prise en compte. C'est pourquoi nous avons noté à côté de chaque marqueur sa position dans l'énoncé. Comme nous l'avons expliqué *supra*³²¹ la position des marqueurs à l'intérieur d'une proposition est celle qui est perçue comme la

³²⁰ Sans compter les remue-méninges, discussions et jeux qui sont sans préparation.

³²¹ Cf. 1.1.1.4. Marqueurs des difficultés rencontrées en PIO.

plus nuisible à l'aisance orale (Pawley et Syder 2000). Les taux des positions des marqueurs relevés apparaissent dans le *graphique 1* suivant.

■ Au début ■ Entre deux propositions ■ Tout le long ■ A l'intérieur



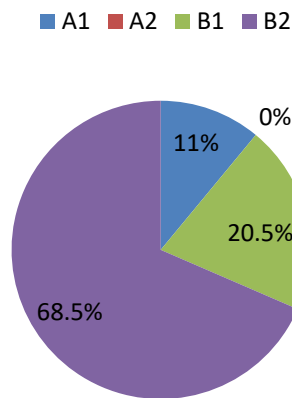
Graphique 1 : Position des marqueurs de difficultés dans les activités de PIO transcrites pour l'étude préliminaire.

51% des marqueurs se trouvent à l'intérieur d'une proposition, ce qui démontre la difficulté éprouvée par les apprenants à communiquer verbalement le message souhaité. 23% des marqueurs apparaissent avant le début de l'énoncé, 18% entre deux propositions et 8% tout le long de l'énoncé. De plus, il est à noter que parmi les 200 marqueurs 74 ou 37% sont des marqueurs d'une durée très longue, de 5 secondes ou plus. Comme nous pouvons le voir dans l'extrait du tableau 14, un exemple de diffluence longue est le sixième qui est d'une durée de 5 secondes³²². Ceci est à prendre en considération car comme nous l'avons vu *supra*³²³ plus le marqueur est long plus il indique que l'apprenant est en difficulté.

Il est intéressant aussi de voir dans le graphique 2 qui suit que sur les 200 marqueurs de difficulté seulement 22 ou 11% sont produits par des apprenants de niveau A1. Les apprenants de niveau B1 produisent 41 marqueurs longs (de 3 ou plus de 3 secondes) ou 20.5% et ceux de niveau B2 produisent 137 tels marqueurs ou 68.5%. Les apprenants de niveaux B1-B2 semblent donc rencontrer toujours des difficultés et n'ont pas encore l'aisance qu'ils pourraient avoir. Cet écart entre les niveaux A1 et B1-B2 peut s'expliquer par le fait que les tours de paroles des apprenants de niveau A1 sont plus courts et simples tandis que ceux des niveaux B1-B2 sont beaucoup plus longs, complexes et la prise de risque est plus importante. Les apprenants de niveau B2 sont ceux qui produisent le plus de marqueurs toutefois il faut prendre en compte que nous avons transcrit 1336 tours de parole pour le niveau B2 contre 878 pour le niveau B1. Il est donc normal que les marqueurs soient plus nombreux au niveau B2. Or les marqueurs sont plus de trois fois plus nombreux au niveau B2 qu'au niveau B1 alors que les tours de parole ne sont même pas deux fois plus nombreux. Il est donc intéressant de noter que les apprenants de niveau B2 produisent beaucoup de marqueurs de difficultés.

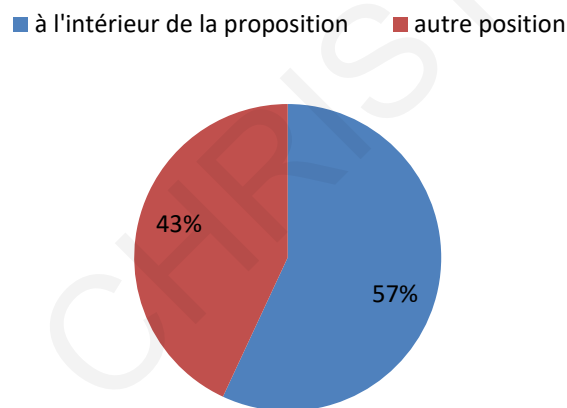
³²² Comme expliqué dans les conventions de transcriptions, chaque pause d'une seconde est représentée par un « + ». Encore, chaque allongement vocalique d'une seconde est représenté par un « : ». Nous pouvons mesurer la durée des marqueurs de diffluences en ajoutant les secondes représentées.

³²³ Cf. sous-section 1.1.1.4. Marqueurs des difficultés rencontrées en PIO.



Graphique 2 : Fréquence des marqueurs par niveau

Si nous observons uniquement les résultats pour le niveau B2 présentés dans le graphique 3 suivant, nous constatons que 78 marqueurs sur 137 ou 57% des marqueurs sont à l'intérieur de la proposition, ce qui indique que les marqueurs sont nuisibles pour l'aisance des apprenants en PIO.



Graphique 3 : Position des marqueurs au niveau B2

Ainsi, pour conclure avec les marqueurs rencontrés, nous devons prendre en considération que les marqueurs produits par les apprenants chypriotes hellénophones observés sont nombreux et apparaissent à l'intérieur de la proposition. C'est notamment aux niveaux B1-B2 que les marqueurs apparaissent le plus lorsqu'on attend d'eux des productions orales plus longues et complexes. Les marqueurs de difficultés relevés sont parfois accompagnés de tactiques de communication en PIO, qui font l'objet de la sous-section suivante.

2.3.1.6. Tactiques de communication en PIO relevées

Rappelons que les tactiques de communication en PIO que nous étudions apparaissent dans le tableau 11 en annexe 2.11 et consistent à demander de l'aide, à formuler autrement, à avoir recours au non verbal, à prétendre comprendre, à gagner du temps et à changer ou éviter le sujet. L'identification des tactiques de communication en PIO a été faite à la fois par nous-mêmes et par les trois évaluateurs qui avaient comme

quatrième question : quelles stratégies et tactiques d'apprentissage et de communication en PIO mettent en œuvre les apprenants observés pour remédier aux difficultés rencontrées ? Les trois évaluateurs et nous-mêmes, avons étudié de près les transcriptions des activités langagières choisies, étant guidés par les marqueurs et le *tableau 11* en annexe 2.11 et avons pu relever les tactiques que les apprenants ont mises en œuvre. Le *tableau 15*³²⁴ en annexe 2.15 regroupe les tactiques relevées. Lorsque les quatre évaluateurs, n'étions pas d'accord sur l'identification des tactiques, nous optons pour l'identification faite par la majorité des évaluateurs. L'exemple suivant d'interaction en classe contient une production d'apprenant qui a posé de problèmes d'identification chez les évaluateurs.

```

971.    E7    un pays où il pleut beaucoup ++ il pleut beaucoup oui
972.    A2    Britanni
973.    E7    B(h)ritann(h)ique + non vous ne connaissez pas^ oui
974.    P     haha
975.    A3    (mot)
976.    P     haha
977.    P     (bruit)
978.    E7    (mot) c'est le: + Royaume ++ Uni + Royaume Uni ++ *το Ηνωμένο
          Βασίλειο ((=le Royaume Uni)) *Βασίλειο Ηνωμένο ((=Uni Royaume))

```

Le tour de parole 972 avec le mot « Britanni » a été identifié par la majorité des évaluateurs comme une invention d'un nouveau mot, à savoir comme une francisation d'un mot déjà connu par l'apprenant alors qu'un évaluateur insistait qu'il était question d'une erreur de la part de l'apprenant. Il est aussi à noter que souvent le même énoncé peut être le résultat de plusieurs tactiques. Plus particulièrement, dans le cas de l'interaction verbale suivante, le tour de parole 3384 consiste à la fois à une demande d'une explication et à une alternance codique.

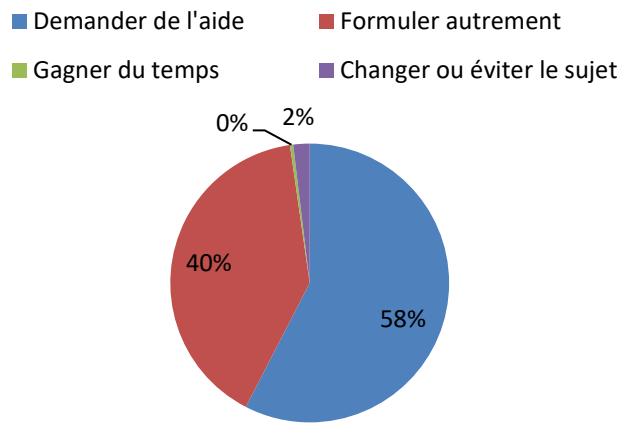
```

3383.    E12   prenez s'il vous plait votre livre prenez s'il vous plait votre
          livre
3384.    A1    *τι είναι το ((=qu'est-ce que c'est)) votre livre
3385.    E12   votre livre livre vert le livre vert s'il vous plait votre livre

```

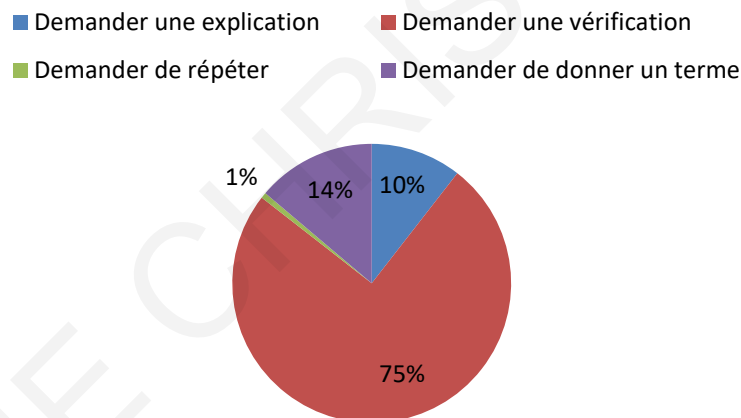
Comme le démontre le *graphique 4* ci-dessous nous avons identifié 264 tactiques de communication dont 152 tactiques qui consistent à demander de l'aide, 106 à formuler autrement, 1 à gagner du temps et 5 à changer ou éviter le sujet.

³²⁴ Nous recommandons vivement le recours aux transcriptions en annexe 6.2 qui permettent de donner le contexte dans lequel les énoncés sont prononcés.



Graphique 4 : Tactiques de communication en PIO relevées dans les transcriptions des activités transcrites pour l'étude préliminaire.

La majorité des tactiques rencontrées sont donc des tactiques de demande d'aide. Nous rappelons que la demande d'aide peut s'effectuer de plusieurs tactiques, à savoir la demande d'une explication, d'une vérification, d'une répétition et de donner un terme spécifique. Ces tactiques sont illustrées dans le *graphique 5* suivant.



Graphique 5 : Tactiques de demande d'aide pour l'étude préliminaire.

16 tactiques consistent à demander une explication, 114 à demander une vérification, 1 à demander de répéter et 21 à demander de donner un terme. En conséquence la tactique de demande d'aide la plus utilisée est celle de la demande d'une vérification mise en œuvre de deux manières différentes dans les activités langagières : 1) en demandant explicitement si le terme employé est correct et 2) sans demande explicite, en montant la voix en fin du terme qui met en doute l'apprenant³²⁵. Un exemple que nous pouvons donner pour le deuxième cas est le suivant :

1896 A3 le plus cher + eh: + ce tableau le pommier pas Adèle etc.
 était confisqué^

³²⁵ Notons qu'Oxford (2011) ne parle pas de ce deuxième cas précis de demande d'aide indirecte. Elle signale toutefois que la demande d'aide peut être effectuée non verbalement.

Nous pouvons voir que l'intonation montante indiquée par le signe « ^ »³²⁶ à la fin de l'énoncé sert de tactique de demande de vérification de la nature correcte du terme employé. Nous avons relevé 95 telles tactiques. 64 fois le dernier terme était en français mais 33 fois dans une autre langue (28 fois en chypriote grec et 3 fois en anglais) comme dans l'exemple suivant :

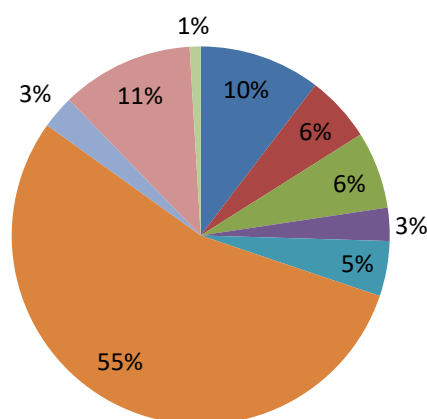
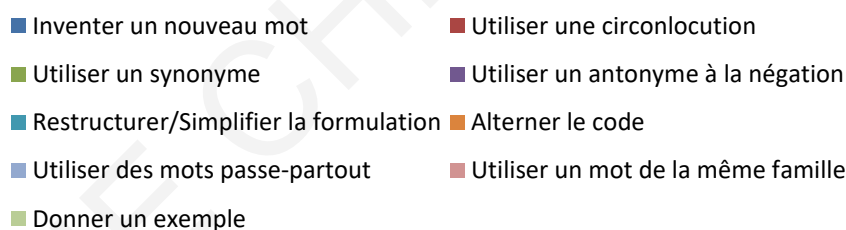
```

438      E5      ah tu vas au laboratoire^ au labo^ au laboratoire^ qu'est-ce
          que c'est le laboratoire^
439      P        (mots)
440      E5      non
441      A3      *εργαστήρια^ ((=laboratoires^))
442      E5      oui labo le labo

```

Dans l'exemple ci-dessus la demande de vérification est en chypriote grec parce que l'enseignant demande ce que c'est le laboratoire. L'apprenant opte donc pour la traduction, mais comme il n'est pas tout à fait sûr, il monte la voix pour avoir la vérification de l'enseignant. Le nombre important des tactiques de vérification peut nous faire penser que les apprenants ne se sentent pas en sécurité quand ils parlent en français et ont trop besoin du feedback de l'enseignant pour se rassurer.

Les 106 tactiques relevées qui consistent à (re)formuler autrement illustrées dans le *graphique 6* qui suit, sont au nombre de neuf : 1) inventer un nouveau mot, 2) utiliser une circonlocution, 3) utiliser un synonyme ou un mot proche, 4) utiliser un antonyme à la négation, 5) restructurer et/ou simplifier la formulation, 6) alterner le code, 7) utiliser des mots passe-partout, 8) utiliser un mot de la même famille voire un dérivé et 9) donner un exemple.



Graphique 6 : Tactiques qui consistent à (re)formuler autrement pour l'étude préliminaire.

³²⁶ Que nous pouvons trouver dans les conventions de transcriptions en annexe 6.1.

Les deux dernières tactiques relevées n'apparaissent pas dans le *tableau 11* en annexe 2.11 regroupant les stratégies et tactiques de communication en PIO relevées de la littérature du cadre théorique de la présente étude. Tous les évaluateurs étaient pourtant d'accord concernant la présence de ces dernières. Pour ce qui est de la tactique d'utilisation d'un mot de la même famille, au départ nous l'avons identifiée comme la première tactique qui consiste à inventer un nouveau mot. C'est dans un deuxième temps que nous avons réalisé qu'il ne s'agissait pas tout à fait de la même tactique car il n'était pas vraiment question d'une invention d'un nouveau mot mais de l'utilisation d'un mot de la même famille que les apprenants avaient déjà dans leur répertoire linguistique. Un exemple de cette tactique peut être le suivant :

1221	A4	non parce qu'on peut communiquer avec une amie étrangère^
1222	E8	oui qui vit loin
1223	A4	eh: par exemple en anglais^
1224	E8	en Angleterre oui + [...]

Dans l'exemple ci-dessus, l'apprenant 4 emploie le terme *anglais* au lieu de celui d'*Angleterre*. L'apprenant n'a pas créé un nouveau mot mais a employé un mot proche qu'il connaît déjà. Pour ce qui est de la tactique de l'exemplification, la seule occurrence relevée est la suivante :

1375	A3	pas moi parce que: en fait: + à mon avis quoi +++ par exemple le musée du chocolat c'est très intéressant de voir tous les types de chocolat tous les goûts de chocolat chocolat blanc chocolat noir chocolat euh (mot) histoire c'est très important tu peux tu peux voir des objets trouvés euh: sous le sol tu peux voir euh: + des euh: des objets qui utilisaient avant de avant mille ans deux milles ans avant Jesus Christ aussi
------	----	--

Le tour de parole ci-dessus contient un silence d'une durée de trois secondes, suivi de l'expression *par exemple* qui indique que la tactique de l'exemplification est mise en œuvre.

De plus, parmi les neuf tactiques qui consistent à formuler autrement, celle qui a été la plus utilisée est celle de l'alternance codique. Comme nous l'avons explicité *supra*³²⁷ à l'aide d'exemples tirés de notre corpus, les alternances codiques semblent avoir plusieurs fonctions ; certaines sont employées lorsque le chypriote grec est présenté comme langue de travail, d'autres lorsque les apprenants parlent entre eux, d'autres quand les apprenants pensent à voix haute et d'autres encore quand il s'agit d'une compensation d'une lacune de vocabulaire ou d'une difficulté de formulation verbale. Dans le *tableau 15* nous avons noté 58 alternances codiques qui servent de tactique de compensation, dont 27 (ou 46.5%) sont en anglais. L'exemple suivant démontre qu'à plusieurs reprises il était clair qu'il était question d'une tactique de compensation :

1494	A1	non couteau était comme *ax ((=hache))
1495	E10	une hache une hache
1496	A1	oui + il a attaqué la toile avec une hache

Dans l'exemple ci-dessus l'apprenant 1 choisit sans hésitation de prononcer le mot anglais, langue partagée avec l'enseignant, pour faire passer le message et avoir la traduction en français. L'alternance codique semble être une tactique parmi les préférées des apprenants

³²⁷ Cf. sous-section 2.2.1.3. *Place accordée aux PIO et langues employées en cours.*

qui réussissent de cette manière à avoir de l'aide immédiatement et compenser leur difficulté. Il est intéressant de voir de près le *graphique 6* qui précède donnant les pourcentages de chaque tactique de (re)formulation différente rencontrée. L'alternance codique représente 55% des tactiques qui consistent à formuler autrement. Les autres tactiques représentent entre 1 et 11% de ces tactiques. Plus particulièrement, la tactique la plus fréquente après l'alternance codique est celle de l'utilisation d'un mot de la même famille, relevée 12 fois soit 11%. La tactique qui a été relevée 11 fois soit 10% est celle de l'invention d'un nouveau mot. Cette tactique consiste tantôt à la francisation de mots étrangers, chypriotes grecs ou anglais, tantôt à la création de mots approximativement proches du mot recherché. Pour ce qui est de la francisation nous pouvons donner l'exemple suivant :

516	E5	non A15^ non^ qui prend le petit-déj le matin^ ++ moi aussi qu'est-ce que tu manges^
517	A5	des capiré ((francisation du mot *κονίρες ((=tartines))
518	P	haha
519	E5	du pain des tartines

L'exemple ci-dessus illustre bien comment la réponse de l'apprenant 5 a pu lui permettre de faire passer le message souhaité par l'intermédiaire de la francisation.

Concernant la création de mot approximativement proche nous pouvons donner l'exemple suivant, où le mot choisi est phonétiquement proche du terme recherché, car l'apprenant prononce *siéisme* au lieu de *séisme*.

3167	E11	c'est un^ oui^
3168	A2	siéisme
3169	E11	séisme + quand il y a des séismes tu veux faire ce métier là^ + travailler sur les structures euh les fondations

Par ailleurs, les tactiques qui consistent à utiliser un synonyme ou un mot proche et à utiliser une circonlocution représentent toutes les deux 6%, avec 6 fois pour la circonlocution et 7 fois le synonyme. Il faut noter que la tactique d'utilisation d'un synonyme n'est pas facile à identifier parce que nous ne pouvons pas toujours savoir si le mot finalement prononcé est le mot recherché ou son synonyme. C'est le contexte qui nous aide parfois à comprendre s'il s'agit d'un synonyme ou du mot véritablement recherché. L'exemple suivant démontre comment le contexte peut nous aider à identifier le synonyme.

1460	A1	Cubique
1461	E10	comment comment vous dites en français^
1462	A1	Cubique
1463	E10	eh beh non cubique A1 cubique c'est un cube
1464	A1	qu'est-ce s'appelle^
1465	E10	un cube
1466	A1	Eros
1467	P	Eros
1468	A1	Eros
1469	E10	et Cupidon:

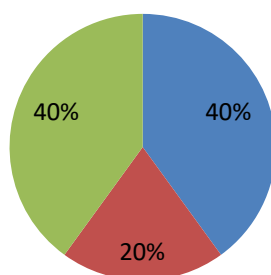
Nous pouvons constater que l'apprenant 1 qui cherche au départ le mot *Cupidon* donne le mot *Cubique* qui constitue une tactique d'invention d'un nouveau mot. Par la suite l'apprenant trouve le synonyme *Eros* qui existe également dans sa langue maternelle et le donne. L'enseignant donne pourtant le premier mot recherché *Cupidon*. Dans ce cas le

contexte aide à comprendre que le mot *Eros* est un synonyme et non pas le mot recherché au départ. Pour ce qui est de la tactique d'utilisation d'antonyme à la négation nous n'avons relevé que 3 occurrences soit 3%, avec des productions comme « n'est pas triste » (TP : 3048). La tactique de restructuration et simplification d'une formulation complexe apparait 5 fois ou 5%. Utiliser des mots passe-partout se produit 3 fois ou 3% avec des termes comme « truc » ou « chose » et l'exemplification une seule fois ou 1% avec les propos suivants « par exemple le musée du chocolat » (TP : 1375). Nous nous rendons ainsi compte que les tactiques qui consistent à formuler autrement, à l'exception de l'alternance codique, ont été très peu employées. Sur les 264 tactiques au total, seulement 48 tactiques ou 18.18% consistent aux tactiques qui exigent de l'apprenant un travail de formulation et de reformulation en français. Comme nous l'avons vu plus haut, les apprenants préfèrent demander de l'aide ou alterner le code probablement aussi pour avoir de l'aide de la part de l'enseignant.

Concernant les tactiques de gain de temps qui permettent de donner le temps à l'apprenant de réfléchir, seule une tactique a été repérée, celle qui consiste à amener le locuteur à conduire la conversation, dans l'exemple suivant : « oui em: em: et alors^ » (TP : 1219). Il faut toutefois noter qu'il s'agit de tactiques difficilement identifiables, car nous ne pouvons pas savoir quelle est l'intention de l'apprenant lorsqu'il emploie tel ou tel énoncé. Comme l'indiquent différents auteurs (Oxford 2011, p. 32 et Winne et Perry 2000, pp. 533-534) toutes les stratégies ne sont pas observables.

Enfin, pour ce qui est des tactiques de réduction voire d'évitement présentées dans le *graphique 7*, nous en avons relevé 5 : 2 tactiques qui consistent à changer le sujet et à passer à un autre plus facile, 1 tactique qui consiste à éviter de prendre la parole et 2 nouvelles tactiques pour le *tableau 11* qui consistent à abandonner le sujet en disant par exemple *je ne sais pas*.

- Changer le sujet à un autre plus facile
- Eviter de prendre la parole, laisser parler les autres
- Abandonner le sujet



Graphique 7 : Tactiques qui consistent à changer ou éviter le sujet pour l'étude préliminaire.

Il est évident que les tactiques d'évitement ne sont pas nombreuses pourtant il faut prendre en compte que nous ne pouvons pas facilement identifier toutes ces tactiques. Par exemple la tactique qui consiste à éviter de prendre la parole en laissant parler les autres n'est pas évidente à prendre en compte car les apprenants n'expriment pas toujours verbalement cet évitement. Il est tout aussi important de signaler qu'à 4 reprises nous identifions un arrêt de la communication de la part de l'apprenant mais nous ne pouvons pas dire avec certitude

qu'il abandonne le sujet parce que l'enseignant ou un autre apprenant intervient pour changer le sujet. Un exemple de cette situation est le suivant :

2600	A2	insinuer des: + eh: ++ de la: +++++ +++ eh: ++
	TC	01:26:23.270 - 01:26:41.470
2601	E10	je ne sais pas bon c'est vrai que il moi je n'avais même pas vu ça je n'ai jamais vu ça ici il embrasse la feuille il embrasse la feuille de figuier et si c'est pas figuier c'est autre chose
	TC	01:26:41.480 - 01:26:55.270

Nous pouvons remarquer qu'au tour de parole (TP) 2600 des marqueurs d'une difficulté d'une très longue durée sont présents. La dernière hésitation *eh* : indique que l'apprenant tient toujours la parole et qu'il n'a pas encore abandonné le sujet. Nous pourrions même affirmer que c'est l'enseignant qui emploie une tactique d'évitement à la place de l'apprenant et l'incite d'une certaine manière à éviter le sujet puisqu'il n'arrive pas à trouver le bon terme ou à formuler autrement. De plus, il est très intéressant d'ajouter que 20 fois l'enseignant et 1 fois un apprenant aident des apprenants qui semblent rencontrer des difficultés de communication verbale mais qui n'ont pas encore demandé de l'aide. L'enseignant aide donc sans qu'on le lui demande, ce qui empêche la mise en œuvre de tactiques de communication en PIO. Un tel exemple est le suivant :

1211	A1	parce que il n'y a pas eh:
	TC	00:13:27.535 - 00:13:29.945
1212	E8	contact
	TC	00:13:30.360 - 00:13:31.270

Nous constatons qu'immédiatement après le marqueur *eh*: l'enseignant donne le mot recherché à l'apprenant. Ceci permet certainement d'aller plus vite mais qu'en est-il de l'autonomie de l'apprenant ? Il est ainsi évident que comme les enseignants ne laissent pas toujours les apprenants mettre en œuvre des tactiques car ils les aident très rapidement nous ne pourrions pas rencontrer beaucoup de tactiques d'évitement. Ainsi, nous supposons que ces tactiques risqueraient d'être plus nombreuses si les apprenants étaient dans des conditions différentes où les enseignants interviendraient moins.

Pour ce qui est de l'utilisation de tactiques non verbales de communication en PIO, pendant les observations de classe nous étions très attentive à cet emploi qui se présente sur la fiche d'observation à la question 15. Il importe de noter qu'en aucun cas pendant les trente heures d'observation nous n'avons relevé la tactique qui consiste à faire de la pantomime, la tactique 18 du *tableau 11* en annexe 2.11. Pour ce qui est de la tactique 17, des gestes métaphoriques, rythmiques et cohésifs accompagnaient en général la parole. Concernant la tactique 19 qui consiste à faire des expressions faciales, nous en avons identifié à plusieurs reprises. Or, nous avons constaté que pendant les marqueurs de difficulté les gestes avaient l'air de disparaître de leur répertoire tout comme le langage verbal. Il est évident que nous ne pouvons pas déduire plus d'informations au sujet des tactiques non verbales car nous n'avons pas pu filmer les classes.

Pour conclure, l'apprenant chypriote hellénophone observé semble avoir un nombre de préférences en ce qui touche les tactiques de communication en PIO. Il préfère avoir recours aux tactiques de demande d'aide et en particulier à la demande d'une vérification. Ensuite il opte pour l'alternance codique ou le recours à une autre langue

comme une tactique de compensation qui lui permet de se faire immédiatement comprendre par ses interlocuteurs en classe tout comme par l'enseignant. Nous avons vu que l'alternance codique fonctionne non seulement comme une façon de se faire comprendre mais aussi comme une tactique pour se faire aider par l'enseignant qui traduit très souvent en français le terme donné en chypriote grec par l'apprenant. De plus, l'apprenant chypriote hellénophone ne choisit pas beaucoup de tactiques de (re)formulation verbale en français comme les synonymes et la circonlocution et ne semble pas préférer les tactiques de réduction. Or, comme nous l'avons présenté plus haut, il importe de prendre également en considération le fait que les enseignants à plusieurs reprises ne laissent pas les apprenants chercher leurs mots et préfèrent aider vite l'apprenant. Les temps de parole ajoutés à certains endroits³²⁸ dans les transcriptions sont ajoutés délibérément car ils permettent de mettre en évidence l'aide immédiate de la part de l'enseignant. En didactique, « ce que l'enseignant fait avec son élève pour l'accompagner dans ses apprentissages » (Bucheton 2009, p. 59) est l'étayage, développé *supra*³²⁹. Bucheton complète que l'enseignant intervient « dans un espace d'apprentissage que l'élève ne peut mener seul » (Ibid.). Au contraire, nous avons affaire à un « contre-étayage » (Grandaty et Chemla 2004) lorsque l'enseignant va « à l'opposé de l'étayage dans la mesure où, par exemple, il ne laisse pas de place à la pensée des élèves, il donne la réponse trop rapidement, sans laisser assez de temps aux apprenants pour y réfléchir, coupe la parole ou encore travaille, pendant que les élèves passifs attendent » (Vallat 2012, p. 78). Par conséquent, le fait de donner la réponse trop rapidement ou de ne pas laisser assez de temps de réflexion à l'apprenant en lui donnant la bonne réponse n'est pas pour les auteurs précités une action d'étayage mais de contre-étayage.

2.3.1.7. Stratégies d'enseignement relevées en PIO

Nous venons de voir que l'aide immédiate de la part des enseignants peut empêcher l'emploi des stratégies de la part des apprenants. Cette aide de leur part constitue une stratégie d'enseignement que les enseignants mettent en œuvre pour recourir aux apprenants. Cette stratégie d'enseignement, repérée également par les trois évaluateurs externes représente la réaction la plus courante des enseignants face aux difficultés rencontrées par les apprenants en PIO. Par ailleurs, nous avons pu tant pendant les séances observées que plus tard lors de l'analyse des transcriptions, identifier un nombre de stratégies d'enseignement qui pourrait influencer sur l'emploi des stratégies d'apprentissage.

Il est tout d'abord intéressant de noter les stratégies d'apprentissage proposées aux apprenants pendant les cours, relevées pendant les observations. De manière générale les enseignants ne semblent pas accorder beaucoup d'importance aux stratégies d'apprentissage que les apprenants doivent mettre en œuvre. En dehors des activités de PIO et pendant les autres activités de classes tant orales qu'écrites nous n'avons identifié que trois fois où les enseignants suggèrent l'utilisation d'une stratégie. Ces trois stratégies suggérées sont les suivantes : 1) deviner le sens des mots inconnus pendant les activités de compréhension, 2) chercher les mots inconnus sur Internet à la maison et 3) souligner les mots-clés dans les questions des fiches de compréhension orale.

³²⁸ Le logiciel *Elan* permet facilement cet ajout.

³²⁹ Cf. sous-section 1.1.2.2. *Socioconstructivisme*.

De plus, la discussion suivante en classe de A1.2 peut être révélatrice de la relation des enseignants avec les stratégies d'apprentissage. Le support visuel de l'activité sur laquelle porte la discussion se trouve en annexe 4.4.

4005 A3 *την τελευταία ^ ((=la dernière^))
 4006 E12 on va pas on va pas faire la dernière
 4007 A1 * κυρία τι κάμνουμε σε τούτη την άσκηση^ ((=madame qu'est-ce qu'on fait pour cet exercice^))
 4008 E12 m^
 4009 A1 (mot)
 4010 E12 alors ici
 4011 A3 * κυκλώνουμε ((= on entoure))
 4012 E12 ici:
 4013 A3 * να τα κάμνουμε ένεν^ ((= il faut les faire n'est-ce pas^))
 4014 E12 *λοιπόν λέει με ποιόν τρόπο χρησιμοποιείτε εσείς το βιβλίο το Adosphère σας ((= en fait il dit de quelle manière vous utilisez votre livre votre Adosphère)) *εκτός από τη τάξη ((en dehors de la classe))
 4015 A2 ah
 4016 E12 dans la classe ++ à la maison ou au lit ++ *στο τρία ((= au trois))
 4017 A3 *μεστο αυτοκίνητο ((= dans la voiture))
 4018 E12 dans la voiture^ ah avant d'arriver^ *πριν να έρτετε δαμέ^ ((= avant d'arriver ici^)) mhm
 4019 A3 haha
 4020 A1 maison
 4021 E12 à la maison
 4022 A2 * εγώ κοντά στη γιαγιά μου πριν έρω ((=moi près chez ma grand-mère avant d'arriver ici))
 4023 A3 *βασικά εγώ κάμνω τα ούλλα ((= en fait moi je fais tout))
 4024 E12 dans la voiture^
 4025 A2 eh
 4026 A2 *εν η φάση που πριν κάμνω ούλλα τα ιδιαίτερα τα παραπάνο ιδιαίτερα ερκουμαι σπίτι πρέπει να κάμω τα μαθήματα του σχολείου τζαι τα ιδιαίτερα τζαι εν μου μινίσκει χρόνος για τα γαλλικά τζαι πάντα φέρνω τα δαμέ στη γιαγιά μου πριν έρω δαμέ τζαι κάμνω τα ((= avant je fais tous les cours particuliers j'arrive à la maison et je dois faire les devoirs pour l'école et pour les cours particuliers et comme je n'ai pas assez de temps pour les devoirs de français je les fais chez ma grand-mère avant de venir ici))

La discussion entre les apprenants et l'enseignante met au clair que l'enseignante ignorait que le but de l'activité était autant discuter sur les stratégies d'apprentissage utilisées par les apprenants que faire découvrir des stratégies d'utilisation du livre. Tout d'abord, notons que l'enseignante 12 annonce qu'elle ne comptait pas faire l'activité ce qui démontre qu'elle n'avait pas comme objectif de faire apprendre les stratégies de l'activité. Ensuite elle explique aux apprenants que le but de l'activité était de savoir de quelle manière ils utilisaient le livre en dehors de la classe. Cette explication semble correspondre au fonctionnement des stratégies d'apprentissage visées. Or, par la suite elle ajoute les informations données dans les TP 4016 et 4018 ci-dessous qui concernent le lieu d'apprentissage et non pas la manière d'apprendre : *dans la classe, à la maison, au lit, dans la voiture*. La discussion ne porte donc plus sur les stratégies que les apprenants mettent en œuvre pour apprendre. Comme le note le guide pédagogique de la méthode, l'activité en question cherche à travailler sur la « connaissance du propre processus d'apprentissage (métacognition) » (Bonenfant et Makowski 2011, p. 17). L'enseignante pourrait demander ce que l'apprenant du dessin fait pour apprendre le français et ne pas se concentrer sur le lieu de l'apprentissage. Par exemple certaines stratégies d'apprentissage qui pourraient apparaître dans la discussion seraient celles qui consistent à : lire, relire le livre, réviser tout seul, répéter à voix haute ou s'écouter parler la langue cible.

Par ailleurs, il importe de prendre en considération les stratégies et tactiques suggérées par les enseignants avant et pendant la réalisation d'activités de PIO. Avant le début de l'activité de PIO, les tactiques qui ont été suggérées étaient les suivantes : 1) prendre des notes pendant la préparation de la PIO (suggérée par les enseignantes 1 et 4), 2) utiliser des formules de politesse (suggérée par les enseignantes 2 et 7), 3) identifier le registre de langue à utiliser (suggérée par les enseignantes 4 et 6) et 4) se rappeler les actes de parole appris (suggérée par l'enseignante 6). La première tactique suggérée qui concerne la prise de notes pendant la préparation de la PIO, aide certes les apprenants dans la préparation des actes de paroles mais fait aussi parfois des PIO des lectures de textes écrits, ce qui empêche l'emploi spontané de tactiques de communication en PIO. Les trois autres suggestions de tactiques informent les apprenants des attentes des enseignantes pendant les PIO. Les tactiques que les enseignants proposent pendant les activités de PIO ont été relevées lorsque des apprenants rencontraient une difficulté de communication et cherchaient leurs mots. Les exemples que nous donnerons dans le reste de la présente sous-section ont aussi été relevés des trois évaluateurs externes. L'enseignant 5 signale aux apprenants dans les tours de paroles suivants, que ce n'est pas la peine de dire la vérité et précise même que quand on apprend des langues étrangères il faut mentir (cf. « πέντε ψέματα δικαιούστε όταν μαθαίνετε ξένες γλώσσες πρέπει να λέτε ψέματα (= mentez vous avez le droit quand vous apprenez des langues étrangères vous devez mentir) »).

467 A19 eh: je finis eh:: ++ *παναγία μου τούτες οι ώρες ((=mon dieu ces heures)) eh: quatre eh::
 468 E5 *εν χρειάζεται να μου πείτε αλήθεια εν θα πάω να ελέγξω το πρόγραμμα σου αν μου πεις à trois heures εννα σε πιστέψω ((= ce n'est pas la peine de me dire la vérité je ne vais pas aller vérifier ton emploi du temps si tu me dis à trois heures je vais te croire))
 469 P haha
 470 E5 *όπως επίστεψα την A18 οποιοσδήποτε εμπήσε άρα πέντε ψέματα δικαιούστε όταν μαθαίνετε ξένες γλώσσες πρέπει να λέτε ψέματα ((=comme j'ai aussi cru A18 et tous ceux qui ont parlé donc mentez vous avez le droit quand vous apprenez des langues étrangères vous devez mentir)) + *ούτε εσείς ξέρετε αν τελειώνω η ώρα μία και τέταρτο ((=vous ne savez pas non plus si je finis à une heure et quart))

L'enseignant semble vouloir passer le message que l'essentiel est de pouvoir parler dans la langue cible peu importe la véracité des propos. Une autre tactique suggérée pendant les PIO est celle qui consiste à chercher d'abord le verbe de la phrase en français. L'enseignante 8 propose d'utiliser cette tactique à l'apprenante 1 qui cherche longtemps ses mots dans la situation suivante :

1251 A1 em: +++ bon eh::
 1252 E8 cherche le verbe cherche le verbe il faut toujours chercher le verbe pour construire autour de ce verbe
 1253 A1 *ναι ((=oui))
 1254 A1 hem: une femme euh: un homme
 1255 E8 oui
 1256 A1 euh:
 1257 E8 cherche le verbe cherche le verbe A1 + quel verbe^ communiquer téléphoner parler^
 1258 A1 communiquer
 1259 E8 oui
 1260 A1 eh: hm *το βρήκα ((=je l'ai trouvé))
 1261 E8 allez

1262 A1 (mot) pour euh un: un homme et une femme
 1263 E8 oui
 1264 A1 (mot)
 1265 E8 non non mets le verbe et après on va voir mets le verbe mets le verbe et après on va voir comment on va corriger la phrase ne cherche pas la traduction trouve le verbe et construis tout ça autour de ce verbe là hein^ parce que moi je ne peux pas voir en quoi une relation amoureuse peut être problématique avec le téléphone portable je ne peux pas imaginer je ne peux pas imaginer moi
 1266 A1 un peu (?)
 1267 A3 (mot)
 1268 P haha (mots)
 1269 E8 je ne peux pas imaginer A1 je ne peux pas chercher le verbe pour toi dis-moi
 1270 A1 *ούτε εγώ ξέρω ακριβώς τι θέλω να πώ ((=moi non plus je ne sais pas exactement ce que je veux dire))

L'enseignante 8 répète à trois reprises à l'apprenante 1 qu'elle doit chercher le verbe pour arriver à formuler ce qu'elle souhaite dire. Pourtant l'apprenante n'y arrive pas et abandonne en disant qu'elle non plus ne sait pas exactement ce qu'elle veut dire. La tactique en question n'a donc pas aidé l'apprenante à sortir de la situation difficile. Un exemple de suggestion réussie par l'enseignant dans une telle situation difficile est le suivant :

3155 E11 réfléchis essaie de t'exprimer avec les mots que tu veux dire
 3156 A1 pour les maisons
 3157 E11 oui
 3158 A1 devaient être: + stables

L'enseignant 11 propose à l'apprenant de réfléchir et d'essayer de s'exprimer avec les mots qu'il veut dire. En d'autres termes, il lui propose de prendre son temps et de parler comme il peut à partir des mots qu'il veut utiliser et qu'il a dans son répertoire. La suggestion de l'enseignant semble bien marcher car l'apprenant arrive à donner le mot « stables » au tour de parole (TP) 3158 qui aide par la suite l'enseignant à comprendre ce qu'il voulait dire. Il y a donc des stratégies qui paraissent plus propices que d'autres, qui semblent avoir de meilleurs résultats. Les deux derniers exemples de stratégies indiquent que proposer une tactique spécifique comme chercher le verbe de la phrase risquerait de ne pas être la tactique dont l'apprenant aurait besoin sur le moment même. Or, rassurer l'apprenant en lui disant qu'il peut utiliser les termes qu'il connaît, pourrait permettre à l'apprenant de se calmer et d'utiliser les moyens de bord pour formuler ce qu'il souhaite dire. Lui dire de réfléchir permettrait aussi de soulager l'apprenant qui comprendrait qu'il peut prendre son temps à élaborer sa phrase comme il le souhaite. Il paraît donc qu'il est plus propice lorsque l'enseignant rassure et soulage l'apprenant tout en lui rappelant par exemple que ce n'est pas grave s'il commet une erreur et s'il utilise des mots simples.

En ce qui concerne la médiation offerte par les enseignants observés, en règle générale nous remarquons que ces derniers préfèrent donner la réponse recherchée aux apprenants que les guider pour qu'ils la trouvent tous seuls. Le processus d'étayage développé *supra*³³⁰, est peu présent dans les transcriptions des activités de PIO. En revanche, les enseignants choisissent d'aider les apprenants en leur donnant le mot recherché. Un exemple du processus d'étayage réussi relevé est le suivant :

³³⁰ Cf. 1.1.2.2. *Socioconstructivisme*.

3158 A1 devaient être: + stables
 3159 E11 stables
 3160 A1 stables quand il y a un
 3161 E11 c'est quoi ça^
 3162 A1 haha
 3163 E11 il y a un mot français qui vient du grec
 3164 A1 eh: + j'ai ou(h)blié(h)
 3165 E11 comment on appelle ça^ quand la terre elle bouge c'est un^
 +++ c'est un^ + quand la terre bouge A2^
 3166 A2 (mot)
 3167 E11 c'est un^ oui^
 3168 A2 séisme
 3169 E11 séisme + quand il y a des séismes tu veux faire ce métier là^
 + travailler sur les structures euh les fondations
 3170 A1 oui

L'enseignant décide de ne pas donner le mot *séisme* immédiatement mais de guider ses apprenants à le trouver tous seuls. Le premier indice qu'il leur donne est au TP 3163 où il leur dit que c'est un mot qui vient du grec, une nouvelle tactique intéressante. Puis au TP 3165 l'enseignant a recours à une circonlocution avec laquelle il décrit ce qui se passe lors d'un séisme pour aider davantage et s'assurer que tout le monde a compris quel mot il cherche. C'est après les deux tactiques précitées qu'un apprenant donne une approximation du mot recherché *siéisme*. L'enseignant a ainsi guidé les apprenants à travers la mise en œuvre de tactiques de communication en PIO à trouver le mot. De cette manière non seulement il les a aidés à trouver le mot, mais il leur a donné des exemples de tactiques de communication en PIO à utiliser en cas de difficulté. L'étayage de l'enseignant a donc été réussi.

En guise de conclusion de la présente sous-section, nous aimerions rappeler que les stratégies d'apprentissage proposées par les enseignants sont peu nombreuses. Nous devons noter que nous ne relevons pas d'entraînement stratégique comme il a été développé *supra*³³¹, or nous identifions uniquement des suggestions de tactiques avant le début de la tâche. Si nous reprenons le cycle de l'entraînement stratégique selon Oxford (2011, p. 184) en annexe 3.5, nous constatons que parmi les six étapes du cycle, les enseignants observés n'avaient recours qu'à la troisième qui consiste à nommer les stratégies, en leur disant par exemple « άρα πέστε ψέματα δικαιούστε όταν μαθαίνετε ξένες γλώσσες πρέπει να λέτε ψέματα ((=comme j'ai aussi cru A18 et tous ceux qui ont parlé donc mentez vous avez le droit quand vous apprenez des langues étrangères vous devez mentir)) » au TP 470 ou « cherche le verbe cherche le verbe il faut toujours chercher le verbe pour construire autour de ce verbe » au TP 1252. De plus, la discussion de l'enseignante 12 avec ses apprenants sur l'activité *apprendre à apprendre* nous fait comprendre que des enseignants semblent rencontrer des difficultés à gérer une activité qui a comme but la discussion sur les stratégies d'apprentissage. De surcroît, les tactiques suggérées par les enseignants avant les activités de PIO concernent la prise de notes, la politesse ainsi que le registre de langue à employer et le rappel et emploi des actes de paroles acquis. Pendant les PIO les enseignants optent en général pour l'aide immédiate de l'apprenant en lui donnant le mot recherché ce qui pourrait consister à un contre-étayage selon Grandaty et Chemla (2004). Les enseignants proposent trois fois des tactiques de communication en PIO : 1) mentir lorsque l'apprenant ne trouve pas les mots pour exprimer la vérité, 2) chercher tout d'abord le verbe de la

³³¹ Cf. 1.2.4.2. Modèles pour l'entraînement stratégique.

phrase et 3) réfléchir et s'exprimer avec les mots de son répertoire lexical sans chercher à complexifier la formulation.

2.3.1.8. Discussion

La présente section a pu mettre en évidence les résultats des observations de classe à travers l'utilisation des notes de la fiche d'observation, des plans de leçons en annexe 4.3 et des transcriptions des activités qui font parler les apprenants : PIO, remue-méninges, discussions et jeux oraux. Les informations à retenir sont nombreuses et concernent la place accordée aux activités de PIO en classe, la place accordée au chypriote grec, le taux des marqueurs de difficultés présents en PIO, les tactiques de communication en PIO relevées et les réactions des enseignants face aux marqueurs de difficultés chez les apprenants.

Tout d'abord, nous devons prendre en compte que les observations de classes ont montré que l'ambiance en classe a toujours été bonne et qu'il est important pendant les entretiens effectués avec les apprenants d'être particulièrement attentive à la réponse de la question 3 : « Trouvez-vous que vous êtes bloqué lorsqu'il faut parler en français ? Si oui pourquoi ? ». C'est à cette question que les apprenants risquent de parler d'anxiété et du climat en classe.

De surcroît, nous avons pu démontrer que 15 minutes et 22 secondes en moyenne par heure sont consacrées aux activités de PIO, de remue-méninges, discussions et jeux oraux. Pour ce qui est des activités de PIO uniquement, 5 minutes et 34 secondes y sont consacrées. Il reste donc à voir si les apprenants et les enseignants pensent faire assez d'activités de PIO en classe ou s'ils éprouvent le besoin d'en faire davantage. Il s'agit de la question 10 avec les apprenants et la question 2 avec les enseignants.

Pour ce qui est de la place de l'alternance codique ou le recours à une autre langue pendant les activités de PIO, nous avons vu que le 12% des TP transcrits contenait des alternances codiques. Il sera intéressant de voir ce qu'en pensent les apprenants avec la question 9 : « est-ce qu'on parle beaucoup en français en classe ? »

Concernant les marqueurs de difficultés en PIO, nous devons prendre en considération que les marqueurs sont nombreux, leur durée est importante et la plupart d'entre eux se trouvent à l'intérieur d'une proposition ce qui est nuisible à l'aisance en PIO. Il faut aussi considérer que la plupart des PIO sont des activités déjà préparées à l'avance ce qui permet d'avoir les notes sous les yeux. Les questions 3 et 4 des entretiens auprès des apprenants, « trouvez-vous que vous êtes bloqué lorsqu'il faut parler en français ? » et « cherchez-vous souvent vos mots ? » permettent de montrer aussi la représentation qu'ont les apprenants de leur performance. Les questions 11 et 12 du questionnaire adressé aux enseignants : « trouvez-vous que vos apprenants sont bloqués lorsqu'il faut parler en français ? Si oui pourquoi ? » et « cherchent-ils souvent leurs mots ? » peuvent elles aussi apporter l'avis des enseignants.

En ce qui touche les tactiques de communication en PIO mises en œuvre par les apprenants, les transcriptions ont démontré que les apprenants ont eu recours à 264 tactiques. Parmi ces tactiques 57.5% sont des tactiques de demande d'aide 22% des alternances codiques et 18% d'autres tactiques qui consistent à formuler autrement. Les questions 5, 6, 7 et 8 des entretiens effectués avec les apprenants en annexe 1.2 cherchent à faire parler les apprenants sur les tactiques qu'ils emploient lorsqu'ils sont face à une

difficulté de communication en PIO. Les questions 13, 14, 15 et 16 du questionnaire adressé aux enseignants en annexe 1.3 cherchent à avoir l'appui de l'enseignant concernant les tactiques mises en œuvre par les apprenants.

Enfin, nous avons étudié les différentes réactions des enseignants face aux marqueurs de difficultés des apprenants et nous avons conclu qu'ils intervenaient pour aider les apprenants très souvent, 20 fois même sans qu'on le leur demande, ils ont suggéré des tactiques comme mentir pour éviter des mots inconnus, chercher le verbe de la phrase, réfléchir et parler en utilisant les mots que l'apprenant souhaite utiliser. Ces informations peuvent être complétées par les réponses aux entretiens et questionnaire. Les questions 11 et 12 des entretiens effectués avec les apprenants permettent d'étudier la réaction de l'enseignant, tout comme les questions 5 et 6 du questionnaire adressé aux enseignants.

De plus, nous avons pu voir que la pantomime n'a jamais été relevée pendant les observations de classe. Il serait intéressant d'étudier les réponses aux questions 6 et 7 aux entretiens effectués avec les apprenants afin de voir si les apprenants pensent faire de la pantomime. De la même manière, il importe aussi de voir les réponses aux questions 8 et 16 du questionnaire, adressées aux enseignants.

Il est donc primordial, après l'analyse des résultats des observations de classe, de passer aux résultats des entretiens effectués avec les apprenants et à ceux du questionnaire adressé aux enseignants.

2.3.2. Entretiens effectués

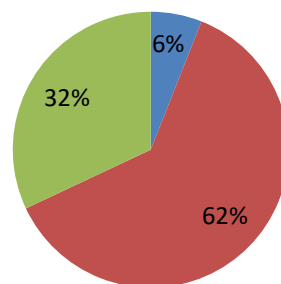
Il importe de rappeler que les entretiens effectués auprès de 50 apprenants, 25 de chaque institution, comportaient 12 questions disponibles en annexe 1.2. Notons que les entretiens se sont déroulés sans difficulté car les apprenants y ont participé bien volontairement. Nous présentons les résultats des entretiens au sein de deux sous-sections qui représentent les deux parties de l'entretien. La première partie, nous le rappelons, concerne la pratique de l'apprenant et la seconde la pratique de l'enseignant.

2.3.2.1. La pratique de l'apprenant

Les huit questions qui concernent la pratique de l'apprenant présentent des résultats intéressants. Comme le montre le *graphique 8*, à la première question : « A votre avis quelle compétence est la plus importante, l'écrit ou l'oral, et pourquoi ? », nous avons comme réponses 3 fois ou 6% l'écrit, 31 fois ou 62% l'oral et 16 fois ou 32% les deux.

Quelle compétence est la plus importante ?

■ L'écrit ■ L'oral ■ Les deux

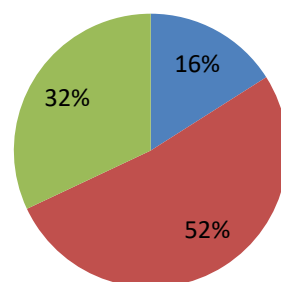


Graphique 8 : Réponses à la première question des entretiens effectués avec les apprenants de l'étude préliminaire.

Comme justification de la réponse « l'écrit » nous avons « pour réussir à l'université ». Pour la réponse « l'oral » nous avons 20 fois « pour communiquer avec les gens », 6 fois « parce qu'on utilise plus l'oral que l'écrit » et 5 fois « pour vivre dans le pays ». Enfin, pour le choix « les deux » les apprenants justifient leur réponse en donnant deux réponses : 15 fois « il n'y a pas une compétence plus importante que l'autre » et 1 fois « il y a des choses qu'on fait par écrit et d'autres qu'on fait à l'oral ». Il est donc intéressant de voir que les apprenants considèrent dans leur plupart (62%) que l'oral est plus important que l'écrit pendant l'apprentissage du FLE. Seulement 6% des apprenants interviewés estiment que l'écrit est plus important que l'oral et ceux-ci précisent qu'ils ont des objectifs universitaires. La deuxième question « Préférez-vous travailler sur l'oral ou l'écrit ? Pourquoi ? » a des réponses intéressantes.

Préférez-vous travailler sur l'oral ou l'écrit ?

■ L'écrit ■ L'oral ■ Les deux



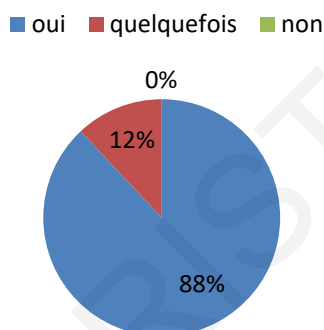
Graphique 9 : Réponses à la deuxième question des entretiens effectués avec les apprenants de l'étude préliminaire.

Comme nous pouvons le voir dans le *graphique 9*, 8 apprenants ou 16% préfèrent travailler sur l'écrit, 26 ou 52% sur l'oral et 16 ou 32% sur les deux. Ainsi, plus d'apprenants signalent préférer l'oral à l'écrit. Il faut encore noter que 5 apprenants qui ont signalé à la première question que l'oral est plus important, affirment à la deuxième question qu'ils préfèrent travailler sur l'écrit. Les 8 apprenants qui préfèrent travailler sur l'écrit signalent

1) qu'ils ne sont pas bons à l'oral (3 fois), 2) qu'ils écrivent mieux que ce qu'ils parlent (3 fois) et enfin 3) qu'ils aiment écrire (2 fois). Par conséquent, nous constatons que la plupart de ces apprenants choisissent l'écrit parce qu'ils rencontrent des difficultés à l'oral. Pour ce qui est des autres réponses, les 26 apprenants qui préfèrent l'oral affirment 20 fois que c'est plus intéressant et amusant, 4 fois qu'écrire est plus ennuyeux et 2 fois que l'oral est plus important pour la vie. Ce qui fait donc que l'oral est préféré par la majorité est qu'il paraît plus intéressant que l'écrit. Concernant les apprenants qui ont répondu « les deux », ils ont tous affirmé ne pas avoir de préférence.

Dans le *graphique 10* suivant, nous pouvons voir les réponses à la question trois « Trouvez-vous que vous êtes bloqué lorsqu'il faut parler en français ? Si oui pourquoi ? ».

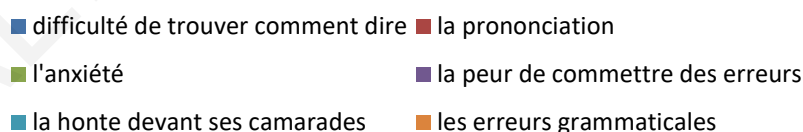
Trouvez-vous que vous êtes bloqué lorsqu'il faut parler en français ?



Graphique 10 : Réponses à la troisième question des entretiens effectués avec les apprenants de l'étude préliminaire.

44 apprenants ou 88 % ont dit que « oui » et 6 apprenants ou 12% ont opté pour « quelquefois ». Ainsi nous constatons qu'aucun apprenant n'a répondu par « non ». Les raisons données à ces blocages et difficultés sont présentées dans le *graphique 11* suivant.

Pourquoi ?



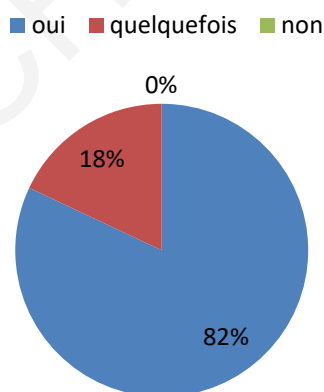
Graphique 11 : Raisons des blocages - Réponses à la troisième question des entretiens effectués avec les apprenants de l'étude préliminaire.

Les 50 apprenants donnent 70 réponses au total car parfois certains apprenants donnent plus d'une seule justification. La première raison donnée avec 18 réponses ou 26% est la

difficulté de trouver comment dire, la deuxième avec 16 fois ou 23% est la prononciation, la troisième avec 12 fois ou 17% est l'anxiété, la quatrième avec 11 fois ou 16% la peur de commettre des erreurs, la cinquième avec 7 fois ou 10% est la honte devant ses camarades et la sixième avec 6 fois ou 8% les erreurs grammaticales. La réponse la plus donnée est donc la difficulté de trouver comment dire comment formuler le message souhaité. Les apprenants réalisent qu'ils rencontrent des difficultés à exprimer ce qu'ils souhaitent dire et déclarent être bloqués lorsqu'il faut parler en français en classe. Il est à noter que parmi les 18 apprenants qui déclarent rencontrer des difficultés à trouver comment dire, 14 sont des apprenants de niveaux B1-B2. Il paraît ainsi intéressant de noter que les apprenants de niveau débutant trouvent probablement normal le fait de ne pas trouver comment dire et ne le signalent pas alors que les apprenants de niveau intermédiaire considèrent qu'il est important de le signaler. Il est tout aussi intéressant de souligner que les autres justifications données mettent en lumière les sources variées de difficultés éprouvées. Les difficultés rencontrées pour prononcer le français est une réponse donnée majoritairement par des apprenants de niveau A1 à savoir 12 sur 16 fois soit 75%. La prononciation semble donc être une source de difficultés importante en début d'apprentissage. De plus, l'anxiété est une raison donnée également prioritairement par les apprenants de niveaux débutants car 11 sur 12 apprenants qui en parlent sont de niveaux A1-A2. Il paraît de cette façon que l'anxiété est une difficulté moins importante aux niveaux intermédiaires observés. Les trois autres raisons sont données par des apprenants de niveaux variés.

Par ailleurs, les réponses à la question quatre « Cherchez-vous souvent vos mots ? » figurent dans le *graphique 12* qui suit.

Cherchez-vous souvent vos mots ?



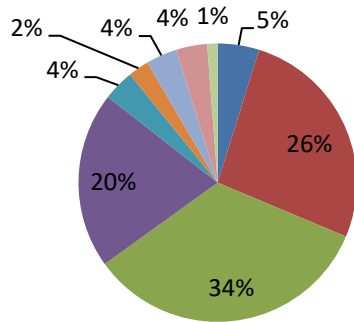
Graphique 12 : Réponses à la quatrième question des entretiens effectués avec les apprenants de l'étude préliminaire.

Nous pouvons voir que 41 fois ou 82% les apprenants disent « oui » et 9 fois ou 18% « quelquefois ». Ils ne répondent jamais par « non ». Par conséquent, ils avouent tous chercher leurs mots et la plupart d'entre eux le faire souvent.

La question cinq « Qu'est-ce que vous faites lorsque vous vous bloquez à cause de lacunes de vocabulaire ? » permet de mettre en évidence neuf différentes réponses illustrées dans le *graphique 13* suivant.

Qu'est-ce que vous faites lorsque vous vous bloquez à cause de lacunes de vocabulaire ?

- J'essaie de le dire autrement
 - Je le dis en grec
 - Je dis que je ne connais pas le mot
 - Je ne sais pas
 - J'essaie de trouver un synonyme
- Je demande au professeur comment on dit
 - Je demande à un ami comment on dit
 - J'essaie de trouver le mot
 - J'essaie de me relaxer, de me calmer

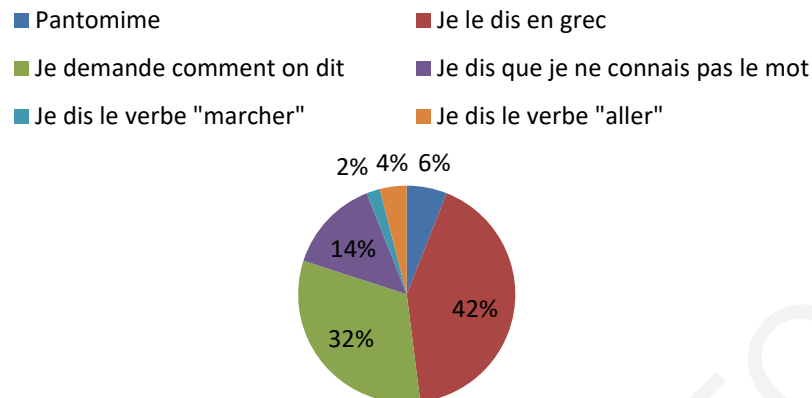


Graphique 13 : Réponses à la cinquième question des entretiens effectués avec les apprenants de l'étude préliminaire.

Nous notons 83 réponses au total car certains apprenants donnent plus d'une seule réponse. La réponse qui apparaît le plus est « je le dis en grec » avec 28 fois ou 34%. Les apprenants semblent donc être conscients de l'utilisation qu'ils font du chypriote grec en classe de français. La deuxième réponse donnée est « je demande au professeur comment on dit » avec 22 fois ou 26%. La troisième réponse donnée est « je demande à un ami ou un camarade comment on dit » avec 17 fois ou 20%. Il paraît que les apprenants séparent les tactiques de demande d'aide au professeur et aux amis car les apprenants qui proposent l'un ne proposent pas forcément l'autre. Les trois réponses les plus données sont donc l'alternance codique et la demande d'aide, ce qui correspond parfaitement aux tactiques relevées dans les transcriptions des activités de PIO. La quatrième réponse est « j'essaie de le dire autrement » relevée seulement 4 fois ou 5%. Par ailleurs, nous relevons 3 fois ou 4% « je dis que je ne connais pas le mot », « je ne sais pas » et « j'essaie de me relaxer, de me calmer ». Enfin, 2 apprenants ou 2% signalent qu'« ils essaient de trouver le mot à tout prix » et 1 apprenant ou 1% qu'il essaie de trouver un synonyme. Il faut noter que les apprenants qui déclarent essayer de le dire autrement, essayer de trouver le mot à tout prix et trouver un synonyme sont de niveaux B1-B2. Nous constatons donc que les apprenants ne parlent pas beaucoup d'efforts de formulations et reformulations mais préfèrent recourir au chypriote grec, ou demander de l'aide.

La question six « Imaginez que vous êtes en train de parler devant la classe de vos dernières vacances et vous oubliez le verbe “se promener”. Que faites-vous ? » a six réponses présentées dans le *graphique 14* suivant.

Vous oubliez le verbe "se promener". Que faites-vous ?



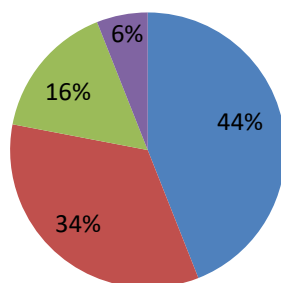
Graphique 14 : Réponses à la sixième question des entretiens effectués avec les apprenants de l'étude préliminaire.

Trois apprenants ou 6% déclarent faire de la pantomime, dont deux en faisant semblant de marcher et un en bougeant les doigts pour symboliser un personnage qui marche. Le fait d'avoir de la pantomime parmi les réponses à cette question est particulièrement intéressant parce que, comme nous l'avons déjà vu, pendant les observations de classe nous n'avons point relevé de pantomime. Notons que les trois apprenants qui recourent à la pantomime sont de niveau A1. Vingt et un apprenants ou 42% avouent recourir au grec, seize ou 32% demander comment on dit, sept ou 14% dire qu'ils ne connaissent pas le mot, deux ou 4% dire le verbe « aller » à la place de « se promener » et un ou 2% dire le verbe « marcher ». Nous constatons de ce fait que la plupart des apprenants interrogés déclarent alterner le code en passant au grec et de nombreux apprenants affirment demander à quelqu'un d'autre comment on dit en français. Les tactiques les plus employées sont donc ces deux-ci. Il est à noter que les apprenants qui donnent les verbes « aller » et « marcher » comme des alternatives sont des apprenants de niveaux B1 et B2.

A la question sept « Même situation mais cette fois-ci vous oubliez le mot “vol” voulant parler de votre voyage en avion. Que faites-vous ? » les apprenants ne proposent pas d'autres formulations comme à la question six. Comme nous pouvons le voir dans le *graphique 15* qui suit, tous les apprenants proposent à nouveau la même tactique sauf ceux qui ont proposé les verbes « aller » et « marcher » qui choisissent cette fois-ci une autre tactique.

Vous oubliez le mot "vol", que faites-vous ?

■ Je le dis en grec ■ Je demande comment on le dit
■ Je dis que je ne connais pas le mot ■ Pantomime



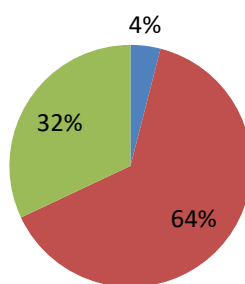
Graphique 15 : Réponses à la septième question des entretiens effectués avec les apprenants de l'étude préliminaire.

Nous avons 22 fois ou 44% la réponse « je le dis en grec », 17 fois ou 34% « je demande comment on le dit », 8 fois ou 16% « je dis que je ne connais pas le mot » et 3 fois ou 6% les apprenants font de la pantomime. Il est donc important de signaler que les tactiques les plus mentionnées sont l'alternance codique et la demande d'aide.

La huitième et dernière question de la partie qui concerne la pratique de l'apprenant est la suivante : « Est-ce que vous réussissez à surmonter le blocage et à faire passer le message ? » Le graphique 16 met au clair les résultats des réponses.

Surmontez-vous le blocage et faites-vous passer le message ?

■ oui ■ quelquefois ■ non



Graphique 16 : Réponses à la huitième question des entretiens effectués avec les apprenants de l'étude préliminaire.

Seulement 2 apprenants ou 4% disent que « oui », 32 apprenants ou 64% répondent par « quelquefois » et 16 apprenants ou 32% avouent que « non ». Ainsi, très peu d'apprenants pensent surmonter leurs difficultés en autonomie et faire passer le message et la plupart d'entre eux estiment pouvoir le faire quelquefois. Il est tout aussi intéressant de souligner que 32% des apprenants avouent ne jamais réussir à faire passer le message après un blocage et ajoutent très souvent qu'ils ont besoin d'aide pour y arriver.

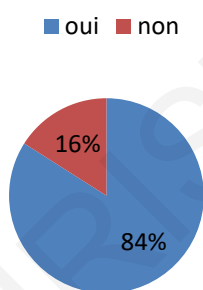
Pour conclure, les réponses données mettent en évidence plusieurs éléments intéressants. Tout d'abord, nous constatons que les apprenants pensent que l'oral est une

activité langagière plus importante que l'écrit et avouent préférer travailler l'oral à l'écrit. Or, la plupart d'entre eux affirment rencontrer des difficultés et être bloqués lorsqu'il faut parler en français. Les raisons les plus récurrentes pour ceci sont la difficulté de trouver le mot adéquat et la prononciation. La grande majorité des apprenants déclarent chercher souvent leurs mots en français et donnent l'alternance codique et la demande d'aide comme les tactiques utilisées. Enfin, très peu d'apprenants pensent surmonter les difficultés et blocages tous seuls.

2.3.2.2. La pratique de l'enseignant

La partie des entretiens qui concerne la pratique de l'enseignant inclut quatre questions, les questions 9, 10, 11 et 12. Les résultats de la question neuf « Est-ce que l'on parle beaucoup en français en classe ? » apparaissent dans le *graphique 17*.

Est-ce que l'on parle beaucoup en français en classe ?



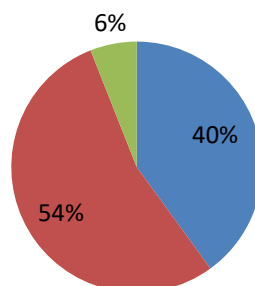
Graphique 17 : Réponses à la neuvième question des entretiens effectués avec les apprenants de l'étude préliminaire.

42 apprenants ou 84% disent que « oui » et 8 ou 16% disent que « non ». Les apprenants trouvent donc que le français a une place importante en classe et qu'il est beaucoup parlé. Il faut noter que parmi les 8 apprenants qui ont répondu négativement, 6 sont à l'université.

A la question 10 « Pensez-vous faire assez d'activités de PIO en classe ? » la plupart des apprenants répondent négativement. Comme le montre le *graphique 18 suivant*, 20 apprenants ou 40% déclarent que « oui », 27 apprenants ou 54% que « non » et 3 ou 6% disent « je ne sais pas ». Il est notable que parmi les 20 apprenants qui pensent faire assez d'activités de PIO en classe, les 14 sont de niveaux B1-B2. Il paraît donc que ceux qui pensent ne pas faire assez d'activités de PIO sont de niveaux plus débutants.

Pensez-vous faire assez d'activités de PIO en classe ?

■ oui ■ non ■ je ne sais pas

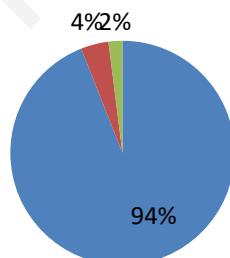


Graphique 18 : Réponses à la dixième question des entretiens effectués avec les apprenants de l'étude préliminaire.

Par ailleurs, à la question 11 « Lorsqu'un apprenant se bloque car il cherche un mot qu'il ne trouve pas en français, que fait votre enseignant ? », nous avons trois réponses différentes qui apparaissent dans le *graphique 19* qui suit.

Lorsqu'un apprenant se bloque, que fait votre enseignant ?

■ Il l'aide en lui donnant le mot recherché
■ Il l'aide en lui donnant des synonymes
■ Je ne sais pas



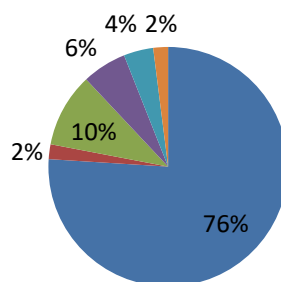
Graphique 19 : Réponses à la onzième question des entretiens effectués avec les apprenants de l'étude préliminaire.

Nous pouvons voir que 47 apprenants ou 94% donnent comme réponse « il l'aide en lui donnant le mot », 2 ou 4% disent qu'il l'aide en lui donnant des synonymes et un apprenant ou 2% avoue qu'il ne sait pas. Il est donc intéressant de voir que la grande majorité des apprenants constatent que l'enseignant aide l'apprenant en lui donnant le mot tout comme nous l'avons constaté pendant les observations de classe et l'analyse des transcriptions.

Enfin, pour la dernière question « Imaginez que vous êtes en train de parler devant la classe de vos dernières vacances et vous oubliez le verbe "se promener". Que fait votre enseignant ? », dont les résultats figurent dans le *graphique 20*, nous avons 6 réponses différentes.

Vous oubliez le verbe "se promener", que fait votre enseignant ?

- Il donne le mot
- Il demande "qu'est-ce que tu veux dire?" en grec
- Il aide avec des synonymes
- Je ne sais pas
- Il dit de réfléchir
- Il fait de la pantomime



Graphique 20 : Réponses à la douzième question des entretiens effectués avec les apprenants de l'étude préliminaire.

38 apprenants ou 76% disent qu'il donne le mot à l'apprenant, ce qui correspond aussi aux résultats des observations de classe et de l'analyse des transcriptions. 5 apprenants ou 10% disent que l'enseignant aide avec des synonymes, 3 ou 6% apprenants ne savent pas répondre à la question, 2 ou 4% pensent que l'enseignant dit à l'apprenant bloqué de réfléchir, un apprenant affirme que l'enseignant demande en grec « qu'est-ce que tu veux dire ? » et enfin un apprenant dit que l'enseignant fait de la pantomime.

Les résultats de la présente partie des entretiens permettent de montrer que les apprenants pensent que l'on parle beaucoup en français en classe mais que la majorité trouve que l'on ne fait pas assez d'activités de PIO en classe. De plus, les apprenants déclarent que l'enseignant aide l'apprenant bloqué dans la plupart des fois en lui donnant le mot recherché.

2.3.3. Questionnaire adressé aux enseignants

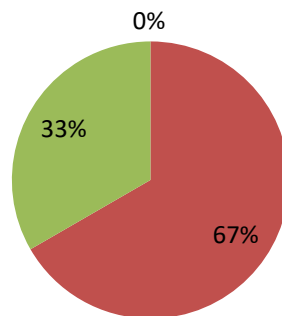
Le questionnaire adressé aux douze enseignants observés apparaît en annexe 1.3 et comporte 16 questions. Nous séparons encore le questionnaire en deux parties, 1) la pratique de l'enseignant et 2) la pratique de l'apprenant. Chaque partie est composée de huit questions.

2.3.3.1. La pratique de l'enseignant

La première question du questionnaire adressé aux enseignants est la suivante : « A votre avis, quelle compétence est la plus importante en Français Langue Etrangère ? Pourquoi ? ».

Quelle compétence est la plus importante en FLE ?

■ L'écrit ■ L'oral ■ Les deux



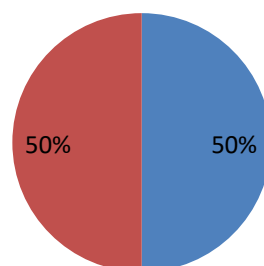
Graphique 21 : Réponses à la première question du questionnaire adressé aux enseignants de l'étude préliminaire.

Il est intéressant de voir dans le *graphique 21* ci-dessous qu'aucun enseignant n'a répondu « l'écrit », 8 enseignants ou 67% ont répondu « l'oral » et 4 ou 33% « les deux ». Lorsqu'ils sont invités à justifier leur réponse, ceux qui ont choisi l'oral notent que c'est une compétence utile ou indispensable pour la communication, et ceux qui ont choisi les deux expliquent que les deux compétences se renforcent mutuellement ou qu'elles sont complémentaires.

Dans le *graphique 22* suivant apparaissent les réponses à la deuxième question du questionnaire : « Pensez-vous faire assez d'activités de production et d'interaction orales en classe ? ».

Pensez-vous faire assez d'activités de production et d'interaction orales en classe ?

■ oui ■ non

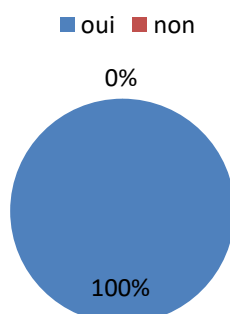


Graphique 22 : Réponses à la deuxième question du questionnaire adressé aux enseignants de l'étude préliminaire.

Nous remarquons que la moitié des enseignants répondent par oui et l'autre moitié par non. Ceux qui répondent négativement expliquent dans leur majorité (5 sur 6) qu'ils n'ont pas le temps en classe pour faire assez d'activités orales. Un enseignant affirme qu'il est difficile de travailler l'oral avec les débutants car leur vocabulaire est limité et un autre ajoute que comme l'examen se passe essentiellement par écrit il est obligé de faire beaucoup d'activités écrites.

Les deux questions suivantes, trois et quatre, nous paraissent complémentaires. La troisième question « Avez-vous déjà entendu parler de “stratégies de communication” ? » reçoit comme l’indique le *graphique 23* une même réponse.

Avez-vous déjà entendu parler de "stratégies de communication" ?



Graphique 23 : Réponses à la troisième question du questionnaire adressé aux enseignants de l'étude préliminaire.

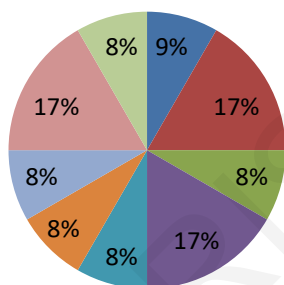
Tous les 12 enseignants déclarent avoir entendu parler des stratégies de communication. Il est donc intéressant de voir s'ils en connaissent la signification, ce qui est le but de la quatrième question « Pouvez-vous en donner une brève définition/explication ? ». Nous rappelons que les stratégies de communication, qui ont été définies *supra*³³², apparaissent comme des techniques ou actions de résolution de la difficulté énonciative (Corder 1983, p. 16) ou de communication (Faerch et Kasper 1983, p. 36). Les stratégies de communication permettent à l'apprenant de donner suite à la conversation et offrir davantage d'opportunités d'apprentissage³³³ (p. 6). Les neuf différentes réponses données à cette question apparaissent dans le *graphique 24* suivant.

³³² Cf. 1.2.1.2. *Stratégies d'apprentissage et stratégies de communication.*

³³³ Traduction de : « they enable learners to keep the conversation going and thereby provide more opportunity for input. »

Pouvez-vous en donner une brève définition ?

- Utiliser d'autres moyens pour faire passer le message souhaité
- Stratégies qu'un apprenant développe afin de communiquer ses pensées
- Tout ce que l'apprenant met en application pour communiquer langagièrement à l'oral ou à l'écrit
- Des actions que l'enseignant met en place pour aider à résoudre les problèmes communicatifs et faciliter la communication
- Stratégies pour l'identification de l'objectif de communication
- Stratégies qu'un apprenant utilise pour décoder une structure de la langue étrangère
- Stratégies pour communiquer correctement
- Stratégies de correction des erreurs pendant la communication



Graphique 24 : Réponses à la quatrième question du questionnaire adressé aux enseignants de l'étude préliminaire.

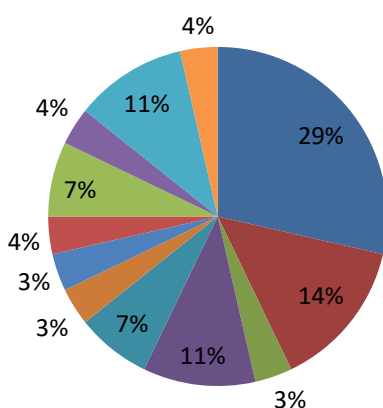
Les trois premières réponses contiennent des éléments correspondant aux définitions des théoriciens précités : « Utiliser d'autres moyens pour faire passer le message souhaité », « Stratégies qu'un apprenant développe afin de communiquer ses pensées » et « tout ce qu'un apprenant met en application pour communiquer langagièrement à l'oral ou à l'écrit ». La première définition est assez précise et explique en particulier les stratégies de compensation qui font partie des stratégies de communication. Les deux autres présentent les stratégies en question comme des moyens qui permettent de communiquer un message. Il faut noter que les première et troisième réponses sont données une fois alors que la deuxième est donnée deux fois. Les six autres définitions données ne correspondent pas aux diverses définitions des stratégies de communication. Deux enseignants répondent que les stratégies de communication sont « des actions que l'enseignant met en place pour aider à résoudre les problèmes communicatifs et faciliter la communication » en pensant que ces stratégies sont des actions faites par les enseignants. De plus, un enseignant note qu'il s'agit de stratégies « pour l'identification de l'objectif de communication » et un autre qu'il est question de stratégies « qu'un apprenant utilise pour décoder une structure de la langue étrangère ». Encore, trois enseignants considèrent que ces stratégies ont un rapport avec la correction car un enseignant affirme que ce sont des « stratégies pour communiquer correctement » et deux enseignants que ce sont des « stratégies de correction des erreurs pendant la communication ». Enfin, un enseignant note qu'il s'agit de « phases dans la communication pour réaliser le but final ». Nous réalisons ainsi que 8 enseignants

sur 12 ou 67% donnent une explication qui ne correspond pas à la définition des stratégies de communication. Il est donc important de noter qu'ils ne connaissent pas tous en quoi consiste une stratégie de communication.

Les résultats de la cinquième question posée dans le questionnaire adressé aux enseignants « Lorsqu'un de vos apprenants se bloque car il cherche un mot qu'il ne trouve pas en français, que faites-vous ? », figurent dans le *graphique 25*.

Lorsqu'un de vos apprenants se bloque car il cherche un mot qu'il ne trouve pas en français, que faites-vous ?

- Je lui donne le mot
- Je l'encourage à continuer
- Je l'encourage à reformuler et trouver des mots plus simples
- Je l'encourage à paraphraser
- J'attends, souvent ses camarades l'aident
- Je lui suggère des mots appartenant au même champ lexical
- Je lui suggère des mots de la même sonorité afin de réactiver la mémoire active de l'apprenant
- Je lui donne le mot mais quand il a fini de parler je vois avec toute la classe des mots alternatifs qu'il aurait pu utiliser
- Je mime
- Je dessine le mot au tableau
- Je demande aux autres camarades s'ils ont compris
- Je lui demande de reprendre du début



Graphique 25 : Réponses à la cinquième question du questionnaire adressé aux enseignants de l'étude préliminaire.

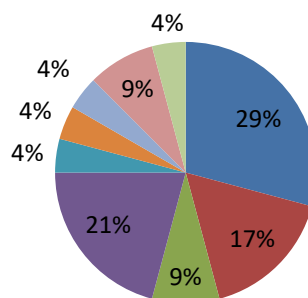
Les enseignants proposent plusieurs réponses, c'est pourquoi nous avons 28 réponses au total, 12 différentes réponses : 1) je lui donne le mot (8 fois ou 29%), 2) je l'encourage à continuer (4 fois ou 14%), 3) je l'encourage à reformuler et trouver des mots plus simples (1 fois ou 3%), 4) je l'encourage à paraphraser (3 fois ou 7%), 5) j'attends, souvent ses camarades l'aident (2 fois ou 4%), 6) je lui suggère des mots appartenant au même champ lexical (1 fois ou 3%), 7) je lui suggère des mots de la même sonorité afin de réactiver la

mémoire active de l'apprenant (1 fois ou 3%), 8) je lui donne le mot mais quand il a fini de parler je vois avec toute la classe des mots alternatifs qu'il aurait pu utiliser (1 fois ou 3%), 9) je mime (2 fois ou 4%), 10) je dessine le mot au tableau (1 fois ou 3%), 11) je demande aux autres camarades s'ils ont compris (3 fois ou 7%) et 12) je lui demande de reprendre du début (1 fois ou 3%). Ainsi, dans la plupart des cas, les enseignants signalent donner le mot aux apprenants en difficulté. Or, il faut noter aussi que les enseignants proposent des actions que nous n'avons pas observées en classe et n'avons pas non plus rencontrées dans les transcriptions des activités de PIO. A part le cas de l'enseignant 11 qui a incité l'apprenant à réfléchir et à s'exprimer à travers les mots qu'il veut utiliser, nous n'avons pas relevé des occurrences avec lesquelles les enseignants suggèrent aux apprenants de reformuler, de paraphraser, de simplifier ou de reprendre du début. En d'autres termes, nous n'avons pas relevé ce que les enseignants signalent faire en dehors de donner le mot recherché par l'apprenant.

Pour ce qui est de la question six « Imaginez qu'un apprenant est en train de parler devant la classe de ses dernières vacances et oublie le verbe « se promener ». Que faites-vous ? » ses résultats apparaissent dans le *graphique 26* suivant.

Imaginez qu'un apprenant est en train de parler et oublie le verbe "se promener". Que faites-vous ?

- je lui donne le mot recherché
- je l'incite à reformuler
- je demande à ses camarades de l'aider
- je fais de la pantomime pour signifier se promener ou marcher en me promenant dans la classe
- je lui donne un terme proche pour l'aider à se rappeler comme promenade
- j'indique d'un geste la valeur pronominale du verbe
- si le niveau le permet, j'isole le préfixe et mime le verbe mener
- je lui donne la ou les premières lettres du mots
- je lui dis de reprendre du début



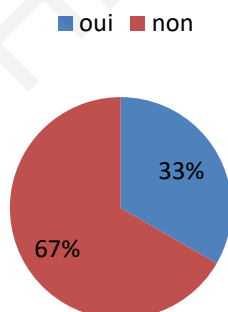
Graphique 26 : Réponses à la sixième question du questionnaire adressé aux enseignants de l'étude préliminaire.

Nous comptons 24 réponses au total, 9 réponses différentes : 1) je lui donne le mot recherché (7 fois ou 29%), 2) je l'incite à reformuler (4 fois ou 17%), 3) je demande à ses

camarades de l'aider (2 fois ou 9%), 4) je fais de la pantomime pour signifier *se promener* ou *marcher* en me promenant dans la classe (5 fois ou 21%), 5) je lui donne un terme proche pour l'aider à se rappeler comme promenade (1 fois ou 4%), 6) j'indique d'un geste la valeur pronominale du verbe (1 fois ou 4%), 7) si le niveau le permet, j'isole le préfixe et mime le verbe mener (1 fois ou 4%), 8) je lui donne la ou les premières lettres du mot (2 fois ou 9%), 9) je lui dis de reprendre du début (1 fois ou 4%). Nous remarquons que certaines des réponses données sont plus spécifiques que celles de la question précédente. Par conséquent, le fait d'avoir donné un exemple spécifique de terme oublié a pu mettre en lumière des éléments de réponses précis comme les réponses 6 et 7 précitées qui concernent la valeur pronominale du verbe et l'isolation du préfixe du mot. Nous voyons aussi apparaître une nouvelle tactique comme la réponse 8 avec laquelle on donne les premières lettres du mot. De plus, notons que la première réponse donnée qui consiste à donner le mot recherché apparaît 5 fois comme un deuxième choix de la part des enseignants dans le cas où la première aide donnée n'a pas permis de surmonter la difficulté. Les enseignants semblent réaliser ainsi qu'il serait souhaitable d'aider dans un premier temps l'apprenant à surmonter la difficulté tout seul en ne donnant si besoin le mot que dans un second temps.

La question sept contient deux sous-questions : « Avez-vous déjà travaillé en classe sur la reformulation verbale en PIO ? » et « Si oui qu'avez-vous fait ? ». Les réponses des enseignants à la première sous-question figurent en annexe 3.30 dans le *graphique 27*.

Avez-vous déjà travaillé en classe sur la reformulation verbale en PIO ?

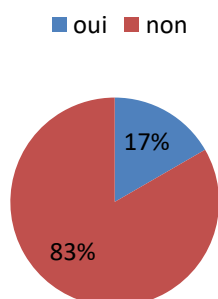


Graphique 27 : Réponses à la septième question du questionnaire adressé aux enseignants de l'étude préliminaire.

8 enseignants déclarent qu'ils n'ont pas déjà travaillé sur la reformulation verbale et 4 qu'ils l'ont déjà fait. Les 4 enseignants qui ont répondu positivement ont donné les explications suivantes : 1) « pendant le cours j'incite toujours mes élèves à donner des synonymes », 2) « un apprenant devait reformuler l'avis d'un autre apprenant, tout en utilisant des marqueurs de degré de nuance différents (pas tout à fait, un peu, en partie, presque...) », 3) « d'abord j'utilise moi-même pour réexpliquer si quelque chose n'est pas très clair et par la suite j'incite les apprenants à faire pareil s'ils ne trouvent pas les bons mots » et 4) « quand on travaille le compte-rendu ou la synthèse il y a tout un travail à faire sur la reformulation ». Nous constatons de ce fait que la majorité des enseignants déclarent ne jamais avoir travaillé sur la reformulation verbale et que ceux qui déclarent l'avoir fait associent ce travail tant au travail de reformulation effectué par eux-mêmes en classe qu'au travail exigé par les apprenants.

La question huit contient elle aussi deux sous-questions : « Avez-vous déjà travaillé en classe sur la reformulation non verbale ? » et « Si oui qu'avez-vous fait ? ». Les réponses des enseignants à la première sous-question apparaissent dans le *graphique 28*.

Avez-vous déjà travaillé en classe sur la reformulation non verbale ?



Graphique 28 : Réponses à la huitième question du questionnaire adressé aux enseignants de l'étude préliminaire.

Nous constatons que la grande majorité des enseignants (10 sur 12 ou 83%) notent qu'ils n'ont jamais travaillé sur la reformulation non verbale en classe. Les 2 enseignants qui déclarent l'avoir fait notent qu'ils l'ont fait « par les gestes et la mimique » et « en faisant des gestes », sans pour autant expliquer le type de l'activité.

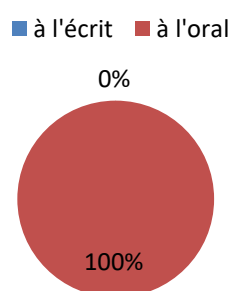
Il faut de ce fait noter que les réponses aux huit questions de la partie du questionnaire qui concerne la pratique de l'enseignant en classe sont intéressantes. Tout d'abord, il faut retenir que la majorité des enseignants pensent que l'oral est plus important que l'écrit et sont partagés lorsqu'il faut dire s'ils pensent faire assez d'activités de PIO en classe. Ceux qui estiment ne pas en faire suffisamment donnent comme raison principale le manque de temps. De plus, 8 enseignants sur 12 ou 67% ne donnent pas d'explication ou de définition qui correspondrait à la définition des stratégies de communication. Ainsi, ils n'ont pas tous l'air de connaître ce qu'est une stratégie de communication. Lorsque nous leur avons demandé ce qu'ils font quand un apprenant rencontre des difficultés, ils ont donné une variété de réponses. La réponse qui revient le plus souvent est celle qui consiste à donner le mot à l'apprenant (29%). Rappelons aussi que les enseignants proposent des actions que nous n'avons ni observées en classe ni rencontrées dans les transcriptions des activités de PIO. Encore, lorsque nous signalons aux enseignants que l'apprenant rencontre des difficultés car il ne trouve pas le terme « se promener », les actions proposées sont nombreuses et de nouvelles actions spécifiques apparaissent comme indiquer d'un geste la valeur pronominale du verbe, isoler le préfixe et mimer le verbe mener et donner la ou les premières lettres du mot. Retenons aussi que les enseignants proposent de donner le mot recherché après avoir fait une autre action comme inciter à reformuler. Il faut noter que nous n'avons pas pu remarquer ceci lors des observations de classes. Enfin, nous rappelons que la majorité des enseignants déclarent ne jamais avoir travaillé sur la reformulation verbale et non verbale.

Il est intéressant de regarder les réponses des enseignants à la deuxième partie du questionnaire qui concerne la pratique de l'apprenant.

2.3.3.2. La pratique de l'apprenant

La deuxième partie du questionnaire adressé aux enseignants contient 8 questions. La neuvième question du questionnaire³³⁴ porte sur les besoins des apprenants : « A votre avis, l'apprenant chypriote hellénophone a plus de besoins à l'écrit ou à l'oral ? ».

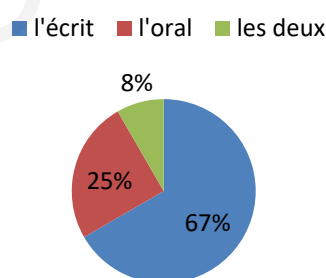
A votre avis, l'apprenant chypriote hellénophone a plus de besoins à l'écrit ou à l'oral ?



Graphique 29 : Réponses à la neuvième question du questionnaire adressé aux enseignants de l'étude préliminaire.

Comme nous pouvons le voir dans le *graphique 29* ci-dessus, tous les enseignants choisissent la réponse « à l'oral ». Or, la dixième question : « A votre avis l'apprenant chypriote hellénophone préfère travailler sur l'oral ou l'écrit ? » n'a pas la même réponse.

A votre avis l'apprenant chypriote hellénophone préfère travailler sur l'oral ou l'écrit ?



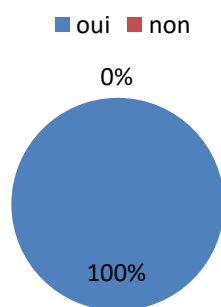
Graphique 30 : Réponses à la dixième question du questionnaire adressé aux enseignants de l'étude préliminaire.

Comme nous l'indique le *graphique 30* ci-dessus la majorité des enseignants (8 ou 67%) choisissent l'écrit, 3 enseignants ou 25% l'oral et 1 les deux.

Pour ce qui est de la question onze : « Trouvez-vous que vos apprenants sont bloqués lorsqu'il faut parler en français ? » les résultats apparaissent dans le *graphique 31* suivant.

³³⁴ La neuvième question est la première question de la deuxième partie du questionnaire.

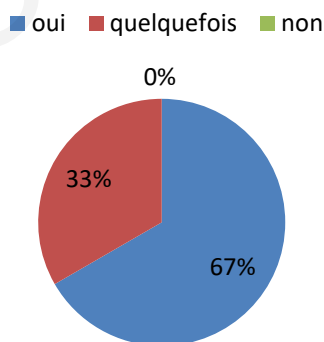
Trouvez-vous que vos apprenants sont bloqués lorsqu'il faut parler en français ?



Graphique 31 : Réponses à la onzième question du questionnaire adressé aux enseignants de l'étude préliminaire.

Nous remarquons que tous les enseignants répondent par oui. Ils considèrent donc que leurs apprenants rencontrent des difficultés qui bloquent la parole en PIO. Les enseignants nous disent aussi pourquoi ils trouvent que leurs apprenants sont bloqués en donnant 6 réponses principales : 1) ils ne pratiquent pas beaucoup le français à Chypre (2 fois ou 17%), 2) le système ne promeut pas l'utilisation de l'oral (1 fois ou 8%), 3) ils ont peur de l'erreur (2 fois ou 17%), 4) ils ont peur des erreurs de prononciation/ ils trouvent la prononciation difficile (3 fois ou 25%), 5) ça dépend des apprenants (1 fois ou 8%) et 6) ils n'ont pas le vocabulaire nécessaire (3 fois ou 25%). Nous constatons que les raisons les plus souvent données sont celles qui concernent la prononciation et le vocabulaire. La question 12 vient compléter d'une certaine manière la onzième question : « Cherchent-ils souvent leurs mots ? ». Le *graphique 32* qui suit présente les réponses données.

Cherchent-ils souvent leurs mots ?



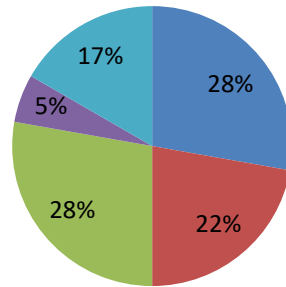
Graphique 32 : Réponses à la douzième question du questionnaire adressé aux enseignants de l'étude préliminaire.

Nous pouvons voir que la majorité des enseignants (8 fois ou 67%) répondent par oui, 4 enseignants ou 33% répondent par « quelquefois » et aucun enseignant ne répond négativement. C'est pourquoi il paraît que les enseignants considèrent que les apprenants chypriotes hellénophones de FLE rencontrent des difficultés en PIO, et plus spécifiquement dans la recherche des mots adéquats.

La question treize « Qu'est-ce qu'ils font lorsqu'ils se bloquent à cause de lacunes de vocabulaire ? » a 36 réponses au total, 6 différentes réponses. Le *graphique 33* suivant illustre les résultats obtenus.

Qu'est-ce qu'ils font lorsqu'ils se bloquent à cause de lacunes de vocabulaire ?

- Ils donnent le mot dans une autre langue
- Ils se taisent
- Ils demandent de l'aide
- Ils essaient de trouver un synonyme
- Ils utilisent des paraphrases



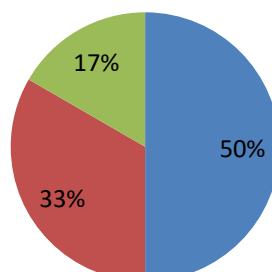
Graphique 33 : Réponses à la treizième question du questionnaire adressé aux enseignants de l'étude préliminaire.

Les enseignants déclarent 10 fois ou 28% que les apprenants donnent le mot dans une autre langue. Ils ont recours donc à la tactique de l'alternance codique. 8 fois ou 22% les enseignants notent que les apprenants se taisent, ce qui renvoie à l'abandon du message. Ils déclarent 10 fois ou 28% que les apprenants demandent de l'aide. Il est à noter qu'aucun enseignant ne coche le choix « Ils changent le sujet de la conversation ». De surcroît, les enseignants choisissent 2 fois ou 5% qu'ils essaient de trouver un synonyme, et 6 fois ou 17% qu'ils utilisent des paraphrases. Nous tenons à signaler qu'aucun enseignant n'a ajouté une tactique supplémentaire dans l'option « autre » du questionnaire. Nous remarquons de ce fait que selon les représentations et l'expérience des enseignants, les apprenants optent dans la plupart des cas pour l'alternance codique, le silence et la demande d'aide.

Par ailleurs, la quatorzième question « En général est-ce que le blocage persiste ou l'apprenant arrive à se faire comprendre tout seul ? » a trois différentes réponses qui apparaissent dans le *graphique 34* suivant.

En général est-ce que le blocage persiste ou l'apprenant arrive à se faire comprendre tout seul ?

- Le blocage persiste et l'apprenant attend mon aide
- Il arrive d'une manière ou d'une autre à se débloquent
- Autre: Ceci dépend du niveau, s'il est débutant le blocage persiste



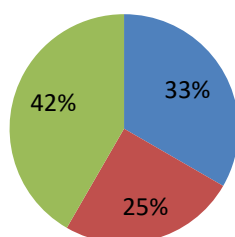
Graphique 34 : Réponses à la quatorzième question du questionnaire adressé aux enseignants de l'étude préliminaire.

Tout d'abord 6 enseignants ou 50% estiment que le blocage persiste et l'apprenant attend l'aide de l'enseignant, 4 enseignants ou 33% considèrent que l'apprenant arrive d'une manière ou d'une autre à se débloquent et 2 ou 17% que ceci dépend du niveau de compétence de l'apprenant car si l'apprenant est débutant le blocage persiste. Il est donc intéressant de signaler que la majorité des enseignants trouvent que le blocage persiste.

Pour ce qui est de la quinzième question « Lorsqu'ils reformulent pour éviter un blocage, modifient-ils le message avec des risques d'une interprétation erronée ? » les enseignants ont sélectionné 3 réponses.

Lorsqu'ils reformulent pour éviter un blocage, modifient-ils le message avec des risques d'une interprétation erronée ?

- Quelquefois
- Rarement
- Cela dépend de leur niveau, les débutants modifient plus le message



Graphique 35 : Réponses à la quinzième question du questionnaire adressé aux enseignants de l'étude préliminaire.

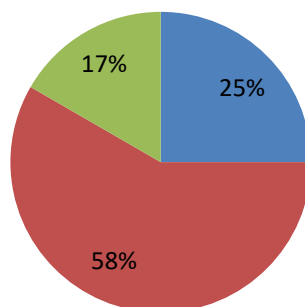
Comme nous pouvons le voir dans le *graphique 35*, 4 enseignants ou 33% choisissent la réponse « quelquefois », 3 enseignants ou 25% « rarement » et 5 ou 42% « cela dépend de leur niveau, les plus débutants modifient plus le message ». Nous remarquons que la

majorité des enseignants considèrent que le niveau des apprenants est un élément à prendre en compte.

Enfin, la seizième question « Utilisent-ils des gestes pour se faire comprendre ? » a des résultats intéressants.

Utilisent-ils des gestes pour se faire comprendre ?

■ quelquefois ■ rarement ■ non



Graphique 36 : Réponses à la seizième question du questionnaire adressé aux enseignants de l'étude préliminaire.

Comme nous le voyons dans le *graphique 36* ci-dessus, la majorité des enseignants trouvent que les apprenants ont rarement recours aux gestes pour se faire comprendre (7 enseignants ou 58%), 3 enseignants ou 25% affirment que les apprenants le font quelquefois et 2 enseignants ou 17% que les apprenants n'utilisent pas de gestes. Il est ainsi important de souligner que la plupart des enseignants trouvent que les apprenants ont rarement recours aux gestes pour se faire comprendre, ce que nous avons également remarqué pendant les observations de classes.

Les huit questions qui concernent la pratique de l'apprenant ont pu mettre en évidence des éléments intéressants. Tout d'abord, tous les enseignants considèrent que c'est à l'oral que les apprenants ont le plus de besoins et leur majorité pense que les apprenants chypriotes hellénophones préfèrent travailler sur l'écrit que sur l'oral. De plus, tous les enseignants sont d'accord que les apprenants sont bloqués lorsqu'il faut parler en français et donnent 6 raisons pour ces blocages dont les difficultés de prononciation et le manque de vocabulaire. De surcroît, la majorité des enseignants considèrent que leurs apprenants cherchent souvent leurs mots. Lorsqu'ils se bloquent à cause de lacune de vocabulaire, ils optent pour l'alternance codique, l'arrêt de la communication et la demande d'aide. La majorité des enseignants indiquent que le blocage persiste et note que le niveau est un facteur qui joue sur la modification du message lors des reformulations verbales. Enfin, la plupart des enseignants notent que les apprenants emploient rarement des gestes pour se faire comprendre.

2.3.4. Discussion

Le présent chapitre³³⁵ a pu mettre en évidence les résultats des observations de classes à travers l'utilisation des notes de la fiche d'observation, des plans de leçons en annexe 4.3, des transcriptions des activités qui font parler les apprenants, des entretiens

³³⁵ 2.3. Résultats.

avec les 50 apprenants et des réponses aux questionnaires adressés aux 12 enseignants observés. Dans la présente section l'objectif est de discuter des résultats des différentes méthodes de recueil de données afin de tirer des conclusions qui pourraient dans la section suivante valider ou invalider les premières hypothèses développées *supra*³³⁶.

Dans un premier temps, les résultats de la question 3 des entretiens effectués avec les apprenants : « Trouvez-vous que vous êtes bloqué lorsqu'il faut parler en français ? Si oui pourquoi ? » montrent que même si l'ambiance semble être bonne les apprenants risquent de se sentir anxieux. Nous rappelons que l'anxiété est la troisième réponse donnée avec 12 occurrences ou 17%. Or, les 50 apprenants donnent plusieurs raisons pour expliquer leurs difficultés en PIO. Plus particulièrement, 11 fois ou 16% les apprenants avouent avoir peur de commettre des erreurs et 7 fois ou 10% ils parlent de la honte éprouvée devant ses camarades. Il est donc important de prendre également en compte les raisons affectives qui justifient les difficultés éprouvées en classe pendant les activités de PIO. Nous avons pu voir dans le cadre théorique³³⁷ que l'anxiété est une source possible de difficulté notamment pour les compétences orales. En revanche, les enseignants ne parlent pas d'anxiété dans le questionnaire. Ils pourraient en parler à la question 11 où nous leur demandons pourquoi ils trouvent que leurs apprenants sont bloqués. Ils expliquent ces difficultés autrement, notamment par les difficultés de prononciation (25%), de vocabulaire (25%), par la peur de commettre des erreurs (17%) et le manque de pratique du français à Chypre (17%).

De plus, nous avons pu montrer que 15 minutes et 22 secondes en moyenne par heure sont consacrées aux activités de PIO³³⁸, de remue-méninges, discussions et jeux oraux. Pour ce qui est des activités de PIO uniquement, 5 minutes et 34 secondes y sont consacrées. En ce qui touche les résultats des entretiens avec les apprenants, les réponses à la question 10 sont révélatrices car la majorité des apprenants (27 apprenants ou 54%) déclarent qu'ils ne font pas assez d'activités de PIO en classe. Concernant les réponses des enseignants à la question 2 du questionnaire « Pensez-vous faire assez d'activités de PIO en classe ? », ces derniers semblent être partagés dans leurs réponses car 6 répondent positivement et 6 négativement. Ce que nous pouvons tirer comme conclusion des résultats précités est que les apprenants ressentent le besoin de faire plus d'activités de PIO en classe.

Pour ce qui est de la place de l'alternance codique pendant les activités de PIO, nous avons vu que le 12% des TP transcrits contenait des alternances codiques. Les apprenants lors des entretiens ont répondu à la question 9 : « est-ce qu'on parle beaucoup en français en classe ? » dans leur grande majorité positivement. Les apprenants estiment donc beaucoup parler en français en classe. De plus, la cinquième question des entretiens « Qu'est-ce que vous faites lorsque vous vous bloquez à cause de lacunes de vocabulaire ? » reçoit des éléments de réponses intéressants car 28 apprenants (ou 34% des réponses) déclarent utiliser le grec. L'alternance codique est donc la réponse la plus donnée pour compenser aux lacunes de vocabulaire. De surcroît, les enseignants répondant à la question 13 du questionnaire « Qu'est-ce que font les apprenants lorsqu'ils se bloquent à cause de lacunes de vocabulaire ? » déclarent 10 fois (ou 28% des fois) qu'ils donnent le

³³⁶ Cf. section 0.1.2. Premières hypothèses.

³³⁷ Cf. sous-section 1.1.4.2. Sources possibles de difficultés.

³³⁸ A savoir aux monologues et aux jeux de rôles.

mot dans une autre langue. Ainsi, même si les apprenants estiment que l'on parle beaucoup en français en classe, ils semblent fréquemment opter pour l'alternance codique dans le but de compenser pour des déficiences en PIO.

Concernant les marqueurs de difficultés en PIO, nous devons prendre en considération que les marqueurs sont nombreux, leur durée est importante et la plupart d'entre eux se trouvent à l'intérieur d'une proposition ce qui est nuisible à l'aisance en PIO. Il faut aussi considérer que la plupart des PIO sont des activités déjà préparées à l'avance ce qui permet d'avoir les notes sous les yeux. Les questions 3 et 4 des entretiens auprès des apprenants, « trouvez-vous que vous êtes bloqué lorsqu'il faut parler en français ? » et « cherchez-vous souvent vos mots ? » permettent de montrer aussi la représentation qu'ont les apprenants de leur performance. Il est intéressant de noter qu'aucun apprenant ne répond par non aux deux questions. Ils déclarent tous être bloqués et chercher leurs mots en PIO. De plus, les enseignants qui répondent aux questions 11 et 12 du questionnaire : « trouvez-vous que vos apprenants sont bloqués lorsqu'il faut parler en français ? Si oui pourquoi ? » et « cherchent-ils souvent leurs mots ? » partagent le même avis et considèrent tous que les apprenants sont bloqués et cherchent leurs mots. Ainsi, les éléments prouvant que les apprenants rencontrent des difficultés sont nombreux et il faut les prendre en considération.

En ce qui concerne les tactiques de communication en PIO mises en œuvre par les apprenants, les transcriptions ont démontré que les apprenants ont eu recours à 264 tactiques pendant les 7 heures 36 minutes et 11 secondes d'activités transcrites. Parmi ces tactiques 57.5% sont des tactiques de demande d'aide 22% des alternances codiques et 18% d'autres tactiques qui consistent à formuler autrement. Nous remarquons donc que les apprenants ont tendance à utiliser plus les tactiques de demande d'aide que les tactiques de (re)formulation verbale qui permettent de surmonter la difficulté en autonomie. Les questions 5, 6, 7 et 8 des entretiens effectués avec les apprenants en annexe 1.2 cherchent à faire parler les apprenants sur les tactiques qu'ils emploient lorsqu'ils sont face à une difficulté de communication en PIO. Les réponses aux questions 5, 6 et 7 mettent en lumière que les apprenants pensent opter d'abord pour l'alternance codique et puis pour la demande d'aide. Les résultats des questions confirment ainsi les conclusions tirées des transcriptions analysées. Nous rappelons que les réponses à la huitième question des entretiens « Est-ce que vous réussissez à surmonter le blocage et à faire passer le message ? » démontrent que les apprenants réalisent qu'ils ne sont pas toujours capables de surmonter la difficulté en autonomie car la majorité (64%) répond par « quelquefois » et 32% répond par « non ». Seulement 2 apprenants ou 4% répondent positivement. Il est en conséquence important de signaler que les apprenants avouent rencontrer des difficultés. Par ailleurs, la question 13 du questionnaire adressé aux enseignants en annexe 1.3 « Qu'est-ce qu'ils font lorsqu'ils se bloquent à cause de lacunes de vocabulaire ? » cherche à avoir l'appui de l'enseignant concernant les tactiques mises en œuvre par les apprenants. Les réponses à la question 13 indiquent que les enseignants remarquent que les apprenants donnent prioritairement le mot dans une autre langue, se taisent en abandonnant ainsi le message et demandent de l'aide. Peu parmi eux (22%) signalent que les apprenants essaient de reformuler en autonomie. Les tactiques présentées sont ainsi toujours les mêmes.

De plus, nous avons étudié les différentes réactions des enseignants face aux marqueurs de difficultés des apprenants et nous avons conclu qu'ils intervenaient très souvent pour aider les apprenants, nous avons relevé 20 interventions de leur part sans même que les apprenants le leur demandent. Ils ont suggéré des tactiques comme dire des mensonges pour éviter des mots inconnus, chercher le verbe de la phrase, réfléchir et parler en utilisant les mots que l'apprenant souhaite utiliser. Pendant les entretiens effectués avec les apprenants, ces derniers avouent (47 fois sur 50 ou 94%) que les enseignants les aident en leur donnant le mot recherché. La grande majorité des apprenants ont donc remarqué cette réaction des enseignants lorsque les apprenants sont en difficulté. Aucun apprenant ne déclare que l'enseignant les incite à formuler autrement par exemple. Pour ce qui est des réponses données par les enseignants, les réponses aux questions 5 et 6 du questionnaire sont révélatrices³³⁹. Pour les deux questions la réponse la plus donnée est « je lui donne le mot recherché », ce qui montre qu'effectivement les enseignants ont tendance à aider les apprenants et leur donner le mot qui pose problème. Or, les enseignants proposent plusieurs d'autres actions comme « je l'encourage à paraphraser », « je mime », « je lui demande de reprendre du début », que nous n'avons pas observées en classe. Les enseignants déclarent avoir recours à ces procédés mais d'après ce que nous avons pu étudier, ils ne le font pas. Nous supposons donc qu'ils réalisent qu'ils devraient probablement le faire mais ne le font pas.

De plus, nous avons pu voir que la pantomime n'a jamais été relevée pendant les observations de classe. Pendant les entretiens effectués avec les apprenants la pantomime apparaît dans les réponses des questions 6 et 7³⁴⁰. Trois apprenants ou 6% déclarent faire de la pantomime, dont deux en faisant semblant de marcher et un en bougeant ses doigts pour symboliser un personnage qui marche. Le fait d'avoir de la pantomime parmi les réponses à cette question est particulièrement intéressant parce que, comme nous l'avons déjà vu, pendant les observations de classe nous n'avons point relevé de pantomime. Notons que les trois apprenants qui recourent à la pantomime sont de niveau A1. A la question sept 3 fois ou 6% les apprenants déclarent faire de la pantomime. La pantomime ne fait donc pas partie des tactiques les plus mentionnées et ne semble pas avoir de place importante dans les choix des apprenants. Pour ce qui est de l'avis des enseignants, la plupart d'entre eux notent d'abord que les apprenants emploient rarement des gestes pour se faire comprendre et puis qu'ils n'ont jamais travaillé en classe sur la (re)formulation non verbale. Il paraît donc que les tactiques de communication non verbales ne constituent pas une priorité pour les enseignants.

Les conclusions tirées de la présente discussion peuvent nous permettre de procéder à la validation des premières hypothèses formulées.

2.3.5. Validation des premières hypothèses

Les premières hypothèses que nous avons formulées étaient regroupées dans quatre points que nous présentons dans les paragraphes suivants.

Tout d'abord, nous avons fait les hypothèses suivantes : Les apprenants visés rencontrent de nombreuses difficultés de communication en PIO. Plus particulièrement,

³³⁹ Cf. Dans les graphiques 25 et 26.

³⁴⁰ Cf. Dans les graphiques 14 et 15.

nous faisons l'hypothèse qu'ils sont peu fluides, qu'ils rencontrent des obstacles dans la formulation et l'expression de leurs idées et points de vue et enfin qu'ils cherchent longtemps leurs mots avec comme résultat l'arrêt de la communication et parfois l'abandon du message. Comme nous avons pu le voir dans la discussion et les sections précédentes présentant les résultats de l'étude préliminaire, dans les transcriptions des activités de PIO nous avons rencontré de nombreux marqueurs de difficultés comme des arrêts de la communication et des hésitations, dont la durée et la position dans l'énoncé indiquent qu'ils influent négativement sur l'aisance en PIO. Les résultats des entretiens effectués avec les apprenants ont pu démontrer aussi que les apprenants pensent rencontrer des difficultés lorsqu'il faut prendre la parole en français et avouent chercher leurs mots. Les réponses au questionnaire adressé aux enseignants mettent aussi en évidence que les enseignants sont du même avis et considèrent que leurs apprenants rencontrent ce genre de difficultés. De plus, les résultats de l'analyse des transcriptions montrent que les apprenants de niveaux B1-B2 rencontrent des difficultés et n'ont pas encore l'aisance qu'ils pourraient avoir. En conséquence, nous validons les hypothèses formulées concernant les difficultés rencontrées en PIO, le manque d'aisance, la recherche de mots et les arrêts de la communication. Or, nous ne pouvons pas valider l'hypothèse qui concerne le taux de tactiques d'abandon du message car nous n'avons pas pu facilement identifier cette tactique pendant l'analyse des transcriptions. Comme nous l'avons expliqué *supra*³⁴¹, d'une part la tactique d'abandon du message n'est pas évidente à prendre en compte car les apprenants n'expriment pas toujours verbalement cet évitement et d'autre part nous identifions à plusieurs reprises un arrêt de la communication mais nous ne pouvons pas dire avec certitude que l'apprenant abandonne le sujet, parce que l'enseignant ou un autre apprenant intervient pour changer le sujet. Toutefois il faut noter que les enseignants qui répondent au questionnaire affirment que les apprenants rencontrant des difficultés en PIO ont aussi recours à la tactique d'abandon du message. Il est ainsi possible que les enseignants interviennent également lorsqu'ils considèrent que l'apprenant a déjà abandonné le message ou compte le faire.

