

UNIVERSITY OF GHANA



COLLEGE OF HUMANITIES

SCHOOL OF LANGUAGES

DEPARTMENT OF FRENCH

**STRATEGIES DE COMMUNICATION CHEZ LES ÉTUDIANTS DE FRANÇAIS
LANGUE ÉTRANGÈRE (FLE) EN PRODUCTION ORALE À L'UNIVERSITÉ DU
GHANA, LEGON.**

BY

EKUA MENSIMAH APPIAH-THOMPSON

(10243649)

THIS THESIS IS SUBMITTED TO THE UNIVERSITY OF GHANA, LEGON, IN PARTIAL
FULFILLMENT OF THE REQUIREMENT FOR THE AWARD OF A PHD IN FRENCH
DEGREE.

INTEGRI PROCEDAMUS

NOVEMBER 2024

DÉCLARATION

I, Ekuia Mensimah Appiah-Thompson, do hereby declare that this work is the product of independent research undertaken by me under supervision from the undersigned supervisors and that all sources cited during this study have been duly acknowledged and properly referenced in line with guidelines established by the University of Ghana. I submit that this work, neither in part nor in whole has been submitted in any form to any institution for any purposes.

Candidate	Signature	Date
Ekuia Mensimah Appiah-Thompson		11/11/2024
Principal Supervisor	Signature	Date
Dr Sewoenam Chachu		11/11/2024
Co-Supervisor	Signature	Date
Professor Augustine H. Asaah		11/11/2024



DÉDICACE

À mes parents

Kodwo et Vicky Appiah-Thompson

Pour leur amour et leur soutien sans lesquels ce voyage n'aurait pas été possible.



REMERCIEMENTS

Je tiens à exprimer ma profonde gratitude à Dieu Tout-Puissant, car en lui nous avons la vie, le mouvement et l'être. Je remercie également toutes les personnes qui ont contribué à l'aboutissement de ce travail.

Tout d'abord, je tiens à remercier sincèrement mes directeurs de thèse, la Docteure S. Chachu et le Professeur A. H. Asaah, pour leur soutien précieux et leurs conseils avisés tout au long de cette recherche. Leurs commentaires perspicaces ont été essentiels à la rédaction de cette thèse, et leur encouragement constant m'a permis de mener cette étude à terme. Je remercie également tous les professeurs du département, notamment le Dr Agbo, le Dr Kpoglu, le Dr Kaiza, le Dr Imorou et le Dr Nutakor, pour leurs précieuses contributions à ce travail de recherche.

Ma gratitude va aussi à la proviseure de l'Université Ashesi, Professeure A. Owusu-Ansah, pour son rôle déterminant dans l'obtention du soutien financier à différentes étapes de cette recherche, ainsi que pour son soutien et ses encouragements constants qui m'ont permis de persévérer face aux défis.

Je remercie mon collègue Iréné Amessouwe pour son aide précieuse dans l'édition et la transcription, grâce à son regard francophone. Je suis également reconnaissant envers tous mes supérieurs et collègues à l'Université d'Ashesi, qui m'ont encouragé lorsque le parcours devenait difficile, ainsi qu'à les personnels de la bibliothèque d'Ashesi pour leur soutien de diverses manières.

Je suis infiniment reconnaissant envers ma famille et mes amis pour leur soutien indéfectible tout au long de ce parcours. Un merci tout particulier à mon époux, Michael, dont l'amour et les encouragements constants m'ont permis de surmonter les obstacles rencontrés. Je suis également très reconnaissante envers mes parents, qui m'ont toujours encouragée à poursuivre mes rêves. Ma sœur Baaba a été une source d'inspiration constante, et mon frère Kwamena m'a toujours apporté un soutien logistique précieux. Mes enfants, Adom et Asempa, ont illuminé mes journées de leur joie de vivre et leurs petits mots d'encouragement.

Enfin, je remercie toutes les personnes qui, bien qu'anonymes, ont contribué à la réalisation de ce travail.

RÉSUMÉ

Cette étude examine l'utilisation des stratégies de communication (SC) par les étudiants de français langue étrangère (FLE) à l'Université du Ghana, avec pour objectif principal de comprendre comment ces stratégies aident les apprenants à surmonter les obstacles linguistiques et à améliorer leur compétence communicative. Ce travail vise avant tout à identifier les SC employées par ces apprenants dans leurs discours et à déterminer comment ces stratégies leur permettent de surmonter les blocages langagiers. Un autre objectif est de comparer l'usage de ces SC dans deux tâches communicatives distinctes. Le cadre théorique repose sur la théorie de l'accès lexical proposée par Levelt et al. (1999), enrichie par les recherches de Segalowitz (2010) sur les langues étrangères/secondes, pour mieux comprendre les processus cognitifs liés à l'utilisation des SC. La méthodologie repose sur la classification des SC proposée par Dörnyei (1995) et combine des approches quantitatives et qualitatives, s'appuyant sur des questionnaires, des observations de tâches et des entretiens rétrospectifs. Les résultats montrent que, malgré les défis linguistiques, les étudiants maintiennent leur communication en recourant principalement aux pauses, à l'utilisation de remplisseurs non lexicalisés, à la traduction littérale et aux répétitions. Des recommandations, ainsi qu'une fiche pédagogique pour intégrer les SC dans l'enseignement du FLE au Ghana, sont proposées, en soulignant le potentiel de ces stratégies pour encourager un apprentissage autonome et efficace. Cette étude met en avant l'importance des SC pour l'apprentissage du FLE au Ghana et ouvre des perspectives pour des futures recherches, notamment l'exploration des SC dans divers contextes multilingues.

Mots-clés : Stratégies de communication, français langue étrangère, compétence communicative, enseignement/apprentissage des langues au Ghana.



ABSTRACT

This study examines the use of communication strategies (CS) by students of French as a foreign language (FFL) at the University of Ghana, with the main objective of understanding how these strategies help learners overcome linguistic obstacles and improve their communicative competence. This work primarily aims to identify the CS employed by these learners in their speech and to determine how these strategies enable them to overcome language barriers. Another objective is to compare the use of these CS across two distinct communication tasks. The theoretical framework is based on the theory of lexical access, proposed by Levelt et al. (1999), enriched by Segalowitz's (2010) research on foreign/second languages, to better understand the cognitive processes related to CS use. The methodology relies on Dörnyei's (1995) classification of CS and combines quantitative and qualitative approaches, drawing on questionnaires, task observations, and retrospective interviews. The results show that, despite linguistic challenges, students sustain communication by primarily using pauses, self-correction, literal translation, and repetition. Recommendations, along with a teaching guide to integrate CS into FFL instruction in Ghana, are proposed, highlighting the potential of these strategies to encourage autonomous and effective learning. This study underscores the importance of CS for FFL learning in Ghana and opens perspectives for future research, particularly exploring CS in diverse multilingual contexts.

Keywords: Communication strategies, French as a foreign language, communicative competence, language teaching and learning in Ghana



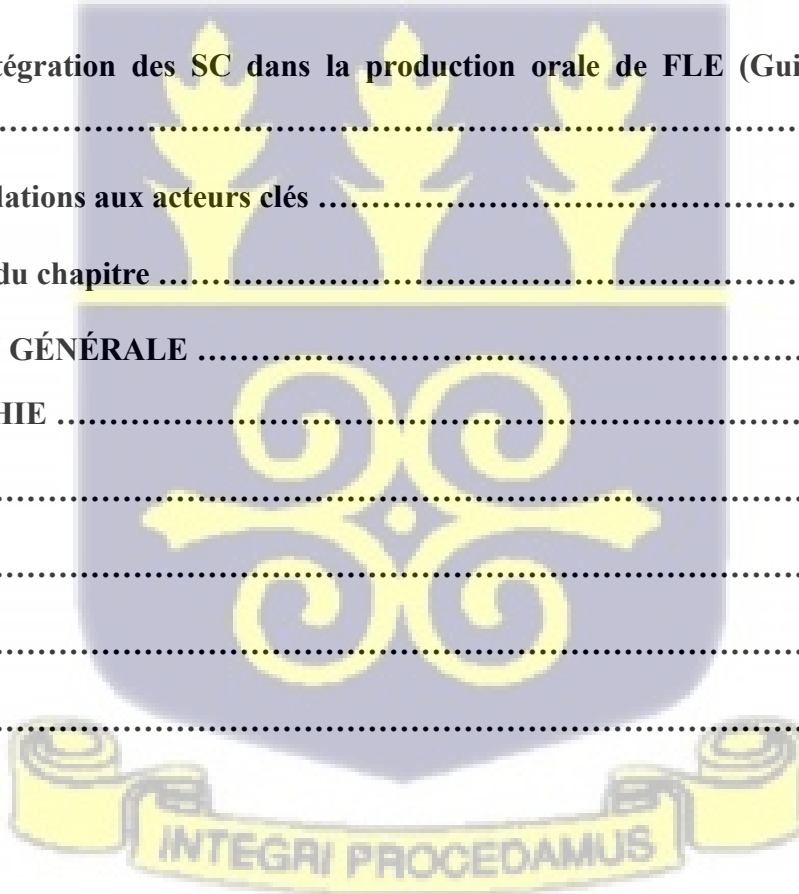
TABLE DES MATIÈRES

DECLARATION	i
DÉDICACE	ii
REMERCIEMENTS	iii
RÉSUMÉ	iv
ABSTRACT	v
TABLE DES MATIÈRES	vi
LISTE DES ABREVIATIONS ET SIGLES	x
LISTE DES TABLEAUX	xi
LISTE DES FIGURES	xiii
INTRODUCTION GÉNÉRALE	1
1.0 Introduction	1
2.0 Contexte de l'étude	2
2.1 La situation sociolinguistique du Ghana	2
2.2 L'état de lieu de la langue française au Ghana	3
2.3 L'enseignement/apprentissage de la langue française au Ghana	4
2.4 Des observations à la base de cette étude	5
3.0 La problématique	7
4.0 Justification de choix de l'étude	9
5.0 Objectifs de l'étude	11
6.0 Questions de recherche	12
7.0 Hypothèses	12
8.0 Organisation du travail	13
9.0 Conclusion du chapitre	14

CHAPITRE UN	15
1.0 Introduction	15
1.1 Facteurs à la base de blocages linguistiques chez les apprenants de FLE	16
1.2 Le concept de stratégies de communication (SC)	18
1.2.1 L'origine de SC dans l'apprentissage de langues étrangères et secondes ...	19
1.2.2 Quelques taxonomies de classification de SC	20
1.3. Les SC dans un contexte ghanéen	22
1.3.1 SC dans un contexte ghanéen – L'anglais langue étrangère (ALE)	22
1.3.2 SC dans un contexte ghanéen – Le français langue étrangère (FLE)	24
1.4. L'impact des SC sur l'enseignement et l'apprentissage des langues étrangères....	27
1.5. Les effets de types de tâches sur le choix des SC par les apprenants en langues...	30
1.6. Les méthodologies dans les études consacrées à l'évaluation de SC	32
1.7 Lacunes dans les études de SC	34
1.8 Conclusion du chapitre	37
CHAPITRE DEUX	38
2.0 Introduction	38
2.1 Partie Un : Cadre Conceptuel	39
2.1.1 La communication dans l'enseignement / apprentissage de FLE	40
2.1.2 la notion de stratégies dans le domaine didactique des langues	47
2.2 Partie Deux – Cadre Théorique	70
2.2.1 La théorie d'accès lexical de Levelt et al. (1999)	71
2.3 Conclusion du chapitre	82
CHAPITRE TROIS	85
3.0 Introduction	85
3.1 La collecte de données	86

3.1.1 Population et échantillonnage	86
3.1.2 Instruments de collecte de données	88
3.1.3 Procédure de collecte de données	92
3.1.4 Cadre général de la collecte de données	93
3.2 L'analyse de données	100
3.2.1 Convention de transcription	102
3.3 Considérations éthiques	103
3.4 Limitations de la collecte de données	104
3.5 Conclusion du chapitre	105
CHAPITRE QUATRE	106
4.0 Introduction	106
4.1 Présentation de données tirées du questionnaire	108
4.1.1 Présentations de données préliminaires	108
4.1.2 Présentations des données sur le parcours d'apprentissage de FLE	112
4.1.3 Présentation des données sur les difficultés langagières des apprenants	119
4.1.4 Présentation des données sur les SC employées par les apprenants	122
4.2 Présentation des données obtenues à travers des instruments qualitatifs	152
4.2.1 La tâche communicative	153
4.2.2 Entretiens semi-structurés et rétrospectifs	193
4.3 Conclusion du chapitre	207
CHAPITRE CINQ	210
5.0 Introduction	210
5.1 Récapitulatif des questions de recherche et hypothèses	210

5.2 Discussion des résultats à la lumière des trois instruments de collecte de données.....	211
5.3 Présentation et interprétation de réponses aux questions de recherche	213
5.4 Discussion des résultats à la lumière des hypothèses de recherche	222
5.5 Quelques observations et résultats inattendus issus de la collecte de données	225
5.6 Limites de l'étude	226
5.7 Conclusion du chapitre	227
CHAPITRE SIX	228
6.0 Introduction	228
6.1 Perspectives de SC dans le domaine de FLE au Ghana	228
6.2 Cadre d'intégration des SC dans la production orale de FLE (Guide pédagogique)	230
6.3 Recommandations aux acteurs clés	237
6.4 Conclusion du chapitre	242
CONCLUSION GÉNÉRALE	244
BIBLIOGRAPHIE	246
ANNEXE 1	270
ANNEXE 2	304
ANNEXE 3	311
ANNEXE 4	312



LISTE DES ABREVIATIONS ET SIGLES

SC : Stratégies de Communication

FLE : Français Langue Étrangère

ALE : Anglais Langue Étrangère

CECRL : Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues

WASSCE: West African Senior School Certificate Examination

L1 : Première Langue

L2 : Langue Seconde / Étrangère



LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1 : La taxonomie de Dörnyei (1995)	56
Tableau 2 : les classifications de SC selon Tarone (1977)	62
Tableau 3 : La taxonomie de SC de Tarone (1980)	64
Tableau 4 : La taxonomie de SC par Færch et Kasper (1983)	66
Tableau 5 : Taxonomie de SC par Corder (1983)	68
Tableau 6 : Convention de transcription	102
Tableau 7 : Répartition par sexe des apprenants	108
Tableau 8 : Réponses selon l'âge des apprenants.....	109
Tableau 9 : Répartition selon les nationalités des apprenants	110
Tableau 10 : Répartition selon les langues parlées par les apprenants	111
Tableau 11 : La durée d'apprentissage du FLE	113
Tableau 12 : Le niveau où les participants ont commencé à apprendre le français ...	114
Tableau 13 : Grade d'honneur au WASSCE en FLE	116
Tableau 14 : Niveau de compétence orale en FLE.....	117
Tableau 15 : Corrélation entre le nombre d'années d'études en FLE et les Compétences communicatives.....	118
Tableau 16 : Confort et aisance à l'expression orale en français	120
Tableau 17 : les facteurs affectifs et métacognitifs qui influencent l'expression orale des apprenants de FLE	121
Tableau 18 : Les stratégies de réduction – Scénario A	124
Tableau 19 : Les stratégies de réduction – Scénario B	127
Tableau 20 : Stratégies de réduction - Scénario C.....	129

Tableau 21 : Stratégies de réduction - Scénario D	130
Tableau 22 : Comparaison des différentes stratégies de réduction	131
Tableau 23 : La circonlocution	135
Tableau 24 : L'alternance codique	137
Tableau 25 : La traduction littérale	139
Tableau 26 : L'étrangéisation.....	141
Tableau 27 : L'appel à l'aide.....	143
Tableau 28 : L'autocorrection	144
Tableau 29 : Bilan des SC selon les données recueillies	146
Tableau 30 : Les stratégies de gain de temps	150
Tableau 31 : Consignes pour la tâche communicative	155
Tableau 32 : Cadre d'analyse de données	156
Tableau 33 : Le nombre de mots produits par chaque apprenant	186
Tableau 34 : Fréquence de stratégies de réduction	187
Tableau 35 : Fréquence de stratégies de réalisation ou compensatoires	189
Tableau 36 : Fréquence de stratégies de gain de temps	191
Tableau 37 : Raisons de difficultés dans la tâche II	197
Tableau 38 : Les processus cognitifs lors des tâches communicatives	199
Tableau 39 : Fréquence et raisons des traductions mentales	201
Tableau 40: Tableau de triangulation des stratégies de communication les plus utilisées	212
Tableau 41 : Hiérarchie des SC employées par les apprenants de FLE	216
Tableau 42 : Analyse comparative de tâche I et de la Tâche II	220

LISTE DES FIGURES

Image 1 : Théorie de l'accès lexical (Levelt et al., 1999) 72

Image 2 : l'adaptation de Segalowitz (2010) à la théorie de l'accès lexical77

Image 3 : Un extrait d'histoires illustrées sans paroles97

Image 4 : Le Gaz159

Image 5 : Une journée de travail160

Image 6 : Cabine téléphonique161

Image 7 : Un petit incendie.....162



INTRODUCTION GÉNÉRALE

1.0 Introduction

L'objectif principal de chaque apprenant d'une langue étrangère est de développer la capacité à communiquer efficacement dans la langue cible et d'interagir de manière fonctionnelle dans les milieux socioculturels. Dans cette optique, les enseignants des langues étrangères et secondes se préoccupent à guider les apprenants à acquérir le savoir, le savoir-être ainsi que le savoir-faire de la langue cible (Cuq, 2003 ; Ellis, 2005 ; Cook, 2007). L'apprenant, dans ce cas, n'est pas censé se limiter seulement au développement des formes linguistiques et cognitives de la langue cible, mais doit aussi s'intéresser à comment établir des échanges communicationnels en situations réelles, ce qui est très pertinent de nos jours (Agbo & Ayi-Adzimah, 2020). Comme le langage reste un élément culturel important, s'accrocher aux méthodes et approches pédagogiques qui favorisent le développement langagier total des apprenants est un pas dans la bonne direction (Kuupole et al, 2012 ; Appiah-Thompson, 2015).

De nos jours, la communication orale dans la pédagogie des langues étrangères est considérée très importante, voire plus importante, que la lecture et l'écriture (Oweis, 2013). En considérant aussi la mondialisation linguistique qui devient de plus en plus prévalente, le multilinguisme reste une tendance courante dans de nombreuses communautés, ce qui rend l'interaction linguistique et l'apprentissage de langues étrangères et secondes un aspect vital de la vie quotidienne.

En ce qui concerne l'enseignement/apprentissage des langues étrangères, des recherches et des observations révèlent comment les apprenants rencontrent souvent des difficultés de communication lorsque leur niveau de compétence linguistique est insuffisant (Bialystok, 1990 ; Dörnyei, 1995 ; Chachu, 2016 ; Agbo 2020). Pour transmettre efficacement leurs messages et maintenir leur engagement dans les conversations jusqu'à ce que leurs objectifs soient atteints, les apprenants doivent appuyer sur des stratégies de communication (désormais SC) pour surmonter ces défis.

Le travail que nous présentons concerne la communication auprès d'apprenants de Français Langue Etrangère (FLE) au Ghana, et plus spécifiquement, les SC sur lesquelles ils s'appuient

lorsqu'ils rencontrent des difficultés dans des situations de communication orales. Une analyse de ces SC offre des découvertes précieuses dans le processus complexe de l'acquisition langagière et offre des conseils sur la manière d'aider les apprenants à développer leurs compétences communicatives à l'oral.

Nous évoquons aussi la problématique et les justificatifs qui nous amènent à nous intéresser à ce sujet. Ensuite, nous présentons les objectifs, les questions de recherche, ainsi que les hypothèses qui guident ce travail, et finalement, nous esquissons le plan général pour l'élaboration de cette thèse de doctorat.

2.0 Contexte de l'étude

Dans les paragraphes suivants, nous présentons de manière systématique, le cadre de cette étude. Nous parlerons premièrement sur la situation sociolinguistique au Ghana ainsi que de l'état de lieu de la langue française dans le cadre éducatif du pays. Nous présentons ensuite quelques observations que nous avons faites lors de notre parcours en tant qu'enseignant de FLE au Ghana. Nous examinons aussi la notion de l'interlangue, qui reste une des hypothèses pertinentes à la base de nos observations et de ce travail tout entier ; ce qui nous dirige vers la problématique de cette étude.

2.1 La situation sociolinguistique du Ghana

Le Ghana est situé en Afrique de l'Ouest ayant comme voisins la Côte d'Ivoire à l'ouest, le Burkina Faso au nord et le Togo à l'est, qui sont tous des pays francophones. Cette disposition géographique présente déjà une situation sociolinguistique très intéressante. De plus, la diversité ethnique et linguistique au Ghana fait que de nombreuses personnes soient multilingues. Ayant une population d'environ 31 millions d'habitants (selon le recensement de 2020), le nombre exact des différentes langues locales parlées par cette population fait polémique. Agbéflé (2017) dans son article montrent qu'il existe à peu près 60 à 70 langues nationales parlées par les Ghanéens, établissant la situation multilingue de ce pays. Chachu et Kpoglu (2020) classifient les langues présentes au Ghana en deux catégories, c'est-à-dire les langues indigènes et les langues d'origines étrangères. Parmi les langues indigènes les plus répandues, on trouve le Twi, le Ga, l'Ewe, le Fante, le Dagbani, et bien d'autres. Ces langues sont souvent utilisées dans la vie quotidienne, au sein des familles, des communautés locales et dans les interactions formelles et informelles.

Dans la représentation des langues d'origines étrangères, la langue anglaise se distingue comme la langue internationale dominante au Ghana, car elle joue un rôle prédominant en tant que langue officielle et administrative au Ghana, une réalité soulignée aussi par Agbéflé (2017, p. 251) qui le décrit comme « la langue héritée du colon par les gouvernements postcoloniaux ». Son introduction pendant la période coloniale confère à l'anglais une importance inégalée dans la politique linguistique ghanéenne. Après l'anglais, nous identifions la langue française, qui occupe aussi une place significative en tant que la langue étrangère la plus enseignée dans presque toutes les institutions éducatives du pays (Kwaffo, 2020). Bien que des langues telles que l'espagnol, l'allemand et le chinois soient présentes, leur influence demeure marginale en comparaison avec l'anglais et le français. Néanmoins, la présence de toutes ces langues au Ghana révèle la diversité linguistique du pays, où plusieurs langues coexistent et interagissent dans différents domaines de la société. Cette diversité linguistique est un aspect important de l'identité socioculturelle du Ghana et contribue à la richesse et au dynamisme du pays.

2.2 L'état de lieu de la langue française au Ghana

Il est essentiel de saisir la dynamique du statut de la langue française au Ghana, ainsi que son importance cruciale dans l'enseignement et l'apprentissage dans le système éducatif. Cette section de notre étude se penche sur la situation de la langue française au Ghana, en mettant particulièrement l'accent sur la place qu'occupe le FLE dans le système éducatif du pays.

La langue française a été introduite dans le système ghanéen pendant l'époque coloniale, afin de favoriser des relations commerciales ainsi qu'économiques entre le Ghana et les autres pays de la sous-région. Comme le Ghana reste entouré de trois pays francophones au nord, à l'est et à l'ouest, il est devenu indispensable que la population soit impliquée dans l'enseignement/apprentissage du français. Le français est donc conçu comme la langue internationale seconde au Ghana (Agbéflé, 2017).

En 2006, Le Ghana, un pays largement anglophone, a rejoint l'Organisation Internationale de la Francophonie (L'OIF), une organisation regroupant des pays francophones, lors de son 16e sommet en Roumanie, en tant que membre associé. Puis en 2018, le Ghana est devenu un membre associé lors du 17e Sommet de la Francophonie à Erevan, en Arménie. Le 5 octobre 2024, une nouvelle ère s'est ouverte pour le Ghana. Le pays est devenu membre à part entière de la Francophonie lors du Sommet de la Francophonie à Paris. Cela démontre que le gouvernement

ghanéen a fait des efforts considérables dans la promotion de l'enseignement/apprentissage du FLE, car l'adhésion au statut de membre est normalement réservée aux Etats et aux gouvernements où le français est couramment utilisé et qui partagent ainsi les valeurs des pays francophones (Azamede & Gamede, 2021). Ainsi, le Ghana a dû reconnaître l'utilité de la langue française conformément à la promotion du bilinguisme dans la sous-région et aux avantages que le pays peut en tirer, surtout dans les domaines tels que l'éducation, les affaires, le tourisme et la diplomatie. En plus de l'intégration du pays à l'OIF, le gouvernement ghanéen avait déjà pris plusieurs initiatives et réformes pour promouvoir la langue française. Nous pouvons ainsi mentionner la création des Centres Régionaux pour l'Enseignement du Français (CREF) dans les dix chef-lieux de l'époque. Également, en 2018, le gouvernement a signé un pacte linguistique avec l'OIF pour garantir à tous les niveaux éducatifs, le développement de haute qualité d'un enseignement/apprentissage du français au Ghana (Gandolfi et al, 2021).

Eu égard à tous ces efforts mis en place par le gouvernement ainsi que la position géographique territoriale, entourée de pays francophones, nous aurions pu nous attendre à une proportion considérable de la population ghanéenne alphabétisée en français. Cependant, le niveau d'alphabétisation en français est très faible (Kwaffo, 2020). Selon le service statistique du Ghana, il est révélé que seulement un pourcent (1%) de la population ghanéenne maîtrise la langue française, ce qui est un effectif vraiment faible. Le rapport suggère donc la nécessité d'accroître le niveau de formation en français pour approfondir les relations entre le Ghana et ses voisins (Service statistique du Ghana, 2013).

Cette suggestion dans ce rapport nous dirige vers nos prochains paragraphes, qui vise à évaluer le statut de l'enseignement/apprentissage de la langue française dans l'institutions d'éducation au Ghana, qui ne semble pas avoir encore eu d'impact significatif sur l'alphabétisation de la langue française au Ghana (Kodua, 2012 ; Kuupole et al, 2012 ; Azamede & Gamede, 2021).

2.3 L'enseignement/apprentissage de la langue française au Ghana

Il importait de mentionner qu'au Ghana, le français est la seule langue internationale, à part l'anglais qui est largement enseigné dans presque tous les niveaux éducatifs ; c'est-à-dire, à partir de l'école primaire jusqu'au secondaire, quoique dans des mesures différentes. Le français est proposé dans l'école primaire comme matière principale et au lycée, le français est l'une des matières facultatives à option pour les étudiants en lettres (Csajbok-Twerefou et al, 2014 ; Chachu,

2016). Au total, un élève ghanéen devrait avoir étudié le français pendant au moins cinq ans au niveau primaire et au collège avant d'entrer au lycée. Au lycée, un étudiant qui choisit le français comme matière à option, l'étudie pendant trois ans, en fonction de la durée de scolarisation secondaire au Ghana. Cependant, les autres langues internationales présentes au Ghana telles que le chinois, l'allemand et l'espagnol, ne sont introduites dans le système scolaire ou ghanéen qu'au niveau post-secondaire, ce qui met en exergue le soutien particulier accordé à la langue française par le gouvernement ghanéen. En somme, un élève qui étudie le FLE dès l'école primaire jusqu'au lycée doit consacrer environ huit ans à l'apprentissage de cette langue (Guillemot & Kuupole, 2009).

Malgré tous les efforts et politiques accordés à la promotion de la langue française au Ghana, la majorité des Ghanéens, même ceux qui ont autrefois appris le français à l'école, peinent encore à communiquer de manière fluide dans cette langue (Asiedu, 2019). Il est important donc d'examiner la manière dont le FLE est enseignée au Ghana, et son statut dans le domaine éducatif du pays.

Des études comme celles de Kuupole et al. (2012), Appiah-Thompson (2015) et Agbottah (2021) soulignent que les méthodes d'enseignement actuelles de l'apprentissage du FLE au Ghana ne semblent pas satisfaire aux besoins linguistiques des apprenants, ce qui compromet la fluidité des diplômés qui rencontrent des difficultés à répondre aux exigences linguistiques dans leurs différents domaines d'études ou professions. Nous pensons aussi que les apprenants doivent s'impliquer aussi d'avantage dans leurs parcours du développement de compétences langagières en FLE, et lorsque les étudiants sont activement impliqués dans leur développement linguistique, ils deviennent responsables de leur apprentissage d'une manière qui influence positivement leur performance (Owusu-Mante, 2014).

Dans la section suivante, nous examinons quelques observations tirées de nos expériences en tant qu'enseignant de FLE, qui nous ont conduit à formuler notre problématique et les objectifs qui déterminent cette étude.

2.4 Des observations à la base de cette étude

Au fil des années, tout au long de notre expérience professionnelle en tant qu'enseignante de FLE, premièrement au niveau secondaire et plus récemment au niveau universitaire, nous avons eu à effectuer plusieurs observations et constats auprès des étudiants de FLE que nous avons eu

l'occasion d'enseigner. À la suite de toutes ces observations, le constat primordial s'avère que presque tous ces étudiants rencontrés dans ce cadre de notre parcours professionnel témoignent toujours de la volonté de communiquer dans cette langue cible, qui est le FLE dans notre cas. Mis à part la volonté de communiquer dans cette langue, ces étudiants font face à plusieurs reprises aux blocages et lacunes dans leurs tentatives de communication en français. Ceci, eu égard au nombre d'années susmentionnées qu'ils sont censés dédier à ce but. Nous constatons aussi comment la plupart d'entre eux n'arrivent pas à faire passer leurs messages avec fluidité et spontanéité, et comment ils perdent leur lexique pendant leur processus de communication et finissent par se sentir démotivés. Certes, dans quelques cas, nous constatons aussi comment ils abandonnent tout simplement leur discours au bon milieu d'une conversation due à certaines lacunes lexicales. Ce phénomène, selon notre petite expérience, les rend bien nerveux en classe de FLE et constitue l'un des facteurs essentiels à leur manque de confiance en soi, ce qui inhibe leur envie de communiquer en français.

Ce phénomène, qui est assez normal pour les apprenants de langues étrangères et secondes, se fonde sur la notion d'« interlangue » véhiculée par le renommé linguiste américain Larry Selinker qui l'a introduit dans le domaine de l'acquisition de langues étrangères et secondes en 1972. Cette hypothèse très pertinente, constitue aujourd'hui l'une des notions de base pour la plupart des recherches dans le domaine didactique des langues étrangères (Tarone, 2006). La notion d'interlangue (Selinker, 1972) représente simplement l'étape intermédiaire entre la langue source (LS) et la langue cible (LC) d'un apprenant, dans laquelle l'apprenant appuie sur les règles des deux systèmes linguistiques afin de produire des phrases dans la LC. Cette langue intermédiaire est caractérisée par des simplifications, l'utilisation de structures de phrases de base, l'omission de certains éléments grammaticaux ou l'évitement des vocabulaires complexes dans la LC, des erreurs systématiques commises par les apprenants quand ils essaient d'appliquer les règles de la langue cible. Ces erreurs peuvent résulter de l'influence de la langue source de l'apprenant ou d'une connaissance incomplète de la langue cible (Selinker, 1972 ; Tarone, 2006 ; Luna, 2010 ; Selinker & Rutherford, 2013).

Cette notion de Selinker (1972) confirme l'hypothèse que les erreurs commises par ces étudiants ainsi que le phénomène de blocage langagière est assez normal dans les interlangues des apprenants de langues étrangères et secondes. Mais doit-on ralentir ou jeter l'éponge à cause du

fait que les apprenants de FLE se bloquent dans leurs discours ? Nous ne croyons pas. Voici ce qui nous amène au sujet des stratégies de communication.

Pour cette raison, ce travail a pour but de montrer comment les apprenants de langues étrangères pourraient surmonter ce défi de blocage communicatif lorsqu'ils sont formés à la bonne utilisation de ces techniques. Selon Tarone (2006), les stratégies de communication sont utilisées par l'apprenant pour résoudre des problèmes de communication lorsque le système interlangue semble inadapté à la tâche. Lorsque, dans la tentative de communiquer le sens, l'apprenant trouve que l'élément linguistique nécessaire n'est pas disponible, il peut recourir à une variété de stratégies de communication pour faire passer ce sens. Færch et al. (1984) décrivent aussi comment les apprenants de langues de niveau inférieur pourraient occasionnellement bénéficier de la prise de conscience des avantages de demander de l'aide plutôt que d'abandonner.

3.0 La problématique

Une préoccupation très courante à laquelle sont confrontés les enseignants de langues étrangères au fil des ans, c'est la difficulté de leurs étudiants à communiquer dans la langue cible en cours de langue, surtout dans un contexte où les apprenants ont rarement l'occasion de pratiquer la langue cible en dehors de la salle de classe (Stoltz, 2011 ; Hammarström, 2016). Il y a même des apprenants de langues étrangères assez compétent à l'écrit qui n'arrivent pas à communiquer avec efficacité dans la langue cible, car ils n'ont pas développé des stratégies pour pratiquer la langue cible à travers des activités communicatives en classe de langues (Lavalle & Briesmaster, 2017). Des chercheurs comme Agbo et Ayi-Adzimah (2020), Appiah-Thompson (2015) et Guillemint et Kuupole (2009) observent aussi que malgré toutes les années consacrées à l'apprentissage de FLE par les étudiants ghanéens, eu égard à la redynamisation de l'enseignement du FLE au niveau gouvernemental, la majorité d'individus qui, à un certain niveau dans leur éducation ont étudié le FLE, sont quasiment incapables de mener des conversations simples, à part quelques échanges basiques à l'instar des salutations. Agbéflé (2017, p. 249) confirme de plus que même s'il y a une diversité de méthodes d'enseignement expérimentées dans le système scolaire de FLE au Ghana, « les résultats obtenus sont toujours en deçà des attentes ». Quant à Kuupole et al (2012), Gandolfi et al (2021) et Agbottah (2021), les méthodologies d'enseignement qui sont présentes dans les classes de FLE au Ghana, laissent peu de place pour le développement de la compétence communicative des apprenants de FLE. Ces méthodologies semblent ralentir le progrès de la

communication orale chez ces apprenants concernés. Pour cette raison, il y a généralement un manque de pratique de la communication orale dans les classes de langues, et par conséquent, des exercices de production orale complexe à finalité évaluative, rend les étudiants de FLE un peu désorientés lors de la production orale (Guilleminot & Kuupole, 2009). Cela explique à notre avis, la raison pour laquelle les apprenants de FLE au Ghana n'arrivent pas à développer leurs capacités à communiquer efficacement à l'orale en français.

Selon la perspective communicative de l'enseignement des langues, la communication est perçue comme le moyen et l'objectif de l'apprentissage (Defays, 2003), alors nous sommes d'avis que la communication efficace de la langue cible doit être priorisée. Nous observons en tant que professeurs de FLE au fil des années, que nos apprenants ont bien le désir de communiquer en français, mais manquent des structures lexicales nécessaires ; un phénomène normal pour chaque apprenant des langues (Dörnyei, 1995 ; Guilleminot & Kuupole, 2009 ; Yuliandri, 2018). Nous observons aussi comment ils ont tendance à abandonner ou éviter complètement l'objectif de communication, quand ils font face aux blocages linguistiques (Dörnyei, 1995). Nous observons en outre comment ils recourent aux plusieurs stratégies de communication sans même s'en tenir compte, afin de combler des lacunes lexicales qu'ils rencontrent et aussi de ne pas abandonner un message à l'instar d'un discours qui leur est imposé dans un examen ou un contrôle (Harley & King 1989 ; Dörnyei, 1995 ; Dewaele, 1998 ; Agbo 2020). Une étude menée par Afari et al (2023) confirme comment les étudiants de FLE manquent de spontanéité, de fluidité et de compréhension des questions. Alors, pour éviter toute interruption de communication, les locuteurs utilisent des stratégies de communication pour se contenter des ressources linguistiques immédiatement disponibles pour communiquer leurs intentions avec un répertoire linguistique limité à leur niveau d'éducation et de compétence (Essien et al, 2022).

Compte tenu de tous ces observations et des confirmations par des autres auteurs dans ce domaine, la problématique que nous cherchons à aborder dans ce travail est la suivante : Comment les apprenants de FLE mobilisent-ils les stratégies de communication pour surmonter leurs difficultés linguistiques lors de leurs productions orales, quelles stratégies perçoivent-ils comme les plus efficaces pour soutenir leur discours, et comment ces choix stratégiques varient-ils selon le type de tâche communicative proposé ?

Nous avons l'intérêt à entamer ce genre d'étude car, à notre avis et comme montrés dans les études comme celle de Dörnyei (1995) et Christoforou & Kakoyianni-Doa (2014), si les étudiants sont sensibilisés à recourir aux SC dans leurs productions orales, ils seront en mesure de combler un certain nombre de lacunes linguistiques dont ils font face, afin de rester dans la communication. Dörnyei (1995) établit néanmoins que les apprenants d'une langue cible pourraient bénéficier d'instructions sur la façon de faire face aux problèmes de performance, car une proportion importante de leur communication dans la langue cible réelle est déjà problématique. Ainsi, la sensibilisation aux stratégies de communication pourrait procurer aux apprenants un sentiment de sécurité dans la langue cible en leur permettant de s'en sortir en cas de difficulté, plutôt que d'abandonner leur message. Les apprenants peuvent donc décider de rester dans la conversation et atteindre leur objectif communicatif.

Dans cette présente étude, nous examinons comment les apprenants ghanéens de FLE choisissent de surmonter le défi de blocages linguistiques et les stratégies qu'ils emploient pour communiquer leurs pensées à l'orale dans un milieu anglophone où la langue française est peu utilisée dans la vie quotidienne (Guilleminot et Kuupole, 2009 ; Appiah-Thompson, 2015 ; Asiedu, 2019).

4.0 Justification de choix de l'étude

Des études menées par des chercheurs tels que Prebianca et Fortkamp (2007) ont montré que les obstacles rencontrés par les locuteurs de langues étrangères lors de la communication et les stratégies qu'ils emploient pour surmonter ces difficultés semblent influencer leur production orale ainsi que leur capacité à communiquer. Dans leur article, Guilleminot et Kuupole (2009) ont confirmé les difficultés linguistiques rencontrées par les apprenants de FLE au Ghana, telles que le manque d'expressions appropriées et l'insuffisance de vocabulaire, en raison notamment du statut étranger du FLE dans le pays et du manque de pratique de la communication orale en français. Ces facteurs ont un impact sur la fluidité du discours oral des apprenants dans un pays anglophone comme le Ghana. Dans leurs discours, les apprenants de FLE et de langues étrangères « ont tendance à se bloquer et par conséquent n'ont d'autre alternative que d'employer des stratégies échappatoires, non seulement pour résoudre cette situation de blocage, mais aussi pour assurer la continuité d'un discours qui leur est imposé » (Guilleminot et Kuupole, 2009, p. 02).

Ellis (1984) propose aussi un enseignement/apprentissage de langues cibles où l'attention est portée non seulement sur la correction de grammaire et lexicale, l'intelligibilité ou du style des

discours, mais aussi sur l'emploi de stratégies de communication pour aider les apprenants de langues étrangères et secondes dans leurs productions orales.

C'est dans cette même optique que nous cherchons à mener la présente étude qui éclaircit la notion de stratégies de communication et son importance dans la classe de FLE. Nous croyons que lorsque les apprenants sont armés des outils nécessaires afin de naviguer le parcours de l'apprentissage des langues étrangères, ils comprendraient les processus impliqués dans l'apprentissage de langues, ils accepteraient les défis concernés, tout en développant la confiance et le savoir-faire dont ils ont besoin en vue de ne pas abandonner leurs messages en pleine communication, même s'ils font face aux blocages langagiers (Christoforou & Kakoyianni-Doa, 2014 ; Yuliandri, 2018).

Ainsi, nous cherchons principalement dans cette étude à examiner les stratégies de communication orales employées par les apprenants ghanéens de FLE et aussi à suggérer des recommandations propices à la sensibilisation sur les effets positifs de ces stratégies en cours de FLE au Ghana. Nous espérons aussi que la sensibilisation sur les moyens efficaces de l'emploi de ces stratégies aidera les apprenants à mieux s'exprimer en français, tout en leur donnant des outils langagiers dont ils ont besoin pour communiquer de façon courante et fluide, limitant les pauses longues en plein milieu de conversations qui constituent souvent les facteurs de déstabilisation quand ils rencontrent des blocages langagiers. Nous chercherons à focaliser cette étude sur les apprenants et leur apprentissage de FLE, tout en partageant d'avis avec Guillemot et Kuupole (2009, p. 01) qui expriment que « l'enseignement/apprentissage du FLE au Ghana, tel qu'il est conçu à l'heure actuelle, est centré sur l'apprenant ». Lorsque ces apprenants acquièrent les outils nécessaires pour naviguer le parcours de l'apprentissage des langues étrangères, ils commencent à comprendre les processus impliqués à l'apprentissage de langues étrangères, ils cherchent aussi à accepter les défis concernés, et finalement, ils adoptent des stratégies pour surmonter les défis de la communication dans une langue étrangère (Christoforou & Kakoyianni-Doa, 2014). Selon Stoltz (2011), il est déjà difficile pour les enseignants de langues étrangères de stimuler la parole chez leurs étudiants, surtout dans un environnement où ces derniers ont peu d'exposition à la langue cible, ce qui est vrai, dans notre cas aussi. L'introduction aux apprenants des différentes SC et de leurs applications dans divers contextes pourrait, à notre avis, contribuer considérablement à encourager et à autonomiser les apprenants en FLE à prendre en charge leur propre développement des compétences communicatives.

5.0 Objectifs de l'étude

Pour appréhender pleinement une problématique, il est impératif d'analyser en profondeur les conditions fondamentales qui encadrent l'étude. Dans cette optique, cette étude cherche principalement à proposer les SC comme un moyen de l'amélioration des compétences communicatives (Dörnyei, 1995 ; Teng, 2012), car l'objectif principal de l'apprentissage des langues est la capacité à communiquer. Ce faisant, l'étude examine donc l'utilisation des SC en contexte universitaire ghanéen, dans les discours oraux des apprenants de FLE. Nous visons ainsi à identifier de manière exhaustive les SC spécifiques déployées par ces apprenants, incluant les fréquences de ces stratégies. Cette étude inclut également une focalisation sur les SC spécifiques mises en œuvre par nos sujets, et une analyse comparative de leur usage dans deux cadres d'activités distincts : une tâche de présentation de soi et une autre de description d'images en FLE.

Dans ce travail, les objectifs principaux sont les suivants :

- Identifier les SC mobilisées par les apprenants en FLE lors de leurs productions orales.
- Examiner les stratégies perçues comme efficaces pour soutenir la progression des apprenants dans leurs discours.
- Évaluer les choix de SC auprès les apprenants en FLE en ce qui concerne leurs réactions face à deux types de tâches distinctes.

Ces objectifs seront notre guide pour une compréhension approfondie de notre problématique, en nous permettant d'analyser en détail les conditions sous-jacentes de cette étude. Dans cette perspective, notre démarche commence par une exploration visant à identifier les SC employées par les apprenants pour maintenir leur discours en dépit des obstacles linguistiques. En outre, nous chercherons à investir les stratégies spécifiques qui contribuent à résoudre les tâches communicatives chez les apprenants en FLE. Enfin, nous nous attacherons à évaluer les différences entre les deux types de tâches en ce qui concerne l'emploi et le choix des SC par les apprenants concernés.

Les réponses à ces objectifs nous aideront à comprendre le sujet de SC telle qu'elles sont employées par les apprenants ghanéens de FLE. Ce faisant, nous serons à mesure de proposer quelques recommandations qui aideront à promouvoir la communication orale et l'emploi de SC dans la pédagogie de FLE au Ghana et ailleurs.

6.0 Questions de recherche

Dans cette section, nous définissons les questions de recherche qui orientent notre étude sur les SC employées par les apprenants ghanéens au niveau universitaire dans leurs productions orales en FLE. Ces questions émergent naturellement de notre problématique et constituent le fondement sur lequel repose notre enquête. Nous espérons contribuer au corpus existant de connaissances dans ce domaine en répondant aux questions suivantes :

- Quelles sont les SC utilisées par les apprenants de FLE lors de leurs productions orales ?
- Dans quelle mesure ces SC semblent-elles efficaces pour aider les apprenants de FLE à surmonter des blocages linguistiques lors des tâches communicatives ?
- Quelles différences sont observées dans les réponses des apprenants aux deux types de tâches communicatives distinctes en ce qui concerne leur choix de SC ?

En répondant à ces questions, nous visons à approfondir notre compréhension de SC comme employées par les apprenants de FLE au niveau universitaire ghanéen, ce qui nous permettra d'obtenir des découvertes précieuses en vue d'améliorer les pratiques d'enseignement et d'apprentissage de FLE ainsi que des autres langues étrangères.

7.0 Hypothèses

Nous présentons les hypothèses qui guident notre approche méthodologique dans cette étude. Ces hypothèses servent de cadre à travers lequel nous explorons les questions de recherche et examinons les phénomènes étudiés. En formulant ces hypothèses, nous visons à générer des propositions testables qui nous aideront à comprendre la relation entre les SC et la production orale dans l'apprentissage du FLE. Ces hypothèses sont basées sur la littérature existante ainsi que des observations préliminaires de notre propre contexte de recherche. Nous cherchons à affiner notre compréhension de la manière dont les apprenants ghanéens de FLE utilisent les SC dans leurs productions orales et espérons apporter de nouvelles perspectives au domaine de l'apprentissage et de l'enseignement de FLE au Ghana. Les trois hypothèses encadrant notre démarche méthodologique dans cette étude sont les suivantes :

- Les apprenants de FLE mobilisent une combinaison de stratégies d'évitement, de compensation et de gain de temps lors de leurs productions orales, avec une prédominance des stratégies compensatoires.

- Les stratégies de compensation telles que la traduction littérale, apparaissent comme les plus efficaces pour permettre aux apprenants de FLE de maintenir leur discours malgré les blocages linguistiques rencontrés lors des tâches communicatives.
- Le type de tâche communicative influence le choix des stratégies de communication chez les apprenants de FLE. Les apprenants de FLE utilisent davantage de stratégies de gain de temps dans la deuxième tâche communicative que dans la première.

En mettant à l'épreuve ces hypothèses à travers des analyses rigoureuses, nous espérons contribuer à l'enrichissement du champ de la didactique des langues et à la formulation de recommandations pratiques pour les enseignants et les apprenants de FLE au Ghana, en s'appuyant sur la sensibilisation et l'emploi efficace des SC. L'exploration de ces hypothèses nous permettra de mieux saisir les mécanismes sous-jacents à l'utilisation des SC dans l'apprentissage du FLE, ouvrant ainsi la voie à de nouvelles pistes de recherche et à des approches pédagogiques plus efficaces.

8.0 Organisation du travail

Ce travail est divisé en huit parties composées de la partie introductive, de six chapitres et la conclusion générale. La partie introductive se concentre sur le cadre général du sujet, la problématique, les objectifs, les questions de recherche ainsi que les hypothèses guidant notre étude. Cette section est suivie du premier chapitre qui comprend une revue de la littérature et des travaux antérieurs dans le domaine des SC dans les classes de langues étrangères et secondes. Nous discutons ici des travaux pertinents pour nos objectifs et questions de recherche, ainsi que quelques concepts de SC pertinentes dans ce domaine. Le deuxième chapitre est dédié au cadre conceptuel et théorique de cette étude ainsi que les définitions opératoires de concepts primordiaux à notre travail. Le chapitre trois aborde la méthodologie de collecte de données et les processus impliqués. Nous y discutons du public cible de l'étude, des processus d'échantillonnage, d'un compte rendu sur le pilotage, ainsi que des processus impliqués dans la collecte de données proprement dite.

Le quatrième chapitre est consacré à l'analyse des données recueillies. Ici, grâce aux tableaux graphiques, nous illustrons les résultats aux questions posées à travers nos instruments de collecte de données, guidés par des études antérieures de chercheurs du domaine à propos des SC dans l'enseignement/apprentissage de langues étrangères et secondes. Nous consacrons le cinquième chapitre aux discussions et implications des résultats, en répondant aux questions de recherche et

en confirmant ou réfutant nos hypothèses. Enfin, le sixième et dernier chapitre propose des recommandations didactiques et des implications pédagogiques pour l'enseignement des SC dans la pratique de l'enseignement et de l'apprentissage des langues étrangères, plus spécifiquement, le FLE au Ghana. Pour conclure, nous résumons les résultats de l'étude en général et proposons des perspectives pour les recherches futures.

9.0 Conclusion du chapitre

Cette partie introductive du travail présente le cadre général de notre étude qui porte sur l'emploi de SC utilisées dans les productions orales des apprenants de FLE au niveau universitaire et les raisons pour lesquelles nous trouvons un tel sujet si pertinent dans le domaine de l'enseignement/apprentissage de FLE au Ghana. En mettant notre étude dans le contexte qu'il faut, nous identifions la problématique, les objectifs, les questions de recherche ainsi que les hypothèses guidant cette recherche dans le domaine de l'emploi de SC. L'organisation générale de l'étude marque ainsi la fin de ce chapitre.

Le chapitre suivant est dédié à l'analyse des cadres conceptuels de notre sujet, en se basant sur la littérature existante concernant les stratégies de communication appliquées à l'apprentissage des langues étrangères et secondes.



CHAPITRE UN

LES STRATÉGIES DE COMMUNICATION : APERÇUS D'ÉTUDES ANTÉRIEURES

1.0 Introduction

Ce chapitre propose une exploration approfondie des fondements conceptuels de notre sujet, en s'appuyant sur les recherches antérieures menées dans le domaine de SC dans les didactiques des langues étrangères et secondes. Ces stratégies sont en principe, un aspect des sous-ensembles du concept général de stratégies d'apprentissage de langues étrangères et secondes. Nous contextualisons notre recherche en examinant les travaux antérieurs qui ont enrichi notre compréhension du sujet, ainsi que des articles pertinents qui éclairent notre démarche.

Notre analyse se concentre premièrement sur les facteurs responsables des blocages linguistiques des apprenants en langues étrangères, qui nécessite l'emploi des SC. Ensuite, nous examinons le concept général de la notion de SC, à travers quelques études empiriques ayant des similarités avec notre sujet d'étude. Nous abordons aussi d'autres aspects de SC, notamment l'origine de ce concept, l'utilisation des SC dans le contexte ghanéen ainsi que l'impact de ces stratégies sur l'apprentissage des langues étrangères à un niveau général. Subséquemment, nous abordons l'analyse des variations dans l'utilisation des SC en fonction des différentes tâches de communication aussi bien que les méthodologies diverses pour les recueils et analyses de données liées à l'étude de SC dans le domaine didactique des langues étrangères et secondes.

En mettant en lumière les lacunes existantes dans les recherches et études en ce qui concerne des SC dans les didactiques de langues étrangères et secondes, ce chapitre ouvre la voie à de futures études prometteuses.

Une série de facteurs contribuent aux blocages linguistiques chez les apprenants de langues étrangères. La tension psychologique, la peur et la frustration peuvent aussi nuire aux capacités de communication chez ces apprenants. Examinons dans les paragraphes suivants, quelques recherches consacrées aux facteurs responsables des blocages linguistiques auprès des apprenants de langues étrangères et secondes. Nous nous focalisons sur les éléments qui exigent le recours aux SC aidant à garantir la fluidité du discours de ces apprenants (Guillemot & Kuupole, 2009). Cette exploration initiale fournit les bases nécessaires pour comprendre l'importance des SC dans

la maîtrise et le développement des compétences linguistiques tout en examinant des travaux de Christoforou et Kakoyianni-Doa (2014), Ghazali (2017) et Gurbuz (2022).

1.1 Facteurs à la base de blocages linguistiques chez les apprenants de FLE

Dans cette section de notre travail, nous explorons divers facteurs qui sont à l'origine des blocages linguistiques rencontrés par les apprenants de langues étrangères et secondes dans leurs productions orales, ce qui semble nécessiter l'emploi de SC. Commençons par Christoforou et Kakoyianni-Doa (2014) qui ont étudié les blocages et stratégies en expression orale chez des apprenants chypriotes hellénophones en FLE. Ils ont principalement cherché à découvrir des techniques de remédiation quand les apprenants faisaient face aux blocages. Leur étude est aussi fondée sur l'enseignement/apprentissage des SC pour surmonter des problèmes linguistiques chez les apprenants FLE. Les résultats démontrent comment les apprenants se sentent bloqués, dû à certaines raisons telles que la prononciation française, le vocabulaire inadéquat ainsi que l'anxiété. Finalement, ces chercheurs ont développé un atelier d'expression orale pour sensibiliser la population sur les SC pouvant améliorer la production orale et réduire le taux des blocages langagiers chez ces apprenants de FLE.

Pour Ghazali (2017), son étude porte sur une analyse des facteurs empêchant la fluidité dans les discours d'étudiants arabes apprenant l'anglais langue étrangère (ALE). L'article examine les facteurs affectant la fluidité de l'anglais chez ces apprenants, en mettant l'accent sur le rôle de la motivation psychologique, des besoins physiques et du raisonnement personnel dans l'influence sur la maîtrise de la langue anglaise. Selon l'auteur, plusieurs facteurs gênent le développement de la langue anglaise chez les apprenants arabophones. Il mentionne les classes surchargées qui réduisent les opportunités d'attention individuelle et de participation active des apprenants de la langue cible. Nous identifions aussi les méthodes d'évaluation traditionnelles qui ne mesurent pas souvent avec précision les compétences linguistiques pratiques, nécessitant un meilleur contrôle des évaluations. De plus, le manque de ressources suffisantes et de développement professionnel pour les enseignants entrave une instruction efficace. Le recrutement d'enseignants de langue maternelle anglaise pourrait améliorer l'ouverture à la langue et la compréhension culturelle. La dominance de l'arabe dans les contextes éducatifs et sociaux limite également les opportunités de pratique de l'anglais. En outre, les méthodes d'enseignement statiques et le manque général de motivation chez les étudiants restreignent davantage l'acquisition de la langue. Pour remédier à ces

problèmes, il est nécessaire de procéder à des changements systémiques dans les politiques éducatives, l'allocation des ressources et les stratégies pédagogiques. L'étude souligne finalement l'importance de la motivation psychologique, des besoins physiques et du raisonnement personnel dans l'influence sur la capacité des apprenants arabes à apprendre l'anglais.

Dans la même veine, Gurbuz (2022) entame une étude sur les facteurs qui rendent les étudiants incapables d'apprendre les langues étrangères. Son article aborde l'importance de facteurs tels que la motivation, la répétition, la sortie de sa zone de confort et la priorisation des besoins dans le processus d'apprentissage, en soulignant leur impact sur l'acquisition réussie d'une langue. Il met également en évidence le rôle des éducateurs dans la création d'environnements d'apprentissage favorables. Il est noté que les étudiants ayant des problèmes avec un déficit d'attention peuvent rencontrer des difficultés de concentration. Ils risquent de commettre des erreurs, d'être désorganisés et de procrastiner.

À travers les études citées dans cette section de notre étude, nous identifions les différents facteurs contribuant aux difficultés linguistiques rencontrées par les apprenants de langues étrangères et secondes dans des contextes différents. Les études de Christoforou et Kakoyianni-Doa (2014), Ghazali (2017) et Gurbuz (2022) convergent sur l'importance de certains aspects. Ils mettent en lumière l'impact de la motivation psychologique sur l'apprentissage des langues, ainsi que l'importance de la pratique répétée et de la sortie de la zone de confort. De plus, ils soulignent tous l'importance du rôle des éducateurs dans la création d'environnements d'apprentissage favorables. Ces travaux reconnaissent également les défis spécifiques auxquels sont confrontés les apprenants, tels que l'anxiété linguistique et les problèmes de concentration, et proposent des solutions pour les surmonter. Nkrumah (2023) dans son étude, révèle comment des apprenants de FLE souffrent d'une anxiété modérée portant sur l'anxiété langagière, confirmant les propositions de Christoforou et Kakoyianni-Doa (2014).

Pour les apprenants ghanéens de FLE, le système de la langue française étant distinct de leur propre système linguistique et de celui de l'anglais, ils éprouvent déjà un certain inconfort. Des études, comme celle de Christoforou et Kakoyianni-Doa (2014), promeuvent l'emploi des SC pour améliorer les compétences communicatives des apprenants de langues étrangères et secondes. Nous partageons cet avis, car l'enseignement et la sensibilisation intentionnelle aux SC pourraient

réduire cette anxiété et diminuer considérablement les blocages linguistiques, ce qui améliorerait la fluidité dans les discours oraux des apprenants (Dörnyei, 1995 ; Hammarström, 2016).

Dans les paragraphes suivants, nous examinons des travaux empiriques qui soutiennent le fait que l'introduction de SC dans les cours oraux de langues étrangères pourra contribuer de manière positive sur les compétences communicatives des apprenants des langues étrangères/secondes.

1.2 Le concept de stratégies de communication

Dans cette section de l'étude, nous plongerons dans l'univers des SC en explorant le thème ainsi que son origine. Cette exploration approfondie nous permettra de saisir pleinement les nuances et les implications des SC, projetant ainsi les bases solides pour notre propre contribution à ce domaine dynamique.

Les SC sont principalement considérées comme des dispositifs de premiers secours verbaux et non verbaux qui peuvent être utilisés pour faire face à des problèmes ou à des ruptures de communication afin d'améliorer les performances linguistiques de locuteurs (Cohen & Henry, 2019). En principe, le concept de SC représente un sous-ensemble important de concept de stratégies d'apprentissage, qui est aussi un terme assez notable dans le domaine de didactiques de langues. Les stratégies d'apprentissage, définies par Cohen (2014) sont des pensées et actions, consciemment choisies et opérationnalisées par les apprenants en langues, pour les aider à accomplir une multiplicité de tâches depuis le début de l'apprentissage jusqu'aux niveaux les plus avancés de performance dans la langue cible. Selon Burns et Seidlhofer (2019), les stratégies d'apprentissage sont un ensemble de formations suivies par des apprenants des langues, dont le but est de favoriser leur autonomie et de leur permettre de développer des stratégies pour contribuer eux-mêmes à leurs avancements langagiers. Pour Burns et Seidlhofer (2019), enseigner les stratégies d'apprentissage semble être la chose la plus importante et précieuse qui puisse être développée chez les apprenants des langues. Les SC dans le contexte de cette étude représente ainsi un aspect de stratégies d'apprentissage, et comme des recherches dans ce domaine les montrent, la sensibilisation de ces concepts aux apprenants de langues pourrait bien améliorer leurs performances dans l'acquisition de compétences communicatives et langagières (Dörnyei, 1995 ; Sukirlan, 2014).

Les SC, comme décrites dans ces études empiriques, représentent des outils langagiers qui permettent aux apprenants des langues cibles de rester des partenaires actifs dans la communication même en cas de vocabulaire limité de la langue cible lors d'un discours. Dans ce cas, les apprenants se retrouvent par exemple en train d'utiliser des SC pour s'éloigner d'un sujet au cas où ils rencontrent des problèmes et blocages linguistiques, afin d'arriver toujours à exprimer leur idée de manière créative, en employant des paraphrases par exemple, ou bien en s'accordant plus de temps pour réfléchir et surpasser les difficultés langagières (Cohen & Henry, 2019). Les SC englobent un large éventail de tactiques, comme les paraphrases, les circonlocutions, les gestes, l'alternance codique, l'approximation, ainsi de suite. Les études ont classé les SC en catégories à savoir : les stratégies d'évitement, les stratégies de paraphrase et les stratégies interactionnelles, et cetera, (Tarone, 1980 ; Færch & Kasper, 1983) ce que nous explorons plus en détail dans le chapitre suivant.

Il est important de clarifier néanmoins que les SC peuvent être aussi employées par des locuteurs natifs pour des raisons différentes, ce qui est tout à fait normal (Huang & Naerssen, 1987 ; Palmberg, 1979 ; Oweis, 2013). L'imperfection d'une langue ne se limite pas uniquement aux langues secondes mais aussi à toutes les langues ; puisqu'aucun individu ne peut avoir un répertoire linguistique parfait (Maleki, 2007).

Dans cette étude, nous nous intéressons spécifiquement à l'utilisation des SC par les locuteurs non natifs de langues et les SC verbales employées dans leurs discours.

1.2.1 L'origine de SC dans l'apprentissage de langues étrangères et secondes

Les études des SC dans l'acquisition des langues étrangères/seconde ont évolué au cours de plusieurs années, avec des contributions significatives de divers chercheurs, commençant par Selinker (1972), qui a premièrement utilisé ce terme dans son travail portant sur l'interlangue (Rastegar & Gohari, 2016). Le concept de SC a attiré désormais une attention considérable à travers des travaux de grands chercheurs fondateurs comme Færch et Kasper (1983) ; Tarone et Yule (1989) ; Poulisse (1990) ; Dörnyei et Scott (1997) ainsi que Kasper et Kellerman (1997). Tarone (1980) a classé les SC en différentes catégorisations, notamment les stratégies d'évitement, les stratégies de paraphrase et les stratégies interactionnelles. Sa taxonomie a fourni un cadre fondamental à partir duquel d'autres chercheurs ont classé et analysé les SC dans les contextes d'apprentissage des langues. Au fil des années, des chercheurs ont étendu leur exploration des SC

à différents contextes d'apprentissage des langues et aussi des différentes populations d'apprenants. Les études ont examiné comment les SC sont utilisées par des apprenants de différents niveaux de compétence ainsi que des origines linguistiques différentes (Oweis, 2013).

De nos jours, il y a eu un intérêt croissant pour la recherche empirique sur les SC, examinant l'efficacité et la fréquence de l'utilisation des outils linguistiques par les apprenants des langues étrangères et secondes. Les chercheurs de ce domaine utilisent diverses méthodologies de recherche, telles que les observations, les protocoles de pensée à voix haute et les entretiens rétrospectifs, pour recueillir des données sur l'utilisation des SC et d'apprentissage de langues étrangères (De-Souza, 2011 ; Hammarström, 2016 ; Agbo, 2020).

Les paragraphes suivants proposent une analyse approfondie des SC dans le contexte ghanéen, se focalisant spécifiquement sur leur application dans l'enseignement et l'apprentissage des langues étrangères et secondes, notamment l'anglais et le français, qui sont les deux langues étrangères les plus répandues au Ghana.

1.2.2 Quelques taxonomies de classification de SC

Afin de bien comprendre les études empiriques menées dans le domaine de SC, il est vraiment nécessaire de comprendre les stratégies que les apprenants utilisent pour surmonter les obstacles de communication et améliorer leurs performances linguistiques. Deux cadres théoriques majeurs qui ont largement contribué à la classification et à l'analyse de ces SC sont les taxonomies de Tarone (1977) et de Færch et Kasper (1983).

La Taxonomie de Tarone (1977) propose une classification complète des SC, par une classification en trois groupes, c'est-à-dire, les stratégies d'évitement, stratégies de paraphrase et stratégies de transferts. Cette taxonomie offre aux chercheurs un cadre structuré pour analyser les différentes techniques que les apprenants utilisent pour surmonter les obstacles de communication. Pour les stratégies d'évitement proposée par Tarone (1977), il s'agit de stratégies comme l'abandon de message et l'évitement de sujet. En ce qui concerne les stratégies de paraphrase, Tarone (1977) parle de stratégies comme l'approximation, la circonlocution et le néologisme. Finalement les stratégies de transferts, y compris la traduction littérale, l'alternance codique, l'appel à l'aide et finalement l'emploi des gestes.

Bien que cette classification ait posé les bases d'une réflexion structurée sur les SC, nous trouvons qu'elle manque de prise en compte des processus cognitifs sous-jacents, se concentrant davantage sur les formes visibles que sur les intentions ou mécanismes psycholinguistiques des apprenants.

De même, le modèle de Færch et Kasper (1983) étend la taxonomie de Tarone (1977) en élaborant un cadre psycholinguistique dans la tentative d'expliquer les SC, apportant une perspective plus cognitive. Ils situent sa classification dans un modèle plus large dans la production de parole, en ce qui concerne l'identification d'un objectif, un plan et une action pour atteindre cet objectif. Selon leur cadre, les locuteurs confrontés à des difficultés de communication ont deux options : soit modifier ou réduire l'objectif original, soit utiliser les moyens linguistiques à leur disposition pour l'atteindre. Færch et Kasper (1983) ont donc proposé deux principales catégories de SC, c'est-à-dire les stratégies de réduction, où les apprenants emploient des systèmes simplifiés et les stratégies de réalisation, où les apprenants élargissent leur répertoire linguistique en s'appuyant sur leur langue de source, leur interlangue ou toute autre langue qu'ils connaissent. Ce cadre complet fournit des éclaircissements précieux sur les processus cognitifs à l'utilisation des SC par les apprenants en langues, mais elle semble moins pratique pour une catégorisation systématique dans des contextes pédagogiques, notamment lorsque l'observation se limite aux productions orales.

Par ailleurs, Dörnyei (1995) propose une taxonomie actualisée, sur laquelle nous avons ancré notre étude. Dans cette catégorisation, il propose une réponse aux limites observées dans les modèles précédents dans son élaboration d'un système de classification des SC en trois types principaux : les stratégies d'évitement (comme l'abandon du message) ; les stratégies compensatoires (telles que la circonlocution et l'approximation) et enfin, les stratégies de gain de temps (les pauses et les marqueurs d'hésitation). Ce modèle est particulièrement pertinent pour notre étude, car il intègre des éléments observables dans les productions orales spontanées, tout en tenant compte du rôle des stratégies dans le maintien du discours.

Ainsi, en comparant ces modèles, nous observons une évolution vers des approches de plus en plus fonctionnelles et intégratives. Le modèle de Dörnyei (1995), bien qu'imparfait, s'avère le plus adapté à notre contexte d'analyse, notamment en raison de sa compatibilité avec des tâches communicatives orales chez des apprenants de FLE en contexte ghanéen.

Nous étudions les différentes typologies en détail dans le chapitre suivant, ce qui nous fournit avec une compréhension nuancée des différents types de SC employées par les apprenants en langues

étrangères et secondes. Nous examinerons néanmoins les SC en détail dans les paragraphes suivants, en focalisant sur son emploi dans le contexte ghanéen.

1.3. Les SC dans un contexte ghanéen

Les études sur les SC dans le contexte ghanéen sont limitées mais émergentes. Des recherches ont examiné l'utilisation des SC par les apprenants ghanéens de diverses langues étrangères, telles que le français et l'anglais (Agbo, 2020 ; Nti, 2022 ; Essien et al, 2022). Ces études mettent en lumière les défis langagiers ainsi que les stratégies correspondantes employées par les apprenants ghanéens dans les contextes d'apprentissage et de l'utilisation de ces langues. Cependant, une attention limitée a été accordée à la compréhension des défis et stratégies spécifiques utilisés par les apprenants dans les contextes ghanéens. Dans cette section de notre étude, nous passons en revue quelques études portant sur les SC, mettant principalement l'accent sur leur utilisation par les apprenants ghanéens dans leurs discours en anglais, une langue étrangère et officielle au Ghana qui sert aussi comme la langue d'enseignement dans plusieurs cas (Obeng, 1997 ; Chachu, 2017 ; Gandolfi et al, 2021). Nous examinons ensuite quelques études portant sur l'utilisation des SC par les apprenants ghanéens lors des discours en français langue étrangère (FLE), une langue enseignée dans pratiquement tous les niveaux institutionnels du Ghana (Appiah-Thompson, 2015). Dans le domaine de l'utilisation de SC en anglais au Ghana, nous nous appuyons sur les travaux de Lomotey et Debrah Amofah (2021), Nti (2022) et Essien et al (2022). En ce qui concerne l'utilisation de SC en FLE, les études comme celles de Guillemot et Kuupole (2009), De-Souza (2011) et Agbo (2020) seront bien utiles.

1.3.1 SC dans un contexte ghanéen – L'anglais langue étrangère (ALE).

Commençons par l'étude menée par Nti (2022), qui a examiné l'emploi des SC par les apprenants et enseignants d'anglais dans une école normale au Ghana. La population étudiée dans les régions de Bono et Ahafo au Ghana comprenait des professeurs d'anglais et leurs étudiants qui étaient confrontés à plusieurs obstacles à la communication en anglais. Notamment entre ces obstacles, il y avait une appréhension à la communication en anglais, ce qui décourageait les enseignants aussi bien que les étudiants à s'exprimer en anglais, augmentant ainsi leur inquiétude. Nous saisissons dans cette étude comment la volonté de communiquer est affectée négativement par l'appréhension de l'interaction surtout au niveau des étudiants. Nti (2022) s'est lancé donc dans une étude, ayant l'objectif d'examiner cinq SC, notamment, la pause et l'hésitation, les questions (demande à l'aide),

le changement de code, l'abandon de message et les mots polyvalents utilisés par les enseignants et les étudiants. Il a aussi cherché à savoir les raisons nécessitant ces recours aux SC. L'étude révèle que l'utilisation de SC par les étudiants n'est pas une indication d'un échec de communication, mais plutôt, les apprenants les utilisent lorsqu'ils ont du mal à s'exprimer et qu'ils ont besoin de résoudre ce problème de blocage langagier. L'étude démontre aussi comment les SC facilitent la communication entre les enseignants et les étudiants, où les apprenants se mettent à l'aise d'un point de vue psychologique et linguistique, ce qui augmente aussi leur confiance en communication.

Dans le même ordre d'idées, Essien et al. (2022) mènent une étude sur l'utilisation des SC dans l'enseignement et l'apprentissage de l'ALE afin d'examiner les stratégies employées par les étudiants et les professeurs pour pallier les lacunes dans leurs interactions en classe dans une université ghanéenne. Après une collecte de données de méthodologie mixte, les résultats ont prouvé que les étudiants préfèrent utiliser des SC non-linguistique, qui sont des stratégies indirectes comme les pauses remplies, les répétitions et les marques d'hésitation. Les enseignants emploient plutôt des SC interactionnelles telles que l'appel à l'aide, la clarification, vérifications de confirmation, vérifications de compréhension et résumé interprétatif lors des interactions en classe, qui engagent les étudiants dans des conversations. En somme, les apprenants et enseignants d'ALE ont employé trois groupes de SC, c'est-à-dire : les stratégies directes, indirectes et interactionnelles. Les stratégies les plus fréquemment utilisées par les étudiants et les professeurs étaient les pauses remplies, l'auto-reformulation et l'autorépétition.

Lomotey et Debrah-Amofah (2021) ont également mené une étude sur les SC utilisées par les enseignants et les étudiants en ALE de deux universités publiques au Ghana. Dans leur étude de cas descriptive et observationnelle, ils ont sélectionné 12 classes de *compétences en communication* dans ces institutions et ont utilisé une analyse conversationnelle pour examiner les données recueillies à partir des enregistrements de leçons et des observations. Leurs observations et résultats ont révélé que l'alternance codique, la traduction littérale et l'appel à l'aide étaient principalement utilisés par les enseignants et les étudiants pour résoudre des problèmes de communication, pour atteindre leurs objectifs de communication, pour obtenir des éclaircissements et aussi pour assurer la précision du langage. Selon leur étude, les raisons de l'utilisation de ces stratégies étaient d'éviter une rupture dans le processus de communication, de

développer l'autonomie des apprenants et aussi d'approfondir l'interaction entre les enseignants et les étudiants.

En analysant les études de Nti (2022), Essien et al. (2022), et Lomotey et Debrah-Amofah (2021) sur l'utilisation de SC nous voyons comment les trois études mettent en lumière l'utilisation de diverses SC par les enseignants et les étudiants pour résoudre des problèmes de communication et atteindre leurs objectifs communicatifs. Ces stratégies incluent le changement de code, les pauses, l'appel à l'aide, la traduction littérale, les répétitions, parmi d'autres. Bien que les trois études reconnaissent l'importance des SC pour faciliter la communication en anglais au Ghana, elles mettent en lumière des nuances dans les types de stratégies utilisées par les enseignants et les étudiants, ce qui souligne l'importance d'une approche holistique de l'enseignement et de l'apprentissage de langues étrangères, qui tient compte des besoins et des préférences variés des apprenants.

Cette section fournit un aperçu des SC employées dans l'enseignement et l'apprentissage de l'anglais langue étrangère (ALE) au Ghana, en soulignant des résultats qui peuvent être appliqués à la pédagogie d'autres langues étrangères. Ces résultats mettent en évidence des techniques et pratiques pédagogiques essentielles pour le développement des compétences communicatives des apprenants. Dans les paragraphes suivants, nous examinerons plus en profondeur l'usage des SC dans le contexte particulier de l'enseignement et de l'apprentissage du français langue étrangère (FLE) au Ghana, en montrant comment ces stratégies peuvent être adaptées pour répondre aux besoins spécifiques des apprenants de FLE dans un environnement multilingue.

1.3.2 SC dans un contexte ghanéen – Le Français Langue Étrangère (FLE)

Comme nous avons déjà établi dans la présente étude, le Ghana est entièrement entouré de pays francophones, ce qui rend le français précieux pour le commerce, les affaires et la coopération économique dans la région, nécessitant l'introduction de FLE dans le système scolaire ghanéen. La maîtrise du français peut aussi améliorer les perspectives d'emploi et ouvrir des opportunités sur les marchés régionaux. En considérant la diversité linguistique très prononcée dans le pays, il s'avère que le FLE est parlé très peu au Ghana (Ghana Statistical Service, 2013). En effet, il est rare d'entendre le français parlé dans les rues du Ghana et les seules occasions où les étudiants semblent entendre parler la langue française est dans la classe de FLE. En dehors des cours de langue et des programmes spécialement organisés, les occasions d'entendre et de pratiquer le FLE

restent très minimales (Guilleminot & Kuupole, 2009 ; Kuupole et al, 2012). Dû à cela, les étudiants rencontrent beaucoup de difficultés en FLE pour plusieurs raisons. Il est certain que les productions orales des apprenants de FLE au Ghana ne soient pas exemptes de fautes, car il y a un manque d'exposition à la langue française parlée dans des contextes authentiques (Appiah-Thompson, 2015). En dehors des cours de langue et des programmes spécialement organisés, les occasions d'entendre et de pratiquer le français sont limitées pour les apprenants au Ghana.

Dans les prochains paragraphes, nous explorons en profondeur le concept des SC dans le contexte spécifique de l'enseignement/apprentissage de FLE au Ghana. Il est important de souligner que le concept des SC dans l'enseignement et l'apprentissage du FLE est encore relativement nouveau dans le contexte ghanéen et n'a pas reçu autant d'attention académique que l'enseignement/apprentissage de l'anglais. Cette lacune constitue un aspect que notre étude actuelle s'efforce de combler.

Pour étayer notre analyse dans cette section, nous nous appuyons sur les travaux de Guilleminot et Kuupole (2009), De-Souza (2011), et Agbo (2020).

Commençons par les travaux de Guilleminot et Kuupole (2009) qui explorent la fluidité des discours oraux des apprenants ghanéens de FLE dans une école normale. Leur étude examine comment ces apprenants surmontent les blocages langagiers qu'ils rencontrent lors de leurs communications orales en FLE. Pour gérer l'organisation temporelle du discours, les chercheurs constatent comment ces apprenants adoptent certaines SC qui permettent d'assurer le maintien de leur discours. L'emploi des marqueurs d'hésitation, qui est l'une de catégories de SC, reste l'objectif principal de cette étude, en analysant ce phénomène et son effet sur la fluidité du discours oral de ces groupe d'apprenants de FLE. L'étude illustre comment les marqueurs d'hésitation comme la pause remplie « euh » et des répétitions sont souvent employés par les apprenants. Les chercheurs ont également observé que les apprenants ont tendance à utiliser plus souvent des pauses remplies comme « euh » et des répétitions afin de maintenir la fluidité de leur discours lorsqu'ils parlent fréquemment. En revanche, les apprenants recourent moins à ces marqueurs d'hésitation lorsqu'ils émettent moins d'énoncés. Dans ce contexte, l'utilisation prévisible de ces pauses remplies et des répétitions permet aux apprenants de continuer à construire leur discours malgré les difficultés rencontrées.

Toujours dans le domaine de l'enseignement/apprentissage du FLE au Ghana, De-Souza (2011) a également mené une étude auprès d'étudiants universitaires, ayant l'objectif principal d'analyser les stratégies employées par ces étudiants de FLE pour pallier leurs lacunes linguistiques. Il a mis particulièrement l'accent sur les échanges oraux visant à évaluer la compréhension des textes lus et les compétences argumentatives. Son étude s'est focalisée sur les stratégies compensatoires, et les techniques spécifiques telles que la planification préverbale, la reformulation, la gestion du temps, la formulation des réponses, la demande de clarification, la conclusion des énoncés, parmi d'autres. Ces stratégies, couramment déployées par des étudiants expérimentés, se sont révélées être très efficaces dans le contexte des conversations en français langue étrangère (FLE). Cette étude a donc évalué l'efficacité de ces stratégies et en examinant dans quelle mesure l'enseignement du FLE pourrait sensibiliser les étudiants à l'utilisation de ces stratégies, afin de les aider à surmonter les difficultés rencontrées lors des interactions orales en français.

Agbo (2020) a lui aussi entamé une étude ayant pour but de contribuer à l'amélioration du niveau de compétences orales des étudiants de FLE dans une école normale au Ghana, en mettant en lumière les SC spécifiques utilisées par chaque apprenant interrogé. Ce travail se concentre ainsi sur l'utilisation de SC orale et les efforts déployés par les répondants pour améliorer leur participation et performance lors de la production orale de FLE en classe. Différentes SC utilisées par les apprenants ont été examinées par une méthode mixte de collectes de données, et les résultats montrent que les SC orales utilisées par les apprenants du FLE étaient l'abandon du message, le changement de code, l'emprunt, la traduction mot à mot, l'invention lexicale, entre autres stratégies.

Les travaux examinés dans cette partie de notre travail mettent en évidence l'importance des SC dans l'enseignement/apprentissage du FLE au Ghana. Malgré les défis mentionnés, comme les manques d'exposition au français dans des contextes authentiques, les apprenants de FLE au Ghana déploient diverses stratégies pour compenser leurs lacunes linguistiques afin de maintenir la fluidité de leurs discours oraux. Les études ont également souligné l'efficacité de certaines stratégies compensatoires, telles que la planification préverbale et la demande de clarification, pour améliorer les interactions orales en français. Ces résultats mettent en lumière l'importance de sensibiliser les apprenants et les enseignants à l'utilisation des SC afin de renforcer les compétences orales en FLE et de favoriser une communication efficace dans les langues étrangères au Ghana.

Certes, les études menées par ces auteurs ont commencé à combler la lacune dans ce domaine, en ce qui concerne l'étude de SC employée par les étudiants ghanéens en langues étrangères, mais des recherches plus approfondies sont nécessaires pour bien comprendre la dynamique des types et fréquences de SC dans des contextes différents de l'apprentissage de FLE au Ghana.

Examinons maintenant de manière plus approfondie l'impact crucial de la sensibilisation et de l'enseignement pratique des SC sur l'apprentissage des langues étrangères et secondes. Nous nous appuyons sur quelques œuvres sélectionnées pour mettre en lumière l'importance de l'enseignement de ces stratégies pour les apprenants.

1.4. L'impact des SC sur l'enseignement et l'apprentissage des langues étrangères

Les SC jouent un rôle crucial dans l'enseignement et l'apprentissage des langues, en particulier dans le développement des compétences en communication orale (De-Souza, 2011 ; Essien et al 2022). Comprendre et utiliser efficacement les SC peuvent améliorer la capacité des apprenants à communiquer de manière fluide et précise dans la langue cible (Dörnyei, 1995 ; Teng 2012). Cette partie de notre évaluation de travaux empiriques souligne l'importance d'intégrer l'enseignement des SC dans les programmes langagiers pour faciliter l'acquisition et la maîtrise de la langue cible. Nous faisons références aux travaux de Dörnyei (1995), Rabab'ah (2016), Kuen et al (2017) et finalement Milliner et Dimoski (2022).

Pour Dörnyei (1995), en reconnaissant la prévalence des défis dans la communication réelle, toujours en ce qui concerne les apprenants de langues étrangères et secondes, il devient évident que les apprenants peuvent grandement bénéficier d'un enseignement sur la façon de gérer efficacement les difficultés de performance. Son travail sur « *enseignabilité* » de SC (ou bien l'aptitude d'être enseigné) indique une perspective encourageante pour le développement à la fois de la qualité et de la quantité de l'utilisation des SC par les apprenants grâce à un enseignement ciblé. Dans sa recherche menée, le groupe de traitement, ayant suivi une formation ciblée, a démontré des améliorations notables dans diverses mesures liées à l'application de SC. Sur la base de ces résultats, Il a donné quelques recommandations pour la pratique éducative des langues étrangères, y compris la sensibilisation des apprenants aux concepts de SC ainsi que les tendances de ces SC afin d'améliorer les compétences communicatives. De plus, il a évoqué comment il est primordial de favoriser un environnement qui encourage les apprenants à prendre des risques et à utiliser ces stratégies. En fournissant aux apprenants les outils nécessaires pour relever les défis

communicatifs, les SC offrent un sentiment de sécurité dans le contexte de langues étrangères, permettant aux apprenants de persévérer et d'atteindre leurs objectifs communicatifs.

Rabab'ah (2016) dans son étude, examine l'effet de l'enseignement des SC sur la compétence communicative orale des étudiants d'ALE ainsi que leur compétence à employer des SC dans leurs discours. Cette étude se fonde sur l'approche d'enseignement communicatif. Pour la collecte de données, les apprenants avaient été divisés en deux, à savoir : un groupe de formation sur les SC selon les besoins de cette recherche et un autre groupe sans la sensibilisation aux apprenants sur les SC, mais les apprenants de ce groupe ont suivi des cours de communication normal. Les SC ciblées dans le programme de formation comprenaient la circonlocution (paraphrase), l'appel à l'aide, la demande de répétition, la demande de clarification, la demande de confirmation, l'auto-réparation et la devinette. Des procédures pré- et post-test ont été utilisées pour découvrir l'effet de la formation stratégique sur la maîtrise de la langue et l'utilisation de l'informatique. Selon les résultats de cette étude, les participants au groupe de formation stratégique ont utilisé davantage de SC, et ils ont surpassé le groupe témoin en termes de résultats au test d'expression orale. L'étude met en évidence l'impact positif de la formation en SC sur la capacité de l'amélioration des compétences communicatives orales et les compétences stratégiques des apprenants en langues étrangères. L'article examine l'impact de la formation en SC sur la capacité de communication orale et la compétence stratégique des étudiants d'ALE, montrant des améliorations significatives dans le groupe qui a suivi la formation. L'étude conclut avec des implications pour les professeurs de langues et les concepteurs de programmes.

Kuen et al. (2017) ont également étudié l'impact de la formation aux SC orales sur le développement des compétences stratégiques des apprenants malaisiens en ALE. Pour cette étude, la méthodologie comprenait deux groupes (contrôle et expérimental), 12 semaines de formation avec des stratégies spécifiques pour le groupe expérimental, ainsi que des évaluations pré-test et post-test. Les résultats montrent comment le groupe expérimental a nettement surpassé le groupe contrôle après la formation en termes de performance communicative orale et de compétence stratégique. La recherche confirme l'hypothèse que des apprenants en langues étrangères s'appuient fréquemment sur la traduction littérale de leur langue maternelle lors de la communication. Les auto-évaluations après des apprenants ont aussi indiqué des résultats positifs concernant la formation en stratégie de communication orale.

L'étude de Milliner et Dimoski (2022) évalue l'efficacité de l'enseignement préalable des SC avant que les apprenants n'entreprennent une tâche de communication à trou d'information. Cette tâche consiste en une activité utilisée dans l'enseignement des langues où un participant détient certaines informations que l'autre n'a pas, nécessitant ainsi un échange pour compléter l'information manquante. La tâche nécessite que les participants communiquent entre eux pour échanger des informations et combler les lacunes dans leurs connaissances. La méthodologie de cette étude a impliqué un échantillon de convenance de 67 étudiants de première année dans une université japonaise privée, avec un groupe expérimental recevant une formation préalable à la sensibilisation aux SC et un groupe témoin sans une telle formation. Selon les résultats, le groupe expérimental a surpassé de manière significative le groupe témoin en termes de précision de la tâche et d'efficacité communicative. Les implications pour les enseignants de langues étrangères mettent en avant la valeur de la modélisation préalable à la tâche et de la sensibilisation aux SC.

Alors que l'importance des SC dans la communication en langues étrangères et secondes est depuis longtemps reconnue, la question de leur enseignabilité a été contestée par quelques travaux dans le domaine (Nyikos, 1999 ; Thornbury, 2005). Certaines études ont de la vue que l'enseignement des SC pourrait être fatale au développement des compétences linguistiques d'un apprenant en train de développer son vocabulaire dans la langue cible (Thornbury, 2005). Dans ce cas, les apprenants ne focalisent pas trop sur l'emploi correcte et acceptable de la langue cible, mais s'appuient sur des SC pour combler les lacunes dans leurs discours.

Un autre argument reste dans le simple fait que certains enseignants ne sont pas qualifiés pour enseigner les SC parce qu'ils manquent de formation appropriée (Nyikos, 1999). Cohen (2014) est aussi de l'idée que les SC peuvent avoir ou non un impact sur l'apprentissage. Par exemple, les apprenants peuvent utiliser un élément de vocabulaire rencontré pour la première fois dans une leçon donnée pour communiquer une idée, sans avoir l'intention d'essayer d'apprendre le mot.

Malgré tous ces critiques contre l'enseignement pratique de SC, une étude méta-analytique de travaux portant sur les effets de l'instruction de SC sur les compétences communicatives des apprenants de langues étrangères menée par Plonsky (2011), a relevé comment l'instruction stratégique a été confirmé d'être la méthodologie d'étude la plus efficace pour le développement des compétences en expression orale.

Cette section de notre étude a examiné l'importance de l'enseignement des stratégies de communication (SC) dans l'apprentissage des langues, en mettant en lumière les travaux de Dörnyei (1995), Rabab'ah (2016), Kuen et al. (2017), et Milliner et Dimoski (2022). Les recherches montrent de manière cohérente que la sensibilisation et la formation aux SC peuvent considérablement améliorer les compétences communicatives des apprenants, en particulier dans le domaine de l'expression orale. Malgré certaines critiques sur leur enseignabilité et leur impact sur le développement linguistique, les études mettent en évidence les bénéfices tangibles de l'enseignement des SC. En somme, intégrer l'enseignement des SC dans les programmes linguistiques est essentiel pour faciliter l'acquisition et la maîtrise des langues étrangères, offrant ainsi aux apprenants les outils nécessaires pour relever les défis de la communication réelle. Les enquêtes réalisées et les résultats obtenus servent de base à de futures réflexions théoriques et de guide pour l'identification de SC orales en cours de langues étrangères.

1.5. Les effets de types de tâches sur le choix des SC par les apprenants en langues

Les recherches ont démontré comment diverses variables peuvent avoir un impact sur le choix des SC employées par les apprenants en langues lors de leurs discours oraux. Parmi ces variables influençant les choix des SC, on compte le niveau de compétence et de maîtrise communicative des apprenants (Gümüş, 2007 ; Kaivanpanah et al., 2012), leur sensibilité aux SC (Dörnyei, 1995 ; Rabab'ah, 2016), ainsi que le type et le niveau de difficulté des tâches communicatives (Oxford et al, 2004). Dans cette section de notre étude, nous analysons l'influence des différents types de tâches sur le choix et l'utilisation des SC par les apprenants en langues étrangères ou secondes.

En explorant les effets de la variété des tâches sur les SC, notre objectif est d'éclairer la relation dynamique entre l'accomplissement des tâches communicatives à l'oral et l'acquisition du langage à travers l'emploi de stratégies de communication. Des études telles que celle entreprise par Kellermann & Bialystok (1997) suggèrent que l'utilisation des SC, qui est une activité cognitive, représente un processus de sélection parmi les informations disponibles à un moment donné. De plus, chaque contexte apporte des biais perceptuels ou expérientiels qui rendent certaines portions de ces informations saillantes. Les apprenants donc ont les options de choisir ou utiliser des SC spécifiques selon les exigences de la tâche à un moment donné.

Dans les paragraphes suivants, nous examinons les travaux de Ghout-Khenoune (2012), Kesavan (2011), et Rosas (2018), qui nous aident à comprendre comment les choix de SC peuvent varier en fonction de conditions spécifiques.

L'étude menée par Ghout-Khenoune (2012) avait pour objectif d'évaluer l'utilisation des SC par les apprenants algériens de la langue anglaise (ALE) lors de deux types de tâches communicatives distinctes : la description d'images et la discussion libre. Ces tâches étaient basées sur des classifications établies des SC. Les apprenants ont fait appel à une diversité de SC provenant de différentes sources pour résoudre leurs difficultés de communication. Les résultats ont révélé que le type de tâche avait des effets significatifs sur la quantité de SC, mais pas sur la qualité de SC utilisées par les participants, ceux-ci ayant utilisé plus de SC dans la tâche de discussion libre que dans celle de description d'objet. Les données ont en outre révélé que les participants ont eu recours à presque les mêmes sous-catégories de SC dans les deux tâches, à savoir : la répétition, la restructuration, l'appel à l'assistance et l'abandon du message. Ces constats indiquent que les apprenants ont recours au même ensemble de SC pour atteindre les objectifs des deux tâches communicatives différentes.

Kesavan (2011) a également entrepris une étude sur les effets de différents types de tâches sur le choix des SC dans une classe d'ALE auprès des apprenants en tourisme dans une école polytechnique en Malaisie. La méthodologie utilisée a impliqué une méthode quasi-expérimentale où il a été enseigné aux participants quatre stratégies. La première catégorie de stratégie comprenait les pauses, les remplissages et des marqueurs d'hésitation. Les autres SC enseignées étaient l'appel à l'assistance, la circonlocution et l'approximation. Les données ont été recueillies à travers des questionnaires et des tests avant et après l'enseignement des SC. Les résultats montrent qu'il y avait une différence dans l'utilisation des SC dans les tâches communicatives qui ont eu lieu avant et après l'enseignement des SC respectivement. Les données ont également dévoilé que les apprenants d'anglais ont présenté des changements positifs dans leur capacité à parler après l'enseignement des SC, où la fréquence d'utilisation des stratégies a augmenté, et l'utilisation des SC a aidé les apprenants à rester en interaction avec leurs pairs.