La deuxième série d'hypothèses formulées était la suivante : nous considérons que les apprenants ignorent les stratégies de communication en PIO permettant d'améliorer leur performance en classe et les emploient peu ou pas du tout pour la remédiation aux obstacles et déficiences lors de la prise de parole. Comme nous l'avons développé dans les sections précédentes, les apprenants observés et interviewés ont tendance à utiliser un certain répertoire de tactiques de communication en PIO, les tactiques qui consistent à demander de l'aide et à alterner le code. Ils emploient très peu les tactiques qui consistent à formuler autrement en français, qui leur permettraient de surmonter la difficulté en autonomie. De plus, les apprenants réalisent qu'ils ne sont pas toujours capables de surmonter la difficulté de manière autonome et avouent rencontrer des difficultés. Les enseignants remarquent que les apprenants rencontrant des difficultés en PIO donnent prioritairement le mot dans une autre langue, se taisent en abandonnant ainsi le message et demandent de l'aide. De cette manière nous concluons que les apprenants n'ignorent pas toutes les stratégies de PIO car pendant l'étude nous avons rencontré différentes tactiques. Or, en dehors des tactiques de demande d'aide et d'alternance codique, nous constatons qu'ils emploient peu les autres tactiques de communication en PIO notamment celles qui

³⁴¹ Cf. 2.3.1.6. *Tactiques de communication en PIO relevées.*

consistent à formuler autrement en français. Les apprenants semblent préférer mettre en œuvre les mêmes tactiques qui offrent une solution simplement et rapidement que de tenter de reformuler seuls et de trouver d'autres manières de s'exprimer.

La troisième série d'hypothèses était la suivante : Les apprenants ne mettent pas en œuvre suffisamment de stratégies en PIO avec comme résultat l'arrêt fréquent de la communication qui rompt la fluidité de la communication orale. Nous supposons qu'en raison de l'emploi important du chypriote grec en classe de FLE, ils auront très souvent recours à la stratégie de l'alternance codique qui consiste à passer à une autre langue que la langue cible pour faire passer le message souhaité. Ils passeront donc souvent au chypriote grec lorsqu'ils ne sauront pas comment surmonter leur difficulté en PIO. Nous estimons également que les apprenants emploieront aussi l'anglais, une langue fortement partagée parmi les chypriotes hellénophones. Nous venons de voir dans le paragraphe précédent que les tactiques de (re)formulation verbale en français en PIO ne sont pas assez employées par les apprenants et ne sont pas non plus citées dans les entretiens et questionnaires. Encore nous avons constaté que les tactiques de communication en PIO les plus employées sont l'alternance codique et la demande d'aide. De plus, l'emploi de l'anglais est également rencontré dans l'analyse des transcriptions³⁴² ce qui permet de valider les hypothèses précitées.

Enfin, les dernières hypothèses formulées étaient les suivantes : les enseignants n'incitent pas suffisamment la mise en œuvre des stratégies d'apprentissage en PIO. Nous présumons que ces derniers ne fournissent pas les outils pour une remédiation autonome aux obstacles dans la formulation verbale à l'oral. Comme nous avons pu le voir dans la section précédente³⁴³, les enseignants n'incitent pas les apprenants à paraphraser ou à trouver d'autres moyens de s'exprimer³⁴⁴ et pendant les entretiens effectués avec les apprenants, ces derniers avouent (94%) que les enseignants les aident en leur donnant le mot recherché. Aucun apprenant ne déclare que l'enseignant incite à formuler autrement. Nous avons aussi pu montrer que les enseignants qui répondent au questionnaire donnent le plus souvent comme réponse « je lui donne le mot recherché », ce qui montre qu'effectivement les enseignants ont tendance à aider les apprenants et leur donner le mot qu'ils cherchent. Nous rappelons que les enseignants proposent dans le questionnaire plusieurs d'autres actions comme « je l'encourage à paraphraser », « je mime », « je lui demande de reprendre du début », que nous n'avons pas observées en classe. Nous supposons donc qu'ils se rendent compte qu'ils devraient probablement le faire. Nous tenons à rappeler aussi que nous n'avons en aucun cas rencontré d'entraînement stratégique en classe pendant les observations. Ces conclusions permettent à nouveau de valider les hypothèses formulées.

Ainsi, nous constatons que la plupart des hypothèses formulées ont pu être validées. Nous avons invalidé la deuxième série d'hypothèses car les apprenants n'ignorent pas toutes les tactiques de communication en PIO. Ils ont régulièrement tendance à employer les mêmes tactiques, l'alternance codique et la demande d'aide, qui consistent nous pourrions dire aux tactiques les plus faciles d'accès, à tel point que nous pourrions

³⁴² *Supra* dans la sous-section 2.3.1.6. *Tactiques de communication en PIO relevées.*

³⁴³ Cf. 2.3.4. Discussion.

³⁴⁴ Dans l'analyse des transcriptions nous avons vu que seul l'enseignant 11 a incité un apprenant à reformuler. Cf. 2.3.1.7. *Stratégies d'enseignement relevées en PIO.*

même supposer que ces tactiques sont entrées dans la connaissance procédurale³⁴⁵ des apprenants et sont devenues des *habitus*³⁴⁶ (Oxford 2011, p. 55). Nous rappelons qu'au départ les tactiques sont mises en œuvre de façon intentionnelle et délibérée³⁴⁷ (Oxford 2011, p. 55). L'apprenant, après avoir souvent mis en œuvre ces tactiques, il est en mesure d'employer la langue cible plus naturellement sans grande difficulté. La connaissance de la nouvelle langue étrangère devient dynamique inconsciente, sans effort, automatique, habituelle et tacite³⁴⁸ (p. 49). Les tactiques et stratégies peuvent donc être automatisées de manière à ce qu'elles entrent dans la connaissance procédurale de l'apprenant, elles sont donc transformées en quelque chose d'autre³⁴⁹, en ce qu'elle appelle des *habitus*³⁵⁰ (p. 52).

Les conclusions tirées de l'analyse des résultats ont donc permis de valider un nombre d'hypothèses parmi les premières formulées lors de l'introduction de ce travail. Les mêmes conclusions peuvent permettre dans le chapitre suivant, de formuler un nombre d'hypothèses de recherche qui feront l'objet de l'étude principale du présent travail.

2.4. Hypothèses de recherche

Les hypothèses de recherche que nous pouvons formuler à partir des résultats de l'étude préliminaire sont les suivantes :

- 1) Nous supposons à nouveau que les sujets rencontrant des difficultés de formulation en PIO ont parfois recours à l'abandon du message. Nous avons vu que nous avons déjà formulé cette hypothèse au début de la thèse mais que nous n'avons pas pu tout à fait y répondre dans l'étude préliminaire car nous n'avons pas pu facilement identifier cette tactique pendant l'analyse des transcriptions. Néanmoins les enseignants ayant répondu au questionnaire ont affirmé que les apprenants rencontrant des difficultés en PIO ont aussi recours à la tactique d'abandon du message. Il sera donc intéressant d'essayer par la suite de relever cette tactique.
- 2) Nous faisons l'hypothèse que des facteurs influencent l'aisance de l'apprenant et l'emploi des tactiques de communication en PIO. Tout d'abord nous basons cette hypothèse sur le fait que même si d'après le CECR (2001) les apprenants emploient plus de stratégies compensatoires à partir du niveau B1, parmi les 18 apprenants qui ont déclaré rencontrer des difficultés à trouver comment dire pendant les entretiens, 14 étaient des apprenants de niveaux B1-B2. Nous avons aussi pu voir que les apprenants de niveaux B1-B2 rencontraient toujours des difficultés selon les résultats de l'analyse des transcriptions des activités de PIO observées et n'avaient pas encore l'aisance qu'ils auraient pu avoir. Ainsi, nous supposons que le niveau de compétence des apprenants ne doit pas être le seul facteur qui influence la performance des apprenants mais que d'autres facteurs doivent influencer sur l'aisance des apprenants, le développement de difficultés en

³⁴⁵ Nous rappelons que les connaissances procédurales correspondant aux savoir-faire des apprenants, « aux étapes pour réaliser une action, à la procédure permettant la réalisation d'une action » (Tardif 1997, p. 50).

³⁴⁶ Traduction de « *habits* » en anglais.

³⁴⁷ Traduction de « *strategies are intentional et deliberate* » (Oxford 2011, p. 12).

³⁴⁸ Traduction de : « *Knowledge of the new L2 information is dynamic, unconscious, effortless, automatic, habitual and tacit* ».

³⁴⁹ Traduction de : « *When the strategy has become automatic through extensive practice, it is no longer a strategy but has instead been transformed into something else* ».

³⁵⁰ Traduction de : « *habit* » et ce que Cohen (2011) appelle un processus, en anglais a « *process* ».

PIO et l'emploi des tactiques de communication en PIO. Nous supposons qu'un de ces facteurs peut être l'emploi d'autres types de stratégies et tactiques (comme affectives méta-affectives et métasocioculturelles-interactives). Nous faisons cette hypothèse parce que dans les réponses à la cinquième question posée aux entretiens effectués avec les apprenants, qui cherchait à savoir ce que les apprenants faisaient lorsqu'ils rencontraient des lacunes de vocabulaire en PIO, nous avons aussi eu comme réponse « j'essaie de me relaxer, de me calmer » qui constitue selon le modèle d'Oxford (2011, p. 119) une tactique affective. Nous considérons donc que des stratégies et tactiques d'autres types que de communication en PIO peuvent être mis en œuvre.

- 3) Nous supposons qu'un groupe de sujets chypriotes hellénophones apprenants de FLE qui bénéficie d'un entraînement stratégique fondé sur le cycle d'entraînement stratégique d'Oxford (2011) fera preuve vers la fin de sa formation de moins de marqueurs de difficultés en PIO, aura plus d'aisance en PIO, mettra en œuvre plus de tactiques de (re)formulation verbale en français de façon à ce que l'apprenant soit plus autonome pour ce qui est de la remédiation aux difficultés en PIO. Nous rappelons que dans les classes observées pendant l'étude préliminaire il n'y avait pas d'entraînement stratégique et les productions des apprenants contenaient des marqueurs de difficultés en PIO. Nous avons aussi vu que beaucoup de ces marqueurs étaient longs et se trouvaient au milieu de la proposition, ce qui nuisait à l'aisance en PIO. Nous devons répéter ici que les apprenants avaient recours aux mêmes tactiques, plus particulièrement aux tactiques de demande d'aide et d'alternance codique, en oubliant les tactiques qui consistaient à (re)formuler autrement en français comme la synonymie, la circonlocution et l'antonymie à la négation.
- 4) Nous faisons aussi l'hypothèse que la mise en place de cet entraînement stratégique pourra jouer sur le progrès de l'apprenant en PIO en général et notamment en ce qui concerne son aisance en PIO. Nous formulons cette hypothèse car nous considérons que les stratégies de communication en PIO contribuent également au développement de l'apprentissage et non seulement au maintien de la communication³⁵¹.

Les quatre séries d'hypothèses guideront la suite du présent travail car elles feront l'objet de l'étude principale.

2.5. Conclusions de la deuxième partie

Dans le premier chapitre de la deuxième partie, nous avons présenté le contexte chypriote hellénophone de FLE. Tout d'abord nous avons exposé le cadre d'enseignement-apprentissage du FLE avec la description d'éléments comme la scolarité, les institutions et les enseignants. Pour ce qui est des enseignants, nous avons pris en considération les résultats d'une étude citée qui indique l'usage récurrent de la langue maternelle en classe de FLE par les enseignants des écoles publiques, le schéma des cours plus ou moins invariable pendant les séances observées et le sentiment d'insécurité linguistique éprouvé en langue française. Puis nous avons procédé à la caractérisation de l'apprenant chypriote

³⁵¹ Cf. sous-section 1.2.1.2. *Stratégies d'apprentissage et stratégies de communication.*

hellénophone de FLE en présentant sa langue maternelle et d'autres langues apprises, ses difficultés et erreurs les plus courantes et enfin son profil avec ses croyances et représentations de la langue-culture cible.

Par la suite, l'étude préliminaire a pu mettre en évidence des résultats intéressants sur un nombre de points qui concernent la PIO en contexte chypriote hellénophone de FLE. A partir de l'analyse des observations de classes, des transcriptions des activités de PIO, des entretiens effectués avec les apprenants et du questionnaire adressé aux enseignants, nous avons pu recueillir des données relatives à l'espace-classe et l'ambiance, aux approches didactiques privilégiées, à la place accordée aux PIO, aux langues employées en cours, aux erreurs et difficultés courantes, aux marqueurs des difficultés en PIO, aux tactiques de communication en PIO et aux stratégies d'enseignement en PIO. Nous avons aussi mis en évidence des éléments de réponses sur les raisons des difficultés en PIO, comme la difficulté de trouver comment dire et les difficultés qui concernent la prononciation.

De plus, l'étude préliminaire a permis de découvrir de nouvelles tactiques que nous n'avions pas rencontrées dans le modèle d'Oxford (2011). Le *tableau 16* en annexe 2.16 montre que nous avons ajouté quatre tactiques au *tableau 11* en annexe 2.11. Les quatre nouvelles tactiques rencontrées sont les suivantes : 1) utiliser un mot de la même famille (la tactique 17), 2) donner un exemple (la tactique 18), 3) mentir quand je ne sais pas donner la réponse exacte/changer l'information donnée (la tactique 24) et 4) abandonner le sujet, le message mais pas la tâche en disant p. ex. « je ne sais pas comment on dit » (la tactique 30). Ainsi, pour identifier les tactiques rencontrées, nous emploierons d'ores et déjà le *tableau 16*.

Avec les résultats tirés de cette étude, il a été possible d'examiner les premières hypothèses formulées dans l'introduction de la présente thèse³⁵² et de formuler les hypothèses de recherche finales qui feront l'objet de l'étude principale de la thèse. En outre, nous avons pu nous rendre compte que l'identification des tactiques est une tâche complexe particulièrement en ce qui touche les tactiques des synonymes, de l'exemplification, de la simplification, de l'évitement de la parole et de l'abandon du message. C'est pourquoi, dans la troisième partie de la thèse il importe d'avoir de façon rétrospective le feedback de l'apprenant³⁵³, dans lequel ce dernier expliquerait les tactiques mises en œuvre pendant l'activité de PIO. Ce sont les explications de l'apprenant qui nous permettront de nous assurer de la tactique mise en œuvre pendant la tâche, ce qui apportera aussi plus de crédibilité aux résultats obtenus.

³⁵² Nous les rappelons de manière très synthétique : 1) les apprenants visés rencontrent de nombreuses difficultés de communication en PIO. Plus particulièrement, nous faisons l'hypothèse qu'ils sont peu fluides, qu'ils rencontrent des obstacles dans la formulation et l'expression de leurs idées et points de vue et enfin qu'ils cherchent longtemps leurs mots avec comme résultat l'arrêt de la communication et parfois l'abandon du message. 2) Les apprenants ignorent l'existence et l'importance des stratégies d'apprentissage en général et en PIO. 3) Le manque de mise en œuvre des stratégies appropriées en PIO est une raison importante à l'origine des difficultés rencontrées chez les apprenants. 4) Les enseignants n'incitent pas suffisamment la mise en œuvre des stratégies d'apprentissage en PIO.

³⁵³ Pour ce qui est des autres activités langagières, comme la CE, on propose souvent la méthode de la réflexion à voix haute pendant le déroulement de l'activité, en anglais la méthode « think aloud » (O'Malley et Chamot 1990 ; Oxford 1990). En PIO on ne peut pas avoir le feedback des apprenants de façon immédiate car on interromprait l'activité de PIO. Il faut donc demander aux apprenants d'expliquer ce qu'ils ont fait pendant l'activité de manière rétrospective.

Après ces dernières constatations nous pouvons procéder à la troisième partie du présent travail, l'étude principale.

NATHALIE CHRISTOPHORE

3. ETUDE PRINCIPALE

L'étude principale de la thèse se fonde sur les hypothèses de recherche développées *supra*³⁵⁴ et est présentée dans les deux chapitres suivants, le premier mettant en évidence la méthodologie de l'étude et le second présentant et analysant ses résultats.

3.1. Méthodologie

Dans le présent chapitre nous présenterons la méthodologie de l'étude principale. Tout d'abord nous donnerons toutes les informations nécessaires concernant la planification de l'étude ainsi que les difficultés que nous avons rencontrées pour sa réalisation. Puis, nous expliquerons la nécessité d'effectuer ce que nous appelons un contrôle de la comparabilité des populations étudiées, en menant les mêmes entretiens que pour l'étude préliminaire avec les sujets de l'étude principale. Ensuite, nous présenterons la méthodologie et les instruments pour le relevé des représentations des sujets. Par la suite, nous expliciterons comment nous avons procédé pour relever les pratiques mises en œuvre par les sujets et comment nous avons fait pour étudier les corrélations avec différentes variables. Enfin, nous mettrons en évidence la méthodologie pour la mesure des progrès réalisés. La présentation de la méthodologie mettra en lumière, tant pour le relevé que pour l'analyse des données, la diversification des types de données recueillis et des outils d'analyse ainsi que le recours à trois évaluateurs externes assurant la triangulation des résultats³⁵⁵.

3.1.1. Planification et difficultés méthodologiques

3.1.1.1. Création d'un atelier de PIO

Une fois que les résultats de l'étude préliminaire ont été mis en lumière et nous avons formulé les hypothèses de recherche, nous avons pu commencer l'étude principale. Pour cette partie de l'étude, il nous fallait créer un cours supplémentaire afin de pouvoir proposer un entraînement stratégique à un nombre de sujets adultes ou grands adolescents chypriotes hellénophones. Nous avons de ce fait créé un atelier de PIO au département d'études françaises et européennes de l'Université de Chypre. Nous avons opté pour ce département car il nous donnait facilement la possibilité d'offrir un cours de soutien à ses étudiants. La création d'un cours supplémentaire serait plus difficilement concevable dans un des établissements où nous avons mené l'étude préliminaire. De plus, nous avons pris en compte le fait que selon notre enquête réalisée au sein du même département en 2011 pour le mémoire de master II (Christoforou 2011) les étudiants de premières et deuxièmes années avaient déclaré qu'ils rencontraient des difficultés de communication en PO. Nous avons donc supposé que ces sujets puissent tout aussi bien bénéficier d'un entraînement stratégique visant à faire travailler la mise en œuvre notamment des stratégies de communication en PIO. C'est au sein de cet atelier de PIO que nous avons offert un entraînement stratégique fondé sur le cycle d'entraînement stratégique d'Oxford (2011).

³⁵⁴ Cf. 2.4. Hypothèses de recherche.

³⁵⁵ Cf. section 2.2.1. Planification.

L'atelier de PIO a duré trois semestres académiques, de février 2013 à mai 2014, à titre d'une heure trente par semaine. Il comptait 50 heures de participation au total, environ 16 heures par semestre. Il ne s'agissait pas d'un cours obligatoire pour les étudiants mais d'un atelier optionnel destiné à ceux qui souhaitaient s'améliorer en PIO et bénéficier d'un bonus de 5% sur la note d'un de leurs cours obligatoires proposés par deux enseignantes. Pour bénéficier du bonus, les étudiants devaient être toujours assidus aux séances proposées. L'atelier s'adressait à des étudiants de première et deuxième années en études françaises ou européennes³⁵⁶. Notons que les deux enseignantes chargées de cours de FLE au département visé, nous avaient informée des objectifs de leurs cours en première et deuxième années et l'entraînement stratégique n'en faisait pas partie. C'est d'ailleurs pour cela qu'elles incitaient fortement la participation à l'atelier et offraient même le bonus à leurs étudiants.

Trente-cinq étudiants ont participé à au moins un semestre de l'atelier, 15 étudiants ont participé pendant seulement un semestre, 8 pendant deux semestres et 12 pendant les trois semestres. Néanmoins, nous n'avons pas pu prendre en compte tous ces étudiants dans l'analyse des résultats pour deux raisons principales : tout d'abord un nombre important d'étudiants n'ont pas été toujours assidus aux séances de l'atelier et encore un étudiant était arabophone et non pas chypriote hellénophone. Nous n'avons donc pas pris en compte ces sujets. Nous avons seulement pris en considération la participation des étudiants toujours assidus et ceux qui étaient des chypriotes hellénophones, ce qui correspondait à 20 étudiants participant à un semestre, 12 étudiants à deux semestres et enfin 7 étudiants à trois semestres de l'atelier. Parmi les 20 étudiants, 2 étaient des hommes et 18 des femmes. Les sujets avaient tous entre 17 et 22 ans. Selon leurs enseignantes ils avaient des niveaux divers entre les niveaux A1 et B2 définis par le CECR. Certes avoir eu davantage de sujets participant à l'étude nous aurait permis de généraliser plus facilement les résultats de cette étude. Or, nous devons prendre en compte qu'il s'agit d'une étude effectuée dans un contexte où il serait difficile de rassembler un très grand nombre d'étudiants adultes de FLE. De plus, il est question d'une étude de cas notamment qualitative, cherchant avant tout à approfondir sur les stratégies et leur apprentissage à l'aide de plusieurs outils et non pas à s'appuyer sur des résultats purement statistiques. Nous nous fondons particulièrement sur les propos de nombreux auteurs (Crouch et McKenzie 2006 ; Guest, Bunce et Johnson 2006), qui soulignent que pour des études de cas qualitatives, le nombre idéal se trouve entre 12 et 20 participants car ce nombre permet au chercheur de construire et maintenir une relation proche avec les sujets qui auront avec lui un échange d'information franc et ouvert.

L'expérience des enregistrements pendant l'étude préliminaire a fait que nous avons décidé que pour l'étude principale nous allions filmer les activités de l'atelier et non seulement enregistrer le son. Il nous a semblé important d'avoir la trace des expressions faciales, des gestes et pantomimes des sujets. Cependant, comme plusieurs étudiants étaient réticents devant la caméra, ils ont à plusieurs reprises exprimé leur désaccord avec le fait d'être filmés et nous avons peur de perdre les sujets de l'atelier à cause de sa nature non obligatoire et ne pas pouvoir réaliser l'étude principale, nous avons dû accepter que

³⁵⁶ Selon les deux enseignantes chargées de cours en première en deuxième années, ce sont les étudiants en première et deuxième années qui rencontrent le plus de difficultés en PIO et qui auraient besoin de cours de soutien comme l'atelier.

certains étudiants n'allaient pas être filmés. Il est à noter que nous avons néanmoins filmé la performance de ceux qui acceptaient de se faire filmer. Ainsi, étant donné que notre corpus était composé d'enregistrements audio et de vidéos, pendant les séances nous avons tenté d'être particulièrement attentive aux gestes et pantomimes effectuées par les sujets. Or, cela s'est avéré très complexe, car pendant les séances de l'atelier nous avons aussi le rôle d'animatrice. Donc en raison de cette difficulté nous avons décidé de transcrire le maximum de gestes et pantomimes survenus mais ne pas les étudier car nous ne pourrions pas assurer la crédibilité de ces notes dans le cas des enregistrements audio³⁵⁷.

Encore, l'atelier de PIO comme tous les cours de l'Université de Chypre, avait de l'espace sur la plateforme *blackboard*, ce qui nous donnait la possibilité d'effectuer un nombre d'opérations comme informer les participants du groupe d'une annonce, les contacter par courriel, télécharger des vidéos prises pendant l'atelier et les faire visionner uniquement par un nombre de participants choisis à savoir par les participants de chaque vidéo. La plateforme a été un outil important pour la réussite de l'atelier.

3.1.1.2. Objectifs de départ

Les objectifs de départ de l'atelier étaient les suivants :

- 1) identifier les difficultés de communication en PIO ;
- 2) identifier les stratégies et tactiques mises en œuvre par les sujets en PIO ;
- 3) identifier des facteurs qui influaient sur l'emploi des tactiques de communication en PIO ;
- 4) diminuer les marqueurs de difficultés en PIO ainsi que les abandons du message et de la tâche pendant les activités de PIO afin d'avoir plus d'aisance ;
- 5) développer la prise de conscience des stratégies et tactiques existantes chez les sujets pendant les activités de PIO ;
- 6) mettre en œuvre une plus grande variété de tactiques en PIO ;
- 7) mettre en œuvre plus de tactiques de (re)formulation verbale et plus particulièrement les tactiques de l'opération *formuler autrement* du *tableau 16*³⁵⁸ qui consiste à : inventer un nouveau mot, utiliser une circonlocution, utiliser un synonyme ou un mot proche peut-être plus général, utiliser un antonyme avec la négation, employer des expressions figées familières, restructurer et/ou simplifier la formulation quand elle est trop complexe, continuer à parler et faire des hypothèses pour comprendre, repérer les mots de l'autre et les réemployer, utiliser des mots passe-partout, utiliser un mot de la même famille et donner un exemple. Dorénavant nous appellerons ces tactiques, les tactiques de (re)formulation verbale en français. Nous n'avons pas comme objectif de travailler sur la mise en œuvre de la tactique 13 du *tableau 16* qui consiste à alterner le code car, comme nous l'avons vu lors de l'étude préliminaire, les apprenants chypriotes hellénophones étudiés y avaient beaucoup recours. L'objectif était donc de promouvoir l'autonomie des sujets

³⁵⁷ Il est aussi notable que depuis le 25 mai 2018 « date de l'entrée en vigueur du règlement général sur la protection des données » avoir recours à des enregistrements vidéo s'avère plus complexe. Cf. https://ec.europa.eu/commission/priorities/justice-and-fundamental-rights/data-protection/2018-reform-eu-data-protection-rules_fr

³⁵⁸ Cf. annexe 2.16. Les tactiques 7 à 18 du tableau sans compter la tactique 13 qui consiste à alterner le code.

dans le déblocage de la parole à travers l'emploi d'une ou plusieurs tactiques de (re)formulation verbale en français ;

- 8) familiariser les sujets avec un nombre de tactiques cognitives, métacognitives, socioculturelle-interactives, métasocioculturelle-interactives, affectives et méta-affectives qui pourraient aider les sujets pendant les activités de PIO et inciter fortement leur emploi systématique avant, pendant et après chaque tâche de PIO ;
- 9) donner plus d'aisance aux sujets de l'atelier en PIO.

Pour atteindre les trois premiers objectifs précités, nous avons dû effectuer une première évaluation diagnostique au début de l'atelier, composée d'une activité de PO, un exposé voire un monologue suivi et d'une activité d'IO, un jeu de rôles. Il est à noter que les sujets participant à l'atelier n'étaient pas les mêmes que ceux ayant participé à l'étude préliminaire, ainsi des différences pourraient exister entre eux. C'est pourquoi, il était important de faire cette évaluation diagnostique qui nous permettrait de mieux connaître les sujets, leurs difficultés et les tactiques mises en œuvre.

Pour atteindre les six derniers objectifs précités nous avons mis en place un entraînement stratégique direct qui permettrait d'améliorer la performance des étudiants en PIO. Pour mettre en place cet entraînement stratégique nous avons adopté le modèle d'Oxford (2011) avec le cycle d'entraînement stratégique analysé supra³⁵⁹ qui est constitué de six étapes : 1) la prise de conscience d'un nombre de stratégies et tactiques déjà employées par les sujets, 2) l'augmentation de la prise de conscience des tactiques employées avec la réalisation de tâches, 3) la découverte de nouvelles tactiques, 4) l'entraînement et la combinaison de tactiques selon les besoins de la tâche, guidés par l'enseignant, 5) l'évaluation de l'efficacité des stratégies et tactiques mises en œuvre et enfin 6) l'appropriation des tactiques, la surveillance et l'évaluation du succès. Nous développons plus en détail les instruments et activités que nous avons mis en place *infra*³⁶⁰.

3.1.1.3. Création d'un groupe de contrôle

Nous avons formé un groupe de contrôle, composé de sujets ayant les mêmes caractéristiques que ceux de l'atelier, avec comme différence la participation à l'atelier. Ces sujets ont été convoqués à deux reprises, une fois au début du semestre pour effectuer l'évaluation diagnostique et une deuxième fois à la fin du semestre pour effectuer l'évaluation finale. Ces sujets qui n'ont donc pas participé aux séances de l'atelier, n'ont pas eu d'entraînement stratégique³⁶¹. Pour former ce groupe nous avons dû faire un appel à participation plusieurs fois. Nous avons eu des participations pendant trois semestres différents, la première fois en 2014, la deuxième en 2015 et la troisième en 2016. La difficulté dans la création du groupe de contrôle s'explique notamment par le fait que la participation aux deux séances n'offrait pas de bonus sur une des notes des étudiants, comme c'était le cas des participants de l'atelier. Les étudiants ne voyaient donc pas

³⁵⁹ Cf. 1.2.4.2. Modèles pour l'entraînement stratégique.

³⁶⁰ Cf. 3.1.5. Entraînement stratégique.

³⁶¹ Nous rappelons que nous étions en contact avec les deux enseignantes chargées des cours de FLE au département visé, qui nous ont fait savoir les objectifs de leurs cours. L'entraînement stratégique n'en faisait pas partie, c'est pourquoi elles incitaient la participation à l'atelier.

pourquoi participer aux deux séances qui n'allaient pas avoir de conséquences sur leurs notes.

Parmi les 19 étudiants qui se sont présentés aux deux séances de travail, nous en comptons 12 qui ont participé aux deux activités de PIO lors la première et de la dernière séance. Nous avons donc un groupe de contrôle qui peut nous donner des résultats de la performance de 12 sujets après seulement un semestre de travail. Le groupe de contrôle permet de comparer les résultats des pratiques des apprenants n'ayant pas participé aux séances de l'atelier de PIO avec ceux des participants, dans le but d'étudier la différence dans le progrès des apprenants en ce qui concerne la mise en œuvre des stratégies appropriées et le progrès linguistique des participants. Il faut noter aussi que les sujets de ce groupe se sont montrés encore plus réticents face à la caméra que les sujets de l'atelier avec comme résultat, opter de nouveau à des enregistrements audios.

3.1.2. Contrôle de la comparabilité des populations étudiées

Comme nous l'avons déjà mentionné dans le présent chapitre, les sujets de l'étude principale et ceux de l'étude préliminaire n'ont pas été les mêmes. Ils étaient tous des chypriotes hellénophones grands adolescents ou adultes entre 15 et 35 ans, apprenants du FLE comme troisième langue apprise après l'anglais. Or, les sujets de l'étude principale étaient des étudiants au département d'études françaises et européennes ce qui peut nous faire penser que leur motivation pour l'apprentissage de la langue-culture française était peut-être plus importante que celle des apprenants de l'étude préliminaire. Il est donc possible que des différences existent entre les deux publics, même s'ils partagent la même origine. Ainsi, dans le but d'étudier et de prendre en compte les décalages éventuels qui existeraient entre les deux populations, nous avons posé aux sujets de l'atelier les mêmes questions que celles posées lors des entretiens menés avec les apprenants de l'étude préliminaire. Nous avons effectué des entretiens tout comme nous l'avons fait lors de l'étude préliminaire. De cette manière, nous avons pu contrôler la comparabilité des populations étudiées et prendre les mesures nécessaires en nous adaptant aux décalages dans les réponses des sujets de l'étude principale pendant la formation de l'atelier.

3.1.3. Relevé des représentations des sujets

Pour relever les représentations des sujets nous avons eu recours à deux instruments différents. Tout d'abord nous avons distribué un questionnaire que nous avons conçu en ayant comme but de voir quelles tactiques de communication en PIO les sujets pensaient utiliser. Le deuxième instrument utilisé était un journal de bord, qui a permis aux sujets de s'exprimer autour de l'expérience de l'atelier.

3.1.3.1. Questionnaire de l'atelier

Dans le but d'identifier les tactiques de communication en PIO que les sujets mettaient en œuvre, nous avons conçu le questionnaire en annexe 1.4. Avec ce questionnaire qui leur était distribué au début de l'atelier mais après l'évaluation diagnostique composée des deux activités de PIO, les sujets étaient invités à cocher la case qui correspondait à la fréquence d'utilisation de chaque tactique : la case 1 lorsqu'ils n'employaient jamais cette tactique, la case 2 lorsqu'ils l'employaient rarement, la case 3

lorsqu'ils l'employaient quelquefois, la case 4 lorsqu'ils l'employaient souvent et enfin la case 5 lorsqu'ils l'employaient toujours. Les sujets étaient aussi invités à proposer davantage de tactiques s'ils le souhaitaient dans la case intitulée « autres ». Ce qui nous intéressait dans ce questionnaire était de voir quelles tactiques de communication en PIO étaient celles qui étaient selon les sujets les plus fréquemment employées. A la fin du questionnaire nous leur avons posé une question supplémentaire. Nous avons cherché à savoir quelles étaient pour eux les difficultés les plus importantes en PIO. Avec cette question nous aimerions donner la liberté aux apprenants d'exprimer leurs difficultés éprouvées en PIO. Le questionnaire nous a permis de relever les tactiques que les sujets pensaient utiliser et les a familiarisés avec les tactiques qu'ils ignoraient.

Au fur et à mesure du premier semestre de l'atelier nous avons eu l'opportunité de découvrir avec les participants de l'atelier de nouvelles tactiques de communication en PIO. Nous les avons ainsi ajoutées au questionnaire en en faisant ainsi une deuxième version complétée par des tactiques qu'utilisaient les sujets. La deuxième version du questionnaire complété apparaît en annexe 1.5 et était donnée à la fin de chaque semestre de l'atelier afin d'étudier la différence dans les réponses des sujets.

3.1.3.2. *Journal de bord*

Le deuxième instrument qui a permis de relever les représentations des sujets de l'atelier est le journal de bord. Il s'agit d'un instrument employé par de nombreux auteurs (Bailey 1980 ; Warden, Lapkin, Swain et Hart 1995 ; Matsumoto 1996 ; O'Malley et Chamot 1990 ; Oxford 1990 et 2011), pour récolter de la part des apprenants « les impressions et réactions face à la culture, à la langue cible et aux méthodes d'enseignement » (Fortier 2006, p. 19) ainsi que pour faire « de l'introspection au sujet des stratégies d'apprentissage et de l'aspect affectif de l'apprentissage d'une L2 » (Ibid.). A la fin de chaque séance, nous accordions toujours cinq à dix minutes à cette activité. Les sujets devaient compléter un journal de bord disponible sur *blackboard*. Plus particulièrement, nous avons donné la consigne suivante : « Ecrivez un paragraphe dans votre journal de bord à la fin de chaque séance de l'atelier et racontez par exemple : - Quelles sont vos impressions sur cette séance de l'atelier ? – Comment vous vous êtes senti en général et pendant les différentes activités ? – Est-ce que vous avez rencontré des difficultés particulières ? – Qu'est-ce que vous avez appris ou retenu ? – Est-ce que la séance vous a été utile ? Pourquoi ? - Quels sont les points positifs et les points négatifs de la séance ? ... ». Les questions posées pour guider les sujets qui ne sauraient pas quoi écrire portaient sur les impressions, ressentis et apprentissage des sujets. Comme nous pouvons le voir, les sujets étaient libres d'ajouter des commentaires différents qu'ils voulaient exprimer. Pour la dernière séance de chaque semestre nous avons posé des questions générales portant sur tout le semestre : « Ecrivez un paragraphe dans votre journal de bord à la fin de la dernière séance de l'atelier et racontez par exemple : - Quelles sont vos impressions sur ce semestre de l'atelier ? – Comment vous vous êtes senti en général et pendant les différentes activités ? – Est-ce que vous avez rencontré des difficultés particulières ? – Qu'est-ce que vous avez appris ou retenu ? – Est-ce que les séances vous ont été utiles ? – Avez-vous progressé ? Pourquoi ? - Quels sont les points positifs et les points négatifs de l'atelier ? ... ». Nous avons modifié les questions pour qu'elles se réfèrent à tout le semestre de l'atelier. Il est à noter que les questions étaient

bien expliquées en classe pour que tous les apprenants comprennent et puissent répondre. Il leur était aussi clarifié qu'ils avaient la possibilité d'y répondre en grec s'ils le souhaitaient. Nous voulions que la tâche soit aussi accessible aux participants de niveaux débutants (A1-A2).

Toutefois, tous les sujets n'étaient pas toujours ponctuels avec la tâche du journal de bord. Ils écrivaient parfois très peu ou pas du tout car ils devaient par exemple partir dix minutes plus tôt pour ne pas rater la navette et être en retard en classe. Nous avons donc décidé de retenir du journal de bord les paragraphes rédigés pour la première séance du premier semestre et les dernières séances de chacun des trois semestres de l'atelier. Nous avons de ce fait retenu les paragraphes de quatre fois.

3.1.4. Relevé des pratiques mises en œuvre et établissement de corrélations

3.1.4.1. Collecte des données et méthode d'analyse

En dehors des représentations des sujets relevées, nous avons tenté de voir ce que les sujets faisaient dans une situation de PIO en classe avant le début de la formation. Plus précisément, nous voulions voir leurs erreurs les plus systématiques, leur aisance, leur niveau de compétence et pour finir les tactiques qu'ils mettaient en œuvre. Nous leur avons de ce fait demandé au tout début de l'atelier de réaliser deux activités, une activité de PO et une activité d'IO. Il s'agit évidemment de l'évaluation diagnostique que nous avons mentionnée précédemment.

Pour l'évaluation diagnostique, les apprenants devaient choisir une activité de PO et une activité d'IO parmi les 40 sujets proposés environ pour chaque type d'activité. Pour la PO nous avons proposé des sujets du type suivant : « L'argent ne fait pas le bonheur. Qu'en pensez-vous ? », « Il vaut mieux être célibataire ou marié ? Qu'en pensez-vous ? ». Nous voulions que l'apprenant donne son opinion sur le sujet. Ils étaient invités à parler aussi longtemps qu'ils le souhaitaient, sans leur donner un temps approximatif. Pour ce qui est des activités d'IO, nous leur avons donné des consignes assez précises pour situer la tâche. Par exemple, nous avions le sujet suivant : « Vous êtes au café avec un ami. Vous essayez de convaincre votre ami de suivre des cours de français au centre culturel français. Lui a plutôt envie de s'inscrire dans un club de sport. Vous essayez de l'en dissuader. ». Comme nous le voyons dans l'exemple donné, le sujet doit bien situer les apprenants et expliciter le but de la discussion. Les activités étaient toutes enregistrées et en plus filmées par ceux qui n'y étaient pas opposés.

Les activités de PIO ont été annotées et transcrites à l'aide du logiciel *Elan*, le même logiciel que celui utilisé lors de l'étude préliminaire. Les conventions de transcription des pratiques de l'étude principale se trouvent en annexe 6.3. Elles sont inspirées tout comme pour l'étude préliminaire des conventions ICOR et des conventions présentées par Kida (2006).

A partir des transcriptions des PIO de l'évaluation diagnostique, nous présenterons les erreurs les plus courantes du public afin de pouvoir parler des difficultés rencontrées en PIO. De plus, afin d'étudier l'aisance avec laquelle s'expriment les apprenants nous mettrons en lumière le nombre ainsi que la durée des marqueurs de difficultés, tout comme nous l'avons fait pour l'étude préliminaire. C'est en montrant ces marqueurs que nous pourrions vraiment étudier l'aisance en PIO pendant l'évaluation diagnostique.

Encore, nous mettrons en évidence le niveau de compétence ainsi que le niveau d'aisance évalué par les trois évaluateurs externes, qui ont aussi accepté de participer lors de l'étude principale afin d'assurer la triangulation des résultats. Nous avons évalué le niveau en ayant recours aux échelles du CECR (2001). Au départ nous avons considéré que pour évaluer le niveau général en PIO nous aurions besoin de plusieurs parties d'échelles tirées du CECR (2001) qui décriraient plusieurs compétences, comme les compétences linguistiques, à savoir lexicale, grammaticale et phonologique, la compétence sociolinguistique et les compétences pragmatiques. La première version des échelles pour l'évaluation du niveau de compétence se trouve en annexe 4.5 pour la PO et en annexe 4.6 pour l'IO. Comme nous pouvons le voir, les échelles étaient longues et le travail des trois évaluateurs serait considérable. Après la demande des évaluateurs, nous avons dû revoir et alléger les échelles et avons retenu la deuxième version des échelles en annexe 4.7 pour la PO et 4.8 pour l'IO. La deuxième version des échelles contient d'abord l'échelle d'évaluation globale pour la PO et l'IO, puis l'échelle proposée pour l'aisance. Nous avons retenu ces deux échelles car la première permet d'évaluer de façon globale le niveau du sujet en PIO et la deuxième évalue le niveau de l'aisance du sujet.

Lorsque nous regardons de près les échelles nous pouvons voir que nous avons ajouté aux échelles du CECR les deux dernières colonnes. L'avant dernière colonne sépare les six niveaux de compétence proposés par le CECR (2001), A1, A2, B1, B2, C1 et C2 en sous-niveaux ou en niveaux « médians » (p. 31) : A1.1, A1.2, A2.1, A2.2, B1.1, B1.2, B2.1, B2.2, C1.1, C1.2, C2.1 et C2.2. Notons que le CECR indique qu'il est possible de faire cette distinction afin d'avoir plus de « finesse d'analyse » (Ibid.). Le niveau A1.1 correspond à la moitié du niveau A1. Nous pouvons dire qu'entourer un niveau médian comme A1.1, A2.1, B1.1 et ainsi de suite, signifie que le niveau en question est en cours d'acquisition par l'apprenant. Le niveau A1.2 consiste donc à la deuxième moitié du niveau A1. Par conséquent, dire qu'un apprenant a acquis le niveau A1.2, signifie qu'il a acquis le niveau A1. Cette distinction plus fine nous permet en effet d'étudier les progrès des apprenants de manière plus approfondie. Lors du recours à l'échelle, les évaluateurs sont invités à entourer le niveau médian correspondant au niveau acquis par l'apprenant. Les descripteurs dans la deuxième colonne avaient comme objectif de guider les évaluateurs dans l'évaluation. Enfin, la dernière colonne intitulée « remarques éventuelles » donne la liberté aux évaluateurs de commenter ou de justifier leur évaluation lorsqu'ils considèrent que ceci est nécessaire. Ainsi au moment de l'évaluation, les évaluateurs avaient recours aux enregistrements audio des activités, aux transcriptions et à la deuxième version des échelles. Il faut aussi noter que nous leur avons donné les productions des sujets sans leur définir dans quel ordre elles ont été produites pour ne pas les influencer et les prédestiner à les évaluer différemment. Les évaluateurs ne savaient donc pas quelle était la première production, la deuxième et ainsi de suite.

Dans le but de savoir exactement quelles tactiques les sujets employaient, à la fin de ces activités nous avons eu recours à la technique de la pensée par écrit rétrospective ainsi qu'à un bref entretien. Comme nous l'avons vu *supra*³⁶² la pensée à voix haute est une technique très souvent mise en œuvre tant pour des raisons de recherche sur les stratégies des apprenants tant pour l'entraînement stratégique. Cette technique qui consiste à entendre les apprenants réfléchir à voix haute pendant qu'ils réalisent une tâche permet

³⁶² Cf. 1.2.4.3. *Matériel, outils et techniques didactiques.*

de mettre en évidence les stratégies et plus particulièrement les chaînes de tactiques que les apprenants mobilisent pour atteindre différents buts. Comme dans notre cas les tâches consistaient à faire parler et interagir les sujets, il était difficile de leur demander de penser à voix haute en même temps que la tâche. Ainsi, une fois la tâche terminée et après avoir laissé trois minutes de pause aux sujets, nous leur avons demandé dans un premier temps de se rappeler les tactiques auxquelles ils ont pensé. Pour aider les sujets à se rappeler, nous avons tenté d'organiser d'une certaine manière leur pensée en leur demandant de nous écrire les tactiques qu'ils avaient employées avant la tâche, pendant la tâche et après la tâche. Il importe de signaler que comme au début de l'atelier les sujets ne connaissaient pas encore en quoi consistaient les termes stratégie et tactique nous leur avons simplement dit de nous écrire à quoi ils ont pensé avant, pendant et après la tâche. Nous collectons leur réponse et classons immédiatement les tactiques relevées. Dans le cas où nous voyions que les sujets n'avaient rien à écrire, nous leur avons donné des exemples de tactiques pour les aider à comprendre ce que nous attendions d'eux. Plus précisément, nous leur avons donné les exemples suivants de tactiques : 1) j'organise les idées que je vais présenter (métacognitive), 2) j'analyse le sujet dans ma tête pour trouver les bons arguments (cognitive), 3) je fixe comme objectif de me relaxer pendant l'oral (méta-affective), 4) j'utilise l'humour pour me calmer (affective), 5) j'évalue les tactiques que j'ai employées pour ne pas me bloquer (métasocioculturelle-interactive) et 6) j'invente un nouveau mot (socioculturelle-interactive). Comme nous pouvons le voir, nous avons pu donner des exemples de chaque étape, avant, pendant et après la tâche, ainsi que de chacun des six types de stratégies suivant le modèle d'Oxford (2011), métacognitive, cognitive, méta-affective, affective, métasocioculturelle-interactive et socioculturelle-interactive. Les tactiques notées par les sujets étaient dans un deuxième temps ajoutées à la liste des tactiques signalées par les sujets eux-mêmes.

Dans un deuxième temps, nous avons eu recours à un bref entretien en nous appuyant sur la vidéo ou l'enregistrement audio de la tâche que le sujet venait de terminer. Nous regardions ou écoutions ensemble l'enregistrement, l'arrêtons à différents moments où nous pensions avoir affaire à la mise en œuvre d'une tactique et posions la question suivante au sujet : « Qu'est-ce que tu as fait en ce moment ? ». Si le sujet ne savait pas y répondre, nous lui donnions l'exemple de la tactique que nous pensions rencontrer. Par exemple, nous lui disions « En disant *résolater* tu voulais inventer, créer un nouveau mot ou bien tu t'es trompé ? », « Qu'est-ce que tu voulais dire ? ». Notons aussi que nous commençons l'entretien en français et nous passons très facilement au chypriote grec si nous voyions que l'apprenant avait du mal à s'exprimer. Il était très important que l'apprenant puisse nous expliquer ses pensées et tactiques, surtout parce que nous savions que nous ne pourrions pas identifier toutes les tactiques de communication en PIO sans l'aide des apprenants. Comme nous l'avons vu pendant l'étude préliminaire, toutes les tactiques n'étaient pas facilement identifiables et nous ne pourrions pas déclarer avec certitude qu'un choix lexical constituait une stratégie et non pas une simple erreur de la part de l'apprenant. Dans le cas de l'utilisation d'un synonyme, si nous ne demandons pas à l'apprenant s'il a choisi un synonyme ou bien s'il a utilisé le mot qu'il cherchait au départ nous ne pourrions pas savoir avec certitude s'il s'agissait d'une tactique ou pas. Nous estimons de ce fait que la technique de la pensée par écrit rétrospective ainsi que

l'entretien fondé sur l'enregistrement de la tâche sont très importants pour assurer l'identification correcte des tactiques.

En ce qui concerne l'identification des tactiques de communication en PIO employées par les sujets, nous avons encore eu recours à la contribution des trois évaluateurs externes qui ont bien voulu participer à l'étude. Les évaluateurs avaient à leur disposition les transcriptions des activités de PIO en annexe 6.4, les enregistrements audios des activités, le tableau 17 en annexe 2.17 avec les tactiques de communication en PIO³⁶³ et le tableau 18 en annexe 2.18 regroupant toutes les tactiques de communication en PIO signalées par les sujets eux-mêmes lors de la pensée par écrit rétrospective et l'entretien qui l'a suivie. Les évaluateurs étaient invités à écouter les enregistrements tout en lisant la transcription et en consultant le tableau avec les tactiques de communication en PIO déjà signalées ainsi qu'en consultant le tableau 17 dans lequel sont énumérées les tactiques de communication en PIO, dans le but de noter à côté de la transcription les tactiques de communication en PIO identifiées. Selon les évaluateurs, le fait d'avoir eu le tableau 18 avec les tactiques de communication en PIO signalées par les sujets les a aidés à plusieurs reprises à identifier des tactiques qu'ils ne pourraient pas identifier tous seuls. Par exemple, dans le cas suivant de PO, les évaluateurs pensaient qu'avec le mot « conscience » au lieu de « conscient », l'apprenant 1 a utilisé la tactique qui consiste à utiliser un mot de la même famille.

5. A01 [...] eh: eh en eh m en effet + il peut être: + plus: consci
conscience avec eh: + [...]

Or, le *tableau 18* montre que l'apprenant ne l'a pas identifié comme une tactique mais comme une erreur. La seule façon pour y parvenir était de demander directement aux sujets si c'était une erreur ou un choix délibéré, ce que nous avons fait pendant la pensée par écrit rétrospective et l'entretien qui a suivi.

Nous tenons à signaler que les trois évaluateurs étaient dans la plupart des cas d'accord sur l'identification des tactiques de communication en PIO. Le fait d'avoir laissé à leur disposition le *tableau 18* en annexe 2.18 avec les tactiques signalées par les sujets, a considérablement simplifié le travail d'identification des tactiques pour les évaluateurs.

Pour ce qui est des autres types de tactiques employées pendant les activités de PIO, comme les tactiques affectives, cognitives etc., elles ont été aussi relevées à l'intermédiaire de la pensée par écrit rétrospective et l'entretien qui l'a suivie. Lors de l'analyse des résultats nous présenterons les tableaux qui incluent non seulement les tactiques de communication en PIO mais aussi les autres types de tactiques signalées.

3.1.4.2. Variables étudiées

Comme nous l'avons vu lors de la présentation des hypothèses de recherche une fois l'étude préliminaire terminée, des facteurs divers risquent d'influer sur l'emploi des tactiques de communication en PIO. En l'occurrence, nous avons formulé l'hypothèse qu'un facteur peut influencer l'emploi des tactiques de communication en PIO : l'emploi

³⁶³ Nous leur avons donné le tableau 17 dans lequel nous avons regroupé toutes les tactiques de communication en PIO relevées lors du premier semestre de l'étude principale. Nous avons pu préparer ce tableau après avoir analysé nous-mêmes les pratiques des sujets en PIO.

d'autres types de tactiques d'apprentissage comme les tactiques affectives et méta-affectives. Plus précisément, nous avons étudié s'il y avait une corrélation entre les tactiques employées de tous les six types, cognitives, métacognitives, affectives, méta-affectives, socioculturelles-interactives et métasocioculturelles-interactives, et l'emploi des tactiques de communication en PIO.

D'autres facteurs que nous avons étudiés sont : 1) le niveau de compétence des apprenants, 2) l'activité langagière, IO ou PO et 3) les difficultés signalées par les apprenants. Plus particulièrement, nous avons cherché à savoir si des corrélations existent entre les trois facteurs et l'utilisation des tactiques de communication en PIO. Pour le premier facteur concernant le niveau de compétence des sujets, nous avons voulu savoir si les sujets de niveaux différents employaient des tactiques différentes et si les sujets des mêmes niveaux employaient les mêmes tactiques de communication en PIO. Pour ce qui est des activités d'IO et de PO, nous avons cherché à savoir si les tactiques de communication en PIO variaient selon le type de l'activité. Enfin, en ce qui concerne les difficultés signalées dans la dernière question du questionnaire de l'atelier, nous avons étudié si les apprenants ayant les mêmes difficultés partageaient également les mêmes tactiques de communication en PIO.

3.1.5. Entraînement stratégique

C'est après ce premier test, l'évaluation diagnostique que nous avons entamé la première étape du cycle de l'entraînement stratégique, avec laquelle il était important d'aider les apprenants à prendre conscience des tactiques qu'ils mettaient déjà en œuvre pendant les activités de PIO. Cette étape était particulièrement intéressante parce que nous aimerions nous aussi découvrir les tactiques que les sujets utilisaient déjà. Pour le faire, nous avons d'abord eu recours à la technique de la pensée par écrit rétrospective. Comme nous l'avons déjà vu, cette technique permettait de mettre en évidence les tactiques que les apprenants ont utilisées. Une fois que les sujets avaient écrit leurs pensées nous leur avons demandé de lire au groupe ce qu'ils avaient écrit. Le fait d'avoir entendu dire les apprenants « j'ai dit le mot en grec », « j'ai abandonné la tâche » ou « j'ai inventé un nouveau mot » semble avoir permis aux apprenants eux-mêmes de prendre conscience des tactiques utilisées. Pour la première étape du cycle nous avons aussi eu recours à la première version du questionnaire de l'atelier en annexe 1.4. Avec ce questionnaire les apprenants devaient cocher les tactiques qu'ils pensaient employer et plus particulièrement ils devaient cocher la case indiquant la fréquence d'utilisation de cette tactique. De ce fait, ils commençaient à prendre conscience des tactiques qu'ils utilisaient. Lorsqu'ils ont complété le questionnaire, nous avons effectué un remue-méninge pour faire parler les participants, voir qui optait pour quelle tactique, pourquoi et quelles étaient les différences dans leurs réponses.

Dans un deuxième temps, en ayant recours à la deuxième étape du cycle qui consistait à augmenter la prise de conscience des tactiques employées, nous avons proposé aux apprenants d'effectuer plusieurs tâches de PIO, des jeux de rôles, des monologues où chaque apprenant donnait son avis sur un sujet ainsi que le jeu du taboo suivant lequel les joueurs des deux équipes devaient faire deviner un mot noté sur un morceau de carton. Pendant ces activités, les participants étaient invités à prendre conscience des tactiques utilisées pour les signaler pendant la technique de la pensée par écrit rétrospective qui allait

suivre. Après les activités et la technique de la pensée rétrospective suivait un remue-méninge où nous discutons comment chaque tactique avait facilité l'accomplissement de la tâche. Il faut noter ici que grâce à ces activités nous avons découvert de nouvelles tactiques que nous avons ajoutées à la deuxième version du questionnaire disponible en annexe 1.5.

La troisième étape du cycle avait comme objectif la découverte de nouvelles tactiques. Signalons que cette découverte avait d'une certaine manière déjà commencé lors des deux dernières étapes car en discutant sur les tactiques, les apprenants découvraient les tactiques employées par leurs camarades. Or, pendant cette étape, il était aussi question de nommer les nouvelles tactiques et de commencer à les étudier. Comme nous l'avons présenté pendant le cadre théorique de la présente étude³⁶⁴, nous nous sommes basée d'une part sur le constructivisme et le socioconstructivisme qui promeuvent le fait que l'apprenant est l'artisan de son apprentissage car c'est à lui de construire les connaissances et savoir-faire, ainsi que l'interactivité de la construction des connaissances. D'autre part, nous nous sommes basée sur l'approche communicative et la perspective actionnelle avec lesquelles la participation de l'apprenant se trouve au centre des préoccupations de l'enseignant et la réalisation de tâches et de projets est au cœur de l'apprentissage. Ainsi, la découverte des nouvelles tactiques a dû être faite par un travail collaboratif et interactif effectué par les apprenants eux-mêmes guidés par les consignes de l'animatrice facilitatrice de l'atelier. Pour le faire nous avons effectué plusieurs activités, dont trois que nous vous présentons en annexes 4.9, 4.10 et 4.11. Tout d'abord nous avons demandé aux apprenants de se mettre dans des groupes de trois à quatre personnes et d'écouter les enregistrements que nous avons conçus et téléchargés sur *blackboard*. Chaque groupe devait écouter un enregistrement différent. Dans les enregistrements les sujets écoutaient la réalisation des activités en annexes. Ces trois activités consistaient à deux activités de PO et une activité d'IO. La première activité était d'ordre descriptif, la deuxième d'ordre descriptif et argumentatif et la troisième était interactive. Les tactiques découvertes n'étaient donc pas les mêmes dans les trois activités.

En annexe 4.9 nous présentons le support pour la première activité, qui consistait à décrire trois objets insolites, et le texte de l'enregistrement. Dans ce texte préparé nous avons employé les tactiques suivantes : 1) utiliser la circonlocution ou décrire l'idée qu'un mot exprime (p. ex. « qui ressemble à une pièce de puzzle. C'est en bois. Il est de couleurs marron et verte ») 2) utiliser un antonyme avec la négation (p. ex. « C'est... ce n'est pas banal. »), 3) utiliser un synonyme (p. ex. « qui montre une... un automobile »), 4) compléter l'information par des synonymes ou d'autres mots (p. ex. « un avion ou une navette spatiale. », « de spécial et de particulier. »), 5) utiliser des mots passe-partout (p. ex. « C'est quelque chose de ») et 6) donner un exemple (p. ex. « laboratoires de chimie ou de biologie, dans des écoles ou des universités. »). En annexe 4.10 nous pouvons voir le support visuel de la deuxième activité ainsi que le texte de l'enregistrement. Avec cette activité les sujets écoutent la description de l'affiche et le point de vue d'une personne. Les tactiques présentes dans le texte sont les suivantes : 1) utiliser un synonyme (p. ex. « une... un bois »), 2) utiliser la circonlocution ou décrire l'idée qu'un mot exprime (p. ex. « on dirait que des rivières la traversent qui de loin ressemblent à des veines » et « la destruction de nos forêts »), 3) s'auto-corriger (p. ex. « La problème... pardon le problème » et « a

³⁶⁴ Cf. 1.1.2. Ancrage des théories de l'apprentissage et 1.1.5. Ancrage didactique.

vu... a voulu pardon »), 4) dire entre guillemets quand on n'est pas sûr du mot employé (p. ex. « entre guillemets « en bonne santé » »), 5) compléter l'information par des synonymes ou d'autres mots (p. ex. « le tabac, la cigarette »), 6) changer la formulation, restructurer (p. ex. « que nous respirons... que les forêts sont les poumons de notre planète... »), 7) parler de soi-même (p. ex. « Personnellement, j'essaie de ne pas polluer la terre et je plante souvent des arbres. »), 8) utiliser des locutions figées ou des collocations (p. ex. « donner un coup de main ») et 9) utiliser des expressions qu'on connaît bien (p. ex. « c'est l'affaire de tous »). Enfin, en annexe 4.11 nous donnons la consigne de l'activité 3 et le texte enregistré. Les tactiques de communication en PIO que nous avons utilisées sont les suivantes : 1) utiliser la circonlocution ou décrire l'idée qu'un mot exprime (p. ex. « une toile avec un homme squelettique, laid qui porte des lunettes. »), 2) utiliser des phatèmes, des expressions pour gagner du temps (p. ex. « Enfin... Attendez... »), 3) repérer les mots de l'autre et les réemployer (p. ex. « Non ce n'est pas une blague. », « Une aberration ? », « Je ne m'y connais pas en art. » et « elle ne va pas apprécier ») et 4) répéter pour gagner du temps (p. ex. « Une aberration ! » et « C'est vrai, c'est vrai. »). Les trois textes des enregistrements étaient de ce fait riches en tactiques de communication en PIO. Les apprenants en groupes étaient invités à identifier les tactiques de communication en PIO et les nommer. Après le travail de groupes, tous les groupes devaient participer au remue-méninge où nous présentions les tactiques identifiées.

La quatrième étape du cycle avait comme but l'entraînement et la combinaison de tactiques selon les besoins de la tâche, guidés par l'enseignant. Les apprenants devaient donc tenter d'utiliser les tactiques qu'ils avaient déjà découvertes, les combiner afin de réaliser le but de la tâche sans abandonner le message ou la tâche. Pour le faire, les apprenants participaient à différentes activités de PIO tout en ayant recours au portfolio stratégique, un instrument qui leur rappelait quelles étaient les tactiques de communication en PIO qu'ils pourraient employer. Ce portfolio, disponible en annexe 1.6, est un instrument que nous avons conçu étant inspirée d'Oxford (1990, 2011) et de Donato et McCormick (1994). Les participants de l'atelier étaient invités à recourir au portfolio pendant les différentes tâches de PIO³⁶⁵, à s'inspirer des tactiques de communication en PIO proposées, à choisir la ou les tactiques adéquates et les utiliser. Après la tâche, ils devaient cocher les cases des tactiques qu'ils avaient employées. Ainsi, le portfolio permettait de guider les sujets dans le choix des tactiques à utiliser en cas de lacune ou de difficulté dans la formulation. Nous prenons donc en compte que pendant ces activités le choix des tactiques était influencé par le portfolio et que les tactiques utilisées n'étaient pas toujours tirées du répertoire des tactiques connues de chaque apprenant. Enfin, nous devons aussi signaler que lors des évaluations au début et à la fin des semestres les sujets n'avaient pas droit de recourir au portfolio, afin de pouvoir évaluer avec certitude les tactiques qu'ils connaissaient et qu'ils pouvaient mettre en œuvre tous seuls.

Nous devons encore souligner que le but du portfolio était de proposer des tactiques que les apprenants chypriotes hellénophones de l'étude préliminaire n'utilisaient pas suffisamment, à savoir les tactiques qui consistent à formuler autrement comme inventer un nouveau mot ou employer des synonymes. C'est en utilisant les tactiques de (re)formulation différente voire de (re)formulation verbale en français que nous supposons

³⁶⁵ Or, le portfolio n'était pas utilisé pendant les évaluations diagnostique et finales de l'atelier car nous voulions étudier la performance des apprenants sans le recours aux différents instruments.

que les apprenants deviendront plus autonomes lorsqu'il faut surmonter des difficultés en autonomie en PIO. Par conséquent, comme nous pouvons le voir, nous ne proposons pas dans le portfolio la tactique de l'alternance codique et de demande d'aide qui, nous le rappelons, étaient les tactiques les plus employées par les apprenants de l'étude préliminaire. Nous ne proposons pas non plus les tactiques qui consistent à abandonner la tâche ou le message que nous voulons éviter. Les apprenants savaient qu'un des objectifs de l'atelier était de les aider à surmonter les difficultés de communication en PIO sans passer par l'abandon du message ou de la tâche. Tout comme pour le questionnaire de l'atelier, nous proposons une deuxième version du portfolio stratégique complétée par des tactiques découvertes pendant l'atelier. La deuxième version disponible en annexe 1.7 a été distribuée aux participants de l'atelier après la quatrième semaine de l'atelier.

Enfin, les cinquième et sixième étapes du cycle, l'évaluation de l'efficacité des stratégies et tactiques mises en œuvre ainsi que l'appropriation des tactiques, la surveillance et l'évaluation du succès, étaient toujours faites après les activités de PIO. Les apprenants avaient recours à la pensée par écrit rétrospective, à l'entretien qui la suivait, au journal de bord à la fin de la séance et enfin à une dernière technique évaluative : l'autoévaluation rétrospective. Pour permettre au sujet d'évaluer seul sa performance, nous avons conçu une fiche disponible en annexe 1.8 que nous avons appelée « la fiche d'autoévaluation stratégique ». Les sujets devaient regarder ou écouter leur performance sur la vidéo ou l'audio téléchargé sur la plateforme numérique de l'université, *blackboard*, et compléter la fiche. Notons que seuls les apprenants qui étaient sur la vidéo ou l'enregistrement audio pouvaient les regarder. Trois séries de questions étaient posées aux sujets : 1) J'étais bloqué(e) ou j'étais à l'aise ? 2) J'ai pu me débloquent ? Quelle(s) sont les tactiques employées pour me débloquent ? 3) Qu'est-ce que je pourrais faire pour améliorer ma performance ? La première question cherchait à savoir si le sujet se sentait à l'aise pendant la tâche ou s'il se sentait bloqué c'est-à-dire s'il avait des difficultés à exprimer ce qu'il voulait dire. La deuxième question permet de dire si le sujet a pu se débloquent en employant une ou plusieurs tactiques. Le but était de voir aussi si l'apprenant avait développé une prise de conscience des stratégies employées et savait ainsi quelles tactiques ils mettaient en œuvre. La dernière question permet de voir si le sujet était capable de proposer des tactiques pour améliorer sa performance. Ajoutons aussi que pour clarifier les questions et nous assurer que les apprenants sauraient y répondre sans problème seuls, nous avons visionné deux vidéos en classe et avons répondu aux questions ensemble.

Tous ces instruments permettaient aux apprenants d'évaluer non seulement l'efficacité des tactiques employées mais aussi le déroulement de l'entraînement stratégique et leur progrès dans l'apprentissage des stratégies. Comme nous l'avons déjà mentionné, à la fin de chaque semestre de l'atelier les sujets devaient également évaluer l'expérience de l'atelier dans le journal de bord. Nous rappelons qu'ils devaient entre autres écrire leurs impressions sur le semestre de l'atelier, leurs sentiments en général et pendant les différentes activités, ce qu'ils ont appris et l'utilité des séances. Ils devaient ainsi évaluer aussi le succès de leur apprentissage.

En ce qui concerne l'apprentissage d'autres stratégies et tactiques de types différents (comme des tactiques affectives, métacognitives etc.) qui pourraient être utiles lors des activités de PIO nous avons effectué un travail assez important. Tout d'abord, lors de l'atelier nous avons effectué des activités de respiration, de relaxation ainsi que des

activités théâtrales et des jeux qui libéraient les apprenants de l'anxiété. Nous avons considérablement incité les sujets à avoir recours à différentes tactiques affectives et métacognitives comme utiliser l'humour pour se calmer, faire de la méditation avant la tâche, penser à une image positive, s'auto-encourager, respirer profondément pour se calmer, se rappeler qu'il faut rester positif, penser à une chanson pour se calmer et contrôler ses différentes tactiques affectives pour rester calme. Ces activités ne duraient pas plus de dix minutes mais étaient systématiques, c'est-à-dire présentes lors de chaque séance. Pour ce qui est des tactiques cognitives, métacognitives, socioculturelles-interactives et métasocioculturelles-interactives nécessaires, elles apparaissaient notamment pendant les discussions et remue-ménages en classe et la pensée rétrospective. Lors de ces activités, nous insistions sur leur classement en trois moments : avant, pendant et après la tâche. Il était pour nous important de faire comprendre aux apprenants qu'il fallait qu'ils aient recours à des stratégies avant, pendant et après la tâche. Certaines tactiques cognitives proposées étaient les suivantes : 1) analyser le sujet dans sa tête et pour trouver les bons arguments, 2) prévoir ce que son interlocuteur allait dire et penser à différentes réponses possibles et 3) utiliser des images mentales ou se rappeler une image déjà vue pour la décrire. Certaines tactiques métacognitives suggérées étaient : 1) se rappeler son plan de PO, 2) faire attention aux exigences de la tâche, 3) se mettre à réfléchir et voir si le vocabulaire nécessaire était maîtrisé et 4) se demander ce qu'on ferait différemment si on devait répéter la tâche. Certaines tactiques socioculturelles-interactives et métasocioculturelles-interactives étaient les suivantes : 1) organiser son discours avec des connecteurs, 2) se rappeler plusieurs tactiques qui peuvent aider pendant la PIO, 3) faire attention à ce que l'interlocuteur dit et 4) évaluer les tactiques employées pour ne pas se bloquer.

Il faut aussi signaler que nous accordions toujours cinq minutes à des activités de phonétique corrective car nous avons pris en compte que lors de l'étude préliminaire la prononciation était considérée par les sujets interviewés comme une raison principale de difficultés en PIO. Ces activités ciblaient les difficultés des chypriotes hellénophones, qui comme nous l'avons vu *supra*³⁶⁶, étaient surtout les suivantes : 1) les voyelles nasales oralisées ou confondues entre elles, 2) les confusions entre le « e » caduc /ə/ et le /ɛ/ ou encore entre le /ɛ/ et le /ø/, 3) le manque de distinction entre /y/ et /u/, 4) les confusions entre la consonne sourde /p/ et la sonore /b/, ainsi qu'entre la sourde /t/ et la sonore /d/, 5) le manque de distinction entre le /ʁ/ français et le /r/ grec et 6) les prosodie, intonation et accentuation différentes dans les deux langues.

Enfin, nous tenons à signaler que comme à la fin du deuxième semestre nous avons constaté que les sujets de l'atelier avaient en effet appris de nombreuses tactiques et métatactiques³⁶⁷, lors du troisième semestre nous avons plus insisté sur le bon choix des tactiques par les sujets et moins sur l'augmentation de leur utilisation. Comme nous l'avons signalé *supra*³⁶⁸, les apprenants faibles n'utilisent pas de chaînes de stratégies d'apprentissage efficaces et souvent ne choisissent pas les stratégies appropriées³⁶⁹. Il était de ce fait tout aussi important de nous assurer que les sujets faisaient des choix efficaces en

³⁶⁶ Cf. 2.1.2.2. *Difficultés et erreurs*.

³⁶⁷ Ces résultats seront présentés *infra*.

³⁶⁸ Cf. 1.2.1.3. *Impact en didactique des langues-cultures étrangères*.

³⁶⁹ Traduction de : « Weak L2 learners do not use effective learning strategy chains and often do not select appropriate strategies in the first place » (Oxford 2011, p. 34).

évaluant plus systématiquement l'utilisation des stratégies. Nous pouvons ainsi affirmer que nous avons d'une certaine manière fait évoluer notre objectif pendant le troisième semestre et avons visé la sensibilisation du choix efficace des tactiques plutôt que l'augmentation du nombre des tactiques utilisées.

3.1.6. Mesure des progrès réalisés

Comme nous aimerions savoir si l'entraînement stratégique a eu des effets positifs sur les sujets, nous avons effectué plusieurs analyses. Tout d'abord nous avons relevé les représentations des sujets à la fin de l'atelier afin de voir s'ils pensaient avoir évolué dans la façon d'utiliser des tactiques et s'ils pensaient avoir progressé en général. Dans un deuxième temps nous avons comparé les pratiques du groupe de l'atelier, au début et à la fin du premier semestre. Cette comparaison a permis de voir si les pratiques au début et à la fin du semestre étaient les mêmes ou s'il y a eu des progrès. Par la suite, nous avons tenté de voir si des corrélations existaient entre un nombre de variables et les progrès notés lors de la dernière analyse. Nous avons par exemple cherché à savoir si ceux qui employaient plus de tactiques de communication en PIO à la fin de la formation étaient de niveau plus avancé. Enfin nous avons comparé les pratiques du groupe de l'atelier au début et à la fin du semestre avec celles du groupe de contrôle qui n'ont pas suivi la formation de l'atelier. Cette comparaison a pu démontrer si les progrès notés dans les pratiques du groupe de l'atelier étaient dus à l'entraînement stratégique de l'atelier.

3.1.6.1. Relevé des représentations des sujets à la fin de l'atelier

Dans un premier temps nous avons voulu savoir ce que les sujets pensaient de l'atelier, de l'entraînement stratégique et s'ils pensaient avoir progressé ou pas. Pour analyser tout ceci nous avons eu recours à deux instruments : 1) le questionnaire de l'atelier et 2) le journal de bord. En ce qui concerne le questionnaire de l'atelier, nous l'avons distribué au début et à la fin du premier semestre afin de voir quelles tactiques de communication en PIO les sujets choisiraient. Rappelons qu'au début de l'atelier nous avons distribué la première version du questionnaire en annexe 1.4 et à la fin du premier semestre la deuxième version plus complète en annexe 1.5. Les résultats du questionnaire ont permis d'analyser d'une part quelles tactiques ont été apprises et d'autre part la différence dans la fréquence d'utilisation de chaque tactique. Pour ce qui est du journal de bord, nous tenons à répéter ici que lors de la dernière séance de chaque semestre nous avons demandé aux sujets de répondre aux questions suivantes : « - Quelles sont vos impressions sur ce semestre de l'atelier ? – Comment vous vous êtes senti en général et pendant les différentes activités ? – Qu'est-ce que vous avez appris ou retenu ? – Est-ce que les séances vous ont été utiles ? – Avez-vous progressé ? Pourquoi ? - Quels sont les points positifs et les points négatifs de l'atelier ? ... ». Les réponses à ces questions indiquent donc ce que pensaient les sujets de l'entraînement stratégique reçu et s'ils pensaient avoir fait des progrès.

Ainsi, les résultats des deux instruments de collecte de données mettent en évidence ce que pensaient les sujets à la fin de l'atelier et les tactiques qu'ils pensaient le plus employer.

3.1.6.2. Pratiques du groupe de l'atelier au début et à la fin de l'atelier et comparaison avec un groupe de contrôle

La deuxième analyse que nous avons effectuée était de comparer les pratiques des sujets du groupe de l'atelier au début et à la fin du premier semestre de l'atelier. Pendant l'évaluation finale du premier semestre, nous avons voulu savoir : 1) si les marqueurs de difficultés en PIO étaient moins fréquents et moins longs que lors de l'évaluation diagnostique, 2) si les sujets ont utilisé plus de tactiques de communication en PIO qui consistaient à formuler autrement au lieu d'abandonner le message ou la tâche, 3) s'ils ont progressé de façon générale, plus particulièrement si l'évaluation faite par les trois évaluateurs indique une différence de niveau pour l'aisance et pour la compétence générale du sujet en PIO. En ce qui concerne l'évaluation des marqueurs de difficultés nous avons procédé de la même manière que pour l'étude préliminaire. Autrement dit, nous avons relevé, à partir des transcriptions, les marqueurs de défaillance développés *supra*³⁷⁰ d'une durée de plus de trois secondes, les avons regroupés dans un tableau indiquant à la fois leur durée ainsi que leur position dans l'énoncé. Nous rappelons que le marqueur peut se produire entre deux énoncés ou au début d'un énoncé ou d'une proposition, ou à l'intérieur d'une proposition. Parmi ces positions, c'est celle à l'intérieur d'une proposition qui est perçue comme la plus nuisible à l'aisance orale et constitue peut-être l'une des caractéristiques les plus révélatrices du niveau de compétence orale en langue étrangère (Pawley et Syder 2000, p. 170).

Dans le but de pouvoir dire avec certitude que l'entraînement stratégique a aidé ou non les sujets, nous avons formé le groupe de contrôle dont nous avons déjà parlé *supra*³⁷¹. Comme les sujets du groupe de contrôle ont participé à une évaluation diagnostique et une évaluation finale du semestre, nous avons comparé les résultats avec ceux de l'atelier après un semestre d'entraînement stratégique. Plus précisément, nous avons évalué les tactiques de communication en PIO utilisées, les autres tactiques et méta-tactiques mises en œuvre signalées à travers la technique de pensée par écrit rétrospective et les niveaux d'aisance et de compétence globale en PIO évalués par les trois évaluateurs. Le fait de comparer les tactiques mises en œuvre indique les progrès éventuels effectués au niveau stratégique et le fait de comparer les niveaux de compétence permet de signaler un éventuel progrès linguistique.

Afin d'évaluer si les progrès effectués par les deux groupes avaient une différence statistiquement importante nous avons eu recours au test ANCOVA à l'aide du logiciel d'analyse statistique SPSS. Nous avons opté pour ce test analysant la covariance, d'où le nom ANCOVA, car il s'agit de l'évaluation statistique souvent mise en œuvre lorsqu'on veut étudier les résultats de deux groupes lors de deux évaluations, une diagnostique et une finale : « on applique aussi régulièrement cette procédure dans les études quasi-expérimentales avec des mesures pré-test et post-test. On se sert de la mesure pré-test comme covariable pour annuler les différences de performances entre les groupes avant l'intervention. Ainsi, les différences observées au post-test seront dénuées des variations de

³⁷⁰ Cf. 1.1.1.4. Marqueurs des difficultés rencontrées en PIO.

³⁷¹ Cf. 3.1.1.3. Création d'un groupe de contrôle.

la mesure au pré-test. »³⁷². Le recours à ce test a permis de donner plus de fiabilité aux résultats.

3.1.6.3. Corrélations avec des variables étudiées

Comme nous l'avons présenté *supra*³⁷³, lors de l'évaluation diagnostique nous avons analysé les corrélations entre les tactiques de communication en PIO employées et les variables suivantes : 1) le niveau de compétence des apprenants, 2) l'activité langagière, IO ou PO, 3) l'emploi d'autres types de tactiques et de méta-tactiques d'apprentissage en PIO et 4) les difficultés signalées par les apprenants (des difficultés affectives, en rapport avec le vocabulaire ou la prononciation etc.). Ces mêmes variables ont été encore analysées à la fin du premier semestre de l'atelier afin d'étudier le décalage éventuel entre les résultats du début et de la fin ainsi que les corrélations avec les tactiques de communication en PIO utilisées à la fin du semestre. Pour étudier avec plus de fiabilité les corrélations entre les niveaux d'évaluation globale et d'aisance avec les tactiques de communication et les tactiques et méta-tactiques d'apprentissage mises en œuvre, nous avons eu recours aux tests-t de moyenne d'échantillons indépendants³⁷⁴. Cette analyse statistique effectuée encore une fois à l'aide du logiciel SPSS permet en général d'estimer « si deux moyennes populationnelles sont égales en nous basant sur le résultat de la comparaison entre ces deux échantillons »³⁷⁵. Enfin, nous avons également analysé les tactiques mises en œuvre lors de quatre moments différents : 1) au début du premier semestre (lors de l'évaluation diagnostique), 2) à la fin du premier semestre, 3) à la fin du deuxième semestre et 4) à la fin du troisième semestre de l'atelier. Il faut toutefois signaler que le nombre des sujets participant à l'atelier a baissé de semestre en semestre. Nous avons 20 sujets au premier semestre, 12 au deuxième et 7 au troisième. Dans le but d'évaluer le progrès du groupe lors de chacun des trois semestres nous avons effectué un test-t de moyenne d'échantillons appariés, un test que nous avons réalisé à nouveau à l'aide de SPSS, qui a permis de clarifier si les différences relevées lors de chaque semestre étaient statistiquement importantes. Nous avons opté pour ce test car il est en général utilisé « lors de l'évaluation d'un programme d'intervention » et « les chercheurs peuvent utiliser ce test pour comparer les résultats obtenus par les participants au pré-test et au post-test. »³⁷⁶.

Ainsi, après la présentation de la méthodologie de l'étude principale, passons aux résultats de l'étude.

3.2. Résultats

Le présent chapitre a comme objectif de présenter les résultats de l'étude principale. Dans un premier temps, nous mettrons en lumière les résultats du contrôle de comparabilité des populations étudiées afin de voir si les sujets de l'étude principale ont le

³⁷² Cf. <http://spss.espaceweb.usherbrooke.ca/pages/statistiques-inferentielles/analyse-de-covariance.php>

³⁷³ Cf. 3.1.4.2. *Variables étudiées*.

³⁷⁴ En anglais « Independent samples t-test ».

³⁷⁵ Cf. <http://spss.espaceweb.usherbrooke.ca/pages/stat-inferentielles/test-t-pour-echantillons-independants.php>

³⁷⁶ Cf. <http://spss.espaceweb.usherbrooke.ca/pages/stat-inferentielles/test-t-pour-echantillons-apparies.php>

même profil et rencontrent les mêmes difficultés que les sujets de l'étude préliminaire. Dans un deuxième temps, nous étudierons les représentations des sujets, relevées à partir de deux instruments : à travers 1) le questionnaire de l'atelier et 2) le journal de bord. Puis, nous analyserons les pratiques des sujets au début du premier semestre de l'atelier, identifierons les tactiques mises en œuvre et les différentes corrélations entre le choix des tactiques de communication en PIO et les facteurs suivants : 1) l'emploi d'autres types de tactiques, 2) le niveau de compétence des apprenants, 3) l'activité langagière, IO ou PO et 4) les difficultés signalées par les apprenants. Ensuite, nous présenterons comment les résultats tirés des représentations et pratiques au début de l'atelier ont influé sur le programme de la formation. Plus précisément, nous expliquerons comment ces résultats ont été pris en compte pendant la formation de l'atelier. Enfin, nous analyserons les progrès effectués car nous présenterons 1) les représentations des sujets à la fin de l'atelier, 2) les pratiques des sujets à la fin de l'atelier, 3) les corrélations entre les pratiques à la fin de l'atelier et des variables et 4) la comparaison des pratiques de l'atelier avec celles d'un groupe de contrôle.

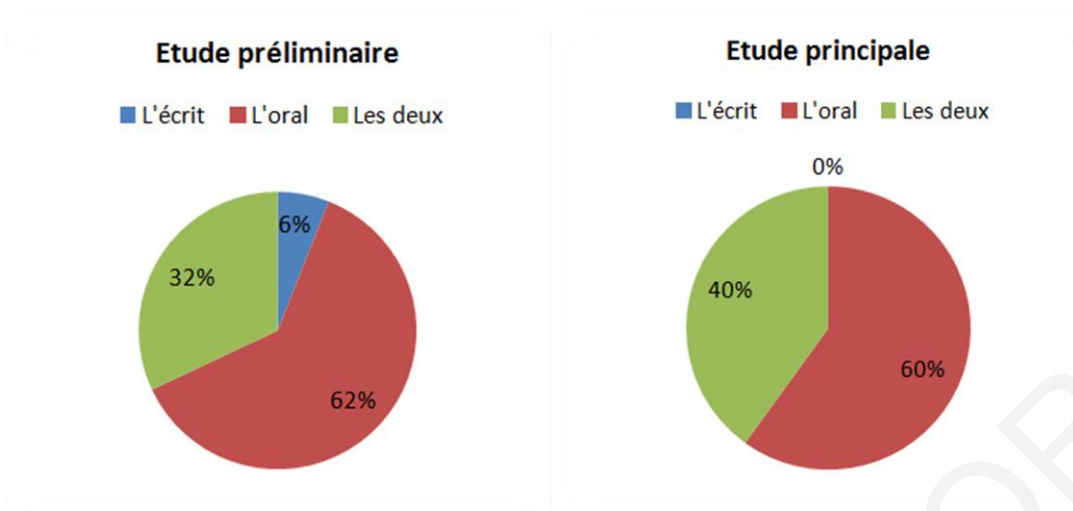
3.2.1. Comparabilité des populations étudiées

3.2.1.1. Entretien avec les sujets

Lors de l'étude préliminaire nous avons effectué des entretiens avec 50 apprenants, 25 de chaque institution. Lors de cette étude nous avons effectué les entretiens au début de l'atelier avec 35 apprenants. Cependant nous avons retenu uniquement les réponses données par les 20 sujets chypriotes hellénophones qui ont été assidus pendant les séances du premier semestre de l'atelier et ont aussi participé aux évaluations diagnostique et finale. Les entretiens se sont déroulés sans difficulté et ont été composés, comme pour l'étude préliminaire, de deux parties : la première concernait la pratique de l'apprenant et la seconde la pratique de l'enseignant.

Dans le but de pouvoir comparer aisément et faciliter le lecteur dans la visualisation des résultats nous présenterons les pourcentages des réponses des sujets de l'atelier à côté de ceux de l'étude préliminaire. Les résultats de l'étude préliminaire seront présentés sur le côté gauche et les résultats des sujets de l'étude principale sur le côté droit. De cette manière, les éventuels décalages dans les réponses seront facilement détectables. Nous rappelons que les questions se trouvent toutes en annexe 1.2.

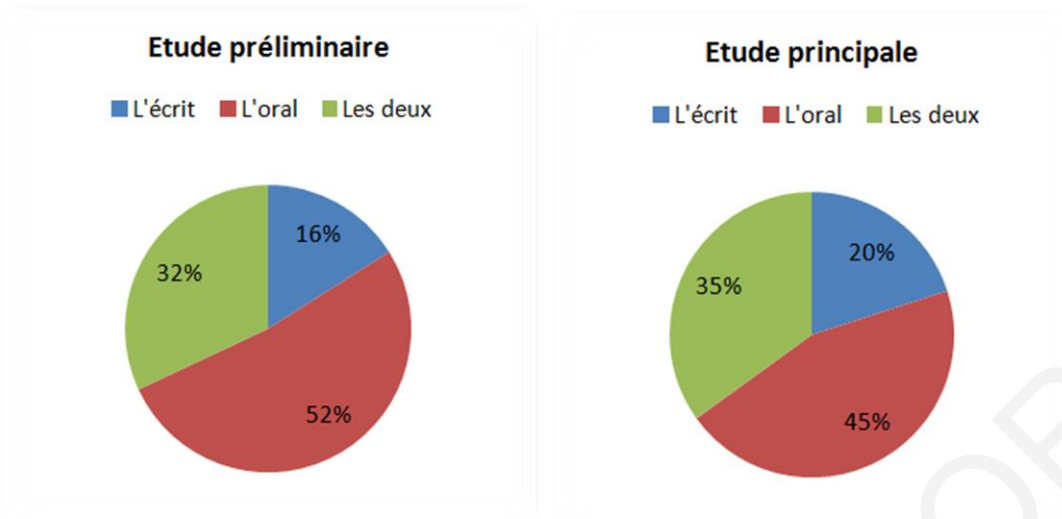
Pour la première partie des entretiens nous avons huit questions. Dans le graphique suivant nous présentons les résultats des réponses à la première question : « A votre avis quelle compétence est la plus importante, l'écrit ou l'oral ? ».



Graphique 37 : Réponses à la première question des entretiens lors des études préliminaire et principale

Comme nous pouvons le voir dans le *graphique 37* ci-dessus, la plupart des sujets des deux études, 62% pour l'étude préliminaire et 60% pour l'étude principale, ont répondu que l'oral était plus important que l'écrit. Ce qu'il faut noter en regardant ce graphique est qu'aucun sujet de l'étude principale n'a pas choisi l'option « l'écrit », tandis que lors de l'étude préliminaire 6% des sujets avaient répondu ainsi. De plus, lors de l'étude principale plus de sujets, 40% au lieu de 32%, pensaient que les deux compétences étaient tout aussi importantes. Nous tenons à rappeler que lors de l'étude préliminaire, comme justification de la réponse « l'écrit » nous avons eu « pour réussir à l'université ». Il est intéressant de voir que lors de l'étude principale, où nous avons affaire à des étudiants d'université, personne n'a choisi « l'écrit ». Lors de l'étude préliminaire, pour la réponse « l'oral » nous avons eu 20 fois « pour communiquer avec les gens », 6 fois « parce qu'on utilise plus l'oral que l'écrit » et 5 fois « pour vivre dans le pays ». Pendant l'étude principale, parmi les 12 étudiants qui ont choisi l'option « l'oral » 6 ont déclaré « pour communiquer une fois dans le pays », 3 ont dit « qu'on a plus besoin de parler que d'écrire quand on vit dans le pays » et 3 « parce qu'on utilise plus l'oral que l'écrit ». Enfin, pour le choix « les deux » les apprenants de l'étude préliminaire avaient donné 15 fois la réponse « il n'y a pas une compétence plus importante que l'autre » et 1 fois « il y a des choses qu'on fait par écrit et d'autres qu'on fait à l'oral ». Les 8 sujets de l'étude principale qui ont choisi l'option « les deux » ont tous affirmé « qu'une langue est tout aussi parlée qu'écrite ». Les sujets de l'étude principale ne parlent pas de l'importance de l'écrit particulièrement à l'université, ce qui nous fait penser que le département demande aussi des devoirs oraux.

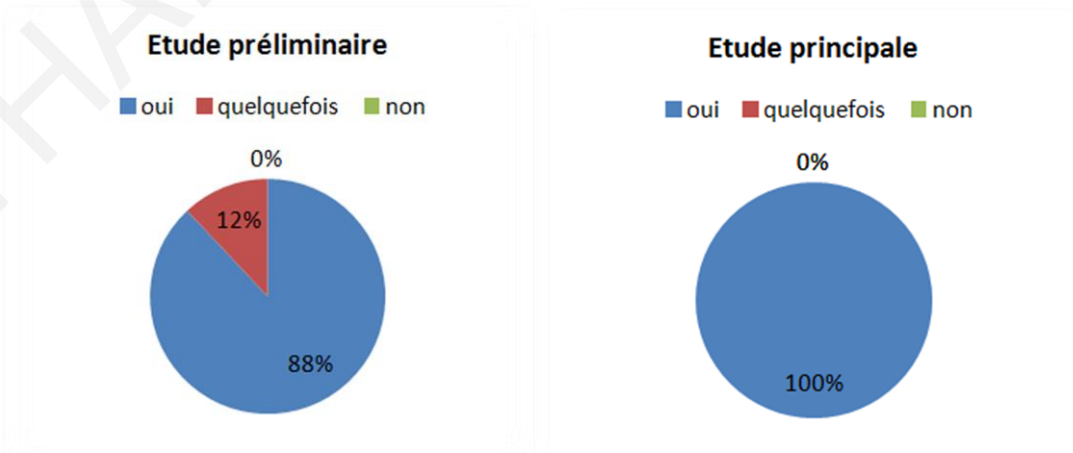
Le *graphique 38* ci-dessous illustre les réponses des sujets à la deuxième question : « Préférez-vous travailler sur l'oral ou l'écrit ? ».



Graphique 38 : Réponses à la deuxième question des entretiens lors des études préliminaire et principale

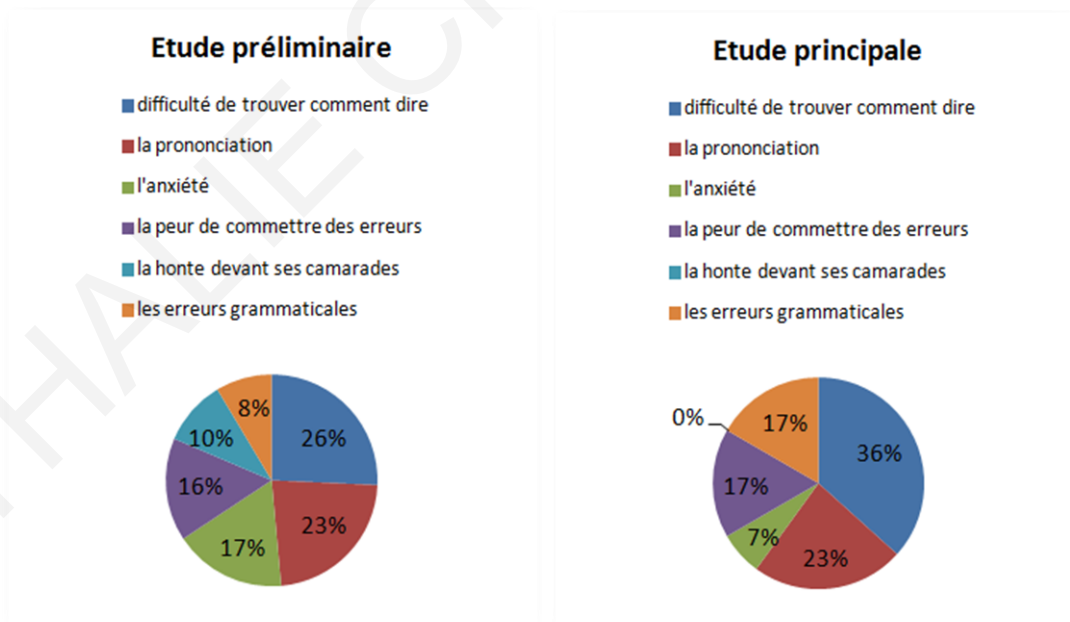
Les résultats ne sont pas très différents pour les deux études. La plupart des sujets, 52% pour l'étude préliminaire et 45% pour l'étude principale, préfèrent travailler sur l'oral. Certains sujets 32% et 35% n'ont pas de préférence entre les deux et moins de sujets, 16% et 20%, préfèrent travailler sur l'écrit. Lors de l'étude préliminaire, les 8 apprenants qui préféraient travailler sur l'écrit ont signalé 1) qu'ils n'étaient pas bons à l'oral (3 fois), 2) qu'ils écrivaient mieux que ce qu'ils parlaient (3 fois) et enfin 3) qu'ils aimaient écrire (2 fois). En conséquence, la plupart de ces apprenants ont choisi l'écrit parce qu'ils rencontraient des difficultés à l'oral. Les 4 sujets qui ont choisi « l'écrit » lors de l'étude principale ont expliqué 1) qu'ils aimaient écrire (2 fois) et 2) qu'ils étaient meilleurs à l'écrit (2 fois). Pour ce qui est des autres réponses, les 26 apprenants qui préféraient l'oral pendant l'étude préliminaire ont affirmé 20 fois que c'était plus intéressant et amusant, 4 fois qu'écrire était plus ennuyeux et 2 fois que l'oral était plus important pour la vie. Ce qui fait donc que l'oral était préféré par la majorité est qu'il paraissait plus intéressant que l'écrit. Lors de l'étude principale, les 9 sujets qui ont choisi « l'oral » ont déclaré 5 fois qu'ils n'aimaient pas écrire et 4 fois que l'oral était plus important. Concernant les apprenants qui ont répondu « les deux », ils ont tous affirmé ne pas avoir de préférence.

Le *graphique 39* suivant présente les résultats des réponses à la troisième question des entretiens « Trouvez-vous que vous êtes bloqué lorsqu'il faut parler en français ? ».



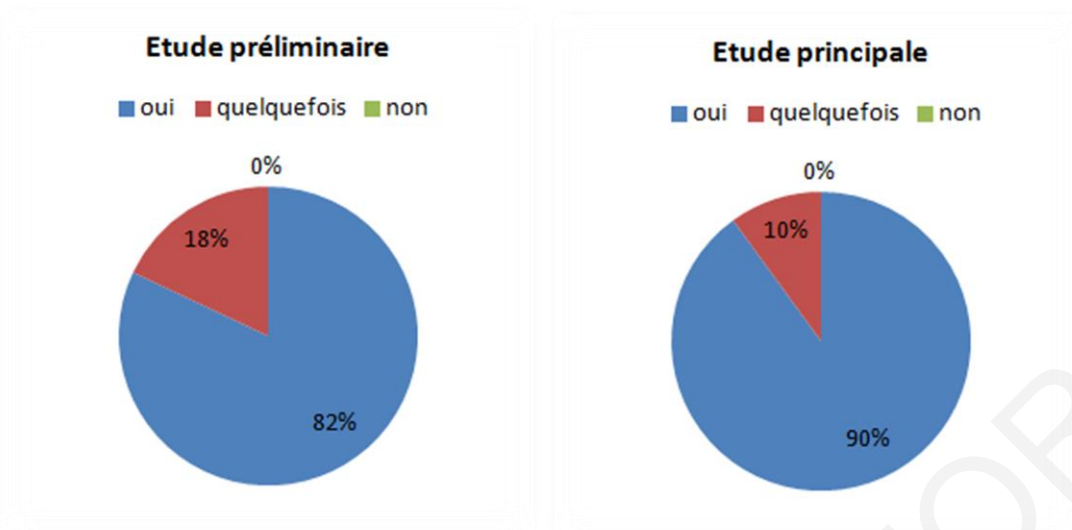
Graphique 39 : Réponses à la troisième question des entretiens lors des études préliminaire et principale

Selon le *graphique 39* ci-dessus tous les sujets interviewés lors de l'étude principale ont affirmé se sentir bloqués lorsqu'il fallait parler en français. Pour ce qui est de l'étude préliminaire seulement 12% a choisi l'option « quelquefois » qui leur était proposée. Nous constatons donc que les sujets et notamment les sujets de l'étude principale, se sentaient bloqués à l'oral. Afin d'avoir une idée plus précise des difficultés des sujets nous les avons invités à dire pourquoi ils se sentaient ainsi. Comme l'indique le *graphique 40* suivant, les sujets de l'étude préliminaire ont donné six réponses et ceux de l'étude principale cinq. Lors de l'étude préliminaire les sujets ont donné 70 réponses au total et lors de l'étude principale les sujets ont donné 30 réponses ce qui veut dire qu'ils n'ont pas toujours donné une seule réponse. Plus particulièrement, nous pouvons voir que les sujets de l'étude préliminaire ont entre autres parlé de *la honte éprouvée devant ses camarades*, tandis que les sujets de l'étude principale ne la mentionnent pas. La raison de blocages la plus donnée est dans les deux cas *la difficulté de trouver comment dire* représentant 26% des réponses à l'étude préliminaire et 36% à l'étude principale. La deuxième raison constitue pour les deux publics *la prononciation* avec 23% des réponses. Ce qui attire notre attention ici est le fait que la troisième raison donnée pour l'étude préliminaire est l'anxiété avec 17% des réponses alors qu'elle ne représente que 7% des réponses données lors de l'étude principale. *La peur de commettre des erreurs* est une réponse donnée à relativement la même fréquence lors des deux études, 16% pendant l'étude préliminaire et 17% pendant l'étude principale. Une différence est notée dans la réponse qui concerne la grammaire et les *erreurs grammaticales* car lors de l'étude préliminaire elle représente 8% des réponses tandis que lors de l'étude principale elle représente 17% des réponses. Pour conclure, il paraît que la production d'erreurs grammaticales constitue plus une difficulté pour le public de l'étude principale et que l'anxiété est moins considérée comme une raison de blocage.



Graphique 40 : Raisons des blocages - Réponses à la troisième question des entretiens lors des études préliminaire et principale

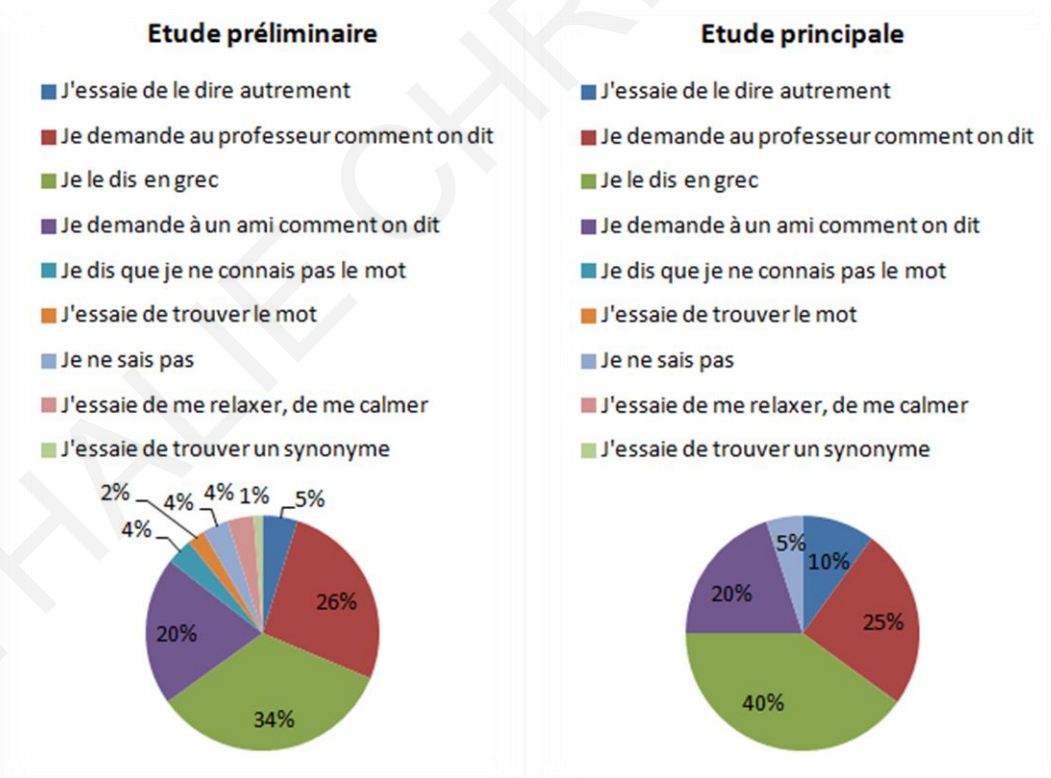
La quatrième question posée pendant les entretiens était « Cherchez-vous souvent vos mots ? ».



Graphique 41 : Réponses à la quatrième question des entretiens lors des études préliminaire et principale

Comme nous pouvons le voir dans le *graphique 41* dans les deux cas aucun sujet n'a répondu par « non ». A l'étude préliminaire 82% des sujets ont répondu par « oui » et 18% par « quelquefois ». A l'étude principale 90% des sujets ont répondu par « oui » et 10% par « quelquefois ». Les résultats ne sont pas très différents.

Pour ce qui est de la cinquième question « Qu'est-ce que vous faites lorsque vous vous bloquez à cause de lacunes de vocabulaire ? » nous présentons les réponses dans le *graphique 42* ci-dessous.

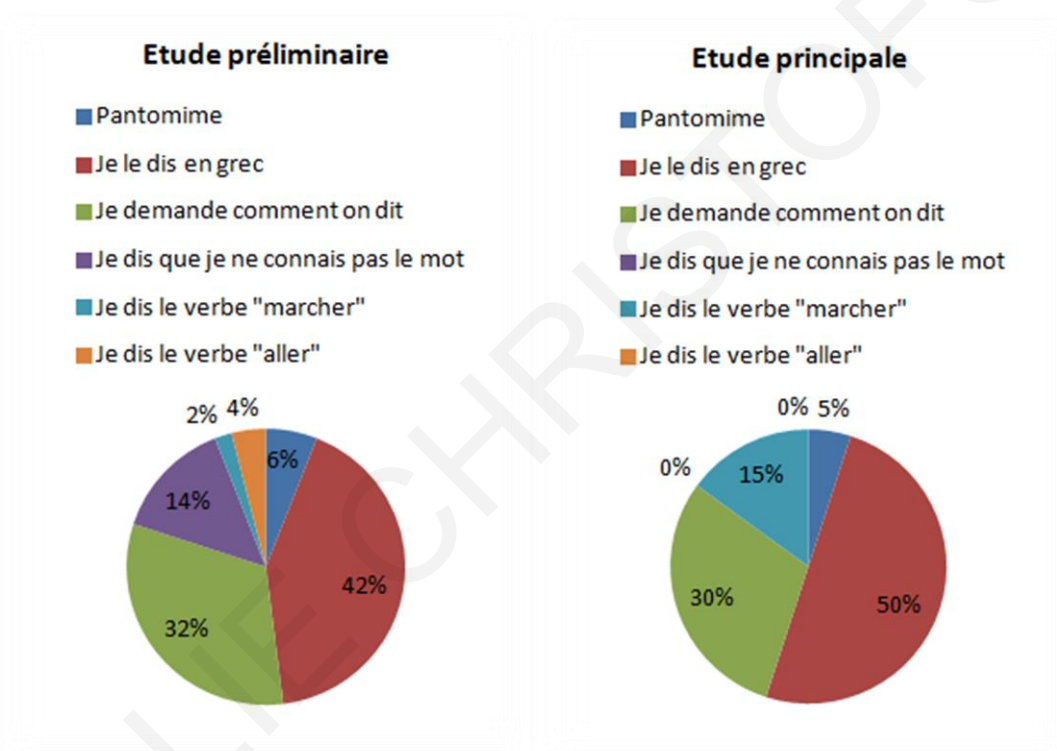


Graphique 42 : Réponses à la cinquième question des entretiens lors des études préliminaire et principale

Comme nous pouvons le voir, les sujets de l'étude principale ont donné moins de réponses à la question, ce qui peut aussi s'expliquer par le fait qu'ils soient moins nombreux que ceux de l'étude préliminaire. Les sujets de l'étude principale ont donné seulement cinq réponses au lieu de neuf pour l'étude préliminaire. Nous n'avons pas eu les réponses « je

dis que je ne connais pas le mot », « j’essaie de trouver le mot », « j’essaie de me relaxer, de me calmer » et « j’essaie de trouver un synonyme ». Les réponses les plus données étaient « je le dis en grec » (40%), « je demande au professeur comment on dit » (25%) et « je demande à un ami comment on dit » (20%). 10% des sujets ont aussi répondu « j’essaie de le dire autrement », un pourcentage un peu plus élevé que celui de l’étude préliminaire (5%) et 5% des sujets ont répondu par « je ne sais pas ». Ainsi, nous constatons que les quatre premières réponses sont les mêmes pour les deux études. Les sujets semblent donc avoir d’abord recours à l’alternance codique, puis à la demande d’aide et ce n’est que dans un dernier temps qu’ils essaient d’exprimer autrement le terme qui pose problème.

Le *graphique 43* suivant montre les résultats de la sixième question « Imaginez que vous êtes en train de parler devant la classe de vos dernières vacances et vous oubliez le verbe « se promener ». Que faites-vous ? ».

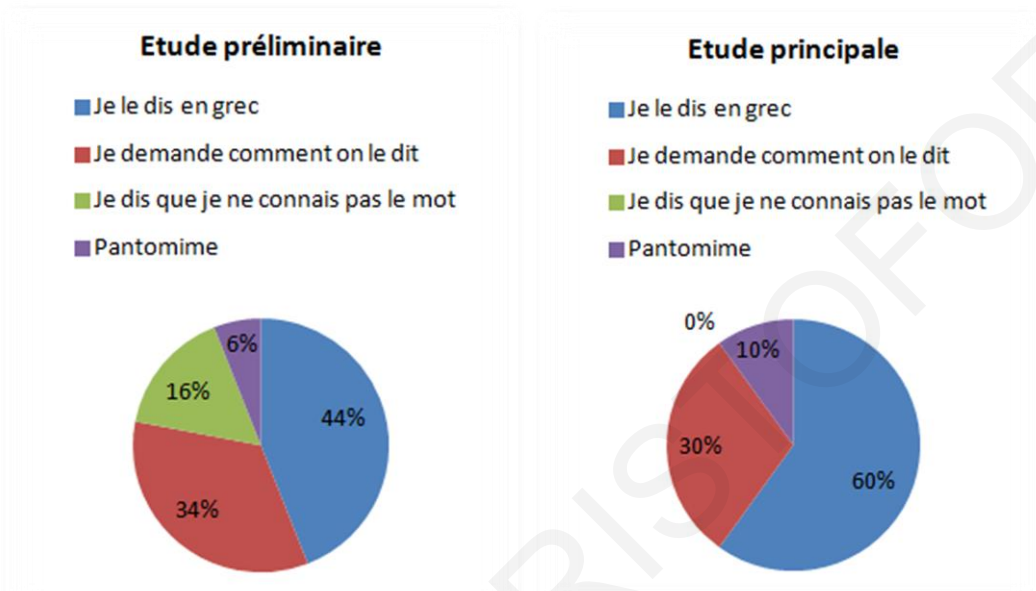


Graphique 43 : Réponses à la sixième question des entretiens lors des études préliminaire et principale

La réponse la plus donnée dans les deux études est « je le dis en grec », ce qui confirme la réponse à la cinquième réponse. La deuxième réponse donnée le plus fréquemment est « je demande comment on dit » ce qui confirme encore la deuxième réponse donnée à la cinquième question. Les réponses qui ne sont pas données lors de l’étude principale sont « je dis que je ne connais pas le mot » et « je dis le verbe *aller* ». Trois fois ou 15 % les sujets répondent « je dis le verbe *marcher* », ce qui n’est pas le cas lors de l’étude préliminaire où nous comptons seulement 2% des réponses. Une réponse qui reçoit à peu près le même pourcentage dans les deux études est « la pantomime » avec 6% et 5%. Par conséquent, les deux réponses les plus données sont encore « je le dis en grec » et « je demande comment on dit ».

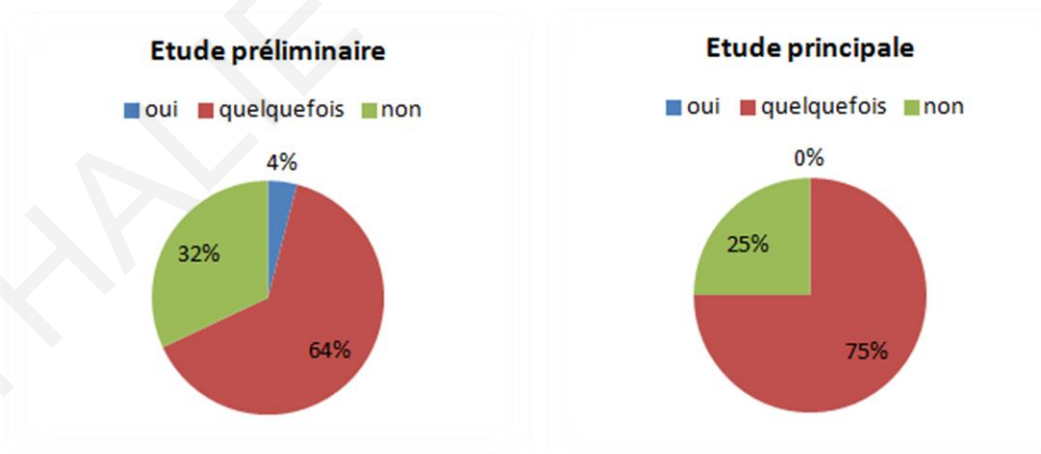
Le *graphique 44* suivant met en évidence les réponses à la septième question : « Même situation mais cette fois-ci vous oubliez le mot « vol » voulant parler de

vosre voyage en avion. Que faites-vous ? ». Comme nous pouvons le voir, la réponse la plus donnée est « je le dis en grec » avec 44% lors de l'étude préliminaire et 60% lors de l'étude principale. La deuxième réponse la plus donnée est tout comme pour la sixième question « je demande comment on le dit » avec 34% et 30%. Lors de l'étude principale, personne n'a répondu par « je dis que je ne connais pas le mot », tout comme pour la sixième question, alors que cette réponse est présente pendant l'étude préliminaire (16%). Enfin, la pantomime est un peu plus présente pendant l'étude principale avec 10% au lieu de 6% pendant l'étude préliminaire.



Graphique 44 : Réponses à la septième question des entretiens lors des études préliminaire et principale

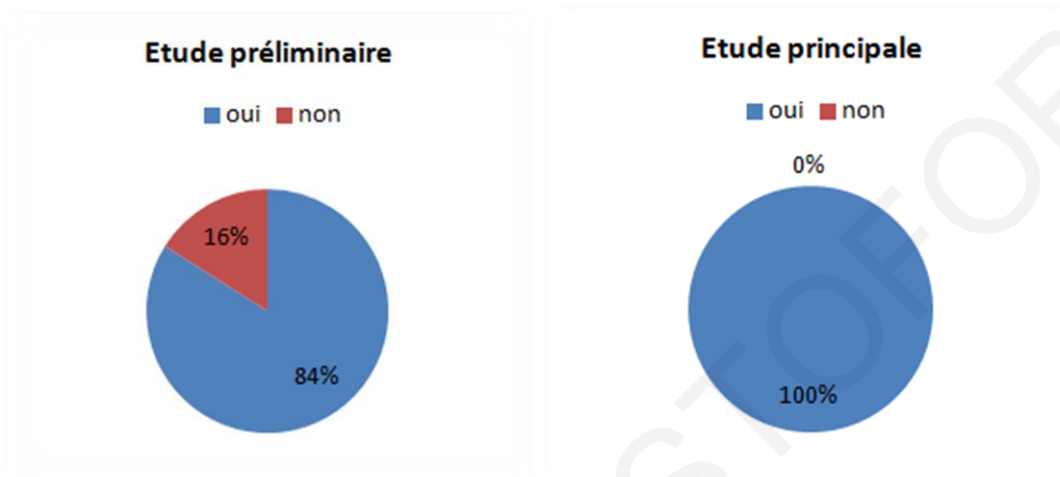
Le graphique 45 illustre les réponses des sujets à la huitième question des entretiens : « Est-ce que vous réussissez à surmonter le blocage et à faire passer le message ? ».



Graphique 45 : Réponses à la huitième question des entretiens lors des études préliminaire et principale

Comme nous pouvons le voir, 4% des sujets ont répondu par oui lors de l'étude préliminaire tandis qu'aucun sujet n'a choisi cette réponse lors de l'étude principale. La majorité des sujets, 64% et 75%, ont opté pour « quelquefois » et 32% et 25% pour « non ». Les sujets ne répondent donc pas avec certitude positivement à cette question mais préfèrent le choix « quelquefois ».

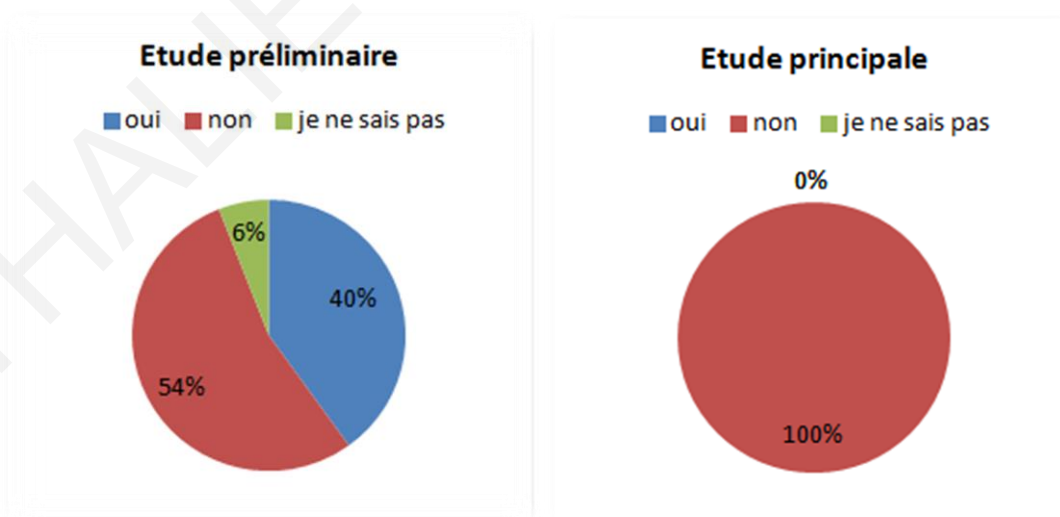
Pour la deuxième partie des entretiens effectués avec les sujets nous avons quatre questions. Ces quatre questions portaient sur la pratique de l'enseignant. La première question de cette deuxième partie, à savoir la neuvième question des entretiens était : « Est-ce que l'on parle beaucoup en français en classe ? ». Il faut noter que les sujets de l'étude principale pensaient aux pratiques de deux enseignantes qui leur donnaient des cours de français à l'université et non pas aux pratiques d'un seul enseignant comme c'était le cas lors de l'étude préliminaire. Le *graphique 46* suivant démontre les résultats de la neuvième question.