Finalement, Rosas (2018) dans son étude examine les impacts possibles du type de tâche sur le choix et l'emploi de SC dans les discours oraux des apprenants en Espagnol Langue Seconde (ELS) lors de leurs interactions avec d'autres apprenants de ELS et des locuteurs natifs d'espagnol.

Les données ont été recueillies lors de la réalisation de deux tâches distinctes, la première étant une tâche concernant un assemblage d'un puzzle et le second étant une activité de conversation libre. Selon les résultats, la nature de la tâche influence le choix de SC afin de répondre aux exigences spécifiques de chaque tâche. De plus, il semble que l'orientation de la tâche influence l'utilisation de certains SC pour répondre aux exigences linguistiques et cognitives de la tâche.

Au-delà de la simple association entre tâche et stratégie, les résultats suggèrent que la complexité cognitive, la structure formelle et les objectifs communicatifs d'une tâche déterminent non seulement le type de SC mobilisées, mais également leur fréquence et leur efficacité. Ainsi, ces études montrent que les apprenants adaptent leurs stratégies non de manière aléatoire, mais en fonction des contraintes et opportunités offertes par la tâche. Toutefois, ces recherches se concentrent essentiellement sur des contextes d'ALE, ce qui limite leur transférabilité immédiate aux apprenants de FLE, notamment en Afrique francophone. Par ailleurs, elles n'explorent pas toujours en profondeur les interactions entre le type de tâche et d'autres variables, telles que le niveau de compétence linguistique ou la familiarité avec le contenu. En définitive, ces travaux soulignent la nécessité d'un enseignement des SC contextualisé et intégré à des activités variées, capable de préparer les apprenants à ajuster leurs choix stratégiques selon les exigences spécifiques de la tâche. Cela justifie l'orientation de la présente étude, qui vise à explorer ces dynamiques dans un contexte peu documenté, concernant des apprenants de FLE au Ghana.

Dans les paragraphes précédents, nous avons exploré les concepts des SC, leur enseignement et les effets des variables sur le choix de ces stratégies par les apprenants en langues étrangères et secondes. Nous avons examiné des recherches intéressantes portant sur ces aspects des SC et nous remarquons comment chaque étude s'appuie sur des méthodologies de collecte de données distinctes, adaptées aux besoins spécifiques de la recherche. Ainsi, les paragraphes suivants sont consacrés non seulement à une analyse approfondie de travaux sélectionnés dans le domaine des SC, mais aussi à une évaluation critique des méthodologies utilisées. L'objectif est de dégager les forces et limites de ces approches et de mieux situer notre propre démarche méthodologique dans le paysage scientifique existant.

1.6 Les méthodologies dans les études consacrées à l'évaluation de SC

Dans chaque étude scientifique, il est important de choisir méticuleusement la méthodologie appropriée pour la collecte de données. Cela est crucial pour le succès de la recherche. Le choix

de la méthodologie doit donc garantir des résultats valides en fonction des besoins spécifiques de l'étude (Riazi, 2016). Les études dans les domaines de SC, ne sont pas une exception. Plusieurs recherches dans ce domaine adoptent une gamme diversifiée de méthodologies pour étudier l'utilisation et l'efficacité des SC chez les apprenants en langues. Les études quantitatives dans ce domaine utilisent souvent des instruments comme des recherches par sondage, des recherches expérimentales, l'analyse de contenu, l'analyse d'interaction ainsi que la méta-analyse (Query et al., 2009) pour mesurer la fréquence et l'efficacité de SC spécifiques dans divers contextes. Ces approches fournissent des informations précieuses sur la prévalence et l'impact des SC. Néanmoins cette méthodologie quantitative pourrait négliger les interactions importantes et les expériences des répondants lors de la collecte de données (Rahman, 2016). D'autre part, les études qualitatives utilisent des méthodes telles que les entretiens, les tests de langage, les observations et l'analyse du discours pour approfondir les raisons sous-jacentes et les processus derrière l'utilisation de ces stratégies (Rahman, 2016). Bien que ces méthodologies offrent des données qualitatives riches, elles peuvent rencontrer des défis en termes de généralisation. Les approches mixtes, combinant des techniques quantitatives et qualitatives, ont émergé comme une avenue prometteuse pour la recherche en SC, permettant aux chercheurs de trianguler les résultats et de comprendre de manière exhaustive l'utilisation des SC (Ellis, 2012). Les paragraphes suivants examinent brièvement les méthodologies principales employées dans des travaux portant sur l'étude des SC employées par les apprenants de langues étrangères.

Dans son étude portant sur les SC verbales et non verbales des apprenants d'ALE, Rahman (2015) emploie une approche qualitative avec une méthode ethnographique, collectant des données par observation, enregistrement audio, notes de terrain et entretiens non structurés. Xamaní (2001) s'est concentré sur l'évolution de la compétence communicative orale en ALE, utilisant des portfolios d'apprentissage pour recueillir des échantillons de discours. Grâce à cette méthodologie, il est révélé que la fluidité, la confiance en soi et la créativité des apprenants ont augmenté où la plupart des apprenants utilisaient davantage de SC à la fin du trimestre. L'étude met en évidence l'efficacité de l'utilisation des portfolios d'apprentissage dans le développement de la compétence communicative orale en ALE. Kalisa (2019) tout comme Rahman (2015) s'appuie sur des enregistrements vidéo et audio pour analyser les SC dans l'apprentissage d'ALE, dans son étude de cas. Les méthodologies de recherche employées s'intéressent à comment les apprenants choisissent leurs SC selon la difficulté de la tâche communicative donnée. Agbo (2020) a adopté

une approche mixte, combinant un questionnaire et des enregistrements audio-visuels pour explorer les SC de l'expression orale des futurs enseignants de FLE au Ghana. Il relève des SC diverses employées par ces apprenants de FLE dans une école normale grâce aux méthodologies employées.

Ces études révèlent une diversité méthodologique qui reflète bien la complexité du phénomène des stratégies de communication (SC) en contexte d'apprentissage des langues. Les approches qualitatives (Rahman, 2015 ; Kalisa, 2019 ; Xamaní, 2001) offrent une compréhension fine des pratiques réelles et des processus sous-jacents, en capturant des dimensions souvent invisibles dans les données chiffrées. Cependant, leur portée limitée en termes de généralisation souligne une faiblesse potentielle, surtout lorsqu'il s'agit de formuler des recommandations à large échelle. À l'inverse, l'étude d'Agbo (2020) illustre l'intérêt des méthodes mixtes, en croisant des données quantitatives et qualitatives pour offrir une lecture plus nuancée et triangulée de l'usage des SC. Ce type d'approche semble particulièrement pertinent dans le cadre d'analyses complexes comme celles des productions orales, où fréquence, contexte et intention doivent être pris en compte. Néanmoins, malgré cette richesse méthodologique, on note une prédominance d'études centrées sur l'ALE, avec peu de recherches spécifiques au FLE, notamment en contexte africain. Cela souligne un manque à combler et justifie l'importance d'ancrer des recherches futures, comme cette présente étude, dans des méthodologies robustes et situées, tenant compte à la fois des dynamiques pédagogiques, linguistiques et culturelles propres aux apprenants de FLE.

1.7 Lacunes dans les études de SC

Dans ce chapitre de notre travail, nous avons entamé une revue de littérature structurée, afin de donner un aperçu de l'état actuel de la recherche sur les SC dans le contexte de l'apprentissage des langues étrangères comme le FLE, en mettant l'accent sur les concepts généraux, le contexte ghanéen, l'impact de SC sur l'enseignement et l'apprentissage de langues étrangères et secondes, l'impact de tâches différents ainsi que d'autres variables sur l'emploi de SC, et finalement les méthodologies de collecte de données qui semblent efficaces pour le recueil des données représentatives des situations sur le terrain d'étude. À travers ces sous-titres, nous découvrons des travaux intéressants, tout en essayant d'éclairer davantage le phénomène de SC dans les contextes didactiques.

Malgré les avancées dans la recherche qui portent sur le concept de SC, certaines lacunes y persistent toujours, comme l'ont souligné dans leurs travaux de chercheurs tels que Guilleminot et Kuupole (2009), Rosas (2018) et Agbo (2020). Dans cette section de notre travail, nous examinons les lacunes identifiées dans ces travaux cités, et ce que nous avons aussi constaté dans nos lectures des travaux antérieurs.

Guilleminot et Kuupole (2009) observent qu'il peut y avoir des autres facteurs et variables qui jouent sur les discours oraux des apprenants de FLE nécessitant l'emploi de SC comme les pauses et hésitations, surtout en situation d'examen. Ils expriment donc comment il sera bien d'examiner et d'étudier les conditions et situations sous lesquelles ces discours se déroulent, afin d'obtenir la vraie représentation sur le terrain.

Rosas (2018) suggère que des futures recherches dans le domaine de SC se focalisent sur d'autres types de tâches fréquemment utilisées dans la salle de classe afin de confirmer les difficultés communicatives rencontrées par les apprenants selon des tâches spécifiques. Cette suggestion a été faite, car il existe une lacune au niveau des études portant sur les SC, en ce qui concerne les différentes tâches dans la classe de langues.

Pour Agbo (2020), il estime que les études sur l'emploi de SC par des apprenants en FLE et en langues étrangères doivent être prises en compte de manière raisonnée et efficace, comme ce phénomène est inévitable selon les apprenants, et toujours présent en classe de langues. Les SC doivent être didactisées et pas ignorées, puisqu'elles doivent être présentes dans les recherches.

Nous sommes du même avis avec toutes ces études qui identifient des lacunes dans les études portant sur l'utilisation, l'enseignement et l'apprentissage des SC dans le domaine de l'enseignement/apprentissage de langues étrangères et secondes. Nous constatons aussi dans nos lectures qu'il existe un besoin de recherches plus approfondies et longitudinales sur l'utilisation des SC dans des contextes spécifiques. Nous constatons premièrement qu'il existe très peu d'études portant sur l'emploi, l'apprentissage et l'enseignement de SC dans le milieu ghanéen et cela représente une lacune contextuelle dans ce domaine. Comme nous avons déjà mentionné, l'emploi des SC est inévitable dans les productions des apprenants de langues étrangères et secondes. Alors les recherches dans ce domaine, qui prennent en compte la situation sociolinguistique du Ghana sont très nécessaires.

Nos lectures ont aussi révélé qu'il y a très peu d'études de SC dans le domaine de l'apprentissage et l'enseignement du FLE en milieu ghanéen. Nous jugeons important de conduire ces études dans ce domaine de la pédagogie de FLE au Ghana, prenant en compte la situation sociolinguistique ainsi que géographique de ce pays. Nous trouvons qu'il y existe une lacune dans les recherches et études qui se situent dans ce domaine, tout en considérant la politique linguistique des langues étrangères au Ghana, surtout la place qu'occupe le FLE au Ghana.

De plus, nous remarquons que des études longitudinales pourraient fournir des informations précieuses sur l'évolution de l'utilisation des SC au fil du temps ainsi que leur impact sur l'acquisition linguistique et le développement de la compétence linguistique des apprenants en langues étrangères et secondes.

Enfin, nous découvrons qu'il existe une lacune dans le domaine des méthodologies d'enseignement, de la sensibilisation de SC, ainsi que leurs évaluations dans des recherches sur les SC. Nous trouvons cela nécessaire pour corroborer les pratiques pédagogiques efficaces aussi bien que d'assurer la bonne intégration de SC dans des pratiques pédagogiques de langues selon des contextes sociolinguistiques.

Dans le cadre de notre étude actuelle, nous cherchons à combler certaines lacunes contextuelles en mettant en lumière des aspects essentiels de l'enseignement et de l'apprentissage du FLE au Ghana. En nous appuyant sur la politique linguistique du pays ainsi que sur sa situation sociolinguistique et géographique, nous espérons que notre recherche fournira des informations indispensables pour les futures études et recherches, tout en servant de base à l'enseignement et à l'apprentissage du FLE au Ghana.

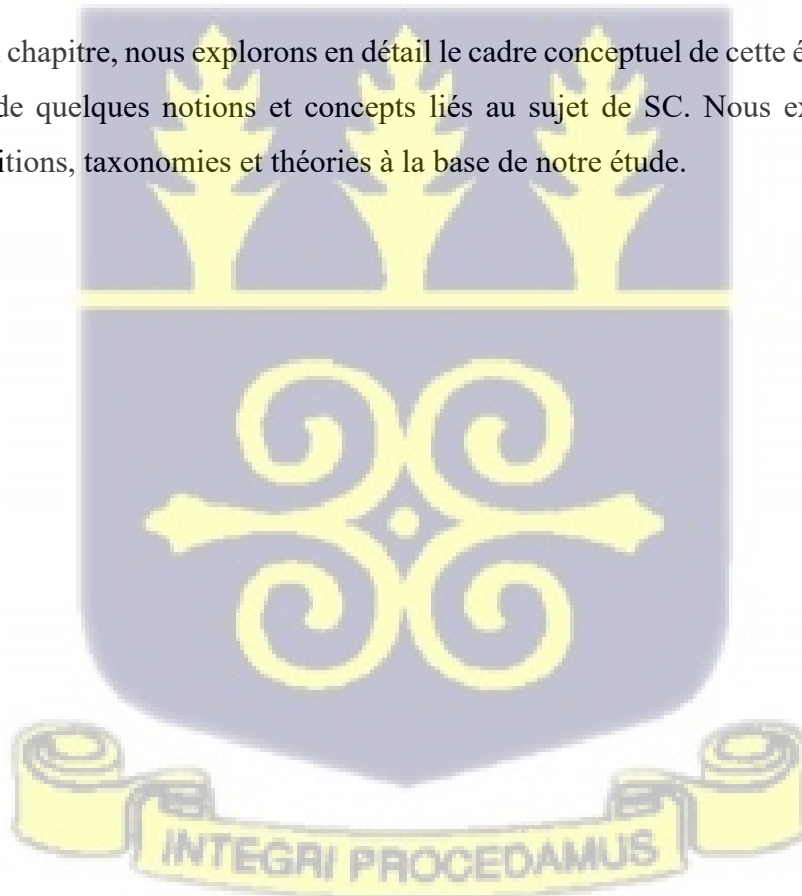
L'approche communicative pour l'apprentissage du FLE dans le contexte ghanéen est indispensable. Il est crucial de mettre l'accent sur les SC pertinentes et de sensibiliser les apprenants de FLE, car ils semblent en avoir une connaissance limitée, par nos observations. Il est également important de normaliser l'idée que la production de discours dans une langue cible non native présente des défis (Dörnyei, 1995). Il est donc nécessaire de mener davantage de recherches pour encourager l'utilisation des SC à mesure que la compétence linguistique progresse chez les apprenants.

1.8 Conclusion du chapitre

Dans ce chapitre, nous avons entrepris une revue de la littérature structurée, offrant un aperçu de l'état actuel des travaux sur les SC. Nous avons exploré ce sujet dans le contexte de l'apprentissage des langues étrangères, en particulier le FLE et ALE, en mettant l'accent sur des concepts généraux, le contexte ghanéen, ainsi que l'enseignement et l'apprentissage intentionnel des SC et leur impact sur le développement de la compétence communicative des apprenants.

Nous avons également examiné l'emploi de SC spécifiques en fonction des complexités des tâches accomplies par les apprenants, ainsi que les méthodologies et les lacunes existantes dans les recherches de ce domaine. L'examen de la littérature sur les SC dans les études sur l'acquisition des langues étrangères et secondes révèle plusieurs lacunes que nous avons déjà tenté de mettre en lumière.

Dans le prochain chapitre, nous explorons en détail le cadre conceptuel de cette étude dans laquelle nous discutons de quelques notions et concepts liés au sujet de SC. Nous explorons aussi les différentes définitions, taxonomies et théories à la base de notre étude.



CHAPITRE DEUX

CADRES CONCEPTUEL ET THÉORIQUE DE L'ÉTUDE

2.0 Introduction

Comme nous l'avons établi dans le chapitre précédent, le concept de stratégies de communication n'est pas tout à fait nouveau dans le domaine de l'enseignement/apprentissage des langues étrangères et secondes. De nombreuses recherches ont déjà été menées sur ce sujet et leurs apports sont indéniables. Il a été suggéré par des chercheurs que les locuteurs de langues étrangères rencontrent des interruptions de communication dans leurs productions orales en raison des lacunes dans leur répertoire linguistique (Dörnyei, 1995 ; Tarone, 2006 ; Selinker & Rutherford, 2013). Nous avons également observé ce phénomène lors de notre parcours en tant qu'enseignants de FLE. Des études ont donc été menées pour observer les types de SC utilisées par les locuteurs de langues étrangères ainsi que les facteurs qui influencent le choix de ces stratégies (Kuen et al, 2017 ; Milliner & Dimoski ; 2022). De plus, quelques recherches s'intéressent aussi à savoir si les apprenants de langues étrangères et secondes emploient ces stratégies de manière consciente ou pas (García, 2020 ; Prebianca, 2009).

Dans le présent chapitre, nous discutons des fondements théoriques du cadre conceptuel qui sous-tendent cette étude, en éclaircissant les concepts clés qui encadrent notre sujet. Plus concrètement, nous expliquons et analysons les théories pertinentes à notre champ d'étude. Ce chapitre est organisé en deux grandes parties. La première partie dévoile les concepts de base et fournit des définitions scientifiques des thèmes que nous employons tout au long de ce travail. Dans cette partie conceptuelle, nous mettons l'accent sur des thèmes tels que la communication orale et l'approche communicative, sur lesquels cette étude est ancrée. Nous nous penchons également sur le concept de SC, issu du concept d'interlangue proposé par Selinker (1972), en mettant en lumière aussi quelques typologies bien connues dans ce champ, notamment la typologie de Dörnyei (1995).

La deuxième partie de ce chapitre est consacrée aux théories pertinentes qui encadrent le sujet des SC. Parmi ces théories, la théorie de l'accès lexical proposée par Levelt et al. (1999) est bien placée pour sous-tendre cette étude. Nous examinons comment cette théorie apporte des perspectives cruciales pour comprendre l'utilisation et l'efficacité des SC chez les apprenants de langues étrangères.

En somme, ce chapitre vise à établir une base théorique solide qui soutient l'analyse et les discussions ultérieures de notre étude. En explorant à la fois les concepts de base et les théories, nous cherchons à offrir une compréhension approfondie de l'utilisation des SC par les apprenants de langues étrangères et secondes.

2.1 Partie Un : Cadre Conceptuel

Dans le cadre de cette étude, nous faisons fréquemment référence à l'enseignement et l'apprentissage des langues étrangères et secondes. Pour simplifier, nous utilisons le terme « Langue 2 » (L2) pour désigner les langues cibles, qu'elles soient étrangères ou secondes. Le terme « langue cible » fait ainsi référence à toute langue en cours d'apprentissage, qu'elle soit une langue seconde ou une langue étrangère, c'est-à-dire des langues qui ne sont pas maternelles mais qui sont apprises ou enseignées dans un cadre formel ou informel (Richard & Schmidt, 2013 ; Cohen, 2014).

Plus précisément, les langues secondes sont celles qui sont parlées dans l'environnement immédiat mais qui ne sont pas les langues principales de la communauté. Les langues secondes jouent un rôle majeur dans un pays ou une région particulière, bien qu'elle ne soit pas la langue maternelle de nombreuses personnes qui l'utilisent. Cependant, une langue étrangère représente une langue qui n'est pas la langue maternelle d'un grand nombre de personnes dans un pays ou une région particulière et qui n'est pas largement utilisée comme moyen de communication dans un pays (Richards & Schmidt, 2013 ; Cohen, 2014). Les langues étrangères sont généralement enseignées comme matières scolaires dans le but de communiquer. Par exemple, Au Ghana, le français est considéré comme une langue étrangère tandis que l'anglais reste la langue seconde et officielle. Nous employons donc le terme FLE (Français Langue Etrangère) juste pour spécifier que le français reste une langue étrangère dans notre partie du monde.

En ce qui concerne les langues sources ou les langues maternelles, nous employons le terme « Langue 1 » (L1). Cette distinction entre L1 et L2 est essentielle pour comprendre les dynamiques d'acquisition linguistique et situer notre recherche dans le cadre théorique approprié.

Dans cette première partie de ce chapitre, nous aborderons en détail les sous-thèmes comme la communication dans l'enseignement et l'apprentissage du FLE, l'approche communicative, la compétence communicative, ainsi que la notion de stratégies, tout en mettant particulièrement

l'accent sur les SC et quelques taxonomies bien établies dans ce domaine. Cette partie du chapitre vise à fournir un tableau détaillé des concepts qui soutiennent notre recherche, en offrant une compréhension approfondie des SC dans le contexte de l'enseignement et de l'apprentissage du FLE. Cet aperçu théorique servira de fondement pour les analyses et discussions ultérieures de notre étude.

2.1.1 La communication dans l'enseignement / apprentissage de FLE

La communication est généralement définie comme un processus où un message est envoyé d'un expéditeur à un destinataire, où l'expéditeur code un message et le destinataire le décode (Oweis, 2013). Des problèmes de communication surviennent lorsque le message encodé diffère du message décodé. La communication joue un rôle essentiel dans divers domaines, notamment dans l'apprentissage et l'acquisition des langues étrangères, où chaque apprenant vise à s'exprimer couramment dans la langue cible qu'il étudie (Ya-ni, 2007 ; Yuliandri, 2018).

Dans cette section de notre étude, nous examinons le rôle crucial que joue la communication dans le contexte de l'enseignement et de l'apprentissage de la L2. Nous soulignons l'importance de la communication non seulement comme un objectif ultime de l'apprentissage des langues, mais aussi comme un moyen indispensable pour faciliter son apprentissage.

Le mot « communication » vient du lexique latin « communis » qui signifie commun. La communication est donc le processus de transmission d'informations compréhensible d'une personne à l'autre (Lunenburg, 2010). Keyton (2011) définit aussi la communication comme le processus de transmission d'informations et de compréhension commune d'une personne à l'autre.

Dans le domaine de la didactique des langues étrangères, la communication efficace reste un objectif majeur pour les apprenants tout autant que pour les enseignants. C'est par la communication que chacun, apprenants et enseignants, peut se faire comprendre en classe de langue et que tous peuvent négocier le sens en échangeant des messages de manière efficace (Jean-Marc et al., 2015).

Willkom (2018) identifie cinq catégories de la communication en général, à savoir : la communication verbale, la communication non-verbale, la communication écrite, la communication de l'écoute et la communication visuelle. Elle explique que la communication verbale se produit lorsque nous nous engageons à parler avec des autres. En règle générale, le mot

« verbal » fait référence à la communication parlée, tandis que l'oral fait référence à des choses liées à la bouche. Comme les mots parlés viennent de la bouche, l'oral peut également être utilisé pour désigner la communication parlée, de sorte que les deux mots peuvent avoir des usages interchangeables (Richards & Schmidt, 2013)

Comme l'objectif de notre étude reste d'examiner les SC employées par les étudiants de FLE lors de leurs communications à l'orale, nous mettons l'accent plutôt sur cet aspect oral de la communication. Nous entendons par « communication orale » dans ce travail toute interaction verbale, qu'elle soit directe (conversations, discussions) ou médiatisée (téléphone), formelle (discours, présentations) ou informelle (récits, échanges spontanés).

Les autres catégories de la communication élaborées par Willkom (2018) comprennent la communication non- verbale, c'est-à-dire les expressions faciales, la posture, les gestes, le contact visuel, les mouvements des mains, et cetera. Pour la communication écrite, il peut s'agir d'un courriel, d'un mémo, d'un signalement, d'un post sur des réseaux sociaux comme Facebook et X (ancien Twitter), et cetera. Willkom (2018) identifie aussi que l'art d'écouter fait partie de catégories de la communication. Selon elle, l'écoute active est l'un des types de communication les plus importants, car si nous ne pouvons pas écouter notre interlocuteur, nous ne pouvons pas nous engager efficacement avec lui. La communication visuelle, la dernière catégorie de la communication encadrée par Willkom (2018) comprend la communication par des images, surtout sur des réseaux sociaux.

Dans le domaine académique et didactique, le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL) identifie quatre événements communicatifs essentiels dans la pratique de l'enseignement et de l'apprentissage des langues. Ce document, conçu par le Conseil de l'Europe, sert de guide dans l'apprentissage, l'enseignement et l'évaluation des langues étrangères, afin de fournir une base transparente, cohérente et complète pour l'élaboration de programmes de langues et de lignes directrices curriculaires (Conseil de l'Europe, 2001). Ces quatre événements communicatifs sont la langue parlée, la langue écrite, l'écoute de textes et la lecture de textes.

Comme nous l'avons déjà établi dans les paragraphes précédents, notre préoccupation principale est d'étudier et examiner comment les apprenants de FLE et des autres langues étrangères et secondes emploient des stratégies de communication spécifiques pour combler leurs lacunes linguistiques à l'orale. La communication orale représente donc le noyau de notre étude,

impliquant non seulement la production de la langue parlée, mais aussi la capacité d'interagir efficacement dans diverses situations de communication. Nous approfondissons ces aspects dans les sections suivantes.

La communication orale en FLE

Comme le terme le suggère, la communication orale comprend des échanges communicatifs verbaux d'un son de parole, articulé dans la bouche, voire des productions orales (Richards & Schmidt, 2013). La communication ou l'interaction orale est un acte de communication qui comprend des combinaisons d'énoncés afin d'accomplir des actes sociaux (Widdowson, 1979). Les différents rôles que jouent les interlocuteurs d'un discours, incluent la réception du message, les productions des paroles, ainsi que la coopération entre les interlocuteurs impliqués afin d'accomplir un discours commun et efficace (Wagener, 2008).

Dans le domaine de la didactique des langues étrangères, la communication orale est l'une des compétences langagières évaluées dans la classe de langue, car le but de l'apprentissage des langues, selon le CECRL, c'est l'acquisition de compétences en communication bénéfiques dans la vie quotidienne (Conseil de l'Europe, 2001).

Les activités de communication orale dans la classe de FLE peuvent inclure des jeux de rôle, des dialogues entre camarades, ou bien entre les apprenants et leurs enseignants, ainsi que toute forme de communication verbale qui a lieu dans la classe de FLE. La communication orale est donc un élément central de l'apprentissage des langues étrangères, car elle englobe la découverte, l'identification et le stockage de nouvelles connaissances (Beacco et al., 2016). À travers la pratique de la communication orale, les apprenants développent des compétences essentielles pour la maîtrise complète d'une langue (Dörnyei, 1995).

Par communication orale, nous entendons les activités langagières qui sollicitent la réflexion et la production orale des apprenants en français, que ce soit dans un cadre formel ou informel. Pour optimiser ces activités, nous explorerons l'approche communicative, un cadre pédagogique centré sur l'utilisation de la langue dans des situations réelles.

Les approches principales dans le domaine de didactiques de langue

Parmi les approches de l'enseignement des L2, des recherches modernes en ont souligné trois principales. Il s'agit de l'approche grammaticale, l'approche communicative et l'approche cognitive (Montaño-González, 2017).

Selon Cuq et Gruca (2005) l'approche grammaticale est centrée sur l'enseignant et se concentre principalement sur l'enseignement des structures grammaticales de la langue cible ou étrangère tandis que l'approche communicative, qui constitue le noyau de notre présente étude, est centrée sur l'apprenant. Dans l'approche communicative, les apprenants doivent développer la compétence de communication qui englobe les autres compétences, à savoir : les compétences linguistiques, sociolinguistiques, discursives, et stratégiques (Cuq & Gruca, 2005, p. 265). Ces compétences sont nourries par des matériaux, des activités et des stratégies authentiques afin de permettre aux étudiants d'acquérir de manière significative la langue cible. Nous expliquons en détail l'approche communicative plus tard dans cette partie de notre recherche. En ce qui concerne l'approche cognitive, elle est également centrée sur les apprenants, et son élément essentiel est de promouvoir l'utilisation de stratégies d'apprentissage en classe (Montaño-González, 2017).

Chaque approche offre une perspective différente sur la manière dont les langues étrangères sont enseignées et apprises, en mettant l'accent sur des aspects variés tels que les règles grammaticales, l'interaction communicative ou les stratégies d'apprentissage.

Dans son étude marquante sur la compétence communicative, Savignon (1972, cité dans Ellis, 2012) a examiné l'apprentissage du FLE dans trois classes universitaires. Chaque classe a suivi le même nombre d'heures d'enseignement traditionnel, mais un groupe a bénéficié d'une « heure communicative » supplémentaire où les étudiants ont réalisé des tâches interactives. Un autre groupe a reçu une « heure culturelle » additionnelle, tandis que le troisième groupe a passé une heure hebdomadaire en laboratoire de langue. D'après les résultats, aucune différence n'a été observée entre les trois groupes sur les mesures de compétence grammaticale, mais le groupe communicatif a surpassé les deux autres en termes de compétence communicative. Cette étude suggère qu'une combinaison d'enseignement grammatical (ou traditionnel) et d'approche communicative est plus efficace qu'un enseignement purement traditionnel.

Étant donné les résultats positifs obtenus grâce à l'approche communicative (Richards & Rodgers, 2001 ; Heng, 2014) nous nous intéresserons plus particulièrement, dans cette partie, à son apport spécifique au développement des compétences langagières des apprenants.

L'approche communicative et son importance dans l'enseignement des langues.

L'approche communicative est apparue dans les années 1980 et est toujours présente dans les classes de langue d'aujourd'hui. Elle est aussi la méthode recommandée pour l'enseignement/apprentissage de FLE au Ghana (Nutakor & Agbéflé, 2015). Le but principal de cette approche est de développer la compétence à communiquer chez les apprenants, dans les situations réelles de la vie courante, tout en gardant la liberté de progression lexicale et grammaticale (Tagliante, 2001). Contrairement aux approches traditionnelles qui mettent l'accent sur la maîtrise des règles grammaticales, l'approche communicative se concentre sur l'utilisation fonctionnelle de la langue dans des contextes authentiques. Selon Cuq et Gruca (2005), cette approche offre aux apprenants la liberté d'exprimer leurs idées en utilisant les structures linguistiques qu'ils maîtrisent, tout en bénéficiant du soutien de l'enseignant.

Cette approche est particulièrement pertinente pour notre étude, car l'objectif principal des recours aux SC par les apprenants de la L2 est de pouvoir continuer efficacement, même en face des difficultés linguistiques (Dörnyei, 1995). En effet, cette approche, centrée sur l'apprenant, favorise l'acquisition de compétences variées grâce à des matériaux et des activités authentiques (Cuq & Gruca, 2005). Dans la classe de langue, l'enseignant aide les apprenants de la langue cible à communiquer tout en appuyant sur ces stratégies. L'accent est donc mis sur la langue orale lors de l'enseignement par l'approche communicative, et le développement des activités non verbales comme les gestes, également considérés comme des SC (Kuupole et al, 2012).

L'approche communicative favorise donc une acquisition holistique de la langue en intégrant les aspects pratiques et théoriques de l'apprentissage linguistique, et en mettant l'accent sur l'interaction et la communication authentique (Montaño-González, 2017).

Dans la section suivante, nous explorons la notion de «la compétence communicative » qui est étroitement liée à notre sujet d'étude. Cette approche représente un élément très indispensable de l'approche communicative, dont nous en explorons dans le paragraphe qui suit.

La compétence communicative

Comme nous venons d'établir dans la section précédente, l'approche communicative vise à développer quelques compétences dans les apprenants de langues étrangères, à savoir : les compétences grammaticales, sociolinguistiques, discursives et stratégiques (Cuq et Gruca, 2005). Nous nous focalisons néanmoins sur ce qu'on appelle « la compétence communicative » qui représente la capacité à utiliser une langue dans différentes situations afin de comprendre et de se faire comprendre une langue étrangère (Richards & Schmidt, 2013). Cette compétence englobe la faculté d'évaluer, non seulement si un énoncé est grammaticalement correct, mais aussi si un énoncé est approprié dans un contexte donné (Hymes, 1972 ; Kanwit et al., 2022). Un apprenant de la L2 qui développe sa compétence communicative doit aussi à un degré, savoir comment employer des règles linguistiques tout en communiquant dans une manière culturellement appropriée et acceptable dans les domaines sociaux (Richards & Schmidt, 2013).

La compétence communicative englobe plusieurs dimensions, telles que la maîtrise de la grammaire et du vocabulaire, l'aptitude à utiliser des expressions idiomatiques et la sensibilité aux nuances culturelles et contextuelles. Il ne s'agit pas seulement de parler correctement, mais aussi d'interagir efficacement et de manière respectueuse avec des locuteurs natifs et non natifs, en tenant compte des conventions sociales et des attentes culturelles (Conseil de l'Europe, 2001 ; Lázár, 2005).

Pour le développement de la compétence communicative, les résultats des recherches, selon Savignon (2017), soutiennent largement l'intégration d'exercices axés sur la forme de la langue cible, avec des expériences axées sur le sens du langage. La grammaire est importante, mais les apprenants semblent se concentrer le mieux sur la grammaire lorsqu'elle est liée à leurs besoins et expériences communicatifs. Il est essentiel donc de trouver un équilibre entre l'enseignement des structures grammaticales et la pratique communicative authentique. En intégrant des exercices de grammaire dans des contextes qui répondent aux besoins réels de communication des apprenants, ces apprenants peuvent voir la pertinence et l'application pratique des règles grammaticales. Cela non seulement renforce leur compréhension théorique mais améliore également leur capacité à utiliser la langue de manière fluide et appropriée dans des situations de communication (Savignon, 2017).

Selon notre contexte de FLE, la compétence communicative représente donc un ensemble de compétences essentielles qui permettent aux apprenants de FLE de participer activement et de manière significative à des conversations en français, tout en démontrant une compréhension profonde et nuancée de la langue et de la culture francophones. Selon Chen (1990) la compétence communicative des locuteurs peut être développée en renforçant la compétence stratégique des apprenants. Pour lui, la compétence stratégique se réfère à l'amélioration de la capacité des apprenants à s'engager dans des situations de communication et à gérer leurs insuffisances au moyen des SC. Dans cette optique, nous parlons dans les paragraphes suivants, de composants de la compétence communicative selon Cuq et Gruca (2005).

La compétence communicative ne se limite pas seulement à la capacité de produire des énoncés grammaticalement corrects mais elle englobe un ensemble de compétences variées et plusieurs dimensions essentielles qui permettent aux apprenants de naviguer efficacement les interactions sociales et culturelles (Hymes, 1972 ; Kanwit et al, 2022).

Dans cette section, nous examinerons ces aspects divers et complémentaires de la compétence de communication, à savoir : les compétences linguistiques, sociolinguistiques, discursives et stratégiques (Cuq et Gurca, 2005) en mettant en lumière leur importance pour une maîtrise globale et efficace de la langue.

Tout d'abord, la compétence linguistique (ou la compétence grammaticale selon Richard et Schmidt, 2013), concerne la connaissance de la grammaire, du vocabulaire, de la phonologie et de la sémantique d'une langue. Cette compétence est fondamentale pour l'apprentissage des langues, car elle constitue la base sur laquelle repose la capacité à formuler des phrases correctes et compréhensibles (Richards & Schmidt, 2013). Une solide compréhension des règles grammaticales permet aux apprenants de structurer leurs phrases de manière cohérente, tandis qu'une connaissance approfondie du vocabulaire enrichit leur capacité à exprimer des idées complexes et nuancées. La phonologie, qui inclut la prononciation et l'accentuation, est également cruciale pour garantir que les messages sont compris correctement par les interlocuteurs. De plus, la sémantique, qui traite du sens des mots et des phrases, aide les apprenants à communiquer de manière efficace (Kanwit et al, 2022).

La compétence sociolinguistique, également appelée compétence socioculturelle, se réfère à la connaissance de la relation entre la langue et son contexte non linguistique (Richards & Schmidt,

2013). Cette compétence inclut la capacité à utiliser et à répondre de manière appropriée à différents types d'actes de parole, ainsi que la connaissance des registres (formel ou informel) à utiliser selon les personnes et les situations.

De plus, la compétence discursive, parfois considérée comme une partie de la compétence sociolinguistique, englobe la capacité à savoir comment commencer et terminer des conversations, en assurant la cohésion et la cohérence des échanges (Richards & Schmidt, 2013).

Enfin, la compétence stratégique, qui est au cœur de notre étude, est cruciale, car elle consiste en la connaissance des stratégies qui permettent de compenser les faiblesses dans les discours des apprenants (Kanwit et al, 2022). Selon Bialystok et Frohlich (1980), la distinction entre la compétence linguistique et la compétence communicative repose sur un écart entre ce qu'un apprenant est techniquement capable d'exprimer dans la langue cible (le code) et ce qu'il souhaite exprimer pour répondre à ses besoins communicatifs. Les moyens utilisés par l'apprenant pour combler cet écart sont appelés stratégies de communication, et l'efficacité de ces stratégies constitue un indicateur de sa compétence communicative (Bialystok & Frohlich, 1980).

Ces quatre compétences mentionnées interagissent de manière synergique pour permettre une communication efficace et appropriée dans divers contextes linguistiques et culturels. Elles sont indispensables pour une maîtrise complète et fonctionnelle de la L2, permettant ainsi aux apprenants de naviguer les interactions sociales et professionnelles.

Dans les paragraphes suivants, nous nous concentrons en détail sur le concept des stratégies de communication, en établissant leur importance dans le domaine de l'enseignement et de l'apprentissage de la L2. Nous commençons par explorer la notion de stratégies, puis nous examinons les stratégies d'apprentissage et, enfin, nous analysons les stratégies de communication ainsi que quelques taxonomies proposées par des chercheurs dans ce domaine.

2.1.2 La notion de stratégies dans le domaine didactique des langues

Richards et Schmidt (2013) définissent le terme stratégies comme les procédures utilisées dans l'apprentissage, la réflexion et dans d'autres domaines, qui servent de moyens pour atteindre un objectif spécifique. Selon De-Souza (2013, p. 27) « les stratégies caractérisent toute action humaine où il est question de combiner plusieurs procédés mentaux et physiques pour accomplir

un acte ». Cette notion de stratégies implique donc l'utilisation coordonnée de diverses techniques et ressources cognitives pour atteindre un objectif spécifique de manière efficace.

Dans le contexte de l'apprentissage des langues, les stratégies font références aux pensées et actions, consciemment choisies et mises en œuvre par les apprenants de langues, pour les aider à accomplir une multitude de tâches dès le début de l'apprentissage jusqu'aux niveaux les plus avancés de la performance dans la langue cible (Cohen, 2014). De plus, selon le Conseil de L'Europe (2001, p. 15), le thème stratégie représente « tout agencement organisé, finalisé et réglé d'opérations choisies par un individu pour accomplir une tâche qu'il se donne ou qui se présente à lui ». En se basant sur cette définition de « stratégie » citée dans le document du CECRL, les stratégies sont essentielles dans le parcours de l'enseignement et de l'apprentissage des langues, tant pour les apprenants que pour les enseignants. Dans l'apprentissage d'une langue cible, une stratégie est généralement un comportement potentiellement intentionnel réalisé dans le but d'apprendre (Richards & Schmidt, 2013).

Nous pouvons donc établir que la notion de stratégies dans le domaine didactique des langues se focalise sur des démarches ou actions entreprises pour atteindre un objectif langagier spécifique. Dans la classe de langue, la tâche à accomplir est d'apprendre la langue cible et de communiquer de manière appropriée et efficace. Une stratégie sera donc toute planification effectuée par les apprenants afin d'accomplir des tâches langagières. La diversité des stratégies utilisées dans l'enseignement des langues étrangères est considérable. De-Souza (2013) identifie notamment les stratégies d'apprentissage, les stratégies cognitives, les stratégies de communication, les stratégies d'utilisation de la langue, les stratégies de récupération et les stratégies de répétition, parmi d'autres.

Pour mieux comprendre ces stratégies, les stratégies d'apprentissage des langues se concentrent sur les techniques que les apprenants utilisent pour acquérir de nouvelles compétences linguistiques, comme la mémorisation du vocabulaire, la pratique de la grammaire et l'immersion dans des environnements linguistiques authentiques (Oxford & Nyikos, 1989 ; O'Malley & Chamot, 1990 ; De-Souza, 2013). Les stratégies cognitives incluent des processus mentaux comme l'analyse, la synthèse et l'évaluation des informations (Cohen, 2014), tandis que les stratégies de communication se concentrent sur les moyens par lesquels les apprenants surmontent les obstacles linguistiques pour maintenir l'interaction (Dörnyei, 1995 ; Flyman, 1997 ; Hammarström, 2016 ;

Agbo, 2020). Les stratégies d'utilisation de la langue sont les techniques appliquées pour utiliser les compétences linguistiques en situation réelle, et les stratégies de récupération concernent les méthodes pour rappeler et utiliser des informations linguistiques acquises précédemment (De-Souza, 2013). Enfin, les stratégies de répétition impliquent la pratique régulière et systématique des compétences linguistiques pour renforcer la mémoire et la fluidité (De-Souza, 2013 ; Cohen, 2014 ; Richard & Schmidt, 2013). En combinant ces différentes stratégies, les apprenants peuvent considérablement améliorer leur efficacité et leur maîtrise dans l'apprentissage et l'usage des langues.

Sur la question des stratégies, Cohen (2014) affirme que l'élément de choix est essentiel, car il confère à une stratégie son caractère spécifique. Il explique également qu'il existe des situations où l'apprenant est, au moins partiellement, conscient de ses choix, même s'il n'y porte pas une attention totale. Cet aspect de la conscience est ce qui distingue les stratégies des processus non stratégiques.

Selinker (1972) a identifié deux types de stratégies parmi les cinq processus psycholinguistiques qui constituent le système d'interlangue : les stratégies d'apprentissage et les stratégies de communication. Les trois autres processus incluent le transfert de la langue maternelle, la surgénéralisation des règles de la langue cible et le transfert de formation.

Dans les paragraphes suivants, nous approfondirons ces deux concepts, en nous concentrant principalement sur les stratégies de communication, qui sont au cœur de cette étude.

Stratégies d'apprentissage dans le domaine de la didactique de langues

Comme le soulignent Richards et Schmidt (2013), les stratégies d'apprentissage sont des outils que les apprenants utilisent pour faciliter leur acquisition d'une langue étrangère. Ces stratégies peuvent être cognitives, métacognitives ou sociales, et elles visent à améliorer la compréhension, la production et la mémorisation de la langue cible.

De plus, Montaña-González (2017) soutient que les apprenants utilisent les stratégies d'apprentissage comme des tactiques pour simplifier le nouveau système linguistique dans la langue cible, ce qui est cognitivement exigeant. Ces stratégies permettent aux apprenants de décomposer les éléments complexes de la langue en unités plus gérables, facilitant ainsi l'apprentissage. Par exemple, les apprenants peuvent regrouper le vocabulaire par catégories

thématiques ou grammaticales, en utilisant des aides et des techniques des mémorisations pour retenir des concepts un peu difficiles, tout en pratiquant régulièrement pour renforcer leur maîtrise des structures linguistiques. En s'appuyant sur ces stratégies, les apprenants peuvent mieux gérer la charge cognitive associée à l'apprentissage d'une nouvelle langue et améliorer leur efficacité ainsi que leur rétention des connaissances linguistiques dans la langue cible.

Pour Cohen (2014), les stratégies d'apprentissage des langues incluent plusieurs approches essentielles qui aident les apprenants à maîtriser une nouvelle langue de manière efficace et structurée. Tout d'abord, l'identification du matériel à apprendre est une étape cruciale où les apprenants déterminent les éléments linguistiques qui nécessitent une attention particulière, comme le vocabulaire, les règles grammaticales, ou les expressions idiomatiques spécifiques. Ensuite, la capacité de l'apprenant à distinguer entre des matériaux lui permettant de se concentrer sur les aspects les plus pertinents de la langue cible. Par exemple, les apprenants peuvent séparer les nouveaux mots à apprendre des termes déjà connus. Ce faisant, ils pourraient employer des stratégies d'apprentissage pour mémoriser ces nouveaux mots. Une autre stratégie clé est le regroupement de concepts pour faciliter l'apprentissage. Cela peut impliquer l'organisation du vocabulaire par catégories (noms, verbes, adjectifs ainsi de suite) qui aide les apprenants à créer des associations mentales plus fortes et à mémoriser plus facilement les informations. Le contact répété avec le matériel est également fondamental pour renforcer l'apprentissage. Les apprenants peuvent revoir régulièrement les mots et les règles grammaticales à travers diverses activités comme des tâches en groupes et des exercices en ligne. Cette répétition permet de consolider les connaissances et d'assurer leur rétention à long terme (Cohen, 2014).

Enfin, la mémorisation formelle de tout matériel qui n'est pas acquis naturellement par l'exposition est une stratégie indispensable, selon Cohen (2014). Cela peut inclure l'utilisation de techniques de mémorisation ou l'élaboration de phrases en utilisant les nouveaux éléments linguistiques. L'emploi de ces stratégies aide les apprenants à surmonter les défis de l'apprentissage d'une langue étrangère et d'améliorer leurs compétences linguistiques.

Ces stratégies d'apprentissage décrites offrent un cadre structuré et efficace aux apprenants en langues, leur permettant d'organiser, de pratiquer et de mémoriser les connaissances linguistiques de manière optimale.