Graphique 46 : Réponses à la neuvième question des entretiens lors des études préliminaire et principale

Avec la question « est-ce que l'on parle beaucoup en français en classe ? » les sujets ont expliqué qu'ils pensaient à la langue de travail utilisée en classe tant par l'enseignant que par les apprenants. Lors de l'étude préliminaire 84% des sujets répondent par « oui » tandis que tous les sujets de l'étude principale répondent ainsi. Il paraît donc que la langue de travail employée en classe à l'université est le français.

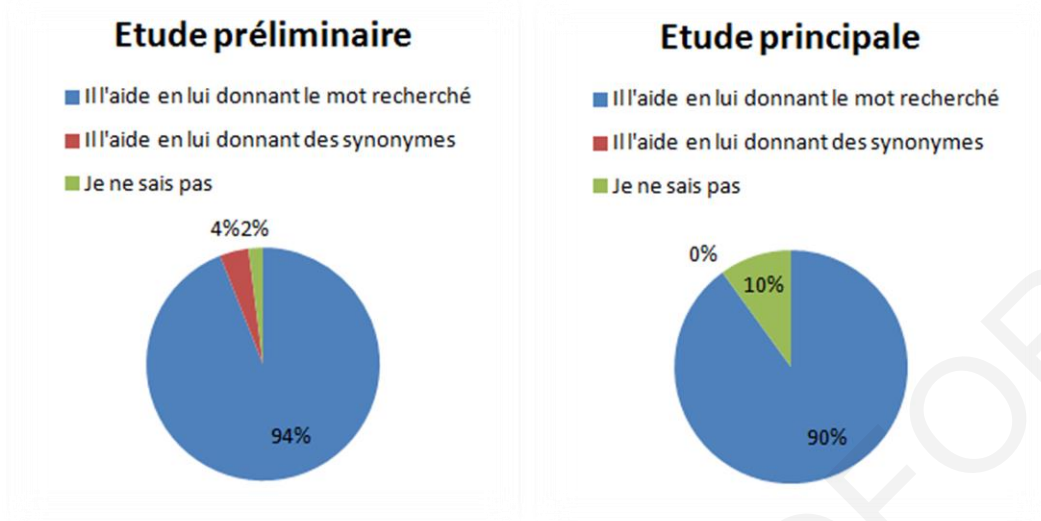
Une question qui vient compléter d'une certaine manière la question neuf est la dixième question : « Pensez-vous faire assez d'activités de PIO en classe ? ».



Graphique 47 : Réponses à la dixième question des entretiens lors des études préliminaire et principale

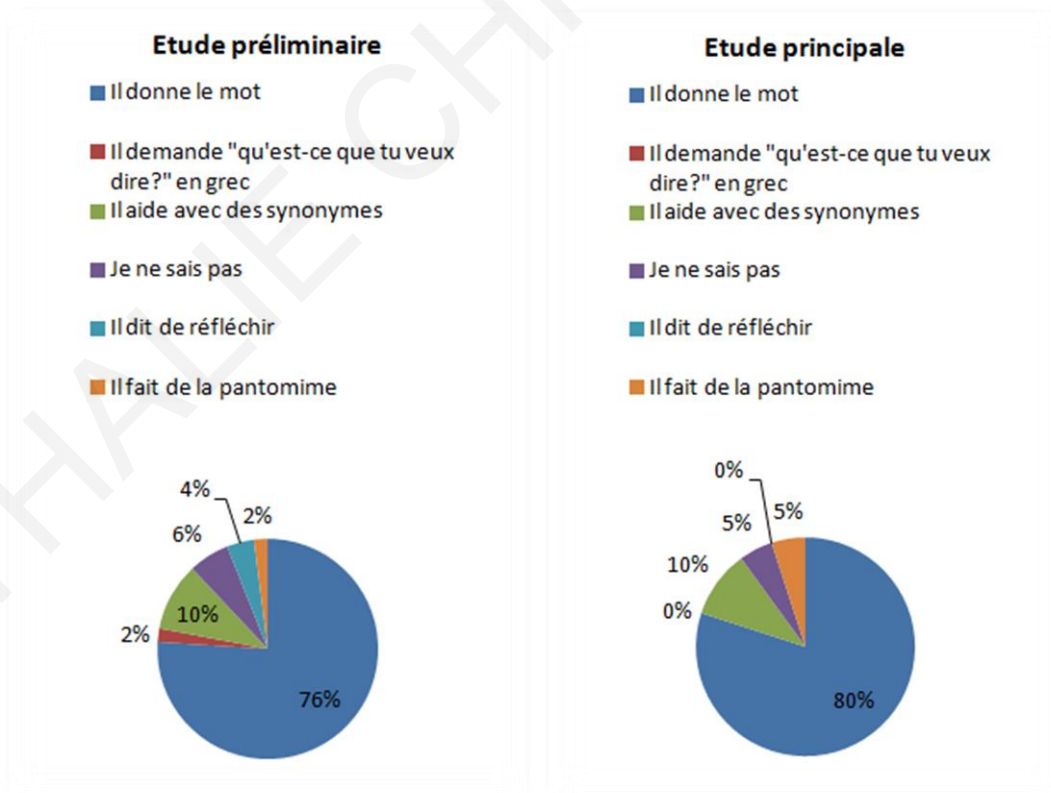
Il est intéressant de remarquer que tous les sujets de l'étude principale répondent négativement à la question dix alors que ceux de l'étude préliminaire sont partagés. Il

semble donc que les sujets à l'université ressentent un besoin de travailler sur les PIO car ils considéraient tous qu'ils ne faisaient pas suffisamment d'activités de PIO en classe.



Graphique 48 : Réponses à la onzième question des entretiens lors des études préliminaire et principale

Le graphique 48 ci-dessus représente les réponses à la onzième question « Lorsqu'un apprenant se bloque car il cherche un mot qu'il ne trouve pas en français, que fait votre enseignant ? ». Seulement 2 sujets ou 10% répondent par « je ne sais pas » lors de l'étude principale et 90% des sujets disent que l'enseignant « l'aide en lui donnant le mot recherché ». Les résultats n'étaient pas très différents lors de l'étude préliminaire car 94% des sujets ont donné la même réponse.



Graphique 49 : Réponses à la douzième question des entretiens lors des études préliminaire et principale

Le *graphique 49* illustre les résultats de la douzième question : « Imaginez que vous êtes en train de parler devant la classe de vos dernières vacances et vous oubliez le verbe « se promener ». Que fait votre enseignant ? ». La réponse la plus donnée est « il donne le mot » avec 76% et 80%. Nous constatons donc que les apprenants ont la même impression en ce qui concerne l'attitude de l'enseignant face aux blocages des apprenants. Or, les sujets de l'étude principale donnent moins de réponses que ceux de l'étude préliminaire. 10% des sujets affirment que les enseignants aident avec des synonymes, un sujet ou 5% répond par « je ne sais pas » et un autre sujet qu'il « fait de la pantomime ». Les autres réponses données lors de l'étude préliminaire n'ont pas été données lors de l'étude principale.

3.2.1.2. Discussion

Ainsi, les réponses aux douze questions et la mise en parallèle des réponses des deux études, préliminaire et principale, ont pu mettre en évidence que les réponses données par les sujets ne sont pas très différentes. La plupart des sujets de l'étude principale, tout comme les sujets de l'étude préliminaire, pensent que l'oral est plus important que l'écrit. Ils affirment encore préférer travailler sur l'oral que sur l'écrit. Lorsque nous leur avons demandé s'ils se trouvaient bloqués à l'oral ils ont répondu tous par oui, une réponse donnée aussi dans la plupart des cas lors de l'étude préliminaire. Quand nous leur avons demandé de dire pourquoi, les mêmes justifications ont apparues que lors de l'étude préliminaire : « la difficulté de trouver comment dire », « la prononciation », « les erreurs grammaticales » et « la peur de commettre des erreurs ». Il est à noter que nous avons rencontré moins souvent la réponse « l'anxiété », 7% lors de l'étude principale et 17% lors de l'étude préliminaire. De plus, ils ont tous déclaré chercher souvent leurs mots à l'oral et ont affirmé avoir recours à cinq tactiques déjà signalées lors de l'étude préliminaire. Les tactiques les plus citées étaient celles qui consistent à demander de l'aide et à donner le mot en grec. Les réponses restent plus ou moins les mêmes aussi quand nous leur avons demandé ce qu'ils font après avoir oublié le verbe « se promener ». La plupart d'entre eux optent pour l'alternance codique et la demande d'aide. Il faut d'ailleurs ajouter que 15% des sujets au lieu de seulement 2% pendant l'étude préliminaire, ont affirmé utiliser le verbe « marcher ». Cette réponse est en effet intéressante car elle démontre d'une certaine manière la volonté des sujets de reformuler en français. Cela ne se produit pas par contre pour le mot « vol », car les sujets optent encore une fois pour l'alternance codique et la demande d'aide. Enfin, la plupart des sujets estiment « quelquefois » pouvoir surmonter les blocages et passer le message souhaité.

Pour ce qui est de la deuxième partie des questions concernant plus la pratique de l'enseignant, les différences dans les réponses avec l'étude préliminaire ne sont pas très importantes. Tout d'abord, tous les sujets de l'étude principale considèrent que l'on parle beaucoup en classe en français, ce qui montre les habitudes du département d'études françaises et européennes de l'université. En revanche, il importe de noter que les sujets estiment tous ne pas faire assez d'activités de PIO en classe, ce qui explique aussi leur intérêt pour l'atelier de PIO. Tout comme l'étude préliminaire, les sujets de l'étude principale affirment que l'enseignant face à un apprenant qui cherche un mot, l'aide en lui donnant le mot recherché. La plupart des sujets répondent encore de la même manière, à savoir en disant que l'enseignant « donne le mot recherché » lorsque l'apprenant oublie le

verbe « se promener ». Nous supposons ici que les enseignants ont recours au « contre-étayage » (Grandaty et Chemla 2004) qui n'aide pas les apprenants, une notion que nous avons développée *supra*³⁷⁷.

Les sujets de l'étude principale semblent donc rencontrer les mêmes difficultés que les sujets de l'étude préliminaire. Par ailleurs, les sujets de l'étude principale considèrent ne pas faire assez d'activités de PIO en classe alors que les sujets de l'étude préliminaire étaient plutôt partagés. Enfin, il faut retenir que les sujets déclarent souvent chercher leurs mots ce qui justifie la création de l'atelier de PIO et l'entraînement stratégique. Ces résultats nous assurent que le public de l'étude principale est similaire à celui de l'étude préliminaire car en effet les deux publics rencontrent les mêmes difficultés. C'est après le relevé de cette similitude que nous avons pu procéder à l'entraînement stratégique pendant les séances de l'atelier de PIO.

Nous passons ainsi aux résultats obtenus au début de l'atelier, avant donc le début de la formation, qui nous ont permis de mieux connaître notre public, découvrir précisément quelles tactiques de communication en PIO ils employaient et lesquelles ils pensaient employer. Tout d'abord, dans la section suivante nous présentons les représentations des sujets.

3.2.2. Représentations des sujets au début de l'atelier

Comme nous l'avons déjà développé *supra*³⁷⁸, nous avons relevé les représentations des sujets au début et à la fin de chaque semestre de l'atelier. Dans la présente section nous présenterons les résultats obtenus au début de l'atelier car ce n'est que dans un deuxième temps *infra*³⁷⁹ que nous comparerons les résultats au début avec ceux de la fin des semestres. Les représentations des sujets sont importantes car elles nous permettent de voir à quel point les sujets sont conscients des tactiques employées. S'ils ne les mentionnent pas, cela veut probablement dire que soit ils ne les utilisent pas soit ils les utilisent mais de manière automatique et inconsciente. C'est pourquoi dans un deuxième temps il sera important de nous attarder aussi sur la performance des sujets afin de voir quelles tactiques sont réellement mises en œuvre. Or, dans la présente section nous nous limitons à présenter les réponses données des sujets, à savoir leurs représentations. Nous tenons à rappeler que nous avons eu recours à deux différentes méthodes de collecte de données : 1) un questionnaire et 2) un journal de bord. Nous avons plus longuement développé chaque technique ou instrument *supra* dans le chapitre qui concerne la méthodologie de l'étude principale³⁸⁰.

3.2.2.1. Questionnaire de l'atelier

Le premier instrument que nous avons utilisé afin de savoir quelles tactiques de communication en PIO les sujets employaient était le questionnaire. Comme nous l'avons expliqué *supra*³⁸¹, nous avons été obligée d'utiliser deux versions du questionnaire. La

³⁷⁷ Cf. sous-section 2.2.1.6. *Tactiques de communication en PIO relevées.*

³⁷⁸ Cf. section 3.1.3. Relevé des représentations des sujets.

³⁷⁹ Cf. section 3.2.5. Mesure des progrès réalisés.

³⁸⁰ Cf. section 3.1.3. Relevé des représentations des sujets.

³⁸¹ Cf. sous-section 3.1.3.1. *Questionnaire de l'atelier.*

première version en annexe 1.4 a été utilisée au début de l'atelier et la deuxième version plus complète en annexe 1.5 a été utilisée à la fin de chaque semestre de l'atelier.

Les réponses données au questionnaire par les vingt sujets au début de l'atelier et donc avant le début de la formation apparaissent en annexe 2.19 au *tableau 19*. Nous rappelons que la case 1 signifie que le sujet n'utilise jamais la tactique, la case 2 qu'il l'utilise rarement, la case 3 quelquefois, la case 4 souvent et la case 5 toujours. Dans le but de rassembler les résultats obtenus, nous avons noté dans chaque case le nombre de fois qu'elle avait été cochée par les sujets.

Dans l'extrait 1 du *tableau 19* ci-dessous, nous pouvons visualiser les cases choisies par les vingt sujets pour les six premières tactiques de communication en PIO consistant à demander de l'aide directement ou indirectement.

Tactiques de communication en PIO		1	2	3	4	5
1	Je demande une explication (Qu'est-ce que ça veut dire... ?, C'est quoi... ?)	0	0	15	5	0
2	Je demande une vérification (C'est bien ceci... ?)	0	0	11	3	6
3	Je demande de répéter (Pouvez-vous répéter s'il vous plait ?)	2	4	12	1	1
4	Je demande de donner un terme (Comment dit-on... ?)	5	0	9	2	4
5	Je répète sous forme de question pour avoir plus d'informations.	17	3	0	0	0
6	Je fais savoir que j'ai besoin d'aide indirectement, par exemple en marquant une pause ou en adoptant une expression embarrassée.	14	5	1	0	0

Extrait 1 du *tableau 19* en annexe 2.19.

Selon ce premier extrait du *tableau 19*, 75% ou 15 sujets déclarent demander une explication *quelquefois* et 25% ou 5 sujets *souvent*. Ils sont donc plutôt positifs avec cette tactique. Pour ce qui est de la demande d'une vérification, les sujets semblent être aussi plutôt positifs car 55% ou 11 sujets ont choisi *quelquefois*, 15% ou 3 sujets *souvent* et 30% ou 6 sujets *toujours*. Concernant la troisième tactique qui consiste à demander de répéter, la plupart des sujets 60% ou 12 sujets ont choisi *quelquefois*. 10% ou 2 sujets ont choisi *jamais*, 20% ou 4 sujets ont opté pour *rarement* tandis que 2 sujets au total ont préféré cocher *souvent* et *toujours*. Par conséquent, il semble que cette tactique n'est pas très employée par les sujets. Pourtant, les réponses choisies semblent être assez partagées en ce qui touche la quatrième tactique de demande d'un terme. Plus particulièrement, 25% ou 5 sujets ont opté pour *jamais*, aucun sujet pour *rarement*, 45% ou 9 sujets pour *quelquefois*, 10% ou 2 sujets pour *souvent* et 20% ou 4 sujets pour *toujours*. Ainsi, il paraît que certains sujets demandent à leur interlocuteur de leur donner un terme sans problème et certains préfèrent ne pas le faire. Pour ce qui est de la cinquième tactique qui consiste à répéter les propos de l'interlocuteur sous forme de question afin d'avoir plus d'informations, les sujets ont l'air de ne pas vraiment l'employer car 85% ou 17 sujets ont choisi la réponse *jamais* et 15% ou 3 sujets ont coché la case *rarement*. Enfin, les résultats semblent être plutôt négatifs pour la sixième tactique aussi qui consiste à faire savoir le besoin d'aide de manière indirecte par exemple par le biais d'expression faciale embarrassée. Plus spécifiquement, 70% ou 14 sujets ont choisi la case *jamais*, 25% ou 5 sujets la case *rarement* et enfin 5% ou 1 sujet la case *quelquefois*.

Ainsi de manière générale, il paraît que les tactiques qui consistent à demander de l'aide les plus souvent employées étaient les deux premières, la demande d'une explication et d'une vérification, alors que les tactiques les moins souvent employées étaient les cinquième et sixième qui consistent à répéter sous forme de question et à faire savoir le besoin d'aide indirectement. Cela dit, il ne s'agit que des représentations des sujets. Il faudra attendre la comparaison de ces résultats avec ceux des pratiques des sujets en PIO afin de nous assurer des tactiques qu'ils emploient le plus souvent.

L'extrait 2 du *tableau 19* suivant permet de mettre en évidence les cases choisies pour les tactiques de communication en PIO qui consistent à formuler autrement.

		1	2	3	4	5
7	J'invente un nouveau mot en prononçant l'équivalent dans ma langue maternelle ou dans une autre langue que je connais, mais avec un accent français.	15	2	2	0	1
8	Je décris 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, etc.	16	4	0	0	0
9	J'utilise des synonymes, par exemple un mot qui a un sens presque identique: <i>bateau</i> au lieu de <i>navire</i> .	2	5	6	6	1
10	J'utilise des antonymes dans une phrase négative, par exemple <i>je ne suis pas petit</i> au lieu de <i>je suis grand</i> .	18	2	0	0	0
11	J'utilise des expressions que je connais bien comme <i>comment ça va ?</i>	0	0	7	4	9
12	Je change la formulation et je simplifie, par exemple avec des phrases simples et courtes.	0	0	13	3	4
13	Je passe à ma langue maternelle ou à une langue partagée avec l'interlocuteur.	0	0	0	1	19
14	Je continue à parler et fais des hypothèses pour comprendre. Si je ne suis pas sûr de ce que la personne veut dire mais j'ai une idée, j'ajoute de nouvelles combinaisons et attends des réactions.	2	11	7	0	0
15	Je repère les mots de l'autre et les réemploie.	6	11	3	0	0
16	J'emploie des mots passe-partout comme <i>truc</i> ou <i>machin</i> .	16	3	1	0	0
17	J'utilise un mot de la même famille, par exemple <i>seul</i> au lieu de <i>seulement</i> .	20	0	0	0	0
18	Je donne un exemple.	10	2	6	2	0

Extrait 2 du *tableau 19* en annexe 2.19.

Tout d'abord, inventer un nouveau mot à savoir la septième tactique, n'est pas une tactique très utilisée selon les sujets. En particulier 75% ou 15 sujets ont choisi la case *jamais*, 10% ou 2 sujets ont choisi *rarement*, encore 10% ou 2 sujets ont choisi *quelquefois* et seulement 1 sujet ou 5% a choisi *toujours*. La huitième tactique de description de l'idée qu'un mot exprime, autrement dit la circonlocution, n'est pas très populaire chez les sujets car 80% ou 16 sujets ont opté pour *jamais* et 20% ou 4 sujets pour *rarement*. Les réponses varient pour ce qui est de la neuvième tactique d'utilisation des synonymes, comme 10% ou 2 sujets répondent par *jamais*, 25% ou 5 sujets par *rarement*, 30% ou 6 sujets par *quelquefois*, encore 30% ou 6 sujets par *souvent* et 5% ou 1 sujet par *toujours*. Pour ce qui est de la dixième tactique qui consiste à utiliser des antonymes avec la négation, il paraît que les sujets la connaissent ou l'utilisent peu car 90% ou 18 sujets ont choisi *jamais* et 10% ou 2 sujets ont choisi *rarement*. Quant à la tactique onze d'utilisation d'expressions

bien connues, les sujets ont été assez positifs puisque 35% ou 7 sujets ont coché la case *quelquefois*, 20% ou 4 sujets la case *souvent* et 45% ou 9 sujets la case *toujours*. Pour ce qui est de la douzième tactique de restructuration et de simplification, les sujets se sont montrés à nouveau assez positifs car 65% ou 13 sujets ont choisi *quelquefois*, 15% ou 3 sujets *souvent* et 20% ou 4 sujets *toujours*. Cela nous indique que les sujets semblent connaître cette tactique. Puis, concernant la tactique treize d’alternance codique tous les sujets déclarent l’employer, 95% ou 19 sujets *toujours* et 5% ou 1 sujet *souvent*. Ces réponses nous montrent que les sujets sont conscients de l’emploi de cette tactique. Ensuite, quant à la tactique quatorze consistant à continuer à parler en faisant des hypothèses pour comprendre, 10% ou 2 sujets ont choisi *jamais*, 55% ou 11 sujets *rarement* et 35% ou 7 sujets *quelquefois*. La plupart des sujets y sont de ce fait plutôt négatifs. Pour ce qui est de la quinzième question qui consiste à repérer les mots de l’autre et les réemployer, les sujets sont à nouveau plutôt négatifs car 30% ou 6 sujets ont coché la case *jamais*, 55% ou 11 sujets la case *rarement* et 15% ou 3 sujets la case *quelquefois*. Les sujets restent négatifs aussi pour la tactique seize d’utilisation de mots passe-partout comme 80% ou 16 sujets ont coché la case *jamais*, 15% ou 3 sujets la case *rarement* et seulement 5% ou 1 sujet la case *quelquefois*. De plus, tous les sujets ont coché la case *jamais* à la dix-septième tactique qui consiste à utiliser un mot de la même famille. Enfin, pour ce qui est de la dix-huitième tactique d’exemplification, 50% ou 10 sujets ont opté pour *jamais*, 10% ou 2 sujets pour *rarement*, 30% ou 6 sujets pour *quelquefois* et 10% ou 2 sujets pour *souvent*. Donner un exemple n’est donc pas la tactique la plus connue parmi les sujets.

Pour résumer, il semble que les tactiques de (re)formulation verbale en français qui étaient, selon les sujets, les plus employées sont les onzième et douzième tactiques qui consistent à utiliser des expressions bien connues et à restructurer et simplifier la formulation. L’emploi de synonymes a l’air d’être une tactique tantôt assez employée tantôt pas assez employée. Enfin, toutes les autres tactiques de communication en PIO qui consistent à formuler autrement que nous leur avons proposées ne semblent pas être très bien connues et assez mises en œuvre.

L’extrait 3 du *tableau 19* ci-dessous met en évidence les cases choisies pour les tactiques qui concernent le non verbal.

		1	2	3	4	5
19	J’accompagne la parole de gestes.	8	3	6	3	0
20	Je fais de la pantomime.	18	2	0	0	0
21	Je fais des expressions faciales.	9	8	2	1	0

Extrait 3 du *tableau 19* en annexe 2.19.

Comme nous pouvons le voir, les sujets sont en général assez négatifs dans leurs réponses. Plus particulièrement, quant à la dix-neuvième tactique d’emploi de gestes en même temps que la parole, 40% ou 8 sujets ont choisi la case *jamais*, 15% ou 3 sujets la case *rarement*, 30% ou 6 sujets la case *quelquefois* et 15% ou 3 sujets la case *souvent*. Pour ce qui est de la pantomime, les réponses étaient très négatives car 90% ou 18 sujets ont choisi *jamais* et 10% ou 2 sujets ont choisi *rarement*. Enfin, les réponses étaient assez négatives pour les expressions faciales aussi puisque 45% ou 9 sujets ont choisi la case *jamais*, 40% ou 8 sujets la case *rarement*, 10% ou 2 sujets *quelquefois* et seulement 5% ou 1 sujet *souvent*.

Ainsi, selon les réponses des sujets, ces derniers ne semblent pas vraiment opter pour le non verbal lors d'activités de PIO.

L'extrait 4 du *tableau 9* ci-dessous indique les réponses données pour les tactiques qui consistent à prétendre comprendre et à mentir pour continuer à parler.

		1	2	3	4	5
22	Je prétends comprendre pour que la conversation se poursuive.	0	2	12	6	0
23	Je hoche rapidement la tête pour montrer que je comprends même si je ne comprends pas.	0	2	11	7	0
24	Je mens quand je ne sais pas donner la réponse exacte, je change l'information donnée.	19	1	0	0	0

Extrait 4 du *tableau 19* en annexe 2.19.

La vingt-deuxième tactique proposée, avec laquelle les sujets prétendent comprendre, a reçu trois réponses différentes. 10% ou 2 sujets ont choisi la case *rarement*, 60% ou 12 sujets la case *quelquefois* et 30% ou 6 sujets la case *souvent*. Les sujets semblent donc être plutôt positifs. Pour ce qui est de la tactique suivante avec laquelle il faut hocher la tête pour montrer que la personne a compris même si cela n'est pas vrai, les sujets étaient encore plutôt positifs car 10% ou 2 sujets ont répondu par *rarement*, 55% ou 11 sujets par *quelquefois* et 35% ou 7 sujets par *souvent*. Quant à la vingt-quatrième tactique qui consiste à changer l'information donnée voire à mentir lorsque la personne ne sait pas comment formuler la bonne réponse, tous les sujets se sont montrés négatifs. 95% ou 19 sujets ont choisi la case *jamais* et 5% ou 1 sujet la case *rarement*.

L'extrait 5 du *tableau 19* suivant présente les réponses des sujets pour ce qui est des tactiques qui servent à gagner du temps : d'abord amener le locuteur natif ou l'interlocuteur à conduire la conversation en posant par exemple des questions, puis utiliser des phatèmes voire des expressions pour gagner du temps comme « enfin » et « en fait ».

		1	2	3	4	5
25	J'essaie d'amener le locuteur natif à conduire la conversation en posant des questions telles que « Qu'en pensez-vous ? ».	20	0	0	0	0
26	J'utilise des expressions telles que : « Enfin, attendez, laissez-moi réfléchir, en fait, pas du tout, absolument », pour gagner du temps.	20	0	0	0	0

Extrait 5 du *tableau 19* en annexe 2.19.

Il est intéressant de voir que tous les sujets ont coché la case *jamais* pour les deux tactiques de gain de temps. Il paraît en conséquence que les deux tactiques sont méconnues par les sujets de l'étude.

L'extrait 6 du *tableau 19* suivant montre les réponses des sujets concernant les tactiques qui consistent à changer ou éviter le sujet, la conversation ou encore la tâche.

		1	2	3	4	5
27	Je change le sujet de la conversation à un autre plus facile.	12	3	5	0	0
28	J'évite de prendre la parole, je laisse parler les autres.	1	3	8	3	5
29	J'abandonne la tâche, la conversation.	0	2	7	5	6
30	J'abandonne le sujet, le message mais pas la tâche en disant p. ex. « je ne sais pas comment on dit ».	0	3	3	12	2

Extrait 6 du tableau 19 en annexe 2.19.

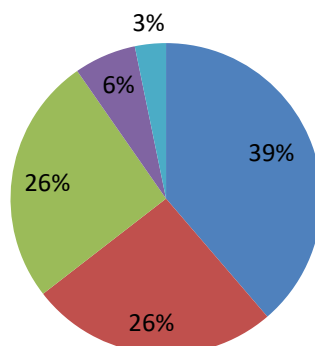
En ce qui concerne la tactique vingt-sept avec laquelle le sujet change le sujet de la conversation à un autre plus facile, la plupart des sujets ont opté pour le choix *jamais*. Plus spécifiquement, 60% ou 12 sujets l'ont choisi, 15% ou 3 sujets ont choisi *rarement*, et 25% ou 5 sujets *quelquefois*. Personne n'a choisi les cases *souvent* et *toujours*. Il s'agit donc d'une tactique qui est selon les sujets peu connue et pratiquée. Pour ce qui est de la tactique vingt-huit qui consiste à éviter de prendre la parole en laissant parler les autres, les réponses sont assez partagées avec une tendance vers les réponses positives. A savoir, 5% ou 1 sujet a choisi la case *jamais*, 15% ou 3 sujets la case *rarement*, 40% ou 8 sujets la case *quelquefois*, 15% ou 3 sujets la case *souvent* et 25% ou 5 sujets la case *toujours*. En ce qui touche la tactique qui consiste à abandonner la tâche, aucun sujet n'a choisi la case *jamais*, 10% ou 2 sujets ont choisi la case *rarement*, 35% ou 7 sujets la case *quelquefois*, 25% ou 5 sujets la case *souvent* et enfin 30% ou 6 sujets la case *toujours*. Ainsi, il paraît qu'il y a selon les sujets une tendance de mise en œuvre de cette tactique d'abandon de la tâche. Enfin, la plupart des sujets pensaient abandonner aussi le sujet voire le message en PIO car 15% ou 3 sujets ont choisi la case *rarement*, encore 15% ou 3 sujets ont choisi la case *quelquefois*, 60% ou 12 sujets ont choisi la case *souvent* et 10% ou 2 sujets ont choisi la case *toujours*. Par conséquent, selon les sujets, ces derniers n'ont pas souvent recours au changement du sujet à un autre plus facile, toutefois, ils optent assez souvent pour des tactiques d'abandon.

Par ailleurs, il est tout aussi intéressant de noter que quatre sujets ont signalé trois tactiques supplémentaires en dessous de « autres », à savoir : 1) « je dis *etc.* pour éviter de donner plus d'informations » (tactique signalée deux fois), 2) « j'omets le mot qui pose problème et je continue » et 3) « je corrige l'erreur et je continue ». Les trois tactiques ont bien évidemment été ajoutées à la deuxième version du questionnaire en annexe 1.5.

Enfin, la dernière question ouverte du questionnaire « Quelles sont vos difficultés les plus importantes en production et interaction orales ? » reçoit des réponses intéressantes. Souvent les sujets donnent plus d'une seule réponse à la question avec comme résultat de compter 31 réponses au total. Nous avons vu de près toutes les réponses et avons tenté de les regrouper en distinguant ainsi cinq grandes thématiques : 1) le vocabulaire (39% des réponses), 2) la prononciation (26% des réponses), 3) les raisons affectives (26% des réponses), 4) la grammaire et la syntaxe (6% des réponses), et 5) l'aisance en général (3% des réponses). Le *graphique 50* suivant illustre les pourcentages des réponses données.

Quelles sont vos difficultés les plus importantes en production et interaction orales ?

■ le vocabulaire ■ la prononciation ■ les raisons affectives
 ■ La grammaire et la syntaxe ■ l'aisance en général



Graphique 50 : Réponses à la dernière question du questionnaire de l'atelier au début de l'atelier

En ce qui touche le vocabulaire, 12 sujets ont répondu des façons suivantes : « trouver le bon mot », « trouver la bonne expression », « j'oublie les mots », « je me bloque et ne trouve pas le mot que je veux dire » et « mon vocabulaire n'est pas assez riche ». Pour ce qui est de la prononciation, les sujets en ont parlé huit fois sans assez préciser en ne donnant pas par exemple des phonèmes qui leur posent problème, au contraire ils sont restés assez généraux. En ce qui concerne les raisons affectives données, les sujets disent deux fois qu'ils sont assez timides et six fois qu'ils stressent. Pour ce qui est de la grammaire et la syntaxe, un sujet note qu'il rencontre des difficultés avec les temps verbaux quand il prend la parole et un autre sujet que la syntaxe de la phrase française lui pose problème. Enfin, un sujet explique qu'il n'est pas assez à l'aise lorsqu'il veut faire des blagues en français. Ainsi, les difficultés les plus importantes pour les sujets semblent être avant tout le manque de vocabulaire ou la difficulté dans la recherche d'un mot, puis la prononciation et finalement l'anxiété, réponse donnée six fois.

En conclusion, ce qu'il faudrait avant tout retenir des résultats du questionnaire de l'atelier distribué avant le début de la formation, peut être résumé comme suit : 1) selon les sujets, les tactiques de communication en PIO les moins employées consisteraient à répéter sous forme de question pour avoir plus d'informations, faire savoir le besoin d'aide indirectement, inventer un mot, utiliser une circonlocution, utiliser des antonymes avec la négation, continuer à parler et faire des hypothèses pour comprendre, repérer les mots de l'autre et les réemployer, employer des mots passe-partout, utiliser des mots de la même famille, donner un exemple, faire de la pantomime et des expressions faciales, changer l'information quand on ne sait pas donner la réponse exacte, essayer d'amener l'interlocuteur à conduire la conversation, utiliser des phatèmes pour gagner du temps et changer le sujet de la conversation à un autre plus facile ; 2) selon les sujets les tactiques les plus employées consisteraient à alterner le code et à abandonner le sujet et la tâche. De ce fait, les tactiques qui sont, selon les sujets, peu employées sont nombreuses, ce qui nous fait penser que les sujets pourraient en effet bénéficier de la formation. De plus, toujours selon les sujets, les tactiques qui sont souvent employées soit ne consistent pas à des

tactiques d'accomplissement dans le cas par exemple des tactiques d'abandon, soit ne consistent pas à des tactiques de formulation et reformulation verbale dans la langue cible à savoir dans le cas de l'alternance codique. Nous rappelons que les tactiques d'accomplissement comme elles ont été définies par Faerch et Kasper (1983, p. 53) permettent à l'apprenant de continuer à apprendre car elles cherchent à résoudre le problème et non pas à l'éviter³⁸².

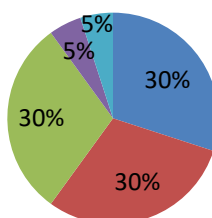
3.2.2.2. Journal de bord

La première rédaction des sujets dans le journal de bord à la fin de la première séance de l'atelier peut être révélatrice de leurs premières impressions, de leurs besoins et de leurs difficultés en PIO. Leurs textes apparaissent dans le *tableau 20* en annexe 2.20. Nous tenons à rappeler que nous leur avons donné la liberté d'écrire ce qu'ils voulaient dans leur journal de bord, de raconter leurs expériences et émotions éprouvées pendant la séance. Dans le cas où ils ne savaient pas quoi écrire nous leur donnions la consigne suivante : « Ecrivez un paragraphe dans votre journal de bord à la fin de chaque séance de l'atelier et racontez par exemple : - Quelles sont vos impressions sur cette séance de l'atelier ? – Comment vous vous êtes senti en général et pendant les différentes activités ? – Est-ce que vous avez rencontré des difficultés particulières ? – Qu'est-ce que vous avez appris ou retenu ? – Est-ce que la séance vous a été utile ? Pourquoi ? - Quels sont les points positifs et les points négatifs de la séance ? ... ». Comme nous pouvons le voir dans le *tableau 20* en lisant les paragraphes rédigés, les sujets se limitent en principe à répondre aux questions que nous leur avons posées. Notons que 10 sujets ont choisi de s'exprimer en grec. Nous avons donc traduit leur texte sur la colonne de droite.

Ce qui nous intéressait le plus avec le paragraphe rédigé au début de l'atelier, avant que nous commencions à travailler sur les tactiques de communication en PIO, était de voir si les sujets pensaient rencontrer des difficultés en PIO et s'ils éprouvaient des émotions négatives. En ce qui concerne les émotions citées ou décrites par les sujets, nous les regroupons dans le *graphique 51* suivant.

Emotions

- N'en parlent pas
- "Je me sens bien"
- "Je me sens mal"
- Bloqué
- Stressé à cause de la vidéo



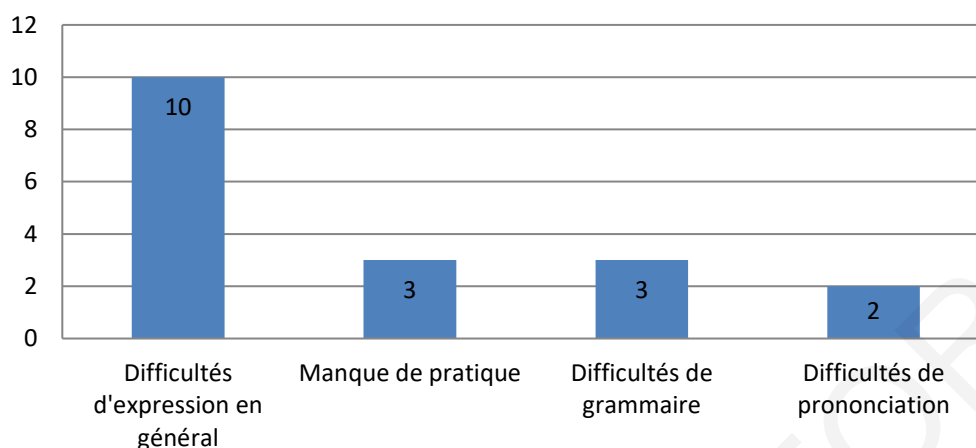
Graphique 51 : Emotions citées ou décrites au début de l'atelier dans le journal de bord

³⁸² Cf. section 1.3.1. Cadre retenu pour la classification des stratégies d'apprentissage.

Comme le montre le graphique ci-dessus, 6 sujets ou 30% des sujets ne décrivent pas dans leur journal de bord comment ils se sentaient pendant la séance ou pendant les activités de PIO. 6 autres sujets ou encore 30% ont déclaré se sentir bien. Plus spécifiquement, nous pouvons prendre les passages suivants des paragraphes du journal de bord qui peuvent le prouver : « Je me sens bien dans la classe avec mes amis » (apprenant 8), « je n'ai rien senti de négatif » (apprenant 11), « Je ne suis pas très timide » (apprenant 14), « Je me suis sentie bien dès le départ » (apprenant 16), « Je me sentie bien quand je parle » (apprenant 18) et « Je n'ai pas peur ou quoi » (apprenant 20). 6 autres sujets ou 30% des sujets déclarent s'être mal sentis lorsqu'ils parlaient : « Au début quand je dû parler j'avais un peu peur de dire quoi » (apprenant 2), « Pendant les activités je me senti un peu timide » (apprenant 5), « Au début je me sentais un peu mal à l'aise parce que je ne suis pas habituée à parler devant tout le monde » (apprenant 6), « A début je m'ai senti un peu rigolo » (apprenant 9), « Au début je me sentais un peu gênée parce que je savais que mon tour allait venir de parler et je n'y suis pas habituée (apprenant 10) et « Quand nous parlions je me sentais bizarre » (apprenant 17). Il est à noter que parmi ces sujets, 4 utilisent l'expression « au début » pour montrer que cette émotion négative n'a pas persisté tout le long de la séance. Cette gêne éprouvée au départ était éprouvée parce qu'ils devaient prendre la parole devant les autres : « parce que je ne suis pas habituée à parler devant tout le monde » (apprenant 6) et « parce que je savais que mon tour allait venir de parler » (apprenant 10). Ajoutons aussi qu'un autre sujet ou 5%, a affirmé se sentir bloqué : « Εγώ προσωπικά νοιώθω πολύ μαγκωμένη όταν πρέπει να εκφραστώ στα γαλλικά και σήμερα νομίζω φάνηκε » [Moi personnellement je me sens bloquée quand je dois m'exprimer en français et je pense qu'aujourd'hui ça s'est vu.] (apprenant 13). Nous ne pouvons pas savoir si par « bloquée » le sujet voulait décrire une émotion ou bien le fait qu'elle n'arrivait pas à trouver les mots pour s'exprimer. Pour cette raison nous l'avons mis à part et non pas dans le groupe « je me sens mal ». Enfin, un dernier sujet déclare se sentir stressé à cause de la présence de la vidéo : « Je ne savais pas qu'il y avait de vidéo alors je suis un peu stressée » (apprenant 3). Par conséquent, il semble que le groupe était assez partagé en ce qui concerne les émotions pendant les activités orales. 30% des sujets ont déclaré se sentir bien et 40% éprouver des émotions négatives comme le stress et la gêne.

En ce qui touche les difficultés rencontrées pendant la séance, les 20 sujets en mentionnent quatre : 1) les difficultés d'expression en général (10 sujets ou 50%), 2) le manque de pratique à l'oral (3 sujets ou 15%), 3) les difficultés avec la grammaire (3 sujets ou 15%) et 4) les difficultés avec la prononciation (2 sujets ou 10%). Le *graphique 52* ci-dessous présente la fréquence de chaque difficulté.

Difficultés citées



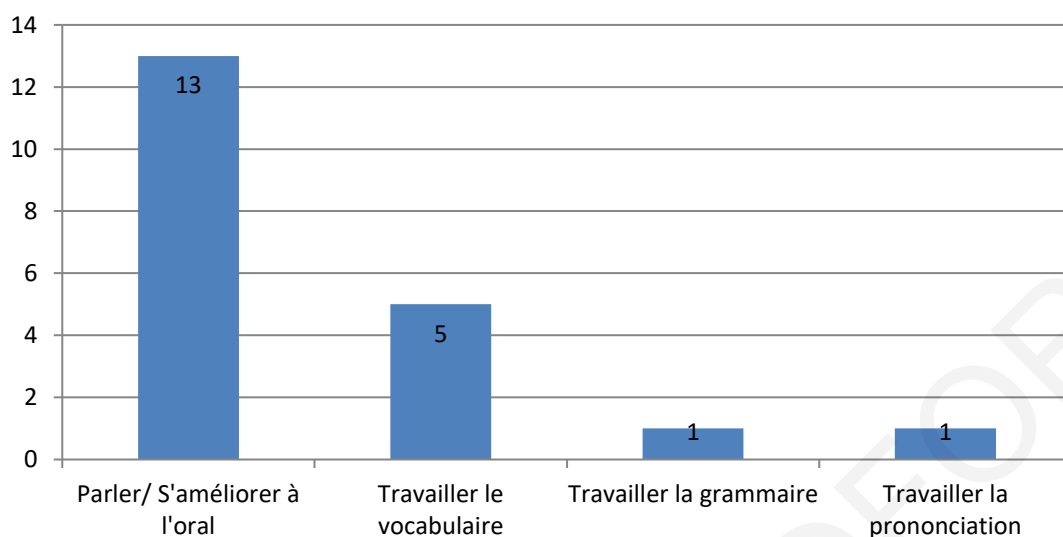
Graphique 52 : Difficultés citées ou décrites au début de l'atelier dans le journal de bord

Concernant les difficultés d'expression, nous avons relevé les affirmations suivantes de 10 sujets : « je ne savais pas comment dire » (apprenant 5), « j'ai du mal à parler » (apprenant 6), « J'ai compris que j'ai beaucoup de lacunes en expression orale » (apprenant 10), « Je ne me sens pas à l'aise comme quand je parle en anglais par exemple » (apprenant 12), « Moi personnellement je me sens bloquée quand je dois m'exprimer en français » (apprenant 13), « je sens que je ne peux pas du tout m'exprimer facilement » (apprenant 15), « quand je parlais j'oubliais les mots » (apprenant 16), « les mots ne me venaient pas à l'esprit et ils me venaient en anglais ou en grec » (apprenant 17), « je ne sais pas le vocabulaire correct pour m'exprimer » (apprenant 18), « j'ai un peu de mal avec ... et le vocabulaire » et « je ne suis pas très bonne et je ne peux pas m'exprimer » (apprenant 20). Nous remarquons que sur les 10 sujets qui expriment ces difficultés, 5 sujets parlent de difficultés en particulier avec la recherche des mots.

Une autre difficulté signalée est le manque de pratique voire d'habitude des sujets de parler en français. Plus particulièrement, les trois sujets affirment : « je ne suis pas habituée » (apprenant 6), « je n'y suis pas habituée » (apprenant 10) et « Cela fait très longtemps que je n'ai pas parlé en français » (apprenant 20). Par ailleurs, la difficulté avec la grammaire est signalée trois fois aussi : « je fais beaucoup d'erreurs de grammaire » (apprenant 7), « je fais des fautes de grammaire souvent même si je la connais quand j'écris » (apprenant 18) et « j'ai un peu de mal avec la grammaire » (apprenant 20). Enfin, la difficulté avec la prononciation française est notée deux fois : « ma prononciation n'est pas bonne. Elle est très chypriote » (apprenant 7) et « Nous devons aussi travailler la prononciation » (apprenant 15).

Pour ce qui est des besoins ressentis par les sujets au début de l'atelier, nous en avons relevé quatre : 1) le besoin de parler en français à savoir aussi de s'améliorer à l'oral, 2) le besoin de travailler le vocabulaire en particulier, 3) le besoin de travailler la grammaire et 4) le besoin de travailler la prononciation. Les quatre besoins sont illustrés dans le *graphique 53* ci-dessous.

Besoins signalés



Graphique 53 : Besoins cités ou décrits au début de l'atelier dans le journal de bord

Le besoin de parler ou de s'améliorer à l'oral a été signalé par 13 sujets : « J'ai parlé beaucoup alors je pense que c'est bien » (apprenant 1), « Nous ne parlons pas beaucoup dans les autres cours alors je pense que ça va être bien ... je sais qu'il faut que je parle » (apprenant 2), « je veux améliorer l'oral » (apprenant 4), « dans les autres cours nous faisons la grammaire, la civilisation etc et c'est bien de parler aussi (apprenant 5), « j'ai besoin d'entraînement » (apprenant 6), « Je dois m'améliorer à l'oral » (apprenant 7), « L'atelier d'oral est très utile parce que nous faisons pas beaucoup de cours sur l'oral et il faut que nous apprenions de nous exprimer bien » (Apprenant 9), « je dois m'entraîner... pour parler avec plus d'aisance » (apprenant 10), « Nous devons tout le groupe nous améliorer à l'oral, donc ça nous fera du bien de parler » (apprenant 11), « Je pense que ce sera utile parce que nous ne parlons pas beaucoup dans les autres cours » (apprenant 13), « parler va nous faire du bien » (apprenant 17), « Il faut pratiquer l'oral » (apprenant 18), « c'est important de parler pour pas oublier le français parce qu'on le pratique pas assez » (apprenant 19). Il paraît donc que les sujets ressentent le besoin de parler en français pour s'améliorer et se sentir plus à l'aise. Concernant le besoin de travailler le vocabulaire en particulier, cinq sujets en parlent très clairement : « je dois améliorer mon vocabulaire » (apprenant 8), « Je vais essayer ce semestre d'enrichir mon vocabulaire » (apprenant 10), « j'essaierai d'améliorer mon vocabulaire » (apprenant 12), « je vais continuer pour améliorer et faire le vocabulaire plus riche » (apprenant 14), « Je crois qu'il faut donner plus d'importance au vocabulaire » (apprenant 15). Le vocabulaire semble de ce fait être assez important pour les sujets en question. Finalement, un sujet évoque le besoin de travailler la grammaire : « je dois améliorer ... et ma grammaire » (apprenant 8) et encore un sujet le besoin de travailler la prononciation : « Il faut changer mon accent » (apprenant 3).

Ainsi, les résultats obtenus de la première rédaction dans le journal de bord de l'atelier nous ont permis de tirer un nombre de conclusions. Tout d'abord, seulement 40% des sujets ont parlé d'émotions négatives éprouvées pendant la séance et notamment pendant les activités de PIO. Nous pourrions peut-être affirmer que l'oral n'est pas toujours associé à des émotions négatives comme l'anxiété ou la gêne. Or, il faut prendre

en considération que même si les sujets n'ont pas beaucoup exprimé d'émotions négatives, ils étaient nombreux à évoquer le besoin de travailler l'oral et le vocabulaire. De plus, 50% des sujets ont noté qu'ils rencontraient des difficultés d'expression en général. En conséquence, étant donné les résultats obtenus, nous pensons que les sujets pourraient vraiment profiter de l'entraînement stratégique.

Passons maintenant aux pratiques des sujets au début de l'atelier, avant le commencement de l'entraînement stratégique.

3.2.3. Pratiques au début de l'atelier et corrélations avec des variables

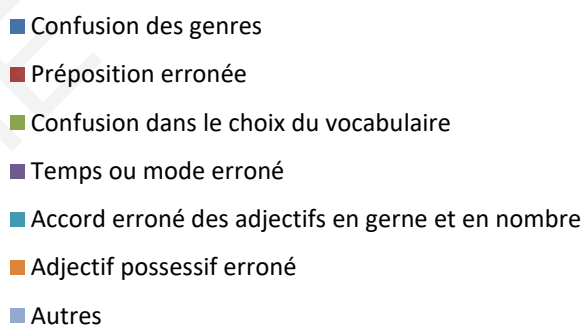
3.2.3.1. Pratiques des sujets au début de l'atelier

Comme nous l'avons développé *supra*³⁸³ dans le chapitre concernant la méthodologie de l'étude principale, nous avons effectué une évaluation diagnostique composée de deux activités de PIO au début de l'atelier avant l'entraînement stratégique. Cette évaluation nous a permis d'avoir une image plus claire des erreurs et des difficultés des sujets, de leur niveau de compétence en PIO, de leur niveau d'aisance, de la présence des marqueurs de difficultés en PIO, des tactiques de communication en PIO employées ainsi que de l'emploi des tactiques d'apprentissage d'autres types (les tactiques affectives, cognitives etc.).

Erreurs et difficultés courantes

Tout d'abord, présentons les erreurs relevées des sujets pendant les activités de PIO, représentatives des difficultés les plus fréquemment rencontrées. Le *graphique 54* suivant présente les pourcentages des erreurs relevées pendant l'évaluation diagnostique.

Erreurs relevées



Graphique 54 : Erreurs relevées pendant l'évaluation diagnostique (test 1 PIO) avec les sujets de l'atelier.

³⁸³ Cf. section 3.1.4. Relevé des pratiques mises en œuvre et établissement de corrélations.

Nous avons relevé au total 137 erreurs. Selon le *graphique 54* l'erreur la plus courante pendant l'évaluation diagnostique a été la confusion des genres des mots qui représentait le 18% des erreurs, avec 25 occurrences. Par exemple nous avons rencontré les occurrences suivantes : *un personne, un opération et le pollution*. La deuxième erreur la plus produite a été le choix d'une préposition erronée comme dans les cas de : *dans ... internet, doit d'avoir, je voudrais de porte*. Tantôt le sujet devait choisir une autre préposition, tantôt il ne devait pas du tout en mettre. Cette erreur représente 17% des erreurs produites avec 24 occurrences. En troisième et quatrième positions se trouvent deux erreurs qui représentent chacune 15% des erreurs produites avec 20 occurrences, les confusions dans le choix du vocabulaire et le choix erroné de temps ou de mode grammatical. Pour ce qui est des confusions dans le choix du vocabulaire nous pouvons donner les exemples suivants : *en travaillant il gagne beaucoup* au lieu de *en voyageant* et *faire quelqu'un triste* au lieu de *rendre quelqu'un triste*. Quant au choix erroné de temps ou de mode grammatical, nous pouvons citer les exemples suivants : *quand on était petits on utilise*, et *quand je regarde il était fermé*. Deux autres erreurs relevées sept fois chacune, représentant 10% des erreurs, 5% chacune, sont l'accord erroné des adjectifs en genre et en nombre et les erreurs avec l'adjectif possessif. Concernant l'accord erroné en genre et en nombre, nous avons les exemples suivants : *nouveaux civilisations, affaires médicaux et une vie heureux*. Quelques exemples d'erreurs avec l'adjectif possessif sont les suivants : *c'est dans la psychologie de chacun ... de connaître... leurs limites* et *tu dois commencer à expérimenter votre vie*. Enfin, nous regroupons toutes les autres erreurs relevées entre une à quatre fois chacune dans la catégorie *autres* qui représente 25% des erreurs relevées. Ces erreurs sont les suivantes : les erreurs de conjugaison relevées 4 fois, celles avec les articles contractés relevées 4 fois, avec les adjectifs démonstratifs relevées 3 fois, le vouvoiement au lieu du tutoiement et inversement relevés 3 fois, les néologismes relevés 2 fois, l'utilisation de *tu* à la place de *on* relevée 2 fois, la place des adjectifs relevée 2 fois, la place des adverbes relevée encore 2 fois, les erreurs phonémiques relevées 2 fois, les pronoms toniques relevés 2 fois, et puis une seule fois une confusion d'un mot de la même famille, l'omission de l'enchaînement vocalique, l'utilisation de *plus bon* au lieu de *meilleur*, une confusion entre les pronoms relatifs *qui* et *que* et encore une entre *que* et *où*, l'omission de l'article, l'utilisation de *qu'est-ce que* au lieu de *ce que* et l'utilisation d'un déterminant devant un nom propre.

Les erreurs les plus courantes sont donc la confusion des genres des noms, l'emploi d'une préposition erronée, le choix erroné d'un terme, et le choix erroné d'un temps ou un mode. Il est intéressant de rappeler que lors de l'étude préliminaire les trois erreurs les plus fréquentes étaient la confusion des genres des noms, la conjugaison des verbes et la prononciation. Ainsi, la confusion des genres des noms et les difficultés dans la bonne conjugaison des verbes consistent des erreurs rencontrées chez les deux publics.

Par ailleurs, des difficultés qui surgissent en IO lors de l'évaluation diagnostique semblent être en rapport d'une part avec la compétence sociolinguistique des sujets, à savoir « la connaissance et les habiletés exigées pour faire fonctionner la langue dans sa dimension sociale » (CECR 2001, p. 93) et d'autre part avec leur compétence pragmatique fonctionnelle, c'est-à-dire « la connaissance que l'utilisateur/ apprenant a des principes selon lesquels les messages sont [...] utilisés pour la réalisation de fonctions communicatives » (p. 96). Comme nous l'avons expliqué *supra*³⁸⁴, lors d'une IO, d'autant

³⁸⁴ Cf. sous-section 1.1.1.5. Sources possibles de difficultés.

plus dans un jeu de rôles, les apprenants sont censés respecter un certain registre de langue, doivent considérer les formules de politesse à employer, car les actes de paroles impolis sont l'équivalent d'actes de paroles inappropriés³⁸⁵ (Fetzer 2015, p. 15). L'acte de parole qui est approprié pour une situation ou un objectif, il est naturel pour ce contexte. C'est seulement quand les normes sont incertaines ou transgressées qu'on a des paroles inappropriées³⁸⁶ (Wolfson 1997, p. 124). Les occurrences trouvées en IO d'actes de paroles inappropriés sont au nombre de neuf. Un exemple est le suivant :

221. A02 eh je veux mon argent
TC 00:02:18.185 - 00:02:19.395
222. A35 salut François comment ça va^ ((il fait semblant de parler au téléphone)) + oui j'ai un petit problème j'ai perdu mon portefeuille est-ce que tu peux m'envoyer quelque argent^ + non maintenant + c'est pas possible parce que le magasin
TC 00:02:26.970 - 00:02:42.740
223. A02 donne-moi le François
TC 00:02:42.700 - 00:02:43.990
224. P haha
TC 00:02:43.995 - 00:02:45.765
225. A02 François oui j'ai besoin d'argent s'il vous plait eh non maintenant c'est oh non non + je vais téléphoner à la police si tu ah
TC 00:02:47.530 - 00:02:59.320
226. A35 ah +++ oui oui François ok + ok je vous attends + dans quinze minutes^ + ok d'accord + alors quinze minutes eh

L'extrait ci-dessus tiré des transcriptions en annexe 6.4, met en évidence plusieurs exemples d'actes de paroles inappropriés. Notons que A02 joue le rôle de la serveuse dans un restaurant et A35 du client, qui après avoir demandé l'addition réalise qu'il a perdu son portefeuille et se trouve dans l'indisponibilité de régler l'addition. Il téléphone donc à son ami François pour lui demander de l'aide. Tout d'abord, les actes de paroles deviennent inappropriés lorsque la serveuse demande de parler directement au téléphone avec François qu'elle ne connaît pas, en tutoyant le client « donne-moi le François » (TP 223), et s'adresse à François comme s'il s'agit d'un ami « François oui j'ai besoin d'argent ». Encore, nous relevons un mélange des registres employés et des vouvoiements et tutoiements au tour de parole 225 par A02 « s'il vous plait », « je vais téléphoner à la police si tu ah » et aux tours de paroles 222 et 226 par A35 : « est-ce que tu peux m'envoyer quelque argent^ », « oui François ok + ok je vous attends ».

Il paraît de ce fait que les sujets rencontrent aussi des difficultés d'ordre notamment sociolinguistique en produisant des actes de paroles inappropriés en français.

Niveau global de compétence en PIO

Avant le début de l'atelier, des enseignantes du département nous avaient informée que le niveau des sujets en première et deuxième années variait entre les niveaux A1 et B2 du CECR. Afin d'avoir une image plus précise du niveau des sujets, nous avons procédé à l'évaluation du niveau des 20 sujets de l'atelier, basée sur la deuxième version de l'échelle

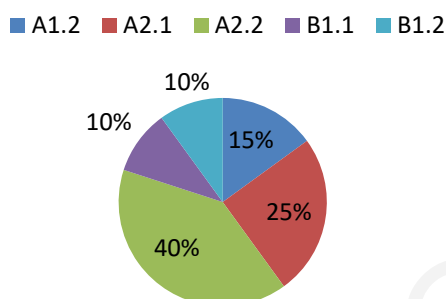
³⁸⁵ Traduction de: « impolite speech acts are seen as functionally equivalent to inappropriate speech acts ».

³⁸⁶ Traduction de : « If speech is felt to be appropriate to a situation and the goal, then it is natural in that context. [...] It is only when norms of speaking are uncertain or violated that one gets 'unnatural' speech ».

en annexes 4.7 et 4.8, à l'aide des trois évaluateurs externes, comme nous l'avons expliqué *supra*³⁸⁷.

Dans un premier temps, nous avons évalué de manière globale le niveau de compétence en PO et dans un deuxième temps celui en IO. Le *tableau 21* en annexe 2.21 présente les résultats obtenus pour chaque sujet. Le *graphique 55* suivant illustre les niveaux de compétence des sujets en PO.

Niveau de compétence en PO

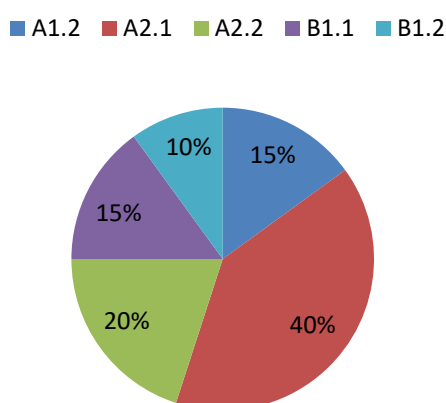


Graphique 55 : Résultats de l'évaluation globale du niveau de compétence par les trois évaluateurs lors de l'évaluation diagnostique (test 1) en PO.

Nous pouvons voir que l'évaluation a permis de séparer les sujets en cinq sous-niveaux : le A1.2, le A2.1, le A2.2, le B1.1 et le B1.2. Plus précisément, 15% des sujets avaient le niveau A1.2, 25% le niveau A2.1, 40% le niveau A2.2, 10% le niveau B1.1 et encore 10% le B1.2. De ce fait, aucun des sujets n'avait le niveau B2 en PO et la plupart d'entre eux avaient le sous-niveau A2.2 ce qui correspond au niveau A2 acquis.

Pour ce qui est de leur niveau de compétence en IO, le *graphique 56* suivant illustre les pourcentages des niveaux des sujets.

Niveau de compétence en IO



Graphique 56 : Résultats de l'évaluation globale du niveau de compétence par les trois évaluateurs lors de l'évaluation diagnostique (test 1) en IO.

³⁸⁷ Cf. sous-section 3.1.4.1. Collecte des données et méthode d'analyse.

15% des sujets avaient le niveau A1.2, 40% le niveau A2.1, 20% le niveau A2.2, 15% le niveau B1.1 et 10% le niveau B1.2. La plupart des sujets avaient donc le niveau A2.1 et non pas le niveau A2.2 comme en PO. Si nous regardons de plus près le *tableau 21* en annexe 2.21, nous pouvons voir que 7 sujets, à savoir 35% des sujets, avaient un sous-niveau de différence entre la PO et l'IO et un sujet soit 5% des sujets avait deux sous-niveaux de différence. Plus particulièrement, 5 sujets ou 25% des sujets étaient d'un sous-niveau moins avancé en IO qu'en PO, 2 sujets ou 10% étaient d'un sous-niveau plus avancé en IO qu'en PO et un sujet était de deux sous-niveaux (ou d'un niveau entier) plus avancé en IO qu'en PO. En général, les sujets avaient plus ou moins un niveau A2 de compétence en PIO.

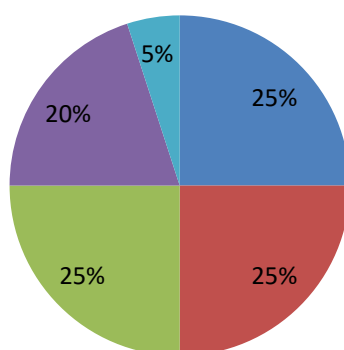
Aisance des sujets en PIO

Concernant l'aisance des sujets en PIO, nous l'avons évalué de deux méthodes différentes : 1) les trois évaluateurs ont évalué l'aisance à partir de la deuxième version de l'échelle en annexes 4.7 et 4.8 et 2) nous avons relevé les marqueurs de difficultés en PIO comme lors de l'étude préliminaire. Notons que la dernière méthode aura un sens quand ses résultats seront comparés à ceux relevés à la fin de l'atelier. C'est en comparant par exemple le taux des marqueurs des deux évaluations, diagnostique et finale, que nous pourrons dire si les sujets avaient plus d'aisance à la fin de l'atelier.

Prenons tout d'abord l'évaluation réalisée par les trois évaluateurs. Les résultats sont présentés dans le *tableau 22* en annexe 2.22. Encore une fois, nous avons évalué séparément l'activité de PO de celle d'IO. Les résultats de l'activité de PO sont illustrés dans le *graphique 57* suivant.

Aisance en PO

■ A1.2 ■ A2.1 ■ A2.2 ■ B1.1 ■ B1.2



Graphique 57 : Résultats de l'évaluation du niveau d'aisance par les trois évaluateurs lors de l'évaluation diagnostique (test 1) en PO.

Nous voyons apparaître encore les mêmes cinq sous-niveaux obtenus dans l'évaluation globale des niveaux de compétence en PIO : le A1.2, le A2.1, le A2.2, le B1.1 et le B1.2. Les trois quarts des sujets avaient les sous-niveaux A1.2, A2.1 et A2.2 de façon équilibrée, c'est-à-dire un quart ou 25% par sous-niveau. 20% des sujets avaient le sous-niveau B1.1 et encore 5% le sous-niveau B1.2. Ainsi, en PO la plupart des sujets avaient les niveaux A1-A2 en ce qui concerne l'aisance. Comme nous pouvons le voir dans l'*extrait 1 de*

l'échelle évaluant l'aisance suivant, les apprenants ayant un niveau entre A1 et A2 ont dans leurs productions beaucoup de marqueurs de difficultés comme des pauses et des faux démarrages.

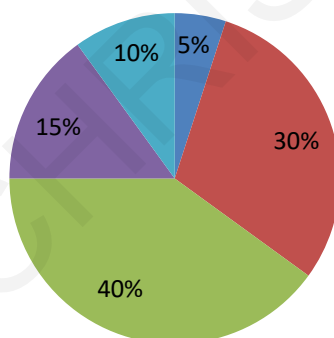
A2	Peut se faire comprendre dans une brève intervention, même si la reformulation, les pauses et les faux démarrages sont très évidents.	A2.2	
	Peut construire des phrases sur des sujets familiers avec une aisance suffisante pour gérer des échanges courts et malgré des hésitations et des faux démarrages évidents.	A2.1	
A1	Peut se débrouiller avec des énoncés très courts, isolés, généralement stéréotypés, avec de nombreuses pauses pour chercher ses mots, pour prononcer les moins familiers et pour remédier à la communication.	A1.2	

Extrait 1 de l'échelle évaluant l'aisance en annexes 4.7 et 4.8

En ce qui concerne le niveau d'aisance des sujets en IO, le *graphique 58* suivant met en lumière les pourcentages de chaque sous-niveau.

Aisance en IO

■ A1.2 ■ A2.1 ■ A2.2 ■ B1.1 ■ B2.1



Graphique 58 : Résultats de l'évaluation du niveau d'aisance par les trois évaluateurs lors de l'évaluation diagnostique (test 1) en IO.

Les résultats de l'évaluation de l'aisance en IO ne sont pas les mêmes que de celle en PO. Nous avons encore cinq sous-niveaux présents, or le sous-niveau le plus avancé n'était plus le B1.2 mais le B2.1 qui occupe 10% des sujets. Seulement 5% des sujets avaient le sous-niveau A1.2, 30% des sujets avaient le A2.1, 40% le A2.2 et 15% le B1.1. Si nous comparons avec la PO, il paraît que les sujets avaient plus d'aisance en IO, car nous avons moins de sujets d'un sous-niveau A1.2 et plus de sujets d'un sous-niveau A2.2. La plupart des sujets, 70%, avaient un niveau entre A2.1 et A2.2.

Si nous regardons maintenant le *tableau 23* en annexe 2.23, nous pouvons voir que les marqueurs des difficultés sont en effet nombreux lors de l'évaluation diagnostique tant en PO qu'en IO. Nous avons relevé 84 marqueurs au total qui correspondaient à 3 secondes ou plus de perturbations, de difficulté, de silence ou d'hésitation, pendant l'évaluation diagnostique avec les 20 sujets. Nous rappelons que comme développé

*supra*³⁸⁸, une hésitation ou pause « dépassant 3 secondes de durée est signe d'une défaillance majeure, voire de l'arrêt de la production. Dans un contexte communicatif, l'interlocuteur a tendance à intervenir (après 2,5 secondes environ), pour remettre l'échange sur les rails » (Hilton 2008, p. 67). Il est intéressant de noter que les 68 marqueurs ou 81% ont apparus en PO et seulement 16 marqueurs ou 19% ont été relevés en IO. La grande majorité des marqueurs ont apparus en PO ce qui pourrait éventuellement expliquer le fait que la plupart des sujets semblaient avoir un niveau entre A1 et A2 en PO et d'un niveau A2 en IO. 59 marqueurs ou 70% étaient plus longs que 3 secondes et 37 marqueurs ou 44% étaient égaux ou plus longs que 5 secondes. Nous rappelons que la durée du marqueur est significative de la difficulté éprouvée par le sujet. De plus, il est tout aussi important de regarder de près la position des marqueurs dans l'énoncé. Nous tenons à rappeler encore que la position du marqueur considérée comme la plus grave dans l'énoncé est celle à l'intérieur de la proposition (Pawley et Syder 2000, p. 170), qui indique que le sujet ne cherche plus quoi dire mais comment le dire. 61 marqueurs ou 73% se trouvaient à l'intérieur des propositions et non pas au début. La plupart des marqueurs indiquent donc que les sujets rencontraient des difficultés dans la recherche des mots à l'intérieur des propositions. Ainsi, les sujets nous ont donné l'impression au début de l'atelier qu'ils avaient vraiment besoin de l'entraînement stratégique afin d'avoir plus d'aisance pendant les activités de PIO.

Pour conclure concernant l'aisance des sujets au début de l'atelier, nous tenons à rappeler que nous avons évalué l'aisance des sujets de deux méthodes différentes. Tout d'abord, trois évaluateurs ont évalué leur niveau d'aisance à partir d'une échelle tirée du CECR, puis nous avons relevé les marqueurs de difficultés en PIO. Les résultats des deux évaluations ont montré que 1) les marqueurs étaient plus nombreux en PO qu'en IO, 2) le niveau d'aisance des sujets variait du niveau A1.2 au B2.1, ce qui démontre que le niveau d'aisance du groupe était très hétérogène, 3) la plupart des sujets avaient un niveau d'aisance entre A1.2 et A2.2 qui est caractérisé par beaucoup de pauses, hésitations et faux démarrages et 4) le niveau d'aisance correspond plus ou moins au niveau de compétence général de la plupart des sujets, qui était le niveau A2, comme il a été évalué par les trois évaluateurs.

Ainsi, après avoir analysé le niveau général de compétence en PIO et le niveau d'aisance des sujets, il est temps de passer au relevé des tactiques mises en œuvre pendant l'évaluation diagnostique afin de comprendre quelles tactiques les sujets maîtrisaient et employaient avant la formation.

Tactiques de communication en PIO relevées

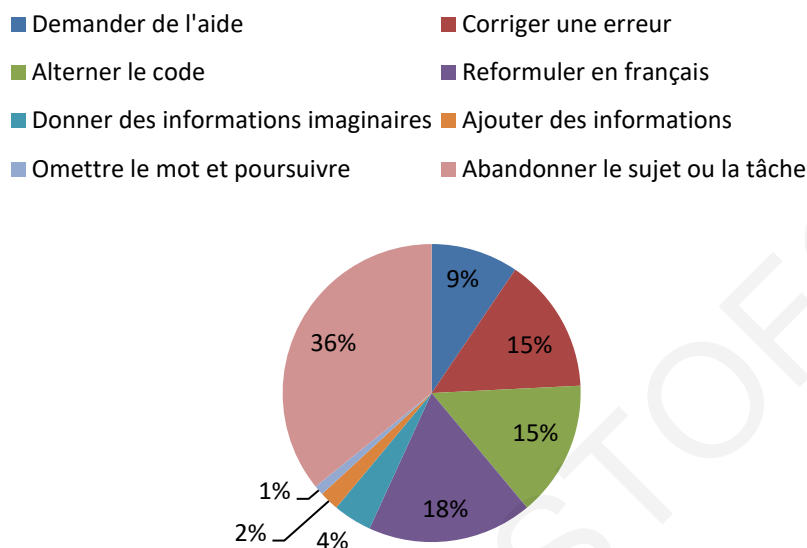
Pendant l'évaluation diagnostique avec le groupe de l'atelier, les trois évaluateurs ont relevé un nombre de tactiques de communication en PIO. La méthodologie avec laquelle les tactiques ont été relevées a été expliquée *supra*³⁸⁹. Ces tactiques relevées sont présentées au *tableau 24* en annexe 2.24. Dans ce tableau apparaissent aussi les autres tactiques et méta-tactiques relevées que nous analyserons par la suite dans la présente sous-section. Le *tableau 24* présente les tactiques identifiées chez chaque sujet. Pour les voir de manière regroupée, il faut se référer au *tableau 25* en annexe 2.25 qui présente en premier

³⁸⁸ Cf. sous-section 1.1.1.4. Marqueurs des difficultés rencontrées en PIO.

³⁸⁹ Cf. sous-section 3.1.4.1. Collecte des données et méthode d'analyse.

lieu les tactiques de communication employées en PO et puis celles employées en IO. Le *graphique 59* suivant regroupe les tactiques de communication en PIO relevées.

Tactiques de communication en PIO relevées



Graphique 59 : Tactiques de communication en PIO relevées lors de l'évaluation diagnostique avec le groupe de l'atelier.

Nous avons relevé 101 tactiques de communication en PIO. Selon le graphique, la plupart des tactiques de communication en PIO relevées soit 36%, consistaient à des tactiques d'abandon du sujet ou de la tâche. Plus particulièrement, nous avons relevé 34 tactiques d'abandon, 22 d'abandon du sujet et 12 d'abandon de la tâche. Si nous regardons de près le *tableau 24* en annexe 2.24, nous pouvons voir que parmi les 20 sujets, 13 ou 65% ont eu recours à une ou plusieurs tactiques d'abandon, à savoir les sujets : A02, A03, A05, A06, A07, A08, A09, A10, A11, A12, A17, A19 et A20. Cela nous montre que la plupart des sujets avaient au début de l'atelier tendance à employer les tactiques de réduction qui consistaient à abandonner le sujet ou la tâche. Par ailleurs, 10% des tactiques relevées consistaient à des tactiques de demande d'aide. Plus spécifiquement, nous avons relevé 9 tactiques de demande d'aide : 1) demander une vérification (5 fois), 2) demander de donner un terme (3 fois) et 3) demander de l'aide indirectement (1 fois). De plus, comme l'indique le *graphique 60*, nous avons relevé 14 fois ou 15% des tactiques la tactique consistant à corriger une erreur en reprenant un acte de parole³⁹⁰. Le *tableau 15* en annexe 2.15 nous montre que 50% des sujets ont utilisé en PO ou en IO la tactique d'autocorrection de l'erreur produite. Il paraît donc qu'au moins la moitié des sujets maîtrisaient cette tactique et l'utilisaient avant le début de la formation. En ce qui touche l'alternance codique, le *graphique 59* nous apprend qu'elle représentait pendant l'évaluation diagnostique 15% des tactiques de communication en PIO relevées. Elle a été

³⁹⁰ Nous rappelons que les tactiques de communication en PIO ne consistent pas seulement à des tactiques de compensation de lacunes pendant la communication mais aussi à toutes les tactiques qui permettent de maintenir et améliorer la communication en PIO.

relevée 14 fois, 6 fois en PO et 8 fois en IO. Ce qui est intéressant de noter en regardant parallèlement le *tableau 25* en annexe 2.25, est que les évaluateurs ont distingué quatre fonctions particulières de l'alternance codique. A savoir, ils ont noté que les sujets ont alterné le code pour : 1) faire part de leur problème sans demande explicite d'aide, 2) compenser, 3) penser à voix haute et 4) s'adresser à un camarade. Il semble donc que l'alternance codique était une tactique assez mise en œuvre par les sujets. Pour ce qui est de la (re)formulation verbale en français, nous en avons relevé 19 occurrences soit 20% des tactiques identifiées. Or, il faut signaler que 18% paraît un pourcentage élevé pourtant ce que nous avons appelé *reformuler en français* regroupait 6 tactiques : 1) inventer un mot (1 fois), 2) utiliser une circonlocution (3 fois), 3) restructurer la formulation (6 fois), 4) donner un exemple (2 fois), 5) employer des expressions figées familières ou des expressions apprises par cœur (1 fois) et 6) dire *etc.* ou *autres* pour éviter de donner plus d'informations (4 fois). Encore, ce qu'il faudrait encore noter est que les sujets qui ont signalé ces tactiques pendant l'entretien qui a suivi la technique de la pensée par écrit rétrospective, l'ont fait après que l'intervieweur leur ait posé une question du type : « Est-ce que là en disant « résoudre » tu voulais inventer un mot ? ». Ainsi, le degré de prise de conscience de l'utilisation de ces tactiques d'accomplissement n'était pas en ce moment assez développé car les sujets ont très rarement signalé tous seuls les tactiques mises en œuvre. Il a fallu que l'intervieweur se rende compte de la possibilité d'une tactique et qu'il pose la question au sujet. A ce propos nous devons ajouter que, comme nous le montre le *tableau 24* en annexe 2.24, parfois aucune tactique de communication en PIO n'a été signalée ni relevée. C'est le cas par exemple de : A08 et A16 en PO et de : A03, A04, A11, A13 et A17 en IO. De plus, la tactique qui consiste à compléter par des synonymes ou plus généralement ajouter des informations, a été relevée 2 fois ou 2%. Enfin, deux autres tactiques de communications en PIO qui ont été relevées étaient celle qui consistait à omettre le mot qui posait problème et poursuivre, relevée une seule fois et celle qui servait à donner des informations imaginaires pour rester dans la communication. Cette dernière tactique a été relevée 4 fois ce qui correspondait au 4% des tactiques relevées.

Ainsi, nous réalisons que pendant l'évaluation diagnostique du groupe de l'atelier, les 20 sujets ont employé principalement des tactiques d'abandon du message et de la tâche. D'autres tactiques qui semblaient être connues étaient l'alternance codique, l'autocorrection et la demande d'aide. Enfin sept tactiques de (re)formulation verbale ont été employées, ce qui donnait à la (re)formulation verbale en français un pourcentage de 18%, or il faut prendre en considération que chacune de ces sept tactiques était peu employée, à savoir entre 1 et 6 fois. Il paraît donc que pendant l'entraînement stratégique, de l'attention mérite d'être accordée premièrement à la prise de conscience de l'utilisation de ces 7 tactiques et dans un deuxième temps au développement de nouvelles tactiques de (re)formulation verbale dans la langue cible.

Autres tactiques et méta-tactiques relevées en PIO

Pendant l'évaluation diagnostique, une fois les tactiques de communication en PIO relevées, il était tout aussi important de relever les tactiques d'apprentissage employées en PIO, en dehors des tactiques de communication en PIO. Comme nous l'avons déjà expliqué *supra*³⁹¹, le deuxième modèle d'Oxford (2011) sur lequel nous nous fondons, est

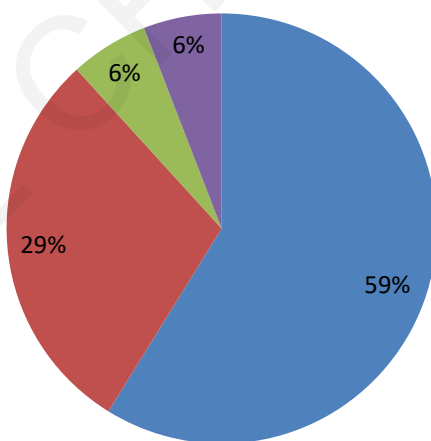
³⁹¹ Cf. 1.2.3.2. Le deuxième modèle d'Oxford.

un classement dynamique permettant au chercheur et à l'enseignant de passer facilement d'un type de stratégie à un autre. Pour une meilleure performance, les apprenants sont censés mettre en œuvre des « chaînes de stratégies » (p. 14) et de tactiques tirées de différents types de stratégies : cognitives, métacognitives, affectives, méta-affectives, socioculturelles-interactives et métasocioculturelles-interactives.

Ce que nous avons tenté de découvrir était les tactiques que les sujets mettaient en œuvre, avant, pendant et immédiatement après les activités de PIO. Nous avons accompli cela à travers la pensée rétrospective et l'entretien qui l'a suivie. Les sujets ont donc signalé les tactiques mises en œuvre, que nous pouvons voir dans le *tableau 24* en annexe 2.24. Ce tableau, présentant les pratiques de chaque sujet séparément, met en lumière tant les tactiques de communication en PIO que les autres tactiques et méta-tactiques d'apprentissage mises en œuvre. Pouvoir regarder toutes les tactiques mises en œuvre par chaque apprenant pour chaque production a permis de nous donner une image plus complète de sa compétence stratégique. De plus, afin d'avoir une vision plus complète de l'utilisation des autres types de tactiques et méta-tactiques nous les avons regroupées dans le *tableau 26* en annexe 2.26. À côté de chaque tactique ou méta-tactique nous avons noté sa fréquence. Le *graphique 60* suivant illustre la fréquence des types de tactiques et méta-tactiques d'apprentissage signalées.

Tactiques et méta-tactiques d'apprentissage relevées

■ Méta-affectives ■ Affectives ■ Socioculturelles-interactives ■ Métacognitives



Graphique 60 : Tactiques et méta-tactiques d'apprentissage relevées pendant l'évaluation diagnostique (test 1) en PIO.

Les sujets ont seulement signalé 13 tactiques et méta-tactiques d'apprentissage différentes, rencontrées 17 fois au total. Les sujets pendant la pensée par écrit rétrospective et l'entretien qui l'a suivie racontaient ce qu'ils avaient fait avant, pendant et après la tâche, ce qu'ils ont pensé et comment ils se sont sentis. C'est à l'intérieur de ces explications que nous avons pu relever les tactiques et méta-tactiques utilisées. Comme nous pouvons le voir dans le *graphique 60*, parmi les 17 tactiques et méta-tactiques relevées, 10 tactiques ou 59% étaient des tactiques méta-affectives, 6 tactiques différentes présentes 10 fois. Plus

précisément, les tactiques méta-affectives étaient les suivantes : 1) je voudrais m'habituer à ce genre d'activités pour ne pas me sentir gêné et embarrassé (2 fois), 2) je pense à la raison pour laquelle j'ai choisi ce cours et essaie de me motiver, 3) ça fait longtemps que je n'ai pas fait ce genre d'activité, mais je vais essayer (3 fois), 4) on va voir ce qui va se passer ; pas de panique, 5) devant tout le monde ça va être gênant ; je ne vais pas les regarder, 6) je me dis que je suis ici pour parler et pour améliorer mes compétences (2 fois). Par ailleurs, 29% des tactiques et méta-tactiques mises en œuvre correspondaient aux tactiques affectives utilisées. En particulier, 4 tactiques affectives différentes ont été employées, 5 fois au total : 1) je fais une pause pour me calmer (2 fois), 2) je me dis que ça ne va pas durer très longtemps, 3) je parle à moi-même et me dis que je peux le faire ; je m'encourage et 4) j'essaie de me motiver. Nous avons aussi noté 1 tactique socioculturelle-interactive soit 6% qui consistait à organiser le discours avec des connecteurs, et 1 tactique métacognitive selon laquelle le sujet a réfléchi et a essayé de se rappeler s'il a déjà fait ce genre de tâche auparavant. De plus, dans le *tableau 24* en annexe 2.24, nous avons aussi ajouté des pensées des sujets que nous n'avons pas pu classer parmi les tactiques mais que nous avons considérées être importantes à signaler : 1) je ne vais pas y arriver. Je suis trop stressé, 2) je manque d'entraînement. Oh la la je vais certainement me bloquer, 3) je n'ai pas une attitude très positive en ce moment parce que je suis fatigué, 4) cela va être difficile, 5) je vais encore me bloquer, 6) devant tout le monde ça va être gênant, 7) ça fait longtemps que je n'ai pas fait ce genre d'activité, est-ce que je vais y arriver ? Ces pensées, relevées 10 fois, nous ont fait comprendre que les sujets ne se sentaient pas à l'aise et étaient assez négatifs avant le début de l'évaluation.

Ce qu'il faudrait retenir de ces résultats est que les sujets ont très peu employé des tactiques et des méta-tactiques de types différents. Lorsque nous regardons le *tableau 24* en annexe 2.24, nous réalisons qu'à plusieurs reprises les sujets n'ont pas du tout signalé de tactiques ou de méta-tactiques d'apprentissage. En PO c'était le cas de A01, A08, A09, A11, A13, A14, A17, A18, A19 et en IO c'était le cas de A05, A08, A10, A13, A17, A18 et A19. Par conséquent, 11 sujets sur 20 soit 55% n'ont pas signalé de tactique et de méta-tactique d'apprentissage en PO, en IO ou certains lors des deux activités. Encore, nous devons retenir que 10 fois les sujets ont partagé des pensées négatives pour leur moral pendant l'évaluation. Ainsi, il paraît qu'au début de l'atelier les sujets n'utilisaient pas suffisamment de « chaînes de stratégies » (Oxford 2011, p. 14) car comme nous pouvons le voir dans le *tableau 24* en annexe 2.24, chaque sujet utilisait au mieux 2 tactiques ou méta-tactiques d'apprentissage. Enfin, nous tenons à conclure que les sujets ont employé pendant cette première évaluation plus de tactiques méta-affectives servant à contrôler et évaluer l'affectivité et peu de tactiques affectives qui consistent à agir directement sur les émotions et l'affectivité en général. Il semble donc que l'entraînement stratégique doit aussi sensibiliser les sujets à une utilisation plus systématique de tactiques affectives permettant de gérer l'anxiété par exemple, et à une utilisation plus complète de chaînes de tactiques et de méta-tactiques d'apprentissage.

Les résultats de l'évaluation diagnostique étaient intéressants car ils nous ont permis de connaître précisément les erreurs les plus fréquemment produites, le niveau de compétence général et d'aisance en PIO des sujets et les différentes tactiques et méta-tactiques mises en œuvre. Ce qui reste à présenter afin d'avoir une image plus complète de

ce que les sujets faisaient avant le début de l'entraînement stratégique est les différentes corrélations entre les pratiques des sujets et des variables à prendre en compte.

3.2.3.2. Corrélations entre les pratiques mises en œuvre au début de l'atelier et des variables étudiées

Comme développé *supra*³⁹², à la fin de l'analyse des résultats de l'évaluation diagnostique, nous avons cherché à savoir si des corrélations existaient entre les tactiques de communication en PIO choisies et quatre variables : 1) le niveau global de compétence et d'aisance des sujets en PIO, 2) le type d'activité langagière, IO ou PO 3) l'emploi d'autres types de tactiques et de méta-tactiques comme affectives, cognitives etc., et 4) les difficultés signalées par les apprenants (affective, prononciation etc.) dans le questionnaire de l'atelier.

Première variable : le niveau global de compétence et le niveau d'aisance en PIO

Pour évaluer les corrélations éventuelles entre le niveau global de compétence en PIO, le niveau d'aisance en PIO et les tactiques de communication en PIO employées, nous devons nous référer au *tableau 27* en annexe 2.27. Ce tableau montre quels sujets ont employé chaque tactique ainsi que leur niveau.

Prenons tout d'abord les tactiques de demande d'aide mises en œuvre lors de l'évaluation diagnostique : 1) demander une vérification, 2) demander de donner un terme et 3) demander de l'aide indirectement.

Production orale				
Tactiques de communication en PO	Fréquence	Sujet	Niveau	
			global	d'aisance
Demander une vérification	2	A18	A2.2	A2.1
		A18	A2.2	A2.1
Demander de donner un terme	3	A07	A2.1	A1.2
		A13	A2.1	A2.1
		A20	A2.2	A2.1
Interaction orale				
Tactiques de communication en IO	Fréquence	Sujet	Niveau	
			global	d'aisance
Demander une vérification	3	A07	A2.1	A2.2
		A07	A2.1	A2.2
		A18	A2.2	A2.2
Demander de l'aide indirectement (non verbalement)	1	A07	A2.1	A2.2

Extrait 1 du *tableau 27* en annexe 2.27.

Comme le montre l'extrait 1 ci-dessus, ces tactiques ont été employées seulement par des sujets d'un niveau élémentaire. Nous nous demandons donc si les sujets d'un niveau plus avancé ont découvert d'autres tactiques qu'ils trouvaient plus efficaces que celles qui consistaient à demander de l'aide.

En ce qui concerne la tactique d'autocorrection des erreurs produites en PIO, l'extrait 2 suivant du *tableau 27* met en lumière qu'il s'agit d'une tactique connue par des

³⁹² Cf. sous-section 3.1.4.2. Variables étudiées.

sujets de différents niveaux. Plus particulièrement, nous rencontrons des sujets de niveaux : A1.2, A2.1, A2.2 et B1.1.

Production orale				
Tactiques de communication en PO	Fréquence	Sujet	Niveau	
			global	d'aisance
Corriger une erreur en reprenant l'acte de parole	11	A01	A2.2	A2.2
		A01	A2.2	A2.2
		A05	B1.1	B1.1
		A07	A2.1	A1.2
		A10	A2.1	A2.1
		A10	A2.1	A2.1
		A11	A1.2	A1.2
		A13	A2.1	A2.1
		A14	A2.2	B1.1
		A15	A2.1	A2.1
A18	A2.2	A2.1		
Interaction orale				
Tactiques de communication en IO	Fréquence	Sujet	Niveau	
			global	d'aisance
Corriger une erreur en reprenant un acte de parole	3	A02	B1.1	A2.2
		A07	A2.1	A2.2
		A18	A2.2	A2.2

Extrait 2 du *tableau 27* en annexe 2.27.

Pour ce qui est de l'alternance codique, l'extrait 3 ci-dessous indique les niveaux rencontrés.

Production orale				
Tactiques de communication en PO	Fréquence	Sujet	Niveau	
			global	d'aisance
Alterner le code (pour compenser avec demande d'aide)	4	A07	A2.1	A1.2
		A11	A1.2	A1.2
		A13	A2.1	A2.1
		A20	A2.2	A2.1
Alterner le code (pour faire part de son problème sans demande explicite d'aide)	2	A12	A1.2	A1.2
		A12	A1.2	A1.2
Interaction orale				
Tactiques de communication en IO	Fréquence	Sujet	Niveau	
			global	d'aisance
Alterner le code (pour faire part de son problème sans demande explicite d'aide)	1	A09	A2.1	A2.1
			A2.1	A2.1
Alterner le code (pour compenser)	2	A12	A1.2	A2.1
			A2.1	A2.1
Alterner le code (pensée à voix haute)	1	A12	A1.2	A2.1
Alterner le code (pour s'adresser à un camarade)	4	A19	B1.2	B2.1
		A19	B1.2	B2.1
		A20	A2.1	A2.1
		A20	A2.1	A2.1

Extrait 3 du *tableau 27* en annexe 2.27.

Nous ne retrouvons de sujet de niveau B du CECR qu'une seule fois, le sujet A19, qui s'exprime deux fois en grec pour s'adresser à un camarade. Les trois évaluateurs ont estimé que le grec n'était pas utilisé dans ce cas pour compenser une lacune ou une déficience mais par habitude d'utiliser la langue maternelle entre apprenants comme langue de communication. Ainsi, en dehors de ce cas, les sujets de niveau B n'ont pas eu recours à l'alternance codique.

Production orale				
Tactiques de communication en PO	Fréquence	Sujet	Niveau	
			global	d'aisance
Inventer un mot	1	A12	A1.2	A1.2
Utiliser une circonlocution	1	A14	A2.2	B1.1
Compléter par des synonymes	2	A03 A19	B1.2 A2.2	B1.1 B1.1
Restructurer la formulation	3	A03 A06 A06	B1.2 A2.2 A2.2	B1.1 A2.2 A2.2
Donner un exemple	2	A04 A05	B1.2 B1.1	B1.2 B1.1
Employer des expressions figées familières ou des expressions apprises par cœur	1	A05	B1.1	B1.1
Dire <i>etc.</i> ou <i>autres</i> pour éviter de donner plus d'informations	3	A05 A07 A14	B1.1 A2.1 A2.2	B1.1 A1.2 B1.1
Interaction orale				
Tactiques de communication en IO	Fréquence	Sujet	Niveau	
			global	d'aisance
Restructurer la formulation	3	A01 A15 A16	A2.2 A2.1 A2.2	B1.1 A2.1 B1.1
Utiliser une circonlocution	2	A14 A18	A2.2 A2.2	A2.2 A2.2
Dire <i>etc.</i> ou <i>autres</i> pour éviter de donner plus d'informations	1	A19	B1.2	B2.1

Extrait 4 du *tableau 27* en annexe 2.27.

Comme le montre l'extrait 4 ci-dessus, les tactiques de (re)formulation verbale en français en PIO, comme inventer un mot, utiliser une circonlocution et donner un exemple ont été employées par des sujets de niveaux différents : A1.2, A2.1, A2.2, B1.1 et B1.2. Or il faut noter que seulement deux sujets de niveau A1, les sujets A12 et A07 (ce dernier a le niveau A1.2 en aisance), ont employé une tactique de (re)formulation verbale en français. Il semble donc que ces tactiques étaient peu connues par les sujets de niveaux très élémentaires.

Regardons maintenant quels étaient les niveaux des sujets ayant abandonné le sujet ou la tâche. L'extrait 5 suivant illustre ces résultats.

Production orale				
Tactiques de communication en PO	Fréquence	Sujet	Niveau	
			global	d'aisance
Abandonner le sujet, le message	14	A02	B1.1	A2.2
		A03	B1.2	B1.1
		A03	B1.2	B1.1
		A03	B1.2	B1.1
		A03	B1.2	B1.1
		A06	A2.2	A2.2
		A07	A2.1	A1.2
		A09	A2.1	A1.2
		A10	A2.1	A2.1
		A11	A1.2	A1.2
		A12	A1.2	A1.2
		A17	A1.2	A1.2
		A19	A2.2	B1.1
		A20	A2.2	A2.1
Abandonner la tâche	6	A02	B1.1	A2.2
		A06	A2.2	A2.2
		A07	A2.1	A1.2
		A10	A2.1	A2.1
		A17	A1.2	A1.2
		A20	A2.2	A2.1
Interaction orale				
Tactiques de communication en IO	Fréquence	Sujet	Niveau	
			global	d'aisance
Abandonner le sujet, le message	8	A02	B1.1	A2.2
		A05	B1.1	B1.1
		A06	A2.1	A2.2
		A08	A1.2	A2.2
		A09	A2.1	A2.1
		A09	A2.1	A2.1
		A10	A2.1	A2.1
		A20	A2.1	A2.1
Abandonner la tâche	6	A05	B1.1	B1.1
		A06	A2.1	A2.2
		A08	A1.2	A2.2
		A09	A2.1	A2.1
		A10	A2.1	A2.1
		A20	A2.1	A2.1

Extrait 5 du tableau 27 en annexe 2.27.

Parmi les sujets qui ont abandonné le message ou la tâche, nous ne retrouvons pas seulement des sujets qui avaient selon l'évaluation du niveau global de compétence et d'aisance un niveau très élémentaire, c'est le cas par exemple des A07, A09, A11, A12 et de A17, mais aussi des sujets d'un niveau moins élémentaire comme le sujet A02 qui avait un niveau général B1.1, A03 d'un niveau général B1.1-B1.2, A05 d'un niveau général B1.1 et A19 d'un niveau d'aisance B1.1-B2.1. Cette utilisation des tactiques d'abandon même par les sujets les plus compétents du groupe montre que pendant l'entraînement stratégique il n'était pas question de travailler uniquement avec les sujets d'un niveau plus élémentaire mais aussi avec les sujets d'un niveau de compétence et d'aisance plus avancé

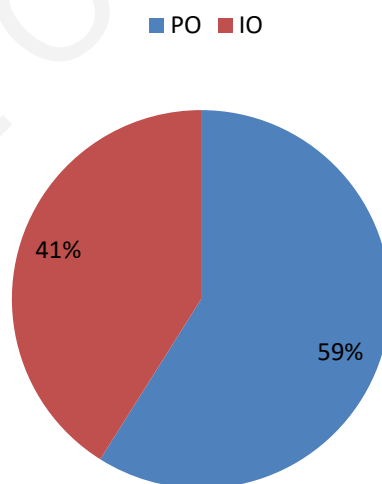
en PIO. Il paraît donc que les sujets d'un niveau de compétence et d'aisance plus avancé utilisaient aussi des tactiques de réduction considérées comme moins bénéfiques pour l'apprentissage.

Ainsi, après avoir présenté les corrélations entre le niveau global de compétence en PIO, le niveau d'aisance en PIO et les tactiques de communication en PIO employées nous devons retenir que : 1) les tactiques de demande d'aide ont été employées uniquement par des sujets de niveaux élémentaires : A1 et A2, 2) la tactique d'autocorrection a été employée par tous les niveaux du groupe, 3) les sujets du niveau B n'ont pas eu recours à l'alternance codique, 4) les tactiques de (re)formulation verbale en français étaient peu employées par les sujets de niveau A1, et 5) les tactiques de réduction, à savoir d'abandon du sujet et de la tâche ont été employées par tous les niveaux du groupe. A la fin de cette expérience il sera particulièrement intéressant de voir si les sujets de niveau élémentaire ont appris à utiliser les tactiques de (re)formulation verbale en français et si les sujets d'un niveau intermédiaire, à savoir le niveau B, avaient moins recours aux tactiques de réduction.

Deuxième variable : le type d'activité langagière, PO ou IO.

La deuxième variable que nous avons pris en considération pendant l'analyse des résultats de l'évaluation diagnostique était le type d'activité langagière, voire la PO ou l'IO. Comme le montre le *tableau 25* en annexe 2.25, les sujets ont eu recours à 56 tactiques de communication en PO et à 39 tactiques de communication en IO. Le *graphique 61* illustre les deux pourcentages. Nous pouvons voir que les sujets ont mis en œuvre plus de tactiques de communication en PO qu'en IO de 9%.

Tactiques de communication relevées



Graphique 61 : Tactiques de communication relevées en PO et en IO lors de l'évaluation diagnostique avec le groupe de l'atelier.

Notons aussi que des différences existaient non seulement concernant le nombre de tactiques relevées mais aussi concernant les tactiques elles-mêmes. En l'occurrence, les tactiques que nous avons relevées seulement en PO étaient les suivantes : 1) demander de donner un terme, 2) inventer un mot, 3) compléter par des synonymes, 4) donner un

exemple, 5) employer des expressions figées familières ou des expressions apprises par cœur et 6) omettre le mot qui pose problème et poursuivre. Les tactiques de communication que nous avons seulement relevées en IO étaient les suivantes : 1) demander de l'aide indirectement (non verbalement) et 2) donner des informations imaginaires. Les résultats de la deuxième évaluation à la fin de l'atelier pourront confirmer ou non l'hypothèse que les sujets emploient des tactiques spécifiques dans des activités langagières différentes.

Troisième variable : l'emploi des tactiques et méta-tactiques de types différents

La troisième variable dont nous avons étudié les corrélations avec l'emploi des tactiques de communication en PIO, est l'emploi d'autres types de tactiques et de méta-tactiques. Nous pensons notamment aux tactiques affectives et méta-affectives qui pourraient influencer sur le moral et la relaxation des sujets.

Le *tableau 28* en annexe 2.28 montre les types de tactiques d'apprentissage mises en œuvre par chaque sujet ayant utilisé les différentes tactiques de communication en PIO. Par exemple, si nous regardons l'extrait 1 ci-dessous du *tableau 28*, nous comprenons que le sujet A18 qui a demandé une vérification 2 fois, n'a pas eu recours à des tactiques d'apprentissage d'autres types. En revanche, en IO le sujet A07 a utilisé une tactique méta-affective.

Production orale			
Tactiques de communication en PO	Fréquence	Sujet	Type de tactique d'apprentissage
Demander une vérification	2	A18 A18	- -
Demander de donner un terme	3	A07 A13 A20	- - -
Interaction orale			
Tactiques de communication en IO	Fréquence	Sujet	Type de tactique d'apprentissage
Demander une vérification	3	A07 A07 A18	Méta-affective Méta-affective -
Demander de l'aide indirectement (non verbalement)	1	A07	Méta-affective

Extrait 1 du *tableau 28* en annexe 2.28.

En ce qui concerne les tactiques de demande d'aide, nous ne voyons pas de corrélation évidente avec les autres types de tactiques.

Pour ce qui est de la tactique d'autocorrection, nous pouvons nous référer à l'extrait 2 du *tableau 28* suivant.

Production orale			
Tactiques de communication en PO	Fréquence	Sujet	Type de tactique d'apprentissage
Corriger une erreur en reprenant l'acte de parole	11	A01 A01 A05	- - Socioculturelle-

		A07 A10 A10 A11 A13 A14 A15 A18	interactive - - - - - - Méta-affective -
Interaction orale			
Tactiques de communication en IO	Fréquence	Sujet	Type de tactique d'apprentissage
Corriger une erreur en reprenant un acte de parole	3	A02 A07 A18	Affective Méta-affective -

Extrait 2 du *tableau 28* en annexe 2.28.

Les tactiques d'apprentissage employées étaient de types différents, une tactique socioculturelle-interactive, une tactique affective et deux méta-affectives. Il n'y a donc pas de prédominance d'un certain type de tactique.

En ce qui touche les tactiques d'alternance codique, l'extrait 3 du *tableau 28* présente les autres tactiques d'apprentissage employées lorsque les sujets ont aussi employé l'alternance codique.

Production orale			
Tactiques de communication en PO	Fréquence	Sujet	Type de tactique d'apprentissage
Alterner le code (pour compenser avec demande d'aide)	4	A07 A11 A13 A20	- - - -
Alterner le code (pour faire part de son problème sans demande explicite d'aide)	2	A12 A12	Méta-affective Méta-affective
Interaction orale			
Tactiques de communication en IO	Fréquence	Sujet	Type de tactique d'apprentissage
Alterner le code (pour faire part de son problème sans demande explicite d'aide)	1	A09	- Affective
Alterner le code (pour compenser)	2	A12	Méta-affective
Alterner le code (pensée à voix haute)	1	A12	Méta-affective
Alterner le code (pour s'adresser à un camarade)	4	A19 A19 A20 A20	- - - -

Extrait 3 du *tableau 28* en annexe 2.28.

Comme nous pouvons le voir, il n'y a pas une certaine tendance ou prédominance d'un type de tactique d'apprentissage en particulier. En PO, 4 sujets n'en utilisent pas du tout et 1 sujet utilise une tactique méta-affective. En IO, 2 sujets (A19 et A20) n'en utilisent pas

du tout, 2 sujets (A09 et A12) utilisent des tactiques affective et méta-affective. Donc, nous ne pouvons pas vraiment signaler de corrélations entre l'emploi des autres tactiques d'apprentissage et les tactiques qui consistent à alterner le code.

Pour ce qui est des corrélations entre les tactiques d'apprentissage et les tactiques de communication en PIO qui consistent à formuler autrement en français, nous pouvons consulter l'extrait 4 suivant du *tableau 28* en annexe 2.28.

Production orale			
Tactiques de communication en PO	Fréquence	Sujet	Type de tactique d'apprentissage
Inventer un mot	1	A12	Méta-affective
Utiliser une circonlocution	1	A14	-
Compléter par des synonymes	2	A03 A19	Méta-affective -
Restructurer la formulation	3	A03 A06 A06	Méta-affective - -
Donner un exemple	2	A04 A05	Méta-affective Socioculturelle- interactive
Employer des expressions figées familières ou des expressions apprises par cœur	1	A05	Socioculturelle- interactive
Dire <i>etc.</i> ou <i>autres</i> pour éviter de donner plus d'informations	3	A05 A07 A14	Socioculturelle- interactive - -
Interaction orale			
Tactiques de communication en IO	Fréquence	Sujet	Type de tactique d'apprentissage
Restructurer la formulation	3	A01 A15 A16	Métacognitive Méta-affective Affective Affective
Utiliser une circonlocution	2	A14 A18	Méta-affective -
Dire <i>etc.</i> ou <i>autres</i> pour éviter de donner plus d'informations	1	A19	-

Extrait 4 du *tableau 28* en annexe 2.28.

Parmi les 8 sujets qui ont employé des tactiques de (re)formulation verbale en français en PO, 4 ont utilisé d'autres tactiques d'apprentissage, dont 3 étaient méta-affectives. En IO, 2 sujets n'ont pas du tout employé de tactiques d'apprentissage et 4 ont utilisé des tactiques métacognitive, méta-affectives et affectives. Nous ne pouvons donc pas dire que les sujets qui ont utilisé des tactiques de (re)formulation verbale en français ont aussi eu recours à d'autres tactiques et méta-tactiques d'apprentissage car tous ne l'ont pas fait.

Enfin, l'extrait 5 du *tableau 28* suivant montre les types des tactiques d'apprentissage qui ont été utilisées lorsque les sujets ont aussi eu recours à l'abandon du sujet ou de la tâche.

Production orale			
Tactiques de communication en PO	Fréquence	Sujet	Type de tactique d'apprentissage
Abandonner le sujet, le message	14	A02 A03 A03 A03 A03 A06 A07 A09 A10 A11 A12 A17 A19 A20	Méta-affective Méta-affective Méta-affective Méta-affective Méta-affective - - - - - - Méta-affective - - -
Abandonner la tâche	6	A02 A06 A07 A10 A17 A20	Méta-affective - - - - -
Interaction orale			
Tactiques de communication en IO	Fréquence	Sujet	Type de tactique d'apprentissage
Abandonner le sujet, le message	8	A02 A05 A06 A08 A09 A09 A10 A20	Affective - - - Affective Affective - -
Abandonner la tâche	6	A05 A06 A08 A09 A10 A20	- - - Affective - -

Extrait 5 du *tableau 28* en annexe 2.28.

En PO, nous pouvons voir que 3 sujets ont eu recours à des tactiques méta-affectives, et les 8 autres sujets n'ont pas du tout utilisé d'autres types de tactiques d'apprentissage. En IO, 2 sujets (A02 et A09) ont utilisé une tactique affective et les 5 autres n'en ont pas utilisé. Il paraît donc que la plupart des sujets qui ont abandonné le message ou la tâche n'ont pas utilisé d'autres tactiques d'apprentissage.

Pour conclure, la troisième variable dont nous avons étudié les corrélations avec l'emploi des tactiques de communication en PIO, est l'emploi d'autres types de tactiques et de méta-tactiques. Nous avons fait l'hypothèse que les tactiques affectives et méta-affectives pourraient influencer sur le choix des tactiques de communication en PIO. Ce

que nous avons constaté lors de l'évaluation diagnostique et que la plupart des sujets qui ont abandonné le message ou la tâche n'ont pas utilisé d'autres tactiques d'apprentissage. A part cette constatation, nous ne remarquons pas d'autres corrélations entre l'emploi des tactiques de communication en PIO et l'emploi des autres types de tactiques d'apprentissage.

Quatrième variable : difficultés signalées par les sujets

La quatrième variable à prendre en considération est les difficultés que les sujets eux-mêmes ont signalées au début de l'atelier dans le questionnaire de l'atelier dont nous avons présenté les résultats *supra*³⁹³.

Nous devons rappeler que les difficultés signalées étaient résumées comme suit : 1) le vocabulaire (39% des réponses signalées par 12 sujets), 2) la prononciation (26% des réponses signalées par 8 sujets), 3) les raisons affectives (26% des réponses signalées par 8 sujets), 4) la grammaire et la syntaxe (6% des réponses signalées par 2 sujets), et 5) l'aisance en général (3% des réponses signalées seulement une fois). Le *tableau 29* en annexe 2.29 présente les sujets qui ont signalé chaque difficulté.

L'extrait 1 suivant du *tableau 29* indique les sujets qui ont déclaré qu'une difficulté rencontrée est celle du vocabulaire, soit parce qu'ils ont des difficultés à « trouver le bon mot », à « trouver la bonne expression », soit parce qu'ils déclarent ce qui suit : « j'oublie les mots », « je me bloque et ne trouve pas le mot que je veux dire » et « mon vocabulaire n'est pas assez riche ».

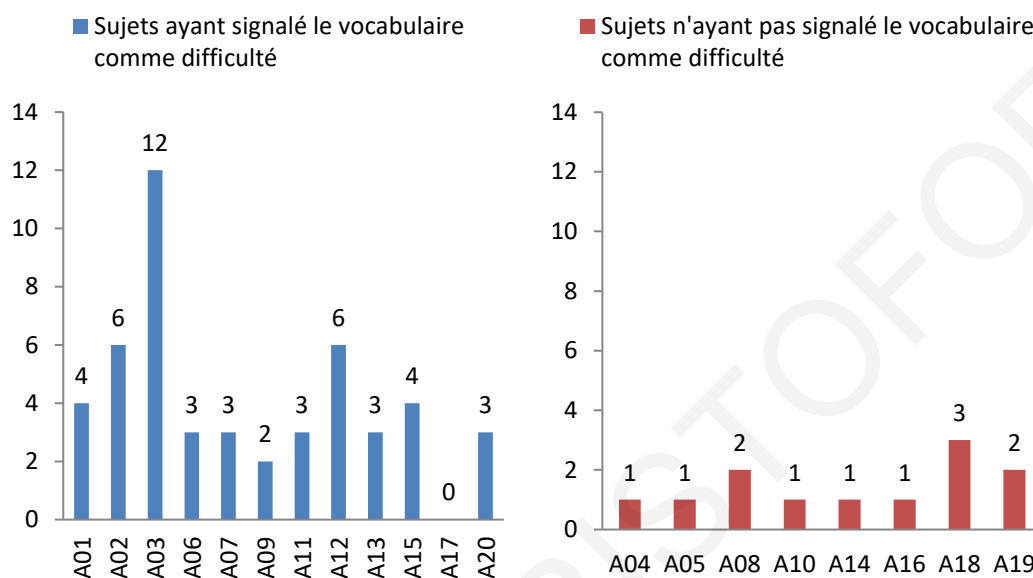
Difficulté en PIO signalée	Sujets
Vocabulaire	A01 A02 A03 A06 A07 A09 A11 A12 A13 A15 A17 A20

Extrait 1 du *tableau 29* en annexe 2.29.

Si nous regardons de près les différents résultats des sujets ayant signalé rencontrer des difficultés avec le vocabulaire en PIO, nous pouvons tirer un nombre de conclusions. Tout d'abord, en consultant le *tableau 21* en annexe 2.21 présentant le niveau de l'évaluation globale en PIO par les trois évaluateurs externes, nous constatons que 2 sujets (A02 et A03) avaient un niveau entre le B1.1 et le B1.2, et les 10 autres sujets avaient entre un niveau A1.2 et A2.2. En consultant le *tableau 22* en annexe 2.22 présentant le niveau d'aisance en PIO évalué par les trois évaluateurs externes, nous pouvons voir que deux sujets (A01 et A03) avaient le niveau B1.1 en PO ou en IO et les 10 autres sujets avaient entre le niveau A1.2 et le A2.2. Par conséquent, les sujets qui ont déclaré rencontrer des problèmes avec le vocabulaire, et dans la plupart des cas avec la recherche des mots, ont

³⁹³ Cf. sous-section 3.2.2.1. Questionnaire de l'atelier.

des niveaux différents : A1, A2 ou B1. Le vocabulaire n'était donc pas une difficulté réservée aux sujets de niveau élémentaire. De plus, afin de voir si ces sujets ont réellement rencontré des difficultés dans la recherche des mots pendant les activités de PIO, nous avons consulté le *tableau 23* en annexe 2.23 donnant le nombre et la position des marqueurs de difficultés rencontrés. Le *graphique 62* suivant illustre le nombre de marqueurs rencontrés dans les activités de PIO se trouvant à l'intérieur de la proposition³⁹⁴, produits par les 12 sujets qui ont signalé le vocabulaire comme étant une difficulté en PIO.

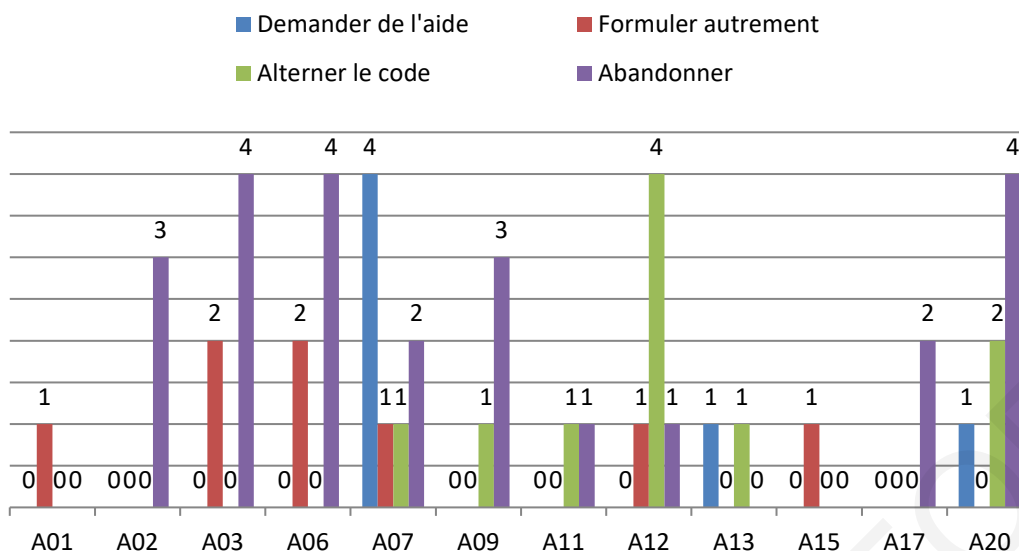


Graphique 62 : Nombre de marqueurs de difficultés en PIO rencontrés par les sujets ayant signalé le vocabulaire comme étant une difficulté et par les sujets n'ayant pas signalé le vocabulaire comme une difficulté dans le questionnaire de l'atelier au début du premier semestre.

Effectivement, la majorité des sujets ayant signalé rencontrer des difficultés avec le vocabulaire ont rencontré plus de marqueurs de difficultés à l'intérieur d'une proposition que ceux n'ayant pas signalé le vocabulaire comme une difficulté. Il paraît donc que les sujets qui étaient conscients de leur difficulté avec le vocabulaire ont produit plus de marqueurs de difficultés.

Pour ce qui est des tactiques mises en œuvre par les sujets ayant signalé le vocabulaire comme une difficulté en PIO, le *graphique 63* suivant illustre le nombre de ces tactiques par sujet.

³⁹⁴ Nous rappelons qu'il s'agit de la position considérée comme la plus grave pour un tel marqueur. (Pawley et Syder 2000, p. 170).



Graphique 63 : Nombre de tactiques de communication en PIO relevées par les sujets ayant signalé le vocabulaire comme étant une difficulté en PIO dans le questionnaire de l'atelier au début du premier semestre.

Nous pouvons voir en bleu que seulement trois sujets (A07, A13 et A20) ont demandé de l'aide pendant les activités de PIO lors de l'évaluation diagnostique. En vert, nous voyons que 6 sujets sur 12 ont eu recours à l'alternance codique. En rouge, nous présentons les sujets qui ont utilisé différentes tactiques de (re)formulation verbale en français. Nous pouvons voir que 6 sujets ont recouru à ces tactiques. Enfin, en violet apparaissent les tactiques d'abandon du sujet et de la tâche. Il paraît que 9 sujets sur 12 ou 75% ont abandonné le sujet ou la tâche, dont 5 l'ont fait à plus de 3 reprises. Nous constatons donc que les sujets ayant déclaré rencontrer des difficultés de vocabulaire ont opté notamment pour les tactiques d'abandon et d'alternance codique.

La deuxième difficulté signalée par 8 sujets était la prononciation. Pourtant, comme le présent travail n'est pas une étude phonétique, nous ne pouvons pas évaluer si ces sujets avaient véritablement des difficultés phonétiques. Ce que nous pouvons signaler est qu'aucun sujet n'a employé de tactique qui avait un rapport avec la prononciation.

La troisième difficulté mentionnée 8 fois était les raisons affectives. Plus précisément, les sujets ont affirmé deux fois qu'ils étaient assez timides et six fois qu'ils stressaient. L'extrait 2 du tableau 29 en annexe 2.29 ci-dessous présente les sujets ayant signalé qu'ils rencontraient des difficultés affectives.

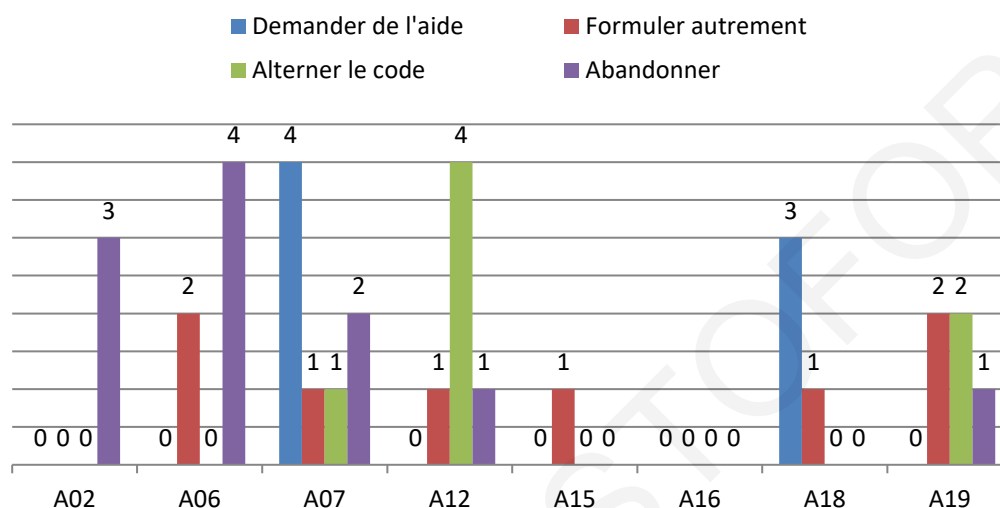
Difficulté en PIO signalée	Sujets
Raisons affectives	A02 A06 A07 A12 A15 A16 A18 A19

Extrait 2 du tableau 29 en annexe 2.29.

Tout d'abord, regardons le niveau de compétence des 8 sujets en PIO. Selon les trois évaluateurs externes et l'évaluation globale en PIO, 7 sujets avaient un niveau A2.1-A2.2 et 1 seul avait un niveau A1.2. Pour ce qui est de l'aisance en PIO, 6 sujets avaient un

niveau plus important que le A2.1, et 2 sujets avait un niveau entre A1.2 et A2.2. La plupart des sujets avaient un niveau A2 et les autres avançaient vers l'acquisition du A2. Les sujets ayant signalé les raisons affectives comme étant une difficulté en PIO n'avaient donc pas encore atteint le niveau B1 qui pourrait leur offrir plus de confiance.

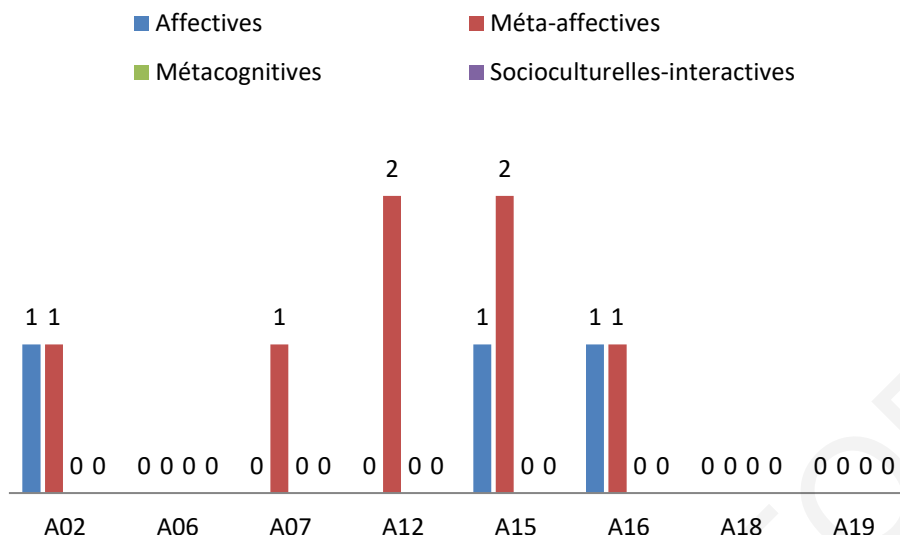
En ce qui concerne les tactiques de communication en PIO que ces sujets ont mises en œuvre, le *graphique 64* suivant les présente.



Graphique 64 : Nombre de tactiques de communication en PIO relevées par les sujets ayant signalé les raisons affectives comme étant une difficulté en PIO dans le questionnaire de l'atelier au début du premier semestre.

Le *graphique 64* ci-dessus illustre en bleu les tactiques de demande d'aide. Deux sujets (A07 et A18) en ont utilisé. En vert, apparaissent les tactiques d'alternance codique présentes chez 3 sujets (A07, A12 et A19). En rouge sont présentées les tactiques qui consistent à formuler autrement verbalement, que nous trouvons chez 6 sujets. Enfin, en violet nous pouvons voir que 5 sujets ont abandonné le sujet ou la tâche. La plupart de ces sujets ont abandonné le message ou la tâche mais ont aussi eu recours à des tactiques d'accomplissement comme celles qui consistent à formuler autrement. Nous ne pouvons donc pas tirer des conclusions à partir de ces résultats, par rapport à l'impact de l'anxiété et de la timidité (les raisons affectives signalées) sur l'emploi des tactiques de communication en PIO.

Ce qui pourrait s'avérer intéressant est l'utilisation des autres tactiques et méta-tactiques d'apprentissage par ces sujets. Le *graphique 65* suivant présente le nombre des autres tactiques et méta-tactiques d'apprentissage en PIO signalées par les sujets lors de l'évaluation diagnostique.



Graphique 65 : Nombre d'autres tactiques et méta-tactiques d'apprentissage en PIO relevées par les sujets ayant signalé les raisons affectives comme étant une difficulté en PIO dans le questionnaire de l'atelier au début du premier semestre.

Les 8 sujets, n'ont eu recours qu'aux deux sur les quatre types de tactiques et de méta-tactiques d'apprentissage signalées par les sujets : les tactiques affectives et méta-affectives. Parmi les 8 sujets, 3 (A06, A18 et A19) n'ont pas du tout employé d'autres tactiques et méta-tactiques d'apprentissage. Parmi les 5 autres sujets, 3 sujets (A02, A15 et A16) ont utilisé une tactique affective et une à deux tactiques méta-affectives. Cela montre que ces 3 sujets conscients de leur difficulté affective prenaient des mesures pour confronter cette difficulté. Les 2 autres sujets (A07 et A12) ont eu recours à 1 et 2 tactiques méta-affectives. Ainsi, en regardant la *graphique 65*, nous réalisons qu'il y a un effort de la part de la plupart des sujets pour confronter leur difficulté affective. Or, les tactiques affectives et méta-affectives restent assez basiques. Nous en rappelons quelques-unes : 1) je fais une pause pour me calmer, 2) je me dis que ça ne va pas durer très longtemps, 3) on va voir ce qui va se passer. Pas de panique, 4) je voudrais m'habituer à ce genre d'activités pour ne pas me sentir gêné et embarrassé. Nous pensons qu'avec l'entraînement stratégique les sujets pourraient enrichir les tactiques mises en œuvre.

En guise de conclusion, nous rappelons les constatations les plus importantes : 1) le vocabulaire n'était pas une difficulté réservée aux sujets de niveau élémentaire car des sujets de niveau B1 l'ont aussi signalé comme étant une difficulté, 2) les sujets qui étaient conscients de leur difficulté avec le vocabulaire ont produit plus de marqueurs de difficultés que ceux qui ne l'ont pas signalé comme une difficulté, 3) les sujets qui ont déclaré rencontrer des difficultés de vocabulaire ont surtout opté pour les tactiques d'abandon et d'alternance codique, ce qui prouve encore une fois le besoin de l'entraînement stratégique, 4) les sujets qui ont signalé les raisons affectives comme étant une difficulté en PIO n'avaient donc pas encore atteint le niveau B1 qui pourrait leur offrir plus de confiance, 5) nous n'avons pas trouvé de corrélation entre les sujets qui ont signalé les raisons affectives comme étant une difficulté en PIO et l'emploi des tactiques de communication en PIO et 6) nous avons constaté la présence d'un effort de la part de la plupart des sujets pour confronter leur difficulté affective car ils essayaient d'utiliser des tactiques affectives et méta-affectives.

Après la présentation des différents résultats obtenus, du questionnaire de l'atelier, du journal de bord ainsi que de l'évaluation diagnostique avec les pratiques des sujets en PIO, nous pouvons maintenant passer à la discussion de ces résultats qui permettra de dresser une image plus complète de la performance et du profil des sujets au début de l'atelier.

3.2.3.3. Discussion

Avec les deux dernières sections³⁹⁵ nous avons pu mettre en lumière un nombre de résultats intéressants sur les besoins, difficultés et tactiques en PIO des sujets de l'atelier avant le début de la formation.

Tout d'abord nous avons pu voir que selon l'évaluation des trois évaluateurs externes fondée sur les échelles du CECR (2001), le niveau global des sujets de l'atelier en PIO variait entre les sous-niveaux : A1.2-B1.2. La plupart des sujets (40%) avaient en PO le sous-niveau A2.2 et en IO le A2.1. Les erreurs les plus souvent relevées étaient la confusion des genres des noms, l'emploi d'une préposition erronée, le choix erroné d'un terme et le choix erroné d'un temps ou un mode.

Pour ce qui est de l'aisance des sujets en PIO, les résultats ont montré que le groupe était aussi très hétérogène. L'évaluation basée sur l'échelle du CECR (2001) pour l'aisance par les trois évaluateurs externes, a démontré que le niveau variait entre les sous-niveaux A1.2-B2.1. En PO, les niveaux d'aisance étaient assez bien partagés car chaque sous-niveau (A1.2-B1.1) était représenté plus ou moins par 25% des sujets. En IO, les sous-niveaux les plus représentés étaient les A2.1 (30%) et A2.2 (40%). De plus, le relevé des marqueurs de difficultés en PIO a montré que 73% des marqueurs se trouvaient à l'intérieur des propositions, la position la plus nuisible pour l'aisance. Par conséquent, la plupart des marqueurs indiquaient que les sujets rencontraient des difficultés dans la recherche des mots. Ainsi, en ce qui concerne l'aisance en PIO, les résultats des deux méthodes utilisées ont démontré qu'il y avait dans le groupe beaucoup de niveaux différents mais que la plupart des sujets avaient un niveau d'aisance entre A1.2 et A2.2, caractérisé par beaucoup de pauses, hésitations et faux démarrages.

En ce qui concerne les besoins et les difficultés des sujets, la dernière question du questionnaire de l'atelier ainsi que les rédactions des sujets dans le journal de bord, ont pu nous donner quelques éléments de réponses. Les trois difficultés en PIO étaient selon les sujets, le vocabulaire (39% des réponses), la prononciation (26% des réponses) et les raisons affectives (26% des réponses). Les sujets étaient nombreux à évoquer le besoin de travailler l'oral et le vocabulaire et moins nombreux à associer l'oral à des émotions négatives comme l'anxiété et la gêne. Dans le journal de bord, la moitié des sujets ont évoqué par eux-mêmes qu'ils rencontraient des difficultés d'expression en général. Il semble donc que les sujets ressentaient le besoin de pratiquer et travailler davantage les PIO avec comme principale difficulté le vocabulaire. Notons aussi que le vocabulaire n'était pas une difficulté réservée aux sujets de niveau élémentaire car des sujets de niveau B1 l'ont aussi signalé comme étant une difficulté. Il est intéressant d'ajouter aussi que les sujets qui étaient conscients de leur difficulté avec le vocabulaire ont produit plus de

³⁹⁵ Cf. 3.2.2. Représentations des sujets au début de l'atelier et 3.2.3. Pratiques mises en œuvre au début de l'atelier et corrélations avec des variables.

marqueurs de difficultés que ceux qui ne l'ont pas signalé comme une difficulté. Concernant les sujets qui ont signalé les raisons affectives comme étant une difficulté en PIO, notons qu'ils n'avaient pas encore atteint le niveau B1, ce qui pourrait leur offrir plus de confiance.

Par ailleurs, dans le but d'explorer les tactiques de communication en PIO connues et mises en œuvre par les sujets au début de l'atelier nous avons eu recours au questionnaire de l'atelier et à l'évaluation diagnostique composée de deux activités de PIO. Comme les résultats de l'évaluation diagnostique ont montré, les 20 sujets ont principalement employé des tactiques d'abandon du message et de la tâche. Il est intéressant de noter que les réponses obtenues dans le questionnaire de l'atelier, montrent que les sujets étaient conscients de cette utilisation récurrente des tactiques d'abandon. D'autres tactiques qui semblaient être connues lors de l'évaluation diagnostique étaient l'alternance codique, l'autocorrection et la demande directe d'aide. Pour ce qui est de l'alternance codique, les réponses dans le questionnaire indiquent que les sujets pensaient effectivement opter pour cette tactique. Quant à l'autocorrection, il est question d'une tactique qui a été proposée par un sujet de l'atelier car nous ne l'avions pas proposée dans le questionnaire. En ce qui touche la demande directe d'aide, dans le questionnaire les sujets ont dans leur plupart répondu qu'ils y avaient recours « parfois », ce qui était en effet vrai. Les tactiques qui ont été peu employées consistaient à formuler autrement, ce qui correspond aux réponses données aussi dans le questionnaire de l'atelier. Selon celui-ci, parmi les tactiques de communication en PIO les moins employées étaient celles qui consistaient à inventer un mot, utiliser une circonlocution, utiliser des antonymes avec la négation, continuer à parler et faire des hypothèses pour comprendre, repérer les mots de l'autre et les réemployer, employer des mots passe-partout, utiliser des mots de la même famille, donner un exemple, faire de la pantomime et des expressions faciales, changer l'information quand on ne sait pas donner la réponse exacte, essayer d'amener l'interlocuteur à conduire la conversation, utiliser des phatèmes pour gagner du temps et changer le sujet de la conversation pour un autre plus facile. En effet, dans les pratiques de PIO nous n'avons pas du tout relevé les tactiques qui consistaient à utiliser des antonymes avec la négation, continuer à parler et faire des hypothèses pour comprendre, repérer les mots de l'autre et les réemployer, employer des mots passe-partout, utiliser des mots de la même famille, faire de la pantomime et des expressions faciales, essayer d'amener l'interlocuteur à conduire la conversation, utiliser des phatèmes pour gagner du temps et changer le sujet de la conversation pour un autre plus facile. Etant donné le fait que les tactiques de réduction étaient très souvent employées par les sujets au détriment des tactiques d'accomplissement, notamment des tactiques de (re)formulation verbale en français dans la langue cible, l'entraînement stratégique paraît indispensable.

De surcroît, il est tout aussi intéressant pour la présente étude d'étudier la maîtrise des autres tactiques et méta-tactiques d'apprentissage en PIO. En général, les résultats de l'évaluation diagnostique ont montré que les sujets ont très peu employé des tactiques et des méta-tactiques de types différents. A plusieurs reprises les sujets n'ont pas du tout signalé de tactiques ou de méta-tactiques d'apprentissage, en l'occurrence, 55% des sujets n'ont pas signalé de tactique et de méta-tactique d'apprentissage en PO, en IO ou certains lors des deux activités. Ainsi, il paraît que les sujets ne mettaient pas assez en œuvre des « chaînes de stratégies » (Oxford 2011, p. 14) puisque chaque sujet utilisait de 0 à 2

tactiques ou méta-tactiques d'apprentissage. De plus, les sujets ont partagé 10 fois des pensées négatives pour le moral des sujets ce qui nous montre qu'ils n'avaient pas encore un bon contrôle de leur affectivité, même s'ils ont employé quelques tactiques méta-affectives servant à surveiller et évaluer l'affectivité. Ils ont peu employé des tactiques affectives qui consistent à agir directement sur les émotions et l'affectivité en général. Il semble donc que l'entraînement stratégique doit aussi sensibiliser les sujets à une utilisation plus systématique des tactiques affectives et à une utilisation plus confiante de chaînes de tactiques et de méta-tactiques d'apprentissage.

Enfin, nous avons pu évaluer les corrélations possibles des pratiques des sujets avec quatre variables : 1) le niveau global de compétence en PIO ainsi que le niveau d'aisance, 2) le type d'activité, la PO ou l'IO, 3) l'emploi de tactiques et de méta-tactiques d'autres types et 4) les difficultés signalées par les sujets. Quant à la première variable nous avons constaté les suivants : 1) les tactiques de demande directe d'aide ont été employées uniquement par des sujets de niveaux élémentaires : A1 et A2, 2) la tactique d'autocorrection a été employée par tous les niveaux du groupe, 3) les sujets du niveau B n'ont pas opté pour l'alternance codique, 4) les tactiques de (re)formulation verbale en français étaient peu employées par les sujets de niveau A1, et 5) les tactiques de réduction, à savoir d'abandon du sujet et de la tâche ont été employées par tous les niveaux du groupe. Ces conclusions nous paraissent importantes car elles ont permis de dresser une image des tactiques employées par les différents niveaux des sujets. En ce qui touche la deuxième variable, à savoir le type d'activité, PO ou IO, la constatation principale à noter est que les sujets ont eu recours à plus de tactiques de communication en PO qu'en IO. Il faudrait encore noter que toutes les tactiques n'étaient pas les mêmes dans les deux activités. Nous rappelons que les tactiques de communication seulement relevées en PO étaient les suivantes : 1) demander de donner un terme, 2) inventer un mot, 3) compléter par des synonymes, 4) donner un exemple, 5) employer des expressions figées familières ou des expressions apprises par cœur et 6) omettre le mot qui pose problème et poursuivre. Les tactiques de communication que nous avons seulement relevées en IO étaient au nombre de deux : 1) demander de l'aide indirectement (non verbalement) et 2) donner des informations imaginaires. En ce qui concerne la troisième variable, les autres tactiques et méta-tactiques employées, nous avons remarqué que la plupart des sujets qui ont employé des tactiques d'abandon n'ont pas eu recours à d'autres tactiques ou méta-tactiques d'apprentissage. Nous n'avons pas pu constater d'autres corrélations entre l'emploi des autres tactiques et méta-tactiques d'apprentissage et les tactiques de communication en PIO. Enfin, la dernière variable était les difficultés signalées par les sujets. Nous avons remarqué tout d'abord que les sujets qui ont déclaré rencontrer des difficultés de vocabulaire ont surtout employé les tactiques d'abandon et d'alternance codique, ce qui prouve à nouveau le besoin de l'entraînement stratégique. Ajoutons encore que nous n'avons pas trouvé de corrélation entre les sujets qui ont signalé les raisons affectives comme étant une difficulté en PIO et l'emploi des tactiques de communication en PIO. Finalement, nous avons constaté la présence d'un effort de la part de la plupart des sujets pour confronter leur difficulté affective comme ils essayaient d'utiliser des tactiques affectives et méta-affectives.

Dans la présente discussion, nous avons pu croiser les résultats obtenus du questionnaire, du journal de bord et de l'évaluation diagnostique afin d'avoir des

conclusions tirées des trois sources. Nous rappelons ce que nous avons évoqué *supra*³⁹⁶ au sujet de la démarche de la triangulation, avec laquelle en ayant recours à trois méthodes de collecte de données, il y a un croisement des résultats et par conséquent plus de fiabilité aux résultats (Denzin 1978 ; Silverman 2004 ; 2006 et 2009). Nous avons atteint les trois premiers objectifs de départ cités *supra*³⁹⁷, car nous avons identifié les besoins et les difficultés de communication des sujets en PIO, les tactiques de communication en PIO mises en œuvre avant le début de l'atelier et des facteurs qui influent sur l'emploi des tactiques de communication en PIO, c'est-à-dire le niveau de compétence global et d'aisance en PIO, le type d'activité, PO ou IO, les autres tactiques et méta-tactiques d'apprentissage mises en œuvre et les difficultés signalées par les sujets en PIO. De plus, les résultats obtenus jusqu'à présent confirment qu'il était nécessaire pendant l'atelier d'essayer d'atteindre les 6 autres objectifs précités³⁹⁸. Plus spécifiquement, nous avons noté que pendant l'atelier nous voulions diminuer les marqueurs de difficultés en PIO et les abandons du message et de la tâche. Effectivement, les résultats de l'évaluation diagnostique et du questionnaire de l'atelier ont montré que les sujets ont produit beaucoup de marqueurs de difficultés, surtout à l'intérieur de la proposition et ils ont eu beaucoup recours à l'abandon du message et de la tâche. Nous avons aussi fixé comme objectif de développer la prise de conscience des tactiques existantes chez les sujets pendant les activités de PIO. Il est vrai que pendant la pensée par écrit rétrospective, les sujets n'avaient pas tendance à signaler les différentes tactiques d'eux-mêmes, or, ils le faisaient après la suggestion de l'intervieweur. Il a fallu par exemple que l'intervieweur dise au sujet A01 : « est-ce qu'en disant *conscience*³⁹⁹ au lieu de *conscient* tu as utilisé un mot de la même famille exprès pour surmonter la difficulté parce que tu ne trouvais pas le mot adéquat, ou bien c'était une simple erreur ? » pour découvrir que le sujet s'est tout simplement trompé. Il était de ce fait important de développer pendant l'atelier la prise de conscience des tactiques déjà existantes. Par ailleurs, dans les objectifs précités, nous avons affirmé qu'il faudrait à la fin de l'atelier pouvoir mettre en œuvre une plus grande variété de tactiques ainsi que plus de tactiques de (re)formulation verbale dans la langue cible. En effet, les résultats des pratiques des sujets ont montré que les tactiques de (re)formulation verbale en français étaient au nombre de sept, alors que dans le *portfolio stratégique* en annexe 1.7 nous en avons vingt-deux. Donc, les tactiques mises en œuvre par les sujets pourraient être beaucoup plus variées. Enfin, les deux derniers objectifs fixés étaient de familiariser les sujets avec un nombre de tactiques et méta-tactiques d'apprentissage et donner plus d'aisance aux sujets de l'atelier en PIO. Comme nous l'avons vu, les sujets lors de l'évaluation diagnostique avaient recours à 0, 1 ou 2 tactiques ou méta-tactiques d'apprentissage en PIO par activité. Ils ne mettaient donc pas en œuvre de nombreuses tactiques ou méta-tactiques d'apprentissage en PIO.

Ainsi, dans la prochaine section, nous tenterons d'analyser les progrès réalisés en comparant notamment avec la performance des sujets à la fin de l'atelier.

³⁹⁶ Cf. section 2.2.1. Planification.

³⁹⁷ Cf. sous-section 3.1.1.2. Objectifs de départ.

³⁹⁸ *Ibid.*

³⁹⁹ Cf. TP 5 dans les transcriptions des activités de PIO en annexe 6.4.

3.2.4. Mesure des progrès réalisés

Dans la présente section, nous présenterons tout d'abord les résultats obtenus à la fin du premier semestre de l'atelier concernant les représentations tirées du questionnaire de l'atelier et du journal de bord, afin de voir notamment ce que les sujets ayant suivi l'atelier pensaient à la fin du semestre. Dans un deuxième temps, nous développerons les résultats des pratiques mises en œuvre du groupe de l'atelier et du groupe de contrôle lors des évaluations diagnostique et finale du semestre dans le but d'étudier les progrès réalisés. Dans un troisième temps, nous présenterons les corrélations entre les pratiques à la fin du semestre de l'atelier et les mêmes variables étudiées lors de l'étude diagnostique : le niveau global de compétence en PIO, le niveau d'aisance, le type d'activité, les tactiques et méta-tactiques d'apprentissage utilisées en PIO et les difficultés signalées. Nous ajouterons également la variable du temps car nous comparerons la performance des sujets ayant suivi deux et trois semestres de formation de l'atelier. Enfin, nous discuterons tous ces résultats pour pouvoir passer par la suite aux conclusions de la thèse.

3.2.4.1. Représentations des sujets à la fin de l'atelier

Les représentations des sujets à la fin du semestre ont été relevées de la même manière qu'au début : par le biais du questionnaire de l'atelier et du journal de bord. La différence qu'il faudrait encore noter est que nous avons dû ajouter des tactiques que nous avons découvertes à la première version du questionnaire de l'atelier. Nous ne pouvions pas ignorer les tactiques apprises en cours de route, au contraire elles y ont été ajoutées.

Questionnaire de l'atelier

Nous avons distribué la deuxième version du questionnaire de l'atelier⁴⁰⁰ et avons eu les résultats que nous présentons au *tableau 30* en annexe 2.30. Nous avons mis entre parenthèses les résultats obtenus au début du semestre que nous avons déjà présentés *supra*⁴⁰¹, afin de pouvoir plus facilement et immédiatement comparer les choix effectués aux deux moments différents, au début et à la fin du semestre de l'atelier. Les résultats mis sans parenthèses sont les résultats obtenus à la fin du semestre. Lorsque nous ne présentons pas de résultat entre parenthèses, cela signifie que les tactiques en question n'apparaissaient pas dans la première version du questionnaire de l'atelier distribué au début du semestre. Nous rappelons que « 1 » signifie jamais, « 2 » rarement, « 3 » quelquefois, « 4 » souvent et « 5 » toujours.

L'extrait 1 ci-dessous tiré du *tableau 30* en annexe 2.30, présente la fréquence des tactiques de demande d'aide à la fin et au début du semestre.

Tactiques de communication en PIO		1	2	3	4	5
1	Je demande une explication (Qu'est-ce que ça veut dire... ? C'est quoi... ?)	0(0)	0(0)	3(15)	9(5)	8(0)
2	Je demande une vérification (C'est bien ceci... ?)	0(0)	0(0)	0(11)	8(3)	12(6)
3	Je demande de répéter (Pouvez-vous répéter s'il vous plait ?)	0(2)	5(4)	10(12)	2(1)	3(1)

⁴⁰⁰ Cf. annexe 1.5.

⁴⁰¹ Cf. sous-section 3.2.2.1. Questionnaire de l'atelier.

4	Je demande de donner un terme (Comment dit-on...?)	0(5)	4(0)	13(9)	1(2)	2(4)
5	Je répète sous forme de question pour avoir plus d'informations.	0(17)	3(3)	10(0)	2(0)	5(0)
6	Je fais savoir que j'ai besoin d'aide indirectement, par exemple en marquant une pause ou en adoptant une expression embarrassée.	2(14)	10(5)	8(1)	0(0)	0(0)

Extrait 1 du *tableau 30* en annexe 2.30.

Nous pouvons remarquer que les réponses données par les sujets à la fin du semestre n'ont pas été les mêmes que celles données au début. Pour la première tactique de demande d'une explication, les résultats à la fin du semestre montrent que les sujets ont plus choisi *toujours* (8 fois ou 40%) et *souvent* (9 fois ou 45%) qu'au début du semestre. Ainsi, à la fin du semestre, ils pensaient utiliser davantage cette tactique. Nous faisons la même remarque pour la deuxième tactique de demande d'une vérification, car les sujets ont seulement choisi les options *toujours* (12 fois ou 60%) et *souvent* (8 fois ou 40%). Pour ce qui est de la demande de répéter, les résultats ne varient pas considérablement entre les deux moments. Plus particulièrement, à la fin du semestre aucun sujet n'a choisi *jamais* au lieu de 2 ou 10% au début, 5 sujets ou 25% ont choisi *rarement* au lieu de 4 ou 20% au début, 10 sujets ou 50% ont choisi *quelquefois* au lieu de 12 ou 60%, 2 sujets ou 10% *souvent* au lieu de 1 ou 5% et 3 sujets ou 15% *toujours* au lieu de 1 ou 5%. Nous notons ainsi une faible augmentation de l'utilisation de la tactique. En ce qui concerne la tactique 4 qui consiste à demander de donner un terme, aucun sujet n'a choisi *jamais* au lieu de 5 ou 25% au départ, 4 sujets ou 20% ont choisi *rarement* au lieu de zéro, 13 sujets ou 65% *quelquefois* au lieu de 9 ou 45%, 1 sujet ou 5% *souvent* au lieu de 2 ou 10% et 2 sujets ou 10% au lieu de 4 ou 20% ont choisi *toujours*. Les différences entre les deux moments apparaissent notamment à la disparition du *jamais* comme réponse, et à l'augmentation des choix *rarement* et *quelquefois*. Cela nous fait penser que la tactique est moins ignorée par les sujets qui semblent la connaître plus et l'avoir un peu plus à l'esprit. Pour ce qui est de la tactique 5 consistant à répéter sous forme de question pour avoir plus d'informations, les différences sont notables. Tout d'abord, aucun sujet n'a choisi l'option *jamais* à la fin du semestre alors qu'au début du semestre la grande majorité à savoir 17 sujets ou 85% l'avaient choisi. Trois sujets ou 15% ont opté pour *rarement* les deux fois, 10 sujets ou 50% ont choisi à la fin du semestre *quelquefois*, 2 sujets ou 10% ont choisi *souvent* et encore 5 ou 25% *toujours*. Cela nous fait comprendre que les sujets ont non seulement découvert la tactique pendant le semestre mais ont aussi tenté de l'utiliser et certains même de l'inclure dans les tactiques mises en œuvre continuellement. Enfin, concernant la tactique de la demande d'aide indirecte, nous pouvons noter une augmentation de la fréquence d'utilisation car seulement 2 sujets ou 10% au lieu de 14 ou 70% ont signalé ne recourir *jamais* à cette tactique, 10 sujets ou % au lieu de 5 ou 25% l'utiliser *rarement* et 8 ou 40% au lieu de 1 ou 5% l'utiliser *quelquefois*. Ainsi, de manière générale nous constatons une augmentation de la fréquence signalée des tactiques de demande d'aide.

L'extrait 2 du *tableau 30* en annexe 2.30 met en lumière la fréquence d'utilisation des tactiques de (re)formulation verbale en français comme elle a été signalée par les sujets

eux-mêmes. Dans cet extrait nous avons seulement retenu les tactiques de (re)formulation verbale en français qui étaient aussi présentes au début de l'atelier.

Tactiques de communication en PIO		1	2	3	4	5
7	J'invente un nouveau mot en prononçant l'équivalent dans ma langue maternelle ou dans une autre langue que je connais, mais avec un accent français.	0(15)	0(2)	5(2)	12(0)	3(1)
8	Je décris 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, etc.	0(16)	0(4)	14(0)	6(0)	0(0)
9	J'utilise des synonymes, par exemple un mot qui a un sens presque identique: <i>bateau</i> au lieu de <i>navire</i> .	0(2)	0(5)	8(6)	10(6)	2(1)
11	J'utilise des antonymes dans une phrase négative, par exemple <i>je ne suis pas petit</i> au lieu de <i>je suis grand</i> .	0(18)	0(2)	4(0)	8(0)	8(0)
12	J'utilise des expressions que je connais bien comme <i>comment ça va ?</i>	0(0)	8(0)	2(7)	2(4)	16(9)
13	Je change la formulation et je simplifie, par exemple avec des phrases simples et courtes.	0(0)	0(0)	5(13)	6(3)	9(4)
14	Je passe à ma langue maternelle ou à une langue partagée avec l'interlocuteur.	0(0)	7(0)	9(0)	4(1)	0(19)
15	Je continue à parler et fais des hypothèses pour comprendre. Si je ne suis pas sûr de ce que la personne veut dire mais j'ai une idée, j'ajoute de nouvelles combinaisons et attends des réactions.	0(2)	0(11)	15(7)	5(0)	0(0)
16	Je repère les mots de l'autre et les réemploie.	0(6)	0(11)	6(3)	8(0)	6(0)
17	J'emploie des mots passe-partout comme <i>truc</i> ou <i>machin</i> .	0(16)	8(3)	9(1)	2(0)	1(0)
18	J'utilise un mot de la même famille, par exemple <i>seul</i> au lieu de <i>seulement</i> .	5(20)	2(0)	5(0)	5(0)	3(0)
19	Je donne un exemple.	0(10)	0(2)	1(6)	6(2)	13(0)

Extrait 2 du tableau 30 en annexe 2.30.

Les tactiques de (re)formulation verbale en français que nous avons proposées dans la deuxième version du questionnaire de l'atelier étaient au nombre de 23. Parmi ces tactiques, 11 étaient des tactiques ajoutées au fur et à mesure de l'atelier. Tout d'abord commençons par les tactiques que nous avons aussi proposées au début du semestre figurant dans l'extrait 2 ci-dessus. La tactique 7 qui consistait à inventer un nouveau mot n'était selon la majorité des sujets, 15 sujets ou 75%, *jamais* employée au début du semestre alors qu'aucun sujet n'a choisi cette option à la fin du semestre. Deux sujets ou 10% ont signalé utiliser *rarement* cette tactique au début de l'atelier tandis que personne ne l'a choisi à la fin. Le choix *quelquefois* a été choisi 5 fois ou 25% à la fin au lieu de seulement 2 ou 10% au début. 12 sujets ou 60% ont opté pour l'option *souvent* à la fin du

semestre et encore 3 ou 15% au lieu de 1 ou 5% pour *toujours*. Cette grande augmentation estimée par les sujets dans l'utilisation de la tactique d'invention d'un nouveau mot est un premier signe positif pour les résultats de l'atelier, car nous rappelons que les tactiques de (re)formulation verbale dans la langue cible étaient des tactiques très travaillées pendant l'atelier. Une augmentation très importante est notée aussi pour la tactique 8, la circonlocution, car à la fin de l'atelier 14 sujets ou 70% pensaient l'utiliser *quelquefois* et 6 sujets ou 30% l'utiliser *souvent*, tandis qu'au début 16 sujets ou 80% pensaient ne *jamais* l'utiliser et 4 sujets ou 20% pensaient l'utiliser *rarement*. Une augmentation considérable est aussi remarquée pour la tactique 9 d'utilisation des synonymes pour compenser un mot. Plus spécifiquement, aucun sujet n'a choisi *jamais* et *rarement* à la fin de l'atelier alors qu'au début 2 sujets ou 10% ont choisi *jamais* et 5 sujets ou 25% ont choisi *rarement*. A la fin du semestre 8 sujets ou 40% ont opté pour *quelquefois* au lieu de 6 ou 30% au début, 10 sujets ou 50% ont choisi l'option *souvent* au lieu de 6 ou 30% et 2 sujets ou 10% ont choisi *toujours* au lieu d'un seul sujet. Une forte augmentation est tout aussi relevée pour la tactique 11 d'utilisation d'antonyme dans une phrase négative. Au début de l'atelier 18 sujets ou 90% avaient coché la case *jamais* et 2 sujets ou 10% la case *rarement*. A la fin de l'atelier 4 sujets ou 20% ont opté pour *quelquefois*, 8 sujets ou 40% pour *souvent* et encore 8 sujets ou 40% pour *toujours*. Les sujets semblaient donc connaître cette tactique à la fin du semestre et déclaraient l'utiliser. En ce qui concerne la tactique 12 d'utilisation d'expressions figées familières les sujets pensaient aussi plus l'utiliser à la fin du semestre qu'au début. Lors de l'évaluation diagnostique au début du semestre 7 sujets ou 35% ont choisi l'option *quelquefois*, 4 sujets ou 20% *souvent*, et 9 sujets ou 45% *toujours*. A la fin du semestre seulement 2 sujets ou 10% ont choisi l'option *quelquefois*, encore 2 sujets ou 10% ont choisi *souvent* et 16 sujets ou 80% ont choisi *toujours*. Il s'agit de ce fait d'une tactique qui était assez connue par les sujets au début de l'atelier et qui a fortement augmenté à la fin. Une autre tactique que les sujets pensaient davantage utiliser à la fin de l'atelier est la tactique 13 avec la restructuration de la phrase, voire la simplification. A la fin de l'atelier 5 sujets ou 25% pensaient l'utiliser *quelquefois* au lieu de 13 sujets ou 65% au début, 6 sujets ou 30% pensaient l'utiliser *souvent* au lieu de seulement 3 sujets ou 15% au début et 9 sujets ou 45% pensaient l'utiliser *toujours* au lieu de 4 sujets ou 20% au début de l'atelier. Encore une tactique qui a eu une augmentation est la tactique 15 qui consiste à continuer à parler et faire des hypothèses pour comprendre. A la fin du semestre aucun sujet n'a choisi l'option *jamais* au lieu de 2 sujets ou 10% au début, aucun sujet n'a choisi l'option *rarement* au lieu de 11 ou 55% au début, 15 sujets ont choisi *quelquefois* au lieu de 7 ou 35% et 5 sujets ou 25% ont choisi *souvent*. Les sujets pensaient donc utiliser plus cette tactique à la fin du semestre. De plus, une augmentation est notée aussi pour la tactique 16 qui consiste à repérer les mots de l'autre et à les réemployer. A la fin du semestre aucun sujet n'a choisi les options *jamais* et *rarement* au lieu de 17 sujets ou 85% au début du semestre, 6 sujets ou 30% ont choisi l'option *quelquefois* au lieu de 3 sujets ou 15% au début, 8 sujets ou 40% ont choisi *souvent* et encore 6 sujets ou 30% ont choisi *toujours*. En ce qui touche la tactique 17 d'utilisation des mots passe-partout, les sujets se sont montrés plus positifs à la fin du semestre. Plus spécifiquement, aucun sujet n'a choisi l'option *jamais* à la fin du semestre alors qu'au début la grande majorité, à savoir 16 sujets ou 80% l'avaient choisie. 8 sujets ou 40% ont choisi *rarement* à la fin du semestre au lieu de 3 sujets ou 15% au début, 9 sujets ou 45% au lieu de 1 sujet ou 5% ont choisi

quelquefois, 2 sujets ou 10% ont choisi *souvent* et encore 1 sujet ou 5% a choisi *toujours*. Pour ce qui est de la tactique 18 qui consiste à utiliser un mot de la même famille, nous constatons aussi une augmentation. A la fin du semestre, 5 sujets ou 25% au lieu de 20 sujets ou 100% au début du semestre ont coché la case *jamais*, 2 sujets ou 10% la case *rarement*, 5 sujets ou 25% la case *quelquefois*, encore 5 sujets ou 25% la case *souvent* et 3 sujets ou 15% la case *toujours*. Ainsi, nous constatons que les sujets qui n'utilisaient jamais cette tactique auparavant ont dans la plupart d'entre eux découvert cette tactique et ont commencé à l'utiliser. Encore, une augmentation importante est notée pour la tactique 19 d'exemplification, car au début de l'atelier 12 sujets ou 60% avaient choisi les options *jamais* et *rarement* tandis qu'à la fin du semestre aucun sujet ne les a choisies. Au contraire, la plupart des sujets, à savoir 13 sujets ou 65% ont opté pour *toujours*, 6 sujets ou 30% ont choisi *souvent* au lieu de seulement 2 sujets ou 10% au début et 1 sujet au lieu de 6 (30%) a choisi l'option *souvent*. Il paraît donc qu'à la fin de l'atelier la majorité des sujets, c'est-à-dire 19 sujets ou 95% pensaient utiliser cette tactique *souvent* ou *toujours*. Ainsi les tactiques de (re)formulation verbale dans la langue cible ont été selon les sujets beaucoup plus employées à la fin du semestre qu'au début.

En ce qui concerne la tactique 14 qui consiste à alterner le code en passant à une autre langue partagée avec le public ou l'interlocuteur, nous remarquons une grande différence dans les réponses des sujets au début et à la fin du semestre. Au début du semestre 19 sujets ou 95% ont choisi l'option *toujours* et 1 sujet l'option *souvent*. A la fin du semestre 7 sujets ou 35% ont choisi l'option *rarement*, 9 sujets ou 45% ont choisi *quelquefois* et 4 sujets *souvent*. Il paraît de ce fait que les sujets n'ont pas arrêté d'avoir recours à cette tactique, or ils ont baissé son utilisation. Nous supposons que cette baisse est due au fait que les sujets ont recours à plus de tactiques de (re)formulation verbale en français.

Tactiques de communication en PIO		1	2	3	4	5
10	J'utilise un mot différent, par exemple <i>stylo</i> au lieu de <i>crayon</i> .	0	0	15	4	1
20	Je parle de moi-même car c'est plus facile, par exemple, je raconte une expérience personnelle.	0	8	12	0	0
21	Je dis « etc. » « ainsi de suite »...	3	5	8	4	0
22	Je dis « entre guillemets » quand je ne suis pas sûr du mot employé.	8	4	8	0	0
23	Je donne une approximation après avoir appliqué une règle pour la formation d'un mot quand je ne suis pas sûr de la forme.	6	6	6	2	0
24	Je donne une traduction directe de ma langue maternelle ou d'une autre langue.	6	8	6	0	0
25	J'utilise des interjections au lieu de mots.	0	6	9	5	0
26	Je change le ton pour faire passer un message.	2	2	4	8	4
27	Je répète des mots quand un mot est introuvable.	0	5	5	8	2
28	J'utilise un minimum de mots dans la phrase.	5	6	9	0	0
29	Je donne la classe grammaticale	8	8	3	1	0

recherchée (p. ex. je cherche l'infinitif du verbe).						
--	--	--	--	--	--	--

Extrait 3 du *tableau 30* en annexe 2.30.

Par ailleurs, dans l'extrait 3 ci-dessus du *tableau 30*, les 11 tactiques présentées consistent à des tactiques que nous avons ajoutées au fur et à mesure du semestre. Ces tactiques servent à formuler autrement c'est-à-dire à (re)formuler verbalement en français et consistent plus particulièrement à : 1) utiliser un mot différent, par exemple *stylo* au lieu de *crayon*, 2) parler de soi-même car c'est plus facile, par exemple, en racontant une expérience personnelle, 3) dire « etc. » « ainsi de suite », 4) dire « entre guillemets » quand on n'est pas sûr du mot employé, 4) donner une approximation après avoir appliqué une règle pour la formation d'un mot quand on n'es pas sûr de la forme, 5) donner une traduction directe de sa langue maternelle ou d'une autre langue, 6) utiliser des interjections au lieu de mots, 7) changer le ton pour faire passer un message, 8) répéter des mots quand un mot est introuvable, 9) utiliser un minimum de mots dans la phrase, 10) donner la classe grammaticale recherchée (p. ex. je cherche l'infinitif du verbe). Ainsi pour ces tactiques nous n'avons pas de choix effectués par les sujets au début du semestre car nous les avons découvertes par la suite. Parmi ces tactiques, celles que nous avons eu le temps de travailler en classe étaient les tactiques 26 et 27 qui consistent à changer le ton pour faire passer un message et à répéter les mots déjà prononcés quand un mot est introuvable. Pour ce qui est des autres tactiques, il faut mentionner que nous n'avons pas eu le temps pendant le semestre de les travailler à travers des activités variées, nous les avons seulement découvertes pendant les différents remue-méninges effectués et les sujets les avaient dans leur portfolio stratégique en annexe 1.7 afin de pouvoir les choisir s'ils le souhaitaient pendant les différentes activités. Ce que nous remarquons est que les deux tactiques 26 et 27 étaient selon les sujets plus utilisées que la plupart des autres, car 12 sujets ou 60% ont choisi *souvent* et *toujours* pour la tactique 26 et 10 sujets ou 50% ont choisi *souvent* et *toujours* pour la tactique 27. Une autre tactique qui était selon les sujets assez employée était la tactique 10 qui consiste à utiliser un mot différent, par exemple *stylo* au lieu de *crayon*. A la fin du semestre, 15 sujets ou 75% ont choisi l'option *quelquefois*, 4 sujets ou 20% l'option *souvent* et 1 sujet ou 5% l'option *toujours*. Il semble donc que cette tactique n'était pas parmi les préférées des sujets mais elle faisait partie de celles qu'ils mettaient en œuvre. Une autre tactique que nous avons ajoutée par la suite est la tactique 20, avec laquelle le sujet parle de soi-même, de ses expériences personnelles bien maîtrisées. Comme le montrent les résultats, les sujets à la fin du semestre n'ont pas déclaré souvent l'utiliser mais le faire *rarement* (8 sujets ou 40%) et *quelquefois* (12 sujets ou 60%). La tactique était dans la plupart des fois utilisée *quelquefois* sans faire partie des tactiques préférées des sujets. Pour ce qui est de la tactique 21 qui consiste à utiliser des expressions comme « etc. » et « ainsi de suite » pour compenser les lacunes rencontrées, 3 sujets ou 15% ont choisi *jamais*, 5 sujets ou 25% ont choisi *rarement*, 8 sujets ou 40% *quelquefois* et 4 sujets ou 20% *souvent*. Il ne s'agit donc pas d'une tactique très souvent mise en œuvre par les sujets. Une autre tactique rencontrée pendant le semestre était la tactique 22 qui consiste à utiliser un mot dont le sujet n'est pas tout à fait sûr de son adéquation dans le contexte, en utilisant l'expression « entre guillemets ». La majorité des sujets, 12 sujets ou 60%, ont choisi *jamais* et *rarement* et 8 sujets ou 40% ont opté pour *quelquefois*. Nous constatons donc que cette tactique n'était pas parmi les préférées des

sujets. En ce qui concerne la tactique 23 d'utilisation d'une approximation nous remarquons que la plupart des sujets, 12 sujets ou 60% ont choisi *jamais* et *rarement*, 6 sujets ou 30% ont choisi *quelquefois* et 2 sujets ou 10% ont choisi *souvent*. Ainsi, les sujets étaient assez partagés en ce qui concerne l'utilisation de cette tactique. En ce qui touche la tactique 24 d'utilisation d'une traduction directe de la langue maternelle ou d'une autre langue, la plupart des sujets ont été négatifs, car 6 sujets ou 30% ont choisi *jamais*, 8 sujets ou 40% ont choisi *rarement* et 6 sujets ou 30% ont choisi *quelquefois*. Il paraît donc que la traduction directe ne constituait pas une tactique très pratiquée par les sujets. Concernant la tactique 25 d'utilisation des interjections au lieu de mots, les sujets étaient assez partagés dans leurs réponses. Plus particulièrement, 6 sujets ou 30% ont coché la case *rarement*, 9 sujets ou 45% *quelquefois* et 5 sujets ou 25% *souvent*. De plus, la tactique 28 d'utilisation d'un minimum de mots dans la phrase ne semble pas avoir été très pratiquée par les sujets qui ont signalé 5 fois ou 25% ne *jamais* l'utiliser, 6 fois ou 30% l'utiliser *rarement* et 9 fois ou 45% l'utiliser *quelquefois*. Enfin, la tactique 29 qui consiste à donner la classe grammaticale du mot recherché n'a pas été choisie par les sujets. 8 sujets ou 40% ont opté pour *jamais*, encore 8 sujets ou 40% pour *rarement*, 3 sujets ou 15% pour *quelquefois* et 1 sujet ou 5% pour *souvent*. Ainsi, parmi les tactiques rencontrées pendant le semestre, celles qui ont été selon les sujets le plus utilisées étaient les tactiques 10, 26, 27 qui consistaient à utiliser un mot différent comme stylo au lieu de crayon, changer le ton pour faire passer un message et répéter des mots déjà utilisés.

En ce qui concerne les trois tactiques non verbales, l'extrait 4 du *tableau 30* ci-dessous présente les résultats obtenus.

30	J'accompagne la parole de gestes.	2(8)	1(3)	3(6)	10(3)	4(0)
31	Je fais de la pantomime.	2(18)	5(2)	12(0)	1(0)	0(0)
32	Je fais des expressions faciales.	2(9)	3(8)	8(2)	5(1)	2(0)

Extrait 4 du *tableau 30* en annexe 2.30.

Comme nous pouvons le voir, les sujets pensaient utiliser davantage ces tactiques à la fin du semestre. Plus précisément, pour la tactique 30 d'utilisation de gestes, les sujets à la fin du semestre ont coché la case *jamais* 2 fois ou 10% des fois, la case *rarement* 1 fois ou 5%, la case *quelquefois* 3 fois ou 15%, *souvent* 10 fois ou 50% et *toujours* 4 fois ou 20%. L'augmentation est évidente car au début du semestre 11 sujets ou 55% avaient choisi *jamais* et *rarement*, 6 sujets ou 30% avaient choisi *quelquefois* et 3 sujets ou 15% *souvent*. Pour ce qui est de la tactique d'utilisation de la pantomime, nous notons encore une augmentation, car au début du semestre la majorité des sujets, à savoir 18 sujets ou 90% avaient choisi *jamais* et 2 sujets avaient choisi *rarement* alors qu'à la fin la plupart des sujets (12 sujets ou 60%) ont choisi *quelquefois*. Enfin, en ce qui a trait à la tactique 32 de la mise en œuvre d'expressions faciales, nous remarquons aussi une augmentation de l'utilisation. A la fin du semestre, 2 sujets ou 10% ont choisi *jamais* au lieu de 9 sujets ou 45% au début du semestre, 3 sujets ou 15% ont choisi *rarement* au lieu de 8 sujets ou 40% au début, 8 sujets ou 40% ont choisi *quelquefois* au lieu de 2 sujets ou 10% au début, 5 sujets ou 25% ont choisi *souvent* au lieu d'un seul sujet au début et 2 sujets ou 10% ont choisi *toujours*. Nous constatons donc que les sujets pensaient à la fin du semestre avoir davantage recours aux tactiques de (re)formulation non verbale en PIO.

En ce qui touche les tactiques qui consistent à prétendre comprendre, les résultats n'étaient pas très différents au début et à la fin du semestre. L'extrait 5 du *tableau 30* ci-dessous présente ces résultats.

33	Je prétends comprendre pour que la conversation se poursuive.	0(0)	0(2)	15(12)	5(6)	0(0)
34	Je hoche rapidement la tête pour montrer que je comprends même si je ne comprends pas.	0(0)	0(2)	16(11)	4(7)	0(0)

Extrait 5 du *tableau 30* en annexe 2.30.

Pour la tactique 33 nous pouvons voir qu'au début du semestre 2 sujets ou 10% ont choisi l'option *rarement*, 12 sujets ou 60% l'option *quelquefois* et 6 sujets ou 30% l'option *souvent*. A la fin du semestre 15 sujets ou 75% ont choisi l'option *quelquefois* et 5 sujets ou 25% l'option *souvent*. En ce qui concerne la tactique qui consiste à hocher la tête pour montrer que le sujet comprend son interlocuteur même si cela n'est pas vrai, nous remarquons qu'à la fin du semestre aucun sujet n'a choisi les options *jamais* ou *rarement* alors qu'au début 2 sujets ou 10% avaient choisi *rarement*, 16 sujets ou 80% ont choisi *quelquefois* au lieu de 11 ou 55% au début, et 4 sujets *souvent* au lieu de 7 au début. Les sujets ne semblent donc pas avoir vraiment appris à utiliser ces deux tactiques.

Par ailleurs, comme l'indique l'extrait 6 ci-dessous du *tableau 30*, la tactique 35 qui consiste à donner des informations imaginaires a été ajoutée pendant le semestre.

35	Je donne des informations imaginaires pour avoir quelque chose à dire.	0	2	6	5	7
36	Je mens quand je ne sais pas donner la réponse exacte, je change l'information donnée.	11(19)	5(1)	4(0)	0(0)	0(0)

Extrait 6 du *tableau 30* en annexe 2.30.

Il s'agit d'une tactique qui a fortement intéressé les sujets pendant les séances et était selon eux assez utilisée à la fin du semestre. Plus particulièrement, la plupart de ces derniers (12 sujets ou 60%), ont choisi les options *souvent* et *toujours*, 6 autres ou 30% ont opté pour *quelquefois* et encore 2 ou 10% pour *rarement*. Cette nouvelle tactique semble être selon les sujets assez souvent mise en œuvre. Quant à la tactique 36 qui consiste à mentir lorsque le sujet ne sait pas donner un terme en français, nous constatons que les réponses ont évolué. Au début du semestre 19 sujets ou 95% avaient coché la case *jamais* et 1 sujet la case *rarement* tandis qu'à la fin du semestre 11 sujets ou 55% ont choisi *jamais*, 5 sujets ou 25% *rarement* et 4 sujets ou 20% *quelquefois*. Il paraît de ce fait que les sujets étaient moins négatifs à l'utilisation de cette tactique à la fin du semestre.

En ce qui concerne les tactiques qui servent à gagner du temps pendant la communication orale, à la fin du semestre nous avons 3 tactiques au lieu de 2 au début du semestre. Comme le montre l'extrait 7 du *tableau 30*, nous avons ajouté la tactique 39 qui consiste à répéter pour gagner du temps.

37	J'essaie d'amener le locuteur natif à conduire la conversation en posant des questions telles que « Qu'en pensez-	0(20)	2(0)	8(0)	4(0)	6(0)
----	---	-------	------	------	------	------

	vous ? ».					
38	J'utilise des expressions telles que : « Enfin, attendez, laissez-moi réfléchir, en fait, pas du tout, absolument », pour gagner du temps.	6(20)	12(0)	2(0)	0(0)	0(0)
39	Je répète pour gagner du temps.	2	3	12	2	1

Extrait 7 du tableau 30 en annexe 2.30.

Cette tactique a reçu différentes réponses, plus précisément 2 sujets ou 10% ont opté pour l'option *jamais*, 3 sujets ou 15% pour l'option *rarement*, 12 sujets ou 60% pour *quelquefois*, 2 sujets ou 10% pour *souvent* et 1 sujet ou 5% *toujours*. Ainsi, la plupart des sujets, 12 sujets ou 60% ont choisi l'option *quelquefois*, ce qui montre que les sujets connaissaient la tactique mais ne l'employaient pas encore très souvent. La tactique 37 qui consiste à amener l'interlocuteur à conduire la conversation en posant des questions du type : « Qu'en pensez-vous ? » est une tactique utilisée exclusivement en IO car elle demande la présence d'un interlocuteur. Cette tactique n'était au début du semestre *jamais* utilisée selon les 20 sujets. A la fin du semestre, aucun des sujets n'a coché la même case qu'au début. 2 sujets ou 10% ont coché la case *rarement*, 8 sujets ou 40% la case *quelquefois*, 4 sujets ou 20% la case *souvent* et 6 sujets ou 30% la case *toujours*. Il paraît donc que les sujets n'ont pas seulement découvert cette tactique mais l'adoptait dans leurs IO. Pour ce qui est de la tactique 38 d'utilisation de phatèmes pour gagner du temps, seulement 6 sujets ou 30% au lieu de 20 ou 100% ont choisi l'option *jamais* à la fin du semestre, 12 sujets ou 60% ont opté pour *rarement* et 2 sujets ou 10% pour *quelquefois*. A vrai dire, nous avons beaucoup plus insisté en classe sur la tactique 37 que sur la tactique 38 que nous n'avons pas eu le temps de pratiquer suffisamment pendant le semestre. Les sujets l'ont découverte mais n'ont pas eu l'occasion de faire des activités fondées sur cette tactique. C'est pourquoi, la tactique de gain de temps dont l'utilisation a le plus augmenté est la tactique 37 que nous retrouvons en IO.

De plus, pendant le semestre nous avons eu l'occasion de découvrir au sein de l'atelier que les sujets cherchaient à améliorer leur performance et la communication en ayant recours aux tactiques 40 et 41 de l'extrait 8 ci-dessous.

40	Je complète l'information par des synonymes ou d'autres mots.	0	0	2	12	6
41	J'utilise des locutions figées et des collocations, par exemple <i>un coup de main, prêter attention et courir vite</i> .	2	2	6	4	6

Extrait 8 du tableau 30 en annexe 2.30.

La tactique 40 qui consiste à compléter l'information par des synonymes ou d'autres mots était selon les sujets assez souvent utilisée. 2 sujets ou 10% ont coché la case *quelquefois*, 12 sujets ou 60% la case *souvent* et 6 sujets ou 30% la case *toujours*. Il paraît donc que cette tactique n'est pas seulement réservée aux sujets de niveaux plus avancés car la grande majorité des sujets ont affirmé l'utiliser. Pour ce qui est de la tactique 41 d'utilisation de locutions figées et des collocations pour plus de fluidité dans la communication, 2 sujets ou 10% ont choisi la case *jamais*, encore 2 sujets ou 10% la case *rarement*, 6 sujets ou 30% la case *quelquefois*, 4 sujets ou 20% la case *souvent* et 6 sujets ou 30% la case *toujours*. De ce fait, la plupart des sujets pensaient utiliser cette tactique à la fin du semestre.

Une autre tactique que nous avons ajoutée au questionnaire de l'atelier ainsi qu'au portfolio stratégique est la tactique 42 d'auto-correction de la part du sujet, présente dans l'extrait 9 du *tableau 30* ci-dessous.

42	Lorsque je me rends compte d'avoir commis une erreur, je m'auto-corrige et continue naturellement.	0	0	0	2	18
----	--	---	---	---	---	----

Extrait 9 du *tableau 30* en annexe 2.30.

Il s'agit d'une tactique ajoutée par un sujet dans le questionnaire de l'atelier au début du semestre. Comme l'indique l'extrait 9, la tactique 42 était très utilisée par les sujets à la fin du semestre. 2 sujets ou 10% ont coché la case *souvent* et 18 sujets ou 90% ont coché la case *toujours*. Les sujets connaissaient bien cette tactique et pensaient l'utiliser toujours en PIO.

Enfin, pour ce qui est des tactiques d'évitement voire de réduction, l'extrait 10 du *tableau 30* ci-dessous met en lumière les réponses des sujets.

43	Je change le sujet de la conversation à un autre plus facile.	17(12)	3(3)	0(5)	0(0)	0(0)
44	J'ometts un mot et continue à parler.	20	0	0	0	0
45	J'évite de prendre la parole, je laisse parler les autres.	6(1)	6(3)	4(8)	2(3)	2(5)
46	J'abandonne la tâche, la conversation.	13(0)	4(2)	3(7)	0(5)	0(6)
47	J'abandonne le sujet, le message mais pas la tâche en disant p. ex. « je ne sais pas comment on dit ».	12(0)	6(3)	2(3)	0(12)	0(2)

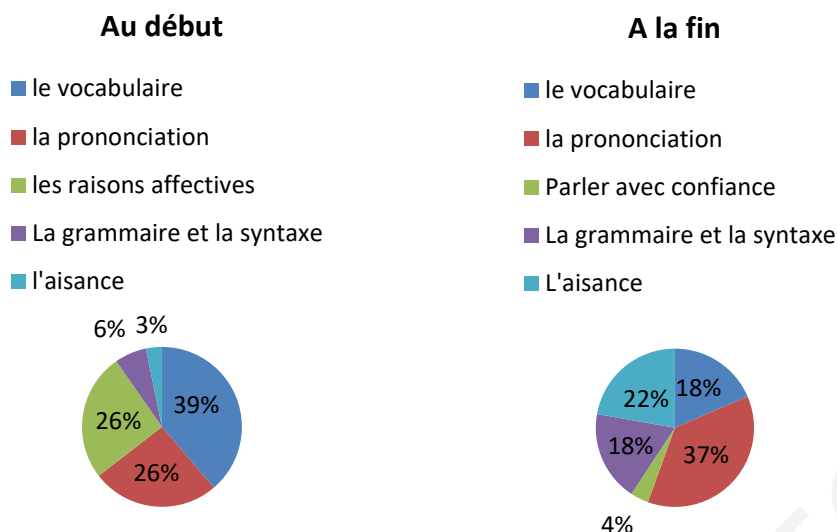
Extrait 10 du *tableau 30* en annexe 2.30.

Tout d'abord, la tactique 43 qui consiste à changer le sujet de la conversation ou de la production à un autre plus facile n'a pas exactement les mêmes réponses à la fin du semestre. Au début, 12 sujets ou 60% avaient coché la case *jamais*, 3 sujets ou 15% la case *rarement* et 5 sujets ou 25% la case *quelquefois*. A la fin du semestre, 17 sujets ou 85% ont choisi la case *jamais*, et 3 sujets ou 15% la case *rarement*. Ainsi, à la fin du semestre, les sujets pensaient moins à changer le sujet de la conversation ou de la production. Par ailleurs, comme nous pouvons le voir dans l'extrait 10 du *tableau 30*, nous avons ajouté la tactique 44 qui consiste à omettre un mot et continuer à parler. Il s'agit d'une tactique signalée dans le questionnaire de l'atelier au début du semestre par un sujet du groupe. Or, ce qui est intéressant ici est que même si c'est un sujet du groupe qui l'a signalée au début, à la fin du semestre tous les sujets ont coché la case *jamais*. Cela nous fait comprendre que même le sujet qui nous a fait découvrir cette tactique a finalement arrêté de l'utiliser par la suite probablement parce qu'il a découvert et pratiqué d'autres tactiques qu'il a considérées être plus utiles. De plus, la tactique 45 qui consiste à éviter de prendre la parole en laissant parler les autres, semble avoir été moins utilisée aussi. Plus précisément, à la fin du semestre 6 sujets ou 30% au lieu d'un seul sujet ont coché la case *jamais*, 6 sujets ou 30% au lieu de 3 sujets ou 15% ont coché la case *rarement*, 4 sujets ou 20% au lieu de 8 sujets ou 40% ont choisi la case *quelquefois*, 2 sujets ou 10% au lieu de 3 sujets ou 15% ont coché la case *souvent* et 2 sujets ou 10% au lieu de 5 sujets ou 25% ont choisi la case *toujours*. Ainsi, la plupart des sujets, à savoir 12 sujets ou 60% ont choisi les cases

jamais et *rarement* ce qui montre que les sujets pensaient diminuer l'utilisation de cette tactique de réduction. Pour ce qui est de la tactique 46 d'abandon de la tâche, nous notons une diminution évidente de son utilisation dans les réponses des sujets. A la fin du semestre, 13 sujets ou 65% ont choisi l'option *jamais*, 4 sujets ou 20% au lieu de 2 sujets ou 10% l'option *rarement*, 3 sujets ou 15% au lieu de 7 sujets ou 35% l'option *quelquefois*, et aucun sujet n'a choisi les options *souvent* et *toujours* alors qu'au début 11 sujets ou 55% les avaient choisies. Les sujets semblaient donc réaliser qu'ils n'avaient plus autant besoin d'abandonner la tâche car ils avaient remplacé les tactiques de réduction par des tactiques d'accomplissement. Finalement, la même diminution d'utilisation est notée aussi pour la tactique 47 d'abandon du sujet voire du message. Plus particulièrement, à la fin du semestre 12 sujets ou 60% ont opté pour l'option *jamais*, 6 sujets ou 30% pour l'option *rarement* et 2 sujets ou 10% pour l'option *quelquefois* tandis qu'au début du semestre, aucun sujet n'avait choisi l'option *jamais*, 3 sujets ou 15% avaient opté pour *rarement*, encore 3 sujets ou 15% pour *quelquefois*, 12 sujets ou 60% pour *souvent* et 2 sujets ou 10% pour *toujours*. Par conséquent, les sujets pensaient utiliser moins souvent les tactiques d'abandon.

Pour résumer, les tactiques qui étaient selon les sujets les plus employées à la fin du semestre étaient : demander une explication, demander une vérification, inventer un nouveau mot, utiliser des synonymes, utiliser des antonymes dans des phrases négatives, utiliser des expressions figées comme « comment ça va ? », simplifier voire restructurer la phrase, repérer les mots de l'autre et les réemployer, donner un exemple, changer le ton pour faire passer un message, répéter des mots pour compenser, accompagner la parole de gestes, donner des informations imaginaires, amener l'interlocuteur à conduire la conversation, compléter l'information par des synonymes ou d'autres mots, utiliser des locutions figées ou des collocations et s'auto-corriger. Il faut encore noter qu'en comparant les choix effectués au début du semestre et à la fin, nous notons aussi une augmentation de l'utilisation d'autres tactiques, les suivantes : répéter sous forme de question pour avoir plus d'informations, exprimer le besoin d'aide indirectement, utiliser une circonlocution voire décrire l'idée ou l'objet, continuer à parler et faire des hypothèses pour comprendre, employer des mots passe-partout, utiliser des mots de la même famille, faire de la pantomime, faire des expressions faciales, mentir pour compenser et utiliser des phatèmes. De plus, nous devons signaler à nouveau qu'à la fin du semestre les sujets ont coché une fréquence moins importante pour l'utilisation de la tactique qui consiste à alterner le code. Enfin, la fréquence des tactiques de réduction et plus particulièrement de celles d'abandon a considérablement baissé.

En ce qui concerne les réponses données par les sujets à la dernière question ouverte du questionnaire de l'atelier, il faut se référer au *tableau* 30 en annexe 2.30. Nous rappelons que la dernière question du questionnaire était la suivante : « Quelles sont vos difficultés les plus importantes en production et interaction orales ? ». Le *graphique* 66 ci-dessous illustre les résultats obtenus au début et à la fin du semestre.



Graphique 66 : Réponses données à la dernière question du questionnaire de l'atelier au début et à la fin de l'atelier.

Nous pouvons remarquer que nous avons les deux fois regroupé les réponses dans cinq catégories, les quatre étant les deux fois les mêmes : le vocabulaire, la prononciation, la grammaire avec la syntaxe et l'aisance. Au début du semestre nous avons aussi la catégorie intitulée « les raisons affectives », que nous n'avons pas eue à la fin du semestre. Ce qui pourrait être vu comme une raison affective est la réponse « parler avec confiance » donnée une fois à la fin du semestre. La réponse la plus donnée à la fin du semestre était la prononciation (10 fois ou 37%) et la deuxième l'aisance avec 6 occurrences ou 22%. Comme réponses pour l'aisance nous avons eu « parler vite sans pause » (2 fois), « parler sans beaucoup réfléchir » (1 fois), « parler sans faire de faute » (2 fois) et « faire des blagues en français » (1 fois). Nous remarquons que ces réponses étaient, à part « faire des blagues en français », des réponses données pour la première fois à la fin du semestre. Les sujets ont donc ajouté l'aisance dans leurs préoccupations. De plus, le vocabulaire a apparu moins souvent qu'au départ, 5 fois ou 18%, avec les réponses suivantes : « trouver des synonymes » (2 fois), « trouver le terme adéquat » (2 fois), « trouver la bonne expression » (1 fois). Les réponses n'étaient donc pas tout à fait les mêmes au début et à la fin du semestre en ce qui touche le vocabulaire, car nous le rappelons, au début nous avons eu les réponses suivantes : « trouver le bon mot », « trouver la bonne expression », « j'oublie les mots », « je me bloque et ne trouve pas le mot que je veux dire » et « mon vocabulaire n'est pas assez riche ». En ce qui concerne la catégorie grammaire et syntaxe, nous avons eu à la fin du semestre 5 réponses ou 18% au lieu de seulement 2 réponses au début ou 6%. Plus particulièrement, à la fin du semestre nous avons eu les réponses suivantes : « les temps » (3 fois), « distinguer le masculin et le féminin » (1 fois) et « la syntaxe des phrases » (1 fois). Il paraît qu'à la fin du semestre le vocabulaire n'était plus la première difficulté parmi celles citées par les sujets.

Passons maintenant au deuxième instrument que nous avons utilisé pour étudier les représentations des sujets à la fin du premier semestre de l'atelier, le journal de bord.

Journal de bord

Le journal de bord au début du semestre s'est démontré un instrument de collecte de données important car nous avons pu tirer des conclusions sur les émotions, difficultés

et besoins des sujets. Plus particulièrement, nous avons vu que 40% des sujets ont parlé d'émotions négatives éprouvées pendant la séance et notamment pendant les activités de PIO. De plus, ils étaient nombreux à évoquer le besoin de travailler l'oral et le vocabulaire et 50% des sujets ont noté qu'ils rencontraient des difficultés d'expression en général. C'est pourquoi, nous avons conclu que les sujets pourraient vraiment profiter de l'entraînement stratégique.

Le paragraphe rédigé dans le journal de bord à la fin du premier semestre de l'atelier, disponible dans le *tableau 31* en annexe 2.31, a pu mettre en évidence quatre points importants : 1) les impressions des sujets, 2) les difficultés qui persistent, 3) les acquis et 4) les progrès et évolutions des sujets. Nous tenons à rappeler que lors de la dernière séance du semestre nous avons posé les questions générales suivantes portant sur tout le semestre : « Ecrivez un paragraphe dans votre journal de bord à la fin de la dernière séance de l'atelier et racontez par exemple : - Quelles sont vos impressions sur ce semestre de l'atelier ? – Comment vous vous êtes senti en général et pendant les différentes activités ? – Est-ce que vous avez rencontré des difficultés particulières ? – Qu'est-ce que vous avez appris ou retenu ? – Est-ce que les séances vous ont été utiles ? – Avez-vous progressé ? Pourquoi ? - Quels sont les points positifs et les points négatifs de l'atelier ? ... ».

En ce qui concerne les impressions des sujets sur les séances et les activités de l'atelier, nous avons relevé dans les paragraphes de tous les sujets des énoncés indiquant que leurs impressions étaient positives. Nous avons relevé les énoncés suivants : « une très bonne expérience » (3 fois), « une expérience formidable », « une expérience fantastique », « une expérience positive », « J'ai beaucoup aimé », « j'ai aimé » (2 fois), « tous les élèves ont aimé », « j'ai adoré », « m'a beaucoup plu », « c'était très intéressant » (6 fois), « c'était très utile » (4 fois), « très bien » (12 fois), « super » (2 fois), « agréable », « parfait », « fantastique », « positif », « Je suis très contente des cours de l'atelier », « Je suis très contente d'avoir choisi l'atelier », « L'atelier était très dynamique et amusant », « J'ai des souvenirs excellents de l'atelier », « On a passé de bons moments car c'était amusant et en même temps éducatif. », « j'ai passé de bons moments », « L'ambiance était très positive », « Je n'ai fait jamais ça et je pense que tout le monde doit le faire. », « J'ai le plus aimé les activités un peu spéciales, la relaxation » et « la professeur très gentille et enthousiaste ». Les commentaires des sujets étaient donc positifs et portaient sur les impressions générales des sujets sur les séances et les activités, sur l'ambiance, l'utilité de l'atelier et les qualités de l'enseignante. Aucun sujet n'a cité d'impression générale négative sur l'atelier. Deux sujets ont même signalé : « Je ne trouve pas des points négatifs pour l'atelier » et « Je ne trouve rien de négatif. ». Les seuls commentaires qui étaient plus ou moins négatifs ne portaient pas sur l'atelier en général mais sur le travail à la maison et les vidéos : « j'ai pas aimé le travail à la maison », « Le moins, j'ai aimé les vidéos », « La seule chose qui ne m'a pas emballée était les vidéos parce que ça prenait du temps ».

Quant aux difficultés persistantes chez les sujets, nous avons relevé les commentaires suivants : « J'ai un problème avec mon accent toujours car je dois continuer les exercices de phonétique. », « Ce qui était difficile pour moi, était de parler plus fort parce que ma voix n'est pas assez puissante », « Il faut encore que je travaille plus mon vocabulaire et ma prononciation afin de progresser. », « Le plus difficile pour moi est l'accent. » et « Il faut encore que je travaille plus sur l'oral et ma prononciation. ». Ainsi,

les difficultés qui persistaient encore étaient selon les sujets : 1) la prononciation (citée 4 fois), 2) l'oral en général, 3) le vocabulaire et 4) la voix pas assez forte.

Pour ce qui est des acquis pendant l'atelier cités par les sujets, nous remarquons en regardant le *tableau 31* en annexe 2.31 que 17 sujets sur 20 ou 85% ont mentionné les stratégies parmi les acquis de l'atelier. Les trois autres sujets n'ont pas utilisé le terme « stratégies » employé par l'enseignante tout le long du semestre, mais ont expliqué autrement qu'ils avaient appris des stratégies : « j'ai appris des manières d'améliorer mon niveau à l'oral » (A08), « je connais des moyens de trouver des mots et ne pas me bloquer » (A15) et « Madame Nathalie nous a montré que quand on parle on doit trouver des solutions aux problèmes rencontrés » (A20). Nous constatons donc que les sujets pensaient à la fin du semestre avoir appris des stratégies et des tactiques à mettre en œuvre en PIO. Certaines tactiques citées étaient les suivantes : « par exemple les synonymes, les antonymes » (A03), « Les plus utiles était l'antonyme, les exemples et la stratégie d'imagination » (A18). Parmi ceux qui se sont exprimés sur les stratégies, trois sujets ont mentionné que les stratégies étaient quelque chose de nouveau pour eux : « j'ai découvert des façons de m'exprimer que je ne connaissais pas » (A01), « des stratégies et des décisions que nous pouvons prendre pour nous aider à ce moment-là. Je n'y avais jamais pensé et l'atelier m'a appris tout ça » (A06) et « Nous avons appris énormément de stratégies que je ne savais pas qu'elles existaient » (A10). Ainsi, les stratégies représentaient pour certains une nouvelle découverte. De plus, certains sujets se sont plus longuement exprimés sur les stratégies en développant dans la plupart d'entre eux des résultats des stratégies utilisées. Certains ont évoqué l'effet des stratégies sur l'oral : « J'ai appris les stratégies pour plus performance à l'oral et communiquer avec plus de facilité » (A01), « J'ai appris beaucoup de choses qui m'ont aidée à mieux parler et me sentir plus à l'aise [...] j'ai appris des manières d'améliorer mon niveau à l'oral » (A08) et « j'ai appris [...] à utiliser différentes stratégies apprises pour mieux parler » (A17). D'autres ont remarqué que les stratégies les ont aidés à changer leurs mauvaises habitudes : « J'ai appris beaucoup des stratégies nécessaire pour pas avoir des habitudes mauvaises à l'oral et s'exprimer plus facile » (A02) et « ils m'ont aidée à comprendre ce que je faisais de faux jusqu'à présent quand je parlais pour pouvoir le changer. » (A13). Certains ont affirmé que les stratégies leur ont donné plus de contrôle pendant les activités : « Je crois que maintenant je comprend bien qu'est-ce que je dois faire pour parler bien parce que nous avons expliqué tout ça » (A05), « Depuis, quand je parle en français je pense en même temps à plusieurs possibilités de ce que je peux faire quand je parle » (A07), « je sens que quand je parle j'ai plus le contrôle qu'avant » (A10) et « je connais des moyens de trouver des mots et ne pas me bloquer » (A15). D'autres encore les ont présentées comme des moyens, des solutions pratiques qui les facilitaient : « nous avons trouvé des moyens de remplacer un mot quand nous ne le trouvons pas [...] beaucoup de stratégies pour l'orale pour ne pas se bloquer tout le temps » (A04), « des stratégies et des décisions que nous pouvons prendre pour nous aider à ce moment là » (A06), « j'ai compris qu'il y a beaucoup de choses pour faire à l'oral pour parler comme les stratégies, pour le stress, les images, les chansons et tout ça » (A14), et « On a appris beaucoup de choses pratiques pour la vie de tous les jours comme les stratégies » (A19). De plus, des sujets ont signalé que l'atelier et les stratégies ont amélioré leur état affectif, en les libérant par exemple du stress, en les rendant plus calmes et en leur donnant plus confiance en eux : « Nous avons

appris des trucs à faire aussi pour le stress, pour la concentration » (A02), « j'ai surmonté ma honte et ma gêne quand je suis devant un public. » (A04), « il m'a aidé à surmonter mon trac devant les autres et à être plus dynamique et calme quand je parle » (A06), « ça nous a aidé à nous sentir mieux quand nous devons parler en français » (A10), « Personnellement je me sens plus à l'aise quand je parle [...] Je pense avoir maintenant plus de confiance en moi » (A11), « Je pense que quelque chose s'est passé et je suis depuis plus calme quand je parle. » (A12), « Ma façon de faire face à l'oral a changé parce que je n'ai plus aussi peur [...] je me sens beaucoup plus à l'aise » (A15) et « j'ai appris comment gérer mon stress avant de parler » (A17). En conséquence, les stratégies et tactiques ne représentaient pas pour les sujets seulement des moyens de compenser pour des difficultés, or elles les ont aidés à avoir de manière plus générale le contrôle de la communication et aussi à avoir plus confiance en eux en réussissant à rester calmes pendant les activités de PIO.

Enfin, dans les propos des sujets nous avons pu également relever des énoncés qui évoquaient d'une certaine manière les progrès effectués. Plus particulièrement, nous avons relevé les énoncés suivants : « Je pense que j'ai progressé à l'oral. » (A01), « nous avons amélioré notre vocabulaire » (A02), « Je ne suis pas comme au début. » (A03), « je crois que je me suis améliorée. » (A07), « j'ai appris des manières d'améliorer mon niveau à l'oral. » (A08), « Je pense que je parle mieux maintenant. » (A18), « je pense que j'ai progressé » (A19) et « Je pense que je me suis améliorée à l'oral. » (A20). De surcroît, notons aussi que les sujets ont signalé avoir travaillé d'autres savoir-faire : « On a travaillé aussi les gestes, la voix, l'accent et d'autres » (A19), « j'ai appris [...] faire attention à ma prononciation » (A17), « J'ai appris à utiliser des stratégies, faire du théâtre, ne pas paniquer, être positive et respirer. » (A16), « Aussi, nous avons étudié l'accent qui est très important et le théâtre. » (A09), « Nous avons travaillé la prononciation, le style, les stratégies, notre anxiété. » (A07) et « On a fait différents choses comme du théâtre, des discussions, des jeux, de la phonétique etc. » (A02).

Pour conclure, les paragraphes rédigés à la fin du semestre par les sujets de l'atelier ont mis en évidence que tous les sujets pensaient avoir appris des stratégies, qui les ont aidés, qui leur ont donné plus de contrôle, plus d'aisance à l'oral, les ont libérés des mauvaises habitudes à l'oral, les ont rendus plus calmes et moins anxieux. Tous les sujets ont signalé avoir appris des stratégies pendant l'atelier mais avoir aussi travaillé sur d'autres connaissances et savoir-faire comme les gestes, la voix et la prononciation. Ainsi, les premiers résultats obtenus à la fin du semestre nous ont indiqué que l'entraînement stratégique a eu des effets très positifs sur les sujets, leur progrès stratégique et linguistique. C'est pourquoi, il est important de procéder à présent à l'analyse des pratiques mises en œuvre à la fin de l'atelier, dans le but d'étudier la performance des sujets à ce moment-là. Ces résultats pourront confirmer les résultats du questionnaire de l'atelier et du journal de bord.

3.2.4.2. Pratiques mises en œuvre à la fin de l'atelier et comparaison avec un groupe de contrôle

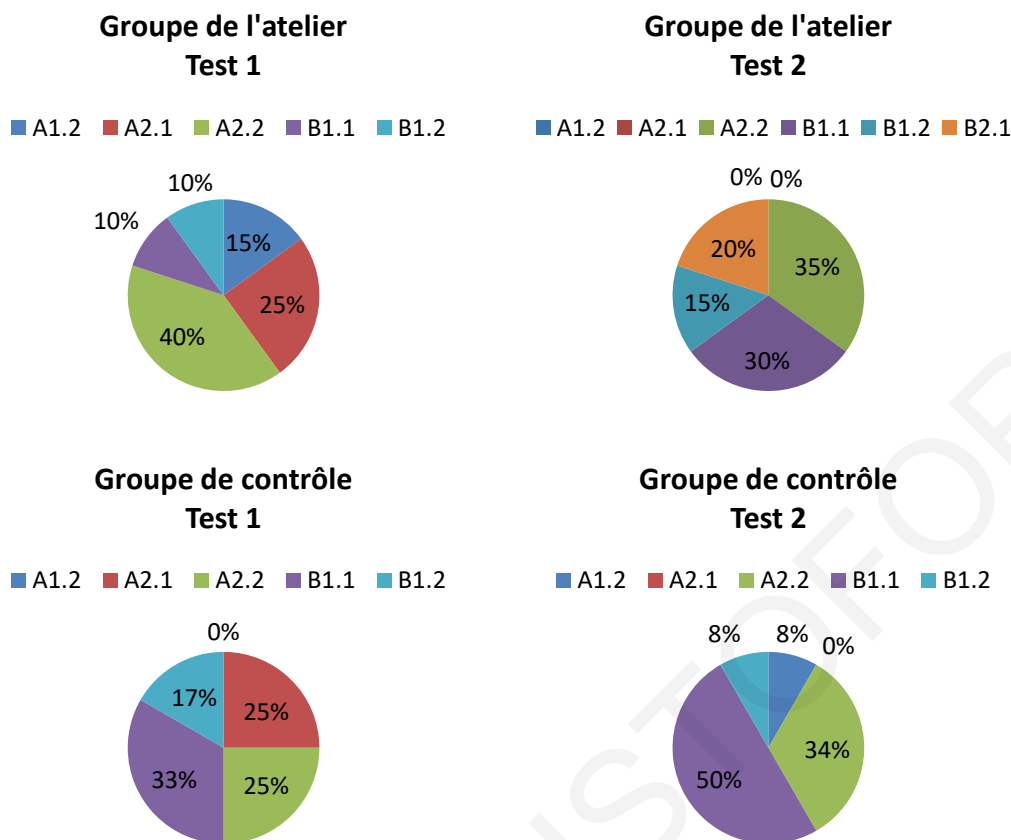
Ce qui nous intéresse dans les pratiques mises en œuvre à la fin du premier semestre de l'atelier, est le niveau de l'évaluation globale de compétence en PIO et le niveau d'aisance des sujets en PIO en ce moment-là, les tactiques de communication en

PIO employées et les autres tactiques et méta-tactiques mises en œuvre. Ces éléments nous permettront de comparer immédiatement la performance des sujets au début et à la fin du semestre, après l'entraînement stratégique. De plus, la comparaison immédiate des résultats du groupe de l'atelier avec ceux du groupe de contrôle permettra de montrer si les progrès de l'atelier étaient effectivement dus à l'entraînement stratégique durant l'atelier car le groupe de contrôle avait les mêmes caractéristiques que le groupe de l'atelier avec différence la participation à l'atelier. Nous rappelons que nous avons pu avoir un groupe de contrôle de 12 participants uniquement pendant un semestre, une séance au début du semestre pour l'évaluation diagnostique et une séance à la fin du semestre pour l'évaluation finale du semestre. Pour nous référer donc aux deux évaluations, nous utiliserons les termes évaluations diagnostique et finale.

Niveau global de compétence en PIO

Commençons par le niveau global de compétence en PIO. Notons tout d'abord que les trois évaluateurs externes ont évalué le niveau de compétence des sujets du groupe de contrôle à partir du premier tableau des échelles en annexe 4.7 pour la PO et 4.8 pour l'IO tout comme pour le groupe de l'atelier. Le *tableau 32* en annexe 2.32 présente les résultats de l'évaluation globale du niveau de compétence des sujets de l'atelier en PIO pour l'évaluation diagnostique (test 1) et pour l'évaluation finale (test 2) et le *tableau 48* en annexe 2.48 pour les résultats du groupe de contrôle.

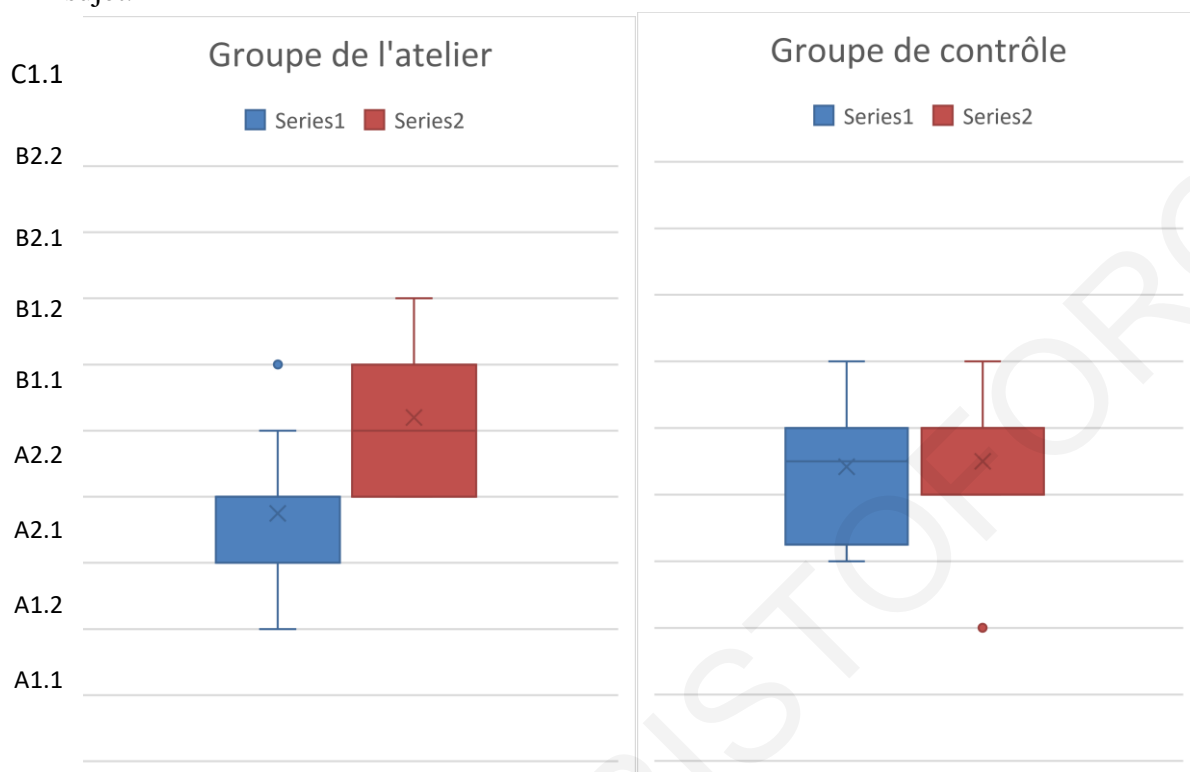
Regardons les résultats de plus près, en retenant pour l'instant uniquement la performance des sujets en PO. Le *graphique 67* suivant illustre les sous-niveaux acquis en PO lors des évaluations diagnostique et finale par le groupe de l'atelier et le groupe de contrôle.



Graphique 67 : Résultats de l'évaluation globale du niveau de compétence par les trois évaluateurs lors des évaluations diagnostique (test 1) et finale du premier semestre de l'atelier (test 2) par le groupe de l'atelier en PO.

A gauche nous présentons les sous-niveaux acquis lors de l'évaluation diagnostique (test 1) et à droite les sous-niveaux acquis lors de l'évaluation finale (test 2). En haut les résultats du groupe de l'atelier et en bas les résultats du groupe de contrôle. En matière générale, nous pouvons voir que le groupe de l'atelier était lors de l'évaluation diagnostique de niveau moins avancé que le groupe de contrôle. Toutefois, lors de l'évaluation finale, le groupe de l'atelier est en général de niveau plus avancé que le groupe de contrôle. Pour ce qui est du groupe de l'atelier, lors de l'évaluation diagnostique les sujets étaient de 5 sous-niveaux différents, du A1.2 au B1.2, tandis qu'à la fin du semestre nous ne rencontrons plus les sous-niveaux A1.2 et A2.1, en ayant 4 sous-niveaux au total, du sous-niveau A2.2 au B2.1. Plus précisément, 35% des sujets avaient à la fin de l'atelier le sous-niveau A2.2 au lieu de 40% des sujets au début du semestre. 30% des sujets avaient le sous-niveau B1.1 au lieu de seulement 10% au début, 15% avaient le sous-niveau B1.2 au lieu de 10% et 20% des sujets ont atteint le sous-niveau B2.1. En ce qui concerne le groupe de contrôle, lors de l'évaluation diagnostique aucun sujet n'a eu le niveau A1, 25% ont eu le sous-niveau A2.1, 25% ont eu le sous-niveau A2.2, 33% le sous-niveau B1.1 et 17% le sous-niveau B1.2. Les sujets du groupe de contrôle étaient de manière générale en PO plus avancés que ceux du groupe de l'atelier. Lors de l'évaluation finale, 8% ont eu le sous-niveau A1.2 alors qu'il n'y avait pas ce sous-niveau au début du semestre, aucun sujet n'a eu le sous-niveau A2.1, 34% ont eu le sous-niveau A2.2, 50% le sous-niveau B1.1 et 8% le sous-niveau B1.2. Nous constatons donc que 50% des sujets du groupe de contrôle avaient un niveau égal ou plus élevé que le B1.1 lors de l'évaluation diagnostique et 58% lors de l'évaluation finale. Un progrès général est ainsi présent.

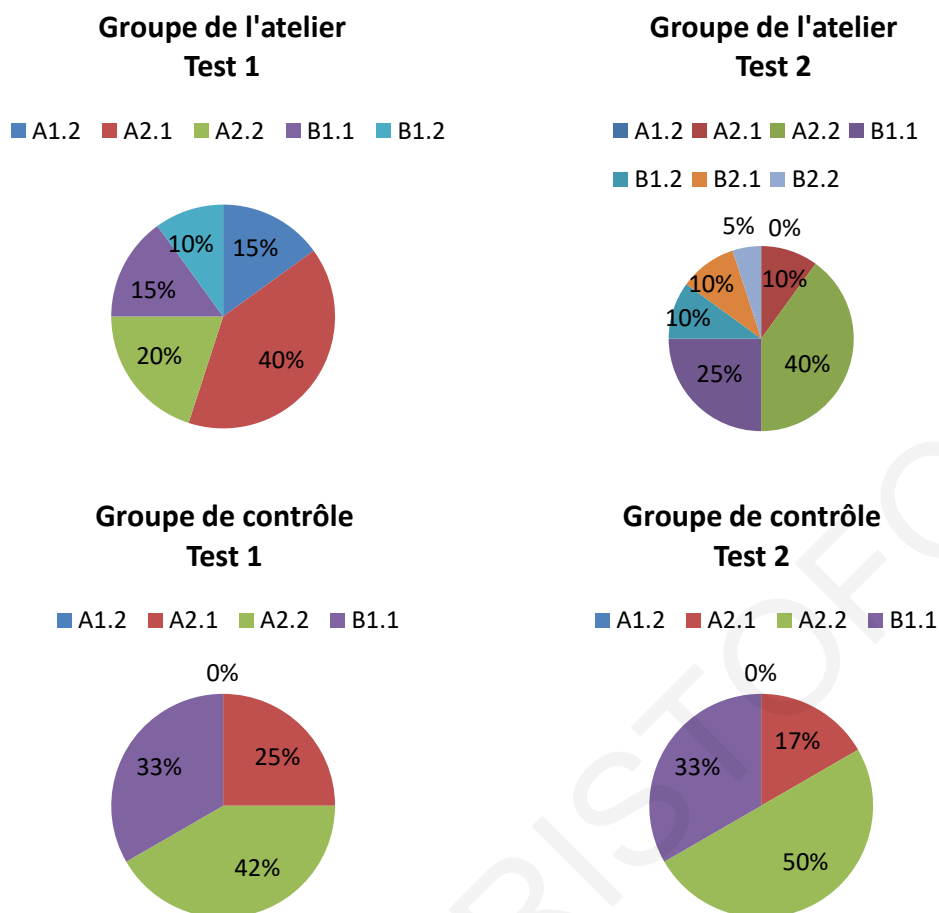
Pour voir plus en détail le progrès des deux groupes nous proposons le *graphique 68* suivant qui illustre les sous-niveaux atteints lors des deux moments en PO par chaque sujet.



Graphique 68 : Résultats de l'évaluation globale du niveau de compétence par les trois évaluateurs lors des évaluations diagnostique (test 1) et finale (test 2) par le groupe de l'atelier et le groupe de contrôle en PO. Présentation par sujet.

Le graphique met au clair des boîtes à moustaches, indiquant quel était le niveau le plus élémentaire et quel était le plus avancé. Ce que nous avons à l'intérieur des boîtes correspond au 50% ou à la majorité des sujets et chaque trait vertical représente 25% des sujets. La croix nous montre où se trouve la moyenne du groupe. Nous pouvons donc voir que tous les sujets du groupe de l'atelier ont atteint lors de la deuxième évaluation un sous-niveau supérieur à celui de la première évaluation. Parmi les 20 sujets de l'atelier, 11 ou 55% ont progressé d'un sous-niveau et 9 sujets ou 45% ont progressé de deux sous-niveaux, autrement dit d'un niveau entier du CECR. En moyenne, les sujets ont progressé de 1.45 sous-niveau. Ainsi, ils ont eu entre 1 et 2 sous-niveaux de progrès en PO. Pour ce qui est des sujets du groupe de contrôle, nous remarquons que 7 sujets ou 58% ont eu le même sous-niveau lors des deux évaluations, 3 sujets ou 25% ont progressé d'un sous-niveau et 2 sujets ou 16.6% ont régressé d'un sous-niveau. En moyenne le groupe a progressé de 0.08 sous-niveau. Afin d'étudier si la différence du progrès entre les deux groupes était statistiquement importante nous avons effectué une analyse ANCOVA qui nous a en effet démontré que la différence des moyennes des deux groupes était statistiquement importante. De ce fait, les sujets du groupe de l'atelier ont progressé beaucoup plus que les sujets du groupe de contrôle en PO. Le tableau avec les résultats des analyses statistiques est disponible en annexe 5.1.

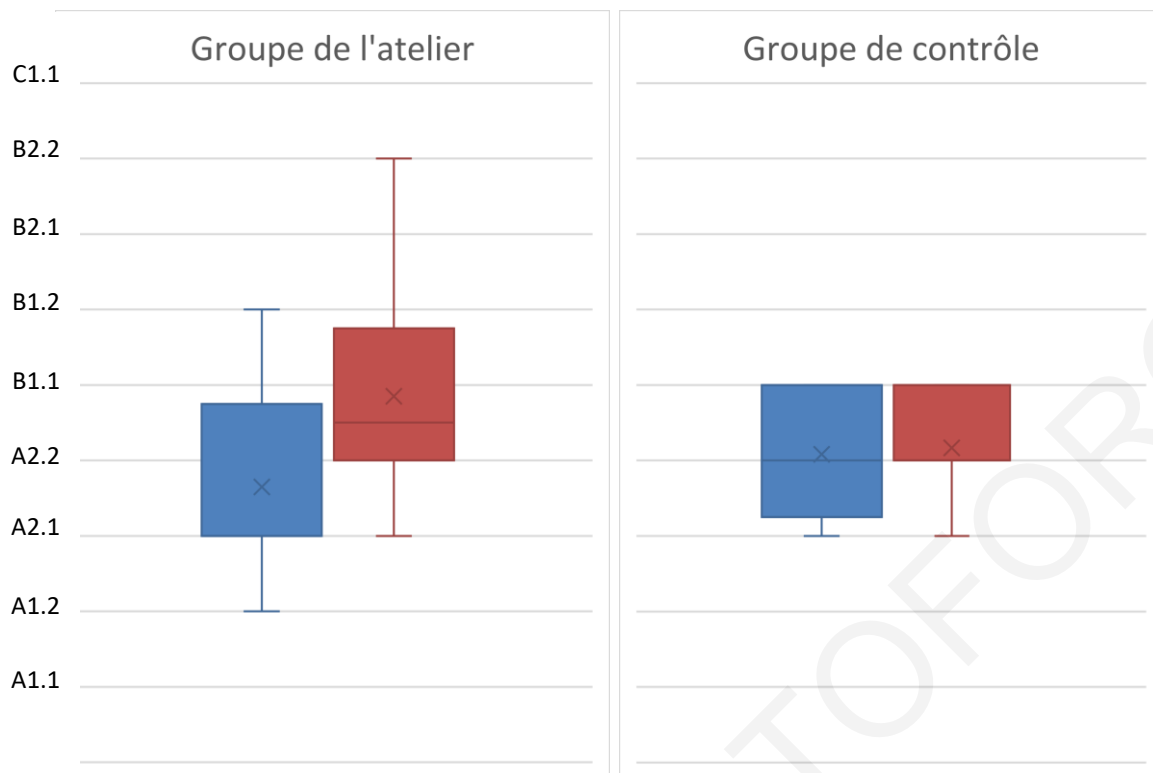
Regardons maintenant les résultats en IO. Le *graphique 69* ci-dessous illustre les sous-niveaux acquis en IO lors des évaluations diagnostique et finale par le groupe de l'atelier et le groupe de contrôle.



Graphique 69 : Résultats de l'évaluation globale du niveau de compétence par les trois évaluateurs lors des évaluations diagnostique (test 1) et finale (test 2) par le groupe de l'atelier et le groupe de contrôle en IO.

Lors de l'évaluation diagnostique les sujets du groupe de l'atelier avaient atteint 5 sous-niveaux en IO : du A1.2 au B1.2. Lors de l'évaluation finale du semestre nous avons eu 6 sous-niveaux au total du A2.1 au B2.2. Nous n'avons donc pas eu de performance du sous-niveau A1.2. A la fin du semestre, 10% de sujets ont atteint le sous-niveau A2.1, 40% des sujets le sous-niveau A2.2, 25% le sous-niveau B1.1, 10% le sous-niveau B1.2, 10% B2.1 et 5% le sous-niveau B2.2. Pour ce qui est du groupe de contrôle, lors des deux évaluations nous avons seulement 3 sous-niveaux présents : les A2.1, A2.2 et B1.1. Lors de l'évaluation diagnostique 25% ont eu le sous-niveau A2.1, 42% le A2.2 et 33% le B1.1. Lors de l'évaluation finale, 17% ont eu le sous-niveau A2.1, 50% le A2.2 et encore 33% le B1.1. A première vue, il semble qu'il y a eu un progrès mais assez faible.

Le *graphique 70* suivant illustre le sous-niveau atteint lors des deux évaluations par sujet en IO.



Graphique 70 : Résultats de l'évaluation globale du niveau de compétence par les trois évaluateurs lors des évaluations diagnostique (test 1) et finale du premier semestre de l'atelier (test 2) par le groupe de l'atelier et le groupe de contrôle en IO.

Le *graphique 70* montre que 18 sur 20 sujets soit 90% ont progressé d'un ou deux sous-niveaux. Les 2 sujets qui n'ont pas progressé, ont maintenu le même sous-niveau A2.2 dans les deux cas. Nous pouvons remarquer que 6 sujets ou 30% ont progressé de 2 sous-niveaux voire d'un niveau du CECR entier et 12 sujets ou 60% ont progressé d'un sous-niveau. En moyenne, les sujets ont progressé de 1.2 sous-niveau. Concernant le groupe de contrôle, 9 sujets soit 75% ont maintenu le même sous-niveau lors des deux évaluations, 2 sujets soit 16.6% ont progressé d'un sous-niveau et 1 sujet soit 8.3% a régressé d'un sous-niveau. Ainsi, en moyenne les sujets du groupe de contrôle ont progressé de 0.08 sous-niveau. Afin d'étudier si la différence du progrès entre les deux groupes était statistiquement importante nous avons à nouveau effectué une analyse ANCOVA qui a montré que la différence des moyennes des deux groupes était statistiquement importante. La différence entre le progrès des deux groupes en IO met en évidence que le groupe de l'atelier a progressé beaucoup plus que les sujets du groupe de contrôle. Le tableau avec les résultats des analyses statistiques est disponible en annexe 5.2.

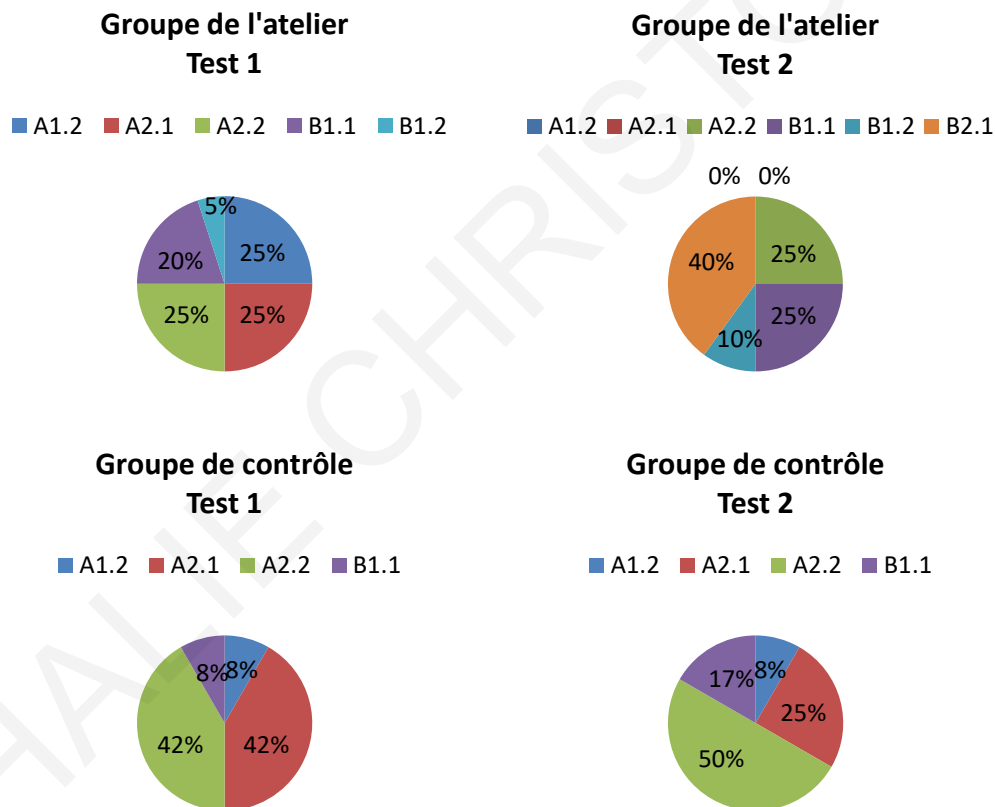
Pour résumer, dans le groupe de l'atelier tous les sujets ont progressé en PO et 90% des sujets ont progressé en IO. De plus, les sujets ont plus progressé en PO qu'en IO, car nous avons eu en moyenne un progrès de 1.45 sous-niveau en PO et de 1.2 sous-niveau en IO. Notons aussi que les sous-niveaux des sujets variaient entre A1.2 et B1.2 lors de l'évaluation diagnostique et entre A2.1 et B2.2 lors de l'évaluation finale du semestre. Nous remarquons donc que les sous-niveaux les plus bas et avancés n'étaient plus les mêmes. Or, dans le groupe de contrôle, le progrès des sujets était moins important car en moyenne les sujets ont progressé de seulement 0.08 sous-niveau. En PO le sous-niveau le plus avancé lors de l'évaluation finale était le B1.2 et en IO le B1.1. Nous nous rendons

compte de ce fait que la formation de l'atelier, à savoir l'entraînement stratégique a joué sur le progrès de niveau global des sujets en PIO.

Aisance des sujets en PIO

Comparons maintenant le niveau d'aisance du groupe de l'atelier avec celui du groupe de contrôle afin de voir si l'entraînement stratégique a aussi eu des effets sur l'aisance des sujets de l'atelier. Afin de réaliser si les sujets ont progressé en ce qui concerne l'aisance en PIO, nous avons eu recours à deux analyses : 1) l'évaluation de l'aisance à partir du deuxième tableau des échelles en annexes 4.7 et 4.8 par les trois évaluateurs externes et 2) le relevé des marqueurs des difficultés en PIO et l'analyse de leur gravité suivant leur durée et leur position dans l'énoncé. Regardons d'abord les résultats de l'évaluation externe. Les résultats de l'évaluation du niveau d'aisance en PIO pour le groupe de l'atelier apparaissent dans le *tableau 33* en annexe 2.33, et dans le *tableau 49* en annexe 2.49 pour le groupe de contrôle.

Retenons tout d'abord les sous-niveaux acquis par les sujets en PO uniquement. Le *graphique 71* suivant présente les pourcentages des sous-niveaux acquis.

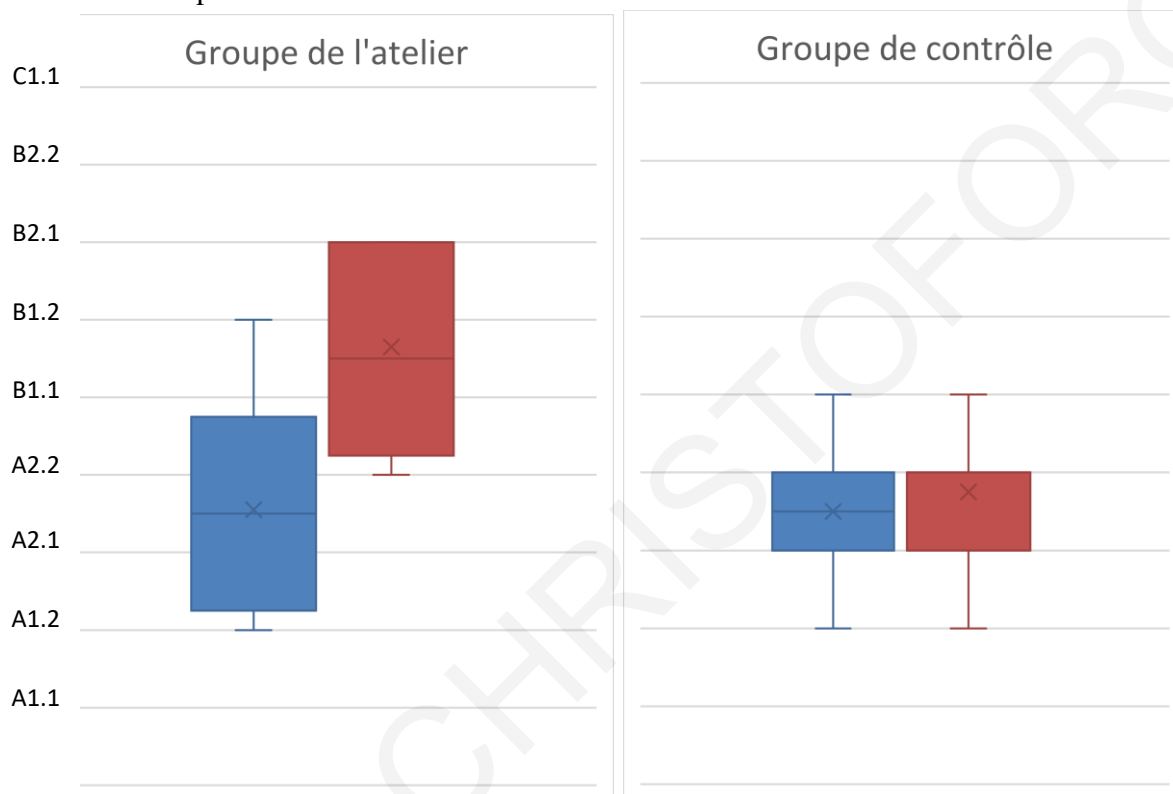


Graphique 71 : Résultats de l'évaluation du niveau d'aisance par les trois évaluateurs lors des évaluations diagnostique (test 1) et finale (test 2) par le groupe de l'atelier et le groupe de contrôle en PO.

Nous remarquons que lors de l'évaluation diagnostique les sujets de l'atelier étaient de 5 sous-niveaux différents, du sous-niveau A1.2 au B1.2. Pourtant, lors de l'évaluation finale, aucun sujet n'était des sous-niveaux A1.2 et A2.1. Les sujets étaient de 4 sous-niveaux, du sous-niveau A2.2 au B2.1. Plus particulièrement, 25% des sujets étaient du sous-niveau A2.2, 25% du sous-niveau B1.1, 10% du sous-niveau B1.2 et 40% du sous-niveau B2.1. Ainsi 8 sujets ou 40% des sujets ont atteint le sous-niveau avancé B2.1. Concernant le groupe de contrôle, lors de l'évaluation diagnostique, 8% des sujets ont eu le sous-niveau

A1.2, 42% le A2.1, 42% le A2.2 et encore 8% le B1.1. Lors de l'évaluation finale, nous pouvons nous rendre compte d'un progrès car 8% des sujets ont eu le sous-niveau A1.2 comme au début, 25% le sous-niveau A2.1, 50% le A2.2 et 17% le B1.1. Les sous-niveaux A2.2 et B1.1 ont donc augmenté. Néanmoins, nous ne retrouvons pas les sous-niveaux B1.2 et B2.1 présents dans le groupe de l'atelier.

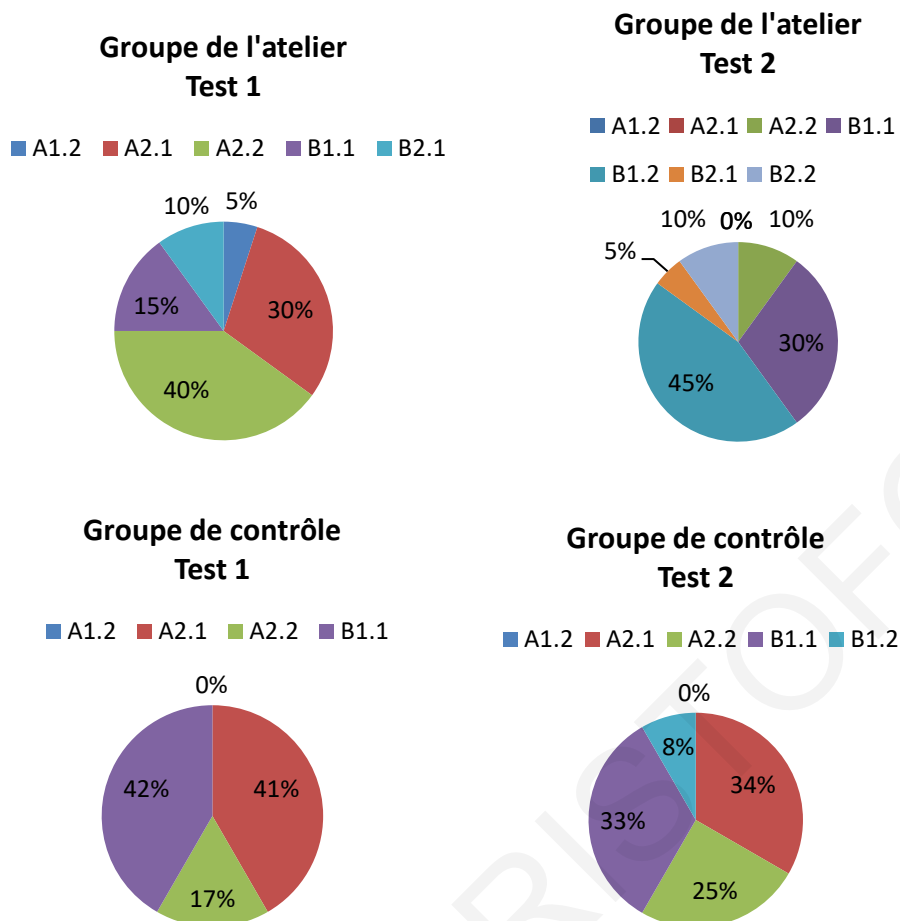
Dans le but d'avoir une image plus représentative du progrès de chaque sujet des deux groupes, le *graphique 72* suivant permet de mettre en évidence le sous-niveau d'aisance acquis lors des deux évaluations.



Graphique 72 : Résultats de l'évaluation du niveau d'aisance par les trois évaluateurs lors des évaluations diagnostique (test 1) et finale (test 2) par le groupe de l'atelier et le groupe de contrôle en PO.

Le graphique ci-dessus nous montre que tous les sujets de l'atelier ont eu lors de l'évaluation finale un sous-niveau supérieur à celui de l'évaluation diagnostique. Ils ont donc tous progressé. Ce qui est intéressant est que seulement 3 sujets ou 15% ont progressé de seulement un sous-niveau et que tous les autres ont progressé de 2 à 4 sous-niveaux. En moyenne le groupe a progressé de 2.1 sous-niveaux, autrement dit à un niveau entier du CECR. En revanche, le groupe de contrôle a seulement progressé de 0.25 sous-niveau en moyenne, car 9 sujets soit 75% ont maintenu le même sous-niveau et 3 sujets soit 25% ont progressé d'un sous-niveau. Afin d'étudier si la différence du progrès entre les deux groupes était statistiquement importante nous avons à nouveau effectué une analyse ANCOVA qui a montré que la différence des moyennes des deux groupes était statistiquement importante. Il est ainsi clair que selon les trois experts externes le groupe de l'atelier a beaucoup plus progressé en termes d'aisance que le groupe de contrôle en PO. Le tableau avec les résultats des analyses statistiques est disponible en annexe 5.3.