Pour communiquer efficacement dans une langue étrangère, il est tout aussi crucial de maîtriser les stratégies de communication, aussi bien que des autres stratégies décrites dans l'apprentissage des langues étrangères et secondes. Il est essentiel que les apprenants développent cette compétence stratégique dans leurs parcours d'apprentissage des langues étrangères et secondes (O'malley et Chamot, 1990). Comme nous l'avons établi tout au long de cette étude, les SC sont des techniques employées principalement par les apprenants des L2, pour surmonter les obstacles linguistiques lors des productions, interactions et discours. Elles incluent des adaptations et des tentatives de compenser les lacunes dans le vocabulaire ou la grammaire qui les aident de maintenir la communication malgré les difficultés langagières (Hammarström, 2016 ; Yuliandri, 2018). Les paragraphes suivants explorent en détail ces stratégies et leur importance dans le développement de la compétence communicative dans le domaine didactique des langues étrangères et secondes.

Les SC dans le domaine de la didactique.

Le terme « stratégie de communication » a été proposé par Selinker (1972) dans son article séminal sur « l'interlangue », discutant des « stratégies de communication en langue seconde » comme l'un des cinq processus centraux impliqués dans l'apprentissage des langues étrangères ou secondes (Dörnyei et Scott, 1997, p. 229). La discussion s'est poursuivie bien après l'article fondateur de Selinker (1972), incluant de nombreux chercheurs qui ont élaboré des études approfondies dans ce domaine (Dörnyei, 1995 ; Rabab'ah, 2001 ; Prebianca, 2009).

Communiquer efficacement dans une langue étrangère avec un vocabulaire et une grammaire limitée repose en grande partie sur les SC. Celles-ci incluent la capacité à utiliser de manière efficace des indices comme les gestes, l'imitation des sons ou des actions, l'alternance codique, le néologisme, et la description d'objets lorsque le mot précis manque (Dörnyei, 1995). Ces stratégies sont essentielles, car elles compensent les lacunes linguistiques, permettant ainsi de maintenir la communication malgré les obstacles (Essien et al, 2022).

Dans cette section de notre étude, nous examinons en détail les SC, en analysant les différentes définitions et leurs implications dans l'enseignement et l'apprentissage des langues étrangères. Nous abordons également quelques taxonomies et classifications notables dans ce domaine, en mettant en lumière leur importance et leur application pratique.

Stratégies de communication : Quelques définitions du concept

Des études sur les SC ont identifié deux critères essentiels pour définir les stratégies de communication de manière générale (Dörnyei & Scott, 1997 ; Ilyas, 2014). Premièrement, la SC choisie doit répondre à un problème spécifique. Deuxièmement, l'apprenant doit être conscient des adaptations et modifications nécessaires pour atteindre son objectif de communication.

Le premier critère s'applique lorsque l'intention communicative du locuteur ne correspond pas aux ressources linguistiques dont il dispose. Ce décalage crée une difficulté ou un obstacle dans le processus de communication en raison de limitations dans le vocabulaire, la grammaire ou d'autres compétences linguistiques, ce qui oblige le locuteur à recourir à des SC pour le surmonter.

Quant au deuxième critère, la prise de conscience, il s'agit de la capacité du locuteur à identifier ses difficultés linguistiques et à utiliser volontairement des stratégies pour y remédier. Cette prise de conscience signifie que le locuteur s'engage activement dans la recherche de solutions pour maintenir la communication, malgré les limites linguistiques qu'il rencontre (Cohen, 2014).

Divers chercheurs dans ce domaine ont défini ce terme « stratégies de communication » de différentes manières, toujours basées sur ces deux critères que nous venons d'expliquer. Nous explorons ces définitions et leurs implications dans cette section de notre étude.

Pour leur définition des SC, Bialystok et Fröhlich (1980) expliquent d'abord qu'il pourrait exister une différence entre la compétence linguistique et la compétence communicative, autrement dit, une différence entre ce qu'un apprenant est techniquement capable d'exprimer dans la langue cible et ce qu'il souhaite exprimer pour répondre à ses besoins communicatifs. Ainsi, les méthodes choisies par un apprenant pour combler cette disparité sont ce que nous appelons les SC, et le degré de réussite de ces méthodes indique la compétence communicative de l'apprenant. Les SC représentent donc les ajustements que les apprenants réalisent lorsqu'ils rencontrent des difficultés à atteindre leurs objectifs linguistiques.

Selon Tarone (1981), les SC permettent aux apprenants d'utiliser leurs connaissances pour communiquer avec des locuteurs de la langue cible. Ces stratégies ne se limitent pas à la simple transmission de messages, elles jouent également un rôle interactionnel fondamental. Elles facilitent les négociations conjointes du sens entre le locuteur et l'auditeur, permettant aux

apprenants de surmonter les barrières linguistiques et de parvenir à une compréhension mutuelle malgré leurs lacunes linguistiques.

Comme l'expliquent également Færch et Kasper (1983), les SC sont des stratégies potentiellement conscientes utilisées pour résoudre ce qui apparaît comme un obstacle à l'accomplissement d'un objectif communicatif. En d'autres termes, ce sont des stratégies que l'apprenant d'une langue étrangère ou seconde peut employer consciemment pour surmonter les difficultés qui freinent son objectif de communication.

D'après O'Malley et Chamot (1990), les SC sont des adaptations mises en œuvre lorsque l'objectif de production linguistique rencontre un échec. Ce sont donc des éléments, linguistiques ou non, utilisés pour combler l'écart entre la langue maternelle des apprenants et la langue cible.

Pendant que ces chercheurs basent leurs définitions de SC sur deux catégories, la présence d'un problème, et la prise de conscience par l'apprenant, Bialystok (1990) identifie un troisième élément nécessaire pour une définition de SC approfondie – L'intentionnalité. Cela se réfère au contrôle que l'apprenant exerce sur ces stratégies, permettant ainsi de choisir délibérément parmi une gamme d'options et d'appliquer intentionnellement celles qui permettront d'obtenir certains objectifs langagiers. Les apprenants doivent être capables de sélectionner et d'utiliser de manière délibérée des stratégies spécifiques en fonction de la situation communicative et des objectifs qu'ils souhaitent atteindre. Bialystok (1990) a donc mis en évidence que les SC partagent ces trois caractéristiques principales. Ces caractéristiques impliquent une conscience active de leur utilisation et sont appliquées de manière intentionnelle pour atteindre des objectifs communicatifs précis. Ces éléments soulignent l'importance de la planification consciente et délibérée dans l'utilisation des SC.

Selon Dörnyei et Scott (1997), les SC englobent tous les ajustements et techniques qu'un apprenant de L2 utilise pour transmettre un message de manière efficace malgré des défis linguistiques, en vue de faciliter la communication et de s'assurer que le message soit compris, même en cas de difficultés linguistiques. Le succès en communication, d'après Savignon (1983), repose sur la compétence et la capacité à continuer de communiquer malgré les limites. Cette utilisation adaptative des stratégies facilite non seulement la compréhension, mais renforce également l'interaction, démontrant une aptitude à naviguer de manière créative et efficace à travers les barrières linguistiques (Dörnyei, 1995).

Des définitions plus récentes des SC incluent celle de Christoforou et Kakoyianni-Doa (2014), qui identifient les SC comme des efforts visant à surmonter les lacunes et les blocages linguistiques auxquels les apprenants de la langue cible sont confrontés. Richards et Schmidt (2013) décrivent également les SC comme des moyens employés pour exprimer un sens dans une deuxième langue ou une langue étrangère par des apprenants ayant une maîtrise limitée de cette langue. Ils ajoutent qu'en tentant de communiquer, un apprenant cherche à compenser un manque de connaissances grammaticales ou lexicales.

Kellerman (1991) souligne que le concept de SC ne doit pas se limiter aux langues étrangères ou secondes (L2) ; en effet, la plupart des apprenants adultes possèdent déjà un répertoire de SC dans leur langue maternelle ou première langue (L1), sur lequel ils s'appuient pour produire des énoncés dans la langue cible qu'ils apprennent. Cependant, des études montrent que les SC, utilisées inconsciemment dans la L1, ne se transfèrent pas automatiquement à la L2. En réalité, les SC doivent être enseignées explicitement pour que les apprenants puissent améliorer leur précision et leur fluidité (Bialystok, 1990 ; Dörnyei, 1995 ; Rodríguez Cervantes & Roux Rodríguez, 2012).

Après avoir exploré les différentes définitions du terme « stratégies de communication », nous pouvons en conclure que les SC englobent toutes les méthodes et adaptations employées par un locuteur pour transmettre son message de manière appropriée et compréhensible, malgré les difficultés et blocages linguistiques rencontrés. Dans cette étude, les SC désignent l'ensemble des moyens mis en œuvre par les apprenants de L2 pour surmonter les obstacles linguistiques et transmettre efficacement leurs messages à l'oral. Lorsque nous faisons référence au terme stratégies de communication dans cette étude, nous nous concentrons sur les apprenants des L2 ainsi que les méthodes et adaptations qu'ils utilisent dans leurs discours oraux (dans notre cas) pour transmettre des messages dans la langue cible malgré les obstacles linguistiques.

Taxonomies et classifications de SC

Le terme « taxonomies » se réfère à la classification systématique de concepts ou d'éléments en différentes catégories, souvent employée pour organiser et simplifier des informations complexes (Richards & Schmidt, 2013). Dans le contexte des stratégies de communication (SC), les taxonomies permettent de structurer et d'analyser les diverses techniques et perspectives développées par des chercheurs dans ce domaine.

Pour notre étude, nous avons retenu la classification des SC proposée par Dörnyei (1995), car elle est particulièrement appropriée pour analyser les stratégies de communication orale utilisées par les apprenants ghanéens dans leurs productions orales. Nous examinerons en détail cette catégorisation, en exposant les différents éléments de SC qui la composent et en expliquant les raisons de notre choix.

En complément, nous analyserons trois autres taxonomies pertinentes dans le domaine : celles de Færch & Kasper (1983), Tarone (1977 ; 1980) et Corder (1983), qui sont des taxonomies fondatrices dans ce domaine. Nous présenterons les approches principales de ces classifications tout en discutant de leur pertinence et de leur application dans le contexte de l'apprentissage des langues étrangères et secondes. Ces analyses nous permettront de mieux comprendre comment ces classifications peuvent enrichir l'enseignement et l'acquisition des compétences linguistiques dans les cours de langues étrangères et secondes.

Taxonomie de SC par Dörnyei (1995)

Dans cette section, nous présentons la classification des SC proposée par Dörnyei (1995). Cette taxonomie distingue trois catégories principales : les stratégies d'évitement, d'accomplissement et de temporisation. Chacune de ces catégories regroupe différentes techniques utilisées par les apprenants pour surmonter les difficultés linguistiques. Le tableau 1 détaille cette classification :



Tableau 1 : La taxonomie de Dörnyei (1995)

<p>Les stratégies d'évitement ou de réduction</p> <p>1. Abandon de message : laisser un message inachevé en raison de difficultés linguistiques.</p> <p>2. Évitement de sujet : éviter les domaines ou concepts thématiques qui posent des difficultés linguistiques.</p>
<p>Stratégies d'accomplissement ou compensatoires :</p> <p>3. Circonlocution : décrire ou illustrer l'objet ou l'action cible (par exemple, « la chose avec laquelle on ouvre les bouteilles » pour tire-bouchon).</p> <p>4. Approximation : utiliser un terme alternatif qui exprime le plus précisément possible le sens de l'élément lexical cible (par exemple, « navire » pour voilier).</p> <p>5. Utilisation de termes génériques et mots polyvalents : étendre un terme général, vide, à des contextes où des mots spécifiques manquent (par exemple, l'utilisation excessive de chose, truc, faire etc).</p> <p>6. Création de mots (néologisme) : inventer un mot inexistant en L2 basé sur une règle supposée (par exemple, « végétarianiste » pour végétarien).</p> <p>7. Utilisation de moyens non linguistiques : mime, geste, expression faciale ou imitation de sons.</p> <p>8. Traduction littérale : traduire littéralement un élément lexical, une expression idiomatique, un mot composé ou une structure de la L1 à la L2. (Par exemple, <i>Je suis 10 ans</i>, pour <i>I am 10 years</i>).</p> <p>9. Étrangéisation (<i>Foreignising</i>) : utiliser un mot de la L1 (langue principale) avec une prononciation en L2 (la langue cible) et/ou avec des règles morphologiques de la langue cible (par exemple, en y ajoutant un suffixe de la langue cible – <i>Computeur</i> pour <i>computer</i>).</p> <p>10. Alternance de code : utiliser un mot de la L1 avec une prononciation de la L1 ou un mot de la L3 avec une prononciation de la L3 en L2. (Par exemple : <i>Je dois aller outside for a moment</i>).</p> <p>11. Demande d'aide : se tourner vers le partenaire de conversation pour obtenir de l'aide, soit directement (par exemple, « Comment appelle-t-on... ? »), soit indirectement (par exemple, intonation montante, pause, contact visuel, expression perplexe).</p>
<p>Stratégies de temporisation ou de gain de temps :</p> <p>12. Utilisation de mots de remplissage/dispositifs d'hésitation : utiliser des mots de remplissage ou des expressions pour combler les pauses et gagner du temps pour réfléchir (par exemple, euh bien, maintenant voyons, en fait).</p>

Dans le tableau 1, nous présentons la taxonomie proposée par Dörnyei (1995, p. 58) (notre traduction de l'anglais vers le français), adaptée avec des exemples correspondant à notre contexte. Comme établi dans cette classification, les techniques sont placées dans trois catégories. La

première catégorie, les stratégies d'évitement ou de réduction, implique des techniques telles que l'abandon de message et l'évitement de sujet. Ces stratégies sont employées lorsque les apprenants rencontrent des obstacles linguistiques qui les empêchent de poursuivre leur discours.

Selon Yuliandri (2018), les apprenants ont tendance à abandonner leur message initial lorsqu'ils ne parviennent pas à surmonter les obstacles linguistiques après plusieurs tentatives. Cette stratégie d'évitement est fréquemment observée lors d'interactions en langue étrangère. Autrement dit, la stratégie d'évitement est utilisée en dernier recours, lorsque les apprenants se sentent bloqués dans leurs échanges en langue cible. Par exemple, un apprenant qui ne parvient pas à trouver le vocabulaire approprié ou qui éprouve des difficultés à conjuguer un verbe correctement finit souvent par abandonner son discours. Face à de tels obstacles, il peut alors choisir de laisser un message inachevé ou d'éviter complètement des sujets complexes pour minimiser le risque d'erreurs.

En d'autres termes, l'apprenant peut éviter d'aborder certains sujets ou concepts qui présentent des défis linguistiques, dans le but de préserver la fluidité de la communication et de réduire les occasions de commettre des erreurs. Bien que ces stratégies soient parfois nécessaires, elles peuvent limiter l'expression de l'apprenant et freiner son développement linguistique, car elles ne favorisent pas l'acquisition de nouvelles compétences langagières. Selon Rost (1996), l'un des principaux objectifs de l'enseignement des SC est d'aider les apprenants à anticiper et gérer les problèmes de gestion de la conversation, et non de les prévenir ou de les éviter.

Pour ce qui est de la deuxième catégorie, les stratégies d'accomplissement ou stratégies compensatoires, il s'agit de techniques que les apprenants emploient pour pallier leurs lacunes linguistiques et parvenir à exprimer leurs idées malgré des limitations et blocages linguistiques. Comme indiqué dans la classification de Dörnyei (1995), cette catégorie comprend neuf techniques que les apprenants utilisent pour contourner les difficultés rencontrées dans la langue cible. Ces stratégies permettent aux apprenants de maintenir leur communication, même lorsqu'ils rencontrent des obstacles linguistiques, en adaptant leur discours de manière créative et flexible pour surmonter ces défis. Nous détaillons brièvement ces techniques dans cette classification.

La circonlocution

Parmi ces techniques figure la circonlocution, où l'apprenant décrit ou explique l'objet ou l'action cible en utilisant des mots qu'il connaît déjà. Par exemple, s'il ignore le mot « ouvre-bouteille », il pourrait dire « la chose que l'on utilise pour ouvrir les bouteilles ».

L'approximation

Une autre technique, l'approximation, consiste à employer un terme alternatif qui s'approche du sens de l'élément lexical recherché dans la langue cible. Par exemple, il n'est pas rare d'entendre les apprenants utiliser le mot « chaise » pour désigner divers types de sièges ; si leur vocabulaire était plus développé, ils pourraient recourir aux termes plus précis comme « fauteuil », « banc » ou « canapé ».

L'utilisation de mots polyvalents

L'utilisation de mots polyvalents est également courante chez les apprenants de langues étrangères. Dans ce cas, l'apprenant emploie un terme général dans des contextes spécifiques où le mot exact lui échappe, comme l'utilisation excessive de « chose » ou « quelqu'un » en remplacement d'un mot précis.

Création des néologismes

Par ailleurs, certains apprenants créent des néologismes, inventant des mots basés sur leur connaissance des règles de la langue cible, comme « végétarianiste » au lieu de « végétarien », ou « Computeur » au lieu d'« ordinateur ».

L'utilisation de moyens non linguistiques

Une autre technique mentionnée dans la catégorisation inclut l'utilisation de moyens non linguistiques. Pour illustrer, l'utilisation de gestes, d'expressions faciales et de la mimique est une méthode fréquemment utilisée par les apprenants pour contourner les obstacles linguistiques. Cela permet de clarifier le message lorsque les mots manquent ou que les phrases ne sont pas assez précises. Par exemple, un apprenant pourrait mimer l'acte de manger pour signifier qu'il a faim s'il ne connaît pas le vocabulaire adéquat.

L'appel à l'aide de l'interlocuteur

L'appel à l'aide de l'interlocuteur est une technique employée par les apprenants lorsqu'ils rencontrent des difficultés. Cette aide peut être demandée explicitement, par exemple en posant la question « Comment dit-on xxx en français ? » ou implicitement, par des demandes de clarification, de confirmation, ou même par des regards interrogateurs (Dörnyei & Scott, 1997). Les apprenants pourraient aussi employer des signes non verbaux tels que des regards interrogateurs ou des pauses significatives dans la conversation. Toutes ces techniques signifient aux interlocuteurs de venir à l'aide des apprenants de la langue cible pour surmonter les obstacles linguistiques, mais aussi de favoriser l'interaction et la coopération entre les locuteurs (Færch & Kasper ;1984).

L'alternance codique

L'alternance codique, ou *code-switching*, se manifeste par l'utilisation de mots ou d'expressions de la L1 de l'apprenant, insérés dans le discours en L2. Par exemple, un apprenant de FLE pourrait dire « Je dois aller *outside for a moment* » si les mots exacts lui échappent.

La traduction littérale

La traduction littérale, quant à elle, consiste à traduire directement depuis la L1 vers la L2, souvent sans tenir compte des différences grammaticales ou idiomatiques. Par exemple, les débutants en FLE diront parfois « Je suis x ans » au lieu de « J'ai x ans », en calquant la structure de l'anglais. Bien que cette méthode entraîne parfois des erreurs, elle constitue une étape importante dans le processus d'apprentissage, car elle reflète l'effort de l'apprenant à adapter les structures de la langue cible à celles de la langue qu'il maîtrise mieux (Odlin, 2022).

L'étrangéisation

Dörnyei (1995) mentionne également un phénomène qu'il appelle « *foreignising* ». Les apprenants anglophones, par exemple, tendent à utiliser des lexiques anglais en les adaptant phonétiquement ou morphologiquement au français. Ainsi, au lieu de « ordinateur », certains utiliseront « *computeur* ». Ce phénomène illustre comment les apprenants tentent de contourner les obstacles linguistiques à travers des SC spécifiques.

Ces techniques, bien qu'elles puissent paraître limitées, jouent un rôle crucial dans le développement des compétences communicatives des apprenants. Comme l'explique Odlin (2022), la fluidité peut être atteinte sans une maîtrise parfaite de la grammaire. En utilisant ces techniques, les apprenants de L2 continuent à interagir, à exprimer leurs idées et à pratiquer la langue cible, même s'ils ne possèdent pas encore une maîtrise complète du vocabulaire ou de la grammaire. Au fur et à mesure de leur progression, ces stratégies sont affinées et remplacées par des structures plus précises, contribuant ainsi à une communication de plus en plus fluide et naturelle.

Pour la dernière catégorisation de Dörnyei (1995), il s'agit des stratégies de temporisation ou de gain de temps, qui sont employées pour gérer les pauses dans la communication et donner aux apprenants le temps de réfléchir. L'utilisation de mots de remplissage ou de dispositifs d'hésitation comme « euh », « eh bien », « comment dirais-je », permet aux apprenants de maintenir la conversation tout en préparant leur prochaine intervention.

Dans une étude menée par Guilleminot et Kuupole (2009), deux moyens sont identifiés pour remplir les pauses et maintenir la fluidité dans les discours français par des apprenants ghanéens de FLE. Les chercheurs ont constaté que les apprenants utilisent fréquemment des stratégies de gestion de pause telles que les répétitions et les pauses remplies avec des interjections comme « euh ». Ces techniques permettent aux locuteurs de gagner du temps pour réfléchir à leur prochain énoncé et d'éviter des interruptions abruptes dans leur discours. Les répétitions servent aussi à reformuler ou à insister sur un point particulier, tandis que les pauses remplies, bien que souvent perçues comme des hésitations, fournissent un espace nécessaire pour organiser les pensées sans perdre le fil de la conversation. En utilisant ces moyens, les apprenants parviennent à maintenir une certaine fluidité lors de leurs échanges dans des langues étrangères et secondes.

Cette classification détaillée des SC de Dörnyei (1995) offre un cadre précieux pour comprendre comment les apprenants de langues naviguent les défis linguistiques et améliorent leur compétence communicative globale en trouvant des moyens alternatifs pour communiquer des concepts lorsqu'ils ne disposent pas du vocabulaire ou de la grammaire nécessaire. Cependant, à mesure que leur compétence linguistique progresse, il est crucial qu'ils enrichissent leur lexique pour pouvoir exprimer leurs idées de manière plus précise (Ahsan et al., 2021).

Malgré le fait que cette classification de Dörnyei (1995) constitue le noyau de notre présente étude, il est également important de mentionner et d'expliquer certaines autres classifications et taxonomies fondamentales, dont Dörnyei (1995) s'est inspiré. Dans les paragraphes suivants, nous expliquons brièvement les taxonomies de Tarone (1977 ; 1980), Færch & Kasper (1983), ainsi que Corder (1983). Nous analyserons après, toutes ces différentes taxonomies en profondeur, en soulignant les raisons principales pour lesquelles nous avons choisi la taxonomie de Dörnyei (1995) comme base centrale de cette étude.

Taxonomie de SC par Tarone (1977)

Tarone (1977) est considérée comme une pionnière dans le domaine des SC. Ses travaux, basés sur l'analyse de tâches de description d'images, ont permis d'identifier et de catégoriser les différentes stratégies utilisées par les apprenants de L2 pour surmonter les difficultés de communication. Le tableau 2 présente la taxonomie proposée par Tarone (1977).



Tableau 2 : les classifications de SC selon Tarone (1977)

<p>Paraphrase</p> <p><u>Approximation</u> - utilisation d'un élément lexical ou d'une structure de la langue cible, que l'apprenant sait incorrect, mais qui partage suffisamment de caractéristiques sémantiques avec l'élément souhaité pour satisfaire le locuteur (par exemple, « tuyau » pour « robinet »).</p> <p><u>Invention de mots</u> — l'apprenant invente un nouveau mot pour communiquer un concept désiré (par exemple, « airball » pour « ballon »).</p> <p><u>Circonlocution</u> — l'apprenant décrit les caractéristiques ou éléments de l'objet ou de l'action au lieu d'utiliser l'élément ou la structure approprié(e) de la langue cible (par exemple, « Elle est, euh, en train de fumer quelque chose. Je ne sais pas comment ça s'appelle. C'est, euh, persan, et nous l'utilisons beaucoup en Turquie. »).</p>
<p>Transfert conscient</p> <p><u>Traduction littérale</u> — l'apprenant traduit mot à mot de la langue maternelle (par exemple, « Il l'invite à boire » pour « Ils trinquent »).</p> <p><u>Alternance linguistique</u> — l'apprenant utilise le terme de la langue maternelle sans se soucier de le traduire (par exemple, « ball » pour « ballon », « caterpillar » pour « chenille »).</p>
<p>Appel à l'assistance — l'apprenant demande le terme correct (par exemple, « Comment ça s'appelle ? »).</p>
<p>Mime — l'apprenant utilise des stratégies non verbales à la place d'un élément lexical ou d'une action (par exemple, applaudir pour illustrer des applaudissements).</p>
<p>Évitement</p> <p>Évitement de sujet — l'apprenant essaie simplement de ne pas parler de concepts pour lesquels il ne connaît pas l'élément ou la structure de la langue cible.</p> <p>Abandon de message — l'apprenant commence à parler d'un concept mais est incapable de continuer et s'arrête en milieu d'énoncé.</p>

Le tableau 2 reprend la taxonomie de Tarone (1977, citée dans Rabab'ah, 2003, p.99), que nous avons adaptée au contexte de l'apprentissage du FLE. Cette classification, centrée sur les SC, distingue cinq catégories de techniques utilisées par les apprenants pour surmonter les difficultés linguistiques, à savoir : la paraphrase, transfert conscient, appel à l'aide, mime et évitement.

Les techniques de paraphrase

Cette catégorie implique des stratégies comme la circonlocution, où l'apprenant décrit les caractéristiques ou les éléments de l'objet ou de l'action, plutôt que d'utiliser le terme exact en langue cible. L'approximation, une autre technique de paraphrase, consiste à employer un terme alternatif qui se rapproche le plus possible du sens de l'élément lexical cible.

Les techniques de transfert

Pour ces techniques, celles-ci incluent des stratégies comme la traduction littérale, où l'apprenant traduit mot à mot de sa L1 vers la L2, souvent avec des résultats incorrects. L'alternance codique, une autre stratégie de transfert, consiste à insérer des mots de la L1 dans le discours en L2 lorsque le vocabulaire approprié manque.

Les techniques d'évitement

Enfin, les techniques d'évitement regroupent des stratégies comme l'abandon de message et l'évitement de sujet. Ces stratégies sont adoptées lorsque les apprenants font face à des difficultés linguistiques qui les empêchent de poursuivre leur discours.

La taxonomie de Tarone (1977), présentée dans le tableau 2, offre une base solide pour analyser et comprendre les SC utilisées par les apprenants de FLE, en identifiant clairement les techniques de paraphrase, de transfert et d'évitement, qui leur permettent de surmonter les défis linguistiques et de communiquer efficacement en langue cible.

En 1980, Tarone (1980) a élargi et affiné sa taxonomie, ajoutant davantage de profondeur et de catégories aux SC initialement identifiées. Elle a conservé certaines des catégories originales, tout en introduisant de nouvelles stratégies et en développant celles déjà existantes. Le tableau 3 présente la taxonomie révisée de Tarone (1980).



Tableau 3 : La taxonomie de SC de Tarone (1980)

La taxonomie de SC de Tarone (1980)	Stratégies d'évitement	Remplacement de message Évitement de sujet Abandon de message
	Stratégies de réussite	Circonlocution, approximation, mots polyvalents, moyens non linguistiques, restructuration, néologismes, traduction littérale, alternance codique, récupération
	Stratégies de gain de temps	Mots de remplissages, dispositifs d'hésitation et gambits (formules de conversation)
	Stratégies d'autosurveillance	Réparation auto-initiée, Reformulation auto-initiée
	Stratégies interactionnelles	Appel à l'aide : direct et indirect
Négociation du sens : demande de répartition, demande de clarification et demande de confirmation		
Expression de la compréhension non verbale : résumé verbal, résumé non verbal interprétatif		
Réponses : répétition, reformulation, expansion, réduction, confirmation, rejet, correction.		

Comme on le voit dans le tableau 3, cette taxonomie de Tarone (1980, citée dans Diobi & Nashruddin, 2023, p. 136) montre que la communication efficace repose non seulement sur la maîtrise de la langue, mais aussi sur la capacité à gérer les difficultés communicationnelles en collaboration avec l'interlocuteur (Diobi & Nashruddin, 2023). Les SC présentées dans cette catégorisation de Tarone (1980) visent à faciliter cette collaboration en trouvant des solutions temporaires ou adaptées aux problèmes rencontrés, permettant ainsi une meilleure compréhension mutuelle et réduisant les risques de malentendus.

Dans sa première taxonomie de 1977, Tarone classait les SC en cinq catégories principales : l'évitement, la paraphrase, le transfert conscient, l'appel à l'aide et le mime (Bialystok & Fröhlich, 1980). Cependant, en 1980, elle a élargi et affiné cette classification pour offrir une compréhension

plus complète et détaillée des SC, en y ajoutant des stratégies qui n'étaient pas incluses dans sa version de 1977.

Parmi ces nouvelles stratégies figure le remplacement de message, où, au lieu d'abandonner un message, le locuteur le reformule avec un contenu alternatif plus facile à exprimer avec ses ressources linguistiques.

La restructuration est une autre technique ajoutée, dans laquelle le locuteur modifie la phrase ou l'expression pour éviter les mots ou structures difficiles, facilitant ainsi la transmission du message voulu. La récupération, également nouvellement introduite, se produit lorsque le locuteur cherche activement le mot ou l'expression appropriés, souvent en utilisant des pauses, des mots de remplissage ou des gambits pour gagner du temps. Les gambits, qui sont des expressions conversationnelles comme « eh bien » ou « bon ben », permettent ainsi au locuteur de réfléchir pendant l'interaction.

La version de 1980 inclut également la réparation auto-initiée et la paraphrase auto-initiée, où le locuteur rectifie ses propres erreurs ou reformule ses énoncés pour en améliorer la clarté et la précision. L'appel à l'aide et les stratégies interactionnelles ont été élargis pour inclure des demandes explicites ou implicites d'assistance auprès de l'interlocuteur. La négociation du sens a aussi été ajoutée, intégrant des stratégies telles que la demande de répétition, de clarification ou de confirmation pour garantir une compréhension partagée entre le locuteur et l'interlocuteur.

La taxonomie de 1977 posait les bases en identifiant les stratégies fondamentales de la communication en langue étrangère, tandis que la taxonomie de 1980 approfondit cette fondation en intégrant de nouvelles stratégies.

Taxonomie de Faerch et Kasper (1983)

Après l'examen des taxonomies de Tarone (1977 ; 1980) sur les SC, il est pertinent de se tourner vers la classification proposée par Faerch et Kasper (1983), qui enrichit également le champ des SC en adoptant une perspective cognitive. Leur approche se concentre sur les processus mentaux que les apprenants mobilisent face aux difficultés linguistiques pour maintenir le flux de communication. Nous examinons leur taxonomie dans le tableau 4.

Tableau 4 : La taxonomie de SC par Færch et Kasper (1983)

Stratégies		Sous stratégies		Exemples
Stratégies de réalisation	Stratégies coopératives	Appels		En raison du manque de ressources linguistiques, l'apprenant demande de l'aide soit au professeur, soit à ses camarades.
	Stratégies non coopératives	Stratégies d'interlangue	Alternance langagière	Je suis 16 ans.
			Paraphrase	« Certains brossent-ils leurs vêtements pour qu'ils ne soient pas couverts de poussière » pour « des brosses à vêtements ».
		Moyens non linguistiques	Invention de mots / néologisme	« Ball à l'air » pour « ballon »
		Mimes et gestes	Mots remplissage	Eh bien...
Réduction	Évitement		En raison du manque de vocabulaire, l'apprenant évite la communication et reste silencieux	

Dans le tableau 4, nous présentons la taxonomie des SC selon Færch et Kasper (1983, citée dans Zouaoui & Melouk, 2014, p. 354), que nous avons adaptée au contexte de l'apprentissage du FLE. Dans cette classification, ces chercheurs se concentrent sur les mécanismes que les apprenants de langues utilisent pour surmonter les problèmes de communication. Leur classification distingue principalement entre les stratégies de réalisation et les stratégies de réduction.

Les stratégies de réalisation incluent des méthodes telles que la paraphrase, le néologisme, et le recours aux gestes non linguistiques pour exprimer des idées, tandis que les stratégies de réduction regroupent des techniques comme l'évitement de certains sujets ou l'abandon du message (Zouaoui & Melouk, 2014).

Dans notre adaptation de cette taxonomie pour le FLE, nous avons pris en compte les spécificités de l'apprentissage du FLE chez des apprenants. Comme pour les autres taxonomies, cette adaptation permet de mieux comprendre comment les apprenants de langues étrangères et secondes utilisent ces stratégies pour surmonter les défis linguistiques spécifiques à la langue cible. Færch et Kasper (1983) précisent également que les SC s'initient lorsqu'un locuteur se voit contraint de modifier son objectif communicatif ou de développer un plan alternatif, faute de disposer de l'ensemble des éléments linguistiques nécessaires pour accomplir son plan initial. Les SC se manifestent ainsi lorsque le locuteur rencontre un obstacle linguistique et adapte sa communication pour assurer la compréhension (Rabab'ah, 2003).

Nous avons analysé les taxonomies des stratégies de communication proposées par Dörnyei (1995), Tarone (1977, 1980) et Færch et Kasper (1983). Dans chacune de ces taxonomies, les auteurs proposent des dimensions et techniques particulièrement pertinentes pour ce domaine d'étude. De plus, nous avons rassemblé des informations sur la manière dont ces différentes taxonomies illustrent des conditions et des scénarios divers. À ce stade de notre étude, nous examinons la dernière taxonomie retenue, celle de Corder (1983).

Taxonomie de SC par Corder (1983)

Corder (1983) a introduit une taxonomie distincte des stratégies de communication qui diffère des autres par son approche plus centrée sur l'apprenant. Contrairement à Dörnyei (1995), qui met l'accent sur les stratégies motivationnelles et psycholinguistiques, ou à Tarone (1980), qui se centre sur les types de stratégies interactives utilisées par les apprenants, Corder (1983) propose une classification qui distingue clairement entre les stratégies de communication et les stratégies d'apprentissage. Le tableau 5 élabore les techniques et stratégies dans ce taxonomie, selon Corder (1983).



Tableau 5 : Taxonomie de SC par Corder (1983)

Stratégies de communication	Stratégies d'ajustement des messages (Stratégies d'évitement du risque)	Évitement du sujet
		Abandon du message
		Évitement sémantique
		Réduction du message
	Stratégies d'expansion des ressources (Stratégies de prise de risque)	Changement/emprunt
		Invention
		Paraphrase/circonlocution
		Dispositifs paralinguistiques (gestes)
		Demande d'aide

Le tableau 5 présente la taxonomie proposée par Corder (1983, citée dans Rabab'ah, 2003, p. 102), que nous avons traduite de l'anglais vers le français pour répondre aux exigences de ce travail. Corder (1983) distingue deux types de SC : les stratégies d'ajustement des messages, également appelées stratégies d'évitement du risque, et les stratégies d'expansion des ressources, ou stratégies de prise de risque.

Les stratégies d'ajustement des messages regroupent plusieurs techniques comme l'évitement de sujet, l'abandon du message, l'évitement sémantique et la réduction du message. Ici, l'objectif des apprenants de la L2 est de minimiser les risques d'erreur dans leur discours. Ils choisissent donc de contourner les aspects linguistiques difficiles ou d'abandonner le message en entier. Par exemple, un apprenant peut décider de ne pas aborder un sujet complexe ou de simplifier son message pour réduire les risques d'erreur.

En revanche, dans les stratégies d'expansion des ressources, les apprenants de la L2 s'efforcent de transmettre leur message, même au prix de prendre des risques linguistiques. Les techniques incluent l'alternance de code ou l'emprunt linguistique, l'invention lexicale (les néologismes), la paraphrase ou la circonlocution, les moyens paralinguistiques (comme l'emploi des gestes), et la demande d'aide. Dans ce cadre, l'apprenant tente de surmonter les difficultés linguistiques en

utilisant des moyens créatifs tels que la paraphrase, les emprunts linguistiques, et les néologismes. Cette approche met en évidence l'ingéniosité et l'adaptabilité des apprenants dans leur quête de communication efficace, par opposition aux stratégies d'évitement où l'apprenant préfère simplifier ou éviter les éléments linguistiques complexes de la langue cible.

Synthèse de la section sur les Taxonomies

Les travaux de Tarone (1977, 1980) et de Færch et Kasper (1983) ont marqué une étape importante dans l'étude des SC. Leurs recherches ont permis de passer d'une vision restreinte des stratégies à une conception plus nuancée et plus complète, en distinguant notamment les stratégies de réduction et les stratégies d'accomplissement.

La taxonomie de Corder (1983) contribue également à cette compréhension en classant les stratégies en techniques d'ajustement des messages et d'expansion des ressources. Cette classification met en évidence les approches adaptatives et créatives que les apprenants adoptent pour gérer les défis de la communication, allant de l'évitement des éléments risqués à l'utilisation de solutions linguistiques inventives.

La taxonomie de Dörnyei (1995), qui constitue une pierre angulaire de notre étude, offre une perspective complète sur les comportements stratégiques des apprenants de langues. Son travail met en lumière la nature dynamique des SC et s'aligne étroitement avec les besoins des apprenants dans divers contextes.

Pour justifier le choix de la taxonomie de Dörnyei (1995) pour notre étude, il est crucial de noter que celle-ci fournit une couverture complète et détaillée des SC. Elle inclut un large éventail de stratégies, telles que les stratégies d'évitement ou de réduction, les stratégies de réalisation ou de compensation, et les stratégies de temporisation ou de gain de temps. Cette exhaustivité permet de prendre en compte toutes les stratégies possibles employées par les apprenants de langues, offrant ainsi une vision holistique de leurs compétences communicatives (Teng, 2012 ; Iliyas, 2014).

De plus, l'une des particularités de la taxonomie de Dörnyei est son inclusion des mots de remplissage et des dispositifs d'hésitation comme stratégies spécifiques. Ces éléments sont essentiels pour maintenir le flux de la conversation et prévenir les interruptions de la communication, des obstacles fréquents pour les apprenants de langues (Guillemot & Kuupole,

2009). En identifiant ces stratégies de manière spécifique, la taxonomie de Dörnyei (1995) reconnaît leur importance et propose un cadre pour en analyser l'utilisation et l'efficacité.

Bien que d'autres taxonomies, telles que celles de Tarone (1977 ; 1980), Færch et Kasper (1983), et Corder (1983), apportent des perspectives précieuses, elles manquent soit de la catégorisation exhaustive de Dörnyei (1995), soit de l'inclusion explicite de certaines stratégies comme les dispositifs d'hésitation.

En intégrant ces différentes taxonomies, notre étude bénéficie d'une perspective élargie sur la diversité des SC. Cette vue globale permet une compréhension plus nuancée des mécanismes que les apprenants de langues mettent en œuvre pour naviguer dans des interactions linguistiques complexes, soulignant ainsi l'importance de la compétence stratégique dans l'acquisition d'une langue seconde. Ces taxonomies fournissent collectivement un cadre solide pour analyser et améliorer la compétence de communication des apprenants, en mettant en lumière la nature multidimensionnelle des stratégies d'apprentissage des langues.

Pour récapituler la première partie de ce chapitre, nous avons examiné en profondeur les concepts fondamentaux sous-jacents à notre étude. Nous avons exploré des sous-thèmes tels que la communication dans l'enseignement et l'apprentissage du FLE, l'approche communicative, la compétence communicative, ainsi que la notion de stratégies. Un accent particulier a été mis sur les SC et sur quelques taxonomies bien établies dans ce domaine. Cette exploration conceptuelle constitue un cadre analytique pour interpréter les données recueillies et comprendre les dynamiques de l'apprentissage des langues à travers les SC.

Dans la section suivante de notre étude, nous abordons la théorie fondamentale qui sous-tend notre recherche : la théorie de l'accès lexical, cruciale pour comprendre le cadre de notre sujet.

2.2 Partie Deux – Cadre Théorique

L'un des objectifs les plus pertinents pour les apprenants de langues, dans leurs parcours linguistiques, réside dans la capacité de ces derniers à communiquer dans la langue cible de manière culturellement appropriée et avec fluidité (Jawas, 2020). Thanh et Tâm (2022) soutiennent également que dans le domaine de la didactique de langues, il est essentiel de comprendre le

processus de production de la parole, car cela constitue la clé et le fondement pour améliorer l'enseignement des compétences orales et guider les apprenants dans l'amélioration de leur capacité et de leur compétence communicative et linguistique. Depuis les années 1950, diverses théories et approches de l'acquisition des langues ont été développées, traitant l'acquisition des premières langues (L1) et/ou l'acquisition des langues secondes et/ou étrangères (L2) (Cuq et Gruca, 2005 ; Dao, 2008). Notables parmi ces théories sont la théorie fondamentale du behaviorisme de Skinner (1957), la théorie de la grammaire universelle de Chomsky (1965), l'analyse des erreurs de Corder (1967), la théorie de l'interlangue de Selinker (1972), le modèle du moniteur de Krashen (1982), ainsi que la théorie d'accès lexical de Levelt et al. (1999).

Toutes les théories mentionnées offrent des perspectives variées pour l'analyse des stratégies de communication (SC) dans l'apprentissage des langues étrangères et secondes. Cependant, parmi ces approches, la théorie d'accès lexical développée par Levelt et al (1999) se distingue comme étant particulièrement adaptée pour étayer notre étude. Cette théorie propose un cadre compréhensif pour interpréter les mécanismes sous-jacents à l'acquisition et à l'utilisation du lexique dans une L1. Cependant, des chercheurs comme Kormos (2006), Segalowitz (2010) ainsi que Thanh et Tâm (2022) ont exploré cette théorie dans le contexte des études sur l'acquisition de la L2, démontrant ainsi son applicabilité et sa pertinence pour comprendre les mécanismes secondaires à l'acquisition linguistique dans un cadre plurilingue. Les paragraphes suivants discutent cette théorie en détail, tout en fournissant des perspectives dans l'enseignement et apprentissage de langues étrangères et secondes.

2.2.1 La théorie d'accès lexical de Levelt et al. (1999)

Selon Levelt et al. (1999), le processus de production lexicale implique une série de phases complexes, allant de la conceptualisation à la formulation et à l'articulation. En outre, cette théorie met en lumière le rôle crucial de la mémoire lexicale et des processus cognitifs dans la gestion des SC lors des productions verbales (Thanh & Tâm, 2022). En intégrant cette perspective, nous pouvons mieux saisir comment les apprenants de L2 naviguent dans l'accès et l'utilisation de leur répertoire lexical lors de la communication en L2.

Pour comprendre pleinement le mécanisme de production de la parole en L2, il est aussi essentiel d'explorer la production des paroles en L1 à travers le modèle d'accès lexical de Levelt et al. (1999), ce que nous explorons dans cette section de notre étude. Nous explorerons en détail la

théorie de Levelt ainsi que son adaptation par Segalowitz (2010) pour les L2, en établissant des liens qui soulignent sa pertinence pour notre étude. Nous examinons aussi comment les principes de cette théorie peuvent être appliqués à l'apprentissage de FLE, en mettant en lumière les SC et les processus cognitifs impliqués dans la production orale des apprenants.

Le modèle initial de Levelt (1989) postule que la production de la parole est modulaire et comprend quatre étapes indépendantes et séquentielles, à savoir : la conceptualisation, la formulation, l'articulation et le contrôle, avec divers sous-processus impliqués à chaque étape. Cependant, la théorie de l'accès lexical proposée par Levelt et al. (1999) mentionne plutôt six étapes séquentielles, à savoir : la préparation conceptuelle, la sélection lexicale, l'encodage morphologique et la syllabification, l'encodage phonétique, l'autosurveillance et enfin l'articulation du discours. Étant donné que ce modèle de Levelt et al. (1999) représente une extension du modèle précédent de 1989, nous nous concentrons sur ce modèle actuel, tout en expliquant les sous-processus impliqués à chaque étape.

Nous présentons le schéma de la théorie de l'accès lexical (Levelt et al., 1999) dans l'Image 1 ci-dessous. Il est important de noter que nous avons traduit l'image originale de l'anglais vers le français afin de l'adapter au contexte de cette étude.