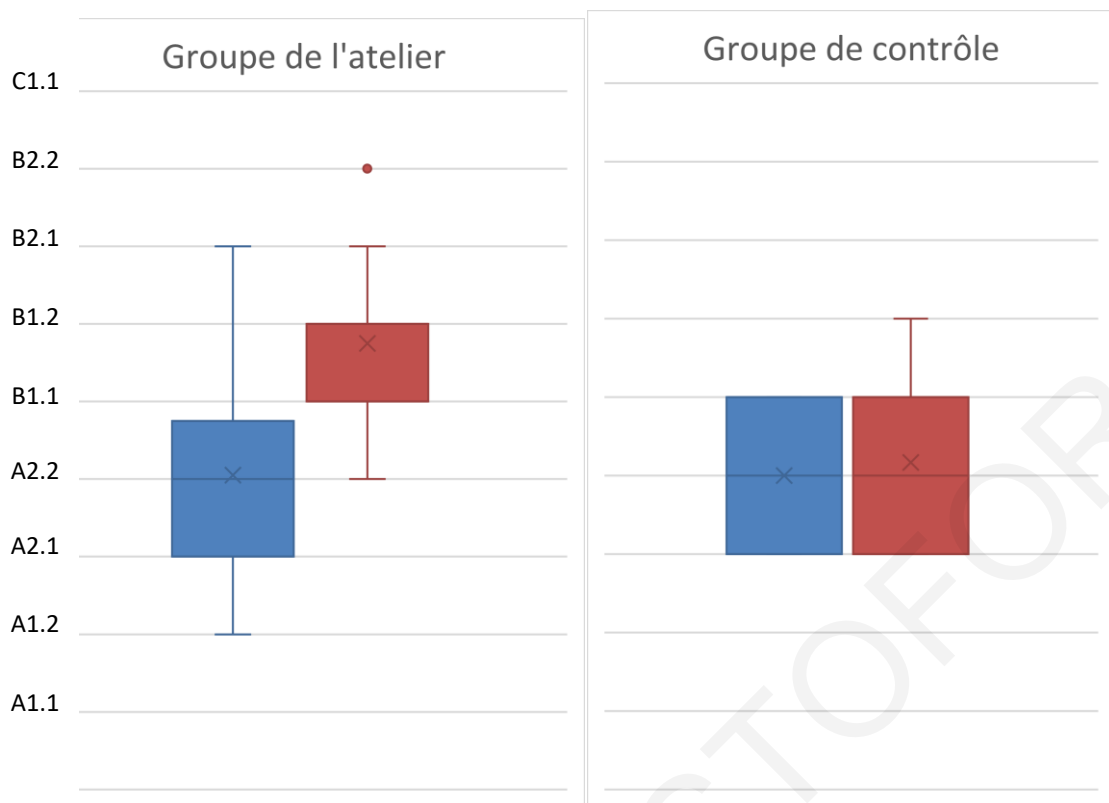
Attardons-nous maintenant sur les résultats de l'évaluation du niveau d'aisance en IO afin de voir si l'écart entre les deux groupes a été aussi important. Le *graphique 73* suivant présente les sous-niveaux d'aisance des deux groupes lors des deux évaluations.



Graphique 73 : Résultats de l'évaluation du niveau d'aisance par les trois évaluateurs lors des évaluations diagnostique (test 1) et finale (test 2) par le groupe de l'atelier et le groupe de contrôle en IO.

Le groupe de l'atelier a eu lors de l'évaluation diagnostique 5 sous-niveaux d'aisance en IO : le A1.2, le A2.1, le A2.2, le B1.1 et le B2.1. A l'évaluation finale, il a eu 5 sous-niveaux différents : le A2.2, le B1.1, le B1.2, le B2.1 et le B2.2. De ce fait, aucun sujet n'avait les sous-niveaux A1.2 et A2.1 à la fin du semestre. Nous remarquons aussi que la plupart des sujets étaient du sous-niveau A2.2 au début du semestre et du sous-niveau B1.2 à la fin. En ce qui concerne le groupe de contrôle, lors de l'évaluation diagnostique, 41% avaient le sous-niveau A2.1, 17% le A2.2 et 42% le B1.1. Lors de l'évaluation finale, 8% avaient le sous-niveau B1.2, 33% le B1.1, 25% le A2.2 et 34% le A2.1. Nous constatons donc qu'il y a eu un léger progrès.

Le *graphique 74* ci-dessous présente le progrès par rapport au niveau d'aisance des sujets des deux groupes en IO.

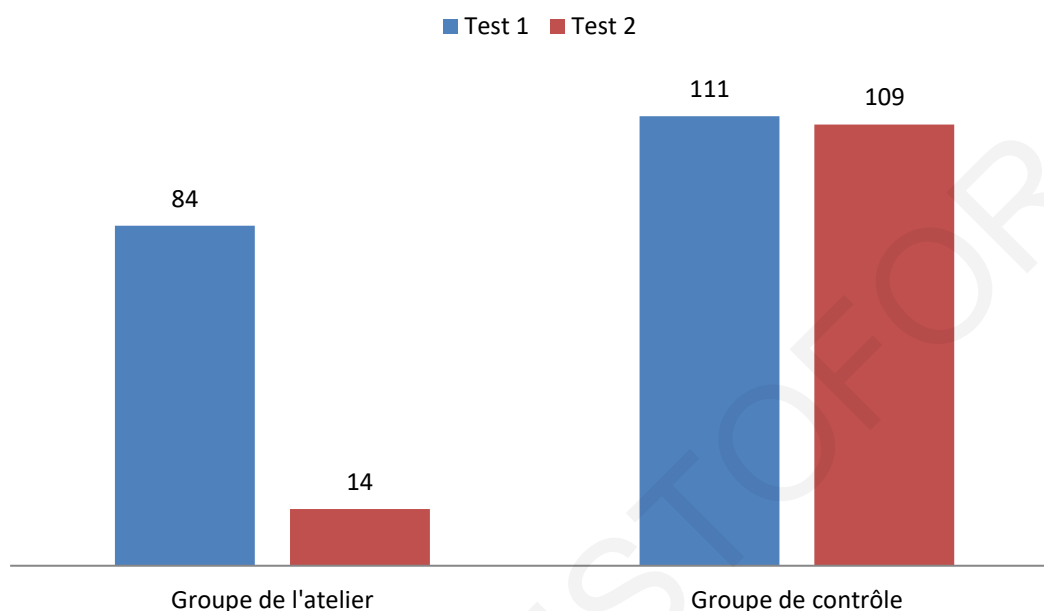


Graphique 74 : Résultats de l'évaluation du niveau d'aisance par les trois évaluateurs lors des évaluations diagnostique (test 1) et finale (test 2) par le groupe de l'atelier et le groupe de contrôle en IO.

Comme l'indique le graphique ci-dessus, tous les sujets de l'atelier ont progressé entre 1 et 3 sous-niveaux. Plus précisément, 9 sujets ou 45% ont progressé d'un sous-niveau et 11 sujets ou 55% de 2 ou 3 sous-niveaux. En moyenne, le groupe a progressé de 1.7 sous-niveau. Il paraît donc que le progrès des sujets en ce qui concerne le niveau d'aisance était plus important en PO qu'en IO, car en moyenne les sujets de l'atelier avaient progressé de 2.1 sous-niveaux en PO. Les sujets du groupe de contrôle ont progressé en moyenne de 0.16 sous-niveau, car 8 sujets soit 66.6% ont maintenu le même sous-niveau lors de l'évaluation finale, 3 sujets soit 25% ont progressé d'un sous-niveau et 1 sujet soit 8.3% a régressé d'un sous-niveau. Pour étudier si la différence du progrès entre les deux groupes était statistiquement importante nous avons encore une fois effectué une analyse ANCOVA qui a mis en lumière que la différence des moyennes des deux groupes était statistiquement importante. Le groupe de contrôle a donc moins progressé que le groupe de l'atelier en IO aussi. Le tableau avec les résultats des analyses statistiques est disponible en annexe 5.4.

La deuxième méthode d'évaluation du progrès des sujets en ce qui concerne l'aisance en PIO, était le relevé des marqueurs de difficultés lors des évaluations diagnostique et finale. Nous rappelons que le *tableau 23* en annexe 2.23 présente les marqueurs de difficultés du groupe de l'atelier lors de l'évaluation diagnostique et le *tableau 34* en annexe 2.34 présente les marqueurs de difficultés du groupe de l'atelier lors de l'évaluation finale. Dans ces tableaux nous retrouvons aussi leur position dans l'énoncé. Les marqueurs de difficultés du groupe de contrôle, lors des deux évaluations apparaissent dans le *tableau 50* en annexe 2.50. Nous rappelons que nous avons retenu les marqueurs d'une durée de plus de 3 secondes.

Le graphique 75 ci-dessous présente le nombre des marqueurs de difficultés relevés lors des deux évaluations avec les deux groupes. A première vue les résultats sont assez étonnants parce que les participants de l'atelier étaient 20 et ceux du groupe de contrôle 12. Nous attendions beaucoup moins de marqueurs pour le groupe de contrôle. Or, ce qui nous intéresse particulièrement ici est le progrès effectué.

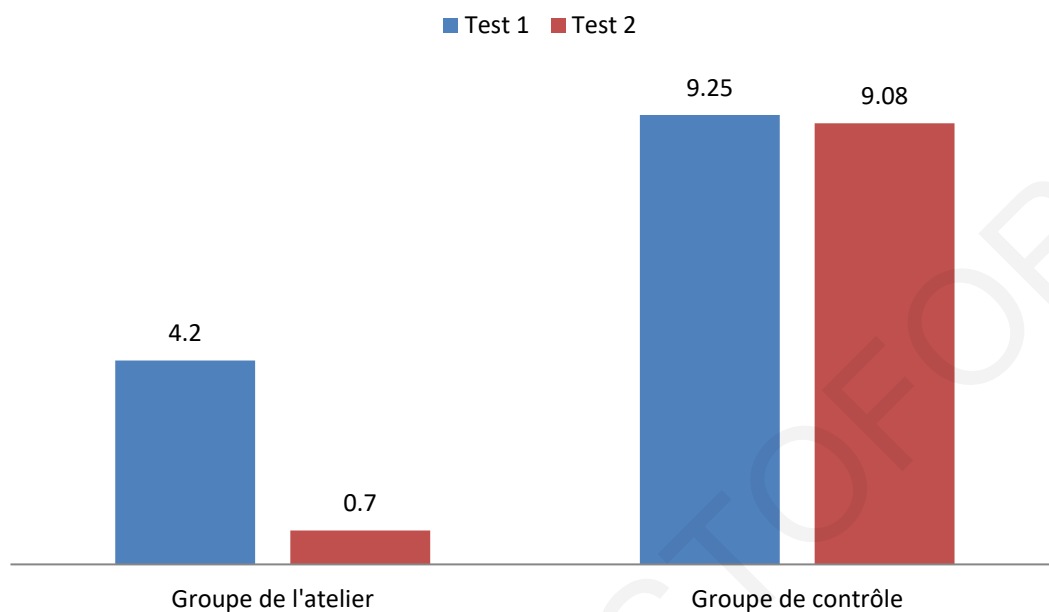


Graphique 75 : Marqueurs de difficultés en PIO relevés lors de l'évaluation diagnostique (test 1) et l'évaluation finale (test 2) pour les groupes de l'atelier et de contrôle.

Regardons plus en détail les chiffres. Pour le groupe de l'atelier, nous avons relevé 84 marqueurs de difficultés pendant l'évaluation diagnostique et seulement 14 pendant l'évaluation finale. Nous rappelons que lors de l'évaluation diagnostique 37 marqueurs ou 44% étaient égaux ou plus longs que 5 secondes et que lors de l'évaluation finale seulement 2 marqueurs ou 14% étaient plus longs que 5 secondes. En ce qui concerne la position des marqueurs dans l'énoncé, lors de l'évaluation diagnostique 61 marqueurs ou 73% se trouvaient à l'intérieur des propositions et non pas au début⁴⁰². Lors de l'évaluation finale 6 marqueurs ou 43% se trouvaient à l'intérieur des propositions. Nous remarquons donc que le nombre de marqueurs a considérablement baissé lors de l'évaluation finale et que les pourcentages des marqueurs d'une longue durée et de ceux qui se trouvaient à l'intérieur d'une proposition ont baissé. En ce qui concerne le groupe de contrôle, nous avons relevé 111 marqueurs lors de l'évaluation diagnostique et 109 lors de l'évaluation finale. La différence entre le nombre des marqueurs des deux évaluations est très faible. Lors de l'évaluation diagnostique, 33 marqueurs soit 30% étaient égaux ou plus longs que 5 secondes tandis qu'à l'évaluation finale nous en avons relevé 34 soit 31%. Nous remarquons donc que plus ou moins le même nombre de marqueurs étaient très longs lors des deux évaluations. Encore, en ce qui concerne la position des marqueurs dans l'énoncé, lors de l'évaluation diagnostique 59 marqueurs ou 53% se trouvaient à l'intérieur des propositions et lors de l'évaluation finale 51 marqueurs ou 47% avaient cette position. Une baisse de 6% a eu lieu entre les deux évaluations pour ce qui est des marqueurs à l'intérieur de la proposition. Les résultats des deux évaluations montrent donc clairement que le

⁴⁰² Nous tenons à rappeler que selon Pawley et Syder (2000, p. 170) la position la plus grave dans l'énoncé est celle à l'intérieur de la proposition.

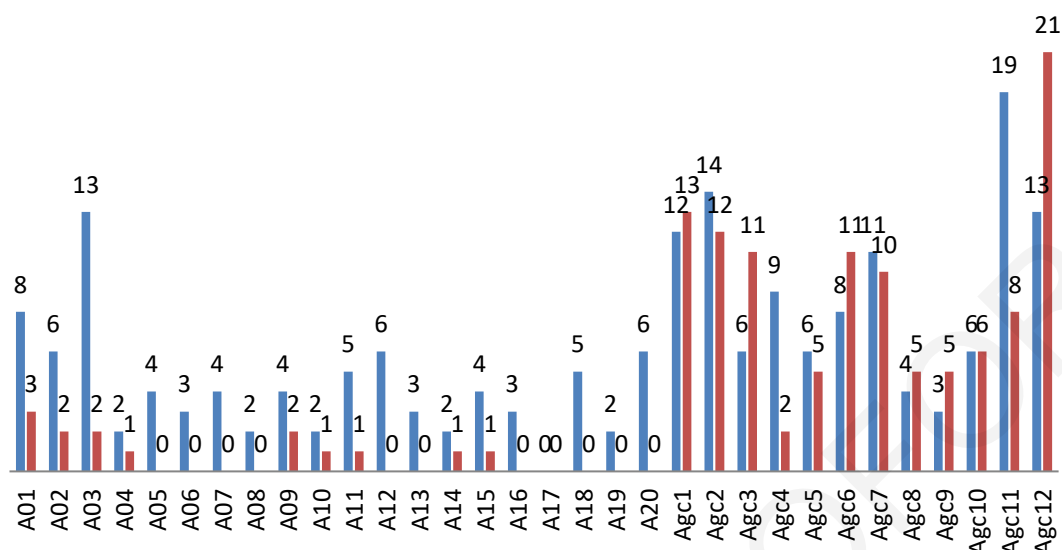
groupe de l'atelier a progressé en aisance par rapport aux marqueurs de difficultés produits et que le groupe de contrôle a très peu progressé. Dans le but d'avoir une image encore plus claire des résultats nous pouvons regarder le *graphique 76* suivant qui présente la moyenne des marqueurs de difficultés produits par sujet.



Graphique 76 : Moyenne de marqueurs de difficultés produits par sujet lors des évaluations diagnostique (test 1) et finale (test 2) par le groupe de l'atelier et le groupe de contrôle.

Pour le groupe de l'atelier, chaque sujet lors de l'évaluation diagnostique produisait en moyenne 4.2 marqueurs de difficultés alors que chaque sujet lors de l'évaluation finale produisait en moyenne 0.7 marqueurs. Pour le groupe de contrôle, plus en difficultés sur ce point là que le groupe de l'atelier, chaque sujet lors de l'évaluation diagnostique produisait en moyenne 9.25 marqueurs alors que chaque sujet lors de l'évaluation finale produisait en moyenne 9.08 marqueurs. Nous pouvons voir donc que le groupe de l'atelier a baissé la moyenne de marqueurs par sujet alors que le groupe de contrôle l'a gardé plus ou moins au même niveau. Regardons toutefois le *graphique 77* suivant qui met en évidence la performance de chaque sujet des deux groupes séparément.

■ Test 1 ■ Test 2



Graphique 77 : Nombre de marqueurs de difficultés relevés lors des évaluations diagnostique (test 1) et finale (test 2) avec les groupes de l’atelier et de contrôle. Présentation par sujet.

Le graphique ci-dessus met en évidence que tous les sujets de l’atelier ont diminué le nombre de marqueurs. Lors de l’évaluation diagnostique les sujets de l’atelier ont produit entre 0 et 13 marqueurs, avec le sujet A03 qui a fait monter le maximum très haut, en moyenne 4.2 marqueurs par sujet avec un écart-type⁴⁰³ de 2.802. Lors de l’évaluation finale, les sujets de l’atelier ont produit entre 0 et 3 marqueurs, en moyenne 0.7 marqueurs par sujet avec un écart-type de 0.923. A part le grand nombre de marqueurs relevés lors de l’évaluation diagnostique par le sujet A03, le groupe de l’atelier était assez homogène en ce qui concerne le nombre de marqueurs produits lors des deux évaluations. Pour ce qui est du groupe de contrôle, nous constatons que 6 sujets ou 50% ont augmenté le nombre de marqueurs, 5 sujets ou 41.6% ont diminué le nombre des marqueurs, dont 3 sujets ou 25% de très peu, et 1 sujet a produit le même nombre de marqueurs lors des deux évaluations. Lors de l’évaluation diagnostique, les sujets du groupe de contrôle ont produit entre 3 et 19 marqueurs, avec le sujet Agc19 qui a fait monter le maximum très haut, en moyenne 9.25 marqueurs par sujet avec un écart-type de 4.693. Comme l’écart-type était assez élevé et les résultats par sujet très variés, nous constatons en effet qu’il s’agissait d’un groupe très hétérogène en ce qui concerne le nombre de marqueurs produits. Lors de l’évaluation finale, les sujets du groupe de contrôle ont produit entre 2 et 21 marqueurs, avec le sujet Agc12 qui a fait monter le maximum très haut, en moyenne 9.08 marqueurs par sujet et un écart-type de 5.089. L’écart-type étant encore une fois très élevé, nous nous rendons compte de l’hétérogénéité dans le groupe. Pour évaluer l’hétérogénéité du groupe nous avons effectué le test statistique de Levene⁴⁰⁴, un test qui permet d’évaluer si les variances dans les différents groupes sont égales voire homogènes. Ce test nous a en effet montré

⁴⁰³ Ce qu’en statistique on appelle « standard deviation » en anglais. « L’écart-type sert à mesurer la dispersion, ou l’étalement, d’un ensemble de valeurs autour de leur moyenne. Plus l’écart-type est faible, plus la population est homogène. » Selon le site de l’Insee <https://www.insee.fr/fr/metadonnees/definition/c1913> (consulté le 13 Juillet 2018).

⁴⁰⁴ Cf. <http://www.statsoft.fr/concepts-statistiques/glossaire/t/test-levene.html>

que les deux groupes n'étaient pas tout à fait homogènes en ce qui concerne les marqueurs de difficultés relevés car il y avait entre les deux une différence statistiquement importante.

Ainsi, après avoir comparé le nombre des marqueurs relevés dans les deux groupes lors des deux évaluations, diagnostique et finale, nous avons constaté que tous les sujets du groupe de l'atelier ont diminué les marqueurs de difficultés, en passant de 84 marqueurs au total à seulement 14, tandis que dans le groupe de contrôle seulement 5 sujets ou 41.6% des sujets les ont diminués et le nombre total des marqueurs est passé de 111 à 109. Parmi ces 5 sujets, les 3 ou le 25% du groupe de contrôle les ont diminués de seulement 1 à 2 marqueurs. Les sujets du groupe de contrôle qui ont considérablement diminué les marqueurs étaient au nombre de 2 soit 16.66% du groupe, les sujets Agc4 et Agc11. Nous avons aussi effectué une analyse ANCOVA qui a démontré que la différence des moyennes des deux groupes était statistiquement importante. Or, il faut prendre en compte que selon le test de Levene les deux groupes n'étaient pas tout à fait homogènes au départ en ce qui concerne les marqueurs de difficultés. Cela ne nie pas le fait que le progrès du groupe de l'atelier a été plus important que celui du groupe de contrôle en ce qui concerne les marqueurs de difficultés relevés mais reste un facteur à prendre en considération. Le tableau avec les résultats des analyses statistiques est disponible en annexe 5.5.

Les deux méthodes d'évaluation de l'aisance des sujets en PIO ont mis en lumière que les sujets de l'atelier ont progressé pendant le semestre de l'atelier plus que ceux du groupe de contrôle. Les trois évaluateurs externes ont attribué des niveaux plus avancés à la grande majorité des sujets de l'atelier lors de l'évaluation finale et nous avons relevé significativement moins de marqueurs de difficultés lors de l'évaluation finale du semestre. Les sujets semblaient donc s'exprimer en PIO avec plus d'aisance. Pour ce qui est du groupe de contrôle, la grande majorité avait tendance dans les évaluations effectuées par les évaluateurs externes à maintenir le même sous-niveau d'aisance et le groupe en général a fait considérablement moins de progrès que le groupe de l'atelier.

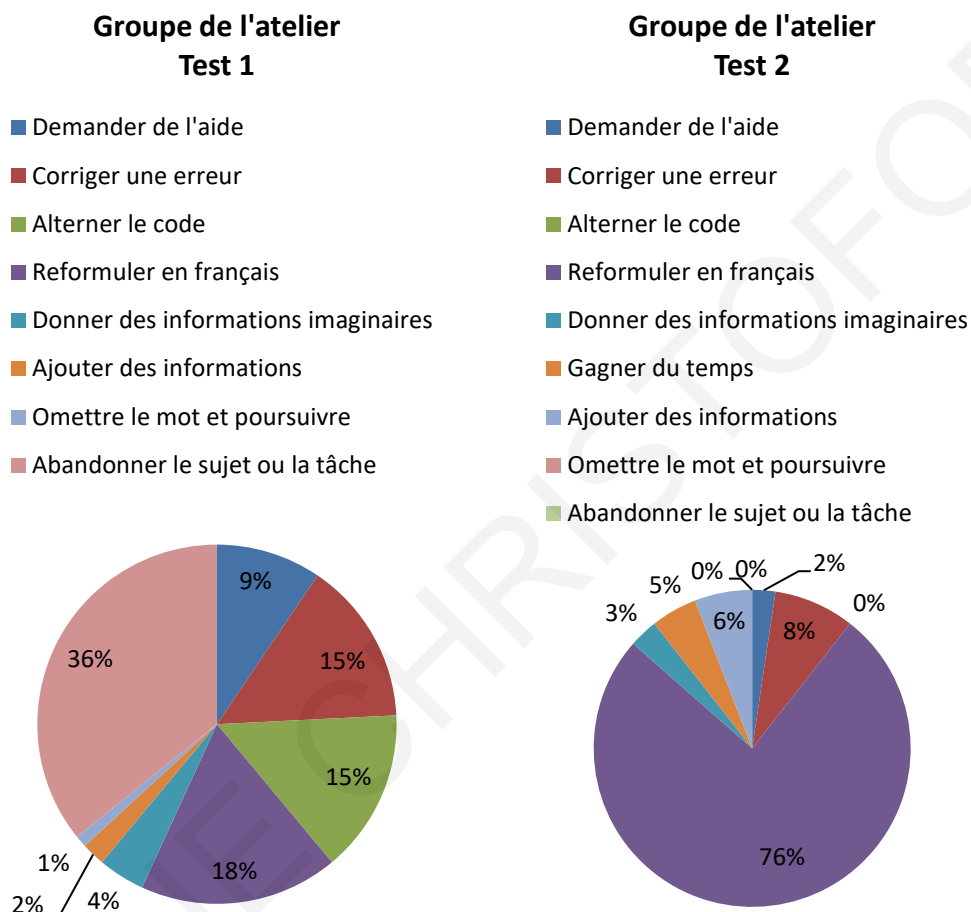
Passons maintenant à la comparaison des tactiques de communication mises en œuvre par les deux groupes lors des deux évaluations.

Tactiques de communication en PIO relevées

Dans le but d'étudier les tactiques que les sujets de l'atelier ont apprises et ont choisies d'utiliser à la fin du semestre nous avons préparé le *tableau 36* en annexe 2.36, qui présente toutes les tactiques et méta-tactiques employées par chaque sujet en PIO. Ce tableau peut très bien être comparé au *tableau 24* en annexe 2.24, présentant les tactiques et méta-tactiques employées lors de l'évaluation diagnostique. Or, comme nous nous concentrons pour le moment aux tactiques de communication en PIO relevées nous pouvons nous référer au *tableau 35* en annexe 2.35, présentant la fréquence de chaque tactique rencontrée. Ce tableau peut être comparé au *tableau 25* en annexe 2.25 présentant les tactiques de communication en PIO employées lors de l'évaluation diagnostique.

Selon ces deux tableaux, le groupe de l'atelier lors de l'évaluation diagnostique a mis en œuvre 95 tactiques de communication en PIO tandis que lors de l'évaluation finale il a mis en œuvre 170 tactiques de communication en PIO. Nous remarquons donc que le nombre des tactiques de communication en PIO a presque doublé en un semestre. Pour ce qui est du groupe de contrôle, nous présentons les tactiques de communication en PIO relevées lors des évaluations diagnostique et finale dans le *tableau 51* en annexe 2.51. Pour les consulter de manière regroupée, nous pouvons nous référer au *tableau 52* en annexe

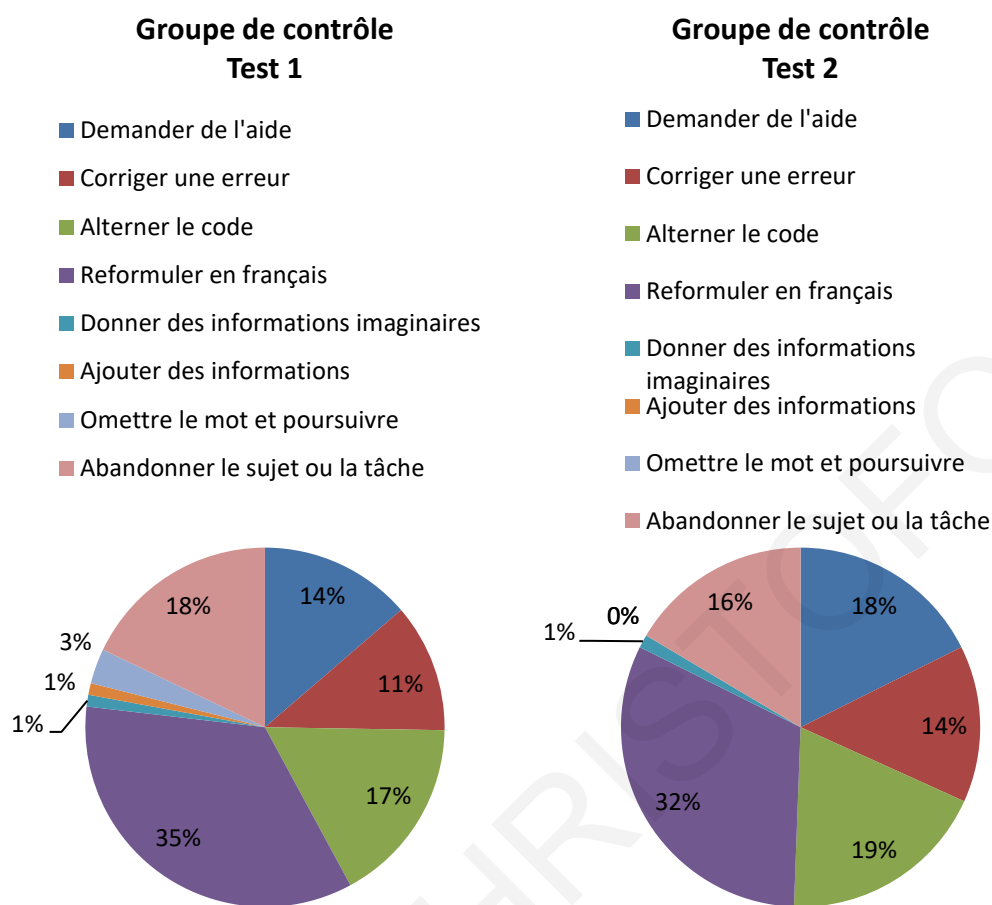
2.52. Suivant ces deux tableaux, le groupe de contrôle a eu recours à 95 tactiques de communication en PIO lors de l'évaluation diagnostique et à 85 lors de l'évaluation finale. Le nombre de ces tactiques n'a donc pas augmenté, mais a même baissé. Ce qui est intéressant de voir de plus près est spécifiquement quelles tactiques ont augmenté et quelles autres ont baissé. Commençons encore par le groupe de l'atelier. Le *graphique 78* suivant illustre les pourcentages des différentes tactiques de communication en PIO relevées par ce groupe. A gauche nous présentons les résultats de l'évaluation diagnostique et à droite les résultats de l'évaluation finale.



Graphique 78 : Pourcentages des tactiques de communication en PIO relevées lors de l'évaluation diagnostique (test 1) et lors de l'évaluation finale (test 2) par le groupe de l'atelier.

Tout d'abord nous constatons que lors de l'évaluation diagnostique nous avons identifié 8 tactiques différentes et lors de l'évaluation finale du premier semestre nous en avons relevé 9, car les sujets ont aussi eu recours à des tactiques de gain de temps. Lors de l'évaluation diagnostique, les tactiques les plus utilisées étaient celles qui consistaient à abandonner le message ou la tâche (36%) alors que lors de l'évaluation finale les sujets n'ont pas du tout eu recours à ces tactiques d'abandon et ont le plus eu recours à des tactiques de (re)formulation verbale en français (76%). Ces premiers résultats prouvent effectivement que les sujets ont appris à utiliser davantage de tactiques de (re)formulation verbale en français et ont arrêté de recourir aux tactiques d'abandon qui consistent à des tactiques de réduction. Nous remarquons aussi que les sujets n'ont plus eu recours non plus à l'alternance codique pendant les activités de PIO, ce qui répond aussi à un des objectifs de l'atelier.

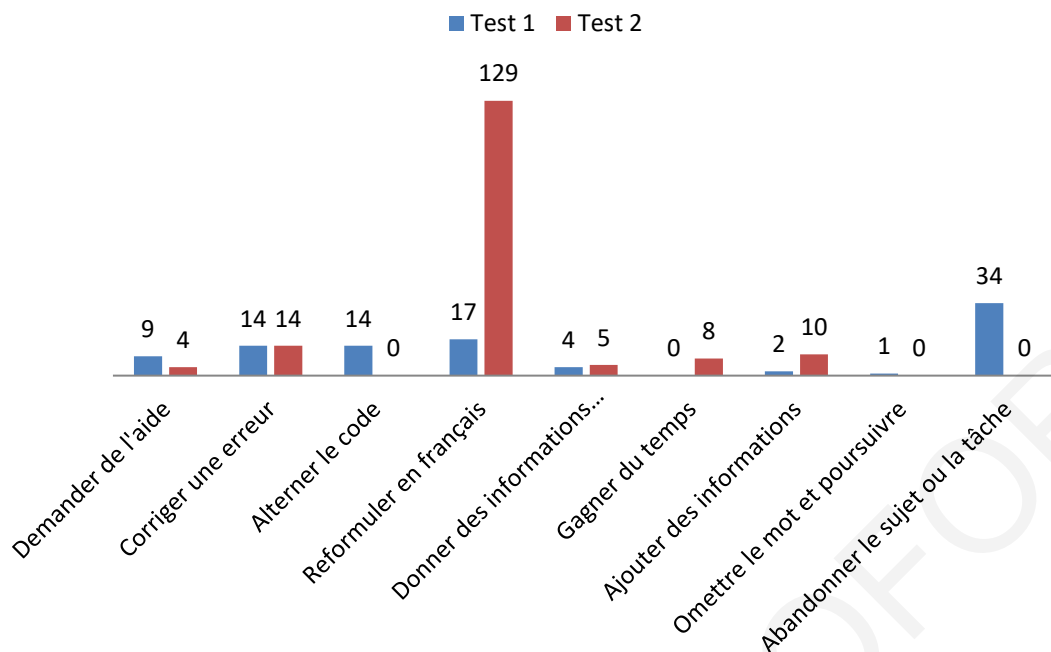
Regardons maintenant dans le *graphique 79* suivant les pourcentages des tactiques de communication en PIO par le groupe de contrôle lors des deux évaluations.



Graphique 79 : Pourcentages des tactiques de communication en PIO relevées lors de l'évaluation diagnostique (test 1) et lors de l'évaluation finale (test 2) par le groupe de contrôle.

Lors de l'évaluation diagnostique, le 35% des tactiques de communication en PIO mises en œuvre a été des tactiques de (re)formulation verbale en français, le 18% consistait à des tactiques d'abandon du sujet ou de la tâche, le 17% à des tactiques d'alternance codique, le 14% à des tactiques de demande d'aide, le 11% à l'autocorrection, le 3% à l'omission d'un mot, le 1% à l'ajout d'information et le 1% à l'utilisation d'une information imaginaire. Lors de l'évaluation finale, le 32% des tactiques de communication en PIO utilisées par le groupe de contrôle a été des tactiques de (re)formulation verbale en français, le 19% à l'alternance codique, le 18% à la demande d'aide, le 16% à l'abandon du message ou de la tâche, le 14% à l'autocorrection, et le 1% à l'utilisation d'une information imaginaire. Par conséquent, nous constatons que les pourcentages n'ont pas considérablement évolué lors des deux évaluations.

Etudions plus en détail la fréquence des différentes tactiques de communication en PIO, afin de voir si nous pouvons en effet parler de progrès. Concentrons-nous dans un premier temps sur les résultats du groupe de l'atelier. Le *graphique 80* suivant met en évidence le nombre de tactiques de communication en PIO relevées lors de chaque évaluation par le groupe de l'atelier. En bleu apparaissent les résultats de l'évaluation diagnostique et en rouge ceux de l'évaluation finale du semestre.

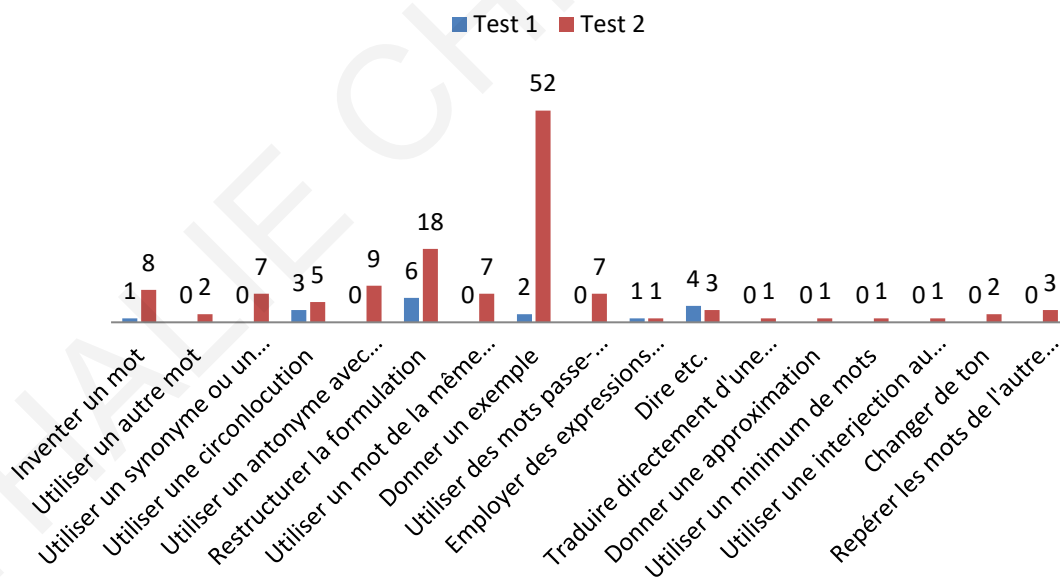


Graphique 80 : Tactiques de communication en PIO relevées lors de l'évaluation diagnostique (test 1) et lors de l'évaluation finale (test 2) par le groupe de l'atelier.

En regardant le graphique ci-dessus nous constatons immédiatement l'écart entre les deux évaluations. Tout d'abord, nous pouvons voir que les tactiques de demande d'aide ont un peu baissé de 9 à 4. Les 4 tactiques de demande d'aide consistaient lors de l'évaluation finale à uniquement des tactiques de vérification alors que lors de l'évaluation diagnostique nous avons aussi relevé d'autres tactiques de demande d'aide comme la demande de donner un terme et la demande d'aide indirecte. En ce qui concerne l'autocorrection des erreurs pendant la communication nous avons identifié 14 occurrences lors des deux évaluations. L'utilisation de cette tactique a donc été stable. Pourtant, en ce qui concerne l'alternance codique nous remarquons une forte baisse de 14 à 0. Nous supposons que les sujets n'ont plus eu recours à cette tactique car ils en ont appris d'autres estimées comme plus efficaces ou plus souhaitées pendant l'atelier. Nous constatons une multiplication des tactiques de (re)formulation verbale en français de 19 à 129. Les sujets ont donc appris différentes tactiques de (re)formulation verbale en français. Nous n'avons pas relevé d'augmentation importante des tactiques consistant à donner des informations imaginaires car nous sommes passés de 4 à 5. En ce qui concerne les tactiques de gain de temps, nous réalisons que les sujets sont passés de 0 tactiques à 8. Il faut noter que ces tactiques de gain de temps ont toutes été relevées en IO et consistaient à amener l'interlocuteur à conduire la conversation (en posant par exemple des questions) et à répéter pour gagner du temps. Par ailleurs nous avons identifié 2 tactiques qui consistaient à ajouter des informations pour compléter lors de l'évaluation diagnostique et 10 à la fin du semestre. Plus particulièrement, au début du semestre nous avons seulement relevé 2 fois la tactique qui consistait à compléter par des synonymes pour enrichir d'une certaine manière le discours, alors qu'à la fin nous avons aussi rencontré 4 fois l'utilisation des locutions figées et collocations. Les sujets ont donc augmenté l'utilisation de ces tactiques. En ce qui concerne les tactiques de réduction, lors de l'évaluation diagnostique nous avons identifié 1 tactique d'omission du mot posant problème au sujet et 34 tactiques d'abandon

du message ou de la tâche. Néanmoins, lors de l'évaluation finale du semestre nous n'avons point relevé de telles tactiques. Cela montre que les sujets ont appris des tactiques différentes et dans ce cas notamment de (re)formulation verbale en français pour compenser pour leurs lacunes.

Si nous regardons de près les tableaux 25 et 35 nous constatons que lors de l'évaluation diagnostique les sujets ont utilisé 6 tactiques de (re)formulation verbale en français alors que lors de l'évaluation finale ils en ont utilisé 170. Plus précisément, les tactiques de (re)formulation verbale en français qui ont été mises en œuvre au début de l'atelier étaient les suivantes : 1) inventer un mot, 2) utiliser une circonlocution, 3) restructurer la formulation, 4) donner un exemple, 5) employer des expressions figées familières ou des expressions apprises par cœur et 6) dire etc. ou autres pour éviter de donner plus d'informations. A la fin de l'atelier les sujets ont utilisé les tactiques de (re)formulation verbale en français suivantes : 1) inventer un mot, 2) utiliser un autre mot, 3) utiliser un synonyme ou un mot proche, 4) utiliser une circonlocution, 5) utiliser un antonyme avec la négation, 6) restructurer la formulation, 7) utiliser un mot de la même famille, 8) donner un exemple, 9) utiliser des mots passe-partout, 10) employer des expressions figées familières ou des expressions apprises par cœur, 11) dire « etc. » ou « autres » pour éviter de donner plus d'informations, 12) traduire directement d'une autre langue lorsque face à une difficulté, 13) donner une approximation (après avoir appliqué une règle grammaticale par exemple), 14) utiliser un minimum de mots, 15) utiliser une interjection au lieu de mot, 16) changer de ton pour faire passer un message et 17) repérer les mots de l'autre et les réemployer. Le graphique 81 suivant montre l'évolution dans le choix des tactiques de (re)formulation verbale en français par le groupe de l'atelier.

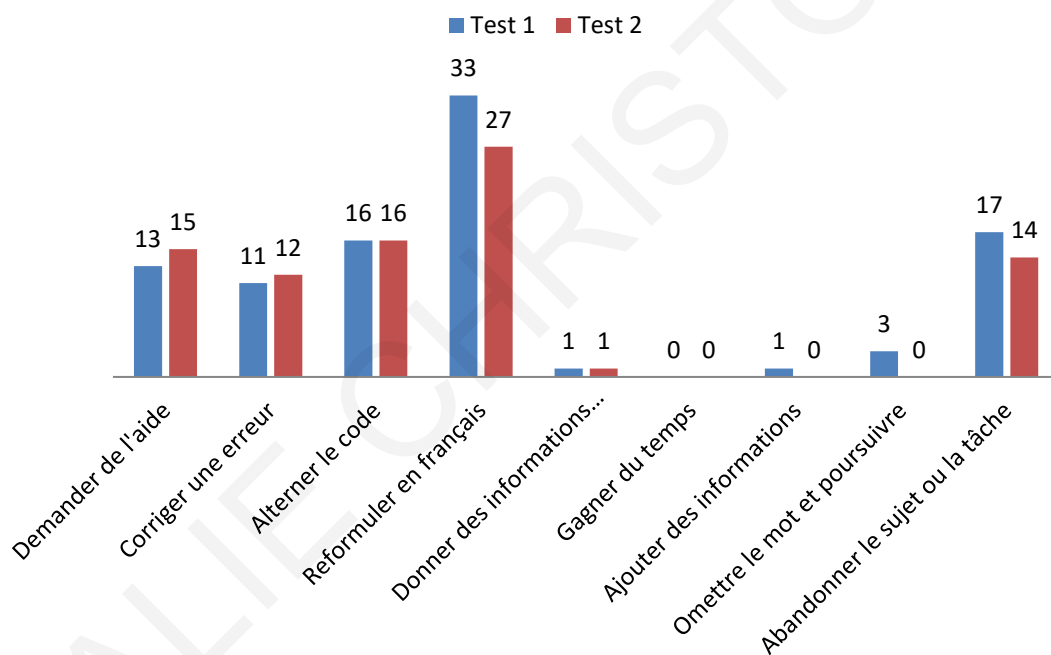


Graphique 81 : Tactiques de (re)formulation verbale en français relevées lors des évaluations diagnostique et finale de l'atelier par le groupe de l'atelier.

Nous pouvons y voir que la tactique qui a été la plus utilisée à la fin du semestre a été l'exemplification avec 52 tactiques. L'augmentation de cette tactique a été très importante car nous sommes passée de seulement 2 tactiques à 52. Une autre tactique qui a beaucoup augmenté était celle qui consistait à restructurer voire à simplifier la formulation car nous avons 6 tactiques au début et 18 à la fin. Une tactique qui a augmenté de 0 à 9 à la fin était

la tactique d'utilisation d'antonyme avec la négation. De plus, nous constatons que l'invention d'un nouveau mot a aussi augmenté de 1 à 8, l'utilisation d'un synonyme ou un mot proche de 0 à 7, l'utilisation d'un mot de la même famille de 0 à 7 et des mots passe-partout de 0 à 7. De surcroît, nous notons aussi une augmentation moins importante des tactiques qui consistent à utiliser un autre mot (de 0 à 2), utiliser une circonlocution (de 3 à 5), changer le ton (de 0 à 2), repérer les mots de l'autre (de 0 à 3), traduire directement d'une autre langue (de 0 à 1), donner une approximation (de 0 à 1), utiliser un minimum de mots (de 0 à 1) et utiliser une interjection (de 0 à 1). La seule tactique qui a baissé était celle qui consistait à dire « etc. » pour simplifier. Il semble donc que les sujets ont bien appris à utiliser les tactiques de (re)formulation verbale en français suivantes : 1) donner un exemple, 2) restructurer la formulation, 3) utiliser un antonyme avec la négation, 4) inventer un mot, 5) utiliser un synonyme ou un mot proche, 6) utiliser un mot de la même famille et 7) utiliser des mots passe-partout.

Passons maintenant aux résultats du groupe de contrôle et regardons de plus près le nombre des tactiques de communication en PIO mises en œuvre lors des deux évaluations, diagnostique et finale. Le *graphique 82* suivant illustre cela.

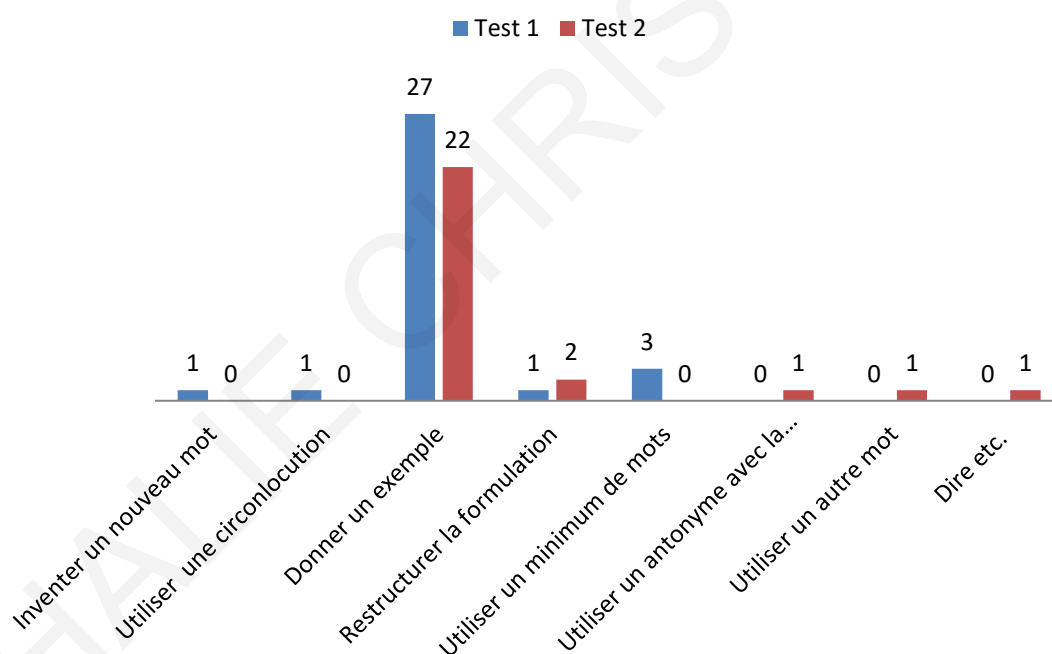


Graphique 82 : Tactiques de communication en PIO relevées lors de l'évaluation diagnostique (test 1) et lors de l'évaluation finale (test 2) par le groupe de contrôle.

Selon le *graphique 82* ci-dessus, les sujets du groupe de contrôle ont utilisé 33 tactiques de (re)formulation verbale en français lors de l'évaluation diagnostique (test 1) et 27 lors de l'évaluation finale (test 2). Nous verrons plus en détail quelles étaient ces tactiques dans le graphique prochain. Ce que nous pouvons noter pour l'instant est que ces tactiques ont un peu diminué, à l'opposé du groupe de l'atelier qui a vu le nombre de ces tactiques considérablement augmenter. Les sujets du groupe de contrôle ont eu aussi recours à 13 tactiques de demande d'aide et plus particulièrement à 10 demandes d'une vérification et 3 demandes de donner un terme lors de l'évaluation diagnostique et à 15 tactiques de demandes d'aide lors de l'évaluation finale, avec 8 demandes d'une vérification et 7 demandes de donner un terme. Les sujets ont donc utilisé les mêmes tactiques de demande d'aide lors des deux évaluations, avec une très petite augmentation. Pour ce qui est de la

tactique d'autocorrection, les sujets y ont recouru 11 fois lors de l'évaluation diagnostique et 12 fois lors de l'évaluation finale. Cette utilisation est restée plus ou moins stable. De plus, les sujets ont très peu employé les tactiques qui consistaient à donner des informations imaginaires, 1 fois lors des deux évaluations, et à ajouter des informations, 1 fois seulement lors de l'évaluation diagnostique. Les tactiques de gain de temps n'ont pas du tout été mises en œuvre lors des deux évaluations. Par ailleurs nous avons relevé lors des deux évaluations 16 tactiques d'alternance codique. L'utilisation de cette tactique n'a donc pas évolué pendant le semestre à l'opposé du groupe de l'atelier qui a vu disparaître cette tactique lors de l'évaluation finale. Encore, lors de l'évaluation diagnostique nous avons relevé 3 tactiques qui consistaient à omettre le mot qui posait problème et continuer à parler et aucune lors de l'évaluation finale. Cette disparition de la tactique était en effet positive pour le groupe de contrôle. Enfin, nous avons relevé 17 abandons de la tâche ou du message lors de l'évaluation diagnostique et 14 lors de l'évaluation finale. Nous notons donc une petite diminution du nombre de ces tactiques, or la diminution n'est pas aussi importante que pour le groupe de l'atelier qui a complètement arrêté d'y recourir lors de l'évaluation finale.

Regardons maintenant plus précisément les tactiques de (re)formulation verbale en français mises en œuvre lors des deux évaluations par le groupe de contrôle.

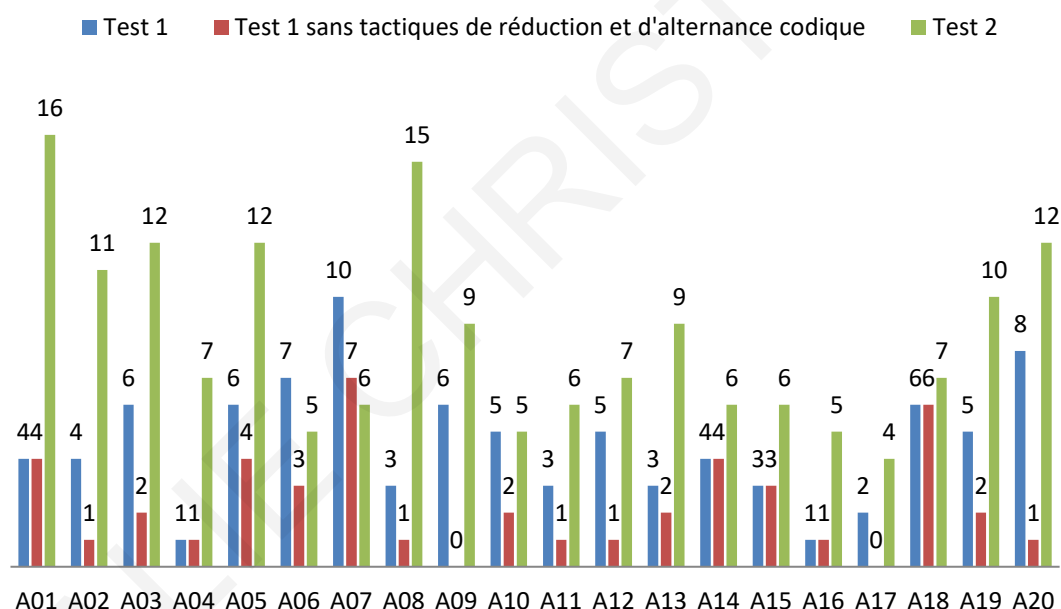


Graphique 83 : Tactiques de (re)formulation verbale en français relevées lors des évaluations diagnostique et finale de l'atelier par le groupe de contrôle.

Lorsque nous consultons le *graphique 83* ci-dessus qui met au clair les tactiques de (re)formulation verbale en français utilisées par les sujets du groupe de contrôle, nous nous rendons compte immédiatement que la seule tactique qui était très utilisée était l'exemplification, avec 27 occurrences lors de l'évaluation diagnostique et 22 lors de l'évaluation finale. Les sept autres tactiques relevées ont été utilisées entre 1 à 3 fois sans augmentation considérable lors de l'évaluation finale. Ces tactiques étaient les suivantes : inventer un nouveau mot, utiliser une circonlocution, restructurer la formulation, utiliser un minimum de mots, utiliser un antonyme avec la négation, utiliser un autre mot et dire

« etc. ». Lorsque nous comparons avec le *graphique 81* illustrant les tactiques de (re)formulation verbale en français mises en œuvre par le groupe de l'atelier, nous nous rendons compte que l'utilisation d'au moins 7 tactiques a considérablement augmenté alors que selon le *graphique 83* le groupe de contrôle n'a pas beaucoup augmenté l'utilisation des tactiques de (re)formulation verbale en français. Nous constatons donc que les résultats des deux groupes diffèrent profondément et démontrent que le groupe de contrôle n'a pas appris pendant le semestre à utiliser davantage de tactiques de communication en PIO, ni à diminuer le nombre des alternances codiques et des abandons du message comme le groupe de l'atelier. Les seuls résultats positifs pour ce qui est des tactiques de communication en PIO, sont que les sujets du groupe de contrôle ont diminué la tactique d'omission du mot posant problème et ont beaucoup eu recours à l'exemplification.

Par ailleurs, nous pensons qu'il est tout aussi important de voir de près le nombre des tactiques de communication en PIO mises en œuvre par chaque sujet afin de voir si tous les sujets de l'atelier ont augmenté le nombre des tactiques de communication en PIO lors de la deuxième évaluation et s'il y a eu des sujets du groupe de contrôle qui ont aussi augmenté ces tactiques malgré le manque d'entraînement stratégique. Le *graphique 84* suivant présente les résultats par sujet pour le groupe de l'atelier.



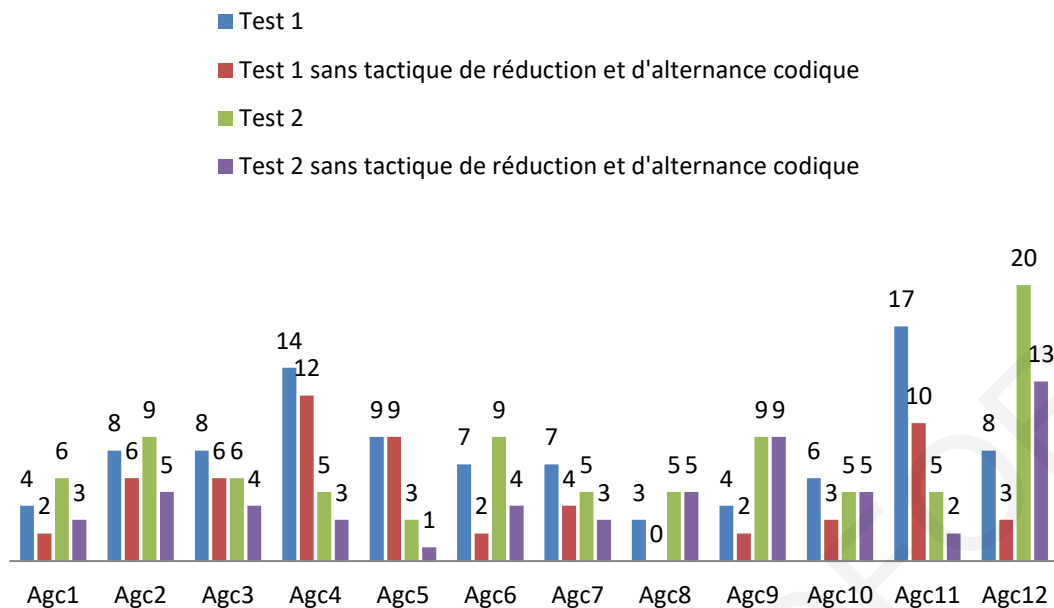
Graphique 84 : Nombre des tactiques de communication en PIO mises en œuvre par chaque sujet de l'atelier lors de l'évaluation diagnostique (test 1) et de l'évaluation finale (test 2).

Dans ce graphique nous présentons trois colonnes en trois couleurs différentes. La première colonne en bleu correspond au nombre de tactiques de communication en PIO tout en prenant en compte aussi des tactiques de réduction, à savoir d'abandon, des tactiques d'alternance codique. La deuxième colonne en rouge est celle qui attire le plus notre attention car il s'agit du nombre des tactiques de communication en PIO relevées sans compter les tactiques de réduction et d'alternance codique. Nous prenons en considération cette colonne parce que notre but est de voir le progrès des sujets en ce qui concerne les tactiques, autrement dit si le nombre des tactiques souhaitées a augmenté. La troisième colonne en vert présente le nombre des tactiques de communication en PIO relevées à la fin du premier semestre de l'atelier. Nous n'avons pas besoin ici de distinguer les tactiques de réduction et celles d'approfondissement car nous n'avons pas rencontré de

tactique de réduction à la fin du semestre. En regardant donc le graphique ci-dessus, et plus particulièrement les colonnes rouge et verte, nous constatons qu'en effet 19 sujets ou 95% des sujets ont augmenté le nombre des tactiques de communication en PIO souhaitées pendant la communication. Le seul sujet qui n'a pas augmenté l'utilisation des tactiques était le sujet A07. De plus, il faut noter aussi que la moyenne d'utilisation des tactiques de communication en PIO sans compter les tactiques de réduction et l'alternance codique lors de l'évaluation diagnostique (test 1) était de 2.3 tactiques par sujet, le minimum étant 0 et le maximum 7, avec un écart-type de 1.895. D'autre part, la moyenne d'utilisation des tactiques de communication en PIO lors de l'évaluation finale du premier semestre (test 2) était de 8.5 tactiques par sujet, le minimum étant 4 et le maximum 16, avec un écart-type de 3.502. Nous constatons bien sûr que l'écart-type des résultats de l'évaluation finale était plus important que celui de l'évaluation diagnostique, ce qui nous fait comprendre que le nombre des tactiques relevées par sujet variait davantage avec une étendue plus importante. Si nous regardons maintenant le progrès effectué dans le nombre de tactiques relevées, nous constatons que la moyenne du progrès correspond à 6.2 tactiques en plus par sujet, le minimum étant moins un (-1)⁴⁰⁵ et le maximum étant 14, avec un écart-type de 4.021. Cet écart type nous montre que certains sujets ont mis en œuvre beaucoup plus de tactiques que d'autres. En particulier, les sujets A01, A02, A03, A05, A08, A09, A13, A19 et A20 ont fait monter la moyenne. Lorsque nous regardons le tableau 32 en annexes 2.32 indiquant le niveau global en PIO comme il a été évalué par les évaluateurs externes, nous constatons que tous ces sujets n'étaient pas de niveaux très avancés. Plus spécifiquement, les sujets A02, A03, A05 et A19 ont reçu dans certaines évaluations (PO ou IO) le sous-niveau B2.1. Les autres (A01, A08, A09, A13 et A20) étaient à la fin du semestre de niveaux A2.2-B1.2. Ainsi, certes certains sujets faisaient monter la moyenne du progrès effectué pendant le semestre en ce qui concerne le nombre de tactiques de communication en PIO employées, or ces sujets n'étaient pas toujours d'un niveau très avancé. Cela nous montre que ceux qui employaient le plus de tactiques n'étaient pas toujours les sujets les plus avancés. Il paraît donc que d'autres facteurs ont fait que certains sujets ont employé davantage de tactiques que d'autres. Le plus important était de voir que les sujets avaient dans leur majorité progressé même si certains avaient effectué un progrès moins important. C'est pourquoi, nous constatons que l'augmentation des tactiques qui a eu lieu a été un résultat positif pour l'atelier, étant donné que 95% des sujets ont progressé.

Regardons maintenant les résultats du groupe de contrôle dans une présentation par sujet dans le *graphique 85* suivant.

⁴⁰⁵ Le cas de A07 qui a utilisé une tactique en moins lors de l'évaluation finale.

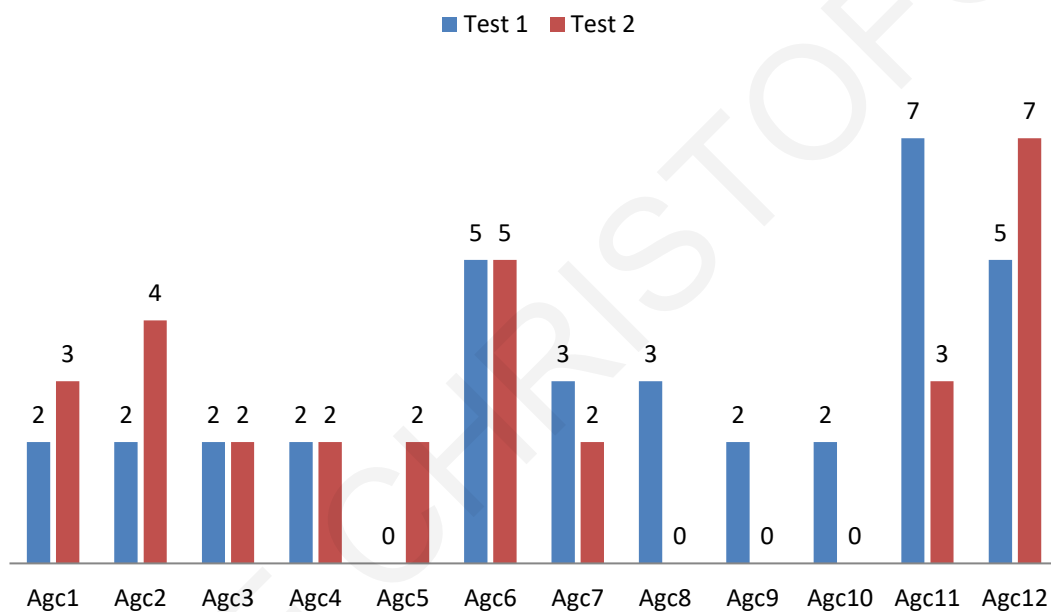


Graphique 85 : Nombre des tactiques de communication en PIO mises en œuvre par chaque sujet du groupe de contrôle lors de l'évaluation diagnostique (test 1) et de l'évaluation finale (test 2).

Dans le *graphique 85* nous présentons quatre colonnes, en bleu nous avons le nombre de toutes les tactiques de communication en PIO relevées lors de l'évaluation diagnostique (test 1), en rouge le nombre des tactiques de communication en PIO relevées lors l'évaluation diagnostique sans compter les tactiques de réduction et l'alternance codique, en vert le nombre des toutes les tactiques de communication en PIO relevées lors de l'évaluation finale et en violet les tactiques de communication en PIO sans compter encore une fois les tactiques de réduction et l'alternance codique. Nous avons de cette manière distingué les tactiques qui ont fait l'objet de l'entraînement stratégique de celles qui n'étaient pas souhaitées pendant la formation. Lorsque nous regardons les deux premières colonnes, les bleue et rouge, montrant les résultats de l'évaluation diagnostique, nous remarquons que tous les sujets ont utilisé des tactiques de communication en PIO, et que le sujet Agc8 n'a pas utilisé de tactiques de communication en dehors de l'alternance codique et les tactiques de réduction voire d'abandon. La colonne en rouge nous indique que 91.6% des sujets ont eu recours aux tactiques de communication en PIO sans compter l'alternance codique et les tactiques de réduction. Le groupe a donc utilisé entre 0 et 12 tactiques de communication en PIO sans compter l'alternance codique et les tactiques de réduction, en moyenne 4.9 tactiques par sujet avec un écart-type de 3.728. Il faut par contre noter que le 42% de ces tactiques étaient la tactique de l'exemplification, qui a été très souvent employée. Lorsque nous regardons les deux dernières colonnes du graphique, la verte et la violette, illustrant les résultats de l'évaluation finale, nous remarquons que tous les sujets ont employé des tactiques de communication en PIO. Si nous nous concentrons sur la colonne violette mettant en évidence le nombre des tactiques de communication en PIO sans compter l'alternance codique et les tactiques de réduction lors de l'évaluation finale, nous pouvons voir que tous les sujets ont mis en œuvre entre 1 et 13 tactiques, en moyenne 4.7 tactiques par sujet, avec un écart-type de 3.279. Nous notons à nouveau que le 40% de ces tactiques étaient l'exemplification. Ainsi, nous constatons qu'en moyenne le groupe a eu plus ou moins la même performance dans les deux évaluations en ce qui concerne les tactiques de communication en PIO sans progrès. Lorsque nous regardons un par un les

sujets dans le *graphique 85*, nous constatons que 50% des sujets ont diminué l'utilisation des tactiques de communication en PIO sans compter les tactiques d'alternance codique et les tactiques de réduction et 50% l'ont augmentée.

De plus, quand nous regardons le *graphique 86* ci-dessous illustrant le nombre de tactiques d'alternance codique, d'omission d'un mot et d'abandons du message ou de la tâche par sujet, nous réalisons que 91.6% des sujets en ont utilisé lors de l'évaluation diagnostique et 75% des sujets en ont utilisé lors de l'évaluation finale. Il semble donc que 3 sujets ou 25% n'ont pas eu recours à ces tactiques à la fin du semestre, 3 sujets ou encore 25% ont utilisé le même nombre de ces tactiques lors des deux évaluations, 4 sujets ou 33.3% ont augmenté cette utilisation et 2 sujets ou 16.6% l'ont diminuée. Nous constatons donc que les résultats variaient par sujet et qu'il n'y avait pas une tendance commune au groupe. Certains sujets ont diminué l'utilisation de ces tactiques et d'autres l'ont gardée stable ou l'ont augmentée.



Graphique 86 : Tactiques d'alternance codique, d'omission du mot et d'abandon du message ou de la tâche lors des évaluations diagnostique (test 1) et finale (test 2) par les sujets du groupe de contrôle.

Pour résumer, les résultats des évaluations ont pu mettre en évidence que les sujets de l'atelier à la fin du semestre n'ont plus eu recours aux tactiques de réduction voire d'omission d'un mot et d'abandon du message ou de la tâche ainsi qu'au tactiques d'alternance codique. Au lieu de recourir aux tactiques d'abandon et d'alternance codique, les sujets ont appris à utiliser davantage de tactiques de (re)formulation verbale en français. Le nombre des tactiques de (re)formulation verbale en français s'est multiplié en indiquant ainsi une hausse très importante. Les sujets à la fin de l'atelier ont eu aussi plus recours aux tactiques de gain de temps et d'ajout de nouvelles informations. Les résultats détaillés par sujet nous ont montré que 95% des sujets de l'atelier ont augmenté le nombre des tactiques de communication en PIO. En revanche, les résultats du groupe de contrôle ont mis en lumière que ces sujets n'ont pas employé plus de tactiques de communication en PIO car lors de l'évaluation diagnostique les sujets ont employé en moyenne 4.9 tactiques de communication en PIO sans compter l'alternance codique et les tactiques de réduction, alors que lors de l'évaluation finale les sujets ont employé 4.7 telles tactiques. Plus en détail, seulement 50% des sujets du groupe de contrôle ont augmenté le nombre des

tactiques de communication en PIO sans compter l'alternance codique et les tactiques de réduction, alors que 95% des sujets de l'atelier les ont augmentées lors de l'évaluation diagnostique. Il faut noter ici que lors de l'évaluation diagnostique les sujets de l'atelier ont mis en œuvre 17 tactiques de (re)formulation verbale en français tandis que les sujets du groupe de contrôle ont mis en œuvre seulement 5 tactiques différentes. Encore, tous les sujets de l'atelier ont complètement arrêté d'utiliser les tactiques d'alternance codique et de réduction alors que seulement 5 sujets ou 41.6% du groupe ont diminué ces tactiques ou ont arrêté de les utiliser. Enfin, nous avons à nouveau effectué une analyse ANCOVA, en utilisant les résultats des deux évaluations des deux groupes sans compter les tactiques d'alternance codique et d'abandon du sujet ou de la tâche⁴⁰⁶, qui a mis en évidence que la différence dans l'utilisation des tactiques par les deux groupes était statistiquement importante. Le tableau avec les résultats des analyses statistiques est disponible en annexe 5.6. De ce fait nous concluons que les sujets de l'atelier ont beaucoup plus utilisé des tactiques de communication souhaitées par l'atelier, que le groupe de contrôle.

Regardons de près maintenant ce que les résultats ont montré pour ce qui est des autres tactiques et méta-tactiques mises en œuvre.

Autres tactiques et méta-tactiques relevées en PIO

Au début de l'atelier, nous avons mis en évidence que les sujets de l'atelier mettaient en œuvre très peu de tactiques et de méta-tactiques d'apprentissage en PIO et que 10 fois les sujets ont partagé des pensées assez négatives pour le moral des sujets pendant les activités de PIO. Comme nous l'avons analysé *supra*⁴⁰⁷, pendant l'atelier nous avons beaucoup travaillé sur l'utilisation de différentes tactiques et méta-tactiques d'apprentissage en PIO. Il est donc intéressant d'étudier l'évolution dans la mise en œuvre de ces tactiques et méta-tactiques avec le groupe de l'atelier et voir bien sûr si les sujets du groupe de contrôle qui n'ont pas suivi l'entraînement stratégique ont évolué dans l'utilisation des tactiques et méta-tactiques d'apprentissage en PIO.

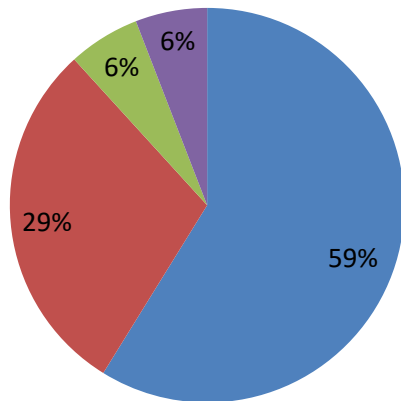
Commençons par les résultats du groupe de l'atelier. Le *tableau 36* en annexe 2.38 présente non seulement les tactiques de communication en PIO relevées mais aussi les tactiques et méta-tactiques d'apprentissage utilisées par sujet. Afin de voir la fréquence des tactiques et méta-tactiques de manière regroupée par le groupe de l'atelier, nous pouvons recourir au *tableau 37* en annexe 2.37. De plus, le *graphique 87* suivant présente les types des tactiques et méta-tactiques d'apprentissage utilisées lors des deux évaluations.

⁴⁰⁶ Nous avons exclu ces tactiques pour cette analyse afin d'avoir seulement affaire aux tactiques souhaitées pendant l'atelier, étudier leur augmentation et de ce fait le progrès des sujets.

⁴⁰⁷ Cf. section 3.1.5. Entraînement stratégique.

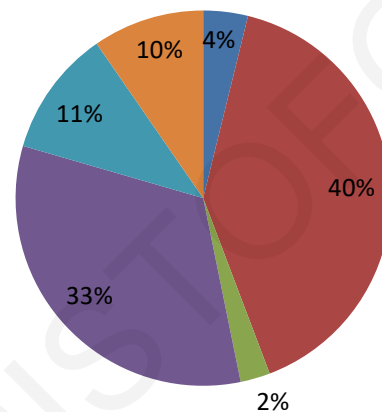
**Groupe de l'atelier
Test 1**

- Méta-affectives
- Affectives
- Socioculturelles-interactives
- Métacognitives



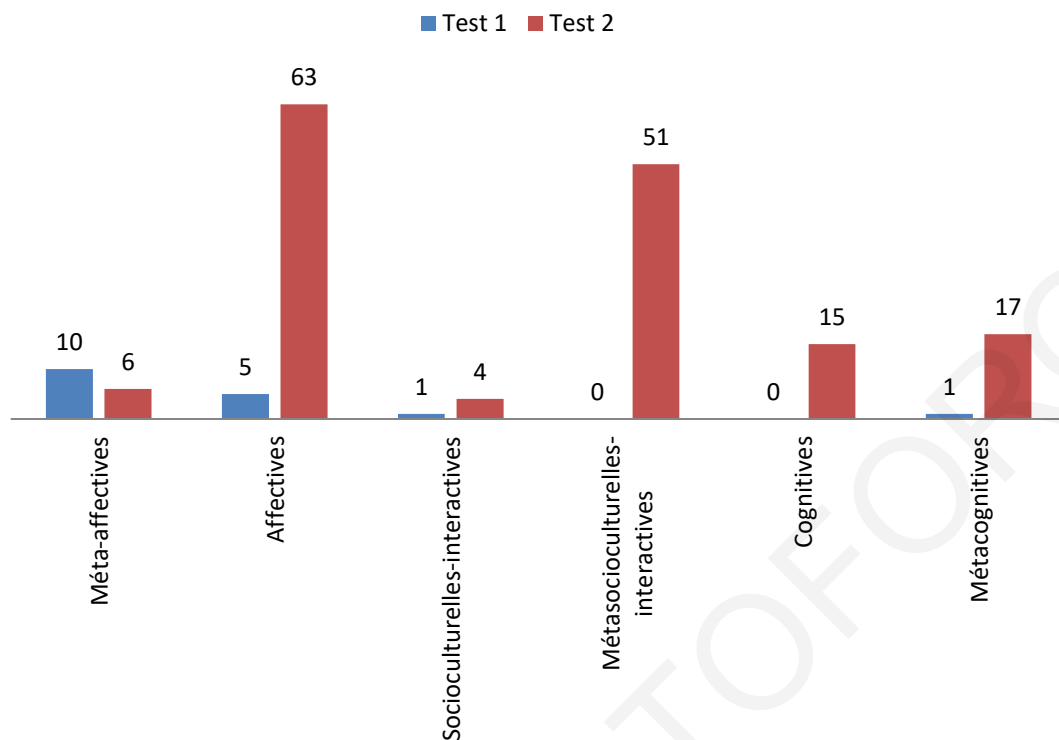
**Groupe de l'atelier
Test 2**

- Méta-affectives
- Affectives
- Socioculturelles-interactives
- Métasocioculturelles-interactives
- Métacognitives
- Cognitives



Graphique 87 : Pourcentages des tactiques et méta-tactiques d'apprentissage en PIO mises en œuvre lors de l'évaluation diagnostique (test 1) et de l'évaluation finale du semestre (test 2) par le groupe de l'atelier.

Au début du semestre les sujets ont mis en œuvre 17 tactiques et méta-tactiques, tandis qu'à la fin ils ont mis en œuvre 156 tactiques et méta-tactiques d'apprentissage. L'augmentation des tactiques et méta-tactiques a été considérable. Au début du semestre, nous avons relevé 4 types de tactiques et méta-tactiques d'apprentissage en PIO : 1) les méta-affectives, 2) les affectives, 3) les socioculturelles-interactives et 4) les métacognitives. Notons aussi que nous avons estimé qu'il était important d'ajouter qu'il y avait 10 fois des pensées négatives pour le moral. A la fin du semestre les sujets n'ont plus exprimé de telles pensées négatives pour le moral et ont eu recours à tous les 6 types de tactiques : 1) les méta-affectives, 2) les affectives, 3) les socioculturelles-interactives, 4) les métasocioculturelles-interactives, 5) les métacognitives et 6) les cognitives.



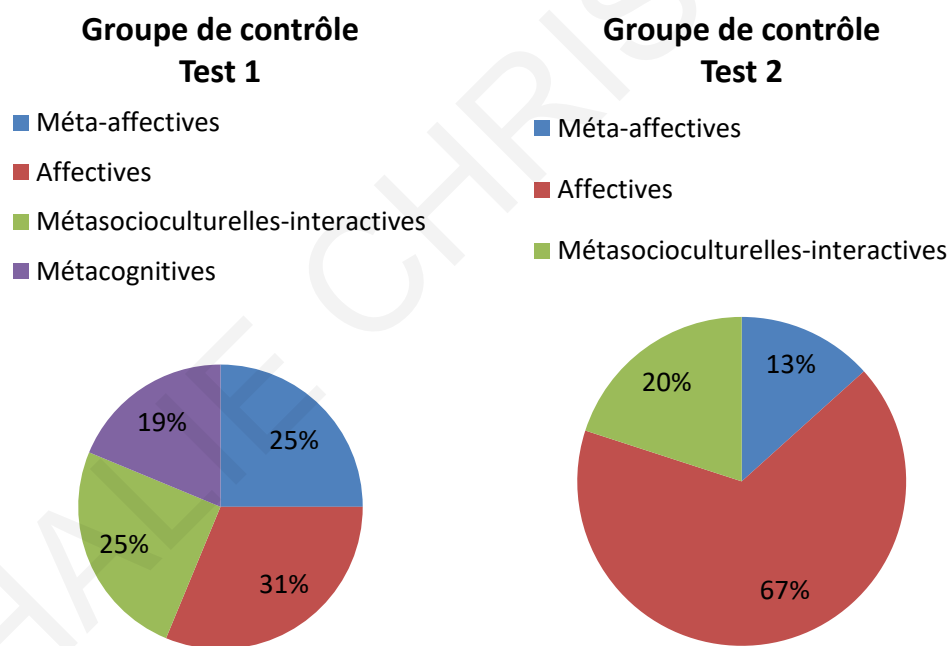
Graphique 88 : Types de tactiques et méta-tactiques d'apprentissage en PIO mises en œuvre lors de l'évaluation diagnostique (test 1) et de l'évaluation finale (test 2) par le groupe de l'atelier.

Les *graphiques 87* et *88* présentent l'évolution dans l'emploi des tactiques et méta-tactiques dans les deux évaluations. Au début du semestre, parmi les 17 tactiques et méta-tactiques utilisées, 10 ou 59% étaient des tactiques méta-affectives, 29% ou 5 tactiques étaient des tactiques affectives, 6% ou 1 tactique était socioculturelle-interactive et encore 6% ou 1 tactique était métacognitive. A la fin du semestre, parmi les 156 tactiques, 40% ou 63 tactiques étaient affectives, 33% ou 51 tactiques étaient métasocioculturelles-interactives, 11% ou 17 tactiques étaient métacognitives, 10% ou 15 tactiques étaient cognitives, 4% ou 6 tactiques étaient méta-affectives, 2% ou 4 tactiques étaient socioculturelles-interactives. Le nombre bas des tactiques socioculturelles-interactives nous paraît logique car nous avons relevé ici les tactiques socioculturelles-interactives en dehors des tactiques de communication en PIO. Nous rappelons que les tactiques de communication en PIO font partie des tactiques socioculturelles-interactives. Il est vrai qu'en raison de la présence forte des tactiques méta-affectives au début de l'atelier, nous avons plus ciblé pendant l'entraînement stratégique les tactiques affectives que les tactiques méta-affectives. Ce résultat déséquilibré à la fin du semestre entre l'emploi important des tactiques affectives et l'emploi très limité des tactiques méta-affectives s'explique donc de cette façon. Ce que nous tenons à signaler en regardant plus précisément les tactiques et méta-tactiques relevées dans le *tableau 37* en annexe 2.37 est que les sujets ont mis en œuvre des tactiques et méta-tactiques avant, pendant et après la tâche. Quelques tactiques et méta-tactiques utilisées avant la tâche étaient les suivantes : 1) je me mets à réfléchir et à voir si je connais le vocabulaire nécessaire pour la tâche, 2) j'organise les idées que je vais présenter, 3) j'analyse le sujet dans ma tête pour trouver les bons arguments et 4) je me dis que ça ne va pas durer très longtemps alors pas de panique. Certaines tactiques et méta-tactiques utilisées pendant la tâche étaient les

suivantes : 1) je contrôle mes tactiques affectives pour rester calme, 2) je me rappelle mon plan, 3) je suis positif et 4) j'organise mon discours avec des connecteurs. Enfin, les méta-tactiques utilisées après la tâche étaient les suivantes : 1) je me demande ce que je ferais différemment si je devais répéter la tâche et 2) j'évalue les tactiques que j'ai employées pour ne pas me bloquer.

Regardons maintenant les résultats du groupe de contrôle. Le *tableau 51* en annexe 2.51 présente les tactiques et méta-tactiques que chaque sujet du groupe a mises en œuvre mais aussi les pensées signalées par les sujets pendant la pensée rétrospective. Nous pouvons consulter les tactiques et méta-tactiques d'apprentissage relevées de manière regroupée dans le *tableau 53* en annexe 2.53. Selon ce tableau, les sujets du groupe de contrôle ont signalé 16 tactiques et méta-tactiques d'apprentissage lors de l'évaluation diagnostique et 15 lors de l'évaluation finale. Nous constatons donc immédiatement que le nombre de ces tactiques et méta-tactiques n'a pas augmenté comme c'était le cas pour le groupe de l'atelier. De plus, il faut mentionner que nous avons relevé 7 pensées négatives pour le moral des sujets lors de l'évaluation diagnostique et 6 lors de l'évaluation finale. Les pensées négatives relevées n'ont donc pas disparu comme celles du groupe de l'atelier.

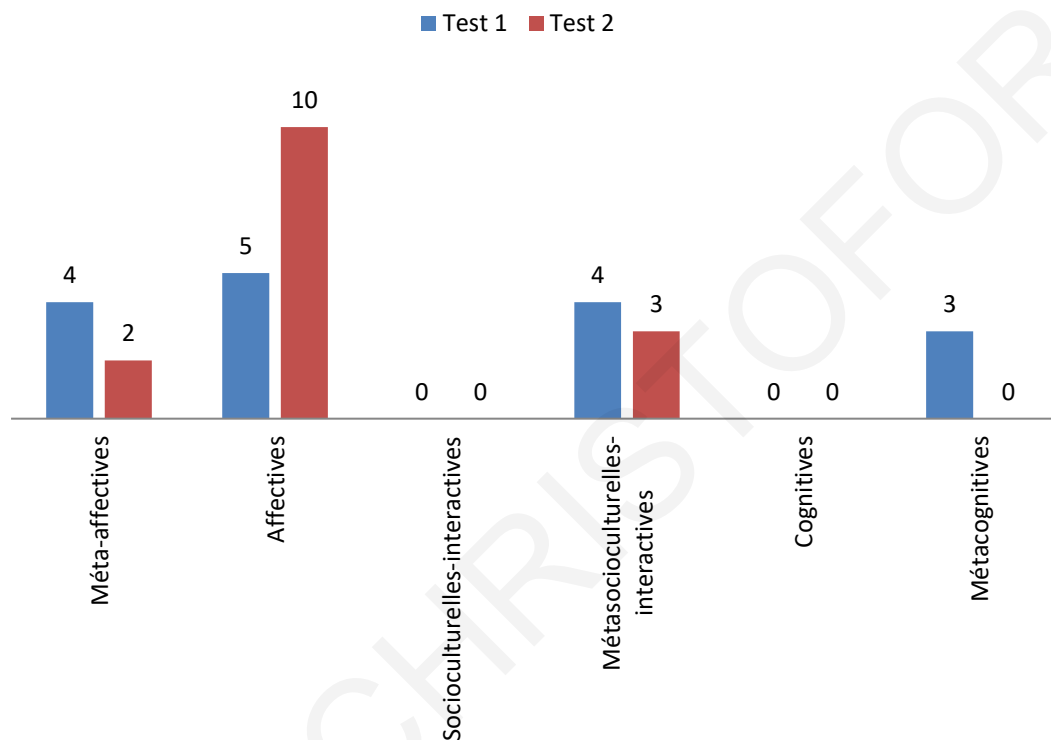
Le *graphique 89* suivant présente les pourcentages de chaque type de tactiques et de méta-tactiques d'apprentissage relevées lors des deux évaluations, diagnostique et finale, par le groupe de contrôle.



Graphique 89 : Pourcentages des tactiques et méta-tactiques d'apprentissage en PIO mises en œuvre lors de l'évaluation diagnostique (test 1) et de l'évaluation finale du semestre (test 2) par le groupe de contrôle.

Le *graphique 89* nous montre tout d'abord que lors de l'évaluation diagnostique les sujets ont eu recours à 4 types de tactiques et de méta-tactiques d'apprentissage et à 3 types lors de l'évaluation finale. Lors de l'évaluation diagnostique 25% de ces tactiques étaient des tactiques méta-affectives et lors de l'évaluation finale ces tactiques représentaient 13% de celles relevées. Lors de l'évaluation diagnostique 31% des tactiques et méta-tactiques relevées étaient des tactiques affectives alors que lors de l'évaluation finale les tactiques affectives représentaient 67% des tactiques et méta-tactiques relevées. Il y a eu donc une

augmentation importante de ces tactiques. Lors de l'évaluation diagnostique 25% étaient des tactiques métasocioculturelles-interactives et lors de l'évaluation finale 20% représentaient ces tactiques. Enfin, lors de l'évaluation diagnostique 19% étaient des tactiques métacognitives alors que lors de l'évaluation finale ces tactiques n'ont pas été mises en œuvre. Ainsi, nous constatons que le recours aux tactiques et méta-tactiques n'est pas resté tout à fait le même lors des deux évaluations mais qu'il y a eu une évolution. Consultons le *graphique 90* suivant afin de voir le nombre exact des tactiques et méta-tactiques mises en œuvres.



Graphique 90 : Types de tactiques et méta-tactiques d'apprentissage en PIO mises en œuvre lors de l'évaluation diagnostique (test 1) et de l'évaluation finale (test 2) par le groupe de contrôle.

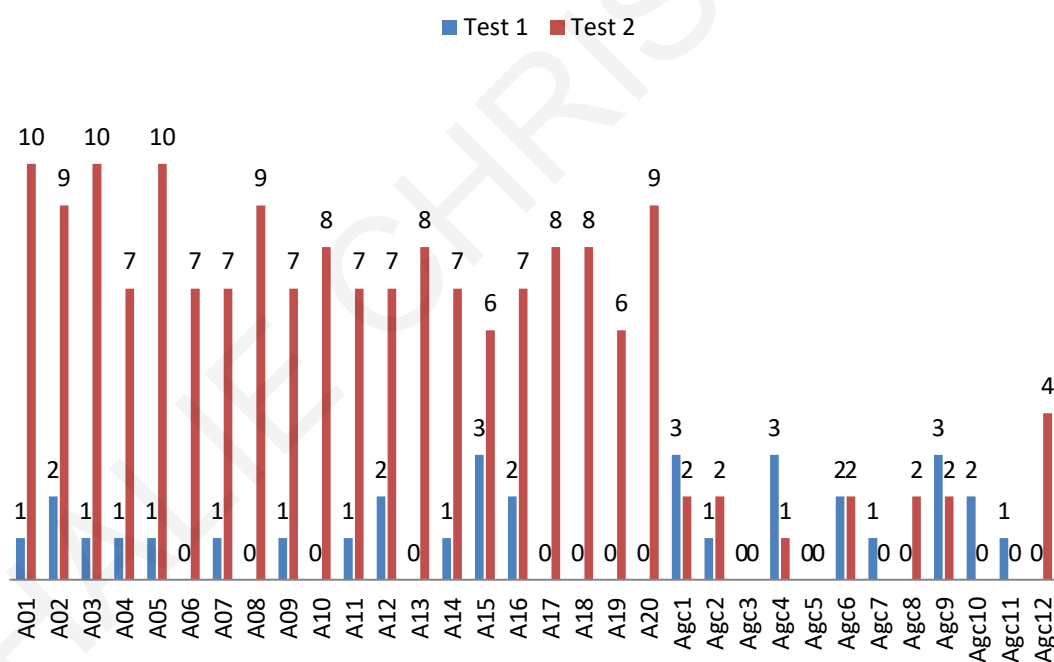
Selon le *graphique 90* ci-dessus, le groupe de contrôle a eu recours à un petit nombre de tactiques et de méta-tactiques d'apprentissage lors des deux évaluations, car nous en avons eu 16 lors de l'évaluation diagnostique et 15 lors de l'évaluation finale. Les sujets de ce groupe n'ont donc pas appris à utiliser davantage de tactiques et méta-tactiques d'apprentissage pendant le semestre. Nous pouvons voir aussi que lors de l'évaluation finale le groupe n'a pas du tout utilisé des tactiques et méta-tactiques socioculturelles-interactives⁴⁰⁸, cognitives et métacognitives. Ils ont employé plus ou moins le même nombre de tactiques méta-affectives et métasocioculturelles-interactives, or ils ont mis en œuvre deux fois plus de tactiques affectives. Comme cela est particulièrement intéressant, il est important de regarder de près ces tactiques. Lors de l'évaluation diagnostique les tactiques affectives mises en œuvre étaient les suivantes : 1) « Je me dis que c'est normal de me sentir anxieux », 2) « Je me dis que si je fais une erreur ce n'est pas grave », 3) « Je parle à moi-même et me dis que je peux le faire. Je m'encourage », 4) « Je suis positif ». Lors de l'évaluation finale les tactiques affectives qui étaient les mêmes que lors de l'évaluation diagnostique étaient les suivantes : 1) Je parle à moi-même et me dis que je

⁴⁰⁸ Sans parler ici des tactiques de communication en PIO.

peux le faire. Je m'encourage, et 2) Je suis positif. Ces deux tactiques ont été utilisées 7 et 2 fois. Nous avons relevé encore une tactique affective lors de l'évaluation finale : « Je me dis que ça ne va pas durer très longtemps ». Les sujets n'ont donc pas appris à utiliser de nouvelles tactiques, ils ont pourtant employé plus souvent certaines de celles qui ont déjà été utilisées lors de l'évaluation diagnostique.

A ce point nous devons aussi ajouter que des pensées négatives ont été relevées lors des deux évaluations qu'il vaut la peine de citer. Lors de l'évaluation diagnostique, les sujets ont signalé 7 fois les pensées suivantes : 1) « Cela va être difficile » (4 fois), 2) « je manque d'entraînement » (1 fois), 3) « Ca fait longtemps que je n'ai pas fait ce genre d'activité, est-ce que je vais y arriver ? » (1 fois) et 4) « Je ne vais pas y arriver » (1 fois). Lors de l'évaluation finale, nous avons relevé 6 fois les pensées suivantes : 1) « Cela va être difficile » (2 fois), 2) « Je vais encore me bloquer » (2 fois), 3) « Je manque d'entraînement » et 4) « Est-ce que je vais trouver comment dire ? » (1 fois). Ces pensées n'ont donc pas disparu pendant le semestre, les sujets ne se sont pas habitués aux activités de PIO, et ont fait preuve du même manque de confiance en soi lors de l'évaluation finale.

De plus, même si les chiffres des tactiques et méta-tactiques d'apprentissage lors des deux évaluations étaient assez clairs pour ce qui est du progrès effectué par les deux groupes, nous pensons qu'il est tout aussi important de voir de près la performance de chaque sujet des deux groupes. Le graphique 91 suivant met au clair cela.



Graphique 91 : Nombre de tactiques et méta-tactiques d'apprentissage relevées lors des évaluations diagnostique (test 1) et finale (test 2) par le groupe de l'atelier et le groupe de contrôle. Présentation par sujet.

Les résultats de l'évaluation diagnostique apparaissent en bleu et ceux de l'évaluation finale en rouge. Pour ce qui est du groupe de l'atelier nous pouvons voir que les sujets ont employé de 0 à 3 tactiques et méta-tactiques, en moyenne chaque sujet a employé 0.85 tactique ou méta-tactique avec un écart-type de 0.875. L'écart-type faible permet de donner plus de représentativité à la moyenne. Lors de l'évaluation finale, il est très intéressant de voir que tous les sujets ont mis en œuvre entre 6 et 10 tactiques et méta-tactiques d'apprentissage, chaque sujet a utilisé 7.8 tactiques ou méta-tactiques avec un écart-type de 1.268, indiquant encore une fois que la moyenne est assez représentative. Il

est en effet positif de voir que tous les sujets ont appris à utiliser ces tactiques et méta-tactiques sans exception et que le nombre utilisé ne variait pas beaucoup. D'autre part, le groupe de contrôle, présente des résultats différents lors de l'évaluation finale. Lors de l'évaluation diagnostique, les sujets ont employé entre 0 et 3 tactiques et méta-tactiques, en moyenne 1.33 tactique ou méta-tactique par sujet avec un écart-type de 1.231. Encore une fois, l'écart-type assez faible nous fait comprendre que la moyenne indiquée est assez représentative du groupe. Lors de l'évaluation finale, les sujets ont mis en œuvre entre 0 et 4 tactiques et méta-tactiques, 1.25 en moyenne par sujet avec un écart-type de 1.288. Le seul sujet qui a assez augmenté le nombre des tactiques et méta-tactiques mises en œuvre était le sujet Agc12, qui comme nous pouvons le voir en consultant le *tableau 51* en annexe 2.51, a utilisé deux fois la tactique affective « Je parle à moi-même et me dis que je peux le faire. Je m'encourage. », une fois la tactique affective « Je suis positif » et une fois « Si je n'y arrive pas je peux toujours demander de l'aide. ».

De ce fait, nous concluons que les sujets du groupe de l'atelier à la fin du semestre ont su comment utiliser différents types de tactiques et de méta-tactiques d'apprentissage en PIO et en ont considérablement augmenté le nombre. Ils ont en moyenne utilisé 0.85 tactiques ou méta-tactiques par sujet lors de l'évaluation diagnostique et 7.8 lors de l'évaluation finale alors que les sujets du groupe de contrôle n'ont pas augmenté la moyenne des tactiques et méta-tactiques employées, en passant de 1.33 à 1.25. Même si les résultats paraissent assez évidents nous avons tout de même effectué une analyse ANCOVA et nous avons constaté qu'effectivement les groupes avaient une différence statistiquement importante dans l'utilisation des tactiques et méta-tactiques lors des deux évaluations. Le tableau avec les résultats des analyses statistiques est disponible en annexe 5.7. Il semble donc que l'entraînement stratégique lors de l'atelier a eu des effets positifs sur les sujets de l'atelier, effets positifs que les sujets du groupe de contrôle n'ont pas eu pendant le semestre.

Passons à présent à l'analyse des corrélations éventuelles que nous avons étudiées à la fin du semestre de l'atelier.

3.2.4.3. *Corrélations avec des variables étudiées*

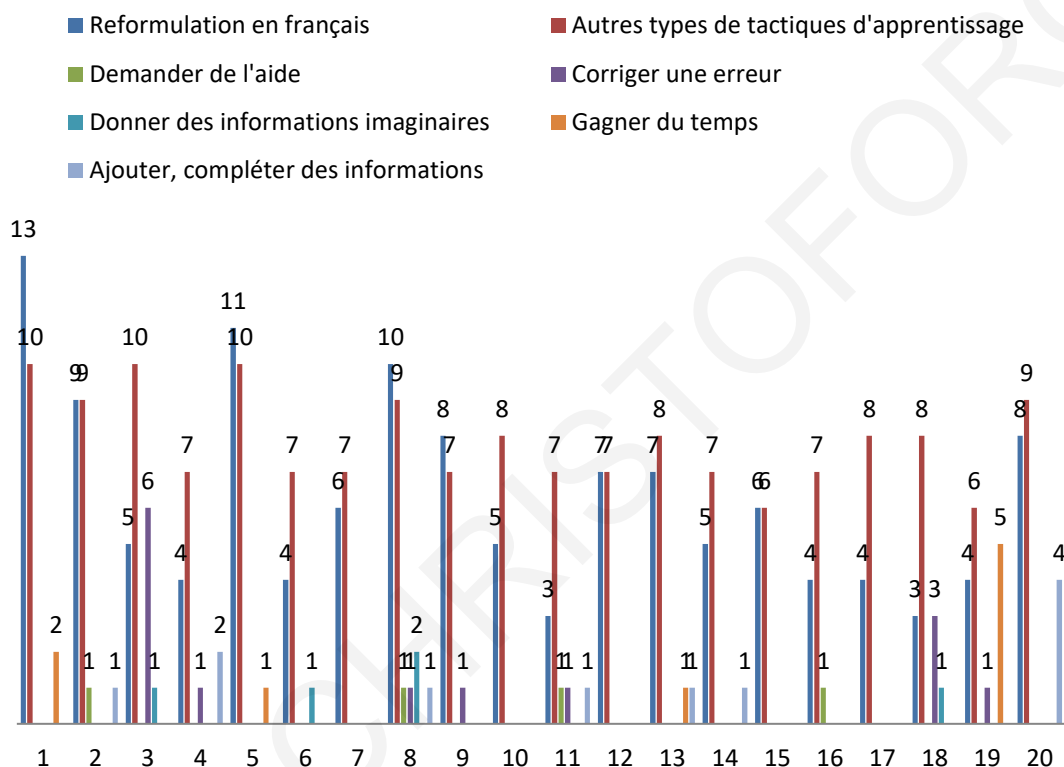
Lors de l'analyse des résultats obtenus lors de l'évaluation diagnostique *supra*⁴⁰⁹, nous avons analysé les corrélations entre les tactiques de communication en PIO employées et les variables suivantes : 1) le niveau de compétence et d'aisance des apprenants, 2) l'activité langagière, IO ou PO, 3) l'emploi d'autres types de tactiques et de méta-tactiques d'apprentissage en PIO et 4) les difficultés signalées par les apprenants (des difficultés affectives, en rapport avec le vocabulaire ou la prononciation etc.). Ces mêmes variables ont été encore analysées à la fin du premier semestre de l'atelier afin d'étudier les corrélations avec les tactiques de communication en PIO utilisées à la fin du semestre. Enfin, nous avons également analysé les corrélations entre la performance des sujets et le temps de l'entraînement stratégique. Plus précisément, nous avons cherché à savoir les progrès effectués lors de quatre moments différents : 1) au début du premier semestre (lors de l'évaluation diagnostique), 2) à la fin du premier semestre, 3) à la fin du deuxième semestre et 4) à la fin du troisième semestre de l'atelier.

⁴⁰⁹ Cf. sous section 3.2.3.2. *Corrélations entre les pratiques au début de l'atelier et des variables étudiées.*

Première variable : le niveau global de compétence et le niveau d'aisance en PIO

La première variable à étudier est le niveau de compétence accordé après une évaluation globale des pratiques des sujets en PIO et le niveau d'aisance en PIO. Nous mettrons donc en évidence si des corrélations existent entre les niveaux et le choix des différentes tactiques.

Tout d'abord, le *graphique 92* suivant présente les différentes tactiques mises en œuvre à la fin du premier semestre de l'atelier par chaque sujet.



Graphique 92 : Tactiques de communication et d'apprentissage en PIO mises en œuvre lors de l'évaluation finale du premier semestre de l'atelier. Présentation par sujet.

Ce que nous constatons immédiatement avec le graphique ci-dessus est que tous les sujets à la fin du semestre ont eu recours aux tactiques de (re)formulation verbale en français ainsi qu'aux autres types de tactiques et méta-tactiques d'apprentissage en PIO. Nous réalisons donc que même si le groupe était très hétérogène en ce qui concerne les niveaux de compétence en PIO et les niveaux d'aisance, tous les sujets ont eu recours aux tactiques étudiées pendant le semestre. Tous les sujets ont utilisé entre 3 et 13 tactiques de (re)formulation verbale en français, et entre 6 et 10 tactiques et méta-tactiques d'apprentissage en PIO. A première vue, il semble que l'utilisation des tactiques ne dépend pas du niveau des sujets car si c'était le cas, certains sujets n'auraient pas utilisé ces tactiques ou les auraient très peu utilisées. Or, pour aller un peu plus loin dans cette analyse, si nous consultons le *tableau 32* en annexe 2.32, nous pouvons voir que les sujets qui ont eu lors de l'évaluation finale du semestre le sous-niveau le plus bas aux deux activités langagières de PIO (entre A2.1 et A2.2) étaient les sujets : A10, A12, A13, A15 et A17. Lorsque nous regardons les tactiques mises en œuvre par ces sujets dans le *graphique 81* précédent, nous constatons qu'il n'y a pas à signaler de tendance qui les distinguerait des tactiques mises en œuvre par le reste des sujets plus avancés. Les 5 sujets précités ont

utilisé entre 4 et 7 tactiques de (re)formulations verbales en français ou 5.8 en moyenne et entre 6 et 8 tactiques et méta-tactiques d'apprentissage en PIO ou 7.4 en moyenne. Si nous retenons maintenant les sujets les plus avancés (entre B1.2 et B2.2) A02, A03, A04, A05 et A19, nous constatons qu'ils ont utilisé entre 4 et 11 tactiques de (re)formulation verbale en français ou 6.6 en moyenne et entre 6 et 10 tactiques et méta-tactiques d'apprentissage en PIO ou 8.4 en moyenne. Afin de tirer plus de résultats sur la différence entre les moyennes nous avons effectué deux tests-t de moyenne d'échantillons indépendants, qui ont mis en évidence que la différence entre les moyennes des tactiques de (re)formulation verbale en français entre les sujets de niveaux élémentaires et avancés n'était pas statistiquement importante et que celle entre les moyennes des tactiques et méta-tactiques d'apprentissage n'était pas statistiquement importante non plus.⁴¹⁰ Nous comprenons donc que les sujets les plus avancés n'avaient pas vraiment tendance à employer plus de tactiques de (re)formulation verbale en français et de tactiques et de méta-tactiques d'apprentissage lors de l'évaluation finale.

Regardons par ailleurs si des corrélations existent entre le niveau d'aisance des sujets et les tactiques mises en œuvre. Le *tableau 33* en annexe 2.33 présente le sous-niveau d'aisance accordé aux sujets pour les activités de PIO. En le consultant nous réalisons que les sujets les moins avancés du groupe (entre A2.2 et B1.1 lors de l'évaluation finale) A09, A12, A13, A15 et A17 ont utilisé entre 4 et 8 tactiques de (re)formulation verbale en français ou 6.4 en moyenne et entre 6 et 8 tactiques et méta-tactiques d'apprentissage en PIO ou 7.2 en moyenne. Nous constatons de ce fait que ces sujets n'ont pas tendance à employer peu ou beaucoup de tactiques si nous les comparons aux autres sujets. Si nous regardons uniquement les sujets qui ont eu lors de l'évaluation finale du semestre un sous-niveau plus avancé (entre B1.2 et B2.2) A02, A03, A04, A05, A08, A16, A19 et A20 nous constatons qu'ils ont mis en œuvre entre 4 et 11 tactiques de (re)formulation verbale en français ou 6.8 en moyenne et entre 6 et 10 tactiques et méta-tactiques d'apprentissage en PIO ou 8.3 en moyenne. Comme les moyennes des tactiques mises en œuvre par les sujets plus avancés étaient un peu plus élevées nous avons à nouveau effectué deux test-t de moyenne d'échantillons indépendants qui ont mis en évidence que la variance entre les tactiques employées par les sujets de niveaux différents n'était pas statistiquement importante, ni pour les tactiques de (re)formulation verbale en français ni pour les tactiques et méta-tactiques d'apprentissage en PIO. Cela dit, nous ne relevons pas de corrélation entre les sujets de niveau d'aisance plus avancé et les tactiques employées.

En ce qui concerne les tactiques qui consistent à demander de l'aide, corriger une erreur, donner des informations imaginaires, gagner du temps, et ajouter et compléter des informations, ce que nous avons pu réaliser en regardant le *graphique 92* en même temps que les *tableaux 32* et *33* en annexes 2.32 et 2.33, est que les sujets qui ont mis en œuvre les tactiques de demande d'aide n'étaient pas tous des sujets de niveau élémentaire comme c'était le cas lors de l'évaluation diagnostique, que l'autocorrection était tout comme pour l'évaluation diagnostique employée par des sujets de niveaux différents et que les tactiques qui consistaient à donner des informations imaginaires, gagner du temps et ajouter des informations par des synonymes ou des expressions figées étaient employées par des sujets de tous les niveaux.

⁴¹⁰ Les tableaux avec les résultats des analyses statistiques sont disponibles en annexe 5.8 et 5.9.

Le *tableau 38* en annexe 2.38 présente les tactiques de (re)formulation verbale en français employées par chaque sujet. Cette présentation permet de mettre en évidence si les sujets de différents niveaux avaient des préférences de tactiques en ce qui concerne les tactiques de (re)formulation verbale en français. Nous avons mis en jaune les sujets de niveaux les plus avancés du groupe et en bleu ceux du niveau les moins avancés. Tout d'abord, nous constatons que pour des tactiques qui ont été très peu employées, comme celles qui consistent à utiliser un autre mot ou à traduire directement d'une autre langue, nous ne pouvons pas tirer des conclusions. Il faut donc regarder les tactiques qui ont été employées plusieurs fois. Dans l'extrait 1 suivant du *tableau 38* nous présentons uniquement ces tactiques.

Nv d'aisance ->	B1. 1	B2. 1	B1. 2	B1. 2	B1. 2	B1. 1	B1. 1	B1. 2	A2. 2	B1. 1	A2. 2	A2. 2	B1. 1	A2. 2	B1. 2	A2. 2	B1. 1	B2. 2	A2. 2	B1. 1	B2. 1	B1. 2	
Nv global - >	B1. 1	B2. 1	B1. 2	B2. 1	B2. 2	A2. 2	A2. 2	A2. 2	A2. 2	A2. 2	A2. 2	A2. 2	B1. 1	A2. 2	A2. 2	A2. 2	B1. 1	B1. 2	B1. 1	B1. 2	B1. 2	B1. 2	
	A0 1	A0 2	A0 3	A0 4	A0 5	A0 6	A0 7	A0 8	A0 9	A1 0	A1 1	A1 2	A1 3	A1 4	A1 5	A1 6	A1 7	A1 8	A1 9	A2 0			
Inventer un mot	2	2					1	1										1				1	
Utiliser un synonyme	1					1					1											1	2
Utiliser une circonlocution		1			1					1			1										1
Utiliser un antonyme avec la négation	1	1	1			1			1				2									1	1
Restructurer la formulation			3	3	1		1			2				1	2	1	2				1	1	
Utiliser un mot de la même famille	1	1					2	1								1							
Donner un exemple	8	3			8	2		8	7	2	1	3	1	2		1	2	1	1	1	1	2	
Utiliser des mots passe-partout	1		1									1	3	1									

Extrait 1 du *tableau 38* en annexe 2.38.

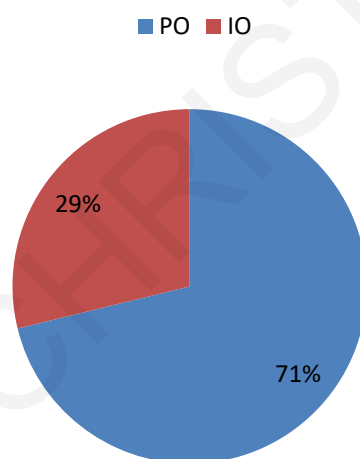
En ce qui touche les tactiques consistant à inventer un mot, utiliser un synonyme et utiliser un mot de la même famille, nous remarquons qu'elles n'ont pas du tout été mises en œuvre par les sujets en bleu qui étaient les moins avancés du groupe. Nous nous demandons donc si ces tactiques étaient en général plus facilement utilisées par les sujets ayant déjà un niveau B1. En ce qui concerne les tactiques de la circonlocution, des antonymes avec la négation, de la restructuration ou de la simplification de la formulation et de l'exemplification, nous pouvons voir que des sujets de différents niveaux les ont mises en œuvre. Il paraît donc qu'il s'agit de tactiques accessibles à tous les niveaux du groupe. Enfin, la tactique qui consiste à utiliser des mots passe-partout a été utilisée par des sujets de différents niveaux et seulement une fois par un sujet de niveau avancé. Nous nous demandons ainsi si les sujets de niveau avancé ne la préfèrent pas.

Pour résumer, après avoir étudié les tactiques mises en œuvre par les sujets de niveaux différents, nous n'avons pas identifié de corrélation entre le niveau des sujets en

PIO et les tactiques mises en œuvre de manière générale. Or, en regardant les tactiques de (re)formulation verbale en français plus particulièrement nous avons remarqué que : 1) les sujets de niveaux moins avancés n'ont pas choisi d'utiliser les tactiques d'invention de mots, d'utilisation de synonyme et d'utilisation d'un mot de la même famille, 2) des sujets de différents niveaux ont mis en œuvre les tactiques de la circonlocution, des antonymes avec la négation, de la restructuration ou de la simplification de la formulation et de l'exemplification et 3) la tactique consistant à utiliser des mots passe-partout a été utilisée par des sujets de différents niveaux et seulement une fois par un sujet de niveau avancé.

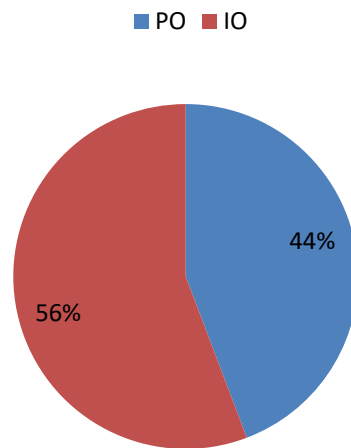
Deuxième variable : le type d'activité langagière, PO ou IO.

La deuxième variable que nous avons prise en considération pendant l'analyse des résultats de l'évaluation finale du premier semestre de l'atelier était le type d'activité langagière, voire la PO ou l'IO. Comme l'indique le *tableau 35* en annexe 2.35, les sujets ont eu recours à 121 tactiques de communication en PO et à 49 tactiques de communication en IO. Le *graphique 93* ci-dessous illustre que 71% des tactiques de communication a été relevé en PO et 29% en IO.



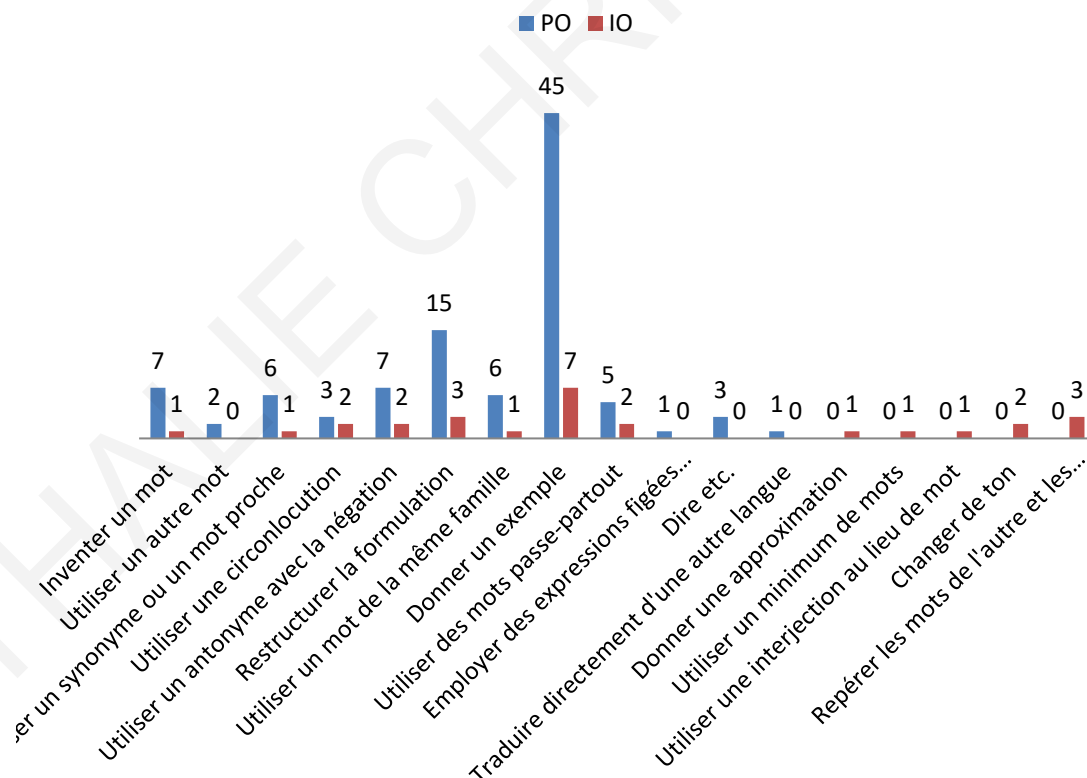
Graphique 93 : Pourcentages des tactiques de communication en PO et en IO, relevées lors de l'évaluation finale du premier semestre de l'atelier (test 2) par les sujets de l'atelier.

Les sujets ont donc employé trois fois plus de tactiques de communication en PO qu'en IO. Ce qui est particulièrement intéressant, c'est que cela n'est pas le cas avec les tactiques et méta-tactiques d'apprentissage. Le *graphique 94* ci-dessous illustre que 44% des tactiques et méta-tactiques ont été relevé en PO et 56% en IO.



Graphique 94 : Pourcentages des tactiques et méta-tactiques d'apprentissage en PO et en IO, relevées lors de l'évaluation finale du premier semestre de l'atelier (test 2) par les sujets de l'atelier.

Nous ne pouvons donc pas affirmer que les sujets employaient de manière générale plus de tactiques en PO qu'en IO ou l'inverse. La grande différence existait dans l'utilisation des tactiques de communication. Regardons donc de plus près les tactiques de communication employées lors des deux activités langagières. Le *graphique 95* suivant illustre en bleu les tactiques de communication en PO et en rouge celles en IO.



Graphique 95 : Tactiques de (re)formulation verbale en français en PO et en IO, lors de l'évaluation finale du premier semestre de l'atelier.