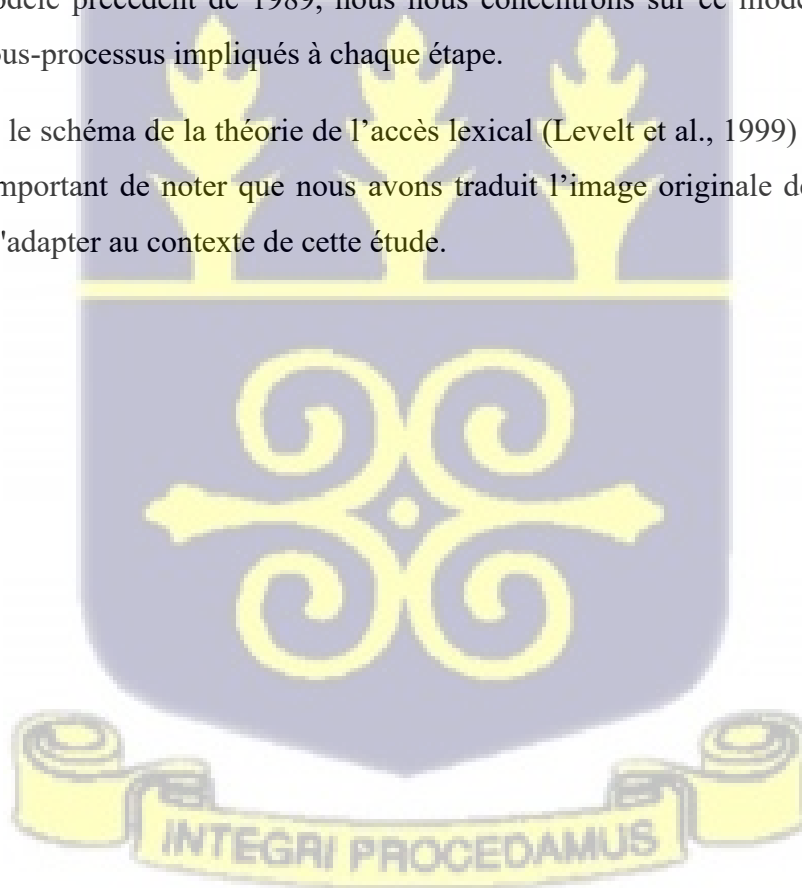
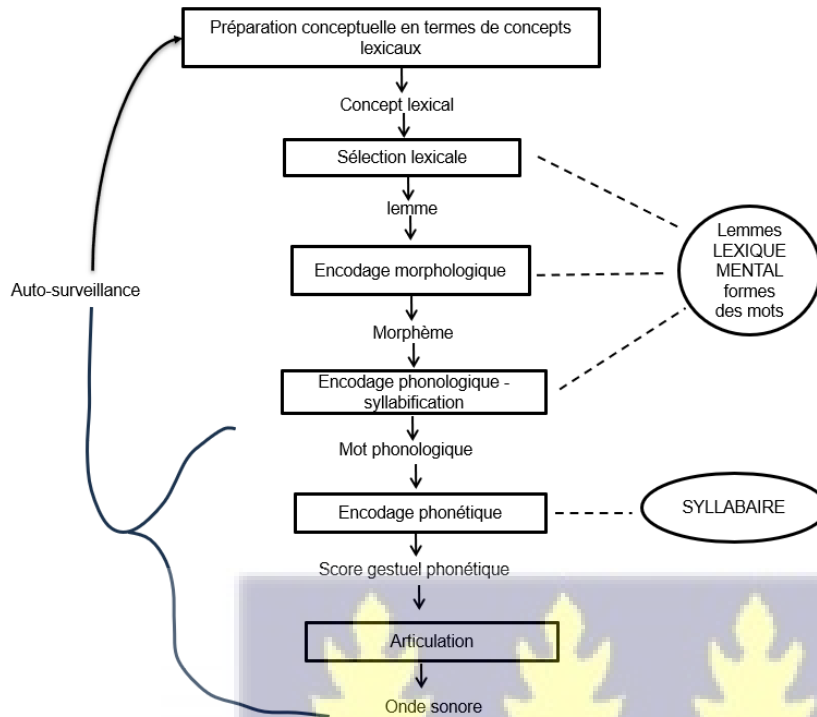


Image 1 : Théorie de l'accès lexical (Levelt et al., 1999)



Selon la théorie de l'accès lexical de Levelt et al., 1999, p. 3, illustrée dans l'Image 1, nous observons les différentes étapes de la production de la parole. Ce processus se déroule à travers les étapes de préparation conceptuelle, de sélection lexicale, d'encodage morphologique et phonologique, puis d'encodage phonétique jusqu'à l'initiation de l'articulation. En parallèle, il y a une autosurveillance de la production où le locuteur vérifie l'authenticité de son discours. Nous expliquons tous ces étapes dans les paragraphes suivants.

La production orale d'un mot significatif implique toujours l'activation de son concept lexical. La première étape de cette théorie est donc la préparation conceptuelle, au cours de laquelle le concept lexical est activé. C'est à cette étape que le locuteur décide et conceptualise son message. Dans l'utilisation quotidienne de la langue, un concept lexical est souvent activé dans le cadre d'un message plus large qui reflète l'intention communicative du locuteur. Le terme « message » désigne ici la structure conceptuelle qui sera finalement formulée (Levelt et al., 1999).

La deuxième étape, la sélection lexicale, consiste à récupérer un mot, ou plus précisément un lemme, du lexique mental en fonction du concept lexical à exprimer. Selon Trask (2014, p.127), un lemme est défini comme « l'ensemble complet des formes fléchies d'un élément lexical. Par

exemple, le lemme *aller* comprend les formes *aller, va, allant, allé, allée* » (traduit de l'anglais vers le français). Après la préparation conceptuelle, cette étape donne lieu au développement du concept lexical, qui à son tour conduit à l'étape de sélection lexicale, où le lemme est reproduit.

Le lemme est ensuite intégré au système d'encodage morphologique du cerveau, permettant de générer le morphème. Par exemple, l'accord sujet-verbe est consulté pour déterminer la forme correcte du mot à utiliser. L'ordre phonétique du mot est également pris en compte, ce qui forme l'encodage morpho-phonétique.

L'encodage phonétique donne ensuite naissance à l'ordre gestuel, c'est-à-dire les gestes qui pourraient être utilisés, et enfin, l'articulation se réalise sous forme d'ondes sonores. Tout au long de ce processus, une auto-surveillance est effectuée pour garantir que le message voulu est bien ce qui est articulé.

Le locuteur est souvent son propre auditeur principal et selon Levelt et al. (1999) nous faisons la surveillance à chaque étape de notre production verbale. De la même manière que nous pouvons détecter des problèmes dans le discours de notre interlocuteur, nous pouvons également identifier des erreurs ou d'autres problèmes dans notre propre discours. Cette capacité implique notre système perceptuel normal, qui elle est aussi pertinente pour l'initiation de l'articulation.

En résumé, le processus commence par la préparation conceptuelle qui produit le concept lexical. La sélection lexicale est ensuite responsable de formuler la représentation linguistique du message, c'est-à-dire de l'encoder grammaticalement et phonologiquement, pour produire un plan phonétique guidé par les syllabes du mot. L'articulation est ensuite chargée d'exécuter le plan phonétique et de le convertir en discours manifeste. Enfin, le système d'auto-surveillance permet la surveillance de la production de la parole en rendant à la fois le discours interne et manifeste accessible au système conceptuel.

Pour mieux comprendre le fonctionnement de ce modèle, prenons un exemple illustratif de De Bot (1992, p. 5) qui propose l'exemple suivant pour démontrer les différentes étapes de la production de la parole selon ce modèle :

Imaginons que nous voulons dire : *Le train en provenance d'Amsterdam arrive à la voie quatre*. Grâce à notre connaissance du monde, nous savons que les trains arrivent régulièrement sur les quais, s'y arrêtent, et qu'il existe plusieurs quais.

L'intention communicative est prétraitée dans le *conceptualiseur*. Ensuite, l'information contextuelle est transmise au *formulateur* sous forme de message préverbal, en morceaux gérables. La manière précise dont cette information est transmise reste incertaine. Il est possible que nous ayons une sorte d'image mentale des trains, des quais, et des arrivées, transformée ensuite en informations interprétables. Le message préverbal contient aussi des informations sur l'attribution du sujet et du commentaire. En d'autres termes, il précise si la phrase deviendra *C'est sur le quai quatre que le train en provenance d'Amsterdam arrivera* ou *C'est le train en provenance d'Amsterdam qui arrivera sur le quai quatre*. Le *formulateur* intervient alors dans le processus. Une caractéristique clé de ce modèle est que les éléments lexicaux nécessaires à l'énoncé sont d'abord récupérés, et les caractéristiques de ces éléments déterminent l'application des règles grammaticales et phonologiques. Autrement dit, la sélection du verbe *arriver* implique automatiquement un sujet — quelque chose ou quelqu'un qui arrive — mais pas d'objet, avec des adverbiaux de temps et de lieu facultatifs. De plus, l'information traitée indique qu'un seul train arrivera ; ainsi, le verbe est pourvu de l'information morphologique qui garantit l'utilisation correcte du suffixe de flexion *-(e)s*. La sélection de ces éléments inclut également des informations sur leur prononciation, de sorte que le produit du formulateur soit une unité grammaticale accompagnée des indices nécessaires pour la prononciation des mots dans cette phrase. Le plan phonétique est temporairement stocké dans un tampon et renvoyé au plan de compréhension de la parole, puis envoyé à l'articulateur. Ce dernier s'assure que le plan est effectivement prononcé en activant et en coordonnant le mécanisme de la parole, ce qui conduit à la production de la phrase *Le train en provenance d'Amsterdam arrive à la voie quatre* avec les indices segmentaux et suprasegmentaux corrects.

En résumé, l'exemple illustratif proposé par De Bot (1992) démontre les différentes étapes du modèle de Levelt (1990) pour la production de la parole. En passant par la conceptualisation, la formulation et l'articulation, le processus met en évidence comment les intentions communicatives sont transformées en énoncés linguistiques structurés. Ce modèle souligne l'importance de l'activation des concepts lexicaux, de la sélection lexicale et de l'encodage morphologique et

phonologique, tout en intégrant une auto-surveillance continue pour assurer la précision et la clarté du discours produit.

La théorie de l'accès lexical de Levelt et al. (1999), bien que principalement axée sur la production de la L1, offre des perspectives précieuses sur les défis rencontrés par les apprenants des L2. En comprenant les étapes impliquées dans la récupération, la sélection lexicale et l'auto-surveillance, nous pouvons mieux apprécier les processus cognitifs sous-jacents aux stratégies de communication utilisées par les apprenants des langues étrangères et secondes. Cette compréhension approfondie des mécanismes de production de la parole est essentielle aussi pour améliorer l'enseignement et l'apprentissage des compétences orales en langue étrangère.

Dans les paragraphes suivants, nous explorerons en détail l'adaptation de la théorie de l'accès lexical par Segalowitz (2010) pour représenter la production de la parole en L2. Nous examinons comment Segalowitz a intégré les éléments clés de la théorie originale de Levelt et al. (1999), en y ajoutant des modifications pertinentes pour prendre en compte les spécificités de l'apprentissage des langues étrangères. Cette exploration nous permet de mieux comprendre les processus cognitifs et linguistiques impliqués dans la production de la parole en L2, ainsi que les défis uniques que rencontrent les apprenants dans ce contexte.

La théorie de l'accès lexical selon Segalowitz (2010)

Pour comprendre l'adaptation de la théorie de Levelt et al (1999) à la production de la parole en L2 par Segalowitz (2010), il est essentiel d'examiner d'abord l'extension à cette théorie proposée par De Bot (1992). Segalowitz (2010) a ainsi intégré des aspects de l'extension du modèle de De Bot (1992) à la modification de la théorie de Levelt et al. (1999) pour décrire la production de la parole en L2. Subséquemment, le modèle de Segalowitz est une combinaison du modèle de Levelt et al. (1999) et de l'extension de cette même théorie par De Bot (1992) pour inclure la production de la parole en L2.

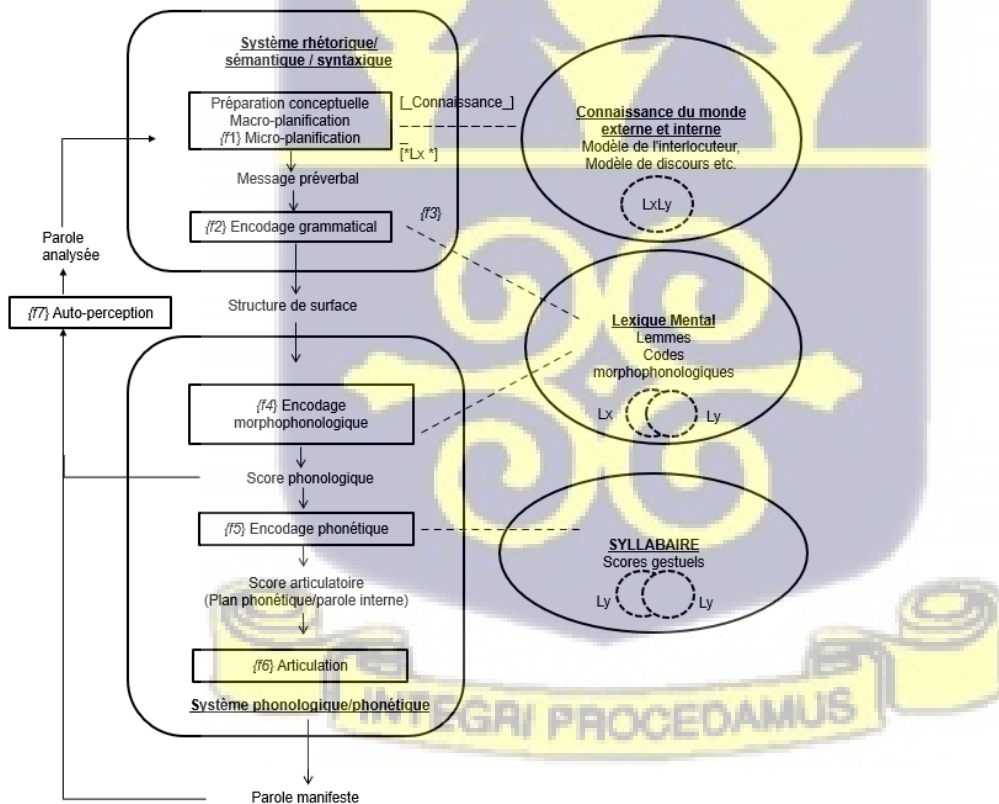
Dans son article, De Bot (1992) a discuté des implications du plan de Levelt (1989, mis à jour en 1999) du locuteur de L1 pour comprendre le locuteur en L2. De Bot a accepté les principes majeurs du plan de Levelt (1989) et a fait avancer la discussion en indiquant où dans le plan on pourrait localiser des points de pertinence spécifique pour l'utilisation de la L2. Segalowitz (2010) a donc modifié et étendu le modèle initial de Levelt et l'adaptation de De Bot (1992), afin de mieux

comprendre les processus cognitifs spécifiques aux apprenants de L2, en tenant compte des défis auxquels ils sont confrontés.

Selon Segalowitz (2010), le modèle de Levelt et al. (1999) est largement utilisé pour étudier la production de la parole en L1. Cependant, il offre un excellent point de départ pour étudier la fluidité en L2. Cette adaptation permet de mieux comprendre comment les apprenants de langues étrangères accèdent aux concepts lexicaux, sélectionnent les termes appropriés, et articulent leurs pensées tout en exécutant des auto-surveillance dans une langue qui n'est pas leur langue maternelle.

L'image 2 dessous, présentée dans cette section, est une adaptation de la théorie de l'accès lexical selon Segalowitz (2010). Ce modèle, que nous jugeons particulièrement pertinent, offre une représentation schématique des mécanismes cognitifs sous-jacents à la production orale en L2, intégrant les connaissances actuelles en linguistique, psycholinguistique et sciences cognitives.

Image 2 : l'adaptation de Segalowitz (2010) à la théorie de l'accès lexical



L'image 2 illustre l'adaptation de Segalowitz (2010, p. 9) à la théorie de l'accès lexical (Levelt et al., 1999), que nous avons soigneusement traduite de l'anglais vers le français. Les paragraphes suivants offrent un résumé détaillé de l'interprétation de cette théorie par Segalowitz, qui s'appuie de manière significative sur les travaux de De Bot (1992) et de Levelt et al. (1999). Nous procédons étape par étape en suivant l'image, et en mettant particulièrement l'accent sur les points de vulnérabilité pour les locuteurs de L2.

La première étape, qui est la préparation conceptuelle, implique une planification macro et micro, encadrée dans le système rhétorique, sémantique et syntaxique qui représente l'étape préverbale. En faisant référence à l'image 2, le processus commence avec la macro-planification, qui représente l'orateur qui se prépare à générer un message à exprimer, en se basant sur son stock de connaissances du monde extérieur. Dans cette étape macro-planification, le locuteur fait le choix de la langue à utiliser, le registre de discours à adopter, que ce soit formel ou informel, ainsi que la prise en compte des aspects socio-pragmatiques de la situation. La micro-planification suit nettement l'étape de macro-planification, où le locuteur se concentre sur la préparation et l'exécution du discours, c'est-à-dire l'utilisation des éléments lexicaux pour transmettre le message souhaité. Cela signifie que les utilisateurs de L2 qui rencontrent des difficultés à effectuer la micro-planification de manière automatique auront besoin de plus de temps pour s'assurer que la macro-planification a été correctement réalisée avant de tenter de parler. De plus, le locuteur pourrait être conscient de cette lacune, à savoir le fait de ne pas connaître ou de ne pas disposer des mots nécessaires pour exprimer un concept. Dans ces circonstances, ce locuteur peut tenir compte de cette lacune lors de la formulation du message préverbal, afin d'essayer à transmettre le message autrement, tout en gardant l'idée essentielle. Il pourrait donc employer des SC, en formulant stratégiquement le message préverbal de manière à contourner ses limitations linguistiques, pour compenser ses lacunes. Le résultat de la micro-planification est donc un message préverbal. Ce message préverbal peut être considéré comme une structure conceptuelle mais qui n'a pas encore été formulée verbalement, sans structure grammaticale ni ordre phonologique.

La deuxième étape focalise sur l'encodage grammatical, qui donne une forme linguistique au message préverbal en spécifiant quels mots doivent être utilisés et comment ils doivent être reliés entre eux pour transmettre les intentions du locuteur. Un locuteur de L2 pourrait rencontrer des difficultés dans l'étape de l'encodage grammatical où il essaye de récupérer et d'utiliser les

ressources linguistiques appropriées nécessaires pour créer la base grammaticale correcte de la structure de surface. Pendant l'encodage grammatical, le locuteur doit appliquer correctement les règles syntaxiques aux lemmes sélectionnés, qui dans le domaine linguistique, représentant une unité de base de sens. Pour les locuteurs de L2, cette étape est particulièrement sujette aux erreurs en raison d'un traitement syntaxique qui n'est pas assez automatique. À ce stade, le locuteur essaie de récupérer le lemme correct du lexique mental. Chez les locuteurs de L2, cette récupération pourrait être lente ou inexacte, entraînant des pauses, des hésitations ou des erreurs, que nous identifions comme les SC selon la taxonomie de Dörnyei (1995), sur laquelle nous nous appuyons pour notre étude.

Quand il s'agit de la troisième étape, la sélection de lemme, le locuteur doit mobiliser des informations provenant du lexique mental pour achever la conversion du message préverbal en une structure de surface. Cette source de connaissances englobe tous les lemmes, les expressions idiomatiques ainsi que quelques expressions figées dans chaque langue. Une fois que le message souhaité a été formulé sous forme de structure de surface, il est converti en une forme qui peut être manifestée dans un discours. Selon Levelt et al. (1999), les codes morphophonologiques sont associés à chaque lemme dans le lexique mental, qui permettent de générer une séquence phonologique nécessaire à la production du discours manifeste.

La quatrième étape est composée de l'encodage morphophonologique, qui a été identifié comme un autre point potentiellement critique pour la fluidité en L2 (Segalowitz, 2010). Dans ce stade, le locuteur doit convertir les lemmes en leurs formes phonologiques, en veillant à utiliser les morphèmes et les structures syllabiques correctes. Les recherches montrent comment les locuteurs de L2 éprouvent souvent des difficultés à ce stade, ce qui conduit à des erreurs de prononciation et qui pourrait signifier un point critique où les locuteurs L2 appuient sur des SC. Levelt et al. (1999) propose l'existence d'un syllabaire, une source de connaissances contenant les schémas gestuels pour transformer les informations de la séquence phonologique en plans moteurs pour la production de la parole.

Dans la cinquième étape, Segalowitz (2010) parle de l'encodage phonétique, qui représente le processus de la conversion d'une séquence phonologique en une séquence articulatoire en utilisant des schémas gestuels. Le résultat de l'encodage phonétique est un plan phonétique qui encourage l'activité motrice nécessaire pour articuler le message et produire le discours manifeste. Des

problèmes de fluidité peuvent survenir aussi à ce stade, si le locuteur rencontre des difficultés à sélectionner le schéma gestuel approprié, au lieu de pouvoir le faire automatiquement. L'encodage phonétique traduit donc la forme phonologique en un plan d'articulation. Les locuteurs de L2 pourraient connaître des difficultés et blocages langagiers à ce stade en raison d'un défi dans la connaissance des schémas phonétiques de la nouvelle langue.

L'articulation représente une phase cruciale dans le processus de production de la parole, et cela représente la sixième étape. C'est à ce stade que le locuteur transforme ses intentions communicatives en mouvements moteurs spécifiques, mobilisant les organes de la parole pour produire les sons correspondants. Cependant, les locuteurs de L2 peuvent rencontrer des difficultés articulatoires qui pourraient ralentir et perturber la fluidité de leur discours. Dans ce contexte, les SC jouent un rôle essentiel pour compenser ces difficultés, en essayant d'améliorer l'efficacité de la communication. Les locuteurs de L2, conscients de leurs limitations articulatoires, pourraient donc déployer diverses stratégies pour surmonter les obstacles langagiers de leurs messages.

L'auto-surveillance est la dernière et septième étape où le locuteur évalue en temps réel son propre discours afin de corriger d'éventuelles erreurs ou d'adapter la formulation de ses discours. Souvent, ce processus d'auto-surveillance nécessite un compromis entre la précision et la fluidité de la parole. Effectivement, la fluidité est souvent privilégiée par les locuteurs de L1, ce qui leur permet de faire de petites erreurs pour maintenir le rythme et la cohérence de la conversation. Toutefois, l'équilibre entre fluidité et précision est plus complexe pour les locuteurs de la L2. Ainsi, l'auto-surveillance peut être un autre endroit où les locuteurs rencontrent des difficultés langagières, comme le montre l'image 2 sous (f7). Le locuteur observe attentivement son propre discours afin de corriger des erreurs et les rectifier si besoin. Les locuteurs de L2 peuvent avoir une surveillance excessive, ce qui peut entraîner des hésitations, ou bien une surveillance insuffisante, ce qui entraîne des erreurs plus courantes.

Les paragraphes ci-dessous nous expliquent la théorie de l'accès lexical en détail, en prenant le point de vue de Segalowitz (2010) qui intègre efficacement les éléments fondamentaux du modèle de Levelt avec l'extension de De Bot (1992). Par rapport à ce compte rendu, Segalowitz (2010) aborde spécifiquement les défis uniques de la production de parole en L2, en identifiant les instances des vulnérabilités, des difficultés langagiers et des disfluences qui pourraient survenir pour les locuteurs de L2. Segalowitz (2010) suggère qu'il existe au moins sept instances importantes dans

l'architecture du système de production du discours par des locuteurs de la L2, qui ont été discuté en fonction des différentes étapes de difficultés dans leurs discours. Les sept points de vulnérabilité de la fluidité incluent : (f1) la micro-planification, (f2) l'encodage grammatical, (f3) la sélection des lemmes, (f4) l'encodage morphophonologique, (f5) l'encodage phonétique, (f6) l'articulation, et (f7) l'auto-perception (Thanh et Tâm 2022, p. 76.)

Cette adaptation offre une compréhension globale des processus cognitifs impliqués dans la parole en L2, mettant en évidence les étapes où ces apprenants de L2 sont les plus vulnérables, résultant dans le recours aux SC. Nous examinons le lien entre cette théorie et notre sujet dans la section suivante

Pertinence de la théorie de l'accès lexical pour l'étude des SC

Des études telles que celles de Dörnyei et Kormos (1998), Dao (2007), ainsi que Prebianca et Fortkamp (2007), s'appuient particulièrement sur cette théorie pour expliquer les difficultés rencontrées par des apprenants de L2. Dans l'étude de Dörnyei et Kormos (1998), leur recherche examine les différentes manières dont les locuteurs gèrent les problèmes et surmontent les difficultés dans la communication en L2. Dao (2007) explore également les processus et les contraintes de l'acquisition d'une langue étrangère, tandis que Prebianca et Fortkamp (2007) se concentrent sur les SC et la production orale en langue étrangère, en étudiant la relation entre la performance orale et l'utilisation de SC dans la langue cible. Ces travaux ont trouvé que la théorie de l'accès lexical proposée par Levelt et al. (1999) était particulièrement appropriée pour expliquer les difficultés langagières rencontrées par les locuteurs de L2.

Comme notre étude porte également sur l'utilisation des SC dans les discours des apprenants de FLE lors de leurs productions orales, nous estimons que cette théorie est bien adaptée à notre travail. Dans les paragraphes suivants, nous analysons les raisons pour lesquelles cette théorie convient à notre étude, en nous appuyant sur les quatre catégories principales de la théorie de l'accès lexical, à savoir : la conceptualisation, la formulation, l'articulation et la surveillance (Thanh et Tâm, 2022). Nous explorons la pertinence de cette théorie en relation avec l'emploi de SC, tout en suivant la classification de Dörnyei (1995) dans les trois catégories de stratégies, à savoir : des stratégies d'évitement, de compensation ou de gains de temps.

Au niveau de l'étape de conceptualisation, selon la théorie de l'accès lexical, le processus de planification micro et macro du message pourrait être un moment crucial où les locuteurs de L2 rencontrent des difficultés. Pour éviter des sujets problématiques, qu'ils soient grammaticalement ou conceptuellement complexes, les locuteurs peuvent recourir à des stratégies d'évitement ou à des stratégies compensatoires pendant la planification de leurs messages. Ces stratégies leur permettent de contourner les obstacles potentiels et de faciliter la communication et la compréhension de leurs interlocuteur.

En ce qui concerne la formulation, la sélection lexicale est un aspect essentiel. Les communications efficaces reposent souvent sur la capacité à récupérer rapidement les mots appropriés dans le lexique mental. Cette théorie aide à expliquer les processus impliqués dans cette récupération, cruciale pour une communication fluide. Ce processus peut entraîner divers niveaux d'utilisation des SC, tels que la stratégie de gain de temps, si l'apprenant est en train de rappeler les lemmes appropriés pour le discours, ou bien la stratégie de compensation si l'apprenant prend compte du fait qu'il manque de lexique approprié, il essaie toujours à communiquer avec un vocabulaire limité, afin de se faire comprendre par le locuteur. Si le locuteur de L2 n'a pas du tout le lexique qu'il faut, il pourrait faire le choix d'éviter tout à fait le discours ou de l'abandonner au milieu de la phrase.

L'articulation constitue également une étape où des difficultés peuvent survenir, notamment au niveau de l'encodage grammatical et phonétique. Les problèmes de prononciation peuvent amener les locuteurs à éviter certains mots ou à compenser par d'autres moyens. Des répétitions et des auto-corrrections peuvent se produire lorsqu'un mot ne semble pas correct. Parfois, les locuteurs peuvent utiliser des mots de leur langue maternelle (L1) qui ressemblent à des mots de la langue cible (L2), un phénomène appelé « *foreignizing* ».

Enfin, l'auto-surveillance est un processus clé où les apprenants doivent reconnaître et corriger les erreurs dans leur sélection de lemmes. À ce stade, les stratégies de communication comme l'auto-corrrection et la répétition jouent un rôle crucial dans ce processus, permettant aux locuteurs de maintenir une communication claire et efficace malgré les défis linguistiques.

Nous trouvons cette théorie vraiment essentielle pour comprendre non seulement les difficultés rencontrées par les apprenants de L2, mais aussi pour développer des approches pédagogiques visant à améliorer la compétence communicative dans une langue étrangère. La compréhension de

l'accès lexical peut éclairer les stratégies qui aident les apprenants à surveiller leur discours et à effectuer des ajustements en temps réel, améliorant ainsi l'exactitude et la fluidité.

De plus, la mémoire à court terme et la mémoire à long terme jouent un rôle clé : l'utilisation fréquente et la répétition des mots et des phrases peuvent renforcer l'accès lexical. Les stratégies de communication qui impliquent une pratique répétitive, comme les jeux de rôle ou les jeux linguistiques, peuvent améliorer la rapidité et l'efficacité de la récupération des mots.

2. 3 Conclusion du chapitre

Dans ce chapitre, nous avons exploré les concepts essentiels à notre étude, qui porte sur l'emploi des SC dans les productions orales des apprenants de langues étrangères et secondes (L2), en particulier en FLE. Nous avons examiné divers sous-thèmes, notamment le rôle de la communication dans l'éducation linguistique, l'approche communicative, la compétence communicative, et la notion de stratégies, en insistant particulièrement sur les SC. De plus, nous avons passé en revue quelques taxonomies bien établies dans le domaine des SC, ce qui fournit un cadre pour catégoriser et comprendre les stratégies utilisées par les apprenants dans la L2.

Nous avons également abordé la théorie de l'accès lexical de Levelt et al. (1999), qui constitue la base théorique principale de ce chapitre. Cette théorie explique les processus par lesquels les locuteurs accèdent aux mots de leur lexique mental lors de la production orale. Nous avons étudié l'adaptation de cette théorie par Segalowitz (2010) pour la production orale en L2, en abordant les défis spécifiques et les vulnérabilités auxquels les apprenants de L2 sont confrontés dans l'accès et l'articulation du vocabulaire. Cette adaptation éclaire le rôle des SC comme mécanismes compensatoires pour les apprenants lorsque l'accès aux lemmes s'avère difficile. Le modèle de Levelt et al. (1999) explique aussi comment les apprenants recourent aux SC telles que les approximations, les pauses, les reformulations ou les alternances de codes.

L'intégration de la théorie de l'accès lexical dans notre compréhension des SC met en lumière les processus cognitifs sous-jacents à la production du langage. Selon cette théorie, la structure hiérarchique des étapes de traitement linguistique c'est-à-dire de la conceptualisation à l'articulation, est cruciale. Cependant, comme l'a souligné Berg (1990), ces étapes sont hiérarchiquement ordonnées, chaque étape supérieure servant d'entrée à la suivante, sans possibilité de retour d'information vers les étapes précédentes. Cette limitation souligne la

nécessité de modèles plus dynamiques, qui permettraient un retour d'information pendant la production orale, en particulier dans les contextes de L2 où la flexibilité est essentielle.

En accord avec Cohen (2014), nous avons également mis en avant l'importance d'un contact répété avec le matériel d'apprentissage pour renforcer l'acquisition de la langue. La répétition à travers des tâches de groupe, des exercices en ligne et d'autres formes de pratique aide à consolider le vocabulaire et les connaissances grammaticales des apprenants, ce qui est essentiel pour un accès lexical efficace et une communication réussie en L2.

Les critiques des modèles traditionnels de traitement linguistique, comme celle de Berg (1990), soulignent que l'absence de rétroaction ascendante dans une structure hiérarchique peut limiter l'adaptabilité des stratégies des apprenants en situation de communication. Cette critique renforce la nécessité d'affiner les modèles théoriques pour mieux refléter la nature dynamique de la production langagière, particulièrement dans le cadre de l'acquisition des langues étrangères et secondes.

En somme, le cadre théorique présenté dans ce chapitre intègre les notions clés de compétence communicative, de stratégies de communication et de théorie de l'accès lexical. En adaptant le modèle de Levelt et al. (1999) à la production orale en L2, comme proposé par Segalowitz (2010), nous obtenons une compréhension approfondie des moyens par lesquels les apprenants naviguent dans le processus complexe de production du discours en langue seconde. Ce cadre théorique éclaire non seulement notre étude, mais offre également des perspectives pratiques pour les éducateurs souhaitant améliorer l'apprentissage des langues grâce à des stratégies de communication plus efficaces en classe.

Après cette présentation conceptuelle et théorique, le prochain chapitre aborde la méthodologie de notre recherche sur le terrain, ainsi que l'analyse des résultats obtenus.



CHAPITRE TROIS

METHODOLOGIE DE L'ÉTUDE

3.0 Introduction

Dans le chapitre précédent, consacré au cadre conceptuel et théorique de notre thèse, nous avons exploré les concepts de base, les définitions, ainsi que les théories pertinentes encadrant notre sujet. L'objectif principal de cette étude, comme déjà établi, est d'évaluer et d'analyser l'utilisation des SC orales par les apprenants ghanéens de FLE. Dans ce chapitre, nous exposons en détail la méthodologie employée pour la collecte et l'analyse des données requises pour cette étude. Nous traitons des thèmes primordiaux liés à la collecte des données, aux outils d'analyse utilisés, aux démarches effectuées pour obtenir les autorisations éthiques, ainsi qu'aux limitations rencontrées tout au long du processus de collecte des données.

Il est important de noter que ce travail, qui se base fortement sur l'emploi d'une langue étrangère (FLE) dans un contexte multilingue, pourrait être classifié sous le grand domaine de la linguistique appliquée, qui est un domaine interdisciplinaire vaste et évolutif du domaine de sciences linguistiques et des études liées à la langue dans divers contextes sociaux (Phakiti et al., 2018). Nous nous inspirons des méthodologies qualitatives ainsi que quantitatives pour la collecte et l'analyse de nos données. Selon Mackey et Bryfonski (2018) un avantage majeur des méthodes de recherche mixtes, qui est l'emploi simultané des méthodes quantitatives et qualitatives dans un travail de recherche donnée, est la capacité à obtenir une image riche et complète du phénomène étudié, généralement grâce à un phénomène de recherche appelée la triangulation de données obtenues. La triangulation, selon Phakiti et al. (2018) représente la collecte de différents types de données dans une études qui peut être uniquement quantitative ou qualitative, ou une combinaison des deux. Les données quantitatives peuvent fournir des résultats généralisés, tandis que les données qualitatives illustrent des cas uniques ou des exceptions à la norme. La combinaison éclairée des deux approches permet des explorations profondes sous des angles complémentaires. Riazi (2016) ajoute aussi que le concept général de la triangulation est d'en savoir plus sur un phénomène en utilisant différentes méthodes de collecte et d'analyse de données, pour assurer que toute faiblesse dans une source de données peut être compensée par une autre, afin d'assurer que des conclusions plus fiables et plus valides puissent être tirées du phénomène étudié.

Dans la partie suivante de cette étude, nous nous penchons dans les détails plus spécifiques, à savoir : la collecte de données pour cette étude.

3.1 La collecte de données

Nous détaillons dans cette partie, tous les aspects concernant la collecte de données. Nous commençons par la population cible et l'échantillonnage, suivi des instruments de collecte de données et enfin les processus suivis pour le recueil des données.

3.1.1 Population et échantillonnage

Il est important dans chaque étude scientifique d'identifier la population ayant les caractéristiques requises pour atteindre les buts de la recherche. Quand on parle du terme « population » dans la recherche, nous faisons référence à tous les sujets ou individus possédants une caractéristique particulière (Wagner, 2015). Pour cette étude, notre population comprend tous les étudiants de FLE dans les universités publiques au Ghana. Un rapport de *Ghana Education News* a indiqué qu'il existe 24 universités publiques au Ghana (Asare, 2022). Parmi toutes ces universités publiques, quatre institutions sont dotées de départements ou sections de français qui forment des spécialistes de FLE au niveau licence ; c'est-à-dire une licence en lettres de 4 ou 5 ans (Ambassade de France au Ghana, 2016). Ces institutions forment aussi des spécialistes au niveau des masters, durant un ou deux ans, et au niveau doctorat de trois ans et plus. L'université du Ghana, Legon (Accra) fait partie de ces quatre universités ayant un département de français dédié à la formation de spécialistes en FLE. Les autres universités publiques sont l'Université des sciences et technologies Kwame Nkrumah, Kumasi, l'Université de Cape Coast, et l'Université d'éducation de Winneba. Pour cette étude, notre population générale se compose de tous les étudiants de FLE des universités publiques ghanéennes, qui sont en deuxième année de licence, ayant déjà étudié le français pendant une année entière en première année.

La notion d'échantillonnage est une considération très importante dans des études scientifique, car la qualité et la représentativité de l'échantillonnage déterminent le degré de la capacité à généraliser des résultats de la recherche de l'échantillon à une population plus large (Vogt, 2007 ; cité dans Wagner, 2015). Il existe donc deux techniques d'échantillonnage dans le domaine de travail scientifique, la première étant l'échantillonnage non probabiliste or empirique et la deuxième, l'échantillonnage probabiliste ou aléatoire. Dans notre étude, nous avons choisi d'adopter

l'échantillonnage non probabiliste pour la partie qualitative de notre étude, et l'échantillonnage probabiliste pour la partie quantitative de la collecte de données. Nous expliquons cela plus en détail dans les paragraphes suivants.

La technique d'échantillonnage que nous avons adoptée pour la partie quantitative de ce travail et l'échantillonnage non probabiliste, plus spécifiquement l'échantillonnage de convenance ou de commodité. Dans l'échantillonnage non probabiliste, la sélection des participants n'est pas basée sur des processus aléatoires et chaque élément de la population n'a pas la même chance d'être inclus dans l'échantillon (Wagner, 2015). Au lieu de cela, les participants sont choisis en fonction de leur disponibilité et de leur accessibilité pour le chercheur. Bien que cette technique soit simple et rapide, il peut introduire un biais dans l'échantillon car certains groupes ou individus peuvent être surreprésentés ou sous-représentés (Wagner, 2015).

Pour étudier et enquêter efficacement sur notre domaine d'étude choisi, notre échantillon se compose de tous les étudiants de licence de FLE à l'Université du Ghana (Le campus de Legon) qui sont en deuxième année de licence dans le Département de Français, pendant l'année académique 2022/2023. Ce niveau inclut typiquement des cours intermédiaires qui s'appuient sur les connaissances de base acquises lors de la première année. L'effectif total des étudiants en deuxième année de licence pour l'année académique 2022/2023 est au nombre de 184, selon le logiciel administratif (*MIS Web*) de l'université où l'on collecte des données statistiques pour l'Université. Néanmoins, dans cette présente étude, 131 étudiants, dont 104 femmes et 27 hommes, âgés de 18 à 26 ans, ont participé à l'étude quantitative, qui représentait la première partie de la collecte de données. Le taux de réponse aux questionnaires était donc de 71%.

Pour la deuxième partie de la collecte de données, en ce qui concerne les données qualitatives, nous avons adopté l'échantillonnage probabiliste, plus spécifiquement la technique d'échantillonnage aléatoire simple. Pour ce type d'échantillonnage, les répondants sont sélectionnés par des techniques de randomisation ou tirage aléatoire dans la population cible de telle sorte que chaque individu statistique ait également la même chance de participer à l'enquête que les autres (Agbo, 2020). Dans ce cas, tous les étudiants ayant des caractéristiques particulières tiennent la même probabilité d'être choisis afin de participer à l'enquête.

Pour cette démarche méthodologique qualitative, 10 (dix) étudiants en deuxième année de licence ont été échantillonnés avec la technique d'échantillonnage aléatoire pour participer à une activité

où ils devaient compléter des tâches communicatives et subir aussi à un interview semi structuré rétrospectif. Afin de choisir les 10 (dix) étudiants qui ont participé à cette activité communicative, seuls les étudiants ayant obtenu un A1 en français lors de l'examen du certificat d'études secondaires d'Afrique de l'Ouest (*West Africa Senior School Certificate Examination- WASSCE*) étaient pris en compte. Les étudiants qui se sont présentés à cette étude devaient également être âgés de 18 ans et plus. Au moment d'échantillonnage, nous avons choisis 10 (dix) parmi 89 individus qui répondaient à nos critères. Ces critères d'exclusion ont garanti que les étudiants impliqués dans l'étude possédaient un niveau de compétence similaire pour entreprendre l'étude. Pour garantir l'équité entre les sexes, les étudiants, hommes et femmes, avaient la possibilité de participer sur un pied d'égalité. Il est également important de souligner que, puisque le FLE est enseigné aux niveaux primaires du système éducatif ghanéen en tant que matière principale, et au lycée comme cours optionnel, le département de français de l'Université du Ghana ne considère pas le FLE comme une discipline totalement nouvelle pour les étudiants. Par conséquent, ces apprenants sont admis à étudier le français en fonction de leurs connaissances préalables de la langue, généralement après avoir obtenu une note minimale de B2 au WASSCE (Csajbok-Twerefou et al., 2014).

Nous avons choisi cette taille d'échantillon car elle a été jugée suffisante pour atteindre le but de notre étude. Malgré la petite taille de l'échantillon, nous le trouvons assez représentatif de la population totale, garantissant ainsi une représentation nette de la population. 10(dix) étudiants (sept femmes et trois hommes) ont accepté d'être interviewés et de participer à la tâche communicative. Le but de ces activités qualitatives était de pouvoir évaluer et également identifier les SC utilisées lors d'une tâche communicative.

Les instruments de collecte de données utilisés dans cette étude feront l'objet d'une présentation plus approfondie dans la partie suivante.

3.1.2 Instruments de collecte de données

Dans toute recherche scientifique, la capacité à choisir les bons instruments est essentielle pour recueillir des données précises et significatives. Cela garantit que les données collectées répondent aux objectifs de la recherche, représentent précisément la population étudiée, et fournissent une base fiable et valide pour formuler des conclusions solides ainsi que des recommandations claires et pertinentes (Decker & McGill, 2019).

Dans cette étude, nous avons utilisé trois instruments de collecte de données, notamment des questionnaires, des guides d'observation et des entretiens rétrospectifs, en nous basant sur le modèle de Garcia (2020). Nous sommes convaincus que ces outils ont permis de répondre efficacement à nos questions de recherche et d'offrir une représentation précise de nos objectifs.

Dans une étude menée par Agbo (2020) sur l'analyse des SC chez les futurs enseignants dans une école normale au Ghana, les instruments utilisés comprenaient également des questionnaires, des grilles d'observation, ainsi que des enregistrements d'une séance de communication en cours de FLE. Ces outils semblaient être les plus appropriés pour répondre aux questions de recherche dans cette étude. De plus, Hammarström (2016) et De-Souza (2011) ont également mis l'accent sur l'utilisation d'enregistrements de tâches communicatives pour tirer des conclusions pertinentes dans leurs travaux, axés sur l'utilisation de SC orales par des lycéens suédois et des étudiants ghanéens respectivement.

Questionnaires

Les questionnaires sont souvent utilisés dans la recherche du domaine de la linguistique appliquée pour plusieurs raisons. Ils sont particulièrement utiles pour collecter des données quantitatives, permettant aux chercheurs de recueillir des données numériques sur les variables liées au sujet sous question. Les questionnaires offrent également un moyen structuré et efficace de collecter des données sur les phénomènes en cours d'investigation (Richards & Schmidt, 2013 ; Cohen et al., 2017).

Selon Phakiti (2016) les questionnaires nous donnent deux types de statistiques. Il s'agit de statistiques descriptives et de statistiques inférentielles. En ce qui concerne les statistiques descriptives, elles visent simplement à rapporter un score moyen, un pourcentage ou un rang d'une variable pour tous les participants. Pour les statistiques inférentielles, elles visent à faire plus que simplement rapporter un score moyen ou un pourcentage. Elles cherchent de plus à examiner des relations causales ou linéaire entre deux ou plusieurs variables.

Afin de profiter de ces deux types de statistiques, nous nous sommes appuyés sur des questionnaires pour la collecte de nos données quantitatives. Le questionnaire que nous avons conçu était organisé en quatre sections. La première partie du questionnaire est consacrée aux informations démographiques des répondants. Nous y avons recueilli des données sur leur âge,

leur nationalité, leur sexe, ainsi que sur les langues qu'ils parlent. La deuxième partie porte sur le contexte linguistique historique des répondants, avec pour objectif de collecter des informations relatives à leur apprentissage du FLE. Nous avons cherché à savoir à quel moment ils avaient commencé à apprendre le français, à quel niveau, et comment ils évaluaient actuellement leur niveau en français.

La troisième partie du questionnaire est centrée sur les facteurs contribuant aux difficultés linguistiques et les SC employées par les répondants. Nous avons cherché à comprendre leurs perceptions des défis rencontrés dans la production orale en français, tant en classe qu'en contexte général.

Enfin, pour catégoriser les stratégies de communication, nous nous sommes appuyés principalement sur les typologies proposées par Dörnyei (1995). Cela nous a permis d'identifier trois grandes catégories de stratégies : les stratégies compensatoires, les stratégies de réduction et les stratégies de gain de temps. Comme nous l'avons expliqué dans le chapitre précédent concernant les typologies qui guident cette étude, nous avons donc formulé des questions et scénarios autour de ces trois grandes catégories de SC.

Toutes ces instances et scénarios posés dans les questionnaires nous permettent de répondre à nos questions de recherche afin de tirer des conclusions pertinentes des résultats de cette étude, et aussi de confirmer ou infirmer nos hypothèses. Les réponses obtenues du questionnaire nous permettaient de répondre à nos deux premières questions de recherche ; la première question de recherche étant d'enquêter les stratégies de communications que les apprenants emploient souvent et la deuxième cherchant aussi à confirmer la stratégie la plus efficace pour les apprenants et qui les aidaient à combler leurs lacunes langagières et aussi à poursuivre une interaction orale même s'ils font face aux difficultés.

Dans les paragraphes suivants, nous nous focalisons sur les autres instruments de collecte de données, nous permettant de recueillir les données qualitatives, à savoir : une grille d'observation et un entretien dirigé rétrospectif. Quand il s'agit de données qualitative, Holliday (2015) est de l'avis que les types de données qui peuvent être collectées sont très variées, et qu'elles comprennent souvent toutes celles qui peuvent être vues ou entendues et qui aident le chercheur à aller au fond des problèmes implicites dans les questions de recherche. Pour les deux instruments qualitatifs de cette étude, nous avons eu l'occasion d'interagir avec nos répondants aussi bien que

les observer, ce qui nous a permis de bien expliquer les situations sous enquête. Nous expliquons en détail les instruments qualitatifs employés dans les paragraphes suivants.

Grille d'observations

Afin de renforcer la validité de nos données, nous avons utilisé une grille d'observation lors d'une activité au cours de laquelle les répondants devaient accomplir une tâche communicative. L'observation est une méthode largement reconnue dans les recherches en linguistique appliquée, car elle permet aux chercheurs d'étudier et de documenter directement le phénomène langagier dans des contextes naturels (Spinuzzi, 2003). Dans notre étude, nous avons principalement basé notre observation sur la typologie des SC proposée par Dörnyei (1995), avec quelques apports de la taxonomie de Tarone (1980). Cela nous a permis de concevoir des tableaux pour observer et comptabiliser la fréquence d'utilisation des SC selon trois catégories spécifiques : les stratégies réductives, les stratégies compensatoires et les stratégies de gain de temps.

La grille d'observation a été structurée pour répertorier la fréquence d'utilisation de certaines SC spécifiques ainsi que les contextes dans lesquels elles étaient appliquées. Cet outil s'est révélé particulièrement efficace pour guider notre analyse et répondre à nos trois questions de recherche.

Entretiens semi-structurés et rétrospectifs

Le troisième instrument de collecte de données que nous avons utilisé était l'entretien semi-structuré et rétrospectif. Selon Garcia (2020), le domaine des études sur l'acquisition des langues étrangères utilise les entretiens rétrospectifs depuis plus de 40 ans, principalement pour étudier les processus cognitifs impliqués dans les productions orales des apprenants, notamment en ce qui concerne leur usage des SC dans leurs productions orales. Ces entretiens offrent un accès à des informations non observables que d'autres instruments de recherche ne peuvent pas fournir, renforçant ainsi la validité et la crédibilité des recherches sur les SC orales.

Nous avons employé cette méthode qualitative pour permettre aux apprenants de s'exprimer librement et de donner leurs opinions et perceptions sur le sujet en question. Les entretiens sont particulièrement adaptés pour explorer les perceptions, les croyances et les attitudes des participants à l'égard du langage et des phénomènes linguistiques (Warren, 2002). Ils permettent aux chercheurs de mieux comprendre comment les individus interprètent et donnent un sens aux enjeux liés à la langue.

Au cours de l'entretien, nous avons posé des questions rétrospectives sur la tâche communicative qu'ils venaient de réaliser. Nous avons également recueilli leurs expériences en tant qu'apprenants et locuteurs non natifs du français. Ils ont eu l'occasion de parler de leurs difficultés dans l'apprentissage du FLE, en particulier pour la production orale. Pendant l'entretien rétrospectif, nous avons cherché à comprendre ce qu'ils avaient fait lorsqu'ils rencontraient des blocages langagiers ou lorsqu'ils ne trouvaient pas les mots.

Enfin, nous avons demandé aux répondants s'ils étaient familiarisés avec les stratégies de communication et s'ils pensaient qu'il serait bénéfique de les apprendre et de les utiliser de manière consciente pour surmonter les lacunes linguistiques en français.

3.1.3 Procédure de collecte de données

Dans le domaine de la recherche en linguistique appliquée, la procédure de collecte de données constitue une phase cruciale, fournissant la base sur laquelle reposent des analyses approfondies et des interprétations significatives (Mirhosseini, 2017). Dans cette partie de notre étude, nous présentons les méthodes choisies pour la collecte de données, qui reflètent la nature de nos questions de recherche et les objectifs spécifiques de cette étude. Nous présenterons un compte rendu systématique de l'enquête pilote ainsi que l'étude proprement dit.

Enquête pilote

Une étude pilote est une étude préliminaire à petite échelle réalisée avant la recherche principale pour évaluer la faisabilité, la fiabilité et la validité des méthodes et des outils de recherche (Phakiti & Paltridge, 2015). Elle permet également d'ajuster les instruments de collecte de données pour garantir l'obtention des informations nécessaires à l'étude (Bachmann & Palmer, 1996).

Pour tester nos instruments et s'assurer qu'ils produiraient les données attendues, nous avons mené une étude pilote auprès d'étudiants de l'Université Ashesi, une université privée au Ghana offrant un programme de licence de quatre ans fondés sur les arts libéraux. Lors de la collecte des données, les étudiants de cette université étaient inscrits dans l'un des programmes suivants : administration des affaires, systèmes de gestion de l'information, informatique, génie électrique et électronique, génie informatique ou génie mécanique. Le FLE y est enseigné comme matière optionnelle, accessible à tout étudiant, quelle que soit sa spécialisation. Les cours de FLE visent à améliorer les compétences écrites et orales des étudiants et sont organisés selon le Cadre Européen Commun

de Référence pour les Langues (CECRL). Ainsi, les apprenants sont regroupés par leurs niveaux, après un test diagnostique en début de semestre.

Pour cette étude pilote, nous avons travaillé avec un groupe de dix (10) étudiants. Parmi eux, neuf (9) avaient déjà passé et réussi le DELF (Diplôme d'études en langue française), un examen officiel du ministère de l'Éducation en France qui évalue les compétences linguistiques des apprenants de FLE. Nous avons utilisé un échantillonnage de convenance pour sélectionner ces dix (10) étudiants. Avant la collecte des données, nos instruments ainsi que notre projet de recherche ont été soumis pour évaluation à l'organe d'autorisation éthique de l'université. Après l'autorisation, les questionnaires ont été administrés aux dix (10) étudiants ayant consenti à participer. Par la suite, cinq (5) étudiants ont accepté de participer à la tâche de communication et à l'entretien rétrospectif. Ces cinq (5) participants ont signé des formulaires de consentement pour l'entretien et ont pris part à la tâche communicative ainsi qu'à l'entretien.

Nous reconnaissons que le choix d'une université privée pour l'étude pilote, alors que les données principales de l'étude étaient destinées à être recueillies dans une université publique, constitue une limite méthodologique. Toutefois, il est important de souligner que l'objectif principal de cette étude pilote n'était pas de produire des résultats généralisables, mais plutôt de tester la clarté, la faisabilité et la pertinence de nos instruments de collecte de données (questionnaires, tâches communicatives et entretiens rétrospectifs). L'échantillon a été sélectionné pour des raisons pratiques et d'accessibilité, dans un contexte institutionnel où les apprenants avaient un niveau de compétence en FLE suffisant pour interagir avec les instruments proposés. Cette étape a été essentielle pour repérer des ajustements à apporter aux outils et ainsi renforcer la validité instrumentale avant la mise en œuvre de l'étude principale dans le contexte public ciblé. Nous reconnaissons néanmoins que des différences institutionnelles ou pédagogiques entre les deux contextes pourraient influencer certaines dynamiques, et cela est pris en compte dans l'interprétation des résultats finaux.

3.1.4 Cadre général de la collecte de données

Avant de commencer la démarche méthodologique, nous avons soumis nos instruments de recherche au comité d'éthique de l'Université du Ghana, pour obtenir une autorisation préalable. Ce processus est essentiel dans toute recherche impliquant des participants humains, car il garantit le respect de leurs droits, dignité et confidentialité. Une fois cette approbation obtenue (numéro de

série ECH 132/22-23), nous avons entamé la démarche méthodologique en suivant les protocoles établis (Richards & Schmidt, 2013).

Cette autorisation éthique a permis de valider nos méthodes de collecte de données, en veillant à ce que toutes les procédures soient conformes aux normes académiques et éthiques. Cela a également renforcé la rigueur scientifique et la crédibilité de notre étude, tout en respectant nos obligations éthiques envers les participants.

Comme indiqué précédemment, notre échantillon est composé de tous les étudiants de FLE en deuxième année de l'Université de Ghana durant l'année académique 2022/2023. Nous avons obtenu l'autorisation d'une professeure de FLE pour administrer les questionnaires pendant son cours d'expression orale, auquel tous les étudiants concernés devaient y assister. Elle nous a gracieusement accordé environ 40 minutes pour distribuer les questionnaires et pour recueillir les réponses.

Les questionnaires incluaient une clause garantissant l'anonymat et la confidentialité des réponses, ce qui nous a permis d'obtenir le consentement éclairé des répondants pour l'utilisation de leurs données. Avant la distribution, nous avons brièvement informé les apprenants du titre et des objectifs de l'étude, en précisant que leur participation était volontaire et que leur identité et leurs réponses seraient protégées.

À la fin de cette séance, nous avons récupéré 131 questionnaires. Le total des étudiants de FLE en deuxième année pour cette année académique étant de 184, notre échantillon représente donc 71% de la population ciblée.

Dans la dernière partie du questionnaire, nous avons invité les participants à fournir leurs numéros de téléphone pour un éventuel suivi. Cette information était facultative et servait uniquement à échantillonner les étudiants remplissant les critères pour la tâche communicative. Nous leur avons expliqué l'utilité de cette demande.

Pour la séance d'observation, dix (10) étudiants en deuxième année du Département de français ont été sélectionnés pour participer à une activité comprenant une tâche de communication suivie d'un entretien rétrospectif. Avant de les sélectionner, nous avons codé les questionnaires pour faciliter le traitement des données et nous avons retenu ceux des étudiants ayant obtenu un niveau A1 en FLE au WASSCE. Cette classification nous a permis de regrouper les participants dans une

catégorie de compétence communicative relativement homogène, conformément à la démarche de Hammarström (2016) et aux recommandations du CECRL.

Après ce tri initial, nous avons obtenu 89 questionnaires d'apprenants ayant obtenu A1. Parmi eux, sept (7) étaient âgés de 18 ans ou moins, ce qui nous a amenés à les exclure, conformément aux exigences éthiques. Nous avons ainsi retenu 82 étudiants âgés de 19 à 26 ans, qui avaient fourni leurs coordonnées pour participer à la tâche communicative. Ces questionnaires ont été numérotés de 001 à 082.

En utilisant un logiciel en ligne pour un échantillonnage aléatoire simple (www.calculator.net), nous avons sélectionné 20 questionnaires. Nous avons ensuite contacté les participants via WhatsApp, et parmi eux, dix (10) se sont portés volontaires pour notre projet. Nous avons organisé des rendez-vous individuels pour la tâche communicative et les entretiens, en utilisant *Google Forms* pour faciliter la gestion des horaires en fonction de leurs disponibilités.

La collecte des données s'est déroulée sur une semaine, avec l'enregistrement des conversations. Lors de chaque séance, nous avons informé les participants des objectifs de la recherche, de l'activité de communication, et de l'entretien. Ils étaient libres de participer et pouvaient se retirer à tout moment. Après avoir sollicité leur consentement, ils ont signé un document pour formaliser leur participation.

Avant le début de la collecte, les participants ont reçu des formulaires de consentement éclairé décrivant l'objectif de l'étude, les procédures, les risques, et leurs droits en tant que participants. Ils ont eu l'opportunité de poser des questions avant de donner leur consentement écrit, y compris pour être enregistrés en vidéo.

La tâche communicative

Nous considérons une tâche de communication comme une activité langagière qui permet aux apprenants d'une L2 de s'exprimer dans la langue cible, tout en fournissant une riche base de données pour l'analyse du discours via l'enregistrement de la langue parlée. Dans le cadre de ces tâches, les chercheurs peuvent examiner la structure, la cohérence et les modèles du discours oral, y compris l'utilisation des marqueurs discursifs et, dans notre cas, des SC. Defays (2003) recommande l'intégration de tâches communicatives, car elles visent non seulement à résoudre des problèmes et atteindre des objectifs spécifiques, mais également à encourager le

développement de stratégies communicatives lorsque les apprenants s'efforcent de mener à bien une tâche. De manière similaire, Chapelle et Brindley (2010) suggèrent des tests de langage communicatif, qui permettent de recueillir des données pour évaluer à la fois la compétence linguistique et la capacité des apprenants à utiliser activement la langue cible. Ellis et al. (2020) proposent également l'évaluation linguistique basée sur les tâches, connue sous le nom de *Task-Based Language Assessment*. Dans cette approche, les tâches servent non seulement à faire émerger des éléments spécifiques du système linguistique, mais aussi à évaluer la performance des participants dans l'accomplissement même des tâches.

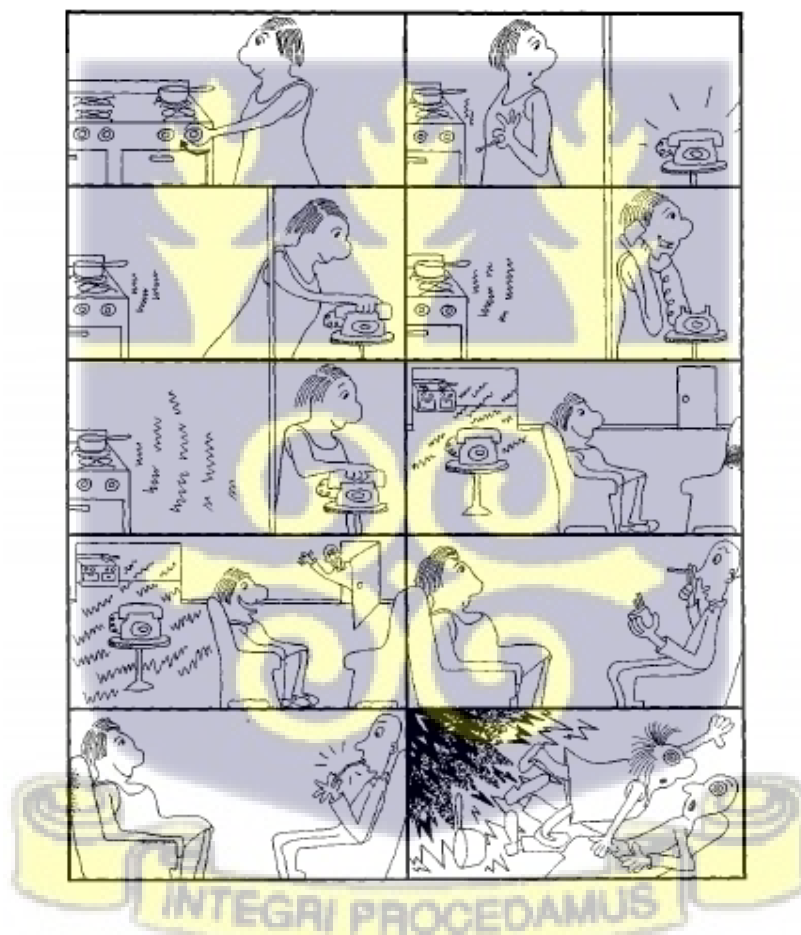
Afin d'évaluer et d'analyser l'utilisation des SC dans un contexte communicatif, nous avons organisé des tâches communicatives individuelles pour les participants. Cette séance était structurée en deux parties. La première consistait en une activité de brise-glace, où les apprenants étaient invités un-à-un à parler d'eux-mêmes et de leurs familles. L'objectif de cette introduction était de mettre les participants à l'aise et de créer un environnement propice, en proposant une activité familière et peu stressante.

La deuxième partie de la séance communicative était l'activité principale, qui impliquait la narration d'histoires en s'appuyant sur des images. Les participants devaient décrire les histoires illustrées en observant les stimuli visuels. Selon Segalowitz (2010), l'avantage de ces tâches est qu'elles permettent au chercheur de cadrer le sujet abordé par les locuteurs sans leur imposer de lexique ou de structures syntaxiques précises, tout en évitant de solliciter leur mémoire pour des événements antérieurs.

Dans notre cas, les répondants ont eu l'opportunité de choisir au hasard une histoire en images sans paroles parmi quatre histoires. Ces histoires illustrées sans paroles sont tirées du livre : *Picture Stories : Language and Literacy Activities for Beginners* écrit par Ligon et Tannenbaum publié en 2007. Les participants devaient ensuite raconter et produire une histoire en français en utilisant les images comme guide. Leurs productions orales, fondées sur les images, ont été capturées à l'aide d'un enregistreur vidéo, avec leur consentement préalable. Nous nous sommes inspirés des directives du CECRL pour concevoir cette activité communicative. Ce document propose des exemples d'activités susceptibles de faciliter la production orale, telles que « lire un texte écrit à haute voix, faire un exposé en suivant des notes, ou commenter des données visuelles (diagrammes, dessins, tableaux, etc.), jouer un rôle répété, parler spontanément, chanter » (Conseil de l'Europe,

p. 48). Pour cette activité, nous avons donc combiné des tâches demandant des commentaires sur des données visuelles (les images, dans notre cas) et des activités nécessitant une production orale spontanée. Nous estimons que ces activités conçues, se prêtent particulièrement bien à l'observation des SC chez les participants lors de leurs productions orales. Chaque répondant a participé individuellement à cette tâche. À l'aide d'un appareil vidéo et d'une grille d'observation, nous avons identifié les SC employées dans leurs discours. Cette étape nous a permis d'évaluer avec précision la fréquence de l'utilisation de ces stratégies et la manière dont les apprenants les mobilisent. L'image 3 représente un exemple de ces images employés pour la tâche communicative.

Image 3 : Un extrait d'histoires illustrées sans paroles



Nous présentons, dans l'image 3, un exemple d'activité communicative sous forme de séquence d'images tirée du livre : *Picture Stories : Language and Literacy Activities for Beginners* écrit par Ligon et Tannenbaum (2007, p. 37). Dans cette séquence, une femme allume le gaz pour cuisiner mais oublie d'allumer la flamme sous la casserole parce qu'elle entend le téléphone qui se met à

sonner. Distracte, elle se dirige vers le téléphone pour répondre, tout en oubliant le gaz déjà allumé. Absorbée par la conversation téléphonique, elle néglige la casserole et le gaz qui continue de couler. Après la conversation téléphonique, elle s'installe confortablement dans un fauteuil, oubliant complètement la cuisine. Quelques instants plus tard, elle reçoit un visiteur. Celui-ci, sans être conscient du danger, allume une allumette pour fumer. Cet acte provoque immédiatement une explosion de gaz, entraînant une explosion violente qui projette les personnes par terre.

Les répondants de notre étude ont choisi ces types d'activités pour susciter leur communication, après quoi nous avons mené des entretiens rétrospectifs afin de recueillir leurs opinions sur les deux activités.

L'entretien semi-structuré et rétrospectif

Les entretiens jouent un rôle crucial dans les études scientifiques en général, notamment dans le domaine de la linguistique appliquée, car ils génèrent de données qualitatives riches qui vont au-delà des mesures quantitatives (Baribeau & Royer, 2012). La nature ouverte des entretiens permet aux participants de s'exprimer dans leurs propres mots, fournissant ainsi des informations nuancées et détaillées sur l'utilisation de la langue et ses contextes (Aksu, 2009). L'entretien rétrospectif représente aussi un moyen de récolter des données, tout en permettant d'obtenir des informations inobservables qui sont difficiles à obtenir par d'autres instruments de recherche. L'utilisation des entretiens rétrospectifs renforce donc la fiabilité et la crédibilité de la recherche portant sur les SC (García, 2020).

Dans notre étude, un entretien rétrospectif a été mené pour comprendre les raisons derrière l'utilisation de certaines SC employées par les participants. Ces derniers ont participé à cette discussion lors de l'entretien dans l'espoir de pouvoir expliquer certaines de leurs stratégies, afin de confirmer et trianguler les données recueillies à partir des questionnaires et observées lors de l'activité communicative.

Pour préserver l'anonymat des participants, nous les avons codés par ordre d'apparition. Les questions posées étaient divisées en trois parties. Dans la première section, nous leur avons demandé de fournir un aperçu général de l'activité et de décrire leurs expériences lors de la réalisation des tâches. Nous avons aussi cherché de savoir s'ils avaient perçu des différences significatives entre les deux types d'activités proposées. Dans la deuxième partie, nous leur avons

demandé de faire une réflexion sur leurs expériences au cours de la tâche communicative. Ce débriefing est essentiel dans une étude comme la nôtre, car il permet d'analyser et de réfléchir sur l'activité, tout en offrant aux participants l'opportunité de partager leurs impressions, sentiments et observations. Enfin, la dernière section des questions portait sur leur avis concernant le concept de SC, ainsi que sur leurs connaissances préalables de ce phénomène en linguistique appliquée.

Processus d'enregistrement

Les enregistrements audiovisuels étaient essentiels dans notre étude, car ils capturaient à la fois les aspects verbaux et non verbaux de la communication, offrant ainsi un ensemble de données plus riche. Talmy (2015) classe les enregistrements audiovisuels parmi les techniques et outils critiques de la recherche en linguistique appliquée, car ces enregistrements permettent une analyse approfondie de la langue parlée. Ils fournissent une base de données extrêmement riche grâce à la transcription des discours, tout en préservant des détails importants tels que les pauses, les hésitations, et les schémas discursifs, qui jouent un rôle crucial dans notre analyse.

Pour cette étude, les dix enregistrements ont été réalisés dans une petite salle à l'université du Ghana, à l'aide d'un microphone et d'une caméra. Chaque participant disposait d'environ 30 à 45 minutes pour accomplir la tâche et participer à l'entretien dirigé rétrospectif. Une fois les enregistrements terminés, ils ont été sauvegardés sur Google Drive, une plateforme de stockage en ligne, pour des raisons de sécurité et de confidentialité. Cela garantit que les enregistrements vidéo sont protégés et que, en cas de perte de données sur l'appareil vidéo, les fichiers peuvent être récupérés facilement.

Il convient de préciser que les données qualitatives ont été recueillies individuellement auprès de chacun des dix (10) participants. Chaque apprenant a été rencontré en dehors du cadre de la classe pour effectuer la tâche communicative, suivie d'un entretien rétrospectif. Il ne s'agissait donc pas d'une observation en situation de classe, mais bien d'une démarche individuelle visant à évaluer la performance propre à chaque participant, dans un cadre contrôlé et propice à l'expression personnelle. Cette approche a permis de recueillir des données riches et ciblées, en mettant l'accent sur les choix stratégiques personnels de chaque apprenant face à une tâche spécifique. La collecte individualisée visait également à limiter les influences de groupe et à mieux cerner les mécanismes internes activés par les apprenants lors de situations de communication en FLE.

3.2 L'analyse de données

Dans notre étude sur les SC dans le domaine de FLE, nous avons utilisé une approche méticuleuse de la collecte et de l'analyse des données, en employant divers instruments pour capturer différentes dimensions du phénomène. Comme déjà établi, nous avons principalement employé trois instruments de collecte de données - des questionnaires, l'observation des tâches communicatives ainsi que des entretiens dirigés. Nous discutons dans cette partie de notre étude, le processus de l'analyse de données recueillies, selon nos trois instruments.

Nous avons conçu des questionnaires structurés, administrés à notre groupe de participants. Les données collectées ont été minutieusement traitées à l'aide du logiciel Stata. Des tableaux de fréquence ont été construits pour illustrer la répartition des réponses entre des variables différentes. De plus, nous avons mené des analyses corrélationnelles pour explorer les relations potentielles entre quelques variables, telles que la durée de l'apprentissage de la langue française et le niveau de compétence dans l'expression orale en FLE. Cela nous a permis de découvrir les associations nécessaires dans ce travail afin de relever les tendances pouvant exister dans les données, fournissant ainsi des informations sur le processus d'apprentissage surtout dans leur pratique de la production orale.

En ce qui concerne la tâche communicative, nous avons directement observé et enregistré les participants s'engageant dans des activités de communication. Ces observations ont été enregistrées à l'aide d'un appareil d'enregistrement, puis transcrites pour l'analyse. En nous appuyant sur un cadre de codage issu de la typologie de Dörnyei (1995) et sur des concepts établis dans la recherche sur les SC (Agbo, 2020 ; Hammarström, 2016), nous avons classé les variables observées en thèmes et catégories pertinents. Les fréquences d'utilisation de chaque stratégie ont ensuite été calculées, fournissant ainsi des données quantitatives sur l'emploi des différentes stratégies de communication au cours des interactions des apprenants. Comme suggère Levelt et al. (1999), ces éléments indiquent que le système de compréhension du discours des locuteurs est en cours et qu'un certain type de traitement a commencé.

Enfin, nous avons mené des entretiens semi-structurés rétrospectifs avec des participants sélectionnés pour avoir une compréhension plus détaillée de leurs expériences et de leurs perspectives concernant les SC dans l'apprentissage des langues. Les séances d'entretiens ont été enregistrées et transcrites textuellement. Grâce à un processus systématique d'analyse thématique,

des thèmes et modèles récurrents ont été identifiés dans les transcriptions des entretiens. Cette approche qualitative nous a permis d'acquérir une compréhension nuancée des attitudes, des motivations et des défis des participants liés à l'utilisation de SC dans leur parcours de la production orale de FLE.

Les données ont donc été analysées à la fois qualitativement et quantitativement, en se basant sur la typologie des SC proposée par Dörnyei (1995), afin d'établir une relation entre l'utilisation des SC et la production orale des apprenants. L'analyse quantitative des données a été réalisée en utilisant des moyennes, des fréquences et des pourcentages. La méthode que nous avons adoptée pour l'analyse qualitative est l'analyse de contenu. Selon Rodriguez Cervantes et Roux Rodriguez (2012), l'analyse de contenu est une méthode de recherche rigoureuse visant à décoder les messages implicites et explicites dans les communications écrites ou orales. Elle implique l'identification et la quantification de schémas, de thèmes ou de concepts récurrents au sein du texte (Cole, 2018).

Ces analyses nous ont permis de mieux comprendre comment ces facteurs influencent l'utilisation des SC et la performance linguistique des apprenants.

3.2.1 Convention de transcription

La collecte des données est suivie de la transcription à l'écrit. Cette transcription fournie suit la convention internationale et inclut divers symboles et annotations pour indiquer plutôt des éléments linguistiques et non linguistiques spécifiques. Nous présentons dans le tableau 6 comment nous avons classé la transcription.



Tableau 6 : Convention de transcription

<ol style="list-style-type: none">1. Symbole pour la Parole Incompréhensible :<ul style="list-style-type: none">• « xxxxx » est utilisé pour indiquer une parole incompréhensible.2. Pauses :<ul style="list-style-type: none">• «+» indique une pause brève.• «++» indique une pause plus longue.3. Mots en Langue Étrangère :<ul style="list-style-type: none">• «* nnn *» est utilisé pour représenter des mots prononcés dans une langue étrangère autre que le français.4. Transcription Phonétique :<ul style="list-style-type: none">• « [nnnnn] » est utilisé pour la transcription phonétique.5. Chevauchement de Parole:<ul style="list-style-type: none">• «{nnnnnn}» représente un chevauchement de parole.6. Passage Non Transcrit:<ul style="list-style-type: none">• « (...)» indique un passage non transcrit.7. Accent d'Intensité:<ul style="list-style-type: none">• «NNN» indique un accent d'intensité.8. Intonation:<ul style="list-style-type: none">• «\» signifie une intonation descendante.• «/» représente une intonation montante.9. Indices Non Verbaux et Paralinguistiques :<ul style="list-style-type: none">• «<>» est utilisé pour indiquer des éléments non verbaux et paralinguistiques.10. Mots Tronqués ou Partiellement Prononcés :<ul style="list-style-type: none">• «->» est utilisé pour indiquer le début d'un mot ou un mot partiellement prononcé.11. Identification des Orateurs :<ul style="list-style-type: none">• «E» représente l'intervieweur ou l'enquêtrice.• «A» représente l'apprenant.
--

Dans le tableau 6, nous présentons les éléments principaux pris en compte pour la transcription des données textuelles. Comme notre étude porte sur les performances orales en FLE, nous mettons l'accent sur le contenu verbal. Cela ne veut pas dire que les éléments paraverbaux sont ignorés. Au contraire, notre analyse inclut des indices paraverbaux tels que les pauses, hésitations et silences, que nous considérons comme des composantes essentielles des stratégies de communication. Ces aspects offrent des informations précieuses sur les processus communicatifs des participants, nous permettant de comprendre la production orale au-delà des mots. En intégrant à la fois les éléments verbaux et paraverbaux, notre analyse devient plus riche et nous donne une vision plus complète de l'utilisation stratégique du langage par les apprenants en situation de communication réelle.

3.3 Considérations éthiques

Nous savons que les données provenant de sujets humains peuvent être très sensibles, car les chercheurs explorent les opinions des personnes interrogées ainsi que leurs expériences personnelles. C'est pourquoi nous avons accordé une attention particulière aux questions de consentement et de confidentialité.

Comme mentionné précédemment, les principaux instruments de collecte de données étaient les questionnaires, les guides d'entretien et le guide d'observation, tous soumis à une évaluation par le comité d'éthique de l'Université du Ghana pour obtenir l'autorisation requise. Nous détaillons, dans les paragraphes suivants, les mesures mises en œuvre pour garantir le respect des normes éthiques tout au long de cette étude.

Dans un souci de respect des principes éthiques, un formulaire de consentement éclairé, précisant les modalités de l'étude et garantissant la confidentialité des réponses, a été présenté aux participants avant de distribuer les questionnaires. Pour la tâche communicative ainsi que les entretiens qui ont suivi, les participants ont été informés que la session serait enregistrée sur vidéo afin de capturer toutes les stratégies utilisées, tant verbales que non verbales. Ils ont également été assurés que leur identité ne serait divulguée à aucun moment de l'étude ou lors de sa présentation, et que les enregistrements seraient conservés en toute sécurité afin de protéger leur anonymat. Une fois leur consentement obtenu, nous leur avons fait signer un document officiel de consentement. À chaque étape de cette étude, nous avons obtenu le consentement éclairé de nos participants, garantissant ainsi le respect de leurs droits et de leur confidentialité.

3.4 Limitations de la collecte de données

Le choix d'un échantillon de dix (10) étudiants pour la collecte de données qualitatives dans cette étude se justifie par la nature approfondie du protocole méthodologique mis en place. Chaque participant a été impliqué dans deux volets complémentaires : une tâche communicative ainsi qu'un entretien rétrospectif. Cette double source de données a permis une triangulation interne, renforçant ainsi la richesse et la profondeur des analyses qualitatives. Dans le cadre de recherches qualitatives, l'objectif n'est pas la représentativité statistique, mais plutôt la compréhension fine des phénomènes étudiés (Creswell, 2013). Cela dit, nous reconnaissons que la taille réduite de l'échantillon limite la généralisation des résultats à l'ensemble de la population d'apprenants de FLE au Ghana. Les variations telles que les profils des apprenants ou encore les styles pédagogiques pourraient influencer les comportements observés. Cette limitation est prise en compte dans l'interprétation des résultats, et elle ouvre la voie à des recherches futures avec un échantillon plus large et diversifié.

Une autre limitation de cette étude reste dans le fait qu'elle focalise sur les SC utilisées dans les productions orales des apprenants de FLE en deuxième année à l'Université du Ghana présente certaines limites. Tout d'abord, afin de mener une analyse approfondie, nous avons restreint notre corpus à un échantillon spécifique d'apprenants et à une seule compétence, qui est la production orale. Cette approche, bien que nécessaire pour des raisons pratiques, limite la généralisation de nos résultats à l'ensemble des apprenants de FLE au Ghana.

Notre étude s'appuie sur la classification de Dörnyei (1995) pour catégoriser les SC. Bien que ce cadre théorique soit pertinent, il ne permet pas une analyse exhaustive de certaines stratégies, en particulier celles liées au gain de temps. Nous avons donc enrichi notre analyse par une revue de la littérature. Par ailleurs, cette catégorisation ne prend pas en compte le phénomène de l'autocorrection, qui apparaît fréquemment dans les productions en langue seconde. Nous avons ainsi dû intégrer cet aspect en plus de la classification de Dörnyei (1995) pour compléter notre analyse.

L'une des limites de cette étude réside aussi dans le caractère artificiel de la situation expérimentale. En effet, le fait d'avoir mené les tâches orales dans un environnement contrôlé a pu influencer de manière significative la spontanéité de la communication des apprenants. Les contraintes liées à la tâche et à la présence du chercheur ont potentiellement inhibé l'expression

naturelle des leurs monologues, conduisant peut-être à des productions plus formelles et moins spontanées que celles observées dans des interactions quotidiennes.

La méthode d'observation, bien que pertinente pour identifier les SC observables, ne permet pas d'accéder à toutes les raisons profondes qui motivent ces choix. Pour tenter de combler cette lacune, nous avons mené des entretiens post-tâche rétrospectifs, offrant aux participants l'opportunité de réfléchir à leurs pratiques et de nous faire part de leurs perceptions. Ces entretiens ont ainsi permis d'enrichir notre analyse en apportant un éclairage sur les processus cognitifs sous-jacents aux stratégies identifiées.

3.5 Conclusion du chapitre

Ce chapitre a détaillé le parcours méthodologique de notre étude, visant à explorer l'élicitation des SC chez les apprenants de FLE. En combinant des méthodes mixtes et en conduisant une étude pilote, nous avons mis en place un cadre rigoureux pour répondre à nos questions de recherche. Les résultats de cette étude, qui sont présentés dans les chapitres suivants, permettent non seulement d'enrichir les connaissances théoriques sur les stratégies de communication, mais aussi de fournir des pistes concrètes pour améliorer la pratique pédagogique. En sensibilisant les apprenants à l'importance des stratégies de communication, nous espérons contribuer à une meilleure maîtrise de la langue étrangère (Dörnyei, 1995 ; Hammarström, 2016 ; Christoforou & Kakoyianni-Doa, 2014).



CHAPITRE QUATRE

PRÉSENTATION DES RÉSULTATS

4.0 Introduction

Comme nous l'avons établi dans les chapitres précédents de cette étude, le but principal dans ce travail est notamment d'examiner les subtilités de l'emploi de SC par des étudiants ghanéens de FLE au niveau universitaire dans leurs productions orales. Grâce à un cadre de recherche méticuleusement conçu et à une méthodologie rigoureuse, nous avons essayé de répondre aux questions de recherche fondamentales qui sous-tendent cette étude, ce que nous présentons dans ce chapitre crucial.

Dans les paragraphes suivants, nous récapitulons premièrement sous forme d'arrière-plan, les objectifs encadrant cette étude, suivie d'un rappel de la démarche méthodologique de cette étude. Concernant la présentation des résultats proprement dits, nous avons catégorisé les données en deux grandes parties. Pour la première partie, il s'agit de données tirées de notre instrument quantitatif, recueillies à travers les questionnaires administrés aux répondants de cette étude. La deuxième partie est consacrée aux résultats obtenus à travers nos instruments qualitatifs, plus spécifiquement l'observation de l'activité communicative ainsi que les entretiens rétrospectifs. L'observation ainsi que l'entretien seront présentées et analysées en se servant de l'analyse de contenu (Cole, 2018).

L'analyse de contenu selon Rodriguez Cervantes et Roux Rodriguez (2012), consiste en une méthode de recherche rigoureuse visant à décrypter les messages implicites et explicites contenus dans les communications écrites ou orales. Cette approche implique l'identification et la quantification de schémas, de thèmes ou de concepts récurrents au sein du texte (Cole, 2018). En analysant ces éléments, nous arrivons à accéder à une compréhension approfondie des intentions des locuteurs ainsi que des messages sous-jacents dans leurs productions.

Avant de nous lancer dans l'exploration, nous présentons premièrement dans les paragraphes qui suivent, un rappel de nos questions de recherche, aussi bien que la démarche méthodologique de ce travail. Les résultats suivent juste après, dévoilant non seulement des chiffres, mais également l'essence de notre enquête.

Pour rappel, il est nécessaire d'énoncer les objectifs de notre étude, ce qui nous guidera dans la présentation des résultats dans cette partie de notre travail.

Dans le cadre de notre premier objectif, nous cherchons à identifier les SC déployées par les apprenants de FLE lors de leurs productions orales. Pour établir cela, nous avons distribué des questionnaires qui comportent des interrogations spécifiques qui nous guideront vers des résultats de ce phénomène. Nous avons aussi analysé les discours oraux des participants afin d'apprécier de visu les SC utilisées lors de l'activité. Nous avons aussi employé des entretiens dirigés pour avoir les opinions honnêtes de ces apprenants de FLE sur l'activité communicative aussi bien que leurs utilisations des SC.

Concernant le deuxième objectif de cette étude, il s'agit de découvrir les SC qui semblent efficaces pour aider les apprenants de FLE à progresser dans leurs discours oraux. Ici, nous cherchons comment ils choisissent de surmonter les blocages et difficultés linguistiques par l'emploi de SC spécifiques lors de leurs discours oraux. À travers nos instruments de collecte de données, nous avons recueilli ces données.

Le dernier objectif de cette étude est d'évaluer les choix de SC par les apprenants de FLE en ce qui concerne leurs réponses aux deux types de tâches communicatives distinctes. Ici, nous cherchons à comparer les stratégies employées dans chaque activité. Par l'aide de l'enregistrement audiovisuel et leurs opinions déclarées dans l'entretien dirigé, nous espérons tirer des conclusions valides et profondes de leurs réponses.

Ayant établi les objectifs et la démarche méthodologique de cette étude, nous abordons maintenant la présentation des résultats. Cette partie du travail permettra d'analyser en profondeur les données recueillies et d'expliquer les tendances observées. Pour ce faire, nous ferons référence à la théorie de Levelt et al. (1999) sur l'accès lexical ainsi qu'à d'autres travaux pertinents dans le domaine de l'acquisition du langage et des SC.

Les résultats sont présentés en deux étapes. D'abord, les résultats quantitatifs issus des questionnaires seront examinés afin de fournir une vue d'ensemble des stratégies utilisées par les apprenants. Ensuite, les résultats qualitatifs, obtenus à partir des entretiens et des observations, permettront d'explorer les perceptions des apprenants et de mettre en lumière les facteurs influençant leurs choix stratégiques. Cette double approche, renforcée par des références

théoriques, vise à offrir une analyse nuancée et exhaustive de la manière dont les apprenants de FLE gèrent les défis linguistiques rencontrés.

4.1 Présentation de données tirées du questionnaire

Dans cette partie de ce travail, nous présentons les données brutes, issues directement des questionnaires administrés aux participants impliqués dans cette enquête. Comme nous avons déjà indiqué dans le chapitre précédent, nous avons administré les questionnaires à 131 apprenants. Il est important de mentionner aussi que les questionnaires étaient divisés en quatre parties. La première partie concerne les données démographiques et personnelles des apprenants impliqués. La deuxième section se concentre sur l'historique linguistique des apprenants, en ce qui concerne le bagage linguistique de l'apprenant. Pour la troisième partie du questionnaire, il s'agit des difficultés langagières des apprenants et leurs avis sur les facteurs qui les empêchent de parler en français et finalement une section qui porte sur les SC employées par ces participants. Nous présentons les réponses dans les sections suivantes.

4.1.1 Présentations de données préliminaires

Pour la première partie du questionnaire, les apprenants ont répondu aux questions sur le sexe, l'âge, la nationalité ainsi que le répertoire linguistique.

Répartition par sexe des apprenants

Le remplissage du questionnaire a été effectué par les hommes aussi bien que les femmes parmi notre échantillon. Comme le montre le tableau 7, une répartition par sexe des apprenants ayant répondu au questionnaire révèle une nette prédominance féminine.

Tableau 7 : Répartition par sexe des apprenants

Sexe	Fréquence	%
Hommes	27	20,6
Femmes	104	79,4
TOTAL	131	100

Le tableau 7, présente la répartition des apprenants en fonction de leur sexe. Sur un total de 131 participants, 104 sont des femmes, représentant ainsi 79,4 % de l'échantillon, tandis que les hommes ne constituent que 20,6 % avec 27 participants. Nous notons une prédominance de femmes par rapport aux hommes parmi nos répondants. D'une part, cette disparité explique un déséquilibre remarquable dans la répartition en genre de l'échantillon, ce qui pourrait susciter d'autres interrogations sur les différents aspects démographiques liés à notre terrain de recherche. Ce déséquilibre entre les sexes indique une surreprésentation des femmes dans cette enquête, ce qui peut refléter des différences dans l'accès ou l'engagement envers l'apprentissage dans le domaine étudié. Il est possible que cette disparité soit liée à des facteurs socioculturels ou institutionnels spécifiques, ce qui mérite une analyse plus approfondie.

Âge des apprenants selon l'enquête

Les étudiants ayant rempli le questionnaire appartiennent à différents groupes d'âge. Le tableau 8 ci-dessous illustre la répartition des apprenants selon leur âge, montrant que les participants sont des adultes d'entre 18 ans à 26 ans.

Tableau 8 : Réponses selon l'âge des apprenants

Âge	Fréquence	%
18 ans	10	8%
19 - 25 ans	120	92%
26 – 30 ans	1	1%
TOTAL	131	100

D'après l'échantillon de la population étudiée, les apprenants âgés de 18 ans, représentent 8 % de la population cible, une tranche d'âge relativement faible, mais qui confirme qu'au Ghana, la plupart des lycéens qui sont admis à l'université ont un âge moyen de 18 ans. Il est primordial de noter que le public est principalement constitué de jeunes apprenants âgés de 19 à 25 ans, ce qui représente environ 92 % de notre échantillon. Nous n'avons qu'un seul étudiant qui est âgé entre 26 et 30 ans.

Les nationalités des apprenants

Le tableau 9 indique que la majorité des répondants sont de nationalité ghanéenne (98%, soit 129 personnes sur 131). Seuls 2% des participants (2 personnes) ont déclaré être de nationalité américaine. Cela indique que l'échantillon est principalement composé de Ghanéens, avec très peu de répondants issus d'autres pays.

Tableau 9 : Répartition selon les nationalités des apprenants

Nationalité	Fréquence	%
Ghanéens	129	98%
Autre nationalités	2	2%
TOTAL	131	100

Cette distribution des nationalités est marquée par une prédominance des répondants ghanéens, ce qui suggère que les résultats de l'enquête sont particulièrement représentatifs de la situation des apprenants de FLE au Ghana au niveau universitaire. En effet, comme nous avons établi dans ce travail, le français est considéré comme langue étrangère dans le contexte ghanéen, néanmoins, les difficultés et les stratégies observées sont applicables dans d'autres contextes similaires de l'enseignement et apprentissage de langues étrangères et secondes dans des contextes multilingues.

Les langues parlées par les apprenants

Le tableau 10 présente la répartition des langues parlées par les apprenants interrogés. Il apparaît que tous les participants déclarent maîtriser couramment l'anglais, ce qui est cohérent avec le contexte linguistique du Ghana. Comme établi dans les sections précédentes de ce travail, l'anglais est la langue administrative et officielle du pays. L'anglais est également la langue utilisée dans le domaine éducatif, ce qui explique pourquoi tous les apprenants déclarent parler anglais couramment.



Tableau 10 : Répartition selon les langues parlées par les apprenants

Langues parlées	Fréquence	%
Anglais	131	100%
Français	78	60%
Fante	18	14%
Twi	93	71%
Éwé	34	26%
Ga	41	31%
Autres langues ghanéennes	21	16%
Autres langues étrangères	12	9%

Les données présentées dans le tableau 10 confirment le caractère anglophone du contexte linguistique ghanéen dans lequel cette étude a été menée, car 100% des enquêtés déclarent parler couramment la langue anglaise. Ce constat s'explique par la politique linguistique officielle du pays et par la forte présence de la langue anglaise dans l'éducation et les médias (Agbéflé, 2017). Des recherches et études menées dans le domaine d'acquisition de langues étrangères et secondes détaillent comment l'environnement linguistique pourrait impacter l'apprentissage d'autres langues (Dörnyei, 1995 ; Hamada & Koda, 2008 ; Yamashita & Jiang, 2010). Nous pouvons donc émettre l'hypothèse que l'anglais, en tant que première langue étrangère pour la plupart des individus au Ghana, pourrait influencer la manière dont les apprenants ghanéens acquièrent le français et s'y expriment en français (Amuzu, 2008 ; Chachu, 2016). Cette hypothèse sera examinée de manière plus détaillée dans le prochain chapitre qui aborde les discussions de résultats.

Le twi, une langue locale ghanéenne, arrive en deuxième position avec 71% des enquêtés qui la maîtrisent. Il est néanmoins surprenant de constater que le français, bien qu'étant la langue d'enseignement dans le programme ciblé (niveau 200 de FLE à l'Université du Ghana), est déclaré comme langue parlée seulement par 60% des participants. Il convient de rappeler que tous les

étudiants de ce niveau sont censés avoir une compréhension et des compétences de base en français. Pourtant, il semble que certains étudiants ne se considèrent pas suffisamment à l'aise dans leurs discours en français pour pouvoir déclarer une maîtrise de cette langue.

Comme l'ont souligné Csajbok-Twerefou et al. (2014), le français n'est pas perçu comme une langue entièrement nouvelle dans ce contexte universitaire, car le programme n'admet que les étudiants ayant une note minimale de B2 au WASSCE ou équivalent. Le fait que seulement 60% des étudiants admettent parler français est donc quelque peu inattendu et mériterait une analyse plus approfondie

La quatrième langue la plus parlée est la langue locale Ga, qui est maîtrisée par 31% de la population cible. On remarque dans cette étude auprès de la population cible que le Ga est la deuxième langue locale la plus parlée après le Twi.