La différence dans l'emploi des tactiques de communication en PO et en IO était très importante. La seule tactique réservée à l'IO est celle qui consiste à repérer les mots de l'autre et les réemployer. Toutes les autres étaient des tactiques de communication

facilement utilisables dans l'une ou l'autre activité langagière. L'hypothèse que nous pouvons faire en regardant les pratiques des sujets lors de l'évaluation finale du semestre est que pendant l'activité d'IO les sujets ne cherchaient pas à parler longuement en gardant longtemps la parole, en revanche ils voulaient partager la parole avec l'interlocuteur. Nous supposons que cela avait comme résultat un échange relativement rapide entre les sujets et comme conséquence un usage moins important des tactiques de communication. L'extrait 1 suivant de la transcription d'une activité d'IO par les sujets A15 et A16 à la fin du premier semestre de l'atelier met cela en évidence.

```

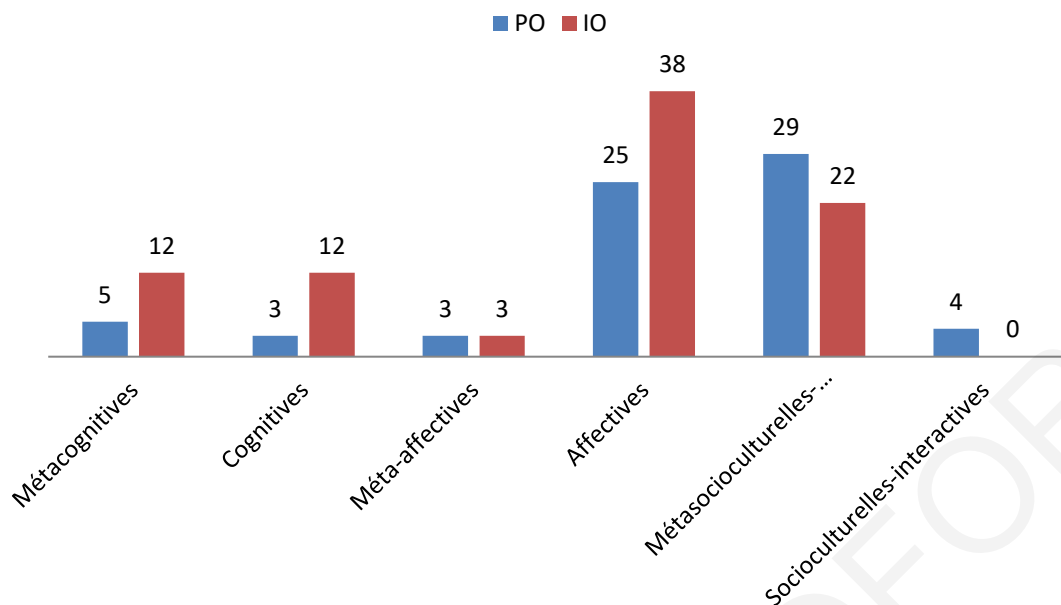
528.      A16  tu sais + je vais changer la couleur de mon cheveux
      TC  00:00:13.555 - 00:00:17.915
529.      A15  mhm c'est un bonne idée
      TC  00:00:18.010 - 00:00:21.030
530.      A16  je vais le faire vert + rouge + orange
      TC  00:00:21.100 - 00:00:26.240
531.      A15  ((expression de surprise et de désapprobation)) {oh mon dieu ((se
      retourne la regarder))}
      TC  00:00:23.720 - 00:00:29.430
532.      P    haha
      TC  00:00:24.860 - 00:00:26.530
533.      A15  (mot) tu vas faire^
      TC  00:00:30.030 - 00:00:31.280
534.      P    haha
      TC  00:00:28.765 - 00:00:30.285
535.      A16  mhm
      TC  00:00:31.495 - 00:00:32.455
536.      A15  ah::
      TC  00:00:37.530 - 00:00:38.720
537.      A15  mhm le pantalon gris est à la mode hein^ ((elle montre)) ++ mhm
      TC  00:00:40.240 - 00:00:47.065
538.      A16  ah oui^ mm
      TC  00:00:44.540 - 00:00:46.710
539.      A15  ah: qu'est-ce que c'est ça^
      TC  00:00:55.670 - 00:00:59.960
540.      A16  quoi^ la couleur ce n'est pas bien^
      TC  00:00:59.465 - 00:01:01.665
541.      A15  non
      TC  00:01:01.820 - 00:01:03.230
542.      A16  ah
      TC  00:01:03.215 - 00:01:03.615
543.      A15  mon ex petit ami se va marier ((surprise))
      TC  00:01:07.360 - 00:01:11.990
544.      A16  je suis pas sûre
      TC  00:01:12.650 - 00:01:13.800
545.      A15  c'est incroyable ((elle tape sa main sur sa jambe)) +++ comment^
      ((elle se retourne et la regarde))
      TC  00:01:13.795 - 00:01:19.600
546.      A16  je vais changer
      TC  00:01:15.310 - 00:01:16.490

```

Extrait 1 de la transcription de l'activité d'IO de l'évaluation finale du premier semestre de l'atelier (test 2) par les sujets A15 et A16.

Comme l'indique le temps de parole sous chaque tour de parole, les tours de parole ne duraient pas plus de quelques secondes. Nous supposons donc que cette rapidité de l'échange jouait son rôle sur le choix des tactiques de communication. Pourtant, nous supposons qu'elle n'influçait pas l'utilisation des tactiques et méta-tactiques d'apprentissage qui étaient dans la plupart d'entre elles utilisées avant le début de l'activité.

Concernant l'emploi des tactiques et méta-tactiques d'apprentissage en PIO, le *graphique 96* suivant illustre la fréquence de chaque type de tactiques et de méta-tactiques d'apprentissage en PO et en IO.



Graphique 96 : Fréquence des types de tactiques et méta-tactiques d'apprentissage en PO et en IO lors de l'évaluation finale du premier semestre de l'atelier (test 2).

Nous pouvons remarquer que les sujets ont utilisé plus de tactiques métacognitives, cognitives et métasocioculturelles-interactives en IO qu'en PO. Pour ce qui est des tactiques cognitives, nous pouvons voir dans le *tableau 37* en annexe 2.37 qu'en IO les sujets ont beaucoup utilisé une seule tactique qui consistait à prévoir ce que le camarade allait dire et penser à différentes réponses possibles. Il était question donc d'une tactique typique de l'IO. Pour ce qui est des deux autres types de tactiques : les métacognitives et les affectives, nous ne pouvons pas tirer des conclusions expliquant cet écart. Nous constatons aussi que dans les deux activités, PO et IO, les sujets ont mis en œuvre 3 tactiques méta-affectives. Par ailleurs, en PO les sujets ont utilisé 29 tactiques métasocioculturelles-interactives et 22 en IO. La différence est dans ce cas moins importante que dans le cas des tactiques affectives. Enfin, en PO les sujets ont employé 4 tactiques socioculturelles-interactives en dehors des tactiques de communication alors qu'ils n'en ont pas du tout utilisé en IO.

Pour conclure, pour ce qui est de la deuxième variable étudiée, l'activité langagière de PO ou d'IO, nous avons remarqué que les tactiques de communication étaient beaucoup plus nombreuses en PO qu'en IO. Les tactiques et méta-tactiques d'apprentissage étaient plus ou moins du même nombre dans les deux activités. Or nous n'avons pas pu expliquer des écarts dans la fréquence de certaines tactiques et méta-tactiques en PO et en IO.

Troisième variable : l'emploi des tactiques et méta-tactiques d'apprentissage en PIO

La troisième variable que nous avons considérée était l'emploi des tactiques et méta-tactiques d'apprentissage en PIO. Comme nous avons vu dans le *graphique 91* précédent, tous les sujets de l'atelier ont employé des tactiques et méta-tactiques d'apprentissage en PIO. Le *tableau 36* en annexe 2.36 et le *graphique 91* mettent en évidence qu'à la fin du premier semestre de l'atelier tous les sujets ont employé entre 6 et 10 tactiques et méta-tactiques d'apprentissage en PIO de manière assez variée, à savoir en utilisant différents types. Nous n'avons donc pas noté de corrélation entre l'utilisation des

tactiques ou méta-tactiques d'apprentissage et celle des tactiques de communication en PIO.

Quatrième variable : difficultés signalées par les sujets

La quatrième variable que nous avons choisie d'étudier tout comme pour l'évaluation diagnostique, est les difficultés signalées par les sujets. Nous rappelons que nous avons vu *supra*⁴¹¹ que les difficultés signalées par les sujets en PIO dans le questionnaire de l'atelier étaient : 1) la prononciation signalée 10 fois ou 37%, 2) l'aisance signalée 6 fois ou 22%, 3) le vocabulaire signalé 5 fois ou 18%, 4) la grammaire et la syntaxe signalées 5 fois aussi ou 18% et 5) parler avec confiance signalé 1 fois ou 4%. Tout d'abord nous devons noter que nous n'avons pas relevé des tactiques en relation avec la prononciation ou la grammaire. Ainsi, nous nous sommes concentrée sur l'aisance, le vocabulaire et parler avec confiance. Le *tableau 39* en annexe 2.39 présente les sujets qui ont noté chaque difficulté.

Etudions dans un premier temps si des corrélations existent entre les sujets qui ont signalé l'aisance comme étant une difficulté en PIO et les tactiques qu'ils ont utilisées. Les 6 sujets qui ont noté l'aisance comme une difficulté en PIO apparaissent dans l'extrait 1 du *tableau 39*.

Difficulté en PIO signalée	Sujets
Aisance	A02 A03 A04 A09 A15 A16

Extrait 1 du *tableau 39* en annexe 2.39.

Parmi les sujets qui ont signalé l'aisance comme une difficulté, les sujets A02, A03, A04 et A16 étaient de niveau plus avancé en ce qui concerne l'aisance (entre B1.2 et B2.2). Or, A09 et A15 n'étaient pas de niveau d'aisance avancé. C'est pourquoi nous constatons que signaler l'aisance comme une difficulté ne signifie pas être de niveau élémentaire. Par ailleurs, lorsque nous consultons le *tableau 36* en annexe 2.36 qui présente les tactiques et méta-tactiques mises en œuvre par chaque sujet lors de l'évaluation finale du premier semestre de l'atelier, et nous regardons aussi le *tableau 38*, nous remarquons que tous les sujets ont eu recours à des tactiques de (re)formulation verbale en français. L'extrait 2 du *tableau 38* suivant montre les tactiques mises en œuvre par les 6 sujets précités. Nous tenons à rappeler que les sujets en jaune étaient ceux qui étaient selon l'évaluation externe de niveau plus avancé et les sujets en bleu, les sujets de niveau moins avancé.

⁴¹¹ Cf. sous-section 3.2.4.1. Représentations des sujets à la fin de l'atelier.

	A02	A03	A04	A09	A15	A16
Inventer un mot	2					
Utiliser un synonyme						
Utiliser une circonlocution	1					
Utiliser un antonyme avec la négation	1	1		1		
Restructurer la formulation		3	3		2	1
Utiliser un mot de la même famille	1					1
Donner un exemple	3			7		1
Utiliser des mots passe-partout		1				

Extrait 2 du *tableau 38* en annexe 2.38.

En regardant cet extrait nous constatons que les 6 sujets ont eu recours à différentes tactiques, entre 2 et 8 fois, 4.8 en moyenne avec 2.639 d'écart-type. Nous considérons donc que l'écart dans la fréquence de ces tactiques nous amène à conclure qu'il n'y a pas de corrélation entre les tactiques choisies par les sujets et l'aisance signalée comme difficulté.

Passons maintenant aux sujets ayant signalé le vocabulaire comme une difficulté en PIO. Les sujets qui ont noté cette difficulté dans le questionnaire de l'atelier à la fin du semestre de l'atelier apparaissent dans l'extrait 2 du *tableau 39* ci-dessous.

Difficulté en PIO signalée	Sujets
Vocabulaire	A01 A06 A07 A11 A12

Extrait 2 du *tableau 39* en annexe 2.39.

Ce qui est particulièrement intéressant de noter est que parmi ces sujets seulement le sujet A12 était un sujet de niveau élémentaire (A2.1-A2.2). Les 4 autres sujets n'étaient pas non plus parmi les sujets les plus avancés, mais étaient de niveaux (A2.2-B1.2). L'extrait 3 du *tableau 38* suivant présente les tactiques de (re)formulation verbale en français mises en œuvre à la fin du premier semestre de l'atelier par les 5 sujets.

	A01	A06	A07	A11	A12
Inventer un mot	2		1		
Utiliser un synonyme	1	1		1	
Utiliser une circonlocution					
Utiliser un antonyme avec la négation	1	1			

Restructurer la formulation			1		
Utiliser un mot de la même famille	1		2		
Donner un exemple	8	2		1	3
Utiliser des mots passe-partout	1				1

Extrait 3 du *tableau 38* en annexe 2.38.

Nous remarquons que les sujets ont utilisé entre 2 et 14 tactiques, 5.6 en moyenne avec 4.775 d'écart-type. Nous pouvons voir que l'écart dans la fréquence des tactiques mises en œuvre est cette fois-ci encore plus important que pour les sujets ayant cité l'aisance comme difficulté. Les 5 sujets qui ont cité le vocabulaire comme étant une difficulté n'ont pas eu recours au même nombre de tactiques. En ce qui concerne le choix des tactiques, les tactiques choisies n'étaient pas toujours les mêmes.

Enfin, le sujet A20 a cité la difficulté de parler avec confiance. Cela est particulièrement intéressant parce que le sujet en question était probablement le sujet qui a effectué le plus de progrès en un semestre en ce qui concerne l'aisance. Comme nous pouvons le voir dans l'extrait 1 du *tableau 33* suivant, le sujet est passé du sous-niveau A2.1 au B2.1 en PO et du A2.1 au B1.2 en IO.

Apprenant	test	PO	IO
		Aisance	Aisance
A20	1	A2.1	A2.1
	2	B2.1	B1.2

Extrait 1 du *tableau 33* en annexe 2.33.

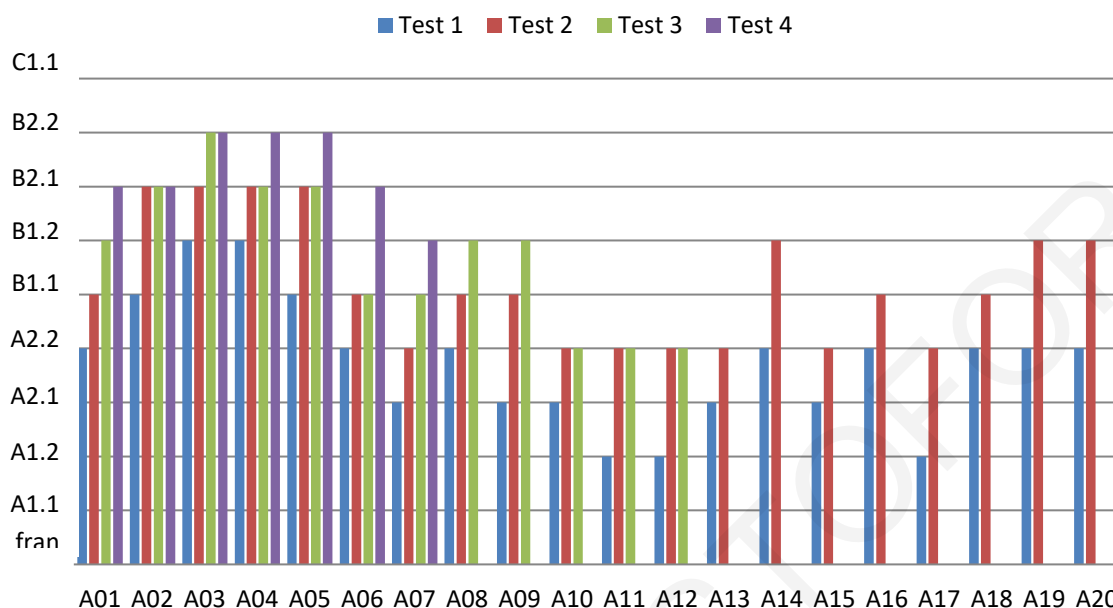
Il s'agit d'une apprenante qui a signalé dans le journal de bord à la fin du semestre qu'elle se sentait « plus à l'aise » et qui a su pendant l'évaluation finale du semestre utiliser 8 tactiques de (re)formulation verbale en français, 4 tactiques qui consistent à ajouter ou compléter des informations et 9 tactiques et méta-tactiques d'apprentissage en PIO. La difficulté qu'elle a citée ne semble pas être corrélée avec sa performance à la fin de l'atelier.

En guise de conclusion, il faut noter que nous n'avons pas relevé de corrélation entre les difficultés signalées par les sujets, les niveaux de compétence ou d'aisance des sujets, et les tactiques mises en œuvre à la fin de l'atelier.

Cinquième variable : le temps alloué à l'entraînement stratégique

La dernière variable qu'il nous semble important d'étudier est le temps accordé à l'entraînement stratégique. Pour étudier cela, nous comparerons les pratiques des sujets de l'atelier lors de quatre moments : 1) lors de l'évaluation diagnostique au début du premier semestre, avant donc le début de l'entraînement stratégique, 2) lors de l'évaluation finale du premier semestre de l'atelier, 3) lors de l'évaluation finale du deuxième semestre de l'atelier et 4) lors de l'évaluation finale du troisième semestre de l'atelier. Nous tenons à rappeler que le nombre des sujets participant à l'atelier a baissé de semestre en semestre. Nous avons 20 sujets au premier semestre, 12 au deuxième et 7 au troisième.

Regardons tout d'abord si les sujets ont progressé de manière générale en PIO. Les résultats de l'évaluation effectuée par les trois évaluateurs externes lors des quatre moments en PO apparaissent dans le *tableau 40* en annexe 2.40 mais aussi dans le *graphique 97* ci-dessous.



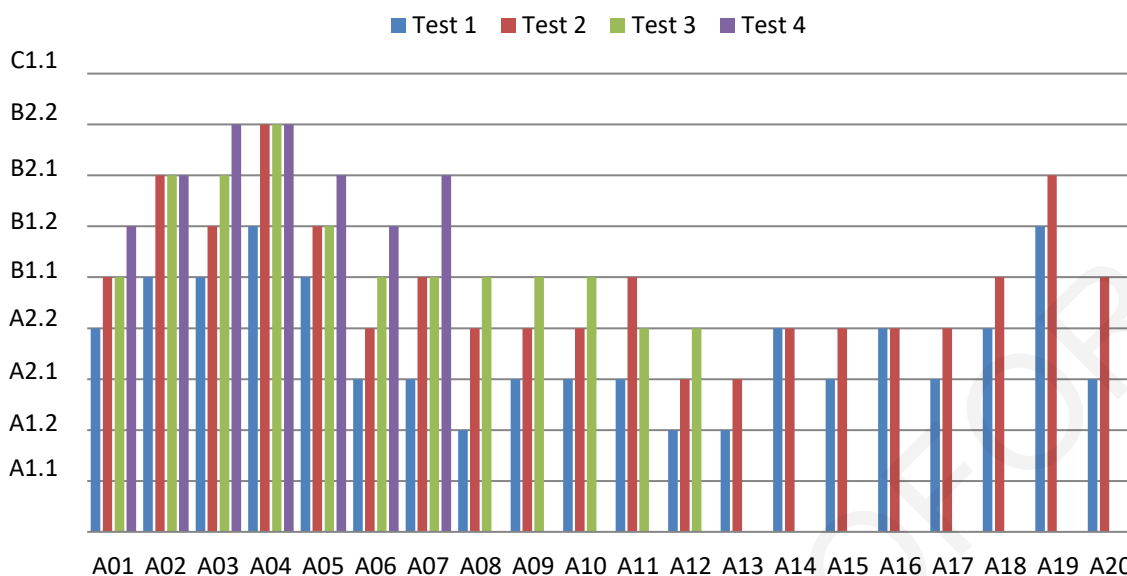
Graphique 97 : Résultats de l'évaluation globale du niveau de compétence par les trois évaluateurs lors des quatre évaluations (tests 1, 2, 3 et 4) par le groupe de l'atelier en PO. Présentation par sujet.

Comme nous l'avons déjà vu *supra*⁴¹², tous les sujets avaient atteint lors de la deuxième évaluation (test 2) un sous-niveau supérieur à celui de la première évaluation (test 1). Parmi les 20 sujets, 11 ou 55% ont progressé d'un sous-niveau et 9 sujets ou 45% ont progressé de deux sous-niveaux, autrement dit d'un niveau entier du CECR. En moyenne, les sujets ont progressé de 1.45 sous-niveau. Ainsi, ils ont eu entre 1 et 2 sous-niveaux de progrès en PO. Les 12 sujets qui ont participé au deuxième semestre de l'atelier et à son évaluation finale (test 3) ont fait preuve d'un progrès de 0.41 sous-niveau en moyenne, car 5 sujets ont progressé d'un sous-niveau et 7 sujets ont reçu le même sous-niveau à l'évaluation finale du deuxième semestre (test 3) que celui reçu à la fin du premier semestre. Les 7 sujets qui ont participé au troisième semestre de l'atelier ainsi qu'à l'évaluation finale du troisième semestre (test 4) ont fait preuve de 0.85 sous-niveau en moyenne de progrès lors du dernier semestre, car 4 sujets ont progressé d'un sous-niveau, 1 sujet de 2 sous-niveaux et 2 sujets n'ont pas progressé. Nous constatons donc qu'en PO le groupe de l'atelier a progressé tout le long des trois semestres. Or, il faut noter que le progrès le plus important a eu lieu lors du premier semestre. Afin d'évaluer si le progrès était statistiquement important lors de chaque semestre nous avons effectué un test-t de moyenne d'échantillons appariés⁴¹³, qui nous a montré que la différence relevée chaque semestre était statistiquement importante. Le tableau avec les résultats des analyses statistiques est disponible en annexe 5.10.

⁴¹² Cf. sous-section 3.2.4.2. Pratiques mises en œuvre à la fin de l'atelier.

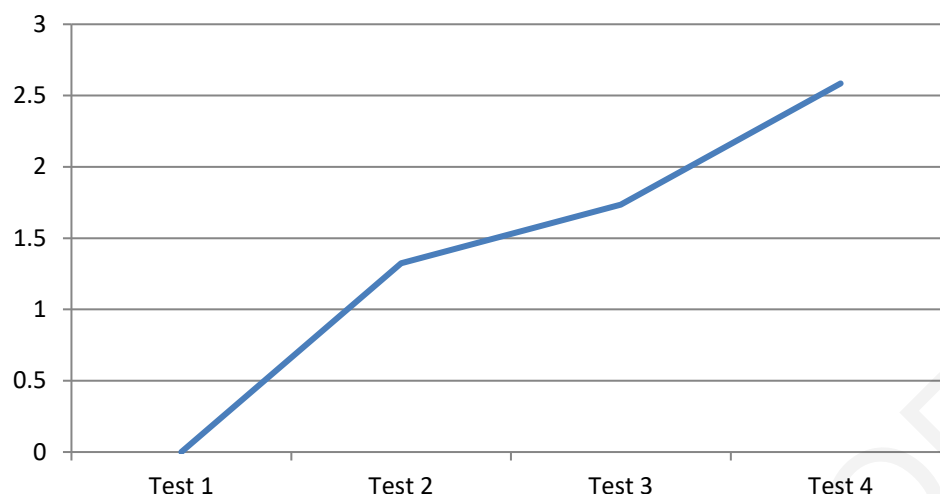
⁴¹³ En anglais : « a paired samples T-test » qui permet entre autres de comparer les moyennes de deux performances, dans notre cas de deux moments, et dire si leur différence est statistiquement importante ou non.

Consultons maintenant le *graphique 98* ci-dessous qui met en évidence les résultats de l'évaluation effectuée par les trois évaluateurs externes lors des quatre moments en IO.



Graphique 98 : Résultats de l'évaluation globale du niveau de compétence par les trois évaluateurs lors des quatre évaluations (tests 1, 2, 3 et 4) par le groupe de l'atelier en IO. Présentation par sujet.

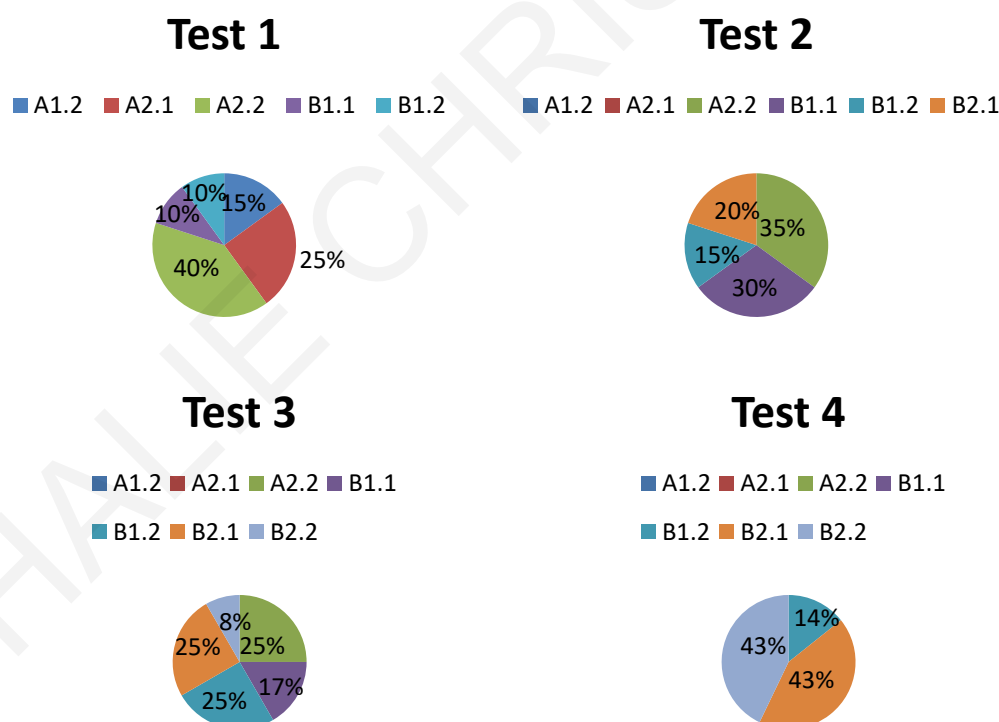
Lors du premier semestre, 18 sur 20 sujets soit 90% ont progressé d'un ou deux sous-niveaux. Les 2 sujets qui n'ont pas progressé, ont maintenu le même niveau A2.2 dans les deux cas. Nous pouvons remarquer que 6 sujets ou 30% ont progressé de 2 sous-niveaux, voire d'un niveau du CECR entier et 12 sujets ou 60% ont progressé d'un sous-niveau. En moyenne, les sujets ont progressé de 1.2 sous-niveau pendant le premier semestre de l'atelier. Pour ce qui est du deuxième semestre, il faut regarder les résultats en vert correspondant aux résultats du test 3. Nous pouvons y voir que 6 sujets sur 12 ou 50% ont progressé d'un sous-niveau, 1 sujet a régressé d'un sous-niveau et 5 sujets sont restés stables. Nous avons eu en moyenne 0.41 sous-niveau de progrès. En ce qui concerne le progrès effectué pendant le troisième semestre de l'atelier, il faut se référer au test 4 du graphique. Nous pouvons constater que 4 sujets ont eu un progrès d'un sous-niveau, 1 sujet de 2 sous-niveaux et 2 sujets sont restés stables. Nous avons eu 0.85 sous-niveau de progrès lors du dernier semestre. Nous remarquons donc que comme pour la PO, en IO nous avons eu un progrès important lors du premier semestre, un progrès moins important lors du deuxième et encore un progrès assez important lors du troisième. Afin d'évaluer si les progrès étaient statistiquement importants lors des quatre semestres nous avons à nouveau effectué un test-t de moyenne d'échantillons appariés, qui nous a montré que la différence relevée chaque semestre était statistiquement importante en IO aussi. Le tableau avec les résultats des analyses statistiques est disponible en annexe 5.11. Nous illustrons le progrès effectué en PIO dans le *graphique 99* ci-dessous.



Graphique 99 : Illustration du progrès effectué en moyenne par le groupe en ce qui concerne l'évaluation globale du niveau de compétence en PIO.

Le *graphique 99* donne une image du rythme du progrès du niveau de compétence en PIO pendant les trois semestres. Nous pouvons voir que le rythme le plus élevé de progrès était pendant le premier semestre.

Par ailleurs, dans le but de voir plus clairement comment les sous-niveaux ont évolué pendant les semestres, nous présentons ci-dessous le *graphique 100*.

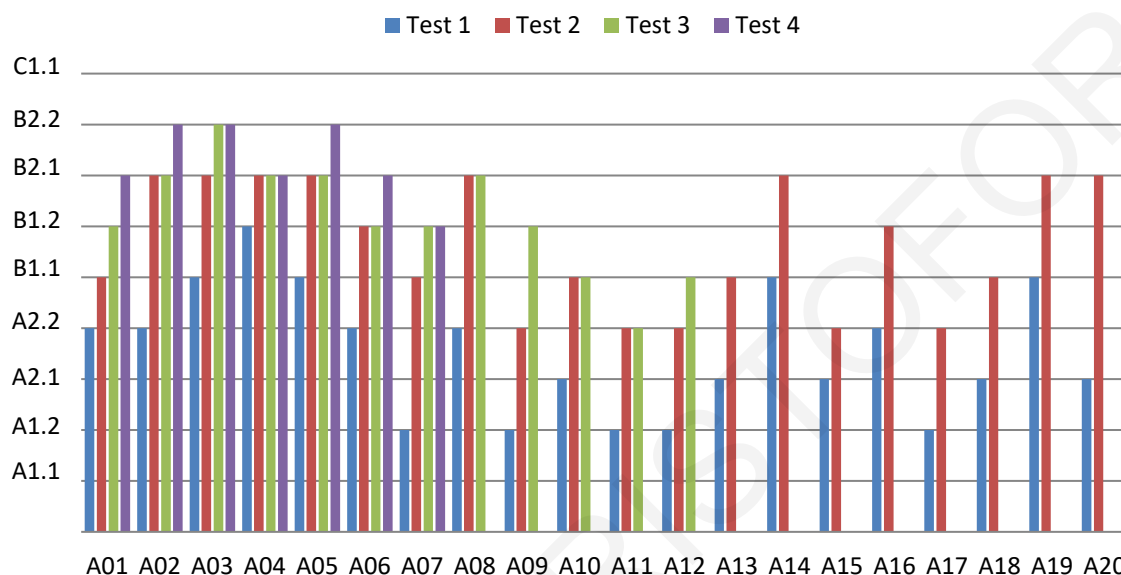


Graphique 100 : Pourcentages des sous-niveaux des sujets lors de chaque évaluation de l'atelier en PO, tirés de l'évaluation globale du niveau de compétence par les trois évaluateurs externes.

La majorité des sujets lors de l'évaluation diagnostique (test 1) étaient de niveaux A2.1-A2.2. Nous avons aussi un 15% des sujets qui avaient le sous-niveau A1.2. Pourtant, lors de l'évaluation finale du premier semestre (test 2) nous n'avons plus du tout de sujets de niveau A1.2 et A2.1. 40% des sujets avaient le sous-niveau A2.2, 30% le sous-niveau B1.1, 15% le sous-niveau B1.2 et nous voyons apparaître pour la première fois 1 sous-

niveau B2.1. Lors de l'évaluation finale du deuxième semestre de l'atelier (test 3) nous avons eu une diminution du niveau A2.2 (de 40% à 25%) puis de façon assez partagée les sous-niveaux B1.1, B1.2 et B2.1 et nous avons vu aussi apparaître le sous-niveau B2.2 avec 8%. Enfin, pendant l'évaluation finale du troisième semestre de l'atelier (test 4), 43% des sujets avaient le sous-niveau B2.1 et 43% le sous-niveau B2.2.

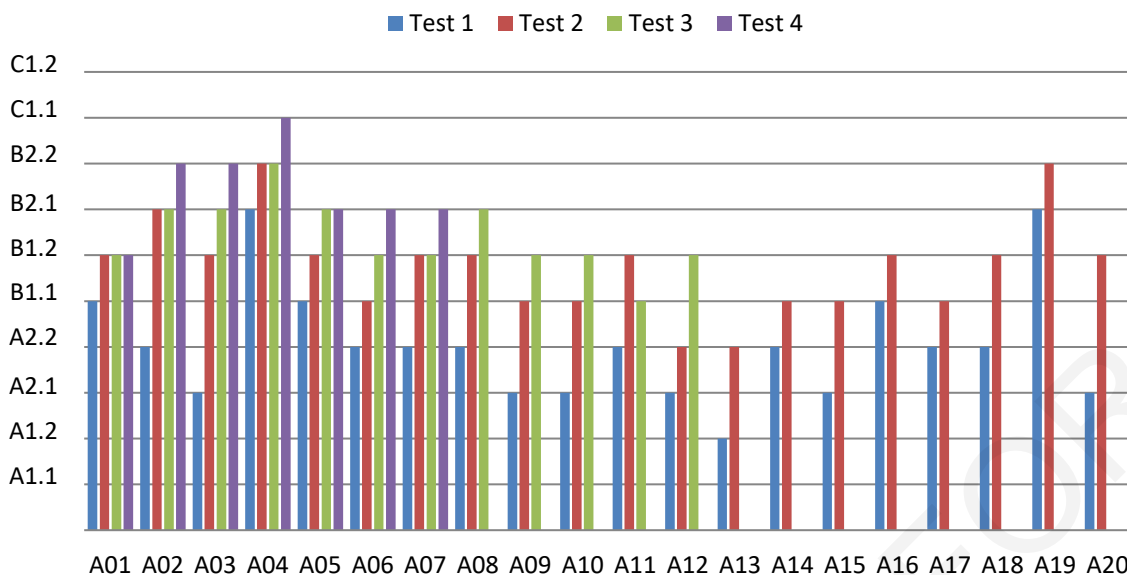
Passons au progrès des sujets de l'atelier concernant leur niveau d'aisance en PIO. Les sous-niveaux accordés aux sujets apparaissent au *tableau 41* en annexe 2.41 mais aussi dans le *graphique 101* ci-dessous pour la PO.



Graphique 101 : Résultats de l'évaluation du niveau d'aisance par les trois évaluateurs lors des quatre évaluations (tests 1, 2, 3 et 4) par le groupe de l'atelier en PO. Présentation par sujet.

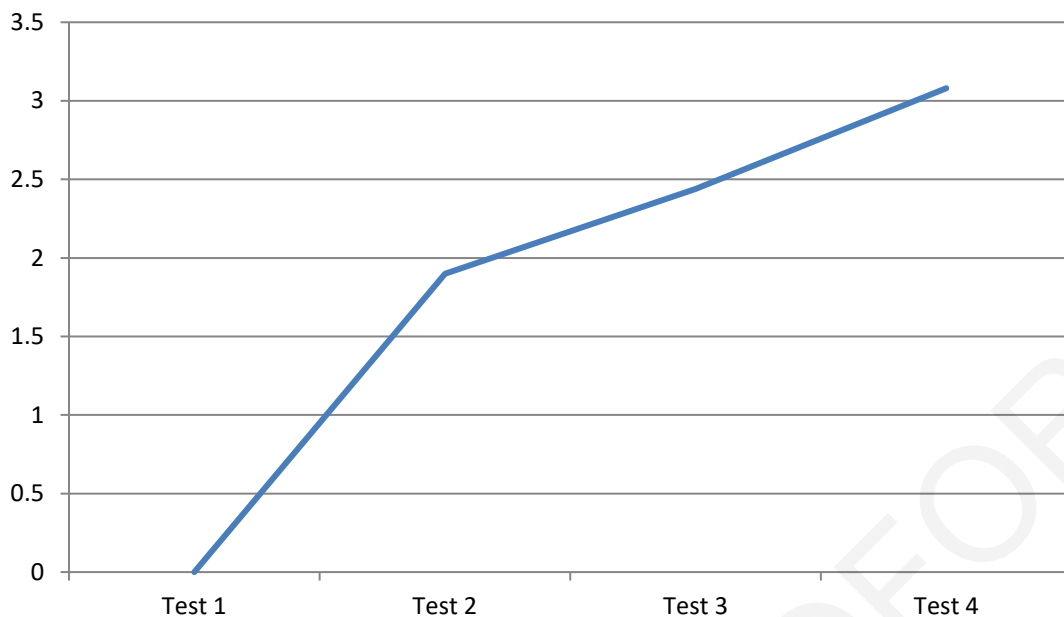
Selon le *graphique 101* tous les sujets ont progressé lors du premier semestre entre 1 et 4 sous-niveaux. Plus particulièrement, le groupe a progressé en moyenne de 2.1 sous-niveaux, autrement dit d'un peu plus qu'un niveau entier du CECR. Les résultats du test 3 en vert peuvent nous indiquer le progrès effectué lors du deuxième semestre de l'atelier. Le graphique nous montre que 4 sujets ont progressé d'un sous-niveau, 1 sujet de 2 sous-niveaux et 7 sujets sont restés stables. Cela dit, le groupe a progressé en moyenne de 0.5 sous-niveau. En ce qui concerne le troisième semestre, il faut regarder le test 4 en violet. 4 sujets ont progressé d'un sous-niveau, et 3 sujets n'ont pas progressé. Par conséquent nous avons eu un progrès de 0.57 sous-niveau en moyenne. Il est donc très intéressant de voir que le progrès le plus important pour l'aisance des sujets a eu lieu lors du premier semestre. Afin d'évaluer si les progrès étaient statistiquement importants lors des quatre semestres nous avons à nouveau effectué un test-t de moyenne d'échantillons appariés, qui nous a montré que la différence relevée chaque semestre était statistiquement importante. Le tableau avec les résultats des analyses statistiques est disponible en annexe 5.12. Il y avait donc un progrès important lors de chaque semestre.

Pour étudier l'aisance des sujets en IO nous pouvons encore consulter le *tableau 41* en annexe 2.41 ou le *graphique 102* ci-dessous.



Graphique 102 : Résultats de l'évaluation du niveau d'aisance par les trois évaluateurs lors des quatre évaluations (tests 1, 2, 3 et 4) par le groupe de l'atelier en IO. Présentation par sujet.

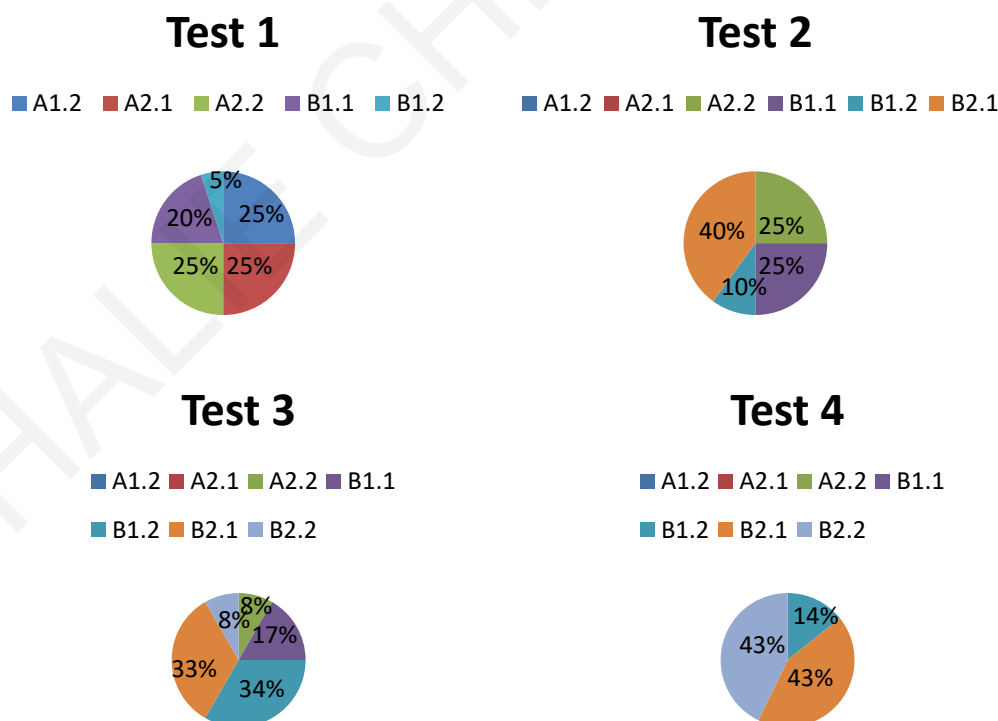
Selon le graphique, tous les sujets ont progressé entre 1 et 3 sous-niveaux pendant le premier semestre de l'atelier en ce qui concerne l'aisance en IO. 9 sujets ou 45% ont progressé d'un sous-niveau et 11 sujets ou 55% de 2 ou 3 sous-niveaux. En moyenne, le groupe a progressé de 1.7 sous-niveau. Il paraît donc que le progrès des sujets en ce qui concerne le niveau d'aisance est plus important en PO qu'en IO car en PO nous avons noté 2.1 sous-niveau de progrès. Pour comprendre le progrès des sujets pendant le deuxième semestre il faut regarder le test 3 en vert. 6 sujets ont progressé d'un sous-niveau, 1 sujet de 2 sous-niveaux, 4 sujets n'ont pas progressé en restant stables et 1 sujet a régressé d'un sous-niveau. En moyenne, le groupe a progressé de 0.58 sous-niveau. Le progrès est encore une fois moins important lors du deuxième semestre que lors du premier. Pour suivre le progrès des sujets pendant le troisième semestre de l'atelier il faut nous référer au test 4 en violet. Nous pouvons voir que 5 sujets ont progressé d'un sous-niveau et que 2 sujets sont restés stables. En moyenne le groupe a donc progressé de 0.71 sous-niveau. Il s'agit à nouveau d'un progrès plus important que celui noté lors du deuxième semestre mais moins important que celui du premier. Afin d'évaluer si les progrès étaient statistiquement importants lors des quatre semestres nous avons à nouveau effectué un test-t de moyenne d'échantillons appariés, qui nous a montré que la différence relevée chaque semestre était statistiquement importante. Le tableau avec les résultats des analyses statistiques est disponible en annexe 5.13. Il y avait donc un progrès important lors de chaque semestre. Pour avoir une image plus claire du progrès effectué en aisance en PIO, nous pouvons consulter le *graphique 103* ci-dessous.



Graphique 103 : Illustration du progrès effectué en moyenne par le groupe en ce qui concerne le niveau d'aisance en PIO.

En regardant le *graphique 103* nous nous rendons compte plus facilement que le progrès était plus important lors du premier semestre, avec un rythme ascendant mais moins important lors des deux autres semestres.

De plus, dans le but de voir de plus près comment les sous-niveaux d'aisance ont évolué pendant les semestres, nous présentons ci-dessous le *graphique 104*.



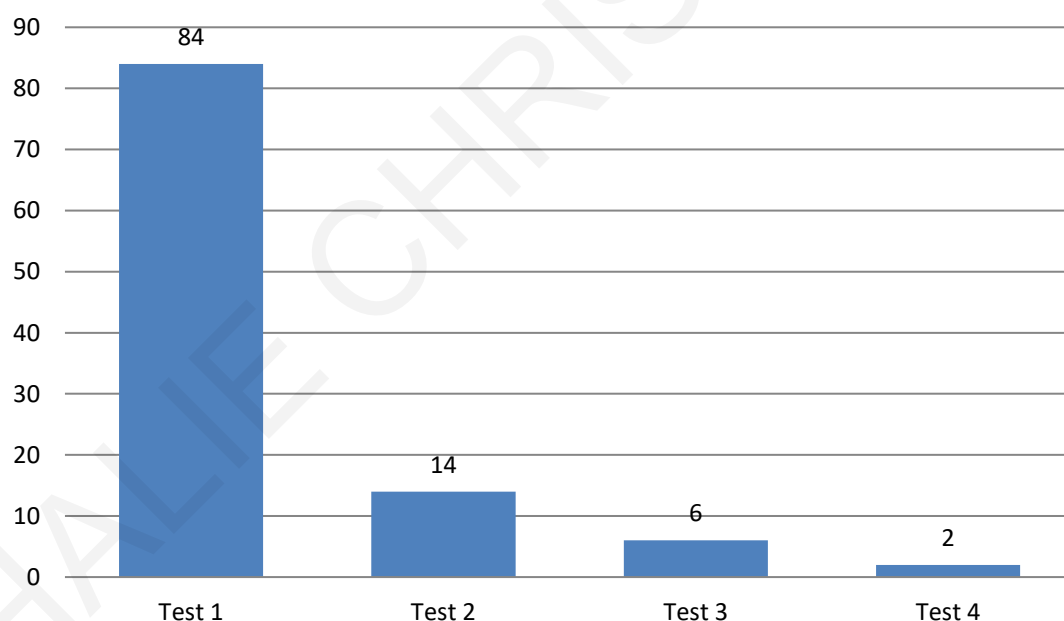
Graphique 104 : Pourcentages des sous-niveaux des sujets lors de chaque évaluation de l'atelier en PO, tirés de l'évaluation du niveau d'aisance par les trois évaluateurs externes.

Comme le montre le *graphique 104* au début du premier semestre (test 1) la majorité des sujets étaient de niveaux A1.2-A2.2. Lors de l'évaluation à la fin du premier semestre (test

2) nous avons constaté un progrès très important des sujets concernant l'aisance car 40% des sujets avaient le sous-niveau B2.1, 35% les niveaux B1.1 et B1.2, et 25% le sous-niveau A2.2. Nous n'avions plus du tout les niveaux A1.2 et A2.1 qui représentaient lors de l'évaluation diagnostique (test 1) 50% des sujets. Lors de l'évaluation finale du deuxième semestre (test 3) nous avons noté l'apparition du sous-niveau B2.2 et la diminution des niveaux A2.2 et B1.1. La majorité des sujets avaient les niveaux B1.2 et B2.1. Finalement, lors de l'évaluation finale du troisième semestre de l'atelier (test 4), nous n'avions que 3 sous-niveaux dans le groupe : le B1.2 avec 14%, le B2.1 avec 43% et le B2.2 avec 43%. Le progrès des sujets en ce qui concerne l'aisance est ainsi clair.

Néanmoins, dans le but de donner plus de fiabilité à notre analyse, pour évaluer l'aisance des sujets nous pouvons avoir aussi recours à l'étude des marqueurs de difficulté en PIO.

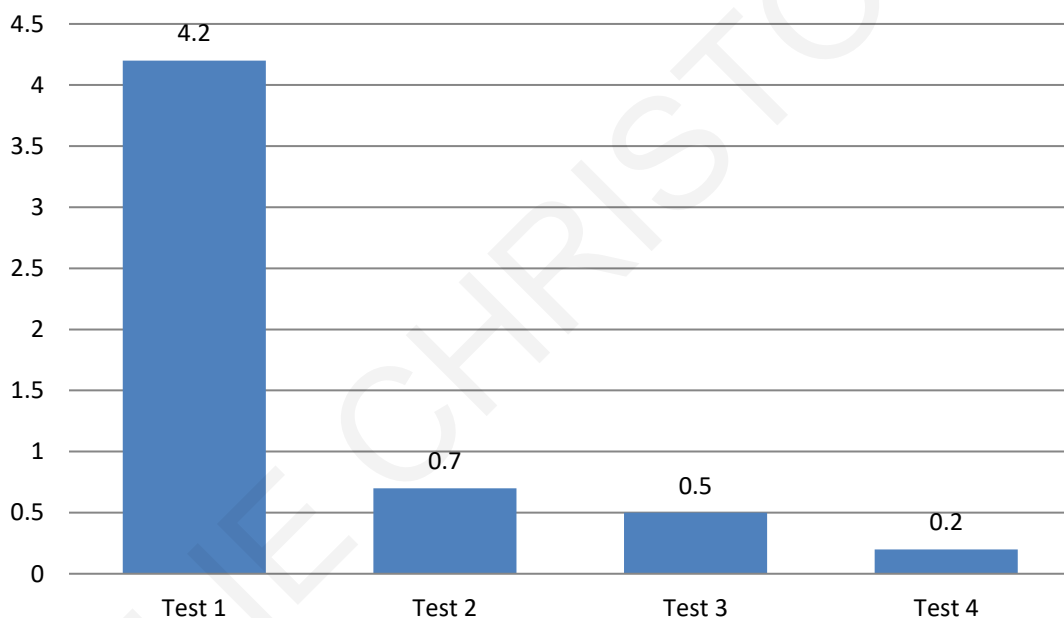
Nous avons donc relevé les marqueurs de difficultés produits en PIO lors de l'évaluation finale de chaque semestre de l'atelier que nous avons rassemblé dans le *tableau 42* en annexe 2.42. Nous rappelons que le *tableau 23* en annexe 2.23 présente les marqueurs ainsi que leur position dans l'énoncé pour l'évaluation diagnostique effectuée au début du premier semestre de l'atelier (test 1). Le *graphique 105* illustre l'écart entre le nombre des marqueurs relevés lors de l'évaluation diagnostique (test 1) et les évaluations finales de chaque semestre de l'atelier (tests 2, 3 et 4).



Graphique 105 : Marqueurs de difficultés en PIO relevés lors de l'évaluation diagnostique (test 1) et les évaluations finales de chaque semestre de l'atelier (tests 2, 3 et 4).

Nous avons relevé 84 marqueurs de difficultés pendant l'évaluation diagnostique et seulement 14 pendant l'évaluation finale du premier semestre. Nous rappelons que lors de l'évaluation diagnostique 59 marqueurs ou 70% étaient plus longs que 3 secondes et 37 marqueurs ou 44% étaient égaux ou plus longs que 5 secondes. Lors de l'évaluation finale du premier semestre (test 2) 7 marqueurs ou 50% étaient plus longs que 3 secondes et seulement 2 marqueurs étaient plus longs que 5 secondes. En ce qui concerne la position des marqueurs dans l'énoncé, lors de l'évaluation diagnostique 61 marqueurs ou 73% se trouvaient à l'intérieur des propositions et non pas au début. Lors de l'évaluation finale du

premier semestre 6 marqueurs ou 43% se trouvaient à l'intérieur des propositions. Nous remarquons donc que le nombre de marqueurs a considérablement baissé lors de l'évaluation finale et que les pourcentages des marqueurs d'une longue durée et de ceux qui se trouvaient à l'intérieur d'une proposition ont baissé. Lors de l'évaluation finale du deuxième semestre (test 3) nous avons relevé seulement 6 marqueurs dont 1 était d'une durée de 5 secondes. Parmi ces marqueurs 4 se trouvaient à l'intérieur d'une proposition et 2 au début. Pendant l'évaluation finale du troisième semestre (test 4) nous avons identifié seulement 2 marqueurs de difficultés produits par le même sujet (A05) une fois en PO et une fois en IO. Aucun des 2 marqueurs n'était plus long que 5 secondes, un des deux se trouvait à l'intérieur de la proposition et l'autre se trouvait au début. Ce qui importe ici est que nous ne pouvons pas comparer la fréquence des marqueurs comme nous l'avons fait pour les deux premières évaluations car le nombre des participants a baissé pour les deux dernières. Ainsi au lieu de se concentrer sur la fréquence des marqueurs il est plus représentatif de regarder la moyenne des marqueurs produits par sujet lors de chaque évaluation, illustrée dans le *graphique 106* ci-dessous.



Graphique 106 : Moyenne des marqueurs de difficultés produits par sujet en PIO, lors des quatre évaluations de l'atelier.

Le *graphique 106* met en évidence que la moyenne des marqueurs produits par sujet lors des quatre moments de l'atelier a toujours été en baisse. Il est particulièrement intéressant de voir qu'en effet tout comme l'ont montré les résultats de l'évaluation du niveau global et du niveau d'aisance des sujets par les évaluateurs externes, le progrès le plus important a été effectué lors du premier semestre. Afin d'étudier si la différence des moyennes de l'utilisation des marqueurs lors de chaque semestre a été significative nous avons encore une fois effectué un test-t de moyenne d'échantillons appariés qui a montré que le progrès a été statistiquement important lors des premier et deuxième semestres mais pas lors du troisième semestre. Le tableau avec les résultats des analyses statistiques est disponible en annexe 5.14.

Passons maintenant aux tactiques de communication en PIO mises en œuvre par les sujets de l'atelier à la fin du deuxième et du troisième semestre de l'atelier. Nous avons

déjà analysé *supra*⁴¹⁴ que les sujets à la fin du premier semestre de l'atelier n'ont plus eu recours aux tactiques de réduction voire d'abandon du message ou de la tâche ainsi qu'aux tactiques d'alternances codiques. Au lieu de recourir à des tactiques d'abandon et d'alternance codique, les sujets ont appris à utiliser davantage de tactiques de (re)formulation verbale en français. Le nombre des tactiques de (re)formulation verbale en français s'est multiplié en indiquant ainsi une hausse très importante de cette utilisation par les sujets. Les sujets à la fin de l'atelier ont eu aussi plus recours aux tactiques de gain de temps et d'ajout de nouvelles informations pour enrichir le discours. Lors de l'évaluation diagnostique nous avons identifié 95 tactiques de communication en PIO tandis que lors de l'évaluation finale nous en avons identifié 170. Nous rappelons que le *tableau 24* en annexe 2.24 présente les tactiques de communication en PIO et les tactiques et métatactiques d'apprentissage mises en œuvre par chaque sujet séparément pendant l'évaluation diagnostique (test 1), et le *tableau 36* en annexe 2.36 présente les mêmes informations pour l'évaluation finale du premier semestre de l'atelier (test 2). Pour voir les tactiques de communication en PIO de manière regroupée il faut consulter le *tableau 25* en annexe 2.25 pour l'évaluation diagnostique (test 1) et le *tableau 35* en annexe 2.35 pour l'évaluation finale du premier semestre de l'atelier (test 2). Par ailleurs, pour consulter les réponses données au questionnaire de l'atelier pendant le premier semestre (tests 1 et 2) il faut regarder le *tableau 30* en annexe 2.30.

Dans le but d'étudier comment l'utilisation des tactiques de communication en PIO a évolué, nous pouvons tout d'abord regarder de près les réponses données dans le questionnaire de l'atelier, à la fin du deuxième et du troisième semestres de la formation en annexe 2.43.

Tout d'abord, en ce qui concerne les tactiques de demande d'aide, l'extrait 1 ci-dessous du questionnaire de l'atelier présente les réponses données par les sujets à la fin des deuxième et troisième semestres de l'atelier.

Réponses données à la fin du deuxième semestre						
Tactiques de communication en PIO		1	2	3	4	5
1	Je demande une explication (Qu'est-ce que ça veut dire... ?, C'est quoi... ?)	0	0	0	2	10
2	Je demande une vérification (C'est bien ceci... ?)	0	0	0	0	12
3	Je demande de répéter (Pouvez-vous répéter s'il vous plait ?)	0	0	0	5	7
4	Je demande de donner un terme (Comment dit-on... ?)	0	0	5	6	1
5	Je répète sous forme de question pour avoir plus d'informations.	0	0	2	5	6
6	Je fais savoir que j'ai besoin d'aide indirectement, par exemple en marquant une pause ou en adoptant une expression embarrassée.	0	3	8	1	0
Réponses données à la fin du troisième semestre						
Tactiques de communication en PIO		1	2	3	4	5
1	Je demande une explication (Qu'est-ce	0	0	0	0	7

⁴¹⁴ Cf. sous-section 3.2.4.2. Pratiques mises en œuvre à la fin de l'atelier.

	que ça veut dire... ?, C'est quoi... ?)					
2	Je demande une vérification (C'est bien ceci... ?)	0	0	0	0	7
3	Je demande de répéter (Pouvez-vous répéter s'il vous plait ?)	0	0	0	0	7
4	Je demande de donner un terme (Comment dit-on... ?)	0	0	0	2	5
5	Je répète sous forme de question pour avoir plus d'informations.	0	0	0	0	7
6	Je fais savoir que j'ai besoin d'aide indirectement, par exemple en marquant une pause ou en adoptant une expression embarrassée.	0	0	0	5	2

Extrait 1 du *tableau 43* en annexe 2.43.

Nous pouvons y voir que les tactiques de demande d'aide étaient selon les sujets de plus en plus utilisées au fil des semestres. A la fin du deuxième semestre, les sujets se montraient encore un peu réticents avec les tactiques qui consistaient à demander de donner un terme, répéter sous forme de questions pour avoir plus d'informations et faire savoir le besoin d'aide indirectement. Nous constatons qu'à la fin du troisième semestre les sujets n'étaient plus vraiment réticents avec ces tactiques.

L'extrait 2 ci-dessous du *tableau 43* met en évidence les réponses données concernant les tactiques de (re)formulation verbale en français à la fin du deuxième semestre.

Réponses données à la fin du deuxième semestre						
Tactiques de communication en PIO		1	2	3	4	5
7	J'invente un nouveau mot en prononçant l'équivalent dans ma langue maternelle ou dans une autre langue que je connais, mais avec un accent français.	0	0	0	5	7
8	Je décris 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, etc.	0	0	0	4	8
9	J'utilise des synonymes, par exemple un mot qui a un sens presque identique : <i>bateau</i> au lieu de <i>navire</i> .	0	0	0	2	10
10	J'utilise un mot différent, par exemple <i>stylo</i> au lieu de <i>crayon</i> .	0	0	4	6	2
11	J'utilise des antonymes dans une phrase négative, par exemple <i>je ne suis pas petit</i> au lieu de <i>je suis grand</i> .	0	0	3	3	6
12	J'utilise des expressions que je connais bien comme <i>comment ça va ?</i>	0	0	0	10	2
13	Je change la formulation et je simplifie, par exemple avec des phrases simples et courtes.	0	0	0	3	9
15	Je continue à parler et fais des hypothèses pour comprendre. Si je ne suis pas sûr de ce que la personne	0	0	0	10	2

	veut dire mais j'ai une idée, j'ajoute de nouvelles combinaisons et attends des réactions.					
16	Je repère les mots de l'autre et les réemploie.	0	0	0	0	12
17	J'emploie des mots passe-partout comme <i>truc</i> ou <i>machin</i> .	0	0	0	3	9
18	J'utilise un mot de la même famille, par exemple <i>seul</i> au lieu de <i>seulement</i> .	0	0	8	2	2
19	Je donne un exemple.	0	0	0	0	12
20	Je parle de moi-même car c'est plus facile, par exemple, je raconte une expérience personnelle.	0	0	0	9	3
21	Je dis « etc. » « ainsi de suite »...	2	5	2	3	0
22	Je dis « entre guillemets » quand je ne suis pas sûr du mot employé.	4	3	4	1	0
23	Je donne une approximation après avoir appliqué une règle pour la formation d'un mot quand je ne suis pas sûr de la forme.	3	3	4	2	0
24	Je donne une traduction directe de ma langue maternelle ou d'une autre langue.	2	2	3	5	0
25	J'utilise des interjections au lieu de mots.	0	0	3	8	1
26	Je change le ton pour faire passer un message.	0	0	5	6	1
27	Je répète des mots quand un mot est introuvable.	0	0	2	6	4
28	J'utilise un minimum de mots dans la phrase.	10	2	0	0	0
29	Je donne la classe grammaticale recherchée (p. ex. je cherche l'infinitif du verbe).	12	0	0	0	0

Extrait 2 du *tableau 43* en annexe 2.43.

Les réponses données à la fin du deuxième semestre nous montrent que les sujets avaient des préférences de tactiques. Plus spécifiquement, nous remarquons que selon les sujets, les tactiques de (re)formulation verbale en français les plus mises en œuvre étaient celles qui consistaient à : inventer un mot, utiliser une circonlocution (décrire le mot), utiliser des synonymes, utiliser des expressions déjà bien connues, restructurer et simplifier la formulation, continuer à parler et faire des hypothèses pour comprendre, repérer les mots de l'autre et les réemployer, utiliser des mots passe-partout, donner un exemple et parler de soi-même afin d'aborder un sujet bien maîtrisé. Les tactiques les moins employées étaient selon les sujets celles qui consistaient à utiliser un minimum de mots dans la phrase et à donner la classe grammaticale du mot recherché. D'autres tactiques avec lesquelles les sujets se montraient réticents étaient : dire « etc. » ou « ainsi de suite », dire « entre guillemets » quand le sujet n'est pas sûr du mot employé, donner une approximation et donner la traduction directe de sa langue maternelle ou d'une autre langue parlée. L'extrait 3 ci-dessous du *tableau 43* présente les réponses données par les sujets concernant les tactiques de (re)formulation verbale en français à la fin du troisième semestre.

Réponses données à la fin du troisième semestre						
Tactiques de communication en PIO		1	2	3	4	5
7	J'invente un nouveau mot en prononçant l'équivalent dans ma langue maternelle ou dans une autre langue que je connais, mais avec un accent français.	0	0	0	2	5
8	Je décris 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, etc.	0	0	0	0	7
9	J'utilise des synonymes, par exemple un mot qui a un sens presque identique: <i>bateau</i> au lieu de <i>navire</i> .	0	0	0	0	7
10	J'utilise un mot différent, par exemple <i>stylo</i> au lieu de <i>crayon</i> .	0	0	0	3	4
11	J'utilise des antonymes dans une phrase négative, par exemple <i>je ne suis pas petit</i> au lieu de <i>je suis grand</i> .	0	0	0	2	5
12	J'utilise des expressions que je connais bien comme <i>comment ça va ?</i>	0	0	0	1	6
13	Je change la formulation et je simplifie, par exemple avec des phrases simples et courtes.	0	0	0	0	7
15	Je continue à parler et fais des hypothèses pour comprendre. Si je ne suis pas sûr de ce que la personne veut dire mais j'ai une idée, j'ajoute de nouvelles combinaisons et attends des réactions.	0	0	0	4	3
16	Je repère les mots de l'autre et les réemploie.	0	0	0	0	7
17	J'emploie des mots passe-partout comme <i>truc</i> ou <i>machin</i> .	0	0	0	1	6
18	J'utilise un mot de la même famille, par exemple <i>seul</i> au lieu de <i>seulement</i> .	0	0	3	1	3
19	Je donne un exemple.	0	0	0	0	7
20	Je parle de moi-même car c'est plus facile, par exemple, je raconte une expérience personnelle.	0	0	1	4	2
21	Je dis « etc. » « ainsi de suite »...	0	2	3	2	0
22	Je dis « entre guillemets » quand je ne suis pas sûr du mot employé.	0	2	3	1	1
23	Je donne une approximation après avoir appliqué une règle pour la formation d'un mot quand je ne suis pas sûr de la forme.	0	0	4	1	2
24	Je donne une traduction directe de ma langue maternelle ou d'une autre langue.	0	2	2	3	0
25	J'utilise des interjections au lieu de mots.	0	0	0	4	3
26	Je change le ton pour faire passer un message.	0	0	0	2	5
27	Je répète des mots quand un mot est	0	0	1	5	1

	introuvable.					
28	J'utilise un minimum de mots dans la phrase.	5	2	0	0	0
29	Je donne la classe grammaticale recherchée (p. ex. je cherche l'infinitif du verbe).	7	0	0	0	0

Extrait 3 du *tableau 43* en annexe 2.43.

Comme le montre l'extrait 3 ci-dessus, les sujets ayant participé au troisième semestre de l'atelier préféraient encore les mêmes tactiques qu'à la fin du deuxième semestre et ont augmenté l'utilisation des tactiques suivantes : utiliser un autre mot différent, utiliser des antonymes dans une phrase négative, utiliser des interjections au lieu de mots et changer le ton pour faire passer un message.

L'extrait 4 suivant du *tableau 43* présente les réponses choisies par les sujets concernant l'alternance codique.

Réponses données à la fin du deuxième semestre						
Tactiques de communication en PIO		1	2	3	4	5
14	Je passe à ma langue maternelle ou à une langue partagée avec l'interlocuteur.	12	0	0	0	0
Réponses données à la fin du troisième semestre						
Tactiques de communication en PIO		1	2	3	4	5
14	Je passe à ma langue maternelle ou à une langue partagée avec l'interlocuteur.	7	0	0	0	0

Extrait 4 du *tableau 43* en annexe 2.43.

Nous pouvons voir que tous les sujets, à la fin des deux semestres pensaient ne jamais employer cette tactique.

L'extrait 5 suivant du *tableau 43* présente les réponses choisies en ce qui concerne les tactiques non verbales.

Réponses données à la fin du deuxième semestre						
Tactiques de communication en PIO		1	2	3	4	5
30	J'accompagne la parole de gestes.	0	0	0	8	4
31	Je fais de la pantomime.	0	4	6	2	0
32	Je fais des expressions faciales.	0	0	0	10	2
Réponses données à la fin du troisième semestre						
Tactiques de communication en PIO		1	2	3	4	5
30	J'accompagne la parole de gestes.	0	0	0	2	5
31	Je fais de la pantomime.	0	3	4	0	0
32	Je fais des expressions faciales.	0	0	0	1	6

Extrait 5 du *tableau 43* en annexe 2.43.

Nous notons une augmentation des tactiques non verbales qui consistaient à accompagner la parole de gestes et à faire des expressions faciales.

L'extrait 6 suivant présente les réponses données au sujet des tactiques qui consistaient à prétendre comprendre.

Réponses données à la fin du deuxième semestre						
Tactiques de communication en PIO		1	2	3	4	5
33	Je prétends comprendre pour que la conversation se poursuive.	0	0	0	8	4
34	Je hoche rapidement la tête pour montrer que je comprends même si je ne comprends pas.	0	0	0	8	4
Réponses données à la fin du troisième semestre						
Tactiques de communication en PIO		1	2	3	4	5
33	Je prétends comprendre pour que la conversation se poursuive.	0	0	0	3	4
34	Je hoche rapidement la tête pour montrer que je comprends même si je ne comprends pas.	0	0	0	3	4

Extrait 6 du *tableau 43* en annexe 2.43.

Lors des deux semestres les sujets pensaient utiliser ces tactiques souvent et toujours en PIO. Nous pouvons constater une augmentation de l'utilisation des deux tactiques qui consistent à prétendre comprendre à la fin du troisième semestre.

L'extrait 7 suivant présente les réponses données concernant les tactiques qui servent à donner des informations imaginaires lors de la communication.

Réponses données à la fin du deuxième semestre						
Tactiques de communication en PIO		1	2	3	4	5
35	Je donne des informations imaginaires pour avoir quelque chose à dire.	0	0	2	8	2
36	Je mens quand je ne sais pas donner la réponse exacte, je change l'information donnée.	4	3	5	0	0
Réponses données à la fin du troisième semestre						
Tactiques de communication en PIO		1	2	3	4	5
35	Je donne des informations imaginaires pour avoir quelque chose à dire.	0	0	0	4	3
36	Je mens quand je ne sais pas donner la réponse exacte, je change l'information donnée.	2	4	1	0	0

Extrait 7 du *tableau 43* en annexe 2.43.

La première tactique consistant à donner des informations imaginaires pour avoir quelque chose à dire, était selon les sujets souvent mise en œuvre alors que la deuxième tactique consistant à mentir pour utiliser du vocabulaire déjà connu par le sujet n'était pas parmi les préférées des sujets.

L'extrait 8 présente les réponses données concernant les tactiques de gain de temps.

Réponses données à la fin du deuxième semestre						
Tactiques de communication en PIO		1	2	3	4	5
37	J'essaie d'amener le locuteur natif à conduire la conversation en posant des questions telles que « Qu'en pensez-vous ? ».	0	0	2	8	2

38	J'utilise des expressions telles que : « Enfin, attendez, laissez-moi réfléchir, en fait, pas du tout, absolument », pour gagner du temps.	0	0	6	4	2
39	Je répète pour gagner du temps.	0	0	3	6	3
Réponses données à la fin du troisième semestre						
Tactiques de communication en PIO		1	2	3	4	5
37	J'essaie d'amener le locuteur natif à conduire la conversation en posant des questions telles que « Qu'en pensez-vous ? ».	0	0	0	2	5
38	J'utilise des expressions telles que : « Enfin, attendez, laissez-moi réfléchir, en fait, pas du tout, absolument », pour gagner du temps.	0	0	0	3	4
39	Je répète pour gagner du temps.	0	0	0	2	5

Extrait 8 du *tableau 43* en annexe 2.43.

Les sujets pensaient utiliser les tactiques de gain de temps assez souvent à la fin du deuxième semestre. A la fin du troisième semestre, nous pouvons noter une augmentation de la fréquence d'utilisation des 3 tactiques.

L'extrait 9 suivant met en évidence les réponses données par rapport aux tactiques qui consistaient à ajouter et compléter l'information pour enrichir le discours.

Réponses données à la fin du deuxième semestre						
Tactiques de communication en PIO		1	2	3	4	5
40	Je complète l'information par des synonymes ou d'autres mots.	0	0	0	5	7
41	J'utilise des locutions figées et des collocations, par exemple <i>un coup de main, prêter attention et courir vite</i> .	0	0	2	6	4
Réponses données à la fin du troisième semestre						
Tactiques de communication en PIO		1	2	3	4	5
40	Je complète l'information par des synonymes ou d'autres mots.	0	0	0	0	7
41	J'utilise des locutions figées et des collocations, par exemple <i>un coup de main, prêter attention et courir vite</i> .	0	0	0	2	5

Extrait 9 du *tableau 43* en annexe 2.43.

Nous pouvons voir qu'à la fin du deuxième semestre les sujets étaient assez positifs par rapport à ces tactiques, or une augmentation de leur fréquence est constatée à la fin du troisième semestre. Ainsi, nous réalisons que les sujets pensaient à la fin du troisième semestre utiliser davantage ces tactiques.

L'extrait 10 suivant présente les réponses données en ce qui concerne la tactique de l'autocorrection.

Réponses données à la fin du deuxième semestre						
Tactiques de communication en PIO		1	2	3	4	5
42	Lorsque je me rends compte d'avoir commis une erreur, je m'auto-corrige et continue naturellement.	0	0	0	0	12

Réponses données à la fin du troisième semestre						
Tactiques de communication en PIO		1	2	3	4	5
42	Lorsque je me rends compte d'avoir commis une erreur, je m'auto-corrige et continue naturellement.	0	0	0	0	7

Extrait 10 du *tableau 43* en annexe 2.43.

Selon les sujets, l'autocorrection constituait une tactique toujours mise en œuvre en PIO.

Enfin, l'extrait 11 suivant donne à voir les cases choisies par les sujets pour ce qui est des tactiques d'évitement voire de réduction.

Réponses données à la fin du deuxième semestre						
Tactiques de communication en PIO		1	2	3	4	5
43	Je change le sujet de la conversation à un autre plus facile.	12	0	0	0	0
44	J'omets un mot et continue à parler.	12	0	0	0	0
45	J'évite de prendre la parole, je laisse parler les autres.	10	2	0	0	0
46	J'abandonne la tâche, la conversation.	12	0	0	0	0
47	J'abandonne le sujet, le message mais pas la tâche en disant p. ex. « je ne sais pas comment on dit ».	12	0	0	0	0

Réponses données à la fin du troisième semestre						
Tactiques de communication en PIO		1	2	3	4	5
43	Je change le sujet de la conversation à un autre plus facile.	7	0	0	0	0
44	J'omets un mot et continue à parler.	7	0	0	0	0
45	J'évite de prendre la parole, je laisse parler les autres.	7	0	0	0	0
46	J'abandonne la tâche, la conversation.	7	0	0	0	0
47	J'abandonne le sujet, le message mais pas la tâche en disant p. ex. « je ne sais pas comment on dit ».	7	0	0	0	0

Extrait 11 du *tableau 43* en annexe 2.43.

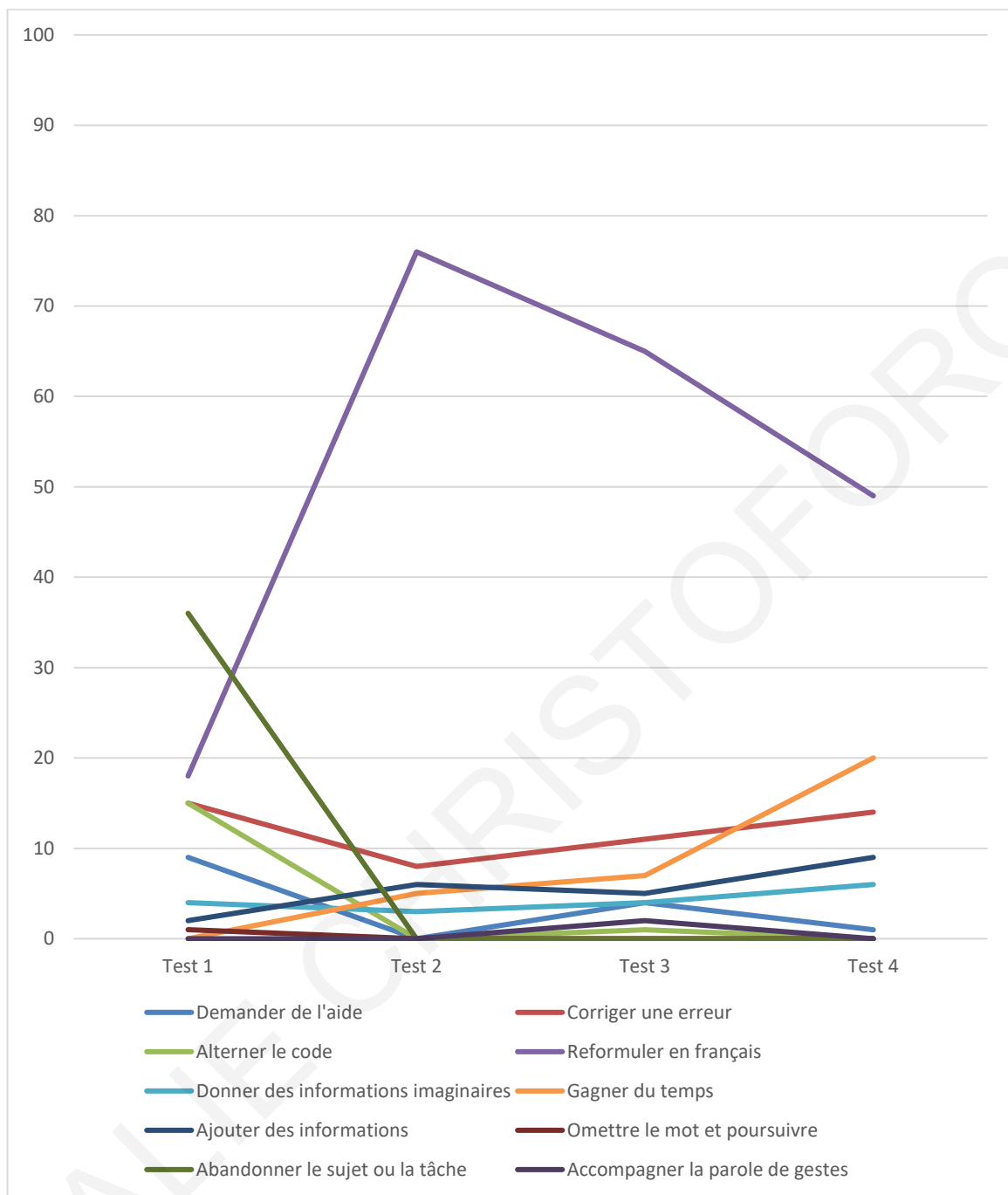
L'extrait ci-dessus nous montre qu'à la fin des deux semestres les sujets étaient complètement négatifs en ce qui touche l'utilisation des tactiques de réduction.

Ainsi, il nous semble important de retenir à partir des résultats du questionnaire de l'atelier à la fin des deuxième et troisième semestres de l'atelier que : 1) les tactiques de demande d'aide étaient selon les sujets de plus en plus utilisées au fil des semestres, 2) les tactiques de (re)formulation verbale en français les plus mises en œuvre à la fin des deux semestres étaient celles qui consistaient à : inventer un mot, utiliser une circonlocution (décrire le mot), utiliser des synonymes, utiliser des expressions déjà bien connues, restructurer et simplifier la formulation, continuer à parler et faire des hypothèses pour

comprendre, repérer les mots de l'autre et les réemployer, utiliser des mots passe-partout, donner un exemple et parler de soi-même afin d'aborder un sujet bien maîtrisé, 3) tous les sujets, à la fin des deux semestres pensaient ne jamais employer l'alternance codique, 4) une augmentation est notée pour les tactiques non verbales qui consistaient à accompagner la parole de gestes et à faire des expressions faciales, 5) les sujets pensaient utiliser les tactiques qui consistaient à prétendre comprendre souvent ou toujours en PIO, 6) la tactique consistant à donner des informations imaginaires pour avoir quelque chose à dire, était selon les sujets souvent mise en œuvre alors que la tactique consistant à mentir pour utiliser du vocabulaire déjà connu par le sujet n'était pas parmi les préférées des sujets, 7) les sujets pensaient beaucoup avoir recours aux tactiques de gain de temps, 8) les sujets pensaient à la fin du troisième semestre utiliser davantage les tactiques consistant à ajouter des synonymes, des locutions figées pour enrichir le discours, 9) les sujets pensaient toujours utiliser la tactique de l'autocorrection et 10) les sujets ne pensaient jamais avoir recours aux tactiques de réduction voire d'abandon et d'évitement.

Pour voir les tactiques de communication en PIO mises en œuvre par chaque sujet séparément lors des évaluations finales des deuxième et troisième semestres de l'atelier (tests 3 et 4), nous avons préparé le *tableau 44* en annexe 2.44. Pour avoir affaire aux tactiques de communication en PIO mises en œuvre par tout le groupe lors des deux évaluations, il faut consulter le *tableau 45* en annexe 2.45.

Le *graphique 107* suivant illustre les pourcentages des différentes tactiques de communication en PIO relevées lors des quatre évaluations de l'atelier.

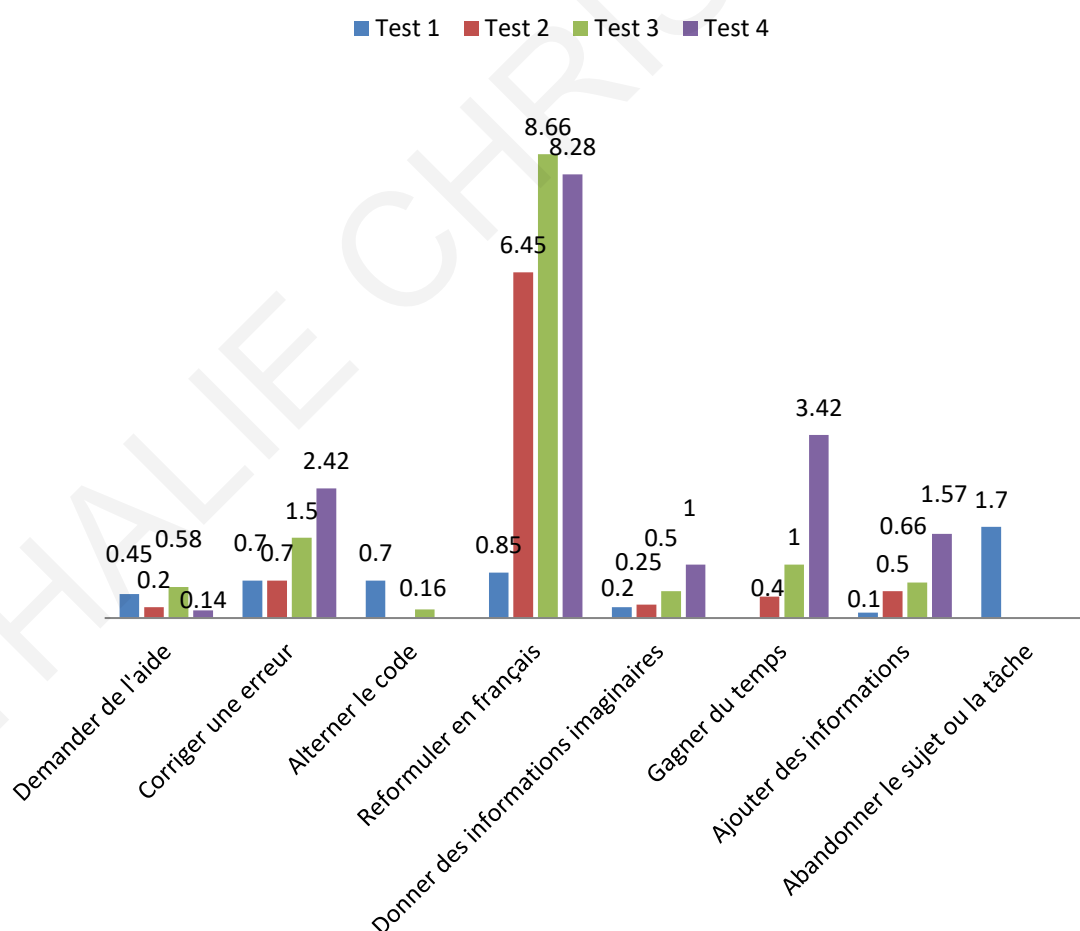


Graphique 107 : Pourcentages des tactiques de communication en PIO relevées lors de l'évaluation diagnostique (test 1), l'évaluation finale du semestre (test 2), l'évaluation finale du deuxième semestre (test 3) et l'évaluation finale du troisième semestre (test 4).

Lors de l'évaluation diagnostique (test 1), les tactiques les plus utilisées étaient celles qui consistaient à abandonner le message ou la tâche (36%) alors que lors de l'évaluation finale des trois semestres de l'atelier les sujets n'ont pas du tout eu recours à ces tactiques d'abandon et ont le plus eu recours à des tactiques de (re)formulation verbale en français (76%, 65% et 49%). Ces premiers résultats prouvent effectivement que les sujets ont appris à utiliser davantage de tactiques de (re)formulation verbale en français et ont arrêté de recourir aux tactiques d'abandon qui consistent à des tactiques de réduction. Nous remarquons aussi que les sujets, n'ont pas du tout eu recours à l'alternance codique lors des évaluations finales des premier et troisième semestres (tests 2 et 4) et ont seulement alterné le code 2 fois à la fin du deuxième semestre (test 3) pendant les activités de PIO.

Selon les sujets qui ont utilisé cette tactique, ils ne l'ont pas vraiment fait pour compenser une lacune mais plutôt par habitude. Ce qui est intéressant au fil des semestres, c'est que les sujets ont augmenté le nombre des tactiques de gain de temps, de 0% à 20%. Une petite augmentation a aussi eu lieu pour ce qui est des tactiques consistant à ajouter des informations afin d'enrichir le discours car nous sommes passés de 2% à 9%. Il est donc particulièrement important de retenir de ce graphique illustrant les 4 performances des sujets en matière des tactiques de communication en PIO que : 1) les sujets n'avaient plus recours à l'abandon du message et de la tâche dès la fin du premier semestre de l'atelier, ce qu'ils ont conservé jusqu'à la fin du troisième semestre, 2) ils n'ont plus eu recours à l'alternance codique pour des raisons de compensation dès la fin du premier semestre, 3) ils optaient dans la plupart des fois pour des tactiques de (re)formulation verbale en français dès la fin du premier semestre et 4) ils ont augmenté les tactiques de gain de temps à la fin du troisième semestre.

Dans le but d'aller plus loin dans l'analyse des résultats, si le nombre des sujets participant aux semestres de l'atelier était le même tout le long des trois semestres nous présenterions un graphique présentant la fréquence exacte de chaque tactique lors de chaque évaluation. Or, comme ce nombre n'est pas égal, nous présentons dans le *graphique 108* suivant la moyenne d'utilisation de chaque tactique par sujet pendant chaque évaluation.

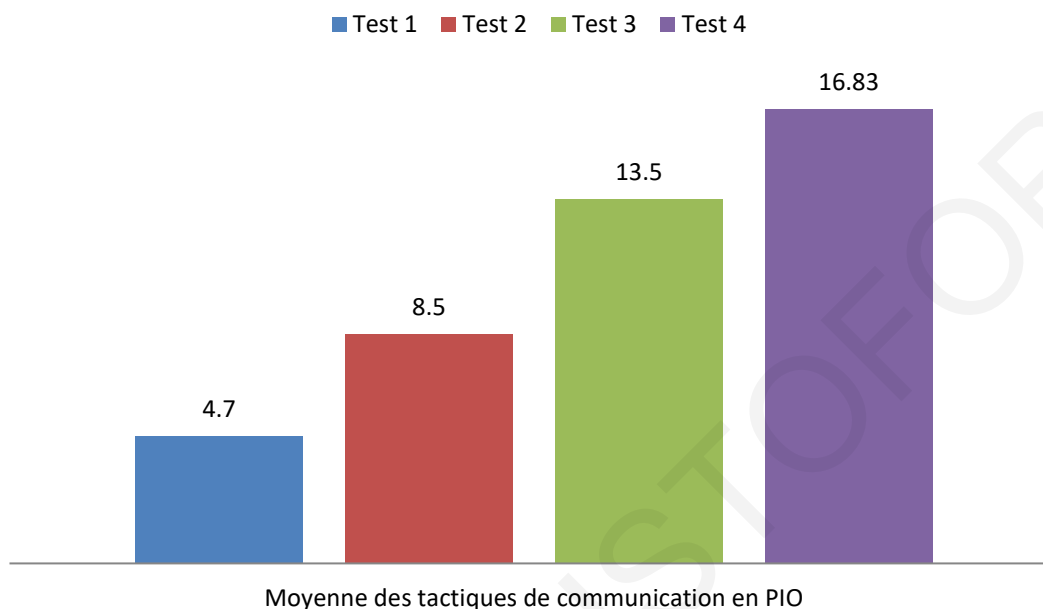


Graphique 108 : Moyenne des tactiques de communication en PIO utilisées par sujet lors des évaluations de l'atelier (tests 1, 2, 3 et 4).

Les résultats présentés dans le *graphique 108* sont très intéressants pour la présente étude car ils mettent en lumière en moyenne combien de tactiques de chaque opération citée (demander de l'aide, reformuler en français etc.), chaque sujet du groupe utilisait lors de chaque évaluation. Prenons les tactiques dans l'ordre présenté par le graphique. Tout d'abord en ce qui concerne les tactiques de demande d'aide comme la demande d'une vérification ou de donner un terme, elles n'ont pas vraiment évolué pendant les semestres. Cela n'est pas très inattendu car nous n'avons pas inclus la demande d'aide dans les objectifs de l'atelier. En ce qui touche l'autocorrection des erreurs, nous constatons qu'il a fallu plus d'un semestre aux sujets pour utiliser davantage cette tactique. Nous supposons que cette tactique a évolué parallèlement avec le niveau de compétence des sujets qui, plus ils progressaient en français plus ils étaient capables de s'autocorriger. Nous faisons cette hypothèse car il ne s'agit pas d'une tactique très travaillée pendant l'atelier puisqu'elle était plus ou moins utilisée dès l'évaluation diagnostique (test 1) et nous avons considérée qu'elle était assez connue. En ce qui concerne l'alternance codique, nous pouvons voir qu'il s'agissait d'une tactique utilisée 0.7 fois par sujet lors de l'évaluation diagnostique (test 1), pas du tout lors de l'évaluation finale du premier semestre (test 2), très peu lors de l'évaluation finale du deuxième semestre (test 3) et encore pas du tout lors de l'évaluation finale du troisième semestre (test 4). Cela nous fait comprendre que les sujets ont probablement remplacé cette tactique par d'autres apprises pendant l'atelier. Puis, pour ce qui est des tactiques de (re)formulation verbale en français, nous constatons que chaque sujet employait lors de l'évaluation diagnostique (test 1) seulement 0.85 telles tactiques, tandis qu'il en employait 6.45 lors de l'évaluation finale du premier semestre (test 2), 8.66 lors de l'évaluation finale du deuxième semestre (test 3) et 8.28 lors de l'évaluation finale du troisième semestre (test 4). Nous nous rendons compte donc que la moyenne des tactiques de (re)formulation verbale en français utilisées par sujet a fortement augmenté lors du premier semestre, a continué à augmenter lors du deuxième semestre et s'est plus ou moins stabilisée lors du troisième. Ces tactiques ont été les tactiques les plus travaillées pendant l'atelier et les résultats en font preuve. En ce qui concerne la tactique qui consiste à donner des informations imaginaires pour poursuivre la communication, nous constatons une augmentation de son utilisation de 0.2 à 1. Par ailleurs, des tactiques dont l'utilisation a particulièrement augmenté, sont celles de gain de temps comme répéter pour gagner du temps, utiliser des phatèmes et amener l'interlocuteur à conduire la conversation. Leur utilisation a évolué de 0 à 3.42 tactiques par sujet. Leur augmentation a été progressive mais a eu surtout lieu lors du dernier semestre de l'atelier. Cela s'explique par le fait que pendant les deux premiers semestres nous nous concentrons notamment sur les tactiques de (re)formulation verbale en français et c'est pendant le troisième semestre que nous avons pu accorder plus de temps aux tactiques de gain de temps. Nous pouvons donc voir que les résultats de chaque semestre évoluaient selon les enseignements effectués pendant celui-ci. Nous pouvons faire la même remarque pour les tactiques d'ajout d'informations pour enrichir le discours comme compléter par des synonymes et utiliser des locutions figées ou des collocations car nous avons eu une évolution de 0.1 à 1.57. Enfin, lors de l'évaluation diagnostique (test 1) en moyenne chaque sujet avait recours 1.7 fois aux tactiques d'abandon du message ou de la tâche alors que lors des autres évaluations (tests 2, 3 et 4) aucun sujet n'abandonne le sujet ou la tâche. Certes, parfois les productions et interactions des sujets n'étaient pas très longues, mais ils n'abandonnaient pas le message

ou la tâche. En production, ils arrêtaient de parler quand ils pensaient avoir développé le thème donné comme ils voulaient et en interaction quand ils avaient atteint leur but.

Afin de voir le progrès de manière générale au fil des semestres, nous pouvons consulter le *graphique 109* suivant qui illustre les moyennes d'utilisation des tactiques de communication en PIO par sujet.

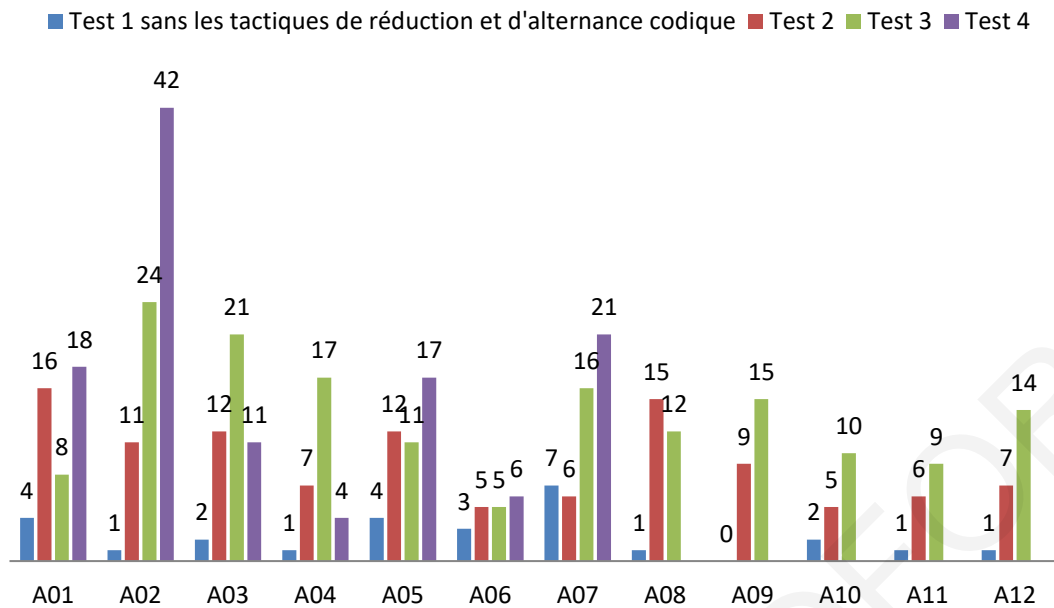


Graphique 109 : Moyenne des tactiques de communication relevées par sujet lors des quatre évaluations (tests 1, 2, 3 et 4).

En bleu nous avons la moyenne des tactiques de communication en PIO utilisées lors de l'évaluation diagnostique (test 1) tout en comptant les tactiques de réduction et l'alternance codique. La moyenne de ces tactiques sans compter les tactiques de réduction, voire d'abandon, et l'alternance codique, était de 2.3, bien inférieure à celle indiquée. En rouge, la moyenne des tactiques de communication en PIO à la fin du premier semestre était de 8.5 tactiques par sujet. En vert la moyenne des tactiques de communication en PIO à la fin du deuxième semestre était de 13.5 tactiques par sujet et en violet la moyenne des tactiques de communication en PIO à la fin du troisième semestre était de 16.8. Nous réalisons donc que selon les moyennes précitées, les sujets continuaient pendant les trois semestres à progresser en ce qui concerne l'utilisation des tactiques de communication en PIO.

Toutefois, afin de voir à quel degré ces moyennes étaient représentatives de la performance des sujets, regardons dans le *graphique 110* suivant le nombre des tactiques de communication en PIO produit par chaque sujet. Nous rappelons que nous avons déjà analysé *supra*⁴¹⁵ le nombre des tactiques de communication en PIO produit par chaque sujet lors des deux premières évaluations (tests 1 et 2) et nous avons conclu que 95% avaient utilisé plus de tactiques de communication en PIO lors de l'évaluation finale du premier semestre (test 2), ce qui était un résultat positif pour l'atelier.

⁴¹⁵ Cf. *graphique 79* dans la sous-section 3.2.4.2 *Pratiques mises en œuvre à la fin de l'atelier*.

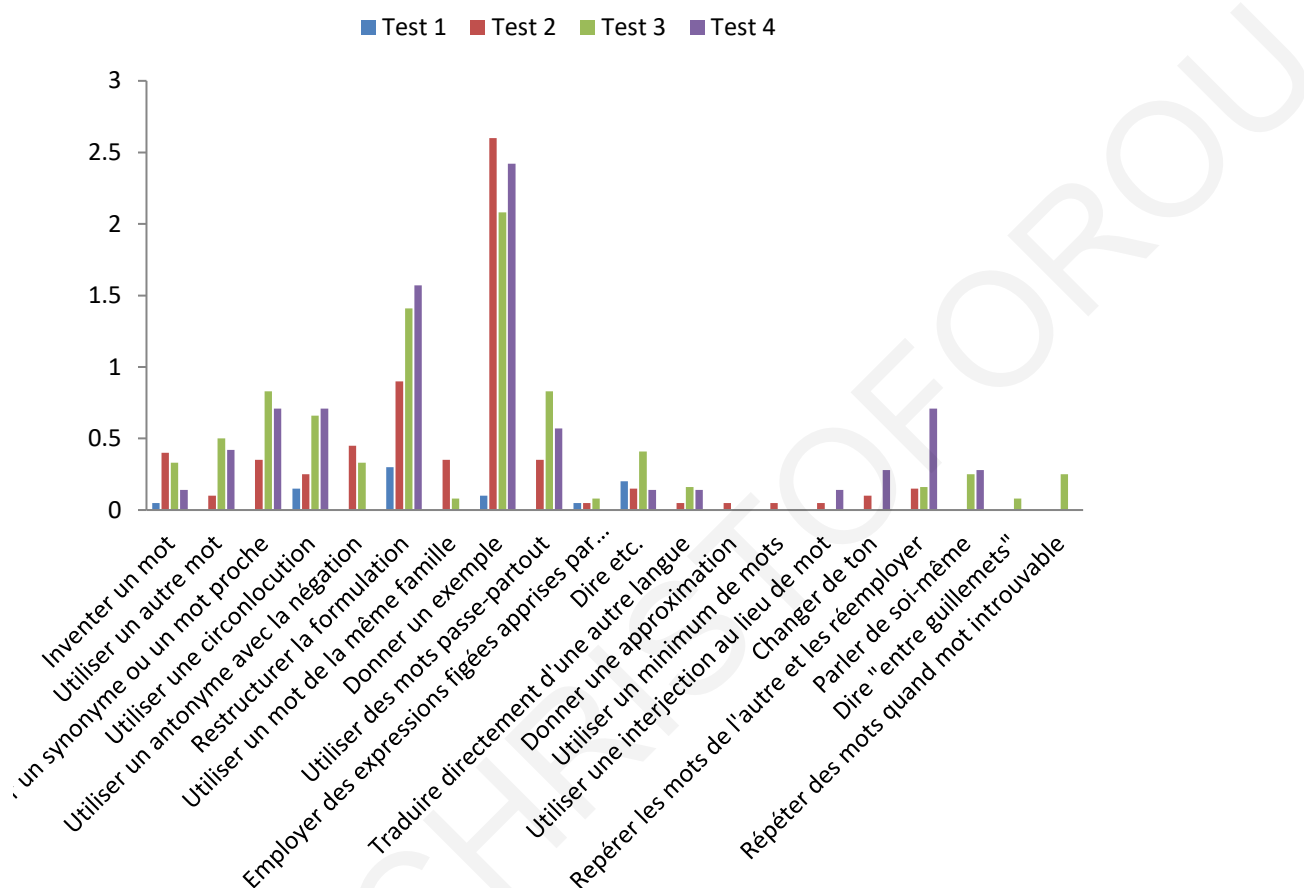


Graphique 110 : Nombre des tactiques de communication en PIO mises en œuvre par chaque sujet de l'atelier lors des évaluations finales de l'atelier (tests 2, 3 et 4).

Nous pouvons voir que 8 sujets sur 12 ou 67% ont utilisé plus de tactiques à l'évaluation finale du deuxième semestre (test 3) en comparaison avec l'évaluation finale du premier semestre (test 2). Un sujet a produit le même nombre de tactiques les deux fois et 3 autres ont utilisé moins de tactiques de communication en PIO lors du deuxième semestre (test 3). Comme nous l'avons vu aussi dans le *graphique 109*, la moyenne des tactiques de communication en PIO utilisées par sujet lors de l'évaluation finale du deuxième semestre (test 3) correspondait à 13.5 tactiques par sujet, le minimum étant 5 et le maximum étant 24, avec un écart-type de 5.486. Avec cet écart-type nous pouvons comprendre que le nombre des tactiques variait assez entre les sujets. Regardons maintenant les résultats du troisième semestre (test 4) en violet. A nouveau la majorité des sujets, 5 sujets sur 7 ou 71%, ont utilisé plus de tactiques de communication en PIO que lors du deuxième semestre (test 3). Deux sujets ont donc utilisé moins de tactiques de communication en PIO lors de la dernière évaluation (test 4) en comparaison avec l'évaluation finale du deuxième semestre (test 3). La moyenne des tactiques de communication en PIO utilisées par sujet lors de l'évaluation finale du troisième semestre (test 4) correspondait à 16.8 tactiques par sujet, le minimum étant 4 et le maximum étant 42, avec un écart-type de 12.702. Nous remarquons donc que l'hétérogénéité du groupe en ce qui concerne le nombre des tactiques employées était très importante. Le nombre très important des tactiques utilisées par le sujet A02 a considérablement fait monter la moyenne. C'est pourquoi, nous avons procédé à un test-t de moyenne d'échantillons appariés qui nous a montré que la différence était statistiquement importante lors des premier et deuxième semestres, mais pas lors du troisième semestre. Le tableau avec les résultats des analyses statistiques est disponible en annexe 5.15. Nous réalisons donc que les résultats obtenus de l'évaluation finale du troisième semestre de l'atelier correspondaient aux objectifs fixés par la suite de l'atelier, qui consistaient moins à augmenter davantage le nombre des tactiques utilisées mais à

sensibiliser les sujets au choix de leurs tactiques préférées jugées comme les plus bénéfiques pour eux⁴¹⁶.

Regardons maintenant en détail les tactiques de (re)formulation verbale en français mises en œuvre lors des quatre évaluations.



Graphique 111 : Moyenne des tactiques de (re)formulation verbale en français utilisées par sujet lors des évaluations de l'atelier (tests 1, 2, 3 et 4).

Comme l'indique le *graphique 111*, les tactiques qui ont eu une augmentation importante dès la fin du premier semestre étaient les suivantes : inventer un mot, utiliser un synonyme ou un mot proche, utiliser un antonyme avec la négation, restructurer ou simplifier la formulation, utiliser un mot de la même famille, donner un exemple et utiliser des mots passe-partout. Celles qui ont eu une augmentation importante à la fin du deuxième semestre étaient : utiliser un autre mot, utiliser un synonyme ou un mot proche, utiliser une circonlocution, restructurer ou simplifier la formulation, utiliser des mots passe-partout, dire « etc. », parler de soi-même afin d'aborder un sujet bien maîtrisé et répéter des mots quand un mot reste introuvable. Les tactiques qui ont augmenté à la fin du troisième semestre étaient : restructurer la formulation, changer le ton et repérer les mots de l'autre et les réemployer. Nous remarquons que lors du deuxième semestre, les sujets ont pu apprendre à utiliser 3 nouvelles tactiques de (re)formulation verbale en français : parler de soi-même afin d'aborder un sujet bien maîtrisé par le sujet, dire « entre guillemets » lors de l'utilisation d'un terme si le sujet n'est pas sûr que le terme est en parfaite adéquation avec le sens souhaité et répéter des mots déjà utilisés quand un mot est introuvable. Ainsi, en

⁴¹⁶ Cf. section 3.1.5. Entraînement stratégique.

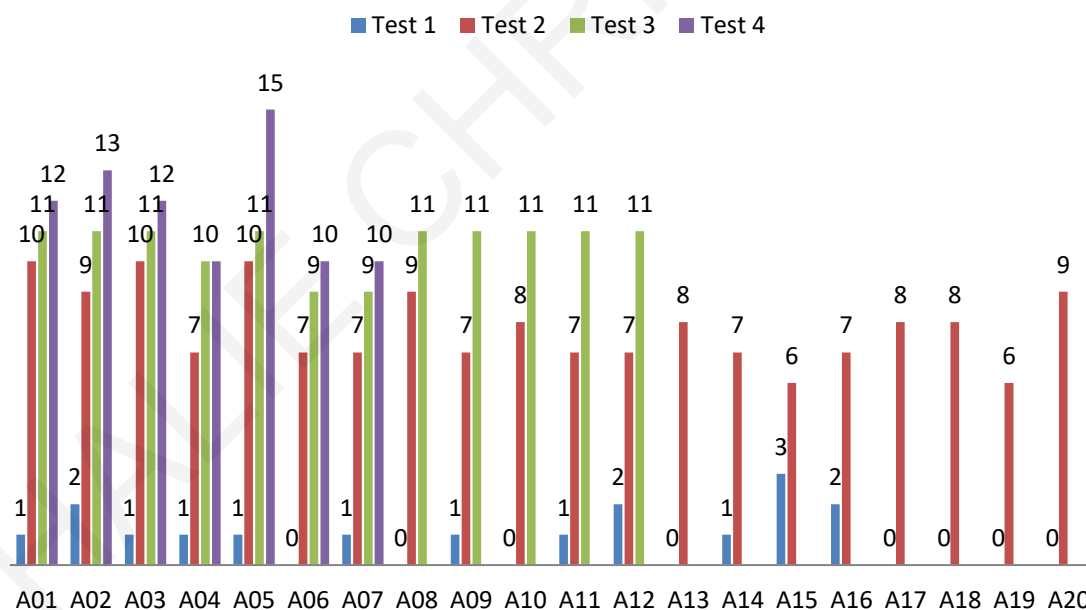
règle générale, les deuxième et troisième semestres de l'atelier ont permis d'augmenter l'utilisation d'un nombre de tactiques de (re)formulation verbale en français, de stabiliser l'utilisation de tactiques déjà apprises lors du premier semestre, et faire découvrir de nouvelles tactiques.

Ainsi, après avoir présenté les résultats obtenus du questionnaire de l'atelier et des évaluations à la fin des deuxième et troisième semestres nous pouvons tirer les conclusions suivantes : 1) même si, selon les réponses données dans le questionnaire, les sujets pensaient utiliser davantage les tactiques de demande d'aide qu'au début de la formation, les pratiques ont montré⁴¹⁷ que ces derniers ne les ont pas utilisées plus que lors de l'évaluation diagnostique (test 1). Nous supposons donc qu'ils sont devenus plus positifs à l'idée de leur utilisation, c'est pourquoi ils ont choisi une fréquence plus importante dans le questionnaire vers la fin de la formation, mais au moment de la pratique ils ne les utilisaient pas à la fréquence signalée ; 2) selon les réponses au questionnaire, les tactiques de (re)formulation verbale en français les plus mises en œuvre à la fin des deux semestres étaient celles qui consistaient à : inventer un mot, utiliser une circonlocution, utiliser des synonymes, utiliser des expressions déjà bien connues, restructurer et simplifier la formulation, continuer à parler et faire des hypothèses pour comprendre, repérer les mots de l'autre et les réemployer, utiliser des mots passe-partout, donner un exemple et parler de soi-même afin d'aborder un sujet bien maîtrisé, alors que les pratiques des sujets ont mis en évidence que les tactiques de (re)formulation verbale en français les plus utilisées étaient : donner un exemple, restructurer et simplifier la formulation, utiliser des synonymes, utiliser des mots passe-partout, utiliser une circonlocution et repérer les mots de l'autre et les réemployer. Les tactiques consistant à inventer un mot, utiliser des expressions déjà bien connues, continuer à parler et faire des hypothèses pour comprendre et parler de soi-même afin d'aborder un sujet bien maîtrisé n'étaient pas parmi les tactiques les plus employées ; 3) tous les sujets, à la fin des deux semestres pensaient ne jamais employer l'alternance codique et cela était en effet vrai pendant les évaluations finales, 4) les sujets pensaient utiliser les tactiques qui consistaient à prétendre comprendre souvent ou toujours en PIO mais ils ne l'ont pas fait lors de ces évaluations finales. Nous supposons que cela a eu lieu parce qu'ils ont toujours bien compris leur interlocuteur en IO et n'ont pas ressenti le besoin de le faire ; 5) une autre tactique qui était selon les sujets souvent mise en œuvre consistait à donner des informations imaginaires pour avoir quelque chose à dire. Suivant les résultats des évaluations finales cette tactique a eu une augmentation au fil des semestres et était assez utilisée à la fin, or elle n'était pas parmi les plus employées ; 6) les sujets pensaient beaucoup avoir recours aux tactiques de gain de temps, et les pratiques à la fin du troisième semestre ont en effet montré une grande augmentation de l'utilisation de ces tactiques ; 7) les sujets pensaient à la fin du troisième semestre utiliser davantage les tactiques consistant à ajouter des synonymes et des locutions figées pour enrichir le discours. Une augmentation de ces tactiques a été notée au fil des semestres mais notamment lors du troisième semestre ; 8) les sujets pensaient toujours utiliser la tactique de l'autocorrection et effectivement il s'agissait d'une tactique souvent mise en œuvre ; 9) les sujets ne pensaient jamais avoir recours aux tactiques de réduction voire d'abandon et d'évitement et cela correspondait à leurs pratiques car ils n'ont jamais abandonné le sujet ou la tâche à la fin des premier, deuxième et troisième

⁴¹⁷ Cf. graphique 108.

semestres ; 10) les résultats du premier semestre de l'atelier ont montré que les sujets ont considérablement augmenté l'utilisation des tactiques de communication en PIO, l'augmentation de la moyenne des tactiques de communication en PIO utilisées lors de l'évaluation finale du deuxième semestre (test 3), sans et avec la prise en compte du sujet A02, a démontré que les sujets ont appris à en employer davantage et les résultats du troisième semestre ont mis en évidence que le changement d'objectif de l'atelier a joué un rôle important sur la performance des sujets en PIO.

Analysons maintenant les résultats obtenus par rapport aux tactiques et méta-tactiques d'apprentissage en PIO. Le *tableau 44* en annexe 2.44 présente aussi les tactiques et méta-tactiques d'apprentissage en PIO utilisées par chaque sujet séparément lors des évaluations finales des deuxième et troisième semestres de l'atelier (tests 3 et 4). Nous avons regroupé les tactiques et méta-tactiques relevées pendant les deux évaluations dans le *tableau 46* en annexe 2.46. Nous pouvons voir qu'à la fin du deuxième semestre (test 3) les sujets ont eu recours à 125 tactiques et méta-tactiques au total et qu'à la fin du troisième semestre (test 4) les sujets ont mis en œuvre 81 tactiques et méta-tactiques en dehors des tactiques de communication en PIO. Nous rappelons que lors de l'évaluation diagnostique (test 1) nous avons relevé 17 tactiques et méta-tactiques d'apprentissage mais aussi 10 pensées négatives pour le moral et que lors de l'évaluation finale du premier semestre (test 2), nous en avons relevé 156 sans relever en plus des pensées négatives pour le moral. Le *graphique 112* suivant présente le nombre de tactiques et de méta-tactiques mises en œuvre par les sujets de l'atelier lors des quatre évaluations.

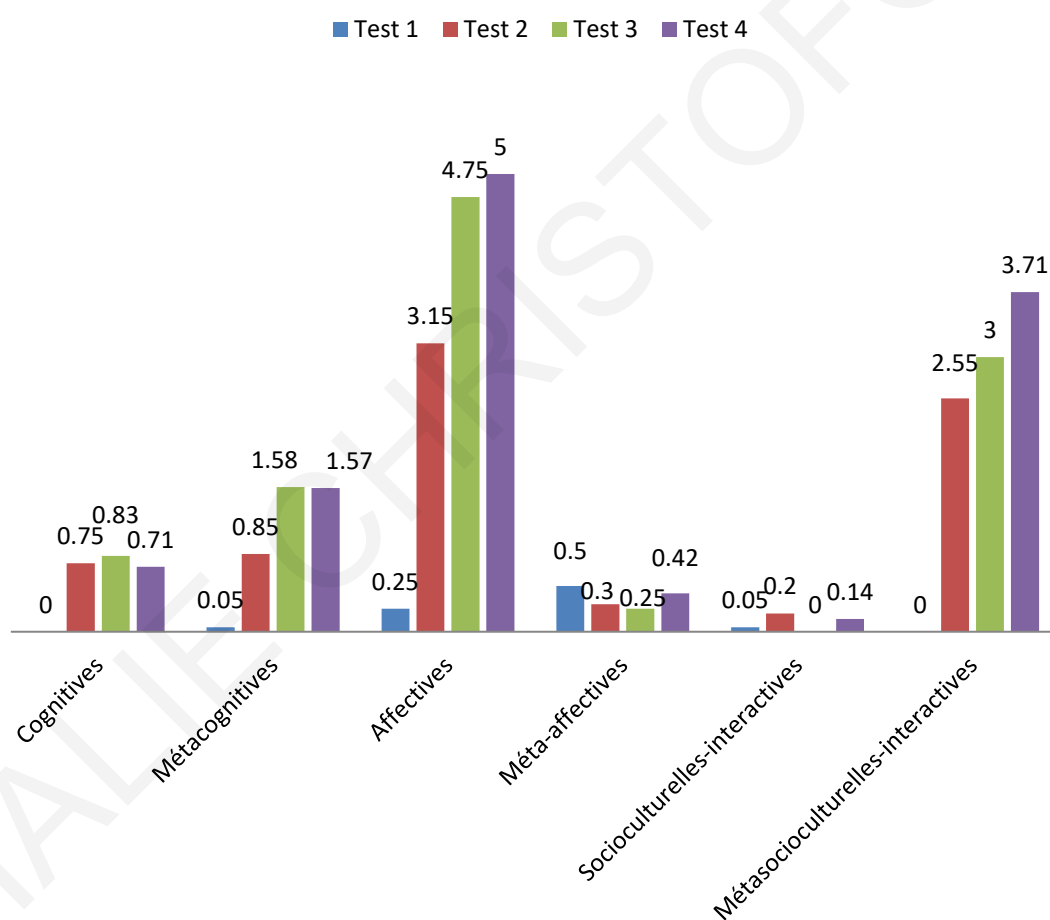


Graphique 112 : Nombre de tactiques et méta-tactiques mises en œuvre lors des évaluations diagnostique (test 1), finale du premier semestre (test 2), finale du deuxième semestre (test 3) et finale du troisième semestre (test 4) par le groupe de l'atelier.

Nous remarquons en regardant le *graphique 112* ci-dessus que lors de l'évaluation diagnostique (test 1) les sujets ont utilisé entre 0 et 3 tactiques et méta-tactiques, en moyenne 0.85 par sujet avec un écart-type de 0.875 indiquant l'homogénéité du groupe. Lors de l'évaluation finale du premier semestre (test 2) les sujets ont mis en œuvre en moyenne 7.85 tactiques et méta-tactiques d'apprentissage par sujet, entre 6 et 10 tactiques et méta-tactiques avec un écart-type de 1.268. Lors de l'évaluation finale du deuxième

semestre (test 3), les sujets ont employé en moyenne 10.58 tactiques et méta-tactiques d'apprentissage chacun, entre 9 et 11 avec un écart-type encore une fois très faible, de 0.793. Enfin, lors de l'évaluation finale du troisième semestre (test 4), les sujets ont utilisé en moyenne 11.71 tactiques et méta-tactiques par sujet en PIO, entre 10 et 15 tactiques et méta-tactiques avec un écart-type de 1.890. Afin d'évaluer les différences des moyennes entre chaque semestre nous avons effectué un test-t de moyenne d'échantillons appariés, qui a indiqué que les différences relevées lors de chaque semestre ont été statistiquement significatives. Le tableau avec les résultats des analyses statistiques est disponible en annexe 5.16. Cela nous apprend que les sujets ont continué à apprendre davantage de tactiques et de méta-tactiques tout le long de la formation, pendant les trois semestres.

Dans le but d'évaluer comment chaque type de tactiques et de méta-tactiques a évolué lors des semestres, nous donnons la moyenne d'utilisation de ces tactiques et méta-tactiques par sujet par évaluation dans le *graphique 113* suivant.



Graphique 113 : Moyenne des types de tactiques et méta-tactiques d'apprentissage en PIO relevées par sujet lors des quatre évaluations de l'atelier (tests 1, 2, 3 et 4).