Après ces quatre langues qui sont les plus parlées, on enregistre aussi d'autres langues locales et étrangères qui ne sont pas à négliger. Parmi les langues locales, on recense notamment le krobo, l'éwé, le guan et le kassem. Quant aux langues internationales, on note la présence de l'espagnol, le haoussa et le turc. Néanmoins, ces dernières ne constituent pas le cœur de notre étude, alors nous n'y reviendrons plus. La présence de diverses autres langues confirme donc le statu multilingue et multiculturel du Ghana, ce qui pourrait influencer l'apprentissage des autres langues (Chachu, 2016).

Dans cette première partie, nous avons présenté un aperçu de notre public cible afin de contextualiser les données recueillies. Dans la partie suivante, nous nous intéressons aux expériences linguistiques de nos répondants. Nous examinons notamment la durée de leurs études de FLE, leur niveau de compétence dans la langue française ainsi que leurs résultats à l'examen du WASSCE. Ces informations nous permettent de mieux comprendre les facteurs qui pourraient influencer leur acquisition du français dans ce contexte particulier.

4.1.2 Présentations des données sur le parcours d'apprentissage de FLE

Cette section de notre étude a pour objectif d'étudier le parcours d'apprentissage des apprenants en FLE. Afin de mieux comprendre les compétences et les expériences de ces apprenants, nous avons exploré leur parcours d'apprentissage. Commençons par le tableau 11 qui présente la durée des études de FLE. Nous trouvons cette information nécessaire, car cela pose comme un indicateur de

l'exposition à la langue. Cela pourrait aussi nous éclairer sur les compétences des apprenants concernés en FLE.

Tableau 11 : La durée d'apprentissage du FLE

Durée d'études du FLE	Fréquence	%
0-5 ans	21	16%
6-10 ans	45	34%
Plus de 10 ans	65	50%
TOTAL	131	100

Nous avons cherché à déterminer depuis combien d'années les participants apprennent le FLE en posant la question suivante : « Depuis combien d'années apprenez-vous le FLE ? ». Le tableau 11 représente les réponses données par les enquêtés, en révélant que 50% de la population cible on commence à apprendre le FLE depuis 10 ans et plus. 34 % de la population cible apprennent le FLE depuis 6 à 10 ans, tandis que seulement 16 % d'entre eux ont commencé leur apprentissage il y a moins de 5 ans.

Ces données suggèrent que la majorité des apprenants commencent l'apprentissage du FLE relativement tôt, ce qui est cohérent dans le système éducatif ghanéen (Csajbok-Twerefou et al., 2014 ; Gandolfi et al., 2021). Nous constatons avec ces données aussi que l'intégration du français dans le cursus scolaire était parfois dès les premières années de scolarité. Cette approche vise à introduire la langue aux élèves à un jeune âge, facilitant ainsi leur progression linguistique au fil des années.

Le tableau 12 présente une répartition détaillée du niveau auquel les élèves ont réellement commencé l'apprentissage du FLE, permettant d'observer plus précisément à quel moment cette intégration linguistique se réalise dans les parcours éducatifs.

Tableau 12 : Le niveau où les participants ont commencé à apprendre le français

Système	Système	Fréquence	%
Éducatif francophone	Éducatif anglophone		
Maternelle	<i>Nursery School</i>	15	11%
Du CP-CE2	<i>Class 1 – Class 3</i>	18	14%
Du CM1- 6ème	<i>Class 4 – Class 6</i>	73	56%
Collège	<i>Junior High School</i>	20	15%
Lycée	<i>Senior High School</i>	5	4%
Autre		0	0%
Total		131	100%

Les données du tableau 12 indiquent le moment où les apprenants ont commencé l'étude du FLE à l'école. Pour mieux situer ces informations dans leur contexte, il est utile de présenter brièvement le système éducatif ghanéen et son équivalent francophone en détaillant les différents niveaux scolaires.

Au Ghana, le parcours scolaire d'un enfant commence par l'école maternelle, qui inclut le jardin d'enfants. Ensuite, l'enfant entre à l'école primaire, qui dure six ans, de la classe 1 à la classe 6, et se divise généralement en premier et second cycle. Après l'école primaire, les élèves poursuivent leurs études au collège (*junior high school*) pendant trois ans, puis au lycée (*senior high school*) pour trois autres années.

Les données du tableau 12 indiquent le moment où les apprenants ont commencé l'étude du FLE à l'école. Pour mieux situer ces informations dans leur contexte, il est utile de présenter brièvement le système éducatif ghanéen et son équivalent francophone en détaillant les différents niveaux scolaires.

En présentant ces informations, nous souhaitons clarifier les différents termes utilisés dans le système éducation ghanéen et francophone et donner un aperçu du cadre éducatif dans lequel

s'inscrit l'apprentissage du FLE, afin de mieux comprendre l'évolution de cet apprentissage dans les parcours scolaires de nos répondants.

Pour revenir au tableau 12 sous discussion, nous apprenons que plus de la moitié des répondants, soit 56% de la population cible, ont commencé l'apprentissage du français entre la quatrième année et la sixième année de l'école primaire. Par ailleurs, 15 % des participants ont été introduit au FLE au niveau du collège, tandis que 14 % ont débuté leurs apprentissages de FLE dès le cours préparatoire de CP, c'est-à-dire de la première à la troisième année de l'école primaire. Il est intéressant de noter que seuls 11% des apprenants ont commencé à apprendre le FLE dès l'école maternelle, ce qui souligne que l'introduction précoce de cette langue reste relativement limitée dans le système éducatif. Ces chiffres mettent en lumière la diversité des parcours d'apprentissage de FLE chez les élèves. Les chiffres soulèvent aussi des questions sur l'impact de l'âge auquel l'apprentissage commence sur la maîtrise de la langue. Alors que l'enseignement du FLE tend à s'intensifier à partir de l'école primaire, l'introduction plus tardive au collège pourrait limiter les opportunités de développement des compétences linguistiques, notamment en ce qui concerne la fluidité et la confiance en communication (Shumin, 2002). L'analyse de ces différentes trajectoires éducatives pourrait fournir des indications précieuses sur les stratégies à adopter pour maximiser l'efficacité de l'enseignement du FLE à chaque étape du parcours scolaire.

Cependant, il est pertinent d'explorer dans quelle mesure cette longue période d'apprentissage pourrait se traduire par une amélioration des compétences orales. Est-ce que le nombre d'années d'exposition au FLE correspond à la fluidité ou à la meilleure maîtrise de la langue parlée ? Une étude menée par Shumin (2002) a révélé que les apprenants qui commencent à acquérir une deuxième langue dans la petite enfance atteignent souvent des niveaux de compétence plus élevés que ceux qui commencent à l'âge adulte. La corrélation entre la durée de l'apprentissage et les performances orales mérite d'être explorée en profondeur, ce qui pourrait soulever des enjeux pédagogiques essentiels sur l'efficacité des programmes d'enseignement du FLE, notamment en ce qui concerne le développement des compétences de communication, qui sont souvent l'objectif principal dans le cadre d'une langue étrangère.

Nous avons souhaité obtenir un aperçu de la performance des apprenants en FLE lors de leur examen du WASSCE (*West African Senior School Certificate Examination*) afin d'évaluer leur maîtrise, dans une certaine mesure, de la langue française après certaines années d'études. Nous

leur avons donc demandé de partager leurs résultats, qui pourraient être interprétés comme un indicateur en quelque sorte de leur compétence linguistique en français. Le tableau 13 ci-dessous offre une répartition plus détaillée des notes obtenues.

Tableau 13 : Grade d'honneur au WASSCE en FLE

Grade d'honneur au WASSCE	Fréquence	%
A1	89	68%
B2	32	24,4%
B3	6	4,6%
C4	1	0,76%
Pas de réponses	3	2,3%
TOTAL	131	

Le tableau 13 montre que sur un total de 131 participants, une majorité significative (68 %) ont obtenu un grade d'honneur A1, ce qui témoigne d'une excellente maîtrise du FLE. Ensuite, 24,4 % des étudiants ont obtenu un grade B2, indiquant un bon niveau de compétence. Les grades B3 (4,6 %) et C4 (0,76 %) représentent des niveaux légèrement inférieurs, mais toujours satisfaisants, montrant que ces étudiants possèdent une compétence raisonnable en français. Il est à noter que seulement 3 participants (2,3 %) n'ont pas fourni de réponses concernant leurs résultats, ce qui peut être statistiquement négligeable.

Dans l'ensemble, les données du tableau 13 révèlent que la majorité des étudiants ont obtenu de très bons résultats au WASSCE en FLE, ce qui pourrait indiquer que leur apprentissage de la langue a été efficace et profitable.

Nous avons voulu déterminer si les excellents résultats aux examens se traduisaient par une compétence communicative élevée en français. Pour cela, nous avons demandé aux apprenants de s'autoévaluer quant à leur niveau de compétence dans l'expression orale en FLE. Le tableau 14 ci-dessous présente leurs réponses.

Tableau 14 : Niveau de compétence orale en FLE

Réponses	Fréquence	%
Excellent	8	6,1%
Bien	65	49,6%
Passable	39	29,8%
Médiocre	12	9,2%
Très faible	7	5,3%
TOTAL	131	100

Le tableau 14 présente la répartition des niveaux de compétence communicative en FLE auto-évalués par les 131 participants. Il est intéressant de noter que seuls 6,1% d'entre eux se considèrent ayant un niveau « excellent », ce que nous pourrions traduire en une maîtrise complète de la langue dans toutes les situations de communication. Ce résultat est un peu surprenant au vu des notes obtenues à l'examen WASSCE en FLE, où presque tous les participants ont obtenu un niveau A1. Pourrait-on en déduire donc que les apprenants de FLE au Ghana ont eu un excellent avantage à l'écrit qu'à l'oral ? Des recherches antérieures, telles que celles de Kuupole et al. (2012), semblent corroborer cette hypothèse. En effet, le système éducatif ghanéen semble accorder traditionnellement une plus grande importance à la compétence écrite en FLE qu'à l'expression orale (Appiah-Thompson, 2015). Cette observation appelle à des investigations plus approfondies afin de mieux comprendre les mécanismes sous-jacents à ce phénomène.

Revenons au tableau 14, nous constatons que 49,6% des participants s'auto-évaluent à avoir un niveau « bien », témoignant ainsi d'une bonne maîtrise de la communication en français. 29,8 % des apprenants s'évaluent comme ayant un niveau « passable », suggérant une capacité moyenne à s'exprimer en français, avec des lacunes possibles dans certaines situations. De plus, 9,2 % se sont jugés comme ayant un niveau « médiocre », reflétant des difficultés notables à communiquer en français. Enfin, 5,3 % des participants ont estimé leur niveau « très faible », ce qui montre une maîtrise limitée du français à l'oral.

En effet, près de la moitié des apprenants (49,6 %) considèrent leur niveau de communication en français comme bon, tandis qu'une minorité, soit environ 15 %, estime que leur compétence

communicative est faible. Ces résultats offrent un aperçu des perceptions des étudiants quant à leur propre maîtrise du FLE et montrent qu'il existe une majorité d'apprenants qui se sentent relativement à l'aise avec la langue.

Sous forme de bilan pour cette section, une analyse de régression utilisant la corrélation de Pearson a été menée pour examiner la relation entre la durée des études en FLE et la répartition des apprenants à différents niveaux de compétence. Le Tableau 15 présente une comparaison entre le nombre d'années passées à étudier le français et le niveau communicationnel.

Tableau 15 : Corrélation entre le nombre d'années d'études en FLE et les compétences communicatives

Nombre d'année d'étude du français	Niveau communicationnel					Total
	Expert	Avancé	Bien	Faible	Très faible	
0-5 ans	1	10	6	2	2	21
% (de la population cible)	1%	8%	5%	2%	2%	16%
6-10 ans	3	25	14	2	1	45
% (de la population cible)	2%	19%	11%	2%	1%	34%
Plus de 10 ans	4	30	19	8	4	65
% (de la population cible)	3%	23%	15%	6%	3%	50%
TOTAL	8	65	39	12	7	131
% (de la population cible)	6%	50%	30%	9%	5%	100%

Le tableau 15 ci-dessus représente les résultats de la comparaison entre le nombre d'années passées à étudier le français et le niveau communicationnel. Les résultats indiquent une corrélation modérément positive entre le nombre d'années d'étude du français et l'atteinte d'un niveau de fluidité en communication, bien que cette corrélation ne soit pas statistiquement significative ($p > 0,05$). De même, les corrélations pour les autres niveaux de compétence (avancé, bon, faible et très

faible) étaient faibles et non significatives, ce qui suggère que selon les résultats de cet ensemble de données il n'existe pas de preuves statistiques suffisantes pour soutenir un lien causal direct entre des périodes prolongées d'études en FLE et des niveaux élevés de compétence communicative.

Nous pouvons donc émettre l'hypothèse que d'autres facteurs, tels que les méthodes et approches pédagogiques, ainsi que les stratégies d'apprentissage et de communication, jouent un rôle surdéterminant dans le développement des compétences communicatives, et non pas vraiment la durée de l'étude en langues étrangères. Cette hypothèse nécessiterait toutefois d'être testée de manière empirique. Cependant, des études antérieures, comme celle de Dörnyei (1995), Appiah-Thompson (2015), Yuliandri (2018), ont déjà confirmé l'importance de ces facteurs. Cela souligne d'autant plus la pertinence de notre sujet, qui porte sur la prise de conscience et l'utilisation efficace des SC dans la pratique pédagogique de FLE au Ghana.

Afin de mieux comprendre les facteurs qui empêchent le développement de la compétence communicative en FLE chez les étudiants, La section suivante se penche sur les difficultés et obstacles rencontrés par les apprenants lors de l'expression orale en FLE. Nous nous concentrons en particulier sur les facteurs métacognitifs, affectifs et psychosociaux qui pourraient nuire à la fluidité et la maîtrise générale du FLE dans le système éducatif ghanéen.

4.1.3 Présentation des données sur les difficultés langagières des apprenants

Dans le but d'évaluer le niveau de confort des apprenants lors de l'expression orale en français, en nous appuyant sur les observations réalisées en contexte d'enseignement de langues étrangères et secondes, nous avons inclus des questions spécifiques à ce sujet dans notre questionnaire. Nous avons constaté un certain malaise chez certains apprenants lorsqu'ils sont amenés à s'exprimer en français en classe de FLE, un phénomène également confirmé par des chercheurs tels que Christoforou & Kakoyianni-Doa (2014).

Pour quantifier ce sentiment, nous les avons invités à confirmer ou réfuter l'affirmation suivante : « Généralement, je suis à l'aise en parlant français. » Les réponses ont été recueillies sur une échelle de Likert à cinq points, allant de « Tout à fait d'accord » à « Tout à fait pas d'accord », afin de mesurer précisément leur degré de confort dans l'expression orale. Le tableau 16 présente les réponses des participants en pourcentages.

Tableau 16 : Confort et aisance à l'expression orale en français

Réponses	Fréquence	%
Tout à fait d'accord	11	8,4
D'accord	54	41,2
Ni d'accord ni pas d'accord	37	28,2
Pas d'accord	23	17,5
Tout à fait pas d'accord	6	4,6
TOTAL	131	100

Les réponses montrées dans le tableau 16 indiquent qu'une majorité d'apprenants (89,6%) se déclarent au moins « D'accord » ou « Tout à fait d'accord » avec l'affirmation. Cela indique que la plupart des apprenants se sentent relativement à l'aise dans leurs interactions orales en français. Cependant, une minorité significative (32,1%) exprime des difficultés ou un certain malaise dans l'expression orale. 17,5% se déclarent « Pas d'accord » ou « Tout à fait pas d'accord » avec l'affirmation, tandis que 14,6% se situent dans la catégorie « Ni d'accord ni pas d'accord ».

Les réponses sont relativement bien réparties entre les différentes catégories, ce qui suggère une diversité de perceptions concernant le confort à l'expression orale, ce qui souligne la nécessité de poursuivre les efforts pour améliorer les compétences orales des apprenants et renforcer leur confiance en leurs capacités linguistiques.

Il est indéniable que les difficultés spécifiques rencontrées par les apprenants gênent leur fluidité en langue cible et génèrent un certain malaise. Le tableau 17 présente les facteurs affectifs et métacognitifs qui influencent négativement l'expression orale des apprenants de FLE à ce niveau universitaire. En effet, la peur de commettre des erreurs, le manque de confiance en soi ou encore des difficultés à accéder au lexique approprié sont autant d'obstacles qui peuvent freiner la production orale (Tsiplakides & Keramida, 2009).

Tableau 17 : les facteurs affectifs et métacognitifs qui influencent l'expression orale des apprenants de FLE

Obstacles	Occurrence	%
Manque de confiance en soi	71	54%
Absence de pratique	66	50%
Anxiété	64	48,8%
Peur d'être le centre de l'attention	63	48%
Sentiment d'inadéquation	32	24%
Peur de l'échec	45	34%
Peur d'être embarrassé	41	31%
Peur d'être jugé	28	21%
Aucune de ces réponses	5	3,8%
Autre réponse	3	2%

Il est évident que divers éléments influencent la communication orale des apprenants en FLE. Le tableau 17 présente en détail les obstacles auxquels ils sont confrontés. Pour 54 % de la population cible, donc la majorité, le principal obstacle réside dans le manque de confiance en soi. Par ailleurs, 49 % des répondants reconnaissent souffrir d'anxiété lorsqu'il s'agit de s'exprimer en français. En ce qui concerne 48 % des apprenants, la peur du regard des autres constitue un frein important à la prise de parole. Ils craignent peut-être de commettre des erreurs et de devenir l'objet de moqueries de la part de leurs camarades. Cela n'est pas surprenant, car l'apprentissage d'une langue étrangère est un processus délicat, où les apprenants doivent interagir dans une langue qu'ils ne maîtrisent pas parfaitement (Guilleminot & Kuupole, 2009).

De plus, 50 % des participants confirment que le manque de pratique constitue un obstacle majeur, ce qui les empêche de se sentir à l'aise dans l'expression en français. 24 % ressentent un sentiment d'inadéquation, tandis que 34 % éprouvent la peur de l'échec, un facteur qui inhibe leur capacité

à communiquer. Par ailleurs, 31 % des apprenants craignent la gêne en cas d'erreur, et 21 % méfient d'être jugés, ce qui les empêche d'oser s'exprimer en français.

Enfin, un petit pourcentage, soit 3,8 % des répondants, n'a sélectionné aucune des options proposées et les 2 % restants ont mentionné d'autres obstacles, tels que la faible capacité à former des phrases correctes, un manque de compréhension lors des conversations avec leurs pairs, le sentiment d'intimidation, ainsi qu'une insuffisance de vocabulaire.

L'anxiété ainsi que tous les obstacles métacognitifs et affectifs liés à l'expression orale dans une langue étrangère est un problème répandu qui affecte les apprenants en générale, surtout dans les environnements où les pratiques éducatives de l'enseignement et apprentissage de langues étrangères mettent davantage l'accent sur les compétences écrites que sur la communication orale (Yan, 2024). Nous postulons néanmoins que des recherches supplémentaires sont nécessaires pour élaborer des stratégies efficaces visant à atténuer ces obstacles liés à l'expression orale en langue étrangère (Amat Suparia et al., 2022).

Nous avons mis en évidence le potentiel des SC pour améliorer la compétence communicative des apprenants. Des recherches, notamment celles de Grzegorzewska (2015) et Su (2021) ont confirmé leur efficacité pour réduire l'anxiété et faciliter l'interaction.

Dans les sections suivantes, nous présentons de manière détaillée, des SC classifiées selon la taxonomie de Dörnyei (1995). Ces stratégies sont celles que les apprenants déclarent utiliser dans leurs productions orales, en contexte pédagogique, comme en classe, ou dans des situations de communication authentiques, hors du cadre scolaire. Cette analyse permet de mieux comprendre comment les apprenants naviguent les défis linguistiques en mobilisant différentes stratégies pour combler leurs lacunes ou augmenter leur efficacité communicative.

4.1.4 Présentation des données sur les SC employées par les apprenants.

Dans cette section dédiée à la présentation des résultats, nous mettons l'accent sur les SC employées par les répondants lors de leurs productions orales en langue étrangère. Il est important de souligner que les questions posées sont basées sur les éléments de la taxonomie de classification établie par Dörnyei (1995).

Pour récapituler, les stratégies ont été regroupées en trois grandes catégories, à savoir : les stratégies de réduction, les stratégies compensatoires et les stratégies de gain du temps. Nous avons classé les réponses des apprenants selon ces catégories et nous présentons les résultats dans cet ordre afin de faciliter l'analyse et la compréhension des pratiques de communication des apprenants.

Stratégies de réduction

Pour commencer, les stratégies de réduction consistent à simplifier ou à éviter certains aspects du discours afin de contourner des difficultés linguistiques (Dörnyei, 1995). Parmi les deux stratégies de réduction, nous identifions des comportements tels que l'évitement du message, où l'apprenant choisit de ne pas aborder certains sujets, et l'abandon, où il interrompt une idée ou un énoncé en raison d'une difficulté à la formuler correctement ce qu'il veut dire. Nous avons proposé quatre scénarios pour simuler des situations où les apprenants doivent prendre des décisions face à des difficultés langagières spécifiques. En proposant ces quatre scénarios, nous avons invité les apprenants à se projeter dans des situations de communication réelles et à réfléchir aux stratégies qu'ils seraient susceptibles d'adopter pour surmonter quelques difficultés spécifiques. Cette démarche a favorisé une auto-évaluation de leurs compétences stratégiques. Dans les sections suivantes de cette étude, nous présentons les quatre scénarios, aussi bien que les réponses des apprenants sous formes de tableaux, qui sont tous expliqués et analysés.

Scénario A

Pour la première proposition du scénario « Quand une question m'est adressée en français que je ne comprends pas, je... », le tableau 18 présente les différentes SC sous considération par les apprenants face à une incompréhension. Les réponses obtenues permettent d'identifier les comportements les plus fréquents dans ces situations en ce qui concerne la première catégorisation de la taxonomie de SC conçu par Dörnyei (1995).

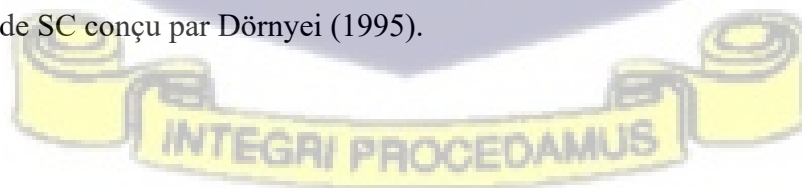


Tableau 18 : Les stratégies de réduction – Scénario A

Stratégie de réduction (Scénario A)	Toujours	Souvent	Parfois	Rarement	Jamais	Pas de réponse	Total
Je garde le silence	9	9	29	28	26	30	131
Pourcentage (%)	7%	7%	22%	21%	19%	23%	100%
J'évite le sujet	2	13	13	31	55	17	131
Pourcentage (%)	1,5%	10%	10%	23%	42%	13%	100%

Le tableau 18 présente deux stratégies de réduction employées par les apprenants lorsqu'ils ne comprennent pas une question en français. Les réponses sont réparties selon les options de l'échelle de Likert. Il est important de noter que, pour la première proposition, 30 personnes n'ont pas répondu, et pour la deuxième proposition, 17 personnes sont restées silencieuses. Dans les sections suivantes, nous présentons les données de ces deux options.

Je garde le silence

Suite à la proposition « Quand une question m'est adressée en français que je ne comprends pas, je... », les apprenants étaient invités à exprimer leur avis concernant deux options : « garder le silence » ou « éviter le sujet ». Pour ce qui est de garder le silence lors d'une situation d'incompréhension, parmi les 131 apprenants interrogés, 7% ont indiqué qu'ils gardent toujours le silence. Une proportion similaire de 7% le fait souvent, tandis que 22% le font parfois. En revanche, 21% des apprenants disent garder le silence rarement et 19% ne le font jamais. 30 personnes, (23%) n'ont pas répondu à cette question pour des raisons variées.

Une partie importante des apprenants (40 %) restent rarement ou jamais silencieux lorsqu'ils ne comprennent pas une question. Cela suggère que la majorité des apprenants se sentent obligés de

participer, même en cas de difficultés de compréhension. Cela peut refléter un désir de s'engager et de surmonter les obstacles plutôt que de les éviter. Cela pourrait également être dû au fait qu'ils ne souhaitent pas perdre de points s'ils ne participent pas aux conversations en classe.

Le fait que 14 % des apprenants (7 % toujours, 7 % souvent) se réfugient dans le silence lorsqu'ils ne comprennent pas indique qu'une partie de la population pourrait manquer de confiance ou de stratégies pour gérer efficacement de telles situations. Cela pourrait être le signe d'une anxiété ou d'une peur de la gêne, ce qui pourrait empêcher leurs compétences communicatives à l'orale. Les 22 % qui restent « parfois » silencieux indiquent une réponse fluctuante ou dépendante du contexte. Ceci pourrait suggérer que les apprenants évaluent chaque situation individuellement et adaptent leurs stratégies en fonction des enjeux perçus ou de leur niveau de confort.

Ces données mettent en lumière des opportunités pour renforcer les SC qui permettent aux apprenants de gérer les moments d'incompréhension avec des techniques plus affirmées, telles que demander des clarifications ou utiliser des stratégies compensatoires, plutôt que de recourir à l'évitement ou au silence.

J'évite le sujet

La deuxième ligne du tableau présente les données sur l'utilisation de la stratégie d'évitement du sujet lorsque les apprenants ne comprennent pas une question en français. La répartition des réponses est la suivante : deux apprenants indiquent qu'ils évitent toujours le sujet, 13 apprenants l'évitent souvent, 13 aussi l'évitent parfois, 31 évitent rarement le sujet et finalement 55 apprenants disent qu'ils n'évitent jamais le sujet. 17 apprenants n'ont pas répondu à cette question.

Nous constatons par rapport aux données relevées qu'il y a une utilisation limitée des stratégies d'évitement en considérant le fait que près de la moitié (42%) des répondants affirment qu'ils n'évitent jamais le sujet ainsi que 23% des répondants qui disent qu'ils évitent rarement le sujet. Cela suggère que la plupart des apprenants préfèrent tout de même s'engager avec la question, même lorsqu'ils ne la comprennent pas complètement. Cela implique un certain niveau de persévérance ou de confiance dans leurs capacités communicatives, ce qui pourrait être un indicateur positif de leur ténacité dans l'apprentissage des langues. Néanmoins, un total combiné de 21,5% des apprenants déclarent qu'ils évitent parfois (10%), souvent (10%), ou toujours (1,5%) le sujet. Bien que cela ne constitue pas la majorité, cela montre qu'environ un quart des apprenants

ont tendance à détourner la conversation lorsqu'ils se sentent linguistiquement défiés. Cela pourrait être un mécanisme d'adaptation à l'anxiété ou au manque de confiance, leur permettant d'éviter les situations difficiles plutôt que de les affronter.

Le fait qu'un pourcentage notable d'apprenants évite parfois le sujet suggère un besoin d'enseigner de SC pour gérer les difficultés et lacunes langagières. Les enseignants pourraient mettre l'accent sur l'enseignement de SC plus constructives, telles que demander des clarifications, reformuler, ou demander une répétition, plutôt que de recourir à l'évitement.

En somme, le tableau 18 nous permette d'identifier les tendances chez les apprenants quant à leur recours à ces stratégies et leur capacité à gérer des situations d'incompréhension en langue étrangère. Ce tableau vise à identifier les tendances et à analyser la manière dont les apprenants utilisent des stratégies de réduction, telles que le silence ou le changement de sujet, pour faire face aux situations de blocage linguistique. Cela nous permet d'évaluer leur aptitude à gérer ces moments d'incompréhension et de comprendre leur niveau de confiance dans la langue cible.

Nous passons maintenant au deuxième scénario proposé dans les questionnaires, qui porte également sur les stratégies de réduction. Ce scénario vise à examiner la réaction des apprenants lorsqu'ils sont confrontés à des difficultés et blocages linguistiques en ce qui concerne la production orale. Nous examinons ici les comportements qu'ils proposent d'adopter face à des situations où la communication devient plus complexe. Ces résultats permettent d'identifier les tendances générales de SC, surtout en ce qui concerne les stratégies de réduction dans l'apprentissage du français.

Scénario B

Dans ce scénario, nous avons invité les apprenants à partager leur point de vue sur ce qu'ils feraient lorsqu'ils éprouvent des difficultés à trouver les mots appropriés lors d'une production orale en français. Suite à la proposition « Quand je ne trouve pas les mots appropriés lors d'une production orale en français, je... », le tableau 19 présente les différentes stratégies envisagées par les apprenants pour surmonter un blocage linguistique. Les réponses recueillies offrent un aperçu précieux des comportements adoptés dans de telles situations.

Sur les 131 apprenants interrogés, seuls 107 ont fourni une réponse concernant la première stratégie, celle de l'évitement du sujet, tandis que 111 ont répondu à la deuxième option, celle de

l'abandon du message. Ces données permettent d'analyser les tendances des apprenants lorsqu'ils sont confrontés à une interruption dans leur communication.

Tableau 19 : Les stratégies de réduction – Scénario B

Stratégie	Toujours	Souvent	Parfois	Rarement	Jamais	Pas de réponse	Total
J'évite le sujet	5	10	21	36	35	24	131
Percentage (%)	3,8%	7,6%	16%	27,5%	26,7%	18,3%	100%
J'abandonne le message	8	8	22	30	43	20	131
Percentage (%)	6,1%	6,1%	16,8%	22,9%	32,8%	15,3%	100%

Le tableau 19 présente le deuxième scénario en ce qui concerne le comportement des étudiants lorsqu'ils ne trouvent pas les mots appropriés quand ils se mettent à parler le français. Les apprenants ont été invités à se positionner sur une échelle de Likert à cinq points (Toujours, Souvent, Parfois, Rarement, Jamais) pour deux stratégies spécifiques, c'est-à-dire, l'évitement du sujet ou l'abandon du message. Nous présentons ces options dans les paragraphes suivants.

Évitement du sujet

Cette stratégie consiste à changer de sujet ou à éviter de développer une idée lorsqu'on ne trouve pas les mots justes. Selon le tableau, 5 personnes représentant 3,8% des apprenants déclarent toujours éviter le sujet quand ils ne trouvent pas les mots qui conviennent lors d'une production orale en français, tandis que 7,6% le font souvent. Une proportion de 16%, choisit parfois d'éviter le sujet, mais les plus grandes proportions se situent dans les catégories de « rarement » (27,5%) et « jamais » (26,7%). Ces résultats montrent qu'une majorité d'apprenants (54,2%) n'utilisent que rarement ou jamais l'évitement du sujet comme stratégie de communication. Cela suggère qu'ils préfèrent généralement tenter de poursuivre l'interaction, malgré les difficultés linguistiques rencontrées. Malheureusement, 18% de la population ciblée n'avait pas répondu à cette question. L'implication principale de cette tendance est que selon cette enquête, les apprenants préfèrent généralement maintenir le sujet de la conversation, même lorsqu'ils sont confrontés à des obstacles.

Cela pourrait indiquer une volonté d'engagement malgré les lacunes linguistiques, ce qui est positif pour le développement de leurs compétences en communication. Il est donc essentiel d'introduire les étudiants à des stratégies compensatoires qui leur apprennent à surmonter les blocages linguistiques (Dörnyei, 1995 ; Brett, 2001).

Abandon du message

Cette stratégie correspond à l'arrêt et l'abandon de la production orale en raison d'un blocage lexical. Pour cette stratégie, 6% des apprenants disent qu'ils abandonnent toujours leurs discours quand ils rencontrent des difficultés linguistiques, tandis qu'une autre proportion de 6% le fait souvent. Cependant, 16,8% des répondants avouent qu'ils abandonnent parfois le message lorsqu'ils sont bloqués, 23% le font rarement et 33% ne le font jamais. Malheureusement, 15 % des répondants ont répondu à cette question. Une majorité des apprenants (56%) choisit donc de ne pas abandonner la communication, ce qui montre une volonté significative de surmonter les obstacles linguistiques, même s'ils rencontrent des difficultés à exprimer leur idée. Cela implique que les apprenants cherchent à surmonter leurs difficultés plutôt qu'à abandonner. Ces résultats sont encourageants pour l'apprentissage de la langue, car ils montrent une certaine persévérance et une capacité à tolérer l'ambiguïté linguistique. Cependant, les 38 % restants qui abandonnent toujours, parfois ou souvent la communication mettent en lumière l'importance de développer des stratégies de communication alternatives pour les aider à éviter l'abandon dans les situations difficiles (Campilo, 2006).

Scénario C

Nous passons maintenant au troisième scénario de cette section consacrée aux stratégies de réduction. Dans ce scénario, nous avons demandé aux apprenants d'exprimer leurs sentiments face à une affirmation à laquelle ils devaient réagir selon une échelle de Likert à 5 points. L'affirmation du scénario était la suivante : « Quand je remarque que j'ai commis une erreur dans mon discours, je ne continue plus ma phrase. »

Ce scénario, capturé dans le tableau 20, vise à évaluer la manière dont les apprenants réagissent lorsqu'ils se rendent compte d'une erreur dans leur production orale, et à quel point cette prise de conscience affecte la fluidité de leur discours.

Tableau 20 : Stratégies de réduction - Scénario C

Stratégies réductives - Scenario C	Toujours	Souvent	Parfois	Rarement	Jamais	Pas de réponse	Total
Quand je remarque que j'ai commis une erreur dans mon discours, je ne continue plus ma phrase	9	12	28	59	22	1	131
Percentage (%)	7%	9%	21%	45%	17%	0,8%	100%

Le tableau 20 dépeint les réactions des étudiants lorsqu'ils se rendent compte qu'ils ont commis une erreur lors de leurs discours en FLE. Parmi les 131 apprenants interrogés, 7% des enquêtés mettent toujours fin à leurs discours lorsqu'ils se rendent compte d'une erreur. 9% aussi y mettent souvent fin, 21% parfois, une majorité de 45% écoutent rarement leur discours et 17% continuent malgré l'erreur, c'est-à-dire, ils n'arrêtent jamais leur discours en cas d'erreur.

Ces résultats suggèrent qu'une proportion importante d'apprenants (45 %) continue généralement à parler malgré les erreurs, ce qui pourrait indiquer une certaine tolérance à l'égard de leurs propres erreurs ou une volonté de maintenir la fluidité de la communication, même en situation de difficultés linguistique. Cela veut dire que plus de la moitié des enquêtés, soit 62% n'arrête jamais, ou arrête rarement leurs discours lorsqu'ils rencontrent des blocages ou difficultés linguistiques lors de leurs discours. Cela reflète un comportement qui favorise la fluidité et la spontanéité, mais peut aussi signifier que ces apprenants ne sont pas toujours conscients de leurs erreurs ou qu'ils préfèrent communiquer leurs idées même en face d'erreurs. D'un autre côté, 7 % des apprenants choisissent systématiquement de ne pas continuer leur discours, ce qui pourrait révéler une plus

grande anxiété ou une peur de commettre des erreurs face aux blocages linguistiques, interrompant ainsi leur capacité à communiquer avec confiance.

Scénario D

Pour ce dernier scénario, il s'agit des avis des apprenants concernant l'évitement de structures grammaticales problématiques, en tant que stratégie réductive. Les apprenants sont donc invités à indiquer la fréquence à laquelle ils utilisent cette stratégie pour éviter l'emploi de quelques structures grammaticales qu'ils ne maîtrisent pas encore dans leurs discours. La population totale interrogée était de 131, mais 129 réponses ont été recueillies pour cette question. Le tableau 21 ci-dessous présente les données en chiffres.

Tableau 21 : Stratégies de réduction - Scénario D

Scénario D (L'abandon)	Toujours	Souvent	Parfois	Rarement	Pas de		Total
					Jamais	réponse	
Je parle français tout en essayant d'éviter certaines structures grammaticales que je n'ai pas encore maîtrisées.	16	31	50	26	6	2	131
Percentage (%)	12%	24%	38%	20%	4,5%	1,5%	100%

Le tableau 21 montre que 12 % des apprenants déclarent toujours éviter certaines structures grammaticales qu'ils ne maîtrisent pas encore lorsqu'ils parlent français. En outre, 24 % d'entre eux le font souvent, et 38 % le font parfois. Par ailleurs, 20 % des apprenants affirment qu'ils le font rarement, tandis que 4,5 % indiquent qu'ils n'utilisent jamais cette stratégie.

Ces résultats suggèrent que la majorité des apprenants (74 %) ont recours à cette stratégie d'évitement à des degrés divers, ce qui pourrait indiquer une hésitation à prendre des risques dans la communication en français. L'évitement des structures grammaticales complexes peut limiter

les progrès linguistiques des apprenants en restreignant leur usage de la langue à des formes qu'ils trouvent plus confortables (Monville-Burston, 2013). Il serait donc pertinent d'encourager les apprenants à adopter une approche plus proactive, visant à dépasser leurs limites grammaticales pour améliorer leur maîtrise globale de la langue (Slavkov, 2023).

Perceptions des apprenants face aux stratégies réductrices en français

Comme nous l'avons établi dans les sections précédentes de ce chapitre, nous avons réparti les réponses des apprenants concernant leurs emploi des SC selon la classification de Dörnyei (1995) qui est en trois catégories, à savoir : les stratégies de réduction, les stratégies compensatoires ainsi que les stratégies de gain de temps. Nous allons d'abord analyser les stratégies de réduction dans les paragraphes suivante.

Nous avons cherché à déterminer quelle stratégie de réduction (l'abandon ou l'évitement) était la plus fréquemment utilisée par les apprenants. Pour cela, nous avons regroupé les données en trois catégories : les scénarios A et B ont été analysés séparément, tandis que les scénarios C et D ont été combinés pour former une seule catégorie. Chaque catégorie comprenait deux sections : l'évitement et l'abandon. Nous avons ensuite agrégé les réponses de ceux qui ont sélectionné « toujours », « souvent » et « parfois » afin de recenser les apprenants qui utilisent ces stratégies. Par la suite, nous avons calculé la moyenne des valeurs obtenues dans les trois catégories afin d'identifier, parmi les stratégies de réduction, celle qui est la plus largement adoptée. Cette approche méthodique nous a permis de déterminer avec précision la stratégie de réduction prédominante dans ce contexte d'apprentissage. Le tableau 22 offre un aperçu détaillé de ces calculs.

Tableau 22 : Comparaison des différentes stratégies de réduction

Stratégie de réduction	Effectif total de catégories	Moyenne	Pourcentage
L'abandon	132	44	33%
L'évitement	163	54,3	41%

Le tableau 22 présente une comparaison entre deux stratégies de réduction utilisées par les apprenants, l'abandon et l'évitement. Les totaux de catégories indiquent le nombre de réponses cumulées pour chaque stratégie dans les différents scénarios. La stratégie d'évitement, avec un total de 163 réponses, est plus fréquente que celle de l'abandon, qui en totalise 132. En termes de moyennes, l'évitement atteint 54,3 apprenants tandis que l'abandon est légèrement inférieur, avec une moyenne de 44 apprenants.

Le pourcentage des réponses montre également une préférence pour l'évitement, représentant 41% de l'utilisation des stratégies de réduction, contre 33 % pour l'abandon. Cette différence suggère que, lorsque les apprenants sont confrontés à des difficultés linguistiques, ils tendent davantage à contourner les obstacles plutôt qu'à abandonner la communication. Ce choix de l'évitement pourrait indiquer une volonté de rester dans l'interaction, même en présence de limitations, ce qui est favorable au développement de la compétence communicative.

L'analyse des résultats de ces stratégies réductives récupérées auprès des répondants de nos questionnaires révèle que, malgré les obstacles ou difficultés linguistiques, la majorité des apprenants, dans les quatre scénarios proposés, préfère continuer à communiquer plutôt que d'abandonner. Cela montre une certaine résilience face aux blocages linguistiques et une volonté de persévérer dans l'interaction en français.

Les stratégies de réduction dans le cadre de la théorie de l'accès lexical (Levelt et al., 1999)

Suite à cette discussion sur les stratégies de réduction employées par les apprenants, ainsi que sur leur perception de ces stratégies, nous observons comment notre cadre théorique principal, à savoir : la théorie de l'accès lexical de Levelt et al. (1999), s'applique à ce phénomène. En effet, les stratégies communicatives telles que l'abandon et l'évitement peuvent être interprétées comme des réponses directes aux difficultés rencontrées lors des différentes étapes de la production verbale, telles que décrites par Levelt et al. (1999), dans leur théorie sur l'accès lexical, discuté en détail dans ce travail. Lorsqu'un locuteur fait face à un blocage linguistique, par exemple en cherchant un mot ou une structure grammaticale appropriée, il peut se retrouver confronté à des obstacles au niveau de la sélection lexicale, de l'encodage syntaxique ou de la formulation du message.

L'abandon consiste souvent à renoncer à une partie du message en raison de l'incapacité à trouver les mots ou la structure correcte, et finalement renonçant à exprimer une idée jugée trop difficile à formuler. L'évitement représente, de son côté, une autre forme de gestion des difficultés linguistiques. Ici, au lieu de renoncer entièrement au message, le locuteur choisit d'omettre ou de contourner certaines structures ou certains éléments spécifiques qui sont perçus comme difficiles à utiliser. Ces stratégies, bien que réductives, montrent la capacité des apprenants à gérer leurs propres ressources linguistiques de manière flexible.

Selon le modèle de Levelt et al., la production de la parole implique plusieurs étapes séquentielles. Lorsque les locuteurs rencontrent des difficultés à l'une de ces étapes, comme la récupération du lemme ou l'encodage phonologique, ils peuvent recourir à des stratégies de réduction.

Quant aux erreurs et aux difficultés dans les discours des apprenants en langues étrangères, des recherches révèlent des perspectives diverses. Alors que certains affirment que les erreurs sont une partie naturelle du processus d'apprentissage et doivent être tolérées jusqu'à un niveau pour encourager la parole (Da Silva et al, 2018), d'autres soulignent l'importance de la correction pour améliorer la précision et les compétences linguistiques (Uysal & Aydın, 2017). Nous pensons néanmoins qu'il est important d'encourager les apprenants à s'exprimer malgré leurs erreurs et à continuer à communiquer sans trop se focaliser sur la perfection. Il est donc important d'introduire des stratégies compensatoires, ainsi que d'autres stratégies d'apprentissage aux apprenants ce qui pourrait aider à renforcer la confiance et l'aisance à l'oral, tout en minimisant la peur de commettre des erreurs qui pourrait bloquer certains apprenants (Whipple, 2020 ; Mahdi, 2015).

Après avoir examiné les stratégies de réduction, les tendances observées dans les réponses des apprenants face aux blocages linguistiques, ainsi que l'application de la théorie de Levelt et al. (1999), nous passons maintenant à l'analyse des stratégies compensatoires, telles que définies principalement dans la classification de Dörnyei (1995).

Stratégies compensatoires

Dans cette section, nous présentons les résultats du questionnaire portant sur l'utilisation de quelques stratégies compensatoires par les apprenants de FLE. Ces stratégies permettent aux apprenants de contourner leurs lacunes linguistiques afin de maintenir la communication. Nous avons donc sélectionné un ensemble de stratégies spécifiques, en nous basant sur nos observations

en classe de langue. Nous avons ainsi interrogé les apprenants sur des stratégies telles que la circonlocution, la traduction littérale, l'étrangéisation (*foreignizing*), l'alternance codique et la demande d'aide. Par ailleurs, nous avons ajouté la stratégie d'autocorrection, fréquemment observée en classe de FLE, en nous inspirant de la taxonomie de Tarone (1980). Cette inclusion permet de compléter la catégorisation de Dörnyei (1995), qui ne prenait pas en compte cette stratégie en détail.

Nous examinons également les perceptions des apprenants face aux différents scénarios qui incitent ou nécessitent l'adoption de telles stratégies, en identifiant les mécanismes qu'ils adoptent pour compenser les lacunes lexicales ou grammaticales dans leurs interactions orales.

Cette section de notre travail est catégorisée comme suit : circonlocution, alternance codique, traduction littérale, étrangéisation, appel à l'aide et autocorrection, tout en fournissant des scénarios pour que les étudiants puissent auto-évaluer leur réponse probable aux difficultés linguistiques.

Commençons par examiner de plus près la technique de la circonlocution, qui consiste à décrire un concept ou un objet en utilisant plusieurs mots au lieu d'un seul, afin de contourner un vide lexical ou d'y ajouter de la précision.

La circonlocution

Nous avons demandé aux apprenants de nous renseigner sur leur utilisation de la circonlocution, une stratégie qui consiste à décrire un mot par des termes plus généraux lorsque le mot exact nous échappe. Ainsi, par exemple, au lieu d'employer le mot « stylo », un apprenant pourrait utiliser l'expression « l'objet qui sert à écrire ».

Dans le tableau 23, nous examinons les attitudes des apprenants face à cette technique. Les apprenants sont invités à exprimer leurs réactions et à partager leurs opinions sur la manière dont ils gèrent ce type de situation.