Comme l'indique le graphique ci-dessus, lors de l'évaluation diagnostique (test 1) les sujets ont très peu employé de tactiques et de méta-tactiques d'apprentissage en PIO. Or, lors des trois autres évaluations les sujets ont considérablement augmenté l'utilisation de ces tactiques et méta-tactiques. A la fin du premier semestre (test 2) chaque sujet a employé en moyenne 3.15 tactiques affectives, 2.55 tactiques métasocioculturelles-interactives, 0.85 (presque une) tactique métacognitive, 0.75 tactique cognitive, 0.3

tactique méta-affective et 0.2 tactique socioculturelle-interactive⁴¹⁸. A la fin du deuxième semestre (test 3) la moyenne des quatre types a augmenté. Nous notons en moyenne 4.75 tactiques affectives par sujet, 3 tactiques métasocioculturelles-interactives, 1.58 tactiques métacognitives et 0.83 tactique cognitive. A la fin du troisième semestre (test 4) la moyenne de certains types a évolué. Plus précisément, chaque sujet a utilisé en moyenne 5 tactiques affectives, donc 2.5 par activité langagière (PO ou IO), 3.71 tactiques métasocioculturelles-interactives, 1.57 tactiques métacognitives, 0.71 tactique cognitive et 0.42 tactique méta-affective. De manière générale nous constatons qu'au fil des semestres les sujets employaient plus de tactiques et de méta-tactiques d'apprentissage en PIO. Si nous consultons le *tableau 44* en annexe 2.44, nous pouvons nous rendre compte que tous les sujets lors des évaluations finales des deuxième et troisième semestres (test 3 et 4) ont employé entre 9 et 11 tactiques et méta-tactiques d'apprentissage en PIO à la fin du deuxième semestre (test 3), soit 10.5 tactiques et méta-tactiques en moyenne avec un écart-type très faible de 0.793 et entre 10 et 15 tactiques et méta-tactiques d'apprentissage en PIO à la fin du troisième semestre (test 4), soit 11.8 tactiques et méta-tactiques en moyenne, avec un écart-type assez faible de 1.952. Nous remarquons donc que les sujets entre eux utilisaient plus ou moins le même nombre de tactiques et méta-tactiques d'apprentissage en PIO lors des deux évaluations (tests 3 et 4) alors qu'ils n'utilisaient pas le même nombre de tactiques de communication en PIO.

Si nous consultons le *tableau 46* en annexe 2.46, nous pouvons voir que les tactiques et méta-tactiques les plus utilisées par les sujets lors des évaluations finales des deuxième et troisième semestres (tests 3 et 4) étaient les suivantes, comme elles ont été signalées par les sujets : je prévois ce que mon camarade dira et je pense à différentes réponses possibles (tactique cognitive), je pense à une chanson que j'aime pour me calmer (tactique affective), j'évalue les tactiques que j'ai employées pour ne pas me bloquer (tactique métasocioculturelle-interactive), je suis positif (tactique affective), je respire profondément pour me calmer (tactique affective), je pense à une image positive pour me calmer (tactique affective), je me rappelle plusieurs tactiques qui peuvent m'aider pendant le discours (tactique métasocioculturelle-interactive), je me rappelle les tactiques employées et évalue si elles sont efficaces ou pas (tactique métacognitive) et j'essaie de voir comment prendre plaisir aussi pendant la tâche (tactique métacognitive).

Pour conclure concernant l'utilisation des tactiques et méta-tactiques d'apprentissage en dehors des tactiques de communication en PIO nous avons constaté qu'à la fin du deuxième semestre les sujets employaient plus de tactiques affectives, métacognitives et métasocioculturelles-interactives. A la fin du troisième semestre les sujets ont un peu augmenté l'utilisation des tactiques affectives et métasocioculturelles-interactives.

La dernière méthode de collecte des données qui nous a permis d'étudier les apprentissages lors des deuxième et troisième semestres était le journal de bord. Les paragraphes rédigés à la fin de ces deux semestres par les sujets apparaissent dans le *tableau 47* en annexe 2.47.

⁴¹⁸ Cette moyenne est très faible car les tactiques de communication en PIO entrent selon Oxford dans le type des socioculturelles-interactives. La moyenne indiquée ici ne prend pas en compte les tactiques de communication en PIO présentées précédemment.

Prenons d'abord les paragraphes rédigés à la fin du deuxième semestre. Notons premièrement que tous les sujets ont encore une fois été contents de l'atelier et ont fait des commentaires positifs : « J'ai vraiment beaucoup aimé l'atelier ce semestre [...] Il faut continuer encore l'atelier ! » (A01), « Je suis très très contente de l'atelier » (A02), « L'atelier ce semestre était très bien parce que c'était la poursuite du première semestre. C'était super. » (A03), « L'atelier était encore une fois un très bon cours. Vraiment très original ! » (A04), « Cet semestre était très bon et l'atelier très intéressant. [...] C'était très bien ! » (A05), « c'était encore une fois une très bonne expérience. » (A06), « Ce semestre l'atelier était très bien. » (A07), « L'atelier était encore une fois très bien. » (A08), « L'atelier était super. » (A09), « On a passé de très bons moments ce semestre. [...] C'était quelque chose d'unique pour moi » (A10), « Les cours de l'atelier étaient très agréables et utiles chaque fois. » (A11) et « L'atelier était une très bonne expérience ce semestre aussi. » (A12). Par ailleurs, les sujets ont écrit sur tout ce qu'ils ont appris pendant le semestre. Nous en avons retenu ici ce qui concerne les stratégies : « Nous avons travaillé sur les stratégies intensivement pour perfectionner le discours, acquérir plus de l'éloquence et de la confiance. Nous avons appris beaucoup des choses, les synonymes, les créations des mots et tout ça c'était très important. » (A01), « On a travaillé sur les stratégies de vocabulaire plus avec détail et j'ai aimé beaucoup les stratégies pour calmer nous quand on stresse » (A03), « Ce semestre j'ai appris encore plus de vocabulaire, plus d'expressions intéressantes, plus de stratégies pour l'orale et j'ai passé un très bon moment aussi. On a approfondi les stratégies de toutes les différentes types » (A04), « Ce semestre on a étudié aussi d'autres choses intéressantes comme des stratégies différentes pour pas stresser par exemple et pour garder le contrôle quand il y a un problème. » (A05), « On a plus travaillé sur les stratégies de vocabulaire, le dialogue et le stress en général et on a appris beaucoup de choses. » (A06), « On a donné beaucoup d'attention aux stratégies, on en a appris plusieurs et on a essayé de les pratiquer. » (A08), « Nous avons beaucoup travaillé les stratégies pour améliorer notre vocabulaire et nous avons plus étudié les stratégies plus difficiles. J'ai aimé beaucoup les stratégies pour pas stresser et pour organiser le monologue. » (A09), « Je crois que ce qui était le plus important parmi tout ce qu'on a appris était les stratégies contre le stress et pour la reformulation » (A10), « on a beaucoup approfondi les stratégies [...] nous a donné beaucoup d'outils pour la suite » (A12). Les sujets ont donc longuement écrit sur les stratégies, en indiquant aussi souvent les stratégies qui ont été le plus travaillées. De plus, les sujets se sont exprimés autour de leur progrès et de leurs compétences et savoir-faire à la fin du semestre : « C'était vraiment très bien parce que maintenant je n'ai pas problème de communiquer avec des Français je pense. Je ne suis pas timide ou peureux ou anxieux. Je me sens confortable et bien quand je dois parler. » (A01), « Je pense que j'ai amélioré beaucoup mon vocabulaire et un peu ma prononciation. » (A02), « Je pense que j'ai changé mes habitudes et j'essaye d'utiliser les bonnes stratégies. Je suis très calme et en sécurité quand je parle » (A03), « je pense que maintenant je contrôle mieux tout quand je parle. » (A04), « Je pense que je suis meilleure avec les stratégies que nous avons étudiés. » (A05), « Je pense que je connais depuis mieux comment utiliser plusieurs stratégies. » (A06), « j'ai assez amélioré ma prononciation et j'ai bien sûr appris beaucoup de stratégies. Depuis, je n'ai pas du tout de stress quand je parle lors de l'atelier, c'est comme un jeu. » (A07), « Je crois que maintenant je parle mieux en français et je ne stresse pas. » (A08), « Je crois que j'ai aussi amélioré ma

prononciation. » (A09), « je me sens depuis assez à l'aise quand je parle en français [...] Je suis plus à l'aise et j'ai plus de confiance en moi. Je crois que je ne me bloque pas comme avant quand je parle et j'ai plus d'idées pour continuer à parler. » (A11), « Je sais depuis combien il est important de réfléchir de manière positive avant les exercices et en général quand on apprend des langues. » (A12). A l'intérieur de ces commentaires des sujets ont fait savoir qu'ils se sentaient à ce moment là plus à l'aise quand ils devaient parler en français, qu'ils n'éprouvaient plus ni peur ni anxiété à l'oral, qu'ils ont amélioré certaines compétences comme la compétence lexicale et phonétique, qu'ils ont changé d'habitudes et savaient utiliser les bonnes stratégies, qu'ils ont acquis plus de contrôle pendant l'oral, qu'ils ont appris plus de stratégies qu'ils savaient utiliser mieux, qu'ils avaient plus confiance en eux et qu'ils se bloquaient moins qu'avant. De surcroît, nous avons retenu de ces paragraphes les propos suivants : « Ces choses [les stratégies] maintenant j'utilise les aussi dans les autres langues que je fait. » (A01) et « Dorénavant, je pense pouvoir utiliser les stratégies aussi en dehors de la classe. » (A12). Ces affirmations mettent en évidence d'une part que les stratégies sont en règle générale transposables d'une langue à une autre et d'autre part qu'il est intéressant de voir le sujet se rendre compte de l'importance d'utiliser les stratégies en dehors de la classe dans sa vie de tous les jours. Enfin, nous avons relevé les phrases suivantes : « Les stratégies c'est quelque chose que je vais utiliser toujours dans ma vie et je pense qu'il faut l'utiliser plus dans les cours. » (A02), « L'atelier m'a appris comment persévérer et ne pas abandonner ce qui est très important pour notre vie en général. » (A11). Nous remarquons en premier lieu que le sujet A02 s'est rendu compte de l'importance des stratégies et préconisait leur utilisation plus intensive dans les cours et qu'en deuxième lieu le sujet A11 a perçu l'entraînement stratégique comme un apprentissage de vie.

En règle générale, les paragraphes rédigés à la fin du deuxième semestre ont mis en lumière le progrès ressenti par les sujets à l'oral, en ce qui concerne les stratégies mais aussi en ce qui touche l'anxiété, la timidité et la confiance en soi. Regardons maintenant les paragraphes rédigés à la fin du troisième semestre de l'atelier.

Encore une fois, tous les sujets ont été satisfaits de l'atelier : « L'atelier était formidable comme chaque fois ! Je suis enthousiasté pour cette aventure mais aussi triste parce que c'est fini. » (A01), « Je suis désolée que l'atelier ne va pas continuer parce que c'était super ! [...] C'était fantastique ! » (A02), « L'atelier était formidable. Je ne vais pas l'oublier. » (A03), « Ce semestre dernier de l'atelier était super. » (A04), « L'atelier était très bon pour moi et pour tous le groupe. » (A05), « Alors, mes impressions pour l'atelier sont très bonnes sinon je ne l'aurais pas continué jusqu'à maintenant. » (A06) et « Ce semestre l'atelier était très bien. C'est dommage que ce soit le dernier parce que c'était une expérience inoubliable. » (A07). Tout comme pour le deuxième semestre, nous avons retenu tout d'abord ce que les sujets ont écrit sur les stratégies et leurs apprentissages tout le long du semestre : « Je ne vais pas oublier tout le vocabulaire familier que j'ai appris, les exercices de prononciation rigolos, les exercices de relaxation, les vidéos, les histoires drôles des groupes, les stratégies importantes » (A02), « Le plus important pour moi c'est les stratégies de vocabulaire et de stress. C'était deux choses très nécessaires » (A03), « Nous avons beaucoup travaillé encore et nous avons amélioré le vocabulaire et le Français en général. » (A04), « On a beaucoup parlé, on a fait beaucoup d'entraînement à l'oral et cela nous a aidés. » (A07). Les sujets ont écrit sur tout ce qu'ils ont appris pendant

le semestre. De plus, ils se sont exprimés autour des progrès qu'ils ont faits : « Nous avons tellement parlé que je pense que maintenant je suis à l'aise. » (A02), « Je suis sûre que j'ai amélioré mon français à cause de l'atelier. » (A03), « Les stratégies sont quelque chose que maintenant le groupe connaît bien. Je crois que ce semestre m'a plus aidé à choisir les stratégies que je préfère plus et les faire parfaitement. » (A04), « On parle plus rapidement maintenant, avec plus de vocabulaire, et on fait moins des fautes sérieuses » (A05), « Maintenant je ne me bloque plus comme avant » (A06), « on a appris à réfléchir correctement et de manière positive quand on apprend des langues et à choisir les stratégies que chacun préfère utiliser dans sa vie [...] Je pense avoir amélioré ma prononciation mais aussi que j'ai plus de confiance en moi. » (A07). Selon eux, ils étaient à la fin du semestre plus à l'aise, ils ont amélioré leur français, ils ont bien appris les stratégies et ont appris à choisir les meilleures stratégies, ils ont augmenté leur débit, ils ont enrichi leur vocabulaire, ils faisaient moins d'erreurs, ils ne se bloquaient plus à l'oral, ils sont devenus plus positifs, ils ont amélioré leur prononciation et ils ont développé plus de confiance en eux. Par ailleurs, deux sujets ont écrit ce qui suit : « Moi je vais essayer d'utiliser dans ma vie les stratégies que nous avons apprises, avant, pendant et après l'oral, » (A05) et « j'essaie de les utiliser quotidiennement en grec aussi. » (A06). Ces propos montrent que les sujets avaient la volonté d'utiliser les stratégies dans la vie de tous les jours, même en grec. Enfin, le sujet A01 a noté : « les stratégies que nous pratiquons à l'oral sont très utiles et indispensables si nous voulons réussir. J'ai compris que quand on apprend une langue on doit faire des actions intelligentes et pas penser aux choses négatives. Il faut choisir les bons stratégies pour réussir. ». Ces commentaires démontrent il nous semble l'utilité des stratégies qui servent à rester positif et l'importance de choisir les bonnes stratégies.

Nous pouvons conclure de ce fait que les sujets ayant écrit à la fin du troisième semestre, tout comme pour le deuxième semestre, ont exprimé leur contentement par rapport aux séances de l'atelier, se sont exprimés sur leurs progrès effectués et ont mentionné l'importance de choisir les bonnes stratégies pour chacun, ce qui était l'objectif du semestre.

Dans la présente sous-section nous avons dans un premier temps analysé les corrélations à la fin du premier semestre de l'atelier entre les tactiques de communication en PIO employées et les variables suivantes : 1) le niveau de compétence et d'aisance des apprenants, 2) l'activité langagière, IO ou PO, 3) l'emploi d'autres types de tactiques et de méta-tactiques d'apprentissage en PIO et 4) les difficultés signalées par les apprenants. En ce qui concerne le niveau global de compétence et le niveau d'aisance en PIO, nous n'avons pas remarqué de corrélation d'ordre général car le nombre des tactiques de communication utilisées ne dépendait pas du niveau des sujets. Toutefois, en regardant les tactiques de (re)formulation verbale en français de plus près nous avons constaté que : 1) les sujets de niveaux moins avancés n'ont pas choisi d'utiliser les tactiques d'invention de mots, d'utilisation de synonyme et d'utilisation d'un mot de la même famille, 2) des sujets de différents niveaux ont mis en œuvre les tactiques de la circonlocution, des antonymes avec la négation, de la restructuration ou de la simplification de la formulation et de l'exemplification et 3) la tactique consistant à utiliser des mots passe-partout a été utilisée par des sujets de différents niveaux et seulement une fois par un sujet de niveau avancé. Pour ce qui est de la deuxième variable étudiée, l'activité langagière de PO ou

d'IO, nous avons remarqué que les tactiques de communication étaient beaucoup plus nombreuses en PO qu'en IO. Les tactiques et méta-tactiques d'apprentissage étaient plus ou moins du même nombre dans les deux activités. Concernant l'emploi d'autres types de tactiques et de méta-tactiques d'apprentissage en PIO, nous n'avons donc pas noté de corrélation avec l'utilisation des tactiques de communication en PIO. Nous n'avons pas non plus constaté de corrélation entre les difficultés signalées par les sujets et les niveaux de compétence ou d'aisance des sujets, ou les tactiques mises en œuvre à la fin de l'atelier. Dans un deuxième temps, nous avons analysé les corrélations entre la performance des sujets et le temps de l'entraînement stratégique. Plus précisément, nous avons cherché à savoir les progrès effectués lors de quatre moments différents : 1) au début du premier semestre (lors de l'évaluation diagnostique), 2) à la fin du premier semestre, 3) à la fin du deuxième semestre et 4) à la fin du troisième semestre de l'atelier. Nous avons conclu que : 1) le groupe de l'atelier a progressé tout le long des trois semestres en ce qui concerne le niveau global de compétence et le niveau d'aisance évalués par les trois évaluateurs externes, or le progrès le plus important a eu lieu lors du premier semestre ; 2) la moyenne des marqueurs produits par sujet lors des quatre moments de l'atelier indiquant le manque d'aisance des sujets a été en baisse au fil des trois semestres, mais le progrès le plus important a été effectué lors du premier semestre ; 3) les réponses données dans le questionnaire de l'atelier concernant la fréquence d'utilisation de chaque tactique de communication en PIO ne correspondaient pas toujours aux pratiques relevées à la fin des semestres ; 4) les tactiques de (re)formulation verbale en français les plus utilisées à la fin des deux derniers semestres de l'atelier étaient : donner un exemple, restructurer et simplifier la formulation, utiliser des synonymes, utiliser des mots passe-partout, utiliser une circonlocution et repérer les mots de l'autre et les réemployer ; 5) tous les sujets, à la fin des deux semestres pensaient ne jamais avoir recours aux tactiques de réduction voire d'abandon et d'évitement ainsi que d'alternance codique et cela était en effet vrai pendant les évaluations finales car ils n'ont jamais abandonné le sujet ou la tâche à la fin des premier, deuxième et troisième semestres et n'ont presque jamais alterné le code ; 6) les sujets pensaient beaucoup avoir recours aux tactiques de gain de temps, et les pratiques à la fin du troisième semestre ont en effet montré une grande augmentation de l'utilisation de ces tactiques ; 7) les sujets pensaient à la fin du troisième semestre utiliser davantage les tactiques consistant à ajouter des synonymes et des locutions figées pour enrichir le discours. Une augmentation de ces tactiques a été notée au fil des semestres mais notamment lors du troisième semestre ; 8) les sujets pensaient toujours utiliser la tactique de l'autocorrection et effectivement il s'agissait d'une tactique souvent mise en œuvre ; 9) les résultats du premier semestre de l'atelier ont montré que les sujets ont considérablement augmenté l'utilisation des tactiques de communication en PIO, l'augmentation de la moyenne des tactiques de communication en PIO utilisées lors de l'évaluation finale du deuxième semestre (test 3), sans et avec la prise en compte du sujet A02, a démontré que les sujets ont appris à en employer davantage et les résultats du troisième semestre ont mis en évidence que le changement d'objectif de l'atelier a joué un rôle important sur la performance des sujets en PIO car ils n'ont pas vraiment augmenté le nombre de tactiques mais ont plus cherché à bien choisir les tactiques qui leur convenaient, action signalée aussi dans les journaux de bord à la fin du troisième semestre, 10) à la fin du deuxième semestre les sujets employaient plus de tactiques affectives, métacognitives et

métasocioculturelles-interactives et à la fin du troisième semestre les sujets ont un peu augmenté l'utilisation des tactiques affectives et métasocioculturelles-interactives ; 11) les paragraphes rédigés dans les journaux de bord à la fin du deuxième semestre ont mis en lumière le progrès ressenti par les sujets à l'oral, en ce qui concerne les stratégies mais aussi en ce qui touche l'anxiété, la timidité et la confiance en soi. Les sujets à la fin du troisième semestre, ont partagé dans les journaux de bord leur contentement par rapport aux séances de l'atelier, se sont exprimés sur leurs progrès effectués et ont mentionné l'importance de choisir les bonnes stratégies pour chacun, ce qui était l'objectif du semestre.

Après la présentation des corrélations avec toutes ces variables, passons à la discussion des résultats présentés dans la présente section mettant en évidence les progrès effectués.

3.2.4.4. Discussion

Dans la présente section intitulée « Mesure des progrès réalisés » nous avons cherché à mettre en évidence les résultats obtenus à la fin du premier semestre de l'atelier, afin de voir si les sujets ont progressé en ce qui concerne le niveau d'évaluation globale en PIO, le niveau d'aisance en PIO, les tactiques de communication en PIO mises en œuvre et les tactiques et méta-tactiques d'apprentissage mises en œuvre. La comparaison des résultats du groupe de l'atelier avec ceux d'un groupe de contrôle a permis de réaliser si les progrès identifiés chez les sujets du groupe de l'atelier étaient dus à l'entraînement stratégique. A la fin de la section nous avons aussi effectué plusieurs analyses ayant comme but l'étude d'un nombre de corrélations dans les pratiques des sujets. Plus précisément, nous avons analysé les corrélations entre les tactiques de communication en PIO employées et les variables suivantes : 1) le niveau de compétence et d'aisance des apprenants, 2) l'activité langagière, IO ou PO, 3) l'emploi d'autres types de tactiques et de méta-tactiques d'apprentissage en PIO et 4) les difficultés signalées par les apprenants (des difficultés affectives, en rapport avec le vocabulaire ou la prononciation etc.). Enfin, nous avons également analysé les corrélations entre la performance des sujets et le temps de l'entraînement stratégique, en cherchant à savoir les progrès effectués lors de quatre moments différents : 1) au début du premier semestre (lors de l'évaluation diagnostique), 2) à la fin du premier semestre, 3) à la fin du deuxième semestre et 4) à la fin du troisième semestre de l'atelier.

Tout d'abord nous avons pu mettre en lumière à travers les paragraphes rédigés dans le journal de bord que tous les sujets de l'atelier à la fin du premier semestre pensaient avoir progressé. Nous tenons à rappeler qu'au début de l'atelier la moitié des sujets avaient évoqué par eux-mêmes qu'ils rencontraient des difficultés d'expression. Pourtant, à la fin de l'atelier des sujets se sont exprimés sur les stratégies qui les ont aidés, qui leur ont donné plus de contrôle, plus d'aisance à l'oral, les ont libérés des mauvaises habitudes à l'oral, les ont rendus plus calmes et moins anxieux. Tous les sujets ont signalé avoir appris des stratégies pendant l'atelier mais avoir aussi travaillé sur d'autres connaissances et savoir-faire comme les gestes, la voix et la prononciation. Cette évolution pendant l'atelier a été aussi présente dans les réponses données à la dernière question du questionnaire de l'atelier, où les sujets étaient invités de citer leurs difficultés les plus importantes en PIO. Nous rappelons qu'au début du semestre les trois difficultés en PIO

étaient selon les sujets, le vocabulaire (39% des réponses), la prononciation (26% des réponses) et les raisons affectives (26% des réponses). Les sujets étaient nombreux à évoquer le besoin de travailler l'oral et le vocabulaire et moins nombreux à associer l'oral à des émotions négatives comme l'anxiété et la gêne. A la fin du semestre, les réponses les plus données étaient la prononciation (10 fois ou 37%) et l'aisance avec 6 occurrences ou 22%. Le vocabulaire était une réponse apparue moins souvent qu'au départ, 5 fois ou 18%. En ce qui concerne la catégorie grammaire et syntaxe, nous avons eu à la fin du semestre 5 réponses ou 18% au lieu de seulement 2 réponses au début ou 6%. Il paraît qu'à la fin du semestre le vocabulaire n'était plus la première difficulté parmi celles citées par les sujets et que ces derniers ont ajouté l'aisance dans leurs préoccupations. Nous avons de ce fait relevé de l'évolution dans leurs réponses.

Pour voir le progrès effectué par les sujets de l'atelier, nous avons d'abord effectué une évaluation globale du niveau en PIO, qui a démontré que tous les sujets ont progressé en PO et 90% des sujets ont progressé en IO. Les sous-niveaux des sujets variaient entre A1.2 et B1.2 lors de l'évaluation diagnostique et entre A2.1 et B2.2 lors de l'évaluation finale du semestre. Nous remarquons donc que les sous-niveaux les plus bas et avancés n'étaient plus les mêmes. En moyenne, les sujets ont progressé de 1.45 sous-niveau en PO et de 1.2 sous-niveau en IO, donc de 1.32 sous-niveau en PIO. Or, dans le groupe de contrôle, le progrès des sujets était moins important car en moyenne les sujets ont progressé de seulement 0.08 sous-niveau en PIO. La différence entre la moyenne de progrès des deux groupes nous a fait comprendre que les sujets du groupe de l'atelier ont progressé beaucoup plus que les sujets du groupe de contrôle en PIO. De plus, l'évaluation ANCOVA effectuée a pu montrer que cette différence entre les deux groupes était en effet statistiquement importante⁴¹⁹. Nous nous rendons compte de ce fait que la formation de l'atelier, à savoir l'entraînement stratégique a joué sur le progrès du niveau global des sujets en PIO.

Dans un deuxième temps, nous nous sommes concentrée sur le progrès concernant l'aisance des sujets qui nous intéressait particulièrement. Les deux méthodes d'évaluation de l'aisance des sujets en PIO, à savoir l'évaluation du niveau d'aisance par les trois évaluateurs à l'aide d'une échelle et le relevé des marqueurs de difficultés en PIO, ont démontré que les sujets de l'atelier ont progressé pendant le semestre de l'atelier plus que ceux du groupe de contrôle. Plus particulièrement, concernant le groupe de l'atelier, les trois évaluateurs externes ont attribué des niveaux d'aisance plus avancés à la grande majorité des sujets lors de l'évaluation finale et nous avons relevé significativement moins de marqueurs de difficultés lors de l'évaluation finale du semestre. Les sujets de l'atelier semblaient donc s'exprimer en PIO avec plus d'aisance lors de l'évaluation finale. Pour ce qui est du groupe de contrôle, la grande majorité avait tendance dans les évaluations effectuées par les évaluateurs externes à maintenir le même sous-niveau d'aisance et le groupe en général a fait considérablement moins de progrès que le groupe de l'atelier car le groupe de contrôle a seulement progressé de 0.20 sous-niveau en moyenne par sujet en PIO (de 0.25 sous-niveau en PO et de 0.16 sous-niveau en IO) tandis que le groupe de l'atelier a progressé en moyenne de 1.9 sous-niveau par sujet en PIO (de 2.1 sous-niveaux en PO et de 1.7 sous-niveau en IO). Pour ce qui est des marqueurs de difficultés relevés, nous avons constaté que tous les sujets du groupe de l'atelier ont diminué les marqueurs de

⁴¹⁹ Les tableaux avec les résultats des analyses statistiques sont disponibles en annexes 5.1 et 5.2.

difficultés lors de l'évaluation finale, en passant de 84 marqueurs au total à seulement 14, tandis que dans le groupe de contrôle seulement 5 sujets ou 41.6% des sujets les ont diminués et le nombre total des marqueurs est passé de 111 à 109. Selon les évaluations ANCOVA effectuées la variance entre les deux groupes dans les deux évaluations concernant tant le niveau d'aisance que le nombre de marqueurs était statistiquement importante⁴²⁰. Nous constatons donc que le progrès du groupe de l'atelier a été plus important que celui du groupe de contrôle.

En ce qui concerne le progrès des sujets de l'atelier avec les tactiques de communication en PIO, les résultats de l'évaluation finale ont montré que 95% des sujets de l'atelier ont augmenté le nombre des tactiques de communication en PIO. De plus, ils n'ont plus eu recours aux tactiques de réduction à savoir d'omission d'un mot et d'abandon du message ou de la tâche ainsi qu'aux tactiques d'alternance codique. Au lieu de recourir aux tactiques d'abandon et d'alternance codique, les sujets ont appris à utiliser plus de tactiques de (re)formulation verbale en français. Le nombre des tactiques de (re)formulation verbale en français s'est multiplié en indiquant ainsi une hausse très importante. Les tactiques de (re)formulation verbale en français qui ont été le plus utilisées étaient les suivantes : 1) donner un exemple, 2) restructurer la formulation, 3) utiliser un antonyme avec la négation, 4) inventer un mot, 5) utiliser un synonyme ou un mot proche, 6) utiliser un mot de la même famille et 7) utiliser des mots passe-partout. Les sujets à la fin de l'atelier ont eu aussi plus recours aux tactiques de gain de temps et d'ajout de nouvelles informations. Ces résultats correspondaient aussi aux réponses données dans le questionnaire de l'atelier, car les sujets avaient choisi en effet une fréquence moins importante pour les tactiques d'alternance codique et des tactiques de réduction et une fréquence plus importante pour les tactiques de (re)formulation verbale en français. Les sujets de l'atelier étaient donc conscients de cette évolution dans l'utilisation des tactiques. Par ailleurs, lors de l'évaluation finale les sujets de l'atelier ont mis en œuvre 17 tactiques de (re)formulation verbale en français différentes tandis que les sujets du groupe de contrôle ont mis en œuvre seulement 5 tactiques différentes. Encore, tous les sujets de l'atelier ont complètement arrêté d'utiliser les tactiques d'alternance codique et de réduction alors que seulement 41.6% du groupe de contrôle ont diminué ces tactiques ou ont arrêté de les utiliser. Nous constatons donc que les résultats du groupe de l'atelier ont démontré que les sujets ont arrêté d'utiliser l'alternance codique et les tactiques de réduction, et ont augmenté d'autres tactiques travaillées pendant l'atelier. En revanche, le groupe de contrôle n'a pas augmenté le nombre des tactiques de communication en PIO, ni celui des tactiques de (re)formulation verbale en français, n'a pas diminué le nombre des tactiques d'alternance codique et a très peu diminué le nombre des tactiques de réduction. De plus, l'évaluation ANCOVA a mis en évidence que la différence dans l'utilisation des tactiques de communication en PIO sans prendre en considération les tactiques de réduction et l'alternance codique, par les deux groupes était statistiquement importante⁴²¹. Cela nous permet de dire que l'entraînement stratégique de l'atelier a fait la différence dans l'utilisation des tactiques de communication en PIO par les sujets de l'atelier.

Après l'analyse du progrès effectué en ce qui touche les tactiques de communication en PIO, nous avons voulu savoir comment la performance des sujets de

⁴²⁰ Les tableaux avec les résultats des analyses statistiques sont disponibles en annexes 5.3 et 5.4.

⁴²¹ Le tableau avec les résultats des analyses statistiques est disponible en annexe 5.6.

l'atelier a évolué en ce qui concerne l'utilisation d'autres tactiques et méta-tactiques d'apprentissage en PIO. Comme nous l'avons déjà expliqué, pendant l'atelier nous voulions apprendre aux sujets à utiliser des chaînes de tactiques d'apprentissage et non pas uniquement des tactiques de communication en PIO. Les résultats de l'évaluation diagnostique ont montré que les sujets avaient très peu employé des tactiques et des méta-tactiques de types différents et que 55% des sujets n'avaient même pas signalé de tactique et de méta-tactique d'apprentissage en PO, en IO ou certains lors des deux activités. Lors de l'analyse des résultats des évaluations diagnostique et finale, nous avons pu démontrer que les moyennes des tactiques et méta-tactiques d'apprentissage en PIO employées par sujet, étaient différentes lors des deux évaluations pour le groupe de l'atelier et plus ou moins les mêmes pour le groupe de contrôle. Plus particulièrement, nous avons vu que les sujets de l'atelier ont en moyenne utilisé 0.85 tactiques ou méta-tactiques lors de l'évaluation diagnostique et 7.8 lors de l'évaluation finale, alors que les sujets du groupe de contrôle ont utilisé en moyenne 1.33 tactiques et méta-tactiques lors de l'évaluation diagnostique et 1.25 lors de l'évaluation finale. Pour confirmer que la variance entre les deux groupes et les deux évaluations était statistiquement significative nous avons à nouveau réalisé un test ANCOVA qui a démontré que cette différence était en effet statistiquement importante⁴²². Par ailleurs, les sujets de l'atelier ont plus enrichi et augmenté leurs tactiques affectives et métasocioculturelles-interactives et ont utilisé lors de l'évaluation finale tous les 6 types de tactiques : 1) les méta-affectives, 2) les affectives, 3) les socioculturelles-interactives, 4) les métasocioculturelles-interactives, 5) les métacognitives et 6) les cognitives. De plus, nous avons à 10 reprises relevé dans la pensée par écrit rétrospective des pensées que nous avons estimé être négatives pour le moral des sujets. Or, nous n'avons pas relevé de telles pensées négatives lors de l'évaluation finale. Ces pensées négatives étaient citées dans la pensée par écrit rétrospective également par les sujets du groupe de contrôle, 7 fois lors de l'évaluation diagnostique et 6 fois lors de l'évaluation finale. Des pensées comme : « Je ne vais pas y arriver » ou « Cela va être difficile » avaient pour nous le résultat contraire de celui obtenu par la mise en œuvre des tactiques affectives et méta-affectives. Le groupe de contrôle qui n'a pas eu la formation de l'atelier n'a pas pu se libérer de ces pensées négatives pour l'affectivité des sujets. Il paraît donc que l'entraînement stratégique lors de l'atelier a eu des effets positifs sur les sujets de l'atelier concernant l'apprentissage des tactiques et méta-tactiques d'apprentissage en PIO.

Après avoir analysé et comparé les résultats des évaluations diagnostique et finale des deux groupes, du groupe de l'atelier et du groupe de contrôle, nous avons procédé à l'étude des corrélations éventuelles entre la performance des sujets et les 5 variables : 1) le niveau de compétence et d'aisance des apprenants, 2) l'activité langagière, IO ou PO, 3) l'emploi d'autres types de tactiques et de méta-tactiques d'apprentissage en PIO et 4) les difficultés signalées par les apprenants (des difficultés affectives, en rapport avec le vocabulaire ou la prononciation etc.), et 5) le temps de l'entraînement stratégique, en cherchant à savoir les progrès effectués lors de quatre moments différents : a) au début du premier semestre (lors de l'évaluation diagnostique), b) à la fin du premier semestre, c) à la fin du deuxième semestre et d) à la fin du troisième semestre de l'atelier.

La première variable que nous avons étudiée était le niveau de l'évaluation globale et de l'évaluation de l'aisance en PIO. Nous avons pu voir que lors de l'évaluation finale

⁴²² Le tableau avec les résultats des analyses statistiques est disponible en annexe 5.7.

tous les sujets du groupe de l'atelier ont eu recours aux tactiques de (re)formulation verbale en français ainsi qu'aux autres types de tactiques et méta-tactiques d'apprentissage en PIO. Nous nous rendons compte donc que même si le groupe était très hétérogène en ce qui concerne les niveaux de compétence en PIO et les niveaux d'aisance, tous les sujets ont eu recours aux tactiques étudiées pendant le semestre. Tous les sujets ont utilisé entre 3 et 13 tactiques de (re)formulation verbale en français et entre 6 et 10 tactiques et méta-tactiques d'apprentissage en PIO. Les 5 sujets ayant le niveau global le plus élémentaire ont utilisé entre 4 et 7 tactiques de (re)formulation verbale en français ou 5.8 en moyenne et entre 6 et 8 tactiques et méta-tactiques d'apprentissage en PIO ou 7.4 en moyenne. Si nous retenons maintenant les sujets les plus avancés, nous constatons qu'ils ont utilisé entre 4 et 11 tactiques de (re)formulation verbale en français ou 6.6 en moyenne et entre 6 et 10 tactiques et méta-tactiques d'apprentissage en PIO ou 8.4 en moyenne. Nous avons effectué deux tests-t de moyenne d'échantillons indépendants, qui ont mis en évidence que la différence entre les moyennes des tactiques de (re)formulation verbale en français entre les sujets de niveaux élémentaires et avancés n'était pas statistiquement importante⁴²³. De la même manière la différence entre les moyennes des tactiques et méta-tactiques d'apprentissage n'était pas statistiquement importante non plus⁴²⁴.

Pour ce qui est du niveau d'aisance des sujets en PIO, nous avons pu voir que les sujets les moins avancés du groupe (entre A2.2 et B1.1 lors de l'évaluation finale) ont utilisé entre 4 et 8 tactiques de (re)formulation verbale en français ou 6.4 en moyenne et entre 6 et 8 tactiques et méta-tactiques d'apprentissage en PIO ou 7.2 en moyenne. Nous avons constaté de ce fait que ces sujets n'ont pas tendance à employer peu ou beaucoup de tactiques si nous les comparons aux autres sujets. En regardant uniquement les sujets qui ont eu lors de l'évaluation finale du semestre un sous-niveau plus avancé (entre B1.2 et B2.2) nous avons constaté qu'ils ont mis en œuvre entre 4 et 11 tactiques de (re)formulation verbale en français ou 6.8 en moyenne et entre 6 et 10 tactiques et méta-tactiques d'apprentissage en PIO ou 8.3 en moyenne. Les moyennes des tactiques mises en œuvre par les sujets plus avancés étaient encore une fois un peu plus élevées mais sans variance statistiquement importante selon les tests-t effectués. Lorsque nous avons regardé de plus près les tactiques de (re)formulation verbale en français nous avons remarqué que : 1) les sujets de niveaux moins avancés n'ont pas choisi d'utiliser les tactiques d'invention de mots, d'utilisation de synonyme et d'utilisation d'un mot de la même famille, 2) des sujets de différents niveaux ont mis en œuvre les tactiques de la circonlocution, des antonymes avec la négation, de la restructuration ou de la simplification de la formulation et de l'exemplification et 3) la tactique consistant à utiliser des mots passe-partout a été utilisée par des sujets de différents niveaux et seulement une fois par un sujet de niveau avancé. Nous avons aussi pu montrer que les sujets qui ont mis en œuvre les tactiques de demande d'aide n'étaient pas tous des sujets de niveau élémentaire comme c'était le cas lors de l'évaluation diagnostique, l'autocorrection était tout comme pour l'évaluation diagnostique employée par des sujets de niveaux différents et que les tactiques qui consistaient à donner des informations imaginaires, gagner du temps et ajouter des informations par des synonymes ou des expressions figées étaient employées par des sujets de tous les niveaux.

⁴²³ Le tableau avec les résultats des analyses statistiques est disponible en annexe 5.8.

⁴²⁴ Le tableau avec les résultats des analyses statistiques est disponible en annexe 5.9.

Concernant la deuxième variable étudiée, l'activité langagière de PO ou d'IO, nous avons remarqué que les tactiques de communication étaient beaucoup plus nombreuses en PO qu'en IO. Les sujets ont donc employé trois fois plus de tactiques de communication en PO qu'en IO. La seule tactique réservée à l'IO était celle qui consistait à repérer les mots de l'autre et les réemployer. Toutes les autres étaient des tactiques de communication facilement utilisables dans l'une ou l'autre activité langagière. L'hypothèse que nous avons pu faire en regardant les pratiques des sujets lors de l'évaluation finale du semestre était que pendant l'activité d'IO les sujets ne cherchaient pas à parler chacun longuement en gardant longtemps la parole, en revanche ils donnaient l'impression de chercher à se partager la parole avec l'interlocuteur. Nous avons supposé que c'est cela qui avait comme résultat un échange relativement rapide entre les sujets et comme conséquence un usage moins important des tactiques de communication. Les tactiques et méta-tactiques d'apprentissage étaient par contre plus ou moins du même nombre dans les deux activités. Nous supposons que cela est dû au fait que la plupart des tactiques et méta-tactiques d'apprentissage étaient utilisées avant le début de l'activité d'IO. Ainsi, le fait de ne pas vouloir parler longuement n'a pas véritablement influencé le recours aux tactiques et méta-tactiques d'apprentissage en IO. De plus, il faut noter aussi que les sujets de l'atelier ont plus progressé en PO qu'en IO concernant l'évaluation globale du niveau, car nous avons eu en moyenne un progrès de 1.45 sous-niveau en PO et de 1.2 sous-niveau en IO.

Concernant la troisième variable étudiée, à savoir l'emploi des tactiques et méta-tactiques d'apprentissage en PIO, nous avons vu que tous les sujets de l'atelier ont employé entre 6 et 10 tactiques et méta-tactiques d'apprentissage en PIO de manière assez variée en utilisant donc différents types. Nous n'avons donc pas noté de corrélation entre l'utilisation des tactiques ou méta-tactiques d'apprentissage et celle des tactiques de communication en PIO. Nous rappelons que lors de l'évaluation diagnostique nous avons remarqué que la plupart des sujets qui ont employé des tactiques d'abandon n'ont pas eu recours à d'autres tactiques ou méta-tactiques d'apprentissage. Nous n'avons pas pu contrôler cela à la fin du semestre car les sujets n'ont pas du tout eu recours à l'abandon.

En ce qui touche les difficultés signalées par les sujets de l'atelier lors de l'évaluation finale, nous n'avons pas relevé de corrélation entre les difficultés signalées par les sujets, les niveaux de compétence ou d'aisance des sujets, ou les tactiques mises en œuvre à la fin de l'atelier. Nous rappelons que lors de l'évaluation diagnostique les sujets qui avaient déclaré rencontrer des difficultés de vocabulaire ont surtout employé les tactiques d'abandon et d'alternance codique. Nous n'avons pas pu étudier cela lors de l'évaluation finale car aucun sujet n'a alterné le code ni abandonné le message ou la tâche.

La dernière variable que nous avons étudiée était le temps de l'entraînement stratégique car nous avons cherché à savoir les progrès effectués lors de quatre moments différents : 1) au début du premier semestre lors de l'évaluation diagnostique, 2) à la fin du premier semestre, 3) à la fin du deuxième semestre et 4) à la fin du troisième semestre de l'atelier. Nous avons constaté que :

1) le groupe de l'atelier a progressé tout le long des trois semestres en ce qui concerne le niveau global de compétence et le niveau d'aisance évalués par les trois évaluateurs externes, or le progrès le plus important a eu lieu lors du premier semestre. Pour le niveau d'évaluation globale le groupe de l'atelier a progressé de 1.32 sous-niveau en moyenne par sujet lors du premier semestre, de 0.41 lors du deuxième semestre et de

0.85 lors du troisième semestre. Pour le niveau d'aisance en PIO le groupe de l'atelier a progressé de 1.9 sous-niveau en moyenne par sujet lors du premier semestre, de 0.54 lors du deuxième semestre et de 0.64 lors du troisième semestre. Afin d'évaluer si les progrès étaient statistiquement importants lors des quatre semestres nous avons effectué des tests-t de moyenne d'échantillons appariés, qui nous ont montré que la différence relevée chaque semestre était statistiquement importante tant pour le niveau d'évaluation globale que pour le niveau d'aisance⁴²⁵. Pourtant nous remarquons que le progrès des sujets de l'atelier était plus important en ce qui concerne le niveau d'aisance que le niveau d'évaluation globale. Nous supposons donc que l'entraînement stratégique a eu des effets sur le niveau d'évaluation globale et sur le niveau d'aisance, or il a plus eu des effets sur l'aisance en PIO.

2) La moyenne des marqueurs produits par sujet lors des quatre moments de l'atelier indiquant le manque d'aisance des sujets a été en baisse au fil des trois semestres, mais le progrès le plus important a été effectué lors du premier semestre, car nous avons relevé 4.2 marqueurs en moyenne par sujet lors de l'évaluation diagnostique, 0.7 marqueurs en moyenne par sujet lors de l'évaluation finale du premier semestre, 0.5 lors de l'évaluation finale du deuxième semestre et 0.2 lors de l'évaluation finale du troisième semestre. Le test-t de moyenne d'échantillons appariés effectué a montré que le progrès a été statistiquement important lors des premier et deuxième semestres mais pas lors du troisième semestre⁴²⁶.

3) Les réponses données dans le questionnaire de l'atelier concernant la fréquence d'utilisation de chaque tactique de communication en PIO ne correspondaient pas toujours exactement aux pratiques relevées à la fin des semestres.

4) Selon les réponses au questionnaire, les tactiques de (re)formulation verbale en français les plus mises en œuvre à la fin des deux semestres étaient celles qui consistaient à : inventer un mot, utiliser une circonlocution, utiliser des synonymes, utiliser des expressions déjà bien connues, restructurer et simplifier la formulation, continuer à parler et faire des hypothèses pour comprendre, repérer les mots de l'autre et les réemployer, utiliser des mots passe-partout, donner un exemple et parler de soi-même afin d'aborder un sujet bien maîtrisé, alors que les pratiques des sujets ont mis en évidence que les tactiques de (re)formulation verbale en français les plus utilisées étaient : donner un exemple, restructurer et simplifier la formulation, utiliser des synonymes, utiliser des mots passe-partout, utiliser une circonlocution et repérer les mots de l'autre et les réemployer. Les tactiques consistant à inventer un mot, utiliser des expressions déjà bien connues, continuer à parler et faire des hypothèses pour comprendre et parler de soi-même afin d'aborder un sujet bien maîtrisé n'étaient pas parmi les tactiques les plus employées. Ainsi, les sujets se sont trompés sur la fréquence d'utilisation des tactiques suivantes, car ils ne les ont pas assez mises en œuvre : inventer un mot, utiliser des expressions déjà bien connues, continuer à parler et faire des hypothèses pour comprendre et parler de soi-même afin d'aborder un sujet bien maîtrisé.

5) Tous les sujets, à la fin des deux semestres pensaient ne jamais avoir recours aux tactiques de réduction voire d'abandon et d'évitement ainsi que d'alternance codique et

⁴²⁵ Les tableaux avec les résultats des analyses statistiques sont disponibles en annexes 5.10, 5.11, 5.12 et 5.13.

⁴²⁶ Le tableau avec les résultats des analyses statistiques est disponible en annexe 5.14.

cela était en effet vrai pendant les évaluations finales car ils n'ont jamais abandonné le sujet ou la tâche à la fin des premier, deuxième et troisième semestres et n'ont presque jamais alterné le code.

6) Les sujets pensaient beaucoup avoir recours aux tactiques de gain de temps et les pratiques à la fin du troisième semestre ont en effet montré une grande augmentation de l'utilisation de ces tactiques.

7) Les sujets pensaient à la fin du troisième semestre utiliser davantage les tactiques consistant à ajouter des synonymes et des locutions figées pour enrichir le discours. Une augmentation de ces tactiques a été notée au fil des semestres mais notamment lors du troisième semestre.

8) Les sujets pensaient toujours utiliser la tactique de l'autocorrection et effectivement il s'agissait d'une tactique souvent mise en œuvre.

9) Même si, selon les réponses données dans le questionnaire, les sujets pensaient utiliser davantage les tactiques de demande d'aide qu'au début de la formation, les pratiques ont montré que ces derniers ne les ont pas utilisées plus que lors de l'évaluation diagnostique. Nous supposons qu'ils étaient devenus plus positifs à l'idée de leur utilisation, c'est pourquoi ils ont choisi une fréquence plus importante dans le questionnaire vers la fin de la formation, mais au moment de la pratique ils ne les utilisaient pas à la fréquence signalée ;

10) les sujets pensaient utiliser les tactiques qui consistaient à prétendre comprendre souvent ou toujours en PIO mais ils ne l'ont pas fait lors de ces évaluations finales. Nous supposons que cela a eu lieu parce qu'ils ont toujours bien compris leur interlocuteur en IO et n'ont pas ressenti le besoin de le faire.

11) Une autre tactique qui était selon les sujets souvent mise en œuvre consistait à donner des informations imaginaires pour avoir quelque chose à dire. Suivant les résultats des évaluations finales cette tactique a eu une augmentation au fil des semestres et était assez utilisée à la fin, or elle n'était pas parmi les plus employées.

12) Les résultats du premier semestre de l'atelier ont montré que les sujets ont considérablement augmenté l'utilisation des tactiques de communication en PIO. L'augmentation de la moyenne des tactiques de communication en PIO utilisées lors de l'évaluation finale du deuxième semestre (test 3), a démontré que les sujets ont appris à en employer davantage et les résultats du troisième semestre ont mis en évidence que le changement d'objectif de l'atelier a joué un rôle important sur la performance des sujets en PIO car ils n'ont pas vraiment augmenté le nombre de tactiques mais ont plus cherché à bien choisir les tactiques qui leur convenaient, action signalée aussi dans les journaux de bord à la fin du troisième semestre. En effet, les résultats des tests-t de moyenne d'échantillons appariés réalisés ont mis en lumière que la variance était statistiquement importante lors des premier et deuxième semestres, mais pas lors du troisième semestre⁴²⁷.

13) A la fin du deuxième semestre les sujets employaient plus de tactiques affectives, métacognitives et métasocioculturelles-interactives et à la fin du troisième semestre les sujets ont un peu augmenté l'utilisation des tactiques affectives et métasocioculturelles-interactives. Afin d'évaluer les différences des moyennes entre chaque semestre nous avons effectué un test-t de moyenne d'échantillons appariés, qui a indiqué que les différences relevées lors de chaque semestre pour ce qui est de l'utilisation

⁴²⁷ Le tableau avec les résultats des analyses statistiques est disponible en annexe 5.15.

des tactiques et méta-tactiques d'apprentissage ont été statistiquement importantes⁴²⁸. Cela nous apprend que les sujets ont continué à apprendre plus de tactiques et méta-tactiques pendant toute la formation, tout le long des trois semestres.

14) Les paragraphes rédigés dans les journaux de bord à la fin du deuxième semestre ont mis en lumière le progrès ressenti par les sujets à l'oral, en ce qui concerne les stratégies mais aussi en ce qui touche l'anxiété, la timidité et la confiance en soi. Les sujets à la fin du troisième semestre, ont partagé dans les journaux de bord leur contentement par rapport aux séances de l'atelier, se sont exprimés sur leurs progrès effectués et ont mentionné l'importance de choisir les stratégies les plus efficaces pour chacun, ce qui était l'objectif du semestre.

Pour conclure, dans la présente discussion, nous avons pu rassembler les résultats des analyses effectuées pendant la section étudiant les progrès effectués et tirer des conclusions tout en croisant davantage les résultats obtenus des différentes analyses. Nous avons déjà atteint les trois premiers objectifs de départ cités *supra*⁴²⁹ lors de la discussion de la section présentant les résultats de l'évaluation diagnostique de l'atelier⁴³⁰ car nous avons identifié les besoins et les difficultés de communication des sujets en PIO, les tactiques de communication en PIO mises en œuvre avant le début de l'atelier et des facteurs qui influaient sur l'emploi des tactiques de communication en PIO, c'est-à-dire le niveau de compétence global et d'aisance en PIO, le type d'activité, PO ou IO, les autres tactiques et méta-tactiques d'apprentissage mises en œuvre et les difficultés signalées par les sujets en PIO. La présente discussion a pu mettre en lumière que nous avons atteint les 6 autres objectifs de départ⁴³¹. Plus précisément, nous avons considérablement diminué les marqueurs de difficultés en PIO ainsi que les abandons du message et de la tâche pendant les activités de PIO afin d'avoir plus d'aisance (quatrième objectif de départ), nous avons développé la prise de conscience des stratégies et tactiques existantes chez les sujets pendant les activités de PIO (cinquième objectif de départ) et cela est prouvé puisque les sujets ont plus utilisé des tactiques qu'ils employaient peu au départ, les sujets de l'atelier ont mis en œuvre une plus grande variété de tactiques en PIO (sixième objectif de départ), ils ont mis en œuvre plus de tactiques de (re)formulation verbale en français mais en diminuant l'alternance codique et en promouvant l'autonomie des sujets dans le déblocage de la parole (septième objectif de départ), nous avons familiarisé les sujets avec un nombre de tactiques cognitives, métacognitives, socioculturelle-interactives, métasocioculturelle-interactives, affectives et méta-affectives qui pourraient aider les sujets pendant les activités de PIO et nous avons fortement incité leur emploi systématique avant, pendant et après chaque tâche de PIO (huitième objectif de départ) et enfin nous avons donné plus d'aisance aux sujets de l'atelier en PIO (neuvième objectif de départ). Évaluer leur niveau d'évaluation globale comme nous l'avons fait ne faisait pas partie de nos objectifs de départ, car il s'agit d'une évaluation que nous avons pensé à effectuer par la suite. Il paraît donc que l'entraînement stratégique n'a pas seulement eu un effet sur le progrès des sujets par rapport à leur niveau d'aisance mais aussi par rapport à leur niveau de compétence globale en PIO.

⁴²⁸ Le tableau avec les résultats des analyses statistiques est disponible en annexe 5.16.

⁴²⁹ Cf. sous-section 3.1.1.2. Objectifs de départ.

⁴³⁰ Cf. sous-section 3.2.3.3. Discussion.

⁴³¹ Cf. sous-section 3.1.1.2. Objectifs de départ.

Ainsi, après avoir présenté les résultats de l'étude passons aux conclusions de la troisième partie.

3.3. Conclusions de la troisième partie

Dans la troisième partie de la thèse nous avons pu présenter et analyser l'étude d'intervention que nous avons effectuée avec la création d'un atelier au département d'études françaises et européennes de l'Université de Chypre, ayant comme premier objectif l'entraînement stratégique des sujets pour le développement de l'aisance en PIO. En premier lieu nous avons présenté la méthodologie de l'étude et en deuxième lieu ses résultats.

Pour ce qui est de la méthodologie de l'étude, nous avons eu recours à plusieurs méthodes de collectes de données afin de trianguler les résultats en leurs donnant ainsi plus de fiabilité. Plus particulièrement nous avons relevé les représentations et pensées des sujets à travers un questionnaire et un journal de bord, et nous avons enregistré, annoté et transcrit leurs pratiques lors d'une activité de PO et d'IO pendant quatre moments, une évaluation diagnostique et trois évaluations finales, à la fin de chacun des trois semestres de l'atelier. Les pratiques de l'évaluation diagnostique ainsi que les représentations et pensées exprimées ont aidé à comprendre vraiment quels étaient les niveaux d'évaluation globale et d'aisance des sujets en PIO, quelles étaient leurs difficultés les plus rencontrées, combien de marqueurs de difficultés ils produisaient lorsqu'ils parlaient et quelle en était la gravité, quelles tactiques de communication en PIO les sujets connaissaient déjà et lesquelles ils mettaient en œuvre le plus souvent, quelles tactiques et méta-tactiques d'apprentissage ils employaient avant, pendant et après ce genre d'activité et quelles pensées influençaient leur affectivité. Encore, nous avons cherché à savoir si des corrélations existaient entre les tactiques de communication en PIO mises en œuvre par les sujets et un nombre de variables. Ces informations nous ont aidées à mieux connaître notre public, mieux préparer les séances de l'atelier et l'entraînement stratégique. Pendant cet entraînement stratégique que nous avons mis en place en nous fondant à la fois sur le deuxième modèle d'Oxford (2011) développant un classement des stratégies d'apprentissage ainsi que le cycle d'entraînement stratégique, sur la méthode communicative et la perspective actionnelle préconisées par le CECR (2001) et sur le socioconstructivisme de Vygotsky (1985), nous avons utilisé des instruments que nous avons conçus comme le portfolio stratégique pour les tactiques de communication en PIO et la fiche d'auto-évaluation rétrospective et avons eu recours à des activités que nous avons conçues aussi pour découvrir les tactiques de communication en PIO. Les pratiques et représentations finales des sujets ont pu mettre en évidence les progrès effectués pendant les semestres en ce qui touche principalement le niveau d'évaluation globale en PIO évalué à partir d'une échelle du CECR (2001) à l'aide de trois évaluateurs externes, le niveau d'aisance en PIO évalué à partir d'une échelle du CECR (2001) à l'aide de trois évaluateurs externes mais aussi en relevant encore une fois le nombre des marqueurs de difficultés produits, les tactiques de communication en PIO mises en œuvre et les tactiques et méta-tactiques d'apprentissage en PIO. A la fin du premier semestre nous avons comparé les progrès du groupe de l'atelier avec ceux d'un groupe de contrôle que nous avons pu avoir seulement pour un semestre. C'est en faisant cette comparaison que nous avons pu mettre en lumière l'effet de l'entraînement stratégique sur les sujets de l'atelier.

Dans un deuxième temps, nous avons aussi étudié les corrélations entre les tactiques de communication en PIO utilisées par les sujets et un nombre de variables comme le niveau des sujets, le type d'activité et les difficultés signalées. Enfin, nous avons cherché à savoir si les sujets qui ont continué l'atelier pendant un deuxième et un troisième semestre ont encore progressé en évaluant de la même manière les évaluations finales des deuxième et troisième semestres.

Les résultats de l'étude principale, étant analytiquement présentés et analysés *supra*⁴³², ont mis en évidence que le groupe de l'atelier produisait de nombreux marqueurs de difficultés à l'intérieur des propositions⁴³³ au début du premier semestre de l'atelier et était très hétérogène en ce qui concernait le niveau d'évaluation globale et le niveau d'aisance en PIO (dans la plupart entre A1.2 et B1.1). Ces sujets avaient pour nous besoin de l'entraînement stratégique qui a eu finalement des effets positifs sur eux car : 1) les sujets eux-mêmes l'ont signalé dans le questionnaire de l'atelier et le journal de bord, 2) les niveaux d'évaluation globale et d'aisance en PIO évalués par les trois évaluateurs étaient toujours hétérogènes mais supérieurs lors des évaluations finales des semestres, 3) les sujets ont mis en œuvre plus de tactiques de communication en PIO lors des évaluations finales, une plus grande variété de tactiques de (re)formulation verbale en français sans recourir à l'alternance codique et aux tactiques de réduction, 4) ils ont employé davantage de tactiques et méta-tactiques d'apprentissage en ayant plus le contrôle pendant les activités et 5) ont plus progressé sur tous les points précités que le groupe de contrôle qui a eu plus ou moins les mêmes résultats lors des deux évaluations, diagnostique et finale. De plus, les résultats ont pu montrer des corrélations intéressantes comme le fait que : 1) les sujets les plus avancés n'avaient pas tendance à employer plus de tactiques de (re)formulation verbale en français lors de l'évaluation finale ni plus de tactiques et de méta-tactiques d'apprentissage que les sujets de niveau élémentaire et que 2) les sujets de niveaux moins avancés n'avaient pas choisi d'utiliser les tactiques d'invention de mots, d'utilisation de synonyme et d'utilisation d'un mot de la même famille.

Passons à présent aux conclusions de la thèse, la partie dans laquelle nous validerons dans un premier temps les hypothèses de recherche formulées, nous nous exprimerons par la suite sur l'impact de ce travail, nous exposerons les problèmes soulevés ainsi que les difficultés rencontrées et enfin nous développerons les perspectives et prolongements que nous envisageons.

⁴³² Cf. sous-sections 3.2.3.3 *Discussion*, pour les résultats de l'évaluation diagnostique et 3.2.4.4. *Discussion*, pour les résultats des mesures des progrès réalisés.

⁴³³ Ce qui indiquait qu'ils étaient assez nuisibles pour l'aisance.

4. CONCLUSIONS DE LA THESE

En amorçant la présente recherche, nous avons pu voir que des apprenants de FLE pensaient avoir plus besoin d'entraînement en communication orale que dans les autres compétences (Khan et Pinyana 2004 ; Lafford 2004 ; Victori 1992), que les activités de communication orale étaient souvent celles qui étaient signalées par les apprenants chypriotes hellénophones de FLE comme les plus difficiles (Christoforou 2011), que ces derniers éprouvaient le besoin de plus progresser en matière de communication (Kakoyianni-Doa 2016), que l'oral semblait être marginalisé en classe de FLE à Chypre (Léonidou 2011 ; Constantinou 2011 ; Panayiotou 2012 ; Effe 2012), que les apprenants hellénophones de FLE utilisaient peu les stratégies de la paraphrase (Ioannidou 2011) et qu'il y avait un manque d'aisance et de fluidité en PIO dans des contextes hétéroglottes de FLE (Bouvier 2002 ; Guillemint et Zebto Penn Kuupole 2009). Nous avons donc constaté un besoin réel d'études de cas dans le contexte chypriote hellénophone de FLE qui étudierait la communication orale, cherchant à la fois à : a) explorer les difficultés rencontrées par les apprenants en PIO, b) relever les stratégies qu'ils mettent en œuvre pour la communication en PIO, c) noter les pratiques des enseignants dans l'enseignement-apprentissage des compétences de PIO et des stratégies nécessaires pour ces compétences et d) découvrir des pistes pour un enseignement-apprentissage des stratégies qui permettrait de donner un sentiment de contrôle aux apprenants en PIO.

Nous avons ainsi formulé quatre premières hypothèses qui ont fait l'objet de l'étude préliminaire de la présente thèse. Nous résumons ci-dessous les quatre hypothèses de départ qui ont motivé ce travail à ses débuts.

- 1) Les apprenants visés rencontrent de nombreuses difficultés de communication en PIO. Plus particulièrement, nous faisons l'hypothèse qu'ils sont peu fluides, qu'ils rencontrent des obstacles dans la formulation et l'expression de leurs idées et points de vue et enfin qu'ils cherchent longtemps leurs mots avec comme résultat l'arrêt de la communication et parfois l'abandon du message.
- 2) Les apprenants ignorent l'existence et l'importance des stratégies d'apprentissage en général et en PIO. Ils emploient peu ou pas du tout de stratégies de PIO et de remédiation aux obstacles et déficiences lors de la prise de parole.
- 3) Les apprenants ont très souvent recours à la stratégie de l'alternance codique qui consiste à passer à une autre langue que la langue cible pour faire passer le message souhaité. Ils passent donc souvent au chypriote grec lorsqu'ils ne savent pas comment surmonter leur difficulté en PIO. Nous estimons également que les apprenants emploient aussi l'anglais, la première langue étrangère apprise par les chypriotes hellénophones.
- 4) Les enseignants n'incitent pas suffisamment la mise en œuvre des stratégies d'apprentissage en PIO. Nous présumons que ces derniers ne fournissent pas les outils pour une remédiation autonome aux obstacles dans la formulation verbale à l'oral soit parce qu'ils les ignorent soit parce qu'ils considèrent qu'ils ne sont pas de grande importance.

Après la formulation des premières hypothèses, nous avons développé et délimité notre cadre théorique. Nous avons dans un premier temps défini les activités langagières de PIO et étudié leurs particularités et différences. Par ailleurs, nous avons présenté la notion

et les caractéristiques de l'interlangue et avons décrit les marqueurs de difficultés en PIO permettant de signaler le moment où une difficulté apparaît. Une attention particulière a été accordée aux théories de l'apprentissage privilégiées dans la présente étude, le constructivisme et le socioconstructivisme. Nous avons également exposé l'impact de la psychologie cognitive sur les compétences de PIO, en analysant les connaissances déclarative, procédurale et conditionnelle, et en développant les différentes sources de difficultés d'ordre cognitif. Nous avons encore présenté des aspects psychoaffectifs qui risquent d'influencer la performance en PIO et enfin les approches communicative et actionnelle sur lesquelles se base la présente étude.

Dans un deuxième temps, nous avons défini les stratégies d'apprentissage et avons procédé à la distinction entre les stratégies d'apprentissage et celles de communication. Nous avons expliqué les raisons pour lesquelles nous n'adoptons pas cette distinction et nous avons conclu que pour nous référer aux stratégies plus particulièrement visées dans la présente étude nous parlerons des *stratégies de communication en PIO*. Puis, nous avons étudié l'impact des stratégies sur la didactique des langues étrangères, avons exposé des facteurs qui influent sur le choix des stratégies, comme la nationalité, le style cognitif et les affects, avons présenté l'apport de la psychologie cognitive et avons exposé trois théories importantes, celle des trois phases de la construction du savoir, de l'activité et de la métacognition. Par la suite, nous avons développé un nombre de taxinomies qui ont influencé le domaine de la recherche sur les stratégies et avons présenté le modèle que nous avons retenu, le deuxième modèle d'Oxford (2011). Par ailleurs, nous avons présenté la place des stratégies au sein du CECR (2001) ainsi que le rôle de ce dernier pour l'évaluation des stratégies d'apprentissage. Nous avons conclu que pour nous référer au développement et apprentissage en classe des stratégies d'apprentissage nous avons opté pour le terme *entraînement stratégique*. Nous avons décrit et analysé le modèle d'Oxford (2011) pour l'entraînement stratégique en classe et finalement nous avons présenté les différents matériels, outils et techniques existant dans le domaine de l'entraînement stratégique.

Dans un troisième temps, nous avons présenté le contexte chypriote hellénophone de FLE, en exposant le cadre d'enseignement-apprentissage du FLE avec la description de la scolarité, des institutions, des enseignants et des apprenants. Enfin, dans la conclusion de la première partie de la thèse, nous avons justifié le choix du deuxième modèle d'Oxford (2011) comme modèle de classification des stratégies, nous avons décrit les éléments empruntés par des taxinomies complémentaires et avons délimité le cadre emprunté pour ce qui est de la classification des stratégies de communication en PIO.

Après la délimitation du cadre théorique nous avons procédé à l'étude préliminaire exploratoire qui a pu mettre en évidence des résultats sur un nombre de points concernant la PIO dans le contexte chypriote hellénophone de FLE. Nous rappelons que nous avons effectué 30 heures d'observation de classes enregistrées, nous avons transcrit et annoté toutes les activités de PIO ainsi que les discussions et remue-méninges en classe, nous avons relevé des données à partir des entretiens effectués avec 50 apprenants et d'un questionnaire adressé aux enseignants. L'étude préliminaire a permis de recueillir des données relatives aux approches didactiques privilégiées, à la place accordée aux PIO, aux langues employées en cours, aux erreurs et difficultés courantes, aux marqueurs des difficultés en PIO, aux tactiques de communication en PIO et aux stratégies

d'enseignement en PIO. Avec ces résultats il a été possible d'examiner les quatre premières hypothèses en arrivant aux quatre conclusions que nous résumons ci-dessous :

- 1) Concernant la première hypothèse : « Les apprenants visés rencontrent de nombreuses difficultés de communication en PIO. Plus particulièrement, nous faisons l'hypothèse qu'ils sont peu fluides, qu'ils rencontrent des obstacles dans la formulation et l'expression de leurs idées et points de vue et enfin qu'ils cherchent longtemps leurs mots avec comme résultat l'arrêt de la communication et parfois l'abandon du message. », comme dans les transcriptions des activités de PIO nous avons rencontré de nombreux marqueurs de difficultés, dont la durée et la position dans l'énoncé indiquaient qu'ils influaient négativement sur l'aisance en PIO, les résultats des entretiens effectués avec les apprenants ont démontré aussi que les apprenants pensaient rencontrer des difficultés lorsqu'il fallait prendre la parole en français et ont avoué chercher leurs mots, les réponses au questionnaire adressé aux enseignants ont mis en évidence que les enseignants étaient du même avis et considéraient que leurs apprenants rencontraient ce genre de difficultés, les résultats de l'analyse des transcriptions ont montré que les apprenants de niveaux B1-B2 rencontraient des difficultés et n'avaient pas encore l'aisance qu'ils pourraient avoir, nous validons cette hypothèse quant aux difficultés rencontrées en PIO, le manque d'aisance, la recherche de mots et les arrêts de la communication. Or, nous n'avons pas pu valider l'hypothèse qui concernait le taux de tactiques d'abandon du message car nous n'avons pas pu facilement identifier cette tactique pendant l'analyse des transcriptions. Toutefois, comme les enseignants ayant répondu au questionnaire ont affirmé que les apprenants rencontrant des difficultés en PIO avaient aussi recours à la tactique d'abandon du message, nous avons retenu cette hypothèse à valider dans un deuxième temps.
- 2) Concernant la deuxième hypothèse : « nous considérons que les apprenants ignorent les stratégies de communication en PIO permettant d'améliorer leur performance en classe et les emploient peu ou pas du tout pour la remédiation aux obstacles et déficiences lors de la prise de parole. », comme 1) les apprenants observés et interviewés avaient tendance à utiliser notamment les tactiques qui consistaient à demander de l'aide et à alterner le code, 2) ils employaient très peu les tactiques consistant à (re)formuler autrement en français, qui leur permettraient de surmonter la difficulté en autonomie, 3) ils réalisaient qu'ils n'étaient pas toujours capables de surmonter la difficulté de manière autonome et avouaient rencontrer des difficultés et 4) les enseignants ont remarqué que les apprenants rencontrant des difficultés en PIO donnaient prioritairement le mot dans une autre langue, se taisaient en abandonnant ainsi le message et demandaient de l'aide, nous concluons que les apprenants n'ignoraient pas toutes les stratégies de PIO car pendant l'étude nous avons rencontré différentes tactiques. Or, en dehors des tactiques de demande d'aide et d'alternance codique, nous constatons qu'ils employaient peu les autres tactiques de communication en PIO notamment celles qui consistaient à (re)formuler autrement en français. Les apprenants semblaient préférer mettre

en œuvre les mêmes tactiques qui offraient une solution simplement et rapidement que de tenter de reformuler seuls et de trouver d'autres manières de s'exprimer.

- 3) Concernant la troisième hypothèse : « Nous supposons qu'en raison de l'emploi important du chypriote grec en classe de FLE, ils auront très souvent recours à la stratégie de l'alternance codique qui consiste à passer à une autre langue que la langue cible pour faire passer le message souhaité. Ils passeront donc souvent au chypriote grec lorsqu'ils ne sauront pas comment surmonter leur difficulté en PIO. Nous estimons également que les apprenants emploieront aussi l'anglais, une langue fortement partagée parmi les chypriotes hellénophones », nous avons constaté que les tactiques de communication en PIO les plus employées étaient l'alternance codique et la demande d'aide. Les apprenants passaient donc souvent au chypriote grec lorsqu'ils prenaient la parole en classe. De plus, l'emploi de l'anglais était également rencontré dans l'analyse des transcriptions.
- 4) Concernant la dernière hypothèse : « les enseignants n'incitent pas suffisamment la mise en œuvre des stratégies d'apprentissage en PIO. Nous présumons que ces derniers ne fournissent pas les outils pour une remédiation autonome aux obstacles dans la formulation verbale à l'oral. », comme les enseignants n'incitaient pas les apprenants à paraphraser ou à trouver d'autres moyens de s'exprimer, pendant les entretiens effectués avec les apprenants, 94% ont avoué que les enseignants les aidaient en leur donnant le mot recherché, aucun apprenant n'a déclaré que l'enseignant incitait à formuler autrement, les enseignants ont donné le plus souvent comme réponse « je lui donne le mot recherché », nous n'avons pas rencontré d'entraînement stratégique en classe pendant les observations, nous sommes arrivés à la conclusion que les enseignants observés ne travaillaient en effet pas suffisamment sur les stratégies en PIO.

Ainsi, les résultats de l'étude préliminaire ont permis de valider la plupart des premières hypothèses. Les mêmes conclusions nous ont permis aussi de formuler les hypothèses de recherche qui ont fait l'objet de l'étude principale. Nous résumons ci-dessous les hypothèses de recherche formulées :

- 1) Nous supposons à nouveau que les sujets rencontrant des difficultés de formulation en PIO ont parfois recours à l'abandon du message.
- 2) Nous faisons l'hypothèse qu'un nombre de facteurs influencent l'emploi des tactiques de communication en PIO. Nous supposons qu'un de ces facteurs peut être l'emploi d'autres types de stratégies et tactiques (comme les affectives, méta-affectives et métasocioculturelles-interactives).
- 3) Nous supposons qu'un groupe de sujets chypriotes hellénophones apprenants de FLE qui bénéficie d'un entraînement stratégique fondé sur le cycle d'entraînement stratégique d'Oxford (2011) fera preuve vers la fin de sa formation de moins de marqueurs de difficultés en PIO, aura plus d'aisance en PIO, mettra en œuvre plus de tactiques de (re)formulation verbale en français de façon à ce que l'apprenant soit plus autonome pour ce qui est de la remédiation aux difficultés en PIO.

- 4) Nous faisons aussi l'hypothèse que la mise en place de cet entraînement stratégique pourra jouer sur le progrès de l'apprenant en PIO en général et notamment en ce qui concerne son aisance en PIO. Nous formulons cette hypothèse car nous considérons que les stratégies de communication en PIO contribuent également au développement de l'apprentissage et non seulement au maintien de la communication.

Passons maintenant à la validation de ces hypothèses.

4.1. Validation des hypothèses de recherche

Les résultats de l'étude principale que nous avons présentés *supra*⁴³⁴, nous permettent d'évaluer les hypothèses de recherche et de tirer les conclusions suivantes :

- 1) Concernant la première hypothèse : « les sujets rencontrant des difficultés de formulation en PIO ont parfois recours à l'abandon du message », comme a) les pratiques de l'évaluation diagnostique ont montré que les 20 sujets ont principalement employé des tactiques d'abandon du message et de la tâche, b) les réponses obtenues dans le questionnaire de l'atelier ont indiqué que les sujets de l'atelier pensaient aussi faire une utilisation récurrente des tactiques d'abandon car ils ont choisi une fréquence importante pour ces tactiques et c) le groupe de contrôle a aussi considérablement employé ces tactiques lors des évaluations diagnostique et finale, nous validons cette hypothèse et y ajoutons que les sujets non seulement abandonnaient souvent le message mais ils abandonnaient aussi souvent complètement la tâche.
- 2) Pour ce qui est de la deuxième hypothèse : « des facteurs influencent l'emploi des tactiques de communication en PIO. Nous supposons qu'un de ces facteurs peut être l'emploi d'autres types de stratégies et tactiques (comme les affectives, méta-affectives et métasocioculturelles-interactives) », nous avons aussi eu des résultats qui la valident. Lors de l'évaluation diagnostique avec le groupe de l'atelier nous avons étudié des corrélations entre quatre variables : 1) le niveau global de compétence en PIO ainsi que le niveau d'aisance, 2) le type d'activité, la PO ou l'IO, 3) l'emploi de tactiques et de méta-tactiques d'autres types et 4) les difficultés signalées par les sujets. Quant à la première variable nous avons constaté ce qui suit : 1) les tactiques de demande directe d'aide ont été employées uniquement par des sujets de niveaux élémentaires : A1 et A2, 2) la tactique d'autocorrection a été employée par tous les niveaux du groupe, 3) les sujets du niveau B n'ont pas opté pour l'alternance codique, 4) les tactiques de (re)formulation verbale en français étaient peu employées par les sujets de niveau A1, et 5) les tactiques de réduction, à savoir d'abandon du sujet et de la tâche ont été employées par tous les niveaux du groupe. Certaines tactiques étaient donc plutôt pratiquées par certains niveaux alors que d'autres étaient pratiquées par tous les niveaux. En ce qui touche la deuxième variable, à savoir le type d'activité, les sujets ont eu recours à plus de tactiques de communication en PO qu'en IO. Il faudrait encore noter que toutes les tactiques n'étaient pas les mêmes dans les deux activités. Nous rappelons que les tactiques de communication seulement relevées en PO étaient les suivantes : 1) demander de

⁴³⁴ Cf. 3.2. Résultats.

donner un terme, 2) inventer un mot, 3) compléter par des synonymes, 4) donner un exemple, 5) employer des expressions figées familières ou des expressions apprises par cœur et 6) omettre le mot qui pose problème et poursuivre. Les tactiques de communication que nous avons seulement relevées en IO étaient au nombre de deux : 1) demander de l'aide indirectement (non verbalement) et 2) donner des informations imaginaires. En ce qui concerne la troisième variable, les autres tactiques et méta-tactiques employées signalées dans l'hypothèse, la seule corrélation relevée était que la plupart des sujets ayant employé des tactiques d'abandon n'ont pas eu recours à d'autres tactiques ou méta-tactiques d'apprentissage. Enfin, la dernière variable étudiée était les difficultés signalées par les sujets. Nous avons remarqué que les sujets ayant déclaré rencontrer des difficultés de vocabulaire ont surtout employé les tactiques d'abandon et d'alternance codique au lieu d'utiliser des tactiques de (re)formulation verbale en français. Lors de l'évaluation finale, nous avons encore étudié si des corrélations existaient entre les tactiques en PIO mises en œuvre et les quatre variables. Pour ce qui est du niveau de l'évaluation globale et de l'évaluation de l'aisance en PIO, nous avons pu voir que tous les sujets du groupe de l'atelier ont eu recours aux tactiques de (re)formulation verbale en français ainsi qu'aux autres types de tactiques et méta-tactiques d'apprentissage en PIO. Ainsi, même si le groupe était très hétérogène en ce qui concernait les niveaux de compétence et d'aisance en PIO, tous les sujets ont eu recours aux tactiques étudiées pendant le semestre. Lorsque nous avons regardé de plus près les tactiques de (re)formulation verbale en français nous avons remarqué que : 1) les sujets de niveaux moins avancés n'ont pas choisi d'utiliser les tactiques d'invention de mots, d'utilisation de synonyme et d'utilisation d'un mot de la même famille, 2) des sujets de différents niveaux ont mis en œuvre les tactiques de la circonlocution, des antonymes avec la négation, de la restructuration ou de la simplification de la formulation et de l'exemplification et 3) la tactique consistant à utiliser des mots passe-partout a été utilisée par des sujets de différents niveaux et seulement une fois par un sujet de niveau avancé. De plus, les sujets qui ont mis en œuvre les tactiques de demande d'aide n'étaient pas tous des sujets de niveau élémentaire comme c'était le cas lors de l'évaluation diagnostique, l'autocorrection était tout comme pour l'évaluation diagnostique employée par des sujets de niveaux différents et les tactiques qui consistaient à donner des informations imaginaires, gagner du temps et ajouter des informations par des synonymes ou des expressions figées étaient employées par des sujets de tous les niveaux. Nous avons donc constaté que le niveau d'aisance en PIO a joué son rôle dans l'utilisation des tactiques d'invention de mots, d'utilisation de synonyme et d'utilisation d'un mot de la même famille. Concernant la deuxième variable étudiée, l'activité langagière de PO ou d'IO, nous avons remarqué que les tactiques de communication étaient beaucoup plus nombreuses en PO qu'en IO. Les sujets ont employé trois fois plus de tactiques de communication en PO qu'en IO. La seule tactique réservée à l'IO était celle qui consistait à repérer les mots de l'autre et les réemployer. Les tactiques et méta-tactiques d'apprentissage étaient par contre plus ou moins du même nombre dans les deux activités. Concernant la troisième variable étudiée, l'emploi des tactiques et méta-tactiques d'apprentissage

en PIO, tous les sujets de l'atelier ont employé entre 6 et 10 tactiques et méta-tactiques d'apprentissage en PIO de manière assez variée en utilisant donc différents types. Nous n'avons donc pas noté de corrélation entre l'utilisation des tactiques ou méta-tactiques d'apprentissage et celle des tactiques de communication en PIO, comme c'était le cas lors de l'évaluation diagnostique. En ce qui touche les difficultés signalées par les sujets de l'atelier lors de l'évaluation finale, nous n'avons pas relevé de corrélation entre les difficultés signalées par les sujets, les niveaux de compétence ou d'aisance des sujets, et les tactiques mises en œuvre à la fin de l'atelier comme lors de l'évaluation diagnostique. Pour résumer, nous constatons que des facteurs divers influencent l'emploi des tactiques de communication en PIO, car lors de l'étude principale nous avons constaté que a) le niveau de compétence global et d'aisance en PIO n'a pas influencé le taux d'utilisation de ces tactiques mais a joué son rôle sur le choix des tactiques, b) le type d'activité langagière, PO ou IO, a influencé le nombre des tactiques de communication en PIO mises en œuvre car elles étaient trois fois plus nombreuses en PO qu'en IO, c) les sujets qui ont eu recours à l'abandon n'ont pas utilisé de tactiques et méta-tactiques d'apprentissage lors de l'évaluation diagnostique et d) les sujets ayant signalé le vocabulaire comme étant la difficulté la plus importante en PIO ont surtout employé les tactiques d'abandon et d'alternance codique au lieu d'utiliser des tactiques de (re)formulation verbale en français. Nous validons ainsi l'hypothèse formulée selon laquelle, différents facteurs comme les niveaux de compétence et d'aisance et le type d'activité langagière influent sur le choix et le nombre des tactiques de communication en PIO mises en œuvre.

- 3) Pour ce qui est de la troisième hypothèse : « nous supposons qu'un groupe de sujets chypriotes hellénophones apprenants de FLE qui bénéficie d'un entraînement stratégique fondé sur le cycle d'entraînement stratégique d'Oxford (2011) fera preuve vers la fin de sa formation de moins de marqueurs de difficultés en PIO, aura plus d'aisance en PIO, mettra en œuvre plus de tactiques de (re)formulation verbale en français de façon à ce que l'apprenant soit plus autonome pour ce qui est de la remédiation aux difficultés en PIO. », les résultats se sont montrés particulièrement intéressants⁴³⁵. Tout d'abord tous les sujets de l'atelier à la fin du premier semestre ont écrit dans leur journal de bord qu'ils pensaient avoir progressé, ils se sont exprimés sur les stratégies qui les ont aidés, qui leur ont donné plus de contrôle, plus d'aisance à l'oral, les ont libérés des mauvaises habitudes à l'oral, les ont rendus plus calmes et moins anxieux. Les deux méthodes d'évaluation de l'aisance des sujets en PIO, à savoir l'évaluation du niveau d'aisance par les trois évaluateurs et le relevé des marqueurs de difficultés en PIO, ont démontré que les sujets de l'atelier ont progressé pendant le semestre de l'atelier plus que ceux du groupe de contrôle qui n'ont pas suivi l'entraînement stratégique. Les évaluations ANCOVA effectuées ont pu confirmer que les différences entre les deux groupes étaient statistiquement importantes⁴³⁶. En ce qui concerne le progrès des sujets de l'atelier avec les tactiques de communication en

⁴³⁵ Pour revoir tous les résultats de manière plus analytique nous renvoyons *supra* à la sous-section 3.2.4.4. *Discussion*.

⁴³⁶ Les tableaux avec les résultats des analyses statistiques sont disponibles en annexe 5.3, 5.4 et 5.5.

PIO, les résultats ont montré que 95% des sujets de l'atelier ont augmenté le nombre des tactiques de communication en PIO utilisées. De plus, ils n'ont plus eu recours aux tactiques de réduction à savoir d'omission d'un mot et d'abandon du message ou de la tâche ainsi qu'aux tactiques d'alternance codique. Au lieu de recourir aux tactiques d'abandon et d'alternance codique, les sujets ont appris à utiliser plus de tactiques de (re)formulation verbale en français. Le nombre des tactiques de (re)formulation verbale en français s'est multiplié en indiquant ainsi une hausse très importante. Les tactiques de (re)formulation verbale en français qui ont été le plus utilisées étaient les suivantes : 1) donner un exemple, 2) restructurer la formulation, 3) utiliser un antonyme avec la négation, 4) inventer un mot, 5) utiliser un synonyme ou un mot proche, 6) utiliser un mot de la même famille et 7) utiliser des mots passe-partout. Les sujets à la fin du semestre ont eu aussi plus recours aux tactiques de gain de temps et d'ajout de nouvelles informations. Ces résultats correspondaient aussi aux réponses données dans le questionnaire de l'atelier à la fin du semestre, car les sujets ont choisi une fréquence moins importante pour les tactiques d'alternance codique et de réduction et une fréquence plus importante pour les tactiques de (re)formulation verbale en français. Les sujets de l'atelier étaient donc conscients de cette évolution dans l'utilisation des tactiques. Par ailleurs, lors de l'évaluation diagnostique les sujets de l'atelier ont mis en œuvre 17 tactiques de (re)formulation verbale en français différentes alors que les sujets du groupe de contrôle en ont mis en œuvre seulement 5. Nous constatons donc que les résultats du groupe de l'atelier ont démontré que les sujets ont arrêté d'utiliser l'alternance codique et les tactiques de réduction et ont augmenté le nombre d'autres tactiques travaillées pendant l'atelier. En revanche, le groupe de contrôle n'a pas augmenté le nombre des tactiques de communication en PIO, ni celui des tactiques de (re)formulation verbale en français, n'a pas diminué le nombre des tactiques d'alternance codique et a très peu diminué le nombre des tactiques de réduction. De plus, l'évaluation ANCOVA a mis en évidence que la différence dans l'utilisation des tactiques de communication en PIO sans prendre en considération les tactiques de réduction et l'alternance codique, par les deux groupes était statistiquement importante⁴³⁷. Cela nous permet de dire que l'entraînement stratégique de l'atelier a fait la différence dans l'utilisation des tactiques de communication en PIO par les sujets de l'atelier. Par conséquent, nous validons l'hypothèse précitée.

- 4) Nous avons enfin fait l'hypothèse suivante : « la mise en place de cet entraînement stratégique pourra jouer sur le progrès de l'apprenant en PIO en général et notamment en ce qui concerne son aisance en PIO. Nous formulons cette hypothèse car nous considérons que les stratégies de communication en PIO contribuent également au développement de l'apprentissage et non seulement au maintien de la communication. ». Nous avons présenté dans le paragraphe précédent les résultats concernant l'aisance qui ont démontré que les sujets de l'atelier ont effectué un progrès statistiquement plus important par rapport à ceux du groupe de contrôle. Pour évaluer le niveau de compétence général des sujets en PIO nous avons d'abord effectué une évaluation globale du niveau à l'aide des évaluateurs externes,

⁴³⁷ Le tableau avec les résultats des analyses statistiques est disponible en annexe 5.6.

qui a démontré que tous les sujets ont progressé en PO et 90% des sujets ont progressé en IO. Les sous-niveaux des sujets variaient entre A1.2 et B1.2 lors de l'évaluation diagnostique et entre A2.1 et B2.2 lors de l'évaluation finale du semestre. En moyenne, les sujets ont progressé de 1.32 sous-niveau en PIO, or dans le groupe de contrôle le progrès des sujets était moins important car en moyenne les sujets ont progressé de seulement 0.08 sous-niveau en PIO. L'évaluation ANCOVA effectuée a pu montrer que cette différence entre les deux groupes était statistiquement importante, ce qui nous a fait comprendre que les sujets du groupe de l'atelier ont progressé beaucoup plus que les sujets du groupe de contrôle en PIO⁴³⁸. Nous nous rendons compte de ce fait que la formation de l'atelier, à savoir l'entraînement stratégique a joué sur le progrès du niveau global des sujets en PIO. Nous validons donc l'hypothèse de recherche formulée.

Nous constatons donc que toutes les quatre hypothèses de recherche formulées ont été validées par le biais des résultats de l'étude principale. A ce point nous aimerions ajouter que nous avons pu tirer une conclusion supplémentaire au sujet de laquelle nous n'avons pas formulé d'hypothèse au départ. Après l'analyse du progrès effectué en ce qui touche les tactiques de communication en PIO, nous avons réalisé que la performance des sujets de l'atelier avait aussi évolué en ce qui concerne l'utilisation des autres types de tactiques et méta-tactiques d'apprentissage en PIO. Comme nous l'avons déjà expliqué, pendant l'atelier nous voulions apprendre aux sujets à utiliser des chaînes de tactiques d'apprentissage et non pas uniquement des tactiques de communication en PIO. Les résultats de l'évaluation diagnostique ont montré que les sujets avaient très peu employé des tactiques et des méta-tactiques de types différents et que 55% des sujets n'avaient même pas signalé de tactique et de méta-tactique d'apprentissage en PO, en IO ou certains lors des deux activités. Lors de l'analyse des résultats des évaluations diagnostique et finale, nous avons démontré que les moyennes des tactiques et méta-tactiques d'apprentissage en PIO employées par sujet, étaient différentes lors des deux évaluations pour le groupe de l'atelier et plus ou moins les mêmes pour le groupe de contrôle. Plus particulièrement, nous avons vu que les sujets de l'atelier ont en moyenne utilisé 0.85 tactiques ou méta-tactiques lors de l'évaluation diagnostique et 7.8 lors de l'évaluation finale, alors que les sujets du groupe de contrôle ont utilisé en moyenne 1.33 tactiques et méta-tactiques lors de l'évaluation diagnostique et 1.25 lors de l'évaluation finale. Pour confirmer que la variance entre les deux groupes et les deux évaluations était statistiquement significative nous avons à nouveau réalisé un test ANCOVA qui a démontré que cette différence était en effet statistiquement importante⁴³⁹. Par ailleurs, les sujets de l'atelier ont plus enrichi et augmenté l'utilisation de leurs tactiques affectives et métasocioculturelles-interactives et ont utilisé lors de l'évaluation finale tous les 6 types de tactiques : 1) les méta-affectives, 2) les affectives, 3) les socioculturelles-interactives, 4) les métasocioculturelles-interactives, 5) les métacognitives et 6) les cognitives. Il paraît donc que l'entraînement stratégique lors de l'atelier a eu des effets positifs sur les sujets de l'atelier concernant l'apprentissage des tactiques et méta-tactiques d'apprentissage en PIO.

⁴³⁸ Les tableaux avec les résultats des analyses statistiques sont disponibles en annexe 5.1 et 5.2.

⁴³⁹ Les tableaux avec les résultats des analyses statistiques sont disponibles en annexe 5.15 et 5.16.

Après avoir validé les hypothèses de recherche et discuté des conclusions de la thèse les plus importantes passons à l'impact que ce travail peut avoir dans le domaine de la recherche ainsi qu'à l'auto-évaluation que nous pouvons en faire.

4.2. Impact et auto-évaluation du travail réalisé

Analysons en premier lieu l'impact de la thèse. Il s'agit d'une étude de cas se concentrant sur un public de FLE spécifique, l'apprenant adulte ou grand adolescent chypriote hellénophone. Elle a permis de l'étudier par le biais d'une étude préliminaire exploratoire et d'une étude principale d'intervention. L'étude préliminaire a pu mettre en évidence des résultats⁴⁴⁰ sur les difficultés éprouvées en PIO par les apprenants, le temps accordé aux activités de PIO en classe, la place accordée au grec en classe ainsi qu'à l'alternance codique comme tactique de compensation par les apprenants, les marqueurs de difficultés produits à l'oral, les blocages et arrêts de la communication par les apprenants en PIO, les tactiques de communication en PIO employées le plus souvent par les apprenants et enfin les réactions des enseignants face aux marqueurs de difficultés produits par les apprenants. Les résultats ont donc donné des informations sur le profil et les pratiques de l'apprenant chypriote hellénophone adulte ou grand adolescent et les pratiques de classe dans le contexte en question par les enseignants de FLE. L'étude principale a mis en lumière des résultats⁴⁴¹ sur les erreurs les plus récurrentes en PIO par le public visé, le niveau général et le niveau d'aisance en PIO des étudiants en première et deuxième années du département d'études françaises et européennes, le nombre et la gravité des marqueurs de difficultés produits en PIO démontrant le manque d'aisance des étudiants, les difficultés et les besoins les plus importants en PIO des étudiants, les tactiques de communication en PIO et plus particulièrement les tactiques de (re)formulation verbale en français mises en œuvre, les autres types de tactiques et méta-tactiques d'apprentissage mises en œuvre par ces étudiants en PIO, les pensées négatives réalisées avant des activités de PIO, les corrélations entre les tactiques de communication en PIO mises en œuvre et un nombre de facteurs, à savoir le niveau de compétence et d'aisance, le type d'activité langagière, les autres tactiques et méta-tactiques d'apprentissage employées et les difficultés citées par les étudiants et l'apprentissage des tactiques visées lors de l'atelier. Les résultats de l'étude principale ont de ce fait donné des informations sur le profil et les pratiques de l'apprenant de FLE en question et les progrès possibles résultant d'un tel entraînement stratégique. Il s'agit donc d'une étude de cas qui a enrichi le répertoire des recherches effectuées sur le public chypriote hellénophone de FLE.

Certes, le présent travail de recherche se fonde sur un public de FLE en particulier, or il constitue aussi un exemple d'étude de cas démontrant à la fois un nombre de constatations sur les stratégies d'apprentissage dans les domaines de la didactique et de l'apprentissage des langues étrangères en général. Ces constatations sont les suivantes :

- Comme le signale Ioannidou (2011, p. 28) « tous les individus ne possèdent pas de façon innée des stratégies efficaces ». Les résultats de l'évaluation diagnostique de l'étude principale de la thèse ont mis en évidence que les sujets ne savaient pas comment compenser leurs difficultés de formulation à l'aide des

⁴⁴⁰ Pour revoir les résultats de manière plus analytique nous renvoyons à la section 2.3.4. Discussion.

⁴⁴¹ Pour revoir les résultats de manière plus analytique nous renvoyons aux sous-sections 3.2.3.3. Discussion et 3.2.4.4. Discussion.

stratégies avec comme résultat d'opter souvent pour des tactiques d'alternance codique et de réduction, voire d'abandon. Ils ne possédaient donc pas les stratégies efficaces qui pourraient les rendre plus autonomes et performants lors des activités de PIO.

- Apprendre à mettre en œuvre des stratégies est possible. En d'autres termes une stratégie est une action qui s'apprend. Selon les résultats de l'étude principale, les sujets de l'atelier non seulement ont signalé dans les journaux de bord avoir appris des stratégies mais ils l'ont aussi démontré dans leurs pratiques, car ils ont mis en œuvre un grand nombre de tactiques variées lors des évaluations finales de l'atelier alors qu'ils en utilisaient peu lors de l'évaluation diagnostique.
- Les stratégies de communication contribuent non seulement à la communication mais aussi à l'apprentissage. Comme nous l'avons expliqué *supra*⁴⁴², le débat sur l'impact des stratégies de communication sur l'apprentissage a longtemps persisté. Les résultats de l'étude principale ont montré que les sujets du groupe de l'atelier ayant appris à utiliser davantage de tactiques de communication en PIO ont aussi progressé en français en PIO. D'autre part les sujets du groupe de contrôle ont moins progressé que les sujets du groupe de l'atelier et leur différence était statistiquement importante⁴⁴³. Ainsi, comme la différence entre les deux groupes était l'entraînement stratégique dont le premier objectif était l'apprentissage des tactiques de communication en PIO, nous concluons que les tactiques de communication apprises ont eu également un effet sur l'apprentissage du FLE et non seulement sur le maintien de la communication. Or, dans le but de pouvoir préciser davantage et clarifier avec plus de certitude à quel degré l'apprentissage des stratégies de communication en PIO a contribué à l'amélioration du français des sujets, nous devrions avoir un groupe de sujets dont l'entraînement stratégique ne porterait que sur l'apprentissage des stratégies de communication en PIO et ne pas du tout familiariser les sujets avec les autres types de tactiques et méta-tactiques d'apprentissage.
- Une formation fondée sur le cycle de l'entraînement stratégique d'Oxford (2011) développé *supra*⁴⁴⁴, dans le cadre des approches socioconstructivistes peut apprendre à ses participants à mettre en œuvre des stratégies et à devenir plus performants en PIO. Les résultats de l'étude principale d'intervention ont mis en évidence que la formation de l'atelier a réussi à apprendre aux sujets les stratégies visées et à améliorer leur niveau de langue. Le présent travail s'avère important pour la didactique des langues dans le sens où il démontre qu'une formation fondée à la fois sur le cycle de l'entraînement stratégique d'Oxford (2011) et les approches socioconstructivistes a des résultats positifs. Il nous paraît toutefois raisonnable d'ajouter que davantage d'investigation serait nécessaire afin d'évaluer l'applicabilité de cet entraînement stratégique au sein

⁴⁴² Cf. Sous-section 1.2.1.2. *Stratégies d'apprentissage et stratégies de communication.*

⁴⁴³ Les tableaux avec les résultats des analyses statistiques sont disponibles en annexes 5.1, 5.2, 5.3, 5.4, 5.5 et 5.6.

⁴⁴⁴ Pour la description générale du cycle: Cf. Sous-section 1.2.4.2. *Modèles pour l'entraînement stratégique* et pour son utilisation lors de l'atelier : Cf. Section 3.1.5. *Entraînement stratégique.*

- de programmes d'enseignement où les conditions seraient moins propices pour l'apprentissage, avec par exemple un plus grand nombre d'apprenants en classe.
- Un tel entraînement stratégique sensibilisant les sujets à l'utilisation de plusieurs types de tactiques et de méta-tactiques peut diminuer l'anxiété en PIO et développer la confiance en soi. Les écrits des sujets dans les journaux de bord ont démontré qu'ils étaient plus calmes et qu'ils avaient plus confiance en eux après l'expérience qu'avant. Or, des tests plus centrés sur l'anxiété et la confiance en soi seraient nécessaires afin de dire avec certitude exactement à quel degré l'entraînement stratégique a influencé les sujets sur ces points là.

De plus, comme l'a signalé Oxford (2011, p. 99) le défi aux chercheurs est de commencer à étudier plus intensivement l'emploi des stratégies par les apprenants, les facteurs qui ont un rapport avec un tel emploi stratégique et ses conséquences⁴⁴⁵. Le présent travail a tenté de répondre à ce besoin d'études sur l'emploi des stratégies par les apprenants des langues étrangères, les facteurs qui l'influencent et les conséquences qui en résultent. De plus, il propose un tableau⁴⁴⁶ avec des tactiques de communication en PIO découvertes en classe qui peuvent former une base de travail aux enseignants et chercheurs. De surcroît, Oxford ajoute que le défi aux enseignants et autres praticiens est de trouver des opportunités et moyens multiples qui permettent aux apprenants d'employer les stratégies appropriées pour renforcer leur apprentissage⁴⁴⁷ (Ibid.). La présente étude a également tenté de répondre à ce besoin en donnant des réponses pratiques sur l'apprentissage des stratégies avec des exemples d'activités comme celles en annexes 4.9, 4.10 et 4.11 et d'instruments utilisables en classe comme le questionnaire de l'atelier en annexe 1.5, le portfolio stratégique en annexe 1.7 et la fiche d'autoévaluation stratégique en annexe 1.8.

Le présent travail a donc un impact en tant qu'étude sur le contexte chypriote hellénophone de FLE et aussi en tant qu'étude sur les stratégies d'apprentissage en PIO dans les classes des langues étrangères. Même si à la fin de cette étude de cas nous pouvons dire qu'elle a un impact sur la recherche, force est de reconnaître que pour la réaliser nous avons rencontré des difficultés et qu'elle présente un nombre de faiblesses. Passons donc en second lieu à l'auto-évaluation du travail réalisé.

Tout d'abord, le cadre théorique de la thèse était pluridisciplinaire et demandait un travail de lecture et de référence vaste. Pour ce qui est du domaine des stratégies d'apprentissage en didactique des langues étrangères, nous avons vite constaté que les taxinomies étaient nombreuses et variaient sur de nombreux points comme la définition, la dénomination et la classification des stratégies. Il a fallu donc effectuer un travail de délimitation des taxinomies empruntées, des théories acceptées et justifier ces choix. Cela s'est avéré particulièrement complexe. Nous pensons par exemple à la non adhésion de la dichotomie des stratégies de communication et des stratégies d'apprentissage, mais à la nécessité d'utilisation du terme stratégies de communication en PIO pour des raisons de référence et de clarté.

Ensuite, pour ce qui est de l'étude préliminaire, nous avons rencontré de nombreuses difficultés. Tout d'abord, l'observation équilibrée des classes de différents

⁴⁴⁵ Traduction de : « The challenge to researchers is to start studying more intensively learner's use of these strategies, the factors relating to such strategy use, and outcomes »

⁴⁴⁶ Cf. Tableau 17 en annexe 2.17.

⁴⁴⁷ Traduction de : « The challenge to teachers and other practitioners is to find multiple ways and opportunities to enable learners use appropriate [...] strategies to enhance their learning. ».

niveaux s'est avérée particulièrement difficile. Au départ nous voulions observer beaucoup plus que 30 heures de cours et observer le même nombre d'heures dans chaque niveau de compétence et dans chaque institution. Cela n'a pas été possible notamment en raison du refus de certains enseignants expliquant que les apprenants ont été trop observés pendant l'année scolaire et académique. De la même manière nous aurions aimé interviewer davantage d'apprenants, or cela n'a pas été possible. De plus, nous avons demandé de filmer les séances au lieu de seulement enregistrer et la réponse a été négative par la majorité des enseignants. Nous avons donc été obligée d'opter pour l'enregistrement audio.

Enfin, lors de l'étude préliminaire nous avons constaté que relever les tactiques de communication en PIO n'était pas une tâche simple. A plusieurs reprises les quatre évaluateurs⁴⁴⁸ avions des doutes sur l'identification des tactiques de communication en PIO car nous ne pouvions pas toujours savoir s'il s'agissait d'erreurs ou de tactiques consciemment mises en œuvre. Dans ces cas, c'était l'évaluation effectuée par la majorité des évaluateurs qui l'emportait. Toutefois, pour éviter ce problème lors de l'étude principale nous avons eu recours à la pensée par écrit et à l'entretien qui l'a suivie avec les sujets des groupes de l'atelier et de contrôle, ayant permis de distinguer les erreurs des tactiques consciemment choisies. Après cette expérience, nous avons réalisé que le retour conscient des sujets était indispensable pour l'identification des tactiques. Cela nous semble être une conclusion importante pour le domaine de la recherche sur les stratégies.

En ce qui concerne l'étude principale, les difficultés ont encore été nombreuses. En premier lieu, nous n'avons pas pu effectuer l'étude principale d'intervention dans une des deux institutions où nous avons mené l'étude préliminaire. Afin de compenser cela nous avons dû effectuer les mêmes entretiens faits pendant l'étude préliminaire lors de l'étude principale, afin d'évaluer la comparabilité de la population. En effet les deux populations ne présentaient pas entre elles de décalages importants. De plus, comme nous l'avons déjà expliqué, l'atelier était un cours supplémentaire, optionnel qui donnait seulement un bonus de 5% à ceux qui y étaient assidus sur une note d'un de leurs cours. Ainsi, comme ils n'avaient pas de note à part entière pour l'atelier, à part le bonus très bas de 5%, nous appréhendions de ne pas pouvoir constituer de groupes assez importants en nombre afin de pouvoir effectuer l'étude. 35 étudiants ont assisté à l'atelier pendant au moins un semestre mais ils n'y étaient pas tous assidus afin de pouvoir tous les prendre en considération dans l'étude. L'idéal serait d'avoir un nombre plus important d'étudiants qui participeraient à l'étude.⁴⁴⁹ Encore, comme les étudiants n'étaient pas obligés de suivre l'atelier, nous n'avons pas pu non plus imposer la vidéo à ceux qui refusaient de se faire filmer, car nous ne voulions pas les perdre de l'atelier. Il a été encore plus difficile d'insister sur la vidéo avec le groupe de contrôle, qui a seulement assisté à deux séances, une pour l'évaluation diagnostique et une pour l'évaluation finale du semestre, sans bonus. Ainsi, même si nous avons des vidéos pour certains sujets de l'atelier, nous avons utilisé les enregistrements audios afin d'employer le même type de support pour tous les sujets dans l'analyse des

⁴⁴⁸ Les trois évaluateurs et nous-mêmes, avons effectué le relevé des tactiques de communication en PIO lors de l'étude préliminaire.

⁴⁴⁹ Or, nous tenons à rappeler qu'il s'agit d'une étude de cas notamment qualitative ayant comme objectif d'approfondir sur les stratégies et leur apprentissage à l'aide de plusieurs outils et non pas de s'appuyer sur des résultats purement statistiques. De nombreux auteurs (Crouch et McKenzie 2006 ; Guest, Bunce et Johnson 2006) soulignent que pour des études de cas qualitatives le nombre idéal se trouve entre 12 et 20 participants car il permet au chercheur de construire et maintenir une relation proche avec les sujets qui ont avec lui un échange d'information franc et ouvert.

données. Une conséquence directe du fait que nous n'avons pas pu utiliser le support vidéo était la non prise en compte des tactiques de (re)formulation non verbale, autrement dit les gestes, la pantomime et les expressions faciales. Il faut pourtant prendre en compte que les gestes en tant que stratégies de compensation correspondent selon le CECR (2001, p. 54) au niveau A2 et ce sont plutôt les tactiques de (re)formulation verbale qui propulsent l'apprentissage en avant en étant utilisées par les niveaux plus avancés. C'est pourquoi, même si nous avons eu des vidéos, nous aurions insisté pendant l'entraînement stratégique sur l'utilisation des mêmes tactiques verbales, afin d'accroître le niveau des sujets. Donc nous supposons que les sujets ne développeraient pas de manière statistiquement importante les tactiques de (re)formulation non verbale.

Enfin, comme nous l'avons déjà signalé *supra*⁴⁵⁰, nous avons rencontré des difficultés dans la mise en place du groupe de contrôle. Le nombre des participants à ce groupe était assez faible car les étudiants n'avaient pas de motivation extrinsèque pour cette participation. Nous avons dû faire un appel à participation trois fois pour atteindre le nombre de 12 participants aux deux évaluations. Ainsi, avoir un nombre plus important de sujets au groupe de contrôle était dans le cadre de la durée d'une thèse de doctorat infaisable car il aurait fallu continuer à faire appel à des participants.

Par ailleurs, nous n'avons pas pu pendant l'atelier travailler sur un nombre plus important de tactiques coopératives qui enrichiraient les tactiques de communication en IO. Nous pensons par exemple aux tactiques qui consistent à donner de l'aide à son interlocuteur cherchant ses mots. Comme nous avons fixé en tant que premier objectif la diminution voire même la disparition des tactiques de réduction et l'augmentation du nombre des tactiques de (re)formulation verbale en français pour le développement de l'autonomie dans la compensation et la communication, nous avons plus travaillé sur celles-ci que sur la coopération. Le nombre limité d'heures de l'atelier ne nous a pas permis de travailler efficacement sur les deux. Nous faisons donc l'hypothèse qu'un travail plus intensif sur la coopération pourrait donner des résultats différents et probablement plus intéressants en IO.

Enfin, les résultats du journal de bord de l'étude principale ont mis en lumière qu'un facteur qui a évolué pendant l'atelier a été l'anxiété des sujets, puisqu'à la fin de l'expérience, les sujets ont signalé se sentir plus calmes. La distribution d'un instrument mesurant l'anxiété éprouvée en PIO au début et à la fin du premier semestre de l'atelier serait une méthode complémentaire étudiant l'évolution de ce facteur que nous n'avons pas songé à pratiquer quand cela était encore possible, car mesurer l'anxiété ne faisait pas partie des objectifs de la recherche. Nous regrettons de ne pas l'avoir fait parce qu'avec l'utilisation d'un tel instrument nous pourrions identifier les sujets anxieux et étudier l'évolution de leur anxiété à la fin de l'atelier. Un tel instrument pourrait être l'Echelle de mesure de l'Anxiété en Classe de Langue Etrangère⁴⁵¹ conçue par Horwitz, Horwitz et Cope (1986), qui a été amplement utilisée depuis sa conception⁴⁵².

Les difficultés rencontrées se sont de ce fait avérées nombreuses et ont fait de l'étude un défi à surmonter. Néanmoins, elles ont permis une réflexion profonde sur les

⁴⁵⁰ Cf. 3.1.1.3. Création d'un groupe de contrôle.

⁴⁵¹ Traduction de : « Foreign Language Classroom Anxiety Scale (FLCAS) ».

⁴⁵² « Since its development, the FLCAS has gained widespread popularity in measuring the extent of anxiety particular to foreign language learning » (Park 2012, p. 207).

perspectives et les prolongements du présent travail, que nous développons dans le chapitre suivant.

4.3. Perspectives et prolongements

Les conclusions de la présente thèse, ses difficultés et résultats ont permis une réflexion sur de nombreuses perspectives futures et des prolongements. Les plus importants sont les suivants.

Dans un premier temps, il serait intéressant de chercher à voir si les sujets qui ont tant progressé lors de l'atelier, mettent toujours en œuvre les stratégies apprises. Nous pourrions demander aux sujets de l'atelier de passer un test afin de voir quelles sont leurs pratiques quelques années plus tard en PIO et quelles stratégies ils utilisent. Il serait aussi intéressant d'étudier la différence à long-terme entre les sujets qui y ont participé pendant seulement un semestre et ceux qui y ont participé pendant deux ou trois semestres. Cela pourrait donner des réponses sur l'efficacité de l'atelier, l'utilité des stratégies à long-terme, le temps nécessaire pour l'apprentissage des stratégies et l'évolution dans leur utilisation avec l'augmentation du niveau de compétence des sujets.

De plus, comme les sujets de l'atelier ont considérablement augmenté le nombre des stratégies visées dès le premier semestre de l'entraînement stratégique, nous faisons l'hypothèse que ce qui a le plus contribué à la mise en œuvre des stratégies était la découverte des stratégies voire la prise de conscience de leur existence. Une perspective didactique future serait donc d'étudier la mise en œuvre de ces stratégies après seulement deux ou trois séances d'atelier où les sujets se familiariseraient avec les stratégies visées. De cette manière nous pourrions étudier la différence dans l'emploi des stratégies avec les autres sujets ayant participé à toutes les séances.

Une troisième perspective qui se dessine avec la finalisation de ce travail est l'étude plus approfondie d'une part des tactiques de communication en PIO plus coopératives en IO et d'autre part des tactiques non verbales. Pour étudier davantage ces deux piliers nous aurions besoin de supports vidéo qui présenteraient aussi les gestes et expressions faciales porteurs de sens dans les deux cas.

Par ailleurs, une autre perspective future serait d'effectuer une étude d'intervention avec des sujets débutant dans leur apprentissage du FLE et intégrer l'apprentissage progressif des stratégies dans leur curriculum. Un groupe de contrôle serait à nouveau nécessaire pour étudier si le groupe apprenant les stratégies aurait plus progressé que le groupe de contrôle. La même étude serait envisageable avec des sujets d'âges différents, à savoir des enfants et des jeunes adolescents, ce qui pourrait mettre en lumière les différences dans l'apprentissage des stratégies par les deux groupes d'âges, d'une part les adultes et d'autre part les enfants et jeunes adolescents. En parallèle avec cette étude nous pourrions aussi étudier l'évolution de l'anxiété des sujets en PIO à travers l'emploi d'une échelle de mesure de l'anxiété comme celle de Horwitz, Horwitz et Cope (1986) que nous avons citée dans le chapitre précédent.

Un autre prolongement possible serait de faire compléter le questionnaire de l'atelier en ligne afin d'avoir un plus grand nombre de participation et un élargissement de l'étude. Cela pourrait confirmer ou non les résultats obtenus lors de l'évaluation diagnostique de l'atelier et dresser une image plus complète des tactiques de communication en PIO mises en œuvre par le public chypriote hellénophone adulte et

grand adolescent apprenant le FLE. De plus, la distribution du questionnaire en ligne pourrait donner des réponses sur les tendances d'utilisation des tactiques selon différents facteurs comme le sexe, le niveau d'études et l'âge.

Encore, une distribution en ligne du questionnaire de l'atelier et d'un nouveau questionnaire adressé aux apprenants, cherchant à étudier la place des stratégies dans les classes de FLE ne se limitant pas uniquement au contexte chypriote hellénophone serait un élargissement qui pourrait mettre en évidence les pratiques des apprenants et des enseignants dans les classes de FLE en général. Il nous semble important de ne pas nous limiter au contexte chypriote hellénophone mais d'élargir afin de contribuer au domaine du FLE en général.

De plus, nous pourrions nous adresser aux enseignants de FLE à travers un questionnaire en ligne, dans un premier temps dans le contexte chypriote hellénophone et puis dans différents contextes du FLE, dans le but de voir s'ils font apprendre les stratégies dans leurs cours, si oui comment ils s'y prennent pour le faire et quelles sont les difficultés rencontrées. Dans ce questionnaire nous pourrions également leur présenter les résultats de la présente étude afin de voir s'ils seraient prêts à tenter l'entraînement stratégique de manière plus intensive en classe.

Enfin, nous faisons l'hypothèse que comme l'entraînement stratégique a eu de tels effets positifs sur les participants de l'atelier en PIO, des entraînements stratégiques plus généraux sur les autres compétences et activités langagières, à savoir la compréhension orale et écrite, la production écrite ainsi que la médiation, pourront jouer sur le progrès des apprenants. Nous supposons donc que l'entraînement stratégique ne se limite pas au travail sur une ou deux compétences mais peut contribuer à l'apprentissage du FLE et des langues étrangères plus généralement.