Tableau 23 : La circonlocution

	Toujours	Souvent	Parfois	Rarement	Jamais	Pas de réponse	Total
Je tente de décrire un mot en français si je ne me souviens pas du mot exact.	14	29	51	30	6	1	131
Percentage (%)	10,6%	22%	39%	23%	4,6%	0,8	100%

Le tableau 23 présente les réponses des apprenants concernant l'utilisation de la circonlocution lorsqu'ils ne se souviennent pas du mot exact en français. La question posée était de savoir s'ils tentaient de décrire un mot lorsqu'ils ne se rappellent pas celui-ci.

Parmi les 131 participants ayant répondu à cette question, 11 % ont indiqué qu'ils utilisent toujours la circonlocution, tandis que 22 % l'utilisent souvent. Une proportion importante de 39 %, a répondu qu'ils utilisent cette stratégie parfois, et 23 % ont déclaré qu'ils y ont rarement recours. Enfin, seulement 4,6 % des apprenants ont indiqué ne jamais utiliser la circonlocution. Une seule personne 0,8% n'a pas répondu à la question.

Ces résultats montrent que la majorité des apprenants, soit environ 72 % (toujours, souvent, ou parfois), a recours à la circonlocution pour pallier les lacunes lexicales lorsqu'ils parlent français. Cela suggère que les apprenants sont généralement disposés à employer des stratégies compensatoires pour maintenir la communication, même en l'absence du vocabulaire précis, plutôt que d'abandonner complètement l'idée de s'exprimer. Cette approche est représentative d'une attitude proactive et d'une volonté de surmonter les obstacles linguistiques, indiquant que les apprenants cherchent activement à compenser leurs lacunes en vocabulaire. Pour les 27,6 % d'apprenants qui utilisent rarement ou jamais cette technique, il est possible qu'ils ne soient pas conscients de l'existence de cette stratégie consistant à décrire un mot en français lorsque le terme

exact leur échappe. Cela pourrait révéler une lacune dans leur sensibilisation aux SC disponibles pour surmonter les obstacles linguistiques. Cette faible utilisation de la technique de description pourrait également indiquer un manque de formation ou de pratique dans l'application de cette technique, limitant ainsi leur capacité à gérer efficacement les situations de blocage linguistique en FLE.

Nous abordons ensuite la technique de l'alternance codique, qui constitue également une SC souvent observée dans les classes de langue et de FLE.

L'alternance codique

Cette stratégie consiste à alterner entre le français et une autre langue, souvent la langue maternelle de l'apprenant ou, dans notre cas, la langue officielle qui est plus couramment employée dans les conversations pédagogiques, à savoir : l'anglais. Lorsque l'apprenant se trouve face à un obstacle linguistique, l'alternance codique peut l'aider à maintenir la communication malgré des difficultés de compréhension ou de production en français (Kwaffo, 2023). Elle reflète une adaptation naturelle aux limites de la compétence linguistique et offre un moyen de contourner les blocages pour poursuivre l'interaction.

Dans les questionnaires administrés aux apprenants dans le cadre de cette enquête, nous les avons invités à évaluer ce qu'ils feraient lorsqu'ils parlent français et ne parviennent pas à trouver les mots appropriés. La stratégie étudiée ici est celle de remplacer le mot manquant par un mot anglais, qui représente en principe l'alternance codique. Le tableau 24 présente les résultats obtenus à partir de cette proposition.



Tableau 24 : L'alternance codique

Stratégie						Pas de	
	Toujours	Souvent	Parfois	Rarement	Jamais	réponse	Total
Je le remplace par un mot anglais	26	28	35	13	1	28	131
Percentage (%)	19,8%	21,4%	26,7%	10%	0,8%	21,4%	100%

En examinant les données, on observe que 26 apprenants, représentant 20 % de la population ciblée, utilisent « toujours » un mot anglais dans de telles situations. 28 apprenants (21 %) indiquent qu'ils le font « souvent », et 35 apprenants (27 %) déclarent le faire « parfois ». Cela montre que plus de la moitié des apprenants interrogés ont recours régulièrement à cette stratégie. En revanche, 13 apprenants (10 %) affirment qu'ils utilisent « rarement » l'alternance codique dans ce contexte, tandis qu'un seul apprenant (0,8 %) déclare « ne jamais » utiliser de mots anglais. Il est également important de noter que 28 apprenants (21 %) n'ont pas répondu à la question.

En interprétant ces données, on peut conclure que la majorité des apprenants recourent fréquemment à l'insertion de mots anglais lorsqu'ils ne parviennent pas à trouver les termes appropriés en français. Cette tendance pourrait indiquer une dépendance de l'anglais, qui est la langue officielle ou dominante dans leur contexte d'apprentissage. De plus, l'usage fréquent de cette stratégie pourrait être symptomatique d'un manque de vocabulaire en français, ce qui pourrait nécessiter des interventions pédagogiques pour enrichir leur lexique et réduire la dépendance de l'anglais.

Il est important de reconnaître que l'alternance codique peut, dans certains cas, jouer un rôle fonctionnel et stratégique dans l'apprentissage d'une langue étrangère, comme l'explique Kwaffo (2023). Par exemple, les apprenants peuvent recourir au changement de code lorsqu'ils cherchent à clarifier un mot inconnu ou à exprimer une idée complexe qu'ils ne parviennent pas encore à formuler en français. Toutefois, nous sommes de l'avis que les apprenants doivent être activement

encouragés à s'exprimer en français autant que possible, même en faisant usage des autres stratégies comme la circonlocution.

Nous examinons ensuite une autre technique, très répandue dans les classes de FLE, à savoir : la traduction littérale.

La traduction littérale

Cette stratégie de la traduction littérale (ou dans quelque cas, le transfert linguistique) consiste à traduire mot à mot depuis la langue principale ou une autre langue connue vers le français. Elle est souvent utilisée par les apprenants lorsqu'ils sont confrontés à des difficultés de vocabulaire ou des structures grammaticales (Chachu, 2016). Bien que cette méthode puisse faciliter la communication dans l'instant, elle peut également entraîner des erreurs et des malentendus, car les structures des langues ne correspondent pas toujours de manière directe (Arffman, 2012). D'un côté, elle contribue à l'enrichissement du vocabulaire, à une meilleure compréhension de la grammaire et à une plus grande sensibilisation aux aspects culturels (Bielykh & Charikova, 2024). D'un autre côté, elle présente des risques de mauvaise interprétation et d'inexactitude, rendant des nuances de termes culturellement et linguistiquement spécifiques, ce qui peut entraîner des conséquences indésirables (Arffman, 2012). La traduction littérale reflète donc à la fois un effort de surmonter les obstacles linguistiques et une limite dans la maîtrise du français. C'est le cas, par exemple, lorsqu'un apprenant dit « Je suis x ans » au lieu de « J'ai x ans », reflétant ainsi une construction typique de l'anglais.

Le tableau 25 présente les résultats liés à la stratégie de la traduction littérale utilisée par les apprenants lorsqu'ils sont confrontés à des difficultés linguistiques en français. Plus précisément, la fréquence avec laquelle les apprenants choisissent de répondre en anglais cognitivement, puis tentent de traduire leur réponse mot à mot en français.



Tableau 25 : La traduction littérale

Stratégie	Toujours	Souvent	Parfois	Rarement	Jamais	Pas de réponse	Total
Je répons en anglais dans ma tête et j'essaie de le traduire en français mot à mot	50	33	33	4	1	10	131
Percentage (%)	38,2%	25%	25%	3%	0,8%	8%	100%

D'après le tableau 25, 38 % des apprenants indiquent qu'ils utilisent cette stratégie « toujours », tandis que 25 % d'entre eux disent l'utiliser « souvent ». Ces deux premières catégories indiquent une grande dépendance de cette stratégie pour une majorité des apprenants. Par ailleurs, 25 % des apprenants affirment l'utiliser « parfois », tandis que seulement 3 % y ont recours « rarement » et 0,8 % « jamais ». Enfin, 8 % n'ont pas répondu à cette question.

L'utilisation de la traduction littérale comme SC peut indiquer une difficulté à réfléchir directement en français, un aspect pourtant essentiel au développement de la fluidité dans la langue cible. Cela est confirmé par les travaux de chercheurs tels que Amuzu (2008) et Chachu (2016) dans le contexte ghanéen. Ces études montrent que les difficultés d'apprentissage du français dans une communauté multilingue non francophone peuvent être dues à plusieurs facteurs. L'un de ces facteurs est la confusion des structures intériorisées, notamment lorsque les étudiants se tournent vers leur langue maternelle ou l'anglais pour conceptualiser les structures grammaticales et lexicales en français. Cette habitude crée des interférences qui pourraient limiter une maîtrise fluide et précise de la langue française.

La forte proportion d'apprenants qui choisissent de traduire mentalement mot à mot indique que ces apprenants dépendent fortement de la langue anglaise pour comprendre et produire des énoncés en français. Cela peut entraîner des erreurs de sens et des constructions grammaticales inadéquates,

car la structure linguistique de l'anglais et celle du français diffèrent considérablement (Chachu, 2016).

En termes de SC, cette méthode de traduction littérale montre que les apprenants manquent de flexibilité linguistique à ce niveau, ce qui pourrait influencer de manière négative, leur capacité à s'exprimer spontanément et correctement (Attati et al., 2022). Il serait bénéfique donc d'introduire et de sensibiliser les apprenants à d'autres stratégies de communications qui pourrait globalement développer leurs compétences langagières. L'introduction à ou la sensibilisation des apprenants vers d'autres SC telles que la reformulation ou la paraphrase, leur permettraient de contourner les obstacles linguistiques sans recourir systématiquement à leur langue source, qui dans ce cas est l'anglais. En développant ces compétences, les apprenants pourraient améliorer leur capacité à réfléchir en français et ainsi favoriser une plus grande fluidité et une meilleure maîtrise de la langue.

Après avoir examiné ces différentes SC utilisées par les apprenants de FLE, nous nous concentrons maintenant sur l'étrangéisation, une stratégie que nous avons particulièrement observée dans les classes de FLE.

L'étrangéisation (*Foreignizing*)

Cette approche, que nous examinons de manière approfondie dans les paragraphes suivants, vise à illustrer la technique consistant à utiliser un mot issu de la langue source (L1) en l'intégrant phonologiquement et/ou morphologiquement dans un discours dans la langue cible (L2). Cette adaptation se fait, par exemple, en ajoutant un suffixe propre à la langue cible ou en modifiant la prononciation du mot pour qu'elle corresponde aux règles phonétiques de la L2 (Dörnyei, 1995). Ce procédé permet souvent aux locuteurs de surmonter des lacunes lexicales et de maintenir la fluidité du discours, même en l'absence du mot exact dans la langue cible. Cette technique est particulièrement intéressante à observer dans le contexte de l'apprentissage des langues, car elle reflète à la fois la créativité linguistique des apprenants et les mécanismes d'adaptation employés pour contourner les difficultés de production verbale.

Tableau 26 : L'étrangéisation

Stratégie	Toujours	Souvent	Parfois	Rarement	Jamais	Pas de réponse	Total
Quand je ne connais pas un mot particulier en français, j'essaie de faire en sorte que l'équivalent anglais de ce mot sonne comme du français.	24	33	46	22	4	2	131
Percentage (%)	18,3%	25,2%	35%	17%	3%	1,5	100%

Le tableau 26 présente l'utilisation de l'étrangéisation comme SC chez les apprenants de FLE. Plus précisément, il s'agit de la tendance des apprenants à adapter phonétiquement un mot anglais pour le faire sonner comme du français lorsqu'ils ne connaissent pas le mot exact en français. Cette stratégie est une façon d'improviser en utilisant la langue source et en la modifiant pour qu'elle corresponde aux normes de la langue cible.

D'après les résultats présentés, on observe que 18 % des participants utilisent toujours cette stratégie, tandis que 25 % l'utilisent souvent, et 35 % parfois. Cela montre qu'une majorité (environ 78 %) des répondants ont recours à l'étrangéisation, qu'ils l'utilisent toujours, souvent, ou parfois, pour pallier leurs manques lexicaux en français. De l'autre côté, 17 % utilisent rarement cette stratégie, et 3 % ne l'utilisent jamais. Enfin, 1,5 % des répondants n'ont pas répondu à cette question.

Ces résultats révèlent que l'étrangéisation est une stratégie courante parmi les apprenants de FLE pour combler les lacunes linguistiques, ce qui est confirmé aussi par Xamaní (2001) dans son étude. Cela peut s'expliquer par le fait que l'apprenant est souvent pressé de communiquer et préfère utiliser une approximation phonétique que de rester bloqué. Toutefois, cette stratégie présente des limites, car elle peut conduire à des erreurs d'interprétation ou d'incompréhension, et

reflète une dépendance vis-à-vis de l'anglais au détriment d'une meilleure maîtrise du FLE. Bien que cette stratégie puisse faciliter la communication à court terme, une utilisation excessive risque de conduire à la fossilisation de quelques erreurs, ainsi qu'une stagnation des compétences des apprenants en langues étrangères (Han & Selinker, 2005 ; Jimenez, 2005). La fossilisation, selon Richards et Schmidt (2014), est un processus qui se produit parfois dans l'apprentissage d'une L2, où des caractéristiques linguistiques incorrectes deviennent une partie permanente de la façon dont une personne parle ou écrit une langue.

Pour favoriser un apprentissage plus autonome et efficace, il serait pertinent d'encourager les apprenants à élargir leur répertoire lexical en FLE et à adopter des stratégies compensatoires plus efficaces, comme la circonlocution ou l'approximation. L'étrangéisation, bien qu'efficace à court terme, risque de freiner le développement de la compétence communicative à long terme si elle n'est pas accompagnée de stratégies visant à réduire la dépendance de la langue source.

Après avoir exploré la stratégie de l'étrangéisation, il est pertinent de se pencher sur une autre méthode de compensation souvent utilisée par les apprenants lorsqu'ils se trouvent face à une difficulté linguistique, à savoir : l'appel à l'aide, qui fait partir de techniques proposées par Dörnyei (1995) dans sa taxonomie.

L'appel à aide

Cette technique, que nous voyons souvent dans la classe de FLE, consiste à demander de l'aide, généralement à une figure d'autorité telle que le professeur, lorsque l'apprenant rencontre un obstacle linguistique qu'il n'arrive pas à surmonter seul. Cela pourrait inclure la demande de la signification d'un mot, la demande de comment prononcer correctement un terme, des traductions des mots de la langue source à la langue cible, des explications sur l'utilisation des règles grammaticales, entre autres. Par exemple, lorsqu'un apprenant n'arrive pas à se souvenir du mot « maison » en français, il pourrait poser une question directe à son enseignant telle que « Comment dit-on *house* en français ? ». Ce recours à l'aide permet à l'apprenant de surmonter la difficulté quand il rencontre des blocages linguistiques dans son discours.

Dans notre enquête, nous avons demandé aux apprenants d'indiquer la fréquence avec laquelle ils se tournent vers leurs enseignants pour obtenir de l'aide lorsqu'ils rencontrent des difficultés dans leur discours en classe. Le tableau 27 présente ces données de manière détaillée.

Tableau 27 : L'appel à l'aide

Stratégie	Toujours	Souvent	Parfois	Rarement	Jamais	Total
Je demande à mes professeurs de m'aider avec un mot en français lorsque je parle et que je rencontre des difficultés.	21	31	38	32	9	131
Percentage (%)	16%	24%	29%	24%	7%	100%

Le tableau 27 ci-dessus présente la fréquence avec laquelle les apprenants de FLE demandent de l'aide à leurs professeurs lorsqu'ils rencontrent des difficultés à trouver un mot en français. Nous observons à partir des résultats que 16 % des participants disent toujours demander de l'aide de leurs professeurs, tandis que 24 % le font souvent, et 29 % parfois. Cela signifie qu'une majorité des apprenants (69 %) ont recours à cette stratégie dans une certaine mesure. En revanche, 24 % disent rarement demander de l'aide et 7 % ne le font jamais.

Il est important de noter que cette stratégie a ses limites et ne fonctionne pas dans toutes les situations. En effet, lors d'examens ou d'évaluations formelles, les apprenants ne peuvent pas compter sur l'aide de leurs enseignants. Cette réalité souligne donc la nécessité de développer des stratégies de compensation plus autonomes, afin de permettre aux apprenants de surmonter les obstacles linguistiques sans avoir recours à l'assistance directe, en particulier dans des contextes d'évaluation où l'indépendance est essentielle. Cependant, lors des discours, conversations et discussions en classe de FLE, nous pensons que les apprenants peuvent bénéficier de l'assistance de leurs enseignants, une technique pertinente qui pourrait faciliter l'engagement et la participation en classe.

Pour conclure sur la stratégie de l'appel à l'aide, il est clair que le soutien des enseignants joue un rôle essentiel pour les apprenants (Garcia et al., 2011) particulièrement en classe. Cependant, cette assistance n'est pas toujours disponible, notamment dans des contextes plus autonomes tels que les examens. Nous tournons notre attention donc à une autre stratégie très pertinente, qui aidera les

apprenants à développer l'autonomie dans l'apprentissage des langues étrangères, à savoir : l'autocorrection.

L'autocorrection

L'autocorrection est une stratégie intéressante dans le cadre de l'apprentissage d'une langue étrangère, car elle témoigne d'une certaine tentative vers l'autonomie linguistique. D'après la théorie de Levelt et al. (1999), l'apprenant est capable de surveiller sa propre production linguistique et de détecter des erreurs, puis de les corriger. Cette capacité à s'autocorriger est cruciale pour le développement de la compétence communicative, car elle permet à l'apprenant de rectifier des erreurs en temps réel, renforçant ainsi sa maîtrise de la langue (Segalowitz, 2010).

Dans le cadre de notre étude des SC, nous avons interrogé notre population cible sur leurs pratiques d'autocorrection. Le tableau 28 nous présente les réponses détaillées.

Tableau 28 : L'autocorrection

Stratégie	Toujours	Souvent	Parfois	Rarement	Jamais	Pas de réponse	Total
Lorsque je remarque que j'ai commis une erreur dans mon discours, je me corrige et continue ma déclaration.	19	43	56	12	0	1	131
Percentage (%)	14,5%	33%	42,7%	9%	0%	0,8%	100%

Le tableau 28 présente les données sur les stratégies d'autocorrection utilisées par les apprenants de FLE que nous avons interrogés. Les participants ont été interrogés sur la fréquence à laquelle ils procèdent à l'autocorrection lorsqu'ils remarquent des erreurs dans leur discours. Les réponses ont été classées en cinq niveaux : Toujours, Souvent, Parfois, Rarement et Jamais. De plus, une colonne pour « pas de réponse » est incluse.

Les réponses indiquent qu'une majorité significative des apprenants, soit 90,5 % ont déclaré utiliser l'autocorrection toujours, souvent et parfois, indiquant qu'il s'agit d'une stratégie courante parmi les apprenants de FLE rencontrés. Seulement 9 % des répondants ont indiqué qu'ils utilisent rarement l'autocorrection, et aucun apprenant n'a déclaré ne jamais l'utiliser. Cependant, un petit pourcentage de 0,8%, étant un seul apprenant, n'a pas répondu à cette question. Ceci indique que presque chaque apprenant emploie cette stratégie de l'autocorrection.

Les données suggèrent que l'autocorrection est une stratégie largement utilisée parmi les apprenants de langues étrangères, confirmant la théorie de Levelt et al. (1999). Cela indique que les apprenants sont activement engagés dans la surveillance et l'amélioration de leur production linguistique. Le pourcentage élevé d'apprenants qui utilisent l'autocorrection « Souvent » ou « Toujours » suggère qu'il s'agit d'une pratique habituelle pour beaucoup d'entre eux. Cette capacité à s'autocorriger est cruciale pour le développement de la compétence communicative, car elle permet à l'apprenant de rectifier des erreurs en temps réel, renforçant ainsi sa maîtrise de la langue (Theophanous et al., 2014). Cela suggère qu'à mesure que les apprenants des langues étrangères et secondes progressent, ils deviennent plus conscients des formes de la langue cible, facilitant potentiellement leur développement linguistique et leur maîtrise orale. En utilisant cette stratégie, les apprenants ne dépendent plus entièrement des corrections externes, mais développent plutôt un mécanisme interne de régulation linguistique, un aspect essentiel pour parvenir à une communication fluide et efficace en langue cible (Kym, 2008).

Perception des apprenants sur les stratégies compensatoires

Dans cette section précédente, nous avons présenté les différentes stratégies compensatoires utilisées par les apprenants de FLE, à savoir : la circonlocution, la traduction littérale, l'étrangéisation, l'alternance codique, l'appel à l'aide, ainsi que l'autocorrection. Nous avons analysé la fréquence de l'utilisation de chacune de ces stratégies, telles que rapportées par les apprenants interrogés. Ces stratégies représentent des moyens variés pour surmonter les difficultés linguistiques rencontrées en cours de communication, chaque stratégie étant adoptée avec une fréquence spécifique selon les situations individuelles des apprenants.

Dans cette section, nous classons ces stratégies en fonction des totaux de fréquence spécifiquement pour les catégories « toujours », « souvent » et « parfois ». Ce classement nous permet de mieux

comprendre les préférences des apprenants quant aux stratégies compensatoires utilisées pour faire face aux obstacles linguistiques. Le tableau 29 présente ces résultats en détail.

Tableau 29 : Bilan des SC selon les données recueillies

Stratégie	Totaux de trois sections (Toujours, souvent et parfois)	Pourcentage
L'auto-correction	118	90%
La traduction littérale	116	88,5%
L'étrangéisation	103	78%
La circonlocution	94	72%
L'appel à l'aide	90	69%
L'alternance codique	89	68%

Le tableau 29 ci-dessus présente un résumé des six stratégies compensatoires utilisées par les apprenants, classées en fonction des fréquences combinées pour « toujours », « souvent » et « parfois ».

Après cette computation, nous constatons que la stratégie compensatoire qui est bien favorisée par les apprenants de notre enquête est l'auto-correction. Cette stratégie se classe en première position parmi les six, avec 90 % des apprenants indiquant qu'ils l'utilisent fréquemment. Ce pourcentage élevé suggère que de nombreux étudiants essaient d'être conscients de leurs erreurs et s'efforcent activement de les corriger au cours de la communication. Ceci implique que les étudiants accordent de l'importance à la précision de leur production linguistique et prennent la responsabilité d'améliorer leur maîtrise de la langue.

Suivie nettement par l'auto-correction est la traduction littérale, qui représente la deuxième stratégie la plus utilisée avec 88,5 % des étudiants qui y ont recours fréquemment. Cela indique que les étudiants réfléchissent souvent dans leur langue source avant de traduire leurs pensées en français. Bien que cela puisse les aider à communiquer des idées de base à un moment donné, cela

montre également une dépendance de la structure de la langue source, qui est l'anglais dans notre cas, ce qui peut conduire à des erreurs dans leurs expressions et productions en FLE.

L'étrangéisation est la troisième stratégie compensatoire en termes de fréquence, utilisée principalement par 78 % des étudiants. Cette stratégie consiste à adapter des expressions de la langue source d'une manière qui ressemble à des mots dans la langue cible. Son utilisation relativement fréquente indique que les étudiants tentent de transmettre des idées nuancées même s'ils ne connaissent pas la traduction exacte, ce qui met en évidence leur détermination à communiquer efficacement malgré les difficultés linguistiques.

La circonlocution se classe en quatrième position, avec 72 % des étudiants qui l'utilisent souvent. Elle consiste à décrire une idée ou un concept de manière indirecte lorsqu'ils manquent de vocabulaire adéquat. Son utilisation fréquente indique que les étudiants essaient de maintenir le flux de la communication en décrivant ou en expliquant les concepts pour lesquels ils ne connaissent pas le mot précis. Ceci montre une utilisation créative de la langue et une volonté de maintenir l'intention communicative.

L'appel à l'aide, classé après la circonlocution, est utilisé principalement par 69 % des apprenants rencontrés. Cette stratégie implique demander de l'aide à un professeur, un pair, ou une autre personne lorsque le locuteur rencontre des difficultés de communication. Son utilisation montre que de nombreux apprenants reconnaissent lorsqu'ils ont besoin d'aide extérieure et qu'ils n'hésitent pas à solliciter d'un soutien pour améliorer leur compréhension ou surmonter des obstacles à la communication. Cependant, cette stratégie ne peut pas être utilisée lors des évaluations et examens. Par conséquent, il est conseillé aux apprenants de se familiariser avec d'autres stratégies compensatoires et de renforcer leurs compétences en communication ainsi que leur base de vocabulaire en FLE.

Enfin, l'alternance codique est la stratégie la moins utilisée selon nos données, et 68 % des étudiants y ont recours. Ceci consiste à alterner entre les langues pendant la communication, ce qui peut refléter un manque de vocabulaire dans la langue cible ou l'incapacité à s'exprimer pleinement en français. Cependant, son classement relativement bas pourrait également indiquer une préférence des étudiants à rester autant que possible dans la langue cible, ce qui montre leur engagement à apprendre et à utiliser le FLE de manière cohérente.

En général, la hiérarchie des stratégies compensatoires utilisées par les étudiants reflète des approches variées pour surmonter les difficultés de communication en FLE. La prédominance de l'auto-correction et de la traduction littérale indique que les étudiants ont besoin de plus de pratique pour établir des associations directes en français sans trop dépendre de l'anglais, qui est le point de référence pour la majorité des apprenants de FLE (Chachu, 2016). Ces résultats soulignent l'importance de favoriser un environnement d'apprentissage qui encourage la pratique du FLE, la sensibilisation aux stratégies compensatoires et le développement des compétences communicatives, ce qui pourrait aider les apprenants à s'exprimer de manière assez fluide tout en développant des compétences stratégiques pour contourner les difficultés linguistiques (Dörnyei, 1995 ; Frewan, 2015).

Après ces discussions des stratégies compensatoires utilisées par les apprenants et comment ils perçoivent ces stratégies, nous examinons comment notre théorie majeure, la théorie de l'accès lexical de Levelt et al. (1999), se rapporte à ce phénomène. Cette théorie offre un cadre pertinent pour mieux comprendre l'utilisation des stratégies compensatoires par les apprenants de langues, ce que nous discutons dans les sections suivantes.

Les stratégies compensatoires dans le cadre de la théorie de l'accès lexical (Levelt et al., 1999)

Comme nous l'avons établi, le modèle de Levelt et al. (1999) comprend plusieurs étapes, notamment la préparation conceptuelle, la sélection lexicale, la récupération du lemme, l'encodage morphologique et phonologique, ainsi que l'auto-surveillance. Chacune de ces étapes peut représenter un défi pour les apprenants, et c'est à ce stade que les stratégies compensatoires interviennent.

L'ensemble de ces stratégies mettent en lumière les efforts des apprenants pour naviguer à travers les complexités de la production orale en langues étrangères qu'ils ne maîtrisent pas encore complètement. Pour illustrer les techniques abordées et leurs liens avec cette théorie, nous observons plusieurs stratégies en détail.

L'auto-correction, liée à l'auto-surveillance dans le cadre théorique, intervient lorsque les apprenants vérifient et corrigent leurs erreurs à différentes étapes du processus, qu'il s'agisse d'erreurs morphologiques ou phonétiques. Lorsqu'ils prennent conscience de ces erreurs, ils tentent de les corriger, en s'alignant sur le mécanisme de contrôle décrit par Levelt et al. (1999).

La traduction littérale se manifeste au moment de la sélection lexicale dans le modèle de Levelt et al. (1999), lorsque les apprenants cherchent à exprimer une idée particulière. Face à l'absence d'un équivalent direct dans la langue cible, ils transfèrent des concepts depuis leur langue source (dans ce cas, l'anglais), traduisant littéralement ce qu'ils veulent dire en FLE (La langue cible dans notre cas).

L'étrangéisation, quant à elle, se produit lorsque les apprenants adaptent des structures de la langue source et les transfèrent à la langue cible. Au niveau de la sélection lexicale sur le schéma proposé par Levelt et al. (1999), lorsqu'ils manquent de vocabulaire approprié, ils créent des lemmes à partir de leur langue source. Dans l'encodage phonologique, ils ajustent la prononciation pour faire en sorte que les mots de la langue source ressemblent à des mots de la langue cible.

La circonlocution permet aux apprenants de contourner les difficultés lexicales. Depuis la préparation conceptuelle sur le schéma de la théorie, la sélection des lemmes jusqu'à l'articulation, en passant par l'encodage morphologique et phonologique, les apprenants choisissent délibérément des termes qui ils peuvent décrire, de manière indirecte, pour établir ce qu'ils cherchent à exprimer.

L'appel à l'aide survient lorsque les apprenants reconnaissent qu'ils ne possèdent pas les lemmes nécessaires pour articuler leurs idées. Ils sollicitent alors l'assistance des enseignants ou des camarades pour surmonter cette difficulté lexicale.

Enfin, l'alternance codique se produit lorsque les apprenants, bloqués au niveau de la récupération lexicale ou de l'encodage morphologique en L2, reviennent temporairement à sa langue source pour maintenir la fluidité de la communication. Ils choisissent donc des lemmes et lexèmes de la L1, pour combler les lacunes de la L2.

En résumé, ces stratégies compensatoires illustrent les efforts des apprenants pour surmonter les obstacles liés à l'accès lexical à chaque étape de la production linguistique, comme décrit par le modèle de Levelt et al. (1999). Leur fréquence d'utilisation démontre l'adaptation constante des apprenants pour pallier leurs limitations lexicales et maintenir une communication fluide.

Dans les paragraphes suivants, nous examinons les données concernant les stratégies de gain de temps, qui constituent la troisième catégorie selon la taxonomie de Dörnyei (1995).

Les stratégies de gain temps

Ces stratégies, également appelées stratégies de retardement, permettent aux apprenants de gagner du temps lorsqu'ils rencontrent des difficultés dans la production orale, afin de maintenir le flux de communication tout en cherchant la meilleure formulation (Guillemint & Kuupole, 2009). En nous appuyant sur les données de notre enquête, nous étudions comment les apprenants perçoivent et utilisent cette stratégie, afin de mieux comprendre les mécanismes sous-jacents.

Nous avons interrogé donc les apprenants de FLE que nous avons rencontrés afin de savoir s'ils utilisent des marqueurs d'hésitation, tels que « euh », pour gagner du temps et réfléchir à leur réponse lors de la production orale. Cette question vise à identifier dans quelle mesure cette stratégie est employée pour pallier les difficultés rencontrées pendant la production linguistique en FLE. Le tableau 30 ci-dessous présente les résultats de cette stratégie, mettant en lumière la fréquence d'utilisation de ces marqueurs d'hésitations chez les apprenants.

Tableau 30 : Les stratégies de gain de temps

Stratégie	Toujours	Souvent	Parfois	Rarement	Jamais	Pas de réponse	Total
J'utilise des marqueurs d'hésitation comme « euh » pour gagner du temps afin de réfléchir à ma réponse.	43	34	27	13	0	14	131
Percentage (%)	33%	26%	21%	10%	0%	10.6%	100%

Dans le tableau 30 ci-dessus, nous observons la fréquence d'utilisation des marqueurs d'hésitation comme « euh » chez les apprenants, une stratégie utilisée pour gagner du temps et réfléchir à une réponse appropriée. Les résultats indiquent que 33 % des répondants utilisent toujours cette stratégie, tandis que 26 % l'emploient souvent, et 20 % parfois. Seulement 8 % déclarent y recourir rarement, et 11 % n'ont pas fourni de réponse. Il est notable que personne n'a indiqué ne jamais utiliser cette stratégie.

Ces données mettent en évidence le fait que les marqueurs d'hésitation sont fréquemment utilisés par les apprenants pour pallier les défis rencontrés au niveau de la récupération lexicale, ce qui peut être relié au modèle de l'accès lexical de Levelt et al. (1999). Dans ce modèle, l'étape de la sélection lexicale et de la récupération du lemme peut poser des difficultés, surtout lorsque l'apprenant ne trouve pas immédiatement le mot approprié. L'utilisation de marqueurs d'hésitation comme « euh » permet de compenser cette difficulté en donnant à l'apprenant le temps nécessaire pour activer le lexique mental ou sélectionner le mot correct.

Cette stratégie de gestion du temps, selon la taxonomie de Dörnyei (1995) permet à l'apprenant de maintenir l'écoulement conversationnel tout en naviguant les difficultés de récupération lexicale ou de la production phonologique. Nous postulons que, l'auto-surveillance décrite dans le modèle de Levelt et al. (1999) est activée à ce moment, quand l'apprenant fait des petites pauses dans son discours pour ajuster sa communication et essayer de corriger ses erreurs tout en cherchant le mot ou l'expression correcte. Ainsi, les marqueurs d'hésitation deviennent une stratégie nécessaire pour retarder la production verbale dans le but de préserver l'engagement communicatif. Ces résultats soulignent l'importance de ces marqueurs d'hésitation comme les pauses, dans le processus d'acquisition et d'usage des langues étrangères comme le FLE.

Récapitulatif des réponses tirées du questionnaire

Dans cette section, nous avons d'abord présenté quelques données démographiques comme des questions sur l'âge, le sexe, la nationalité et l'historique linguistique des répondants. La tranche d'âge la plus courante se situe entre 19 et 25 ans, avec 92 % des répondants appartenant à cette catégorie. Nous observons également une majorité de femmes, représentant 79 % de l'échantillon contre 21 % d'hommes. En ce qui concerne la nationalité, 98 % des répondants sont ghanéens, chacun de nos enquêtés ayant une certaine maîtrise du FLE. La langue anglaise est la langue la plus parlées des apprenants, suivie du Twi, avec 71 % des réponses, cela étant la langue locale la plus répandue parmi les participants. La langue française se classe en troisième position, avec seulement 60 % des répondants ayant suffisamment confiance pour déclarer qu'ils parlent français. Cependant, 100 % des participants possèdent déjà des bases préalables en français, et 50 % d'entre eux indiquent apprendre cette langue depuis plus de 10 ans, bien que cela se fasse à des niveaux de compétence variés.

En suivant la taxonomie de Dörnyei (1995), avec un soutien théorique de Tarone (1980), des questionnaires ont été administrés pour explorer les stratégies utilisées par les apprenants. La présentation des résultats s'est faite en trois parties, suivant la catégorisation de Dörnyei (1995) : stratégies de réduction, stratégies compensatoires et stratégies de gain de temps.

Les résultats révèlent que les apprenants sont plus enclins à utiliser des stratégies compensatoires et de gain de temps plutôt que des stratégies de réduction. Cela indique une volonté de maintenir la communication malgré les difficultés linguistiques, notamment en cas de manque de vocabulaire ou de problèmes d'accès lexical.

Nous pouvons conclure cette section par l'observation que la recherche du mot juste dans l'activité orale renvoie à la difficulté de sélection lexicale, souvent provoquée par un manque de vocabulaire. Comme le soulignent la théorie de Levelt et al. (1999) et d'autres chercheurs, les formules métalinguistiques, telles que « comment dirai-je », sont des indicateurs explicites de l'incertitude lexicale du locuteur. Celui-ci recourt alors à diverses stratégies pour compenser cette difficulté et maintenir la fluidité de la communication, un phénomène aussi étudié par Guilleminot et Kuupole (2009).

Enfin, après cette analyse des données quantitatives, nous passons maintenant à la présentation des données qualitatives. Cette prochaine partie est divisée en deux sections à savoir : les observations auprès de la tâche communicative et les entretiens post-activité et rétrospectives réalisés auprès des apprenants.

4.2 Présentation des données obtenues à travers des instruments qualitatifs

Dans cette section de notre étude, nous analysons les données recueillies à travers l'observation et l'entretien rétrospective, qui sont principalement des méthodes qualitatives. L'exploration des SC occupe une place centrale dans notre recherche, en soulignant l'importance de comprendre comment les apprenants mettent en œuvre ces stratégies lors de tâches communicatives. En nous appuyant sur la typologie de SC élaborée par Dörnyei (1995), complétée par la taxonomie de Tarone (1980), nous commençons par examiner les données provenant des observations des apprenants en situation de production orale. Nous analysons les SC employées dans les tâches communicatives ainsi que leurs fréquences dans les productions orales des apprenants.

Nous abordons ensuite les données issues des entretiens rétrospectifs, où des questions ciblées ont permis de faire émerger des thèmes spécifiques relatifs à l'utilisation des SC. Ces entretiens ont fourni des éclairages plus approfondis sur la manière dont les apprenants ajustent leurs stratégies lors de tâches communicatives complexes.

Cette méthodologie rigoureuse, en lien direct avec nos objectifs et hypothèses de départ, constitue la base de l'analyse détaillée à suivre. Elle nous permet de mieux saisir les dynamiques de la communication orale chez les apprenants et de mieux comprendre les mécanismes par lesquels ils surmontent les obstacles lexicaux et communicatifs.

Dans les paragraphes suivants, nous aborderons la tâche communicative en fournissant un aperçu général de celle-ci. Nous analysons ensuite les SC employées par les apprenants dans une manière détaillée, en nous basant sur les typologies de Dörnyei (1995) et Tarone (1980).

4.2.1 La tâche communicative

En ce qui concerne cet aspect de notre recherche, nous présentons des données recueillies lors de l'observation directe des étudiants engagés dans la tâche communicative développée pour cette étude. Cette activité nous offre une occasion précieuse pour comprendre les subtilités de la communication orale et vise à éclairer les stratégies mises en œuvre par les apprenants dans un contexte de communication qui est inventé. Pour clarifier, ce contexte artificiel ou inventé implique la création d'un cadre ou d'un scénario qui ne se produit pas naturellement dans la vie quotidienne, mais qui est conçu dans un but spécifique de recherche ou de test. Cette activité n'est donc pas étudiée dans un contexte authentique, néanmoins, les données récoltées fournissent un aperçu concret des compétences communicatives et des défis rencontrés par les étudiants lorsqu'ils sont confrontés aux difficultés lors des discours oraux. Nous nous sommes inspirés des travaux de chercheurs tels que Dörnyei (1995) et Hammarström (2016), qui ont également mis en place des tâches communicatives inventées visant à placer les apprenants dans des situations de communication. L'objectif de ces dispositifs est de susciter des données spécifiques, permettant ainsi d'étudier en profondeur les SC utilisées par les apprenants.

Dans cette section, nous présentons les résultats issus de ces observations de la tâche communicative, mettant en lumière les schémas récurrents ou les variations individuelles, qui peuvent être tirées de ces observations directes. Ces données enrichissent notre compréhension des

SC orales en FLE dans un environnement éducatif et multilingue comme nous l'avons ici au Ghana.

Catégorisations de la tâche

Il est important de souligner que la tâche communicative que nous avons proposée était divisée en deux parties distinctes. La première partie portait sur des sujets généraux liés à l'environnement immédiat de l'apprenant. Pour cette première activité, les apprenants étaient invités à se présenter et à présenter leurs familles. L'inclusion de cette phase initiale avait pour objectif de les mettre à l'aise dans le processus de communication tout en facilitant une comparaison entre les deux tâches proposées.

La deuxième partie, quant à elle, consistait en une activité plus créative où les apprenants devaient raconter une histoire exclusivement en français, en décrivant des images tirées de bandes dessinées. Cette production orale a été enregistrée puis transcrite pour une analyse approfondie. La tâche leur offrait une plus grande liberté dans la construction de leurs récits, les encourageant à élaborer une histoire à partir des images fournies.

En combinant ces deux types d'activités, d'une part, une présentation de situations personnelles, et d'autre part, une tâche narrative plus libre, nous avons pu observer comment les apprenants mobilisaient différentes SC, tant dans un cadre structuré que dans un contexte plus spontané et créatif.

Dans le tableau 31, nous présentons les consignes pour le déroulement de cette séance communicative.

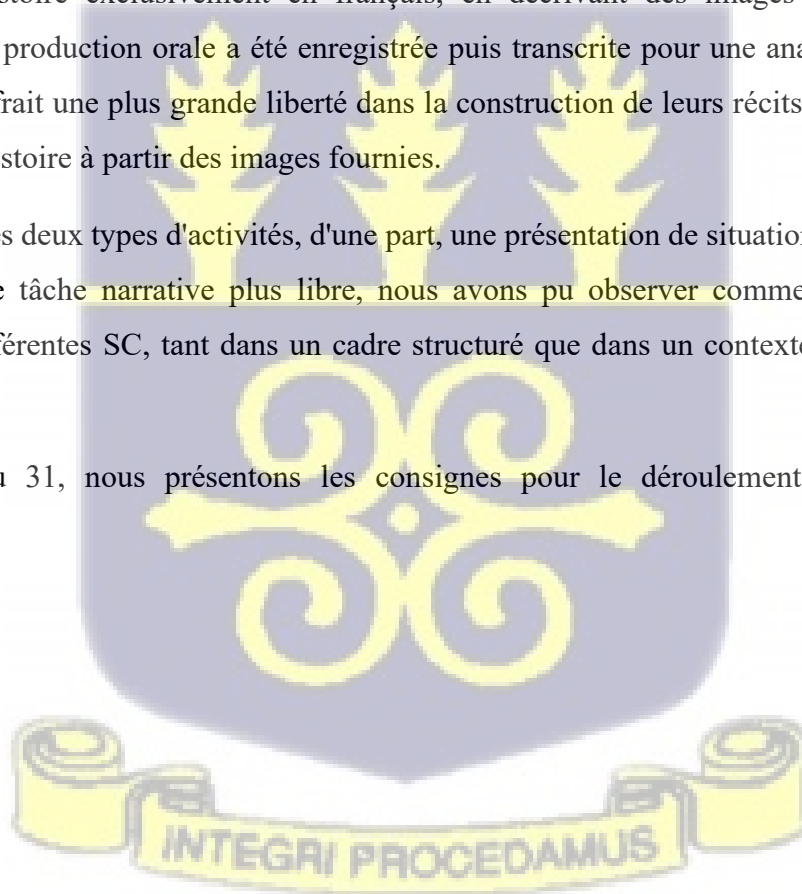


Tableau 31 : Consignes pour la tâche communicative

<p>1. BRISE GLACE (3 – 5 mins)</p> <p>Présentez vous</p> <ul style="list-style-type: none">- Votre nom et prénom- Votre ville d'origine- Vos études- Votre famille- Activités de loisir
<p>2. Regardez les images ci-dessus. Choisissez une parmi les quatre images afin de la présenter sous forme d'histoire. Racontez ce qui se passe en regardant les images.</p> <p>3. (La chercheuse posera quelques questions aléatoires sur l'activité, si nécessaire).</p>

Analyse de contenu des SC

Afin de présenter les SC employées par les répondants au cours de cette tâche communicative, nous nous sommes appuyés sur la taxonomie des SC élaborée par Dörnyei (1995) soutenu par Tarone (1980) pour coder les SC utilisées par les participants dans leurs discours oraux. Ces classifications ont été adoptées car leurs catégories sont suffisamment simples et clairement expliquées, ce qui les rend bien adaptées aux caractéristiques des données linguistiques que nous avons recueillies.

Une fois la tâche communicative terminée et enregistrée, les discours ont été transcrits en suivant la convention internationale de transcription. Nous avons choisi de ne pas corriger ou modifier les énoncés afin de préserver l'authenticité des productions des apprenants, permettant ainsi de refléter fidèlement leur expression linguistique originale. Un formulaire de fréquence a ensuite été conçu pour classer les SC mises en œuvre par les répondants lors de cette séance communicative.

Il est important de noter que nous nous concentrons principalement sur les éléments verbaux utilisés dans les productions orales de nos répondants. Les éléments paralinguistiques, qui concernent les aspects non verbaux de la communication, sont pris en compte uniquement lorsqu'il est jugé nécessaire pour l'interprétation des données verbales.

Nous analysons ainsi l'utilisation des SC dans notre corpus en nous appuyant sur la technique d'analyse de contenu (*Content analysis*) (Cole, 2018). Pour mieux structurer et approfondir notre analyse, nous commençons par introduire la typologie que nous avons élaborée. Nous nous appuyons principalement sur la typologie des stratégies de communication proposée par Dörnyei (1995), mais nous avons également introduit l'auto-correction, qui figure dans la taxonomie de Tarone (1980). En effet, nous avons constaté quelques occurrences de stratégies d'auto-réparation (ou auto-correction) dans notre corpus. Toutefois, notre analyse s'ancre principalement dans le cadre de Dörnyei, tout en étant enrichie par les apports de Tarone (1980). Cette combinaison des deux approches nous permet d'adopter une perspective plus globale et nuancée, en tenant compte des différentes stratégies que les apprenants mettent en œuvre pour surmonter les obstacles communicatifs.

Tableau 32 : Cadre d'analyse de données

Stratégies d'évitement ou de réduction	Stratégies de réalisation ou compensatoires	Stratégies de retardement ou de gain de temps
<p>Abandon du message</p> <p>Évitement du sujet</p>	<p>Circonlocution</p> <p>Approximation</p> <p>Utilisation de mots tout usage</p> <p>Néologisme</p> <p>Utilisation de moyens non linguistiques</p> <p>Traduction littérale</p> <p>Étrangéisation linguistique</p> <p>Alternance codique</p> <p>Appel à l'aide</p> <p>Réparation auto-initiée (L'auto-correction), (Tarone,1980)</p>	<p>Utilisation de mots de remplissage et des marqueurs