5. Liste et tables

5.1. Liste des abréviations et acronyme

CE	Compréhension Ecrite
CECR	Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues
CO	Compréhension Orale
DDLE	Didactique Des Langues Étrangères
FLE	Français Langue Étrangère
FLM	Français Langue Maternelle
IO	Interaction Orale
Nb	Nombre
PO	Production Orale
PIO	Production et Interaction Orales
TP	Tour de parole

5.2. Table des figures

Figure 1 : Triangle pédagogique de Houssaye (1988)	10
Figure 2 : La perspective actionnelle envisagée dans le CECRL. Schéma proposé par Bertocchini et Costanzo (2008, p. 81).	53
Figure 3 : Interrelations entre les six catégories de stratégies (Oxford 1990, p. 15)	65
Figure 4 : Interaction entre les stratégies et métastratégies dans le modèle d'Oxford (2011, p. 17)	72
Figure 5 : Cycle de l'entraînement stratégique selon Oxford (2011, p. 184).	79
Figure 6 : Effets des stratégies de réduction et d'accomplissement selon Faerch et Kasper (1983, p. 38).....	88

5.3. Table des graphiques

Graphique 1 : Position des marqueurs de difficultés dans les activités de PIO transcrites pour l'étude préliminaire.	116
Graphique 2 : Fréquence des marqueurs par niveau	117
Graphique 3 : Position des marqueurs au niveau B2	117
Graphique 4 : Tactiques de communication en PIO relevées dans les transcriptions des activités transcrites pour l'étude préliminaire.....	119

Graphique 5 : Tactiques de demande d'aide pour l'étude préliminaire.....	119
Graphique 6 : Tactiques qui consistent à (re)formuler autrement pour l'étude préliminaire.....	120
Graphique 7 : Tactiques qui consistent à changer ou éviter le sujet pour l'étude préliminaire.....	123
Graphique 8 : Réponses à la première question des entretiens effectués avec les apprenants de l'étude préliminaire.....	132
Graphique 9 : Réponses à la deuxième question des entretiens effectués avec les apprenants de l'étude préliminaire.....	132
Graphique 10 : Réponses à la troisième question des entretiens effectués avec les apprenants de l'étude préliminaire.....	133
Graphique 11 : Raisons des blocages - Réponses à la troisième question des entretiens effectués avec les apprenants de l'étude préliminaire.....	133
Graphique 12 : Réponses à la quatrième question des entretiens effectués avec les apprenants de l'étude préliminaire.....	134
Graphique 13 : Réponses à la cinquième question des entretiens effectués avec les apprenants de l'étude préliminaire.....	135
Graphique 14 : Réponses à la sixième question des entretiens effectués avec les apprenants de l'étude préliminaire.....	136
Graphique 15 : Réponses à la septième question des entretiens effectués avec les apprenants de l'étude préliminaire.....	137
Graphique 16 : Réponses à la huitième question des entretiens effectués avec les apprenants de l'étude préliminaire.....	137
Graphique 17 : Réponses à la neuvième question des entretiens effectués avec les apprenants de l'étude préliminaire.....	138
Graphique 18 : Réponses à la dixième question des entretiens effectués avec les apprenants de l'étude préliminaire.....	139
Graphique 19 : Réponses à la onzième question des entretiens effectués avec les apprenants de l'étude préliminaire.....	139
Graphique 20 : Réponses à la douzième question des entretiens effectués avec les apprenants de l'étude préliminaire.....	140
Graphique 21 : Réponses à la première question du questionnaire adressé aux enseignants de l'étude préliminaire.....	141
Graphique 22 : Réponses à la deuxième question du questionnaire adressé aux enseignants de l'étude préliminaire.....	141
Graphique 23 : Réponses à la troisième question du questionnaire adressé aux enseignants de l'étude préliminaire.....	142
Graphique 24 : Réponses à la quatrième question du questionnaire adressé aux enseignants de l'étude préliminaire.....	143
Graphique 25 : Réponses à la cinquième question du questionnaire adressé aux enseignants de l'étude préliminaire.....	144
Graphique 26 : Réponses à la sixième question du questionnaire adressé aux enseignants de l'étude préliminaire.....	145
Graphique 27 : Réponses à la septième question du questionnaire adressé aux enseignants de l'étude préliminaire.....	146

Graphique 28 : Réponses à la huitième question du questionnaire adressé aux enseignants de l'étude préliminaire.....	147
Graphique 29 : Réponses à la neuvième question du questionnaire adressé aux enseignants de l'étude préliminaire.....	148
Graphique 30 : Réponses à la dixième question du questionnaire adressé aux enseignants de l'étude préliminaire.....	148
Graphique 31 : Réponses à la onzième question du questionnaire adressé aux enseignants de l'étude préliminaire.....	149
Graphique 32 : Réponses à la douzième question du questionnaire adressé aux enseignants de l'étude préliminaire.....	149
Graphique 33 : Réponses à la treizième question du questionnaire adressé aux enseignants de l'étude préliminaire.....	150
Graphique 34 : Réponses à la quatorzième question du questionnaire adressé aux enseignants de l'étude préliminaire.....	151
Graphique 35 : Réponses à la quinzième question du questionnaire adressé aux enseignants de l'étude préliminaire.....	151
Graphique 36 : Réponses à la seizième question du questionnaire adressé aux enseignants de l'étude préliminaire.....	152
Graphique 37 : Réponses à la première question des entretiens lors des études préliminaire et principale	181
Graphique 38 : Réponses à la deuxième question des entretiens lors des études préliminaire et principale	182
Graphique 39 : Réponses à la troisième question des entretiens lors des études préliminaire et principale	182
Graphique 40 : Raisons des blocages - Réponses à la troisième question des entretiens lors des études préliminaire et principale	183
Graphique 41 : Réponses à la quatrième question des entretiens lors des études préliminaire et principale	184
Graphique 42 : Réponses à la cinquième question des entretiens lors des études préliminaire et principale	184
Graphique 43 : Réponses à la sixième question des entretiens lors des études préliminaire et principale	185
Graphique 44 : Réponses à la septième question des entretiens lors des études préliminaire et principale	186
Graphique 45 : Réponses à la huitième question des entretiens lors des études préliminaire et principale	186
Graphique 46 : Réponses à la neuvième question des entretiens lors des études préliminaire et principale	187
Graphique 47 : Réponses à la dixième question des entretiens lors des études préliminaire et principale	187
Graphique 48 : Réponses à la onzième question des entretiens lors des études préliminaire et principale	188
Graphique 49 : Réponses à la douzième question des entretiens lors des études préliminaire et principale	188

Graphique 50 : Réponses à la dernière question du questionnaire de l'atelier au début de l'atelier.....	196
Graphique 51 : Emotions citées ou décrites au début de l'atelier dans le journal de bord	197
Graphique 52 : Difficultés citées ou décrites au début de l'atelier dans le journal de bord.....	199
Graphique 53 : Besoins cités ou décrits au début de l'atelier dans le journal de bord	200
Graphique 54 : Erreurs relevées pendant l'évaluation diagnostique (test 1 PIO) avec les sujets de l'atelier.....	201
Graphique 55 : Résultats de l'évaluation globale du niveau de compétence par les trois évaluateurs lors de l'évaluation diagnostique (test 1) en PO.....	204
Graphique 56 : Résultats de l'évaluation globale du niveau de compétence par les trois évaluateurs lors de l'évaluation diagnostique (test 1) en IO.....	204
Graphique 57 : Résultats de l'évaluation du niveau d'aisance par les trois évaluateurs lors de l'évaluation diagnostique (test 1) en PO.....	205
Graphique 58 : Résultats de l'évaluation du niveau d'aisance par les trois évaluateurs lors de l'évaluation diagnostique (test 1) en IO.....	206
Graphique 59 : Tactiques de communication en PIO relevées lors de l'évaluation diagnostique avec le groupe de l'atelier.....	208
Graphique 60 : Tactiques et méta-tactiques d'apprentissage relevées pendant l'évaluation diagnostique (test 1) en PIO.....	210
Graphique 61 : Tactiques de communication relevées en PO et en IO lors de l'évaluation diagnostique avec le groupe de l'atelier.....	216
Graphique 62 : Nombre de marqueurs de difficultés en PIO rencontrés par les sujets ayant signalé le vocabulaire comme étant une difficulté et par les sujets n'ayant pas signalé le vocabulaire comme une difficulté dans le questionnaire de l'atelier au début du premier semestre.	222
Graphique 63 : Nombre de tactiques de communication en PIO relevées par les sujets ayant signalé le vocabulaire comme étant une difficulté en PIO dans le questionnaire de l'atelier au début du premier semestre.....	223
Graphique 64 : Nombre de tactiques de communication en PIO relevées par les sujets ayant signalé les raisons affectives comme étant une difficulté en PIO dans le questionnaire de l'atelier au début du premier semestre.....	224
Graphique 65 : Nombre d'autres tactiques et méta-tactiques d'apprentissage en PIO relevées par les sujets ayant signalé les raisons affectives comme étant une difficulté en PIO dans le questionnaire de l'atelier au début du premier semestre.....	225
Graphique 66 : Réponses données à la dernière question du questionnaire de l'atelier au début et à la fin de l'atelier.	241
Graphique 67 : Résultats de l'évaluation globale du niveau de compétence par les trois évaluateurs lors des évaluations diagnostique (test 1) et finale du premier semestre de l'atelier (test 2) par le groupe de l'atelier en PO.....	246
Graphique 68 : Résultats de l'évaluation globale du niveau de compétence par les trois évaluateurs lors des évaluations diagnostique (test 1) et finale (test 2) par le groupe de l'atelier et le groupe de contrôle en PO. Présentation par sujet.	247

Graphique 69 : Résultats de l'évaluation globale du niveau de compétence par les trois évaluateurs lors des évaluations diagnostique (test 1) et finale (test 2) par le groupe de l'atelier et le groupe de contrôle en IO.....	248
Graphique 70 : Résultats de l'évaluation globale du niveau de compétence par les trois évaluateurs lors des évaluations diagnostique (test 1) et finale du premier semestre de l'atelier (test 2) par le groupe de l'atelier et le groupe de contrôle en IO.	249
Graphique 71 : Résultats de l'évaluation du niveau d'aisance par les trois évaluateurs lors des évaluations diagnostique (test 1) et finale (test 2) par le groupe de l'atelier et le groupe de contrôle en PO.....	250
Graphique 72 : Résultats de l'évaluation du niveau d'aisance par les trois évaluateurs lors des évaluations diagnostique (test 1) et finale (test 2) par le groupe de l'atelier et le groupe de contrôle en PO.....	251
Graphique 73 : Résultats de l'évaluation du niveau d'aisance par les trois évaluateurs lors des évaluations diagnostique (test 1) et finale (test 2) par le groupe de l'atelier et le groupe de contrôle en IO.....	252
Graphique 74 : Résultats de l'évaluation du niveau d'aisance par les trois évaluateurs lors des évaluations diagnostique (test 1) et finale (test 2) par le groupe de l'atelier et le groupe de contrôle en IO.....	253
Graphique 75 : Marqueurs de difficultés en PIO relevés lors de l'évaluation diagnostique (test 1) et l'évaluation finale (test 2) pour les groupes de l'atelier et de contrôle.....	254
Graphique 76 : Moyenne de marqueurs de difficultés produits par sujet lors des évaluations diagnostique (test 1) et finale (test 2) par le groupe de l'atelier et le groupe de contrôle.....	255
Graphique 77 : Nombre de marqueurs de difficultés relevés lors des évaluations diagnostique (test 1) et finale (test 2) avec les groupes de l'atelier et de contrôle. Présentation par sujet.	256
Graphique 78 : Pourcentages des tactiques de communication en PIO relevées lors de l'évaluation diagnostique (test 1) et lors de l'évaluation finale (test 2) par le groupe de l'atelier.	258
Graphique 79 : Pourcentages des tactiques de communication en PIO relevées lors de l'évaluation diagnostique (test 1) et lors de l'évaluation finale (test 2) par le groupe de contrôle.....	259
Graphique 80 : Tactiques de communication en PIO relevées lors de l'évaluation diagnostique (test 1) et lors de l'évaluation finale (test 2) par le groupe de l'atelier.	260
Graphique 81 : Tactiques de (re)formulation verbale en français relevées lors des évaluations diagnostique et finale de l'atelier par le groupe de l'atelier.	261
Graphique 82 : Tactiques de communication en PIO relevées lors de l'évaluation diagnostique (test 1) et lors de l'évaluation finale (test 2) par le groupe de contrôle.....	262
Graphique 83 : Tactiques de (re)formulation verbale en français relevées lors des évaluations diagnostique et finale de l'atelier par le groupe de contrôle.....	263

Graphique 84 : Nombre des tactiques de communication en PIO mises en œuvre par chaque sujet de l'atelier lors de l'évaluation diagnostique (test 1) et de l'évaluation finale (test 2).	264
Graphique 85 : Nombre des tactiques de communication en PIO mises en œuvre par chaque sujet du groupe de contrôle lors de l'évaluation diagnostique (test 1) et de l'évaluation finale (test 2).	266
Graphique 86 : Tactiques d'alternance codique, d'omission du mot et d'abandon du message ou de la tâche lors des évaluations diagnostique (test 1) et finale (test 2) par les sujets du groupe de contrôle.....	267
Graphique 87 : Pourcentages des tactiques et méta-tactiques d'apprentissage en PIO mises en œuvre lors de l'évaluation diagnostique (test 1) et de l'évaluation finale du semestre (test 2) par le groupe de l'atelier.	269
Graphique 88 : Types de tactiques et méta-tactiques d'apprentissage en PIO mises en œuvre lors de l'évaluation diagnostique (test 1) et de l'évaluation finale (test 2) par le groupe de l'atelier.	270
Graphique 89 : Pourcentages des tactiques et méta-tactiques d'apprentissage en PIO mises en œuvre lors de l'évaluation diagnostique (test 1) et de l'évaluation finale du semestre (test 2) par le groupe de contrôle.	271
Graphique 90 : Types de tactiques et méta-tactiques d'apprentissage en PIO mises en œuvre lors de l'évaluation diagnostique (test 1) et de l'évaluation finale (test 2) par le groupe de contrôle.....	272
Graphique 91 : Nombre de tactiques et méta-tactiques d'apprentissage relevées lors des évaluations diagnostique (test 1) et finale (test 2) par le groupe de l'atelier et le groupe de contrôle. Présentation par sujet.	273
Graphique 92 : Tactiques de communication et d'apprentissage en PIO mises en œuvre lors de l'évaluation finale du premier semestre de l'atelier. Présentation par sujet.	275
Graphique 93 : Pourcentages des tactiques de communication en PO et en IO, relevées lors de l'évaluation finale du premier semestre de l'atelier (test 2) par les sujets de l'atelier.	278
Graphique 94 : Pourcentages des tactiques et méta-tactiques d'apprentissage en PO et en IO, relevées lors de l'évaluation finale du premier semestre de l'atelier (test 2) par les sujets de l'atelier.....	279
Graphique 95 : Tactiques de (re)formulation verbale en français en PO et en IO, lors de l'évaluation finale du premier semestre de l'atelier.	279
Graphique 96 : Fréquence des types de tactiques et méta-tactiques d'apprentissage en PO et en IO lors de l'évaluation finale du premier semestre de l'atelier (test 2)...	281
Graphique 97 : Résultats de l'évaluation globale du niveau de compétence par les trois évaluateurs lors des quatre évaluations (tests 1, 2, 3 et 4) par le groupe de l'atelier en PO. Présentation par sujet.	285
Graphique 98 : Résultats de l'évaluation globale du niveau de compétence par les trois évaluateurs lors des quatre évaluations (tests 1, 2, 3 et 4) par le groupe de l'atelier en IO. Présentation par sujet.	286
Graphique 99 : Illustration du progrès effectué en moyenne par le groupe en ce qui concerne l'évaluation globale du niveau de compétence en PIO.	287

Graphique 100 : Pourcentages des sous-niveaux des sujets lors de chaque évaluation de l'atelier en PO, tirés de l'évaluation globale du niveau de compétence par les trois évaluateurs externes.	287
Graphique 101 : Résultats de l'évaluation du niveau d'aisance par les trois évaluateurs lors des quatre évaluations (tests 1, 2, 3 et 4) par le groupe de l'atelier en PO. Présentation par sujet.	288
Graphique 102 : Résultats de l'évaluation du niveau d'aisance par les trois évaluateurs lors des quatre évaluations (tests 1, 2, 3 et 4) par le groupe de l'atelier en IO. Présentation par sujet.	289
Graphique 103 : Illustration du progrès effectué en moyenne par le groupe en ce qui concerne le niveau d'aisance en PIO.	290
Graphique 104 : Pourcentages des sous-niveaux des sujets lors de chaque évaluation de l'atelier en PO, tirés de l'évaluation du niveau d'aisance par les trois évaluateurs externes.	290
Graphique 105 : Marqueurs de difficultés en PIO relevés lors de l'évaluation diagnostique (test 1) et les évaluations finales de chaque semestre de l'atelier (tests 2, 3 et 4).	291
Graphique 106 : Moyenne des marqueurs de difficultés produits par sujet en PIO, lors des quatre évaluations de l'atelier.	292
Graphique 107 : Pourcentages des tactiques de communication en PIO relevées lors de l'évaluation diagnostique (test 1), l'évaluation finale du semestre (test 2), l'évaluation finale du deuxième semestre (test 3) et l'évaluation finale du troisième semestre (test 4).	302
Graphique 108 : Moyenne des tactiques de communication en PIO utilisées par sujet lors des évaluations de l'atelier (tests 1, 2, 3 et 4).	303
Graphique 109 : Moyenne des tactiques de communication relevées par sujet lors des quatre évaluations (tests 1, 2, 3 et 4).	305
Graphique 110 : Nombre des tactiques de communication en PIO mises en œuvre par chaque sujet de l'atelier lors des évaluations finales de l'atelier (tests 2, 3 et 4).	306
Graphique 111 : Moyenne des tactiques de (re)formulation verbale en français utilisées par sujet lors des évaluations de l'atelier (tests 1, 2, 3 et 4).	307
Graphique 112 : Nombre de tactiques et méta-tactiques mises en œuvre lors des évaluations diagnostique (test 1), finale du premier semestre (test 2), finale du deuxième semestre (test 3) et finale du troisième semestre (test 4) par le groupe de l'atelier.	309
Graphique 113 : Moyenne des types de tactiques et méta-tactiques d'apprentissage en PIO relevées par sujet lors des quatre évaluations de l'atelier (tests 1, 2, 3 et 4).	310

6. BIBLIOGRAPHIE

Pour la présentation de la bibliographie nous optons pour des classements alphabétiques latin et grec. Nous tenons à rappeler que les références bibliographiques sont indiquées par un astérisque.

6.1. Classement alphabétique latin

- ABDALLAH-PRETCEILLE, M. 2001. *Education et communication interculturelle*, Paris : PUF.
- ABRIC, J-C. 1999. *Psychologie de la communication, théories et méthodes*, Paris : A. Colin.
- ADEN, J. 2007. *Construction identitaire et altérité en didactique des langues*, Paris : Manuscrit Recherche – Université.
- ALEN GARABATO, C., AUGER, N., GARDIES, P., KOTUL, E. 2003. *Les Représentations interculturelles en didactique des langues-cultures : Enquêtes et analyses*, Paris : L'Harmattan.
- *AL HOSNI, S. 2014. « Speaking Difficulties Encountered by Young EFL Learners », *International Journal on Studies in English Language and Literature*, 2(6), pp. 22-30.
https://www.researchgate.net/publication/270340628_Speaking_Difficulties_Encountered_by_Young_EFL_Learners (consulté le 14 février 2019).
- *ALWADI, A., ALHATHAL, B. 2013. « Les expressions idiomatiques en classe de FLE : Analyses et Propositions », *Journal of King Saudi University*, 25(1), pp. 15-23.
<http://fac.ksu.edu.sa/sites/default/files/2139.pdf> (consulté le 11 novembre 2018).
- *ANDERSON, J. 1985. *Cognitive psychology and its implications*, New York : Freeman.
- *_____ 1990. *The adaptive Character of Thought*, Hillsdale NJ : Erlbaum Associates.
- *APOTHÉLOZ, D. 2008. « Reformulations réparatrices à l'oral », in LE BOT, M-C., SCHUWER, M., RICHARD, E. (dir.), *La reformulation : marqueurs linguistiques, stratégies énonciatives*, Rennes : PUR.
- ARNAUD, C. 2008. « L'affectivité et le comportement non verbal en classe de langue étrangère », *Synergies Espagne*, 1, pp. 175-194.
<https://gerflint.fr/Base/Espagne1/arnaud.pdf> (consulté le 11 novembre 2018).
- *ASPY, D. N. 1972. *Toward a Technology for Humanizing Education*, Champaign Illinois : Research Press.
- *ASTON, G. (dir.) 2001. *Learning with Corpora*, Houston TX : Athelstan.

- AUGER, N. 2002. « Dimensions identitaires des participants aux interactions orales en classe : le cas d'une classe ZEP d'un collège de Perpignan », *Actes du Colloque de la Grande-Motte « Les Didactiques de l'oral »*, 14 juin 2002, Montpellier.
- *AUSTIN, J. L. 1962. *Quand dire, c'est faire*, Paris : Editions du Seuil.
- *AZIZAH, I. 2016. *An analysis of students' difficulties in speaking English: a case study at eleven grade students of Ma Al*, Mataram : University of Mataram.
- *BAILEY, K. M. 1980. « An introspective analysis for an individual's learning experience », in SCARCELLA, R. C., KRASHEN, S.D, (dir.). *Research in Second Language Acquisition. Selected Papers of the Los Angeles Second Language Acquisition Research Forum*, Rowley (MA) : Newbury House, pp. 58-65.
- *BANGE, P. (dir.) 1992. *Analyse conversationnelle et théorie de l'action*, Paris : Hatier.
- BARBOT, M-J., CAMATARRI, G. 1999. *Autonomie et apprentissage. L'innovation dans la formation*, Paris : PUF.
- *BARRACLOUGH, R. A., CHRISTOPHEL, D. M., MCCROSKEY, J. C. 1988. « Willingness to communicate: a cross-cultural investigation », *Communication Research Reports*, 5(2), pp. 187-192. <http://www.jamescmccroskey.com/publications/142.pdf> (consulté le 11 novembre 2018).
- *BARRIER, G. 1996. *La communication non verbale. Aspects pragmatiques et gestuels des interactions*, Paris : ESF Editeur.
- BARRIERE, I., EMILE, H., GELLA, F. 2011. *Les TIC, des outils pour la classe*, Grenoble : PUG.
- BEACCO, J-C., CHISS, J-L., CICUREL, F., VERONIQUE, D. (dir.) 2005. *Les cultures éducatives et linguistiques dans l'enseignement des langues*, Paris : PUF.
- *BEDELL, D. A. OXFORD, R. 1996. « Cross-cultural comparisons of language learning strategies in the People's Republic of China and other countries », in OXFORD, R. (dir.). *Language Learning Strategies Around the World: Cross-Cultural Perspectives*, Manoa : University of Hawai'i Press.
- BEGIN, C. 2008. « Les stratégies d'apprentissage : un cadre de référence simplifié », *Revue des sciences de l'éducation*, 34(1), pp. 47-67. <https://www.erudit.org/fr/revues/rse/2008-v34-n1-rse2410/018989ar/> (consulté le 11 novembre 2018).
- BELL, P., KERRY, T. 1982. *Teaching slow learners: in mixed ability classes: a self-instructional handbook of strategies and suggestions for teachers*, Basingstoke : Macmillan Education.
- BELLENGER, L. 1979. *L'Expression Orale*, Paris : Presses Universitaires de France.

- BENAMAR, R. 2009. « Stratégies d'aide à la production orale en classe de FLE », *Synergies Algérie*, 8, pp. 63-75. <https://gerflint.fr/Base/Algerie8/rabea.pdf> (consulté le 11 novembre 2018).
- * _____ 2014. « La langue maternelle, une stratégie pour enseigner/apprendre la langue étrangère », *Multilinguales*, 3(1), pp. 139-157. http://www.univ-bejaia.dz/documents/N3%20articles/9-article%20BENAMAR%20R. 139-157_.pdf (consulté le 11 novembre 2018).
- BERARD, E. 1991. *L'approche communicative. Théorie et pratiques*, Paris : CLE International.
- *BERAUD, S. 1990. *La culture française dans l'espace chypriote*, Nicosie : Service culturel du Ministère de l'éducation de Chypre.
- *BERDOT, P., BLANCHARD-LAVILLE, C., CHAUSSECOURTE, P. 2003. « Analyse clinique », in BLANCHARD-LAVILLE, P. (dir.), *Une séance de cours ordinaire*, Paris : L'Harmattan, pp. 159-198.
- *BERTHE, F. 1979. « Eléments de conversation », *Communication*, 30, pp. 109-163.
- *BERTOCCHINI, P., COSTANZO, E. 2008. *Manuel de formation pratique pour le professeur de FLE*, Paris : CLE International.
- *BESSE, H., PORQUIER, R. 1991. *Grammaire et didactique des langues*, Paris : Hatier.
- *BIALYSTOK, E. 1979. « The role of conscious strategies in second language proficiency », *Revue canadienne des langues vivantes*, 35, pp. 372-394.
- * _____ 1990. *Communication Strategies : A Psychological Analysis of Second-Language Use*, London : Basil Blackwell.
- *BIALYSTOK, E., FROHLICH, M. 1978. « Variables of classroom achievement in second language learning », *Modern Language Journal*, 62, pp. 327-366.
- BIGOT, V., CICUREL, F. (dir.) 2005. *Les interactions en classe : Le français dans le monde : Recherches et applications*, Paris : CLE international.
- BLANCHE-BENVENISTE, C. 2000. *Approches de la langue parlée en français*, Paris : Ophrys.
- *BLANCHET, A., GOTMAN, A. 2010. *L'entretien : L'enquête et ses méthodes*, Paris : Armand Colin.
- BLANCHET, P., CHARDENET, P. (dir.) 2011. *Guide pour la recherche en didactique des langues et cultures : Approches contextualisées*, Paris : EAC, AUF.
- BLANCHET, P., 2011. « Les principales méthodes et leurs techniques de construction des observables », in BLANCHET, P., CHARDENET, P. (dir.), *Guide pour la recherche en didactique des langues et cultures : Approches contextualisées*, Paris : EAC, AUF.

- *BOCK, K., LEVELT, W. J. M. 1994. « Language production: Grammatical encoding », in GERNSBACHER, M. A. (dir.), *Handbook of Psycholinguistics*, London : Academic Press.
- *BOGAARDS, P. 1991. *Aptitude et affectivité dans l'apprentissage des langues étrangères*, Paris : Didier.
- *BONENFANT, J., MAKOWSKI, F. 2011. *Guide pédagogique Adosphère 2*, Paris : Hachette FLE.
- *BONIN, P. 2003. *Production verbale de mots, approche cognitive*, Bruxelles : De Boeck.
- BOUCHERIBA, N. 2010. « Les pratiques communicatives pour l'amélioration de l'oral en classe de FLE », *Synergies Algérie*, 9, pp. 191-200. <https://gerflint.fr/Base/Algerie9/boucheriba.pdf> (consulté le 11 novembre 2018).
- BOUTON, C. 1984. *La Neurolinguistique*, Paris : Presses Universitaires de France.
- BOURDIEU, P. 2008. *Ce que parler veut dire : L'économie des échanges linguistiques*, Paris : Fayard.
- *BOURGUIGNON, C. 2009. « L'apprentissage des langues par l'action », in LIONS-OLIVIERI, M-L., LIRIA, P. (dir.), *L'approche actionnelle dans l'enseignement des langues*, Paris : Maison des Langues.
- *BOUVIER, B. 2002. « Apprenants sinophones et place de la parole dans la classe de FLE », *ELA : Etudes de Linguistique Appliquée*, 126, pp. 189-199. <https://www.cairn.info/revue-ela-2002-2-page-189.html> (consulté le 23 janvier 2018).
- *BOYER, H. 1996. *Eléments de sociolinguistique. Langue, communication et société*, Paris : Dunod.
- *BOYER, H. 2001. *Introduction à la Sociolinguistique*, Paris : Dunod.
- BOYER, H., BUTZBACH, M., PENDANX, M. 1990. *Nouvelle introduction à la didactique du français langue étrangère*, Paris : CLE International.
- *BRILLANT, C., BAZOU, V., RACINE, R., SCHENKER, J-C. 2010. *Le Nouvel Edito, Niveau B2*, Espagne : Didier.
- *BRONCKART, J.-P. 2003. « Constructivisme piagétien et interactionnisme vygotkien. Leurs apports à une conception des apprentissages et de la formation », in FERRY, J.-M., LIBOIS, B. (dir.), *Pour une éducation postnationale*, Bruxelles : Editions de l'Université de Bruxelles, pp. 129-147.
- BROUTE, A. 2009. « La complexité du sens lors des interactions orales dans l'apprentissage d'une langue étrangère », *Synergies Pologne*, 6, pp. 57-64. <https://gerflint.fr/Base/Pologne6t1/broute.pdf> (consulté le 11 novembre 2018).
- *BROWN, D. 1991. *Breaking the Language Barrier*, Yarmouth ME : Intercultural Press.

- _____ 2009. « Performance orientation and motivational strategies in high-achievement language learners », *Lidil*, 40, pp. 105-121. <http://journals.openedition.org/lidil/2944> (consulté le 11 novembre 2018).
- *BUCHETON, D. 2009. *L'agir enseignant : des gestes professionnels ajustés*, Toulouse : Octarès Editions.
- CADET, L., TELLIER, M. 2007. « Le geste pédagogique dans la formation des enseignants de LE : Réflexions à partir d'un corpus de journaux d'apprentissage. », *Les cahiers de Théodile*, 7, pp. 67-80. <https://halshs.archives-ouvertes.fr/hal-00378851/document> (consulté le 11 novembre 2018).
- CALBRIS, G., MONTREDON, J. 2011. *Clés pour l'Oral : Gestes et paroles dans l'argumentation conversationnelle*, Paris : Hachette.
- *CAMPIONE, E. 2004. « Etude des interactions entre pauses silencieuses et pauses remplies en français parlé », *Autour du corpus de référence du français parlé, Recherche sur le français parlé*, 18, pp. 185-200. https://repository.ortolang.fr/api/content/recherches-francais-parle/v1/pdf/volume_18/185_18_RSFP.pdf (consulté le 11 novembre 2018).
- *CANALE, M., SWAIN, M. 1980. « Theoretical bases of communicative approaches to second-language teaching and testing », *Applied Linguistics*, 1, pp. 1-47.
- *CARAMAZZA, A. 1997. « How many levels of processing are there in lexical access ? », *Cognitive neuropsychology*, 14, pp. 177-208. http://www.wjh.harvard.edu/~caram/PDFs/1997_Caramazza.pdf (consulté le 11 novembre 2018).
- CARE, J-M. (dir.) 1999. *Apprendre les langues étrangères autrement : Le Français dans le Monde, Recherches et applications*, Paris : Hachette.
- CARTON, F., DUDA, R. 1988. « Production Orale : Comment mettre en place des stratégies d'enseignement apprentissage », *Mélanges Pédagogiques*, pp. 3-13. <http://www.atilf.fr/IMG/pdf/melanges/1carton-duda.pdf> (consulté le 11 novembre 2018).
- CASELL, J., MCNEILL, D. 1990. « Gesture and ground », *Proceedings of the Sixteenth Annual Meeting of the Berkeley Linguistics*, pp. 57-68.
- CASTELLOTTI, V. 2001. *D'une langue à d'autres : pratiques et représentations*, Collection DYALANG, Rouen : Presses Universitaires de Rouen.
- _____ 2001. *La langue maternelle en classe de langue étrangère*, Paris : CLE International.
- *CHAMOT, A. U. 2004. « Issues in Language Learning Strategy Research and Teaching », *Electronic Journal of Foreign Language Teaching*, 1(1), pp. 14-26.

- * _____ 2005. « Language learning strategy instruction : current issues and research », *Annual Review of Applied Linguistics*, 25, pp. 112-130.
- * _____ 2009. *The CALLA Handbook : Implementing the Cognitive Academic Language Learning Approach*, Second edition, White Plains NY: Pearson Education/Longman.
- *CHAMOT, A. U., BARNHARDT, S., EL-DINARY, P., ROBBINS, J. 1996. « Methods for teaching learning strategies in the foreign language classroom », in OXFORD, R. (dir.), *Language Learning Strategies around the World : Cross-cultural Perspectives*, Manoa : University of Hawai'i Press, pp. 175-188.
- * _____ 1999. *Learning Strategies Handbook*, White Plains NY: Addison Wesley Longman.
- *CHAMOT, A. U., O'MALLEY, J. M., KUPPER, L., IMPINK-HERNANDEZ, M. V. 1987. *A Study of Learning Strategies in Foreign Language Instruction : First Year Report*, Rosslyn Va : Interstate Research Associates.
- *CHANCEREL, J-L. RICHTERICH, R. 1977. *L'identification des besoins des adultes apprenant une langue étrangère*, Paris : Conseil de l'Europe.
- *CHOMSKY, N. 1965. *Le langage de la pensée*, Paris : MIT Press.
- * _____ 1980. *Rules and representations*, Oxford : Blackwell.
- * _____ 1981. « Principles and parameters in syntactic theory », in HORNSTEIN, N., LIGHTFOOT, D. (dir.), *Explanation in Linguistics : the logical problem of language acquisition*, Londres : Longman, pp. 32-75.
- *CHRISTOFOROU, N. 2011. *La motivation, ses passerelles avec les facteurs affectifs, la stimulation et la créativité, en classe de FLE à Chypre*, Mémoire de stage de Master II professionnalisant en Didactique du FLE, travail non publié, Université de Montpellier III.
- CICUREL, F. 2002. « La classe de langue, un lieu ordinaire, une interaction complexe », *AILE*, 16, pp. 145-164. <http://journals.openedition.org/aile/801> (consulté le 11 novembre 2018).
- *COHEN, A. D. 1996. « Second language learning and use strategies : clarifying the issues », *CARLA Working paper*, 3, Minneapolis MN : University of Minnesota, pp. 1-26. <http://carla.umn.edu/resources/working-papers/documents/SecondLanguageLearningUseStrategies.pdf> (consulté le 11 novembre 2018).
- * _____ 1998. *Strategies in Learning and Using a Second Language*, Harlow : Longman.
- * _____ 2003. « The learner's side of foreign language learning : Where do styles, strategies, and tasks meet ? », *IRAL*, 41(4), pp. 279-291.

- * _____ 2011. *Strategies in learning and using a second language*, Abingdon : Routledge/Pearson Education.
- *COHEN, A.D., MACARO, E. (dir.) 2007. *Language Learner Strategies : Thirty Years of Research and Practice*, Oxford UK : Oxford University Press.
- COHEN, A.D., OXFORD, R., CHI, J. 2006. « Learning Style Survey : Assessing Your Own Learning Styles », in COHEN, A., WEAVER, S. J. (dir.), *Styles and Strategies-Based Instruction : a Teachers' Guide*, MN : Center for Advanced Research on Language Acquisition, University of Minnesota, pp. 15-21.
- *COHEN, A. D., OXFORD, R. L. 2002. *Young Learners' Language Strategy Use Survey*, Minneapolis MN : Center for Advanced Research on Language Acquisition, University of Minnesota.
- *COHEN, A. D., WEAVER, S. 2006. *Styles and Strategies-Based Instruction : A Teachers' Guide*, Minneapolis MN : National Language Resource Center, University of Minnesota.
- *COIANIZ, A. 2001. *Apprentissage des langues et subjectivités*, Paris : L'Harmattan.
- * _____ 2005. *Langages, cultures, identités*, Paris : L'Harmattan.
- *CONSEIL DE L'EUROPE. 2001. *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*, Paris : Didier. <https://rm.coe.int/16802fc3a8> (consulté le 11 novembre 2018).
- _____ 2007. *Portfolio européen des langues : guide à l'attention des enseignants et des formateurs d'enseignants*, Paris : Didier. <https://rm.coe.int/1680459f9c> (consulté le 11 novembre 2018).
- *CONSTANTINO, A. 2011. *Rapport de stage en didactique du FLE*, travail non publié, Nicosie : Université de Chypre.
- *CORDER, S. P. 1967. « The significance of learner's errors », *International Review of Applied Linguistics*, 5, pp. 161-170.
- * _____ 1971. « Idiosyncratic dialects and error analysis », *IRAL – International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 9, pp. 147-160.
- * _____ 1977. « Simple codes and the source of the second language learner's initial heuristic hypothesis », *Studies in Second Language Acquisition*, 1, pp. 1-10.
- * _____ 1983. « Strategies of communication », in FAERCH, C., KASPER, G. (dir.), *Strategies in Interlanguage Communication*, New York : Longman.
- CORMANSKI, A. 2005. *Techniques dramatiques : activités d'expression orale*, Paris : Hachette.
- CORNAIRE, C., GERMAIN, C. 2008. *La compréhension orale*, Paris : CLE International.

- *COSMOPOYLOS, A. 1999. « La relation pédagogique, condition nécessaire de toute efficacité éducative », *Revue française de pédagogie*, 128, pp. 97-106. http://www.persee.fr/doc/rfp_0556-7807_1999_num_128_1_1078 (consulté le 11 novembre 2018).
- COSNIER, J. 1994. *Psychologie des émotions et des sentiments*, Paris : Retz.
- _____ 1996. « Les Gestes du dialogue, la communication non verbale », *Psychologie de la motivation*, 21, pp. 129-138. http://www.icar.cnrs.fr/pageperso/jcosnier/articles/II-9_Les_gestes_communication.pdf (consulté le 11 novembre 2018).
- COUBARD, F. 2003/4. « Habitudes culturelles d'apprentissage en activité de compréhension orale », *ELA*, 132, pp. 445-455. <https://www.cairn.info/revue-ela-2003-4-page-445.htm> (consulté le 11 novembre 2018).
- *COULOMBE, D. 1998. « Anxiété et croyances langagières chez des apprenants d'une langue seconde au niveau universitaire », *Actes des 12^e Journées de linguistique*, Université Laval, pp. 43-49. <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED424764.pdf#page=43> (consulté le 11 novembre 2018).
- COURTILLON, J. 2003. *Élaborer un cours de FLE*, Paris : Hachette.
- COYNE, M., KAME'ENUI, E., CARNINE, D. 2007. *Effective Teaching Strategies That Accommodate Diverse Learners*, Upper Saddle River N. J : Pearson Merrill Prentice Hall.
- *CREPIEUX, G. 2008. « Principes didactiques et outils pour développer l'autonomie en cours de FLE », *Rencontres Pédagogiques du Kansai*, pp. 15-19. http://www.rpkansai.com/bulletins/pdf/022/015_019_crepieux.pdf (consulté le 11 novembre 2018).
- *CROUCH, M., MCKENZIE, H. 2006. « The logic of small samples in interview -based qualitative research », *Social Science Information*, 45, pp. 1-18.
- *CROWN, C. L., FELDSTEIN, S. 1985. « Psychological correlates of silence and sound in conversational interaction », in TANNEN, D., SAVILLE-TROIKE, M. (dir.), *Perspectives on Silence*, Norwood NJ : Ablex, pp. 31-54.
- *CUQ, J-P. (dir.) 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*, Grenoble : PUG.
- *CYR, P., GERMAIN, C. 1998. *Les stratégies d'apprentissage*, Paris : CLE International.
- *DEBYSER, F. 1986. *L'immeuble*, Paris : Hachette.

- DE CARLO, M. 2003. « Affectivité et acquisition du langage », *Revue de didactologie des langues-cultures*, 131, pp. 275-290. <https://www.cairn.info/revue-ela-2003-3-page-275.htm> (consulté le 11 novembre 2018).
- *DEFAYS, J-M. 2003. *Le français langue étrangère et seconde*. Belgique : Margada.
- *DELL, G. 1986. « A spreading activation theory of retrieval in sentence production », *Psychological Review*, 93, pp. 283-381.
- DELSEMME, M. 2009. « Stratégies pour le français oral », *Québec français*, 155, pp. 77-78. <https://www.erudit.org/fr/revues/qf/2009-n155-qf1093575/1788ac.pdf> (consulté le 11 novembre 2018).
- *DENZIN, N. K. 1978. *The research act: a theoretical introduction to sociological methods*, New York : McGraw-Hill.
- DESMONS, F., FERCHAUD, F., GODIN, D, GUERRIERI, C. 2005. *Enseigner le FLE : Pratiques de classes*, Paris : Belin.
- *DESSUS, P. 2007. « Systèmes d'observation de classes et prise en compte de la complexité des événements scolaires », *Carrefours de l'éducation*, 23, pp. 103-117. <https://www.cairn.info/revue-carrefours-de-l-education-2007-1-page-103.htm> (consulté le 29 septembre 2018).
- DEWAELE, J-M. 2003. « Compte rendu – hommage : l'œuvre de L. Selinker », *Linx*, 49, pp. 153-159. <http://linx.revues.org/564> (consulté le 11 novembre 2018).
- *DEWEY, J. 1990. *The Child and the Curriculum. The School and Society*, Combined edition first publication : 1956, Chicago : University of Chicago Press.
- *DONATO, R., MCCORMICK, D. E. 1994. « A socio-cultural perspective on language learning strategies: the role of mediation », *Modern Language Journal*, 78, pp. 453-464.
- *DÖRNYEI, Z. 2005. *The Psychology of the language learner: Individual differences in second language acquisition*, Mahwah NJ : Erlbaum.
- _____ 2009. *The Psychology of Second Language Acquisition*, Oxford : Oxford University Press.
- DÖRNYEI, Z., SCOTT, M. L. 1997. « Review Article : Communication Strategies in a Second Language : Definitions and Taxonomies », *Language Learning*, 47(1), pp. 173-210.
- DÖRNYEI, Z., CUMMING, A. 2003. *Attitudes, Orientations and Motivations in Language Learning*, Oxford : Blackwell Publishing.
- *DÖRNYEI, Z., MURPHEY, T. 2003. *Group dynamics in the Language Classroom*, Cambridge : Cambridge University Press.

- DÖRNYEI, Z., USHIODA, E. (dir.) 2009. *Motivation, Language Identity and the L2 Self*, Bristol : Multilingual Matters.
- DUFOUR, S., PARPETTE, C. 2010. « Reconnaissance des parcours individuels dans une méthodologie de groupe », *Les Cahiers de l'Acedle*, 7(2), p. 37-55. <http://journals.openedition.org/rdlc/2119> (consulté le 11 novembre 2018).
- DUQUETTE, G. (dir.) 1995. *Second Language Practice : Classroom Strategies for Developing Communicative Competence*, Clevedon : Multilingual Matters.
- DUQUETTE, L., RENIE, D. 1998. « Stratégies d'apprentissage dans un contexte d'autonomie et environnement hypermédia », in CHANIER, T., POTHIER, M. (dir.), *ELA, Hypermédia et apprentissage des langues*, 110, pp. 237-246.
- *EFFE, A. 2012. *Rapport de stage en didactique du FLE*, travail non publié, Nicosie : Université de Chypre.
- *EHRHART, S. 2002. « L'alternance codique dans le cours de langue : le rôle de l'enseignant dans l'interaction avec l'élève – Synthèse à partir d'énoncés recueillis dans les écoles primaires de la Sarre », *Actes du deuxième colloque international sur le bilinguisme*, Université de Vigo, Espagne, pp. 1411-1423.
- EHRMAN, M., DORNYEI, Z. 1998. *Interpersonal dynamics in second language education : The visible and invisible classroom*, Thousand Oaks CA : Sage Publications.
- *EHRMAN, M., OXFORD, R. 1989. « Effects of sex differences, career choice, and psychological types on adult second language learning strategies », *Modern Language Journal*, 73(1), pp. 1-13.
- *_____ 1995. « Cognition plus : Correlates of language learning success », *Modern Language Journal*, 79(1), pp. 67-89.
- *ELLIS, R. 1990. *Instructed second language acquisition*, Oxford : Basil Blackwell.
- *EPSTEIN, S., FLYNN, S., MARTOHARDJONO, G. 1996. « The strong continuity hypothesis in adult L2 acquisition of functional categories », in FLYNN, S., MARTOHARDJONO, G., O'NEILL, W. (dir.), *The generative study of language acquisition*, Hilldale N. J : Erlbaum, pp. 61-77.
- FAERCH, C., KASPER, G. 1980a. « Processes and Strategies in foreign language learning and communication », *Interlanguage Studies Bulletin Utrecht*, 5, pp. 47-118.
- *_____ 1980b. « Stratégies de communication et marqueurs de stratégies », *ENCRAGES : Acquisition d'une langue étrangère*, numéro spécial, Automne 1980, Université Paris VIII – Vincennes, Saint-Denis, pp. 17-24.
- *_____ 1983. *Strategies in Interlanguage Communication*, New York : Longman.

- FARACO, M. 2000. « Gestes et fonctionnalité dans une séquence narrative en langue seconde », *Travaux Interdisciplinaires du Laboratoire Parole et Langage d'Aix-en-Provence (TIPA)*, 19, p. 63-72. <http://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00285401Hal-SHS> (consulté le 11 novembre 2018).
- _____ (dir.) 2006. *La classe de langue : théories, méthodes et pratiques*, Aix-en-Provence : Publications de l'Université de Provence.
- *FAYOL, M. 1985. *Le récit et sa construction. Une approche de la psychologie cognitive*, Paris-Neuchâtel : Delachaux et Niestlé éd.
- *_____ (dir.) 2002. *Production du langage*, Paris : Hermès Science Publications.
- *FERGUSON, C. 1959. « Diglossia », *Word*, 15, pp. 325-340.
- *FETZER, A. 2015. « Appropriateness in context », *Bulletin suisse de linguistique appliquée VALS-ALSA*, 2, pp. 13-27.
- *FORTIER, V. 2006. *Le Journal de Bord dialogué comme moyen permettant aux apprenants adultes de Français Langue Seconde de verbaliser leurs réflexions métalinguistiques*, Mémoire de Maîtrise en Linguistique, Montréal : Université du Québec. <https://www.collectionscanada.gc.ca/obj/thesescanada/vol2/QMUQ/TC-QMUQ-2868.pdf> (consulté le 15 février 2019).
- FRANCOIS, F. 1993. *Pratiques de l'oral*, Paris : Nathan.
- *FULLER, G. E. 1987. *How to Learn a Foreign Language*, Washington DC : Storm King Press.
- GAIDAN, D. 2012. *Rapport de stage en didactique du FLE*, travail non publié, Nicosie : Université de Chypre.
- *GALISSON, R., COSTE, D. 1976. *Dictionnaire de Didactiques des Langues*, Paris : Hachette.
- GALISSON, R. 1980. *D'hier et Aujourd'hui la Didactique des Langues Etrangères : Du structuralisme au Fonctionnalisme*, Paris : Clé International.
- _____ 1989. « Problématique de l'autonomie en didactique des langues (contexte français) », *Langue française*, 82, pp. 95-115. http://www.persee.fr/doc/lfr_0023-8368_1989_num_82_1_6384 (consulté le 11 novembre 2018).
- *GAN, Z. 2012. « Understanding L2 Speaking Problems : Implications for ESL Curriculum Development in a Teacher Training Institution in Hong Kong », *Australian Journal of Teacher Education*, 37, pp. 43-59. <http://dx.doi.org/10.14221/ajte.2012v37n1.4> (consulté le 14 février 2019).
- *GAONAC'H, D. 1991. *Théories d'apprentissage et acquisition d'une langue étrangère*, Paris : Didier.
- GARCIA-DEBANC, C. (dir.) 2002. *L'oral pour apprendre*, Paris : Hatier.

- GARDNER, D. 2000. « Self-assessment for autonomous language learners », *Links & Letters*, 7, pp. 49-60. <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.497.291&rep=rep1&type=pdf> (consulté le 11 novembre 2018).
- *GARDNER, D., TREMBLAY, P., MASGORET, A. M. 1997. « Towards a full model of second language learning: an empirical investigation », *Modern Language Journal*, 81(3), pp. 344-362.
- *GASKELL, D., O'SULLIVAN, I. 2004. « Corpus consultation and advanced learners' writing skills in French », *ReCALL*, 16(1), pp. 158-172.
- GERMAN, D. 1994. « Word-finding difficulties in children and adolescents », in WALLACH, G., BUTLER, K. (dir.), *Language learning disabilities in school-age children and adolescents : some principles and applications*, New York : Macmillan.
- GOHARD-RADENKOVIC, A. 1999. *Communiquer en langue étrangère : Des compétences culturelles aux compétences linguistiques*, Berne : Peter Lang.
- *GOLDIN-MEADOW, S., MCNEILL, D., SINGLETON, J. 1996. « Silence is liberating : Removing the handcuffs on grammatical expression in the manual modality », *Psychological Review*, 103, pp. 34-55. <https://pdfs.semanticscholar.org/bbd4/2cdf00a3e095c6b5b2376bb77570fdc32568.pdf> (consulté le 11 novembre 2018).
- *GOUTSOS, D. 1994. « Exploring Discourse Conditions on Word Order Phenomena in Greek », *Journal of Modern Greek Studies*, 12, pp. 171-183.
- *GRAHAM, S., HARRIS, K. 2000. « Writing development: The role of cognitive, motivational, and social/contextual factors », *Educational Psychologist*, 35(1), pp. 3-12.
- *GRANDATY, M., CHEMLA, M. T. 2004. « Médiation de l'enseignant dans l'apprentissage : les étayages », in GARCIA-DEBANC, C., PLANE, S. (dir.), *Comment enseigner l'oral à l'école primaire ?* Paris : INRP, Hatier pédagogique, pp. 173-214.
- *GRANGER, S. (dir.) 1998. *Learner English on Computer*, New York : Addison Wesley Longman.
- *GREGERSEN, T., HORWITZ, E. K., 2002. « Language Learning and perfectionism : Anxious and non-anxious language learners' reactions to their own oral performance », *The Modern Language Journal*, 86, pp. 562-570.
- GREMMO, M-J. 1995. « Former les apprenants à apprendre : les leçons d'une expérience », *Mélanges Pédagogiques*, 22, pp. 9-32. http://www.atilf.fr/IMG/pdf/03_gremmo.pdf (consulté le 11 novembre 2018).
- *GRENFELL, M., HARRIS, V. 1999. *Modern Languages and Learning Strategies in Theory and Practice*, London : Routledge.

- * _____ 2004. « Language-learning strategies : A case for cross-curricular collaboration », *Language Awareness*, 13(2), pp. 116-130.
- *GRIFFITHS, C. 2003. « Patterns of language learning strategy use », *Systems*, 31(3), pp. 367-383.
- * _____ 2008. *Lessons from the Good Language Learners*, Cambridge : CUP.
- *GRIFFITHS, C., OXFORD, R. 2014. « The twenty-first century landscape of language learning strategies : introduction to this special issue », *System*, 43(1), pp. 1-27. https://www.researchgate.net/publication/260559142_The_twenty-first_century_landscape_of_language_learning_strategies_Introduction_to_this_special_issue (consulté le 21 janvier 2018).
- GROSSMANN, F., PAVEAU, M-A., PETIT, G., (dir.) 2005. *Didactique du lexique : langue, cognition, discours*, Grenoble : ELLUG.
- GUBERINA, P. 1974. « La parole dans la méthode structuro-globale audio – visuelle », *Le Français dans le Monde*, 103, p. 49-54.
- *GUEST, G., BUNCE, A., JOHNSON, L. 2006. « How many interviews are enough ? An experiment with data saturation and variability », *Field Methods*, 18, pp. 2-24.
- *GUILLEMINOT, C., ZEBTO PENN KUUPOLE, A. 2009. « La fluidité dans la communication orale en FLE : stratégies employées par des apprenants à l'Ecole normale au Ghana pour gérer l'organisation temporelle de leur discours oral », *Presses Universitaires de Ouagadougou*, pp. 1-20. https://www.researchgate.net/publication/258401595_La_fluidite_dans_la_communication_orale_en_FLE_strategies_employees_par_des_apprenants_a_l'Ecole_normale_au_Ghana_pour_gerer_l'organisation_temporelle_de_leur_discours_oral (consulté le 23 janvier 2018).
- GUIMBRETIERE, E. 1994. *Phonétique et enseignement de l'oral*, Paris : Didier/Hatier.
- *GULICH, E. 1986. « L'organisation conversationnelle des énoncés inachevés et leur achèvement interactif en "situation de contact" », *DRLAV Revue de Linguistique*, 34-35, pp. 161-182.
- GULLBERG, M. 2005. « L'expression orale et gestuelle de la cohésion dans le discours de locuteurs langue 2 débutants. », *Acquisition et interaction en langue étrangère*, pp. 2-13. <http://aile.revues.org/1714> (consulté le 11 novembre 2018).
- _____ 2009. « Gestures and the development of semantic representations in first and second language acquisition », *Acquisition et interaction en langue étrangère*, pp. 117-139. <http://aile.revues.org/4514> (consulté le 11 novembre 2018).
- _____ 2010. « Methodological reflections on gesture analysis in second language acquisition and bilingualism research », *Second Language Research*, 26(1), pp. 75-102.

- GULLBERG, M., MC CAFFERTY, S. G. 2008. « Introduction to Gesture and SLA : Toward an Integrated approach », *SSLA*, 30, pp. 133–146.
- GULLBERG, M., DE BOT, K. 2010. *Gestures in Language Development*, Amsterdam : John Benjamins Publishing Company.
- *GULLBERG, M., DE BOT, K., VOLTERRA, V. 2010. « Gestures and some key issues in the study of language development », in GULLBERG, M., DE BOT, K. (dir.), *Gestures in Language Development*, Amsterdam : John Benjamins Publishing Company.
- *GUNNING, P., LALONDE, R., SCHINCK, R., WATTS, W. 2003. *A new twist to English*, Cycle 3, Book 2, Montréal Québec : Lidec.
- *GUNNING, P., LALONDE, R., WATTS, W. 2007. *A Tiny Twist to English*, Cycle 1, Book 2, Montréal Québec : Lidec.
- HADJIOANNOU, X., TSIPLAKOU, S., KAPPLER, M. 2011. « Language policy and language planning in Cyprus », *Current Issues in Language Planning*, CILP Monograph Series, pp. 1-67.
- *HAGEGE, C. 1985. *L'homme de paroles*, Paris : Fayard.
- HAN, Z-H. 2010. « Fossilisation : From Simplicity to Complexity », *Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 6(2), pp. 95-128.
- *HARRIS, V. 2002. *Aider les apprenants à apprendre : à la recherche de stratégies d'enseignement et d'apprentissage dans les classes de langues en Europe*, Strasbourg : Centre européen pour les langues vivantes, Editions du Conseil de l'Europe.
- *HILTON, H. 2008. « Connaissances, procédures et production orale en L2 », *Acquisition et interaction en langue étrangère*, 27, pp. 63-89. <http://aile.revues.org/4113> (consulté le 11 novembre 2018).
- HOLEC, H. 1990. « Qu'est-ce qu'apprendre à apprendre ? », *Mélanges Pédagogiques*, CRAPEL, pp. 75-87. <http://revues.univ-nancy2.fr/melangesCrapel/IMG/pdf/6holec-3.pdf> (consulté le 11 novembre 2018).
- *HORWITZ, E. 2001. « Language anxiety and achievement », *Annual Review of Applied Linguistics*, 21, pp. 112-126.
- *HORWITZ, E., HORWITZ, M., COPE, J. 1986. « Foreign language classroom anxiety », *The Modern Language Journal*, 70(2), pp. 125-132.
- *HOUSSAYE, J. 1988. *Théorie et pratiques de l'éducation scolaire I : Le triangle pédagogique*, Paris : Peter Lang.
- *HOUSSAYE, J. 1993. *La pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui*, Paris : ESF.

- *HULOT, G., HADZI-PULJA V. 2016. « La simulation globale dans la révolution numérique », *Synergies Turquie*, 9, pp. 117-127. https://gerflint.fr/Base/Turquie9/hulot_hadzi_pulja.pdf (consulté le 15 février 2019).
- *HUNSTON, S. 2002. *Corpora in Applied Linguistics*, Cambridge : Cambridge University Press.
- HYMES, D. H. 1984. *Vers la compétence de communication*, Collection : « Langues et apprentissage des langues », Paris : Hatier-Crédif.
- *ICOR GROUPE. 2013. *Convention ICOR*, UMR 5191 ICAR, Université Lyon 2. http://icar.univ-lyon2.fr/projets/corinte/documents/2013_Conv_ICOR_250313.pdf (consulté le 11 novembre 2018).
- *IMHAUS, B. 1998. « Présence de la langue française en Chypre des origines à la période contemporaine », *Documents pour l'histoire du français langue étrangère ou seconde*, 21, p. 166-179. <http://fle.asso.free.fr/sihfles/Documents/Documents%202021%20corrig%E9/Document%202021%20on-line%20PDF%20corrig%E9/o%20D21%20imhaus.pdf> (consulté le 11 novembre 2018).
- *IOANNIDOU, A. 2011. « Développer les stratégies d'enseignement/ apprentissage du vocabulaire en classe. », *Cahiers AFLS*, pp. 13-28.
- *JAMPOLSKY, M. 1949. « Les théories de l'apprentissage », *L'année psychologique*, 51(1), pp. 201-236. http://www.persee.fr/doc/psy_0003-5033_1949_num_51_1_8506 (consulté le 11 novembre 2018).
- *KABASELE, F. 2008. *Des fautes courantes dans l'apprentissage du français en Grèce*, Mémoire de stage de Master I, travail non publié, Université de Montpellier.
- *KAKOYIANNI-DOA, F. 2016: « Représentations et défis de la langue française à Chypre », *Revue de didactique, Le Langage et l'Homme*, L'Harmattan, pp. 191-200.
- *KAKOYIANNI-DOA, F., CHRISTOFOROU, N. 2013. « Stratégies de reformulations verbale et non verbale en expression orale : Apprenants hellénophones chypriotes », *Pratique et enjeux de la didactique des langues aujourd'hui, Épilogos*, 4, revue électronique d'ERAC, pp. 89-110. <http://eriac.univ-rouen.fr/wp-content/uploads/2014/04/10PEDLAp89KakoyiannidoaChristoforou.pdf> (consulté le 11 novembre 2018).
- *KAKOYIANNI-DOA, F., CHRISTOFOROU, N., MONVILLE-BURSTON M., ARMOSTIS, S. 2016. « Evaluation de la production de la nasale /ɛ̃/ chez des apprenants/utilisateurs hellénophones chypriotes : étude longitudinale », in LOGIE, N. N. (dir.), *Colloque international sur l'enseignement du français parlé, Istanbul Journal of Innovation in Education*, 2(3-2), pp. 65-76.

<http://dergipark.ulakbim.gov.tr/ieyd/issue/viewIssue/5000018407/5000006131>
(consulté le 11 novembre 2018).

- *KASPER, G., KELLERMAN, E. 1997. *Communication strategies : Psycholinguistic and Sociolinguistic Perspectives*, London : Longman.
- *KAZAMIA, V. 2010. « Using the SILL to record the language learning strategy use : suggestions for the Greek EFL population », *Proceedings of the 14th International Conference of the Greek Applied Linguistics Association « Advances in Research on Language Acquisition »*, pp.277-293. Article en ligne : <http://www.enl.auth.gr/gala/14th/Papers/English%20papers/Kazamia.pdf> (consulté le 11 novembre 2018).
- KELLY, S. D., MANNING, S. M., RODAK, S. 2008. « Gesture Gives a Hand to Language and Learning : Perspectives from Cognitive Neuroscience, Developmental Psychology and Education », *Language and Linguistics Compass*, 2, Blackwell Publishing.
- KERBRAT-ORECCHIONI, C. 1980. *L'énonciation. De la subjectivité dans le langage*, Paris : A. Colin.
- *_____ 1990. *Les interactions verbales*, Paris : Armand Colin.
- KERMARREC, G., GUINARD, J-Y. 2006. « Une méthode qualitative-quantitative pour décrire les stratégies d'apprentissage d'élèves en éducation physique et sportive », *Revue des sciences et de l'éducation*, 32(2), pp. 477-496. <http://www.erudit.org/revue/rse/2006/v32/n2/014575ar.html> (consulté le 11 novembre 2018).
- *KHAN, S., PINYANA, A. 2004. *Investigating Independent Language Learning in Classroom-Based EFL-Learners*, Document de Recerca, Universitat de Vic.
- *KIDA, T. 2006. « Transcrire le geste », *Travaux Interdisciplinaires du Laboratoire Parole et Langage*, 25, pp. 127-149. <https://halshs.archives-ouvertes.fr/hal-00314518/document> (consulté le 11 novembre 2018).
- _____ 2011. « Nouvelle méthode de constitution d'un corpus pour transcrire gestes et intonations », *Corpus*, pp. 41-60. <http://corpus.revues.org/2002#tocto2n1> (consulté le 11 novembre 2018).
- *KING, J. 2013. *Silence in the Second Language Classroom*, London : Palgrave Macmillan.
- *KLEIBER, G. 1990. *La sémantique du prototype : catégories et sens lexical*, Paris : PUF.
- *KRAMSCH, C. 1984. *Interaction et discours dans la classe de langue*, Paris : Hatier.
- *KRASHEN, S. D. 1981. *Second Language Acquisition and Second Language Learning*, Oxford : Pergamon Press Inc.

- *KRAUSS, R., CHEN, Y., GOTTESMAN, F. 2001. *Lexical gestures and lexical access : a process model*, New York : Columbia University Press.
- KUCHARCZYK, R. 2009. « Vers la compétence discursive à l'oral en classe de FLE », *Synergies Pologne*, 6, pp. 77-89. <https://gerflint.fr/Base/Pologne6t1/radoslaw.pdf> (consulté le 11 novembre 2018).
- *LAFFORD, B. 2004. « The effect of the context of learning on the use of communication strategies by learners of Spanish as a second language », *Studies in Second Language Acquisition*, 26(3), pp. 201-225.
- LAFONTAINE, L., ARNOLD, J. 2009. « Utiliser le langage non verbal : situation d'apprentissage et d'évaluation en compréhension orale au primaire », *Québec français*, 154, pp. 135-137. <https://www.erudit.org/fr/revues/qf/2009-n154-qf1095144/1840ac.pdf> (consulté le 11 novembre 2018).
- LAKS, B. 1996. *Cognition et langage*, Paris : Hermès.
- LAMBERT, J., NESPOULOUS, J-L. 1997. *Perception auditive et compréhension du langage : état initial, état stable et pathologie*, Marseille : Solal.
- *LANTOLF, J., THORNE, S. 2007. « Sociocultural Theory and Second Language Learning », in VANPATTEN, B., WILLIAMS, J. (dir.), *Theories in Second Language Acquisition*, London : Routledge, pp. 201- 224.
- LARRUY, M. M. 2008. *L'interprétation de l'erreur*, Millau : CLE International.
- *LAURET, B. 2007. *Enseigner la prononciation du français : questions et outils*, Paris : Hachette.
- *LEAVER, B.L., EHRMAN, M., SHEKHTMAN, B. 2005. *Achieving Success in Second Language Acquisition*, Cambridge : Cambridge University Press.
- LEBRE-PEYTARD, M. 1991. *Situations d'oral*, Paris : CLE International.
- *LEE, J-F. 1999. « Clashes in L2 Reading : Research Versus Practice and Readers' Misconceptions », in YOUNG, D. J. (dir.), *Affect in foreign language and second language learning : A practical guide to creating a low-anxiety classroom atmosphere*, Boston : McCraw-Hill Companies, pp. 49-63.
- *LEMAIRE, P. 2005. *Psychologie cognitive*, Paris : De Boeck.
- LEON, P. 1976. « Attitudes et comportements linguistiques : problèmes d'acculturation et d'identité », *Cahier de linguistique*, 6, pp. 199-221. <https://www.erudit.org/fr/revues/cl/1976-n6-cl3110/800048ar.pdf> (consulté le 11 novembre 2018).
- *LEONIDOU, S. 2011. *Rapport de stage en didactique du FLE*, travail non publié, Nicosie : Université de Chypre.

- *LEONTIEV, A. N. 1981. « The concept of activity in Soviet Psychology, an introduction », in WERTSCH, J. (dir.), *The Concept of Activity in Soviet Psychology*. Armonk NY : Sharpe.
- *LE ROUZO, M.L., JOUBERT, A. 2001. « Le « mot sur le bout de la langue » chez des adultes jeunes et âgés », *L'Esprit du temps*, 24, pp. 113-129. <https://www.cairn.info/revue-champ-psychosomatique-2001-4-page-113.htm> (consulté le 11 novembre 2018).
- *LEUTENEGGER, F. 2001. « Un atelier de mathématiques : pratiques enseignantes », *Les Dossiers des sciences de l'éducation*, 5, pp. 79-95.
- *LEVELT, W.J.M., ROELOFS, A., MEYER, A.S. 1999. « A theory of lexical access in speech Production », *Behavioral and brain Sciences*, 22, pp. 1-75. <http://www.socsci.ru.nl/ardiroel/BBS1999.pdf> (consulté le 11 novembre 2018).
- LEVY, D., ZARATE, G. (dir.) 2003. *La médiation et la didactique des langues et des cultures*, Paris : CLE International.
- *LEWIN, K., LIPPITT, R., WHITE, R. 1939. « Patterns of aggressive behavior in experimentally created 'social climate' », *Journal of Psychology*, 10, pp. 271-299. https://tu-dresden.de/mn/psychologie/lehrlern/ressourcen/dateien/lehre/lehramt/lehrveranstaltungen/Lehrer_Schueler_Interaktion_SS_2011/Lewin_1939_original.pdf?lang=de (consulté le 11 novembre 2018).
- LHOTE, E. 1995. *Enseigner l'oral en interaction : Percevoir, Ecouter, Comprendre*, Paris : Hachette F.L.E.
- *LIMOUSIN, N. 2012. « Comment favoriser la prise de parole en classe de langues ? », *Education*, HAL archives-ouvertes.fr, pp. 1-61. <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00736084/document> (consulté le 30 septembre 2018).
- LUCY, J. 1992. *Language diversity and thought*, Cambridge : Cambridge University Press.
- *MACARO, E. 2001. *Learning Strategies in Foreign and Second Language Classrooms*, London : Continuum.
- *MACINTYRE, P. D. 1989. « Anxiety and second language learning: Toward a theoretical clarification », *Language Learning*, 39(2), pp. 251-275.
- * _____ 1995. « How does anxiety affect second language learning ? A reply to Sparks and Ganschow », *The Modern Language Journal*, 79(1), pp. 90-99.
- * _____ 1999. « Language anxiety: A review of the research for language Teachers », in YOUNG, D. J. (dir.), *Affect in foreign language and second language learning : A practical guide to creating a low-anxiety classroom atmosphere*, Boston : McCraw-Hill Companies, pp. 24-45.

- *MACINTYRE, P. D., BAKER, S., CLÉMENT, R., DONOVAN, L. A. 2003. « Talking in order to learn : willingness to communicate and intensive language programs », *Canadian Modern Language Review*, 59, pp. 589-607. http://faculty.cbu.ca/pmacintyre/research_pages/journals/talking_to_learn_2003.pdf (consulté le 11 novembre 2018).
- MANCHON, R. M. 2000. « Fostering the autonomous use of communication strategies in the foreign language classroom », *Links & Letters*, 7, pp. 13-27. <http://www.raco.cat/index.php/linksletters/article/viewFile/22707/22545> (consulté le 11 novembre 2018).
- *MANDLER, G. 2001. « Remembering », in UNDERWOOD, G. (dir.), *Oxford Guide to the Mind*, Oxford : Oxford University Press, pp. 30-32.
- *MAROT, J. 2011. « L'apprentissage lexical en français langue étrangère : théories d'acquisition et pratiques de classe », *Le café du FLE*, pp. 1-24. <http://www.lecafedufle.fr/wp-content/uploads/2011/06/apprentissage-lexical-en-FLE.pdf> (consulté le 11 novembre 2018).
- *MARTINEZ, P. 2011. *La didactique des langues étrangères*, Paris : PUF.
- *MATSUMOTO, K. 1996. « Helping learners reflect on classroom learning », *ELT Journal*, 50, pp. 143-149.
- *MATTHEY, M., VERONIQUE, D. 2004. « Trois approches de l'acquisition des langues étrangères : enjeux et perspectives », *Acquisition et interaction en langue étrangère*, 21, pp. 1-16. <http://aile.revues.org/4549> (consulté le 21 janvier 2018).
- *MCNEILL, D. 1992. *Hand and Mind. What gestures reveal about thought*, Chicago : The University of Chicago Press.
- *_____ 2005. « Gesture, gaze and ground », *MLMI'05 Proceedings of the Second international conference on Machine Learning for Multimodal Interaction*, pp. 1-14.
- *MILES, M.B., HUBERMAN, A.M. 2003. *Analyses des données qualitatives*, Bruxelles : De Boeck.
- *MINISTERE DE L'EDUCATION, DU SPORT ET DU LOISIR (MELS). 2007. *Self-monitoring : A handbook on Developing Metacognitive Strategies with First-year Elementary Cycle One ESL Learners*, Montréal : Québec. <http://eslinsight.qc.ca/IMG/pdf/Self-monitoring.pdf> (consulté le 11 novembre 2018).
- *MOHAMMADI AGHDACH, M. 2016. « Communication du sens : de l'expression linguistique au sens implicite-pragmatique dans les énoncés isolés », *Recherches en Langue et Littérature Françaises Revue de la Faculté des Lettres*, Année 10, 17, pp. 141-162.

http://journals.tabrizu.ac.ir/article_5203_acfc6f3e6ed2faddad7280c7f8fac900.pdf
(consulté le 11 novembre 2018).

- *MOIRAND, S. 1982. *Enseigner à communiquer en langue étrangère*. Paris : Hachette.
- *MONFRAIS-PFAUWADEL, M-C. 2000. *Un manuel du bégaiement*, Marseille : Solal.
- *MONVILLE-BURSTON, M., KOUNOUNI, M. 2010. « Deux procédures expérimentales pour tester la relativisation dans l'interlangue d'apprenants chypriotes hellénophones en FLE », in PSALTOU-JOCEY, A. and MATTHEOUDAKI, M. (dir.), *Advances in Research on Language Acquisition and Teaching : Selected Papers*, pp. 489-507.
- *MOREL, M. A., DANON-BOILEAU, L. 1998. *Grammaire de l'intonation. L'exemple du français*. Paris : Ophrys.
- *NEMSER, W. 1971. « Approximative systems of foreign language learners », *IRAL - International Review of Applied Linguistics*, 9, pp. 115-123.
- *NORTON, B. 2010. *Identity and Language Learning : Gender, Ethnicity and Educational Change*, first edition : 2000, London : Longman/Pearson Education.
- *NOYAU, C. 1976. « Les « français approchés » des travailleurs migrants : un nouveau champ de recherche », *Langue française*, 29(1), pp. 45-60.
http://www.persee.fr/doc/lfr_0023-8368_1976_num_29_1_6101 (consulté le 11 novembre 2018).
- NOYAU, C., PORQUIER, R. 1984. *Communiquer dans la langue de l'autre*, Paris : PUV.
- NUTTIN, J. 1980. *Théorie de la motivation humaine*, Paris : PUF.
- *OLIVER, R., PHILP, J. 2014. *Focus on Oral Interaction*, Oxford : Oxford University Press.
- *O'MALLEY, J. M., CHAMOT, A. 1990. *Learning Strategies in Second Language Acquisition*, Cambridge : Cambridge University Press.
- *OTTAVI, P. 2011. « Regards sur le concept de diglossie, à l'épreuve du terrain corse », *Lidil*, 44, pp. 111-124.
- *OXFORD, R. 1990. *Language Learning Strategies, what every teacher should know*, Boston : Heinle & Heinle Publishers.
- _____ 1992. « Who are our students ? A synthesis of foreign and second language research on individual differences, with implications for instructional practice », *TESL Canada Journal / Revue TESL du Canada*, 9(2), pp. 30-49.
<http://teslcanadajournal.ca/index.php/tesl/article/viewFile/602/433> (consulté le 11 novembre 2018).

- _____ 1993a. « Individual differences among your ESL students: Why a single method can't work », *Journal of Intensive English Studies*, 7, pp. 27-42.
- _____ 1993b. « Research on second language learning strategies », *Annual Review of Applied Linguistics*, 13, pp. 175-187.
- _____ 1994. « Learning strategies », in ASHER R.E., SIMPSON J.M.Y. (dir.), *The Encyclopedia of Language and Linguistics*, Oxford : Pergamon Press.
- _____ (dir.) 1996. *Language learning strategies around the world: cross-cultural perspectives*, Manoa : University of Hawai'i Press.
- _____ 1999. « Relationships between second language learning strategies and language proficiency in the context of learner autonomy and self-regulation », *Revista Canaria de Estudios Ingleses*, 38, pp. 108-126.
- * _____ 2003. « Language Learning Styles and Strategies: An Overview », *GALA*, pp. 1-25. <http://web.ntpu.edu.tw/~language/workshop/read2.pdf> (consulté le 21 janvier 2018).
- * _____ 2011. *Teaching and Researching Language Learning Strategies*, Harlow : Pearson Education Limited.
- * _____ 2014. « What we can learn about strategies, language learning, and life from two extreme cases: The role of well-being theory », *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 4(4), pp. 593-615. <http://pressto.amu.edu.pl/index.php/ssllt/article/view/3910/3961> (consulté le 21 janvier 2018).
- _____ 2015. « Emotion as the amplifier and the primary motive: some theories of emotion with relevance to language learning », *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 5(3), pp. 371-393. https://www.researchgate.net/publication/286404244_Emotion_as_the_amplifier_and_the_primary_motive_Some_theories_of_emotion_with_relevance_to_language_learning (consulté le 21 janvier 2018).
- *OXFORD, R., GREEN, J. M. 1995. « Comments on Virginia LoCastro's Learning strategies and learning environments. Making sense of learning strategy assessment: Towards a higher standard of research accuracy », *TESOL Quarterly*, 29(I), pp. 166-171.
- *OXFORD, R., LEAVER, B. L. 1996. « A synthesis of strategy instruction for language learners », in OXFORD, R. (dir.), *Language Learning Strategies around the World : Cross-cultural Perspectives*, Manoa : University of Hawai'i Press, pp. 227-246.

- OXFORD, R., BURRY-STOCK, J. A. 1995. « Assessing the use of language learning strategies worldwide with the ESL/EFL version of the Strategy Inventory for Language Learning (SILL) », *System*, 23(1), pp. 1-23.
- OXFORD, R., LEE, D., SNOW, M. A., SCARCELLA, R. 1994. « Integrating the language skills », *System*, 22(2), pp. 257-268.
- OXFORD, R., EHRMAN, M. 1993. « Second language research on individual differences », *Annual Review of Applied Linguistics*, 13, pp. 188-205.
- *OXFORD, R., NYIKOS, M. 1989. « Variables affecting choice of language learning strategies by university students », *Modern Language Journal*, 73(3), pp. 291-300.
- OXFORD, R., NYIKOS, M., EHRMAN, M. 1988. « Vive la difference ? Reflections on sex differences in use of language learning strategies », *Foreign Language Annals*, 21(4), pp. 321-329.
- *OXFORD, R., SCHRAMM, K. 2007. « Bridging the gap between psychological and sociocultural perspectives on L2 learner strategies », in COHEN, A. D., MACARO, E. (dir.), *Thirty years of Research on Language Learner Strategies*, Oxford UK : Oxford University Press, pp. 47-68.
- *PAIGE, M., COHEN, A. D., KAPPLER, B., CHI, J., LASSEGARD, J. 2006. *Maximizing Study Abroad : A Student's Guide to Strategies for Language and Culture Learning and Use*, Minneapolis : MN.
- *PANAYIOTOU, Y. 2012. *Rapport de stage en didactique du FLE*, travail non publié, Nicosie : Université de Chypre.
- PAPAEFTYMIIOU-LYTRA, S. 1987. *Communicating and learning strategies in english as a foreign language with particular reference to the greek learner of english*, Athens : National and Capodistrian University of Athens School of Philosophy.
- *PAPAPAVLOU, A., PAVLOU, P. 2002. « Language planning in Cyprus and the role of the Cypriot dialect in education », in CLAIRIS, C. (dir.), *Proceedings of the 4th International Conference on Greek-Linguistics*, Thessaloniki : University Studio Press, pp.431-438.
- *PARK, G-P. 2012. « Investigation into the constructs of the FLCAS », *English Teaching*, 67(2), pp. 207-220.
- PARPETTE, C., MOCHET, M-A. (dir.) 2008. *L'oral en représentations : Décrire, enseigner, évaluer*, Fernelmont : Proximités, E.M.E.
- PARRY, T. S., STANSFIELD, C.W. (dir.) 1990. *Language aptitude reconsidered*, Englewood Cliffs N. J : Prentice Hall Regents.
- *PAUZET, A. (dir.) 2002. *Habitudes culturelles d'apprentissage dans la classe de Français Langue Etrangère – F.L.E.*, Paris : L'Harmattan.

- PAYET, A. 2010. *Activités théâtrales en classe de langue*, Paris : CLE International.
- *PAWLEY, A., SYDER, F. H. 2000. « The one-clause-at-a-time hypothesis », in RIGGENBACH, H. (dir.), *Perspectives on Fluency*, Michigan : Ann Arbor, pp. 163-199.
- *PEACOCK, M., HO, B. 2003. « Student language learning strategies across eight disciplines », *International Journal in Reading*, 16(2), pp. 179-200.
- PERNIN, J-P., GODINET, H. (dir.) 2006. *Actes du colloque : Scénariser l'enseignement et l'apprentissage: une nouvelle compétence pour le praticien*, Lyon : Institut National de Recherche Pédagogique.
- *PEROZ, P. 2000. « Des problèmes dans les énoncés : Comment sont structurés les textes des problèmes numériques à l'école élémentaire », *Grand N*, 66, pp. 55-70. http://www-irem.ujf-grenoble.fr/revues/revue_n/fic/66/66n6.pdf (consulté le 11 novembre 2018).
- *PHILIPS, E. M. 1991. « Anxiety and oral competence: Classroom dilemma », *The French Review*, 65, pp. 1-14.
- *PIERART, B. 2011. *Les bégaiements de l'adulte*, Wavre : Mardaga.
- PIERRA, G. 2010. *Une esthétique théâtrale en langue étrangère*, Paris : L'Harmattan.
- _____ 2009. *Le corps, la voix, le texte*, Paris : L'Harmattan.
- *POLITZER, R. 1983. « An exploratory study of self-reported language learning behaviours and their relation to achievement », *Studies in Second Language Acquisition*, 6(1), pp. 54-68.
- *POLITZER, R., MCGROARTY, M. 1985. « An exploratory study of learning behaviours and their relationship to gains in linguistic and communicative competence », *TESOL Quarterly*, 19(1), pp. 103-123.
- PORCHER, L. 1995. *Le français langue étrangère*, Paris : CNDP/Hachette.
- _____ 2004. *L'enseignement des langues étrangères*, Paris : Hachette.
- *PORQUIER, R. 1974. *Analyse d'Erreurs en Français Langue Etrangère*, Thèse de doctorat, Paris : Université de Paris VIII.
- * _____ 1979. « Stratégies de communication en langue non maternelle », *Travaux du centre de recherches sémiologiques*, 33, Université de Neuchâtel, pp. 39-52.
- PORQUIER, R., PY, B. 2010. *Apprentissage d'une langue étrangère : contextes et discours*, Mayenne : Didier.
- PRINCE, P. 2009. « Un ménage à trois fragile : Autonomie, Motivation et Apprentissage dans un Centre de Langues », *Lidil*, 40, pp. 71-88. <http://journals.openedition.org/lidil/2925> (consulté le 11 novembre 2018).

- *PSALTOU-JOYCEY, A. 2010. *Language Learning Strategies in a Foreign Language Classroom*, Thessaloniki : University Studio Press.
- *PSALTOU-JOYCEY, A., GAVRIILIDOU, Z. (dir.). 2015. *Foreign Language Learning Strategy Instruction: A Teacher's Guide*, Kavala : Saita.
- PUREN, C., CONSTANZO, E., BERTOCCHINI, P. 1998. *Se former en didactique des langues*, Paris : Ellipses.
- PUREN, C. 1999. « La didactique des langues-cultures étrangères entre méthodologie et didactologie », *Les Langues modernes*, 3, Paris : APLV, pp. 26-41. https://www.aplv-languesmodernes.org/docrestreint.api/1926/fec49a6b534a98737230d5e97a6f5d25138a276a/pdf/1999_3_puren.pdf (consulté le 11 novembre 2018).
- *QUILLIAN, M. R. 1966. *Semantic memory*. Doctoral dissertation, Cambridge : Carnegie Institute of Technology.
- *RAUSCHER, F., KRAUSS, R., CHEN, Y. 1996. « Gesture, speech, and lexical access : the role of lexical movements in speech production », *Psychological science*, 7(4), pp. 226-231.
- *RAYNAL, F., RIEUNIER, A. 2014. *Pédagogie, dictionnaire des concepts clés*, Paris : ESF.
- REFICE, M., SAVINO, M., ADDUCI, M., CACCIA, M. 2011. « Automatic classifications of gestures : a content-dependent approach », *FedCSIS Proceedings*, pp. 743-750.
- REY-DEBOVE, J., REY, A. (dir.) 1995. *Le Petit Robert*, Paris : Dictionnaires Le Robert.
- RICHTERICH, R. 1985. *Besoins langagiers et objectifs d'apprentissage*, Paris : Hachette.
- ROBERT, J-P. 2002. *Dictionnaire pratique de didactique du FLE*, Paris : Ophrys.
- *ROCHESTER, S. R. 1973. « The significance of pauses in spontaneous speech », *Journal of Psycholinguistic Research*, 2, pp. 51-81.
- *ROGERS, C. R. 1983. *Freedom to Learn for the 80s*, Columbus OH : Merrill.
- *_____ 1984. « L'éducation, une activité personnelle », in ABRAHAM, A. (dir.), *L'enseignant est une personne*, Paris : ESF, pp. 14-20.
- *ROSCH, E. 1973. « Natural categories », *Cognitive Psychology*, 4, pp. 328-350.
- ROQUEFORT, D. 1996. *Le rôle de l'éducateur*, Paris : L'Harmattan.
- *ROULET, E., AUCLIN, A., MOESCHLER, J., RUBATTEL, C., SCHELLING, M. 1985. *L'articulation du discours en français contemporain*, Berne, Francfort : Peter Lang.

- *RUBIN, J. 1975. « What the good learner can teach us », *TESOL Quarterly*, 9(1), pp. 41-51.
- * _____ 1981. « Study of cognitive processes in second language learning », *Applied Linguistics*, 11(2), pp. 118-131.
- * _____ 1989. « How learner strategies can inform language teaching », in BICKLEY, V. (dir.), *Language Use, Language Teaching and the Curriculum*, Hong Kong : Institute of Language in Education.
- RUPH, F. 2007. *Guide de réflexion sur les stratégies d'apprentissage à l'université*, Abitibi-Témiscamingue : Université de Québec.
- *SAN MARTIN, J., VEYRUNES, P. 2014. « Organisation de l'espace et placement des élèves dans la classe : analyse de l'activité d'enseignantes », *Transformations*, 12, pp. 67-88.
- *SAUSSURE, F. 2005. *Cours de linguistique générale*, Paris : Payot.
- *SCHUNK, D. H., ERTMER, P. A. 2000. « Self-regulation and academic learning : self-efficacy enhancing interventions », in BOEKAERTS, M., PINTRICH, P. R., ZEIDNER, M. (dir.), *Handbook of Self-Regulation*, San-Diego : Academic Press, pp. 631-650.
- *SEARLE, R. 1972. *Les actes de langage*, Paris : Hermann.
- * _____ 1982. *Sens et expression : études et théorie des actes de langage*, Minuit : Paris.
- *SELINKER, L. 1972. « Interlanguage », *International Review of Applied Linguistics*, 10(3), pp. 209-231.
- _____ 1991. *Rediscovering interlanguage*, London : Longman.
- SELINKER, L., LAKSHAMANAN, U. 1992. « Language transfer and fossilization : The Multiple Effects Principle », in SELINKER, L., GASS, S. (dir.), *Language Transfer In Language Learning*, Amsterdam : Benjamins, pp. 197-216.
- *SHIAMMA, T. 2012. *Enseignement scolaire des langues étrangères à Chypre : Approche communicative et pratiques de classe des enseignants d'Anglais et de Français LE*, Thèse de doctorat non publiée, Ecole doctorale EPIC, Laboratoire ICAR, Université de Lyon II.
- SILVA, H. 2008. *Le jeu en classe de langue*, Paris : CLE International.
- *SILVERMAN, D. 2004. *Qualitative research : theory, method and practice*, London : Thousand Oaks.
- _____ 2006. *Interpreting Qualitative Data : Methods for Analysing Talk, Text and Interaction*, London : Thousand Oaks.
- * _____ 2009. *Doing qualitative research*, London : Thousand Oaks.

- *STAM, G. 2007. « Second language acquisition from a McNeillian perspective », *Faculty Publications*, 36, pp. 117-124. http://digitalcommons.nl.edu/faculty_publications/36 (consulté le 11 novembre 2018).
- STAM, G., TELLIER, M., BIGI, B. 2012. « Handling language : The gestures of future foreign language teachers », *Faculty Publications*, 2. http://digitalcommons.nl.edu/faculty_publications/2 (consulté le 11 novembre 2018).
- STERN, H. 1975. « What can we learn from the good language learner ? », *Revue Canadienne de Langue Vivantes*, 31, pp. 304-318.
- * _____ 1992. *Issues and Options in Language Teaching*. Oxford : OUP.
- *TABOURET-KELLER, A. 2006. « A propos de la notion de diglossie. La malencontreuse opposition entre « haute » et « basse » : ses sources et ses effets », 4(118), pp. 109-128.
- *TANNEN, D. 1985. « Silence : Anything but », in TANNEN, D., SAVILLE-TROIKE, M. (dir.), *Perspectives on Silence*, Norwood NJ : Ablex, pp. 93-111.
- *TARDIF, J. 1997. *Pour un enseignement stratégique : l'apport de la psychologie cognitive*, Montréal : Les Éditions Logiques.
- TARIN, R. 2006. *Apprentissage diversité culturelle et didactique : Français langue maternelle, langue seconde ou étrangère*, Tournai : Editions Labor.
- TARONE, E. 1977. « Conscious communication strategies in interlanguage : a process report », in BROWN, D., YORIO, C., CRYMES, R. (dir.), *TESOL*, 77, Washington : TESOL, pp.194-203.
- * _____ 1980. « Communication strategies, foreigner talk, and repair in interlanguage », *Language Learning*, 30, pp. 417-431.
- _____ 1983. « Some thoughts on the notion of « communication strategy ». », in FAERCH, C., KASPER, G. (dir.), *Strategies in interlanguage communication*, London : Longman, pp. 61-74.
- *TARONE, E., FRAUENFELDER, U. H., SELINKER, L. 1976. « Systematicity/variability and stability/instability in interlanguage systems », *Language Learning*, 4, pp. 93-134.
- *TAUSCH, R. 1978. « Facilitative dimensions in interpersonal relationships », *College Student Journal*, 12, pp. 2-11.
- TELLIER, M. 2005. « L'utilisation des gestes en classe de langue : Comment évaluer leur effet sur la mémorisation du lexique ? », in BILLIERES, M., GAILLARD, P., SPANGHERO-GAILLARD, N. (dir.), *Actes du Colloque International de Didactique Cognitive DidCog*, Toulouse.

- _____ 2012. « Former à l'étude de la gestuelle : réflexions didactiques ». in VION, R., GIACOMI, A., VARGAS, C. (dir.), *La corporalité du langage : Multimodalité, discours et écriture. Hommage à Claire Maury-Rouan*, Aix en Provence : Presses Universitaires de Provence, pp.73-85.
- TELLIER, M., GUARDIOLA, M., BIGI, B. 2011. « Types de gestes et utilisation de l'espace gestuel dans une description spatiale : méthodologie de l'annotation », *TALN*, Montpellier, Atelier DEGELS, pp. 45-56. <http://www.lpl-aix.fr/~bigi/Doc/big2011degels.pdf> (consulté le 11 novembre 2018).
- THEOPHANOUS, O. 2006. « Aspects de la compétence lexicale en L2 : approche analytique vs approche holistique. Un point de vue psycholinguistique », in VOULGARIDIS, C. (dir.), *Enseigner le français à l'heure actuelle, enjeux et perspectives*, Athènes : 5^e Congrès Panhellénique Actes, pp. 565-574.
- THIENEN, K. V. 2007. « A la découverte de l'autre par une approche basée sur la tâche », *Encuentro*, 17, pp. 28-39.
- *THORNE, B. 1994. *Comprendre Carl Rogers*, Toulouse : Privat.
- TIAN, M. 2011. « Communication strategy training : a step to strategic competence in L2 interaction », *ABAC Journal*, 31(3), pp. 21-26.
- *TIJANI, M. A. 2006. *Difficultés de communication orale : enquête sur les stratégies de communication des apprenants nigériens de français en situation exolingue*, Thèse de doctorat, Franche-Comté : Université de Franche-Comté.
- TRAVERSO, V. 1999. *L'analyse des conversations*, Paris : Nathan.
- TREVILLE, M.-C., DUQUETTE, L. 1996. *Enseigner le vocabulaire en classe de langue*. Paris : Hachette.
- *TRUDGILL, P. 1997. « Acts of conflicting identity : The sociolinguistics of British pop-song pronunciation », in COUPLAND, N., JAWORSKI, A. (dir.), *Sociolinguistics : A reader coursebook*, pp. 251-265.
- *TSIMPLI, I-M. 1990. « The Clause Structure and Word Order in Modern Greek », *UCL Working papers in Linguistics*, 2, pp. 226-258. <http://www.phon.ucl.ac.uk/publications/WPL/90papers/UCLWPL2%2012%20Tsimpli.pdf> (consulté le 11 novembre 2018).
- *TSIPLAKOU, S. 2009. « English in Cyprus : Outer or expanding circle ? », in BONGARTZ, C., MUKHERJEE, J. (dir.), *Anglistik*, 20(2), Special issue : Non-native Englishes : Exploring Second-language Varieties and Learner Englishes, pp. 75-87.
- *TUTIN, A., GROSSMANN, F. 2002. « Collocations régulières et irrégulières : esquisse de typologie du phénomène collocatif », *Revue Française de Linguistique Appliquée*, VII(1), pp. 7-25.

- *VALETOPOULOS, F. 2012a. « La progression de la compétence grammaticale : l'ordre des constituants de phrase dans un corpus d'apprenants écrit », in VALETOPOULOS, F., ZAJAC J. (dir.), *Les compétences en progression – Un défi pour la didactique des langues*, Varsovie : Institut de langues romanes, Université de Varsovie, Université de Poitiers, pp. 351-365.
- *_____ 2012b. « Quand les apprenants doivent observer leurs stratégies métacognitives : une analyse de corpus », *Synergies Pologne*, 9, pp. 37-47.
- *VALETOPOULOS, F., LAMPROU, E. 2008. « Evaluation des besoins langagiers des apprenants chypriotes hellénophones en français à partir d'un corpus d'écrits d'apprenants », in BURSTON, J., BURSTON, M., GABRIEL E., PAVLOU, P. (dir.), *Languages for Intercultural Dialogue*, pp. 128-138.
- *VALLAT, C. 2012. *Etude de la stratégie enseignante d'étayage dans des interactions en classe de français langue étrangère (FLE), en milieu universitaire chinois*, Université Toulouse le Mirail – Toulouse II. <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00714430/document> (consulté le 8 février 2018).
- *_____ 2013. « Une nécessaire contextualisation : le cas d'une étude de la stratégie enseignante d'étayage, en classe de FLE, en milieu universitaire chinois », *Actes du colloque Variation et variabilité dans les Sciences du Langage : analyser, mesurer, contextualiser*, Mai 2013, Toulouse, France, pp. 2-11.
- *VAN DIJK, T. A. 1984. « Macrostructures sémantiques et cadres de connaissances dans la compréhension du discours », in DENHIÈRE, Y. (dir.), *Il était une fois... : compréhension et mémorisation de récits*, PUL, pp. 49-82.
- *VAN HOUT, A., ESTIENNE, F. 2002. *Les bégaiements : histoire, psychologie, évaluation, variétés, traitements*, Paris : Masson.
- VERDELHAN-BOURGADE, M. 1986. « Compétence de communication et communication de cette compétence », *Langue française*, 70, pp. 72-86. http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/lfr_00238368_1986_num_70_1_6372 (consulté le 11 novembre 2018).
- VERGON, C. 1998. « Notion de stratégie d'apprentissage : quelques points de repère. Analyse comparative de définitions. », *Bulletin de Linguistique Appliquée et Générale*, 24, pp. 60-114.
- VERONIQUE, D. (dir.) 2000. « Recherches sur l'apprentissage des langues étrangères : friches et sentiers en didactique des langues étrangères », *ELA : Didactique des langues étrangères et recherches sur l'acquisition*, 120.
- VIANIN, P. 2006. *La motivation scolaire – Comment susciter le désir d'apprendre ?*, Paris : De Boeck.
- VIAU, R. 2003. *La motivation en contexte scolaire*, Paris : De Boeck, Collection Pratiques Pédagogiques.

- *VICTORI, R. M. 1992. *Investigating the metacognitive knowledge of students of English as a second language*, Unpublished doctoral thesis, California : University of California.
- VIGNER, G. 2003. *Enseigner le français comme langue seconde*, Paris : CLE International.
- *VION, R., MITTNER, M. 1986. « Activités de reprise et gestion des interactions en communication exolingue », *Langage*, 84, pp. 25-42. http://www.persee.fr/doc/lgge_0458-726x_1986_num_21_84_1518 (consulté le 11 novembre 2018).
- VION, R. 1992. *La communication verbale*, Paris : Hachette.
- *VLCKOVA, K., BERGER, J., VOLKLE, M. 2013. « Classification theories of foreign language learning strategies : an exploratory analysis », *Studia paedagogica*, 18(4), pp. 93-113. https://is.muni.cz/repo/1169478/Vlckova_Berger_Voelkle_stra_clas_SP2013.pdf (consulté le 11 novembre 2018).
- *VYGOTSKI, L. S. 1985. *Pensée et Langage*. Paris : Éditions Sociales.
- *WARDEN, M., LAPKIN, S., SWAIN, M., HART, D. 1995. « Adolescent language learners on a three-month exchange : Insights from their diaries », *Foreign Language Annals*, 28, pp. 537-550.
- WEISS, F. 2010. *Jouer, communiquer, apprendre*, Paris : Hachette FLE.
- *WENDEN, A. 1991. *Learner strategies for learner autonomy*, Hertfordshire : Prentice hall international.
- *WENDEN, A., RUBIN, J. 1987. *Learner Strategies in Language Learning*, London : Prentice Hall International English Language Teaching.
- *WHARTON, G. 2000. « Language learning strategy use of bilingual foreign language learners in Singapore », *Language Learning*, 45(3), pp. 381-418.
- *WHITE, C. J. 1995. « Autonomy and strategy use in distance foreign language learning », *System*, 23(2), pp. 207-221.
- *_____ 1996. « Universal Grammar and Second Language Acquisition : Current Trends and New Directions », in RITCHIE, W. C., BHATIA RITCHIE, T. K. (dir.), *Handbook of second language acquisition*, New York : Academic Press, pp. 85-120.
- *WHITE S., SCHRAMM, K., CHAMOT, A.U. 2007. « Research methods in strategy research : Re-examining the toolbox », in COHEN, A. D., MACARO, E. (dir.), *Language learner strategies: Thirty years of practice*, Oxford : Oxford University Press, pp. 93-116.

- *WINNE, P.H., PERRY, N.E. 2000. « Measuring self-regulated learning », in BOEKAERTS, M., PINTRICH, P.R., ZEIDNER, M. (dir.), *Handbook of Self-Regulation*, San Diego : Academic Press, pp. 531-556.
- *WITHERSPOON, M., SYKES, G., BELL, C. 2016. « Leading a Classroom Discussion (LCD): Definition, Research Support, and Measurement of the ETS National Observational Teaching Examination (NOTE) Assessment Series », Princeton, NJ: Educational Testing Service, <https://www.ets.org/Media/Research/pdf/RM-16-09.pdf> (consulté le 30 septembre 2018).
- *WITKINS, H. A., OLTMAN, P. K., RASKIN, E., KARP, S. 1971. *A manual for the Embedded Figures Test*, California : California Consulting Psychology Press.
- *WOLFSON, N. 1997. « Speech events and natural speech », in COUPLAND, N., JAWORSKI, A. (dir.), *Sociolinguistics : A reader – coursebook*, Houndsmill : Palgrave, pp. 116-125.
- YAICHE, F. 2002. *Photos-Expressions, coll. Pratiques de classe*, Paris : Hachette FLE.
- *YOUNG, D. J. 1991. « Creating a low-anxiety classroom environment : What does language anxiety research suggest ? », *The Modern Language Journal*, 75(4), pp. 426-439.
- *YOUNG, D. J. (dir.) 1999. *Affect in Foreign Language and Second Language Learning : A practical guide to creating a low-anxiety classroom atmosphere*, Boston : McCraw-Hill Companies.
- *ZAKHARTCHOUK, J-M. 2000. « Les consignes au cœur de la classe : geste pédagogique et geste didactique », *Repères, recherches en didactique du français langue maternelle*, 22, pp. 61-81. http://www.persee.fr/doc/reper_1157-1330_2000_num_22_1_2343 (consulté le 11 novembre 2018).
- ZARATE, G. 1986. *Enseigner une culture étrangère*. Paris : Hachette coll. F, Recherches et applications.
- _____ 1993. *Représentations de l'étranger et didactique des langues*, Paris : Didier.
- ZHAO, J. 2006. « The communicative functions of gestures in L2 speech », *SLAT*, 13, pp. 1-17.
<https://journals.uair.arizona.edu/index.php/AZSLAT/article/view/21272/20852>
(consulté le 11 novembre 2018).
- *ZHAO, X. 2017. « Connectionism in Linguistic Theory », *Oxford Research Encyclopedias of Linguistics*, 10, pp. 5-24.
- *ZHENG, L-H. 1998. *Langage et interactions sociales – La fonction stratégique du langage dans les jeux de face*, Paris : L'Harmattan.
- *ZIMMERMAN, B. 2008. « Investigating self-regulation and motivation : historical background, methodological developments, and future prospects », *American*

*ZIMMERMAN, B., BONNER, S., KOVACH, R. 1996. *Developing Self-Regulated Learners : Beyond Achievement et Self-Efficacy*, Washington DC : American Psychological Association.

6.2. Classement alphabétique grec

ΑΝΤΩΝΑΤΟΥ, Χ. 2010. « Στρατηγικές μάθησης : μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες », *Πρακτικά του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης (Ε.Λ.Λ.Ι.Ε.Π.Ε.Κ.), 5^ο Πανελλήνιο Συνέδριο με θέμα « Μαθαίνω πώς να μαθαίνω », σελ.1-6.*

http://www.elliepek.gr/documents/5o_synedrio_eisigiseis/Antonatou_Xrysa.pdf

(τελευταία επίσκεψη στις 5 Φεβρουαρίου 2018).

[ANTONATOY, C. 2010. « Stratégies d'apprentissage : apprenants avec difficultés d'apprentissage », *Actes de l'Institut Grec d'Education et Apprentissage Appliqués, 5^{ème} Colloque Panhellénique intitulé : « Apprendre à apprendre », pp. 1-6.*

http://www.elliepek.gr/documents/5o_synedrio_eisigiseis/Antonatou_Xrysa.pdf (consulté le 11 novembre 2018).]

ΒΑΡΛΟΚΩΣΤΑ, Σ., ΤΡΙΑΝΤΑΦΥΛΛΙΔΟΥ, Λ. 2003. *Η Ελληνική ως Δεύτερη Γλώσσα : Καθορισμός Επιπέδων Γλωσσομάθειας του Προφορικού Λόγου Αλλοδαπών Μαθητών*, Αθήνα : Κέντρο Διαπολιτισμικής Αγωγής Πανεπιστήμιο Αθηνών.

[VARLOCOSTA, S., TRIANTAFILIDOU, L. 2003. *Le Grec Langue Seconde : Détermination des niveaux de langue en Expression Orales d'Apprenants Etrangers*, Athènes : Centre d'Education Interculturelle de l'Université d'Athènes.]

ΠΑΝΑΓΑΚΟΣ, Ι., ΤΖΑΝΑΚΗ, Χ. 2007. « Ένα μοντέλο αυτορυθμιζόμενης μάθησης », *Επιστημονικό Βήμα*, 6, σελ. 90-96.

http://www.syllogosperiklis.gr/old/ep_bima/epistimoniko_bima_7/08_panagakos.pdf

(τελευταία επίσκεψη στις 5 Φεβρουαρίου 2018).

[PANAGAKOS, I., TZANAKI, C. 2007. « Un modèle d'apprentissage autorégulé », *Epistimoniko Vima*, 6, pp. 90-96. http://www.syllogosperiklis.gr/old/ep_bima/epistimoniko_bima_7/08_panagakos.pdf

(consulté le 11 novembre 2018).]

ΠΑΠΑΔΙΑ, Μ. 2010. « Οι στρατηγικές διδασκαλίας του λεξιλογίου και η αποτελεσματική αξιοποίηση τους στον τομέα της Ελληνικής ως δεύτερης ή ξένης γλώσσας. Ενδεικτικά παραδείγματα εφαρμογής από τη διδακτική σειρά « Μιλώ και γράφω Ελληνικά » για Τσιγγανόπαιδες », *Επιστημονικό Βήμα*, 14, σελ. 57-71.

http://www.syllogosperiklis.gr/old/ep_bima/epistimoniko_bima_14/57-72.pdf

(τελευταία επίσκεψη στις 5 Φεβρουαρίου 2018).

[PAPADIA, M. 2010. « Les Stratégies d'enseignement du vocabulaire et leur développement dans le domaine du Grec langue étrangère ou seconde. Des exemples indicatifs de l'application tirés de la série didactique « Je parle et écris le Grec » pour des enfants Gitans », *Epistimoniko Vima*, 14, pp. 57-71. http://www.syllogosperiklis.gr/old/ep_bima/epistimoniko_bima_14/57-72.pdf (consulté le 11 novembre 2018).]

*ΠΑΠΑΝΙΚΟΛΑ, Ε., ΤΣΙΠΛΑΚΟΥ, Σ. 2008. « Η αξιοποίηση της γλωσσικής ποικιλότητας στο γλωσσικό μάθημα », επιμ. ΦΤΙΑΚΑ, Ε., ΣΥΜΕΩΝΙΔΟΥ, Σ.,

ΣΩΚΡΑΤΟΥΣ, Μ., *Πρακτικά του Χ Παγκόσμιου Συνεδρίου Παιδαγωγικής Εταιρείας Κύπρου*, Λευκωσία: Πανεπιστήμιο Κύπρου, σελ. 623-644. http://www.pek.org.cy/Proceedings_2008/pdf/i7.pdf (τελευταία επίσκεψη στις 5 Φεβρουαρίου 2018).

*[PAPANIKOLA, E., TSIPLAKOU, S. 2008. « Le développement de la diversité linguistique dans le cours de langue », FTIAKA, E., SIMEONIDOU, S., SOCRATOUS, M. (dir.), *Actes du X Colloque Panchypriote de l'Institut Pédagogique de Chypre*, Nicosie : Université de Chypre, pp. 623-644. http://www.pek.org.cy/Proceedings_2008/pdf/i7.pdf (consulté le 11 novembre 2018).]

*ΠΑΥΛΟΥ, Π., ΧΡΙΣΤΟΔΟΥΛΟΥ, Ν. 2003. « Η χρήση στρατηγικών επικοινωνίας από μαθητές της ελληνικής ως ξένης γλώσσας », *Πρακτικά του Έκτου Διεθνές Συνεδρίου Ελληνικής Γλωσσολογίας*, Ρέθυμνο : Πανεπιστήμιο Κρήτης, σελ. 869-877. <https://www.ucy.ac.cy/eng/documents/ICGL-6.pdf> (τελευταία επίσκεψη στις 5 Φεβρουαρίου 2018).

*[PAVLOU, P., CHRISTODOULOU, N. 2003. « L'emploi de stratégies de communication par des apprenants de grec langue étrangère », *Actes du VI Colloque International de Linguistique Grecque*, Rethymno : Université de Crète, pp. 869-877. <https://www.ucy.ac.cy/eng/documents/ICGL-6.pdf> (consulté le 11 novembre 2018).]

ΣΚΑΜΑΓΚΑ, Κ., ΡΑΒΑΝΗΣ, Κ., ΚΟΛΙΟΠΟΥΛΟΣ, Δ. 2002. « Η καθοδήγηση και η διαμεσολάβηση ως στρατηγικές επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης στα πλαίσια των διδακτικών δραστηριοτήτων: η περίπτωση της έννοιας του βάρους. », *Πρακτικά του Τρίτου Πανελλήνιο Συνέδριο Διδακτικής των Φυσικών Επιστημών και Εφαρμογής των Νέων Τεχνολογιών στην Εκπαίδευση*, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Ρέθυμνο : Πανεπιστήμιο Κρήτης, 9-11 Μαΐου 2002.

[SKAMAGA, K., RAVANIS, K., KOLIOPOULOS, D. 2002. « L'étayage et la médiation comme des stratégies de communication et d'interaction dans le cadre des activités didactiques : le cas de la notion de poids. », *Actes du 3^{ème} Colloque Panhellénique de Didactique des Sciences Naturelles et d'Application des nouvelles technologies dans l'éducation*. Département pédagogique d'Education primaire, Rethymno : Université de Crète, 9-11 mai 2002.]

*TZARTZANOS, A. 1989. *Νεοελληνική σύνταξις*, Θεσσαλονίκη : Κυριακίδης.

*[TZARTZANOS, A. 1989. *La Syntaxe du Grec Moderne*, Thessalonique : Kyriakides.]

ΧΑΣΑΠΗΣ, Α. 2008. « Τεχνικές του δράματος και Διδακτική των ζωντανών γλωσσών. Η συμβολή τους στη διαμόρφωση διαπολιτισμικής συνείδησης », *Διεθνές Συνέδριο με θέμα: «2008, Ευρωπαϊκό Έτος Διαπολιτισμικού Διαλόγου: Συνομιλώντας με τις γλώσσες πολιτισμούς»*, Θεσσαλονίκη : Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, 12-14 Δεκεμβρίου 2008. <http://www.frl.auth.gr/sites/congres/Interventions/GR/xassapis.pdf> (τελευταία επίσκεψη στις 5 Φεβρουαρίου 2018).

[CHASAPIS, A. 2008. « Techniques dramatiques et Didactique des Langues Modernes. Leur apport dans la détermination de la conscience interculturelle », *Colloque International intitulé : « 2008, L'année européenne du dialogue interculturel : interagir avec des langues-cultures »*, Thessalonique : Université Aristote de Thessalonique, pp. 12-14. Décembre 2008. <http://www.frl.auth.gr/sites/congres/Interventions/GR/xassapis.pdf> (consulté le 11 novembre 2018).]

7. TABLE DES MATIERES

0. INTRODUCTION	1
0.1. Objectifs de la recherche	1
0.1.1. De la problématique au problème	1
0.1.2. Premières hypothèses	6
0.1.3. Public visé	7
0.2. Disciplines scientifiques concernées	8
0.2.1. Didactique des langues-cultures étrangères	8
0.2.2. Théories de l'apprentissage	9
0.2.3. Pédagogie	10
0.2.4. Sociolinguistique	11
0.2.5. Psychologie cognitive	11
0.3. Étapes de la recherche	12
0.4. Plan de la thèse	13
1. CADRE THÉORIQUE	15
1.1. Production et interaction orales en langue-culture étrangère	15
1.1.1. Les concepts de PIO et difficultés rencontrées	15
1.1.1.1. Production orale	15
1.1.1.2. Interaction orale	16
1.1.1.3. Interlangue et difficultés rencontrées	18
1.1.1.4. Marqueurs des difficultés rencontrées en PIO	21
1.1.1.5. Sources possibles de difficultés	27
1.1.2. Ancrage des théories de l'apprentissage	30
1.1.2.1. Constructivisme	30
1.1.2.2. Socioconstructivisme	31
1.1.3. Ancrage de la psychologie cognitive	32
1.1.3.1. Difficultés rencontrées	32
1.1.3.2. Sources possibles de difficultés	33
1.1.4. Ancrage pédagogique	36
1.1.4.1. Relation pédagogique en PIO	36
1.1.4.2. Sources possibles de difficultés	37
1.1.5. Ancrage didactique	43
1.1.5.1. Approche communicative	43
1.1.5.2. CECR et perspective actionnelle	45

1.2. Stratégies d'apprentissage	47
1.2.1. Le concept de stratégie.....	47
1.2.1.1. Définitions	47
1.2.1.2. Stratégies d'apprentissage et stratégies de communication.....	48
1.2.1.3. Impact en didactique des langues-cultures étrangères.....	52
1.2.1.4. Facteurs qui influent sur le choix des stratégies	54
1.2.2. Apport de la psychologie cognitive	57
1.2.2.1. Théorie des trois phases de la construction du savoir.....	57
1.2.2.2. Théorie de l'activité.....	58
1.2.2.3. Théorie de la métacognition	59
1.2.3. Classification des stratégies d'apprentissage	60
1.2.3.1. Taxinomies principales.....	60
1.2.3.2. Le deuxième modèle d'Oxford.....	69
1.2.4. Dimension didactique des stratégies d'apprentissage mises en œuvre ..	75
1.2.4.1. Stratégies et CECR	76
1.2.4.2. Modèles pour l'entraînement stratégique	79
1.2.4.3. Matériel, outils et techniques didactiques.....	80
1.3. Conclusions de la première partie	82
1.3.1. Cadre retenu pour la classification des stratégies d'apprentissage	82
1.3.2. Délimitation des stratégies visées dans la présente recherche	89
1.3.3. Bilan.....	91
2. ETUDE PRELIMINAIRE ET HYPOTHESES	94
2.1. Contexte chypriote hellénophone de FLE	94
2.1.1. Le cadre d'enseignement-apprentissage du FLE pour adultes et grands adolescents.....	94
2.1.1.1. Scolarité	94
2.1.1.2. Institutions	95
2.1.1.3. Enseignants	96
2.1.2. L'apprenant chypriote hellénophone adulte et grand adolescent de Français Langue Etrangère	97
2.1.2.1. Langue maternelle et langues apprises	97
2.1.2.2. Difficultés et erreurs	98
2.1.2.3. Profil	101
2.2. Méthodologie	102
2.2.1. Planification	102

2.2.2.	Collecte des données et méthodes d'analyse	103
2.2.2.1.	Observations de classes	103
2.2.2.2.	Annotation et transcription	105
2.2.2.3.	Entretiens effectués avec les apprenants.....	107
2.2.2.4.	Questionnaire adressé aux enseignants.....	108
2.3.	Résultats	109
2.3.1.	Observations de classes.....	109
2.3.1.1.	Espace-classe et ambiance	110
2.3.1.2.	Approches didactiques privilégiées	110
2.3.1.3.	Place accordée aux PIO et langues employées en cours.....	111
2.3.1.4.	Erreurs et difficultés courantes	114
2.3.1.5.	Marqueurs des difficultés en PIO relevés	114
2.3.1.6.	Tactiques de communication en PIO relevées.....	117
2.3.1.7.	Stratégies d'enseignement relevées en PIO	125
2.3.1.8.	Discussion.....	130
2.3.2.	Entretiens effectués	131
2.3.2.1.	La pratique de l'apprenant	131
2.3.2.2.	La pratique de l'enseignant.....	138
2.3.3.	Questionnaire adressé aux enseignants	140
2.3.3.1.	La pratique de l'enseignant.....	140
2.3.3.2.	La pratique de l'apprenant	148
2.3.4.	Discussion	152
2.3.5.	Validation des premières hypothèses	155
2.4.	Hypothèses de recherche.....	158
2.5.	Conclusions de la deuxième partie.....	159
3.	ETUDE PRINCIPALE.....	162
3.1.	Méthodologie.....	162
3.1.1.	Planification et difficultés méthodologiques.....	162
3.1.1.1.	Création d'un atelier de PIO	162
3.1.1.2.	Objectifs de départ	164
3.1.1.3.	Création d'un groupe de contrôle	165
3.1.2.	Contrôle de la comparabilité des populations étudiées.....	166
3.1.3.	Relevé des représentations des sujets.....	166
3.1.3.1.	Questionnaire de l'atelier.....	166
3.1.3.2.	Journal de bord	167

3.1.4.	Relevé des pratiques mises en œuvre et établissement de corrélations	168
3.1.4.1.	Collecte des données et méthode d'analyse	168
3.1.4.2.	Variables étudiées	171
3.1.5.	Entraînement stratégique	172
3.1.6.	Mesure des progrès réalisés	177
3.1.6.1.	Relevé des représentations des sujets à la fin de l'atelier	177
3.1.6.2.	Pratiques du groupe de l'atelier au début et à la fin de l'atelier et comparaison avec un groupe de contrôle	178
3.1.6.3.	Corrélations avec des variables étudiées	179
3.2.	Résultats	179
3.2.1.	Comparabilité des populations étudiées	180
3.2.1.1.	Entretiens avec les sujets	180
3.2.1.2.	Discussion	189
3.2.2.	Représentations des sujets au début de l'atelier	190
3.2.2.1.	Questionnaire de l'atelier	190
3.2.2.2.	Journal de bord	197
3.2.3.	Pratiques au début de l'atelier et corrélations avec des variables	201
3.2.3.1.	Pratiques des sujets au début de l'atelier	201
3.2.3.2.	Corrélations entre les pratiques mises en œuvre au début de l'atelier et des variables étudiées	212
3.2.3.3.	Discussion	226
3.2.4.	Mesure des progrès réalisés	230
3.2.4.1.	Représentations des sujets à la fin de l'atelier	230
3.2.4.2.	Pratiques mises en œuvre à la fin de l'atelier et comparaison avec un groupe de contrôle	244
3.2.4.3.	Corrélations avec des variables étudiées	274
3.2.4.4.	Discussion	316
3.3.	Conclusions de la troisième partie	325
4.	CONCLUSIONS DE LA THESE	327
4.1.	Validation des hypothèses de recherche	331
4.2.	Impact et auto-évaluation du travail réalisé	336
4.3.	Perspectives et prolongements	341
5.	Liste et tables	343
5.1.	Liste des abréviations et acronyme	343
5.2.	Table des figures	343

5.3. Table des graphiques.....	343
6. BIBLIOGRAPHIE	350
6.1. Classement alphabétique latin	350
6.2. Classement alphabétique grec.....	380
7. TABLE DES MATIERES.....	382

NATHALIE CHRISTOFOROU

ANNEXES

Le lecteur trouvera les annexes dans un tome séparé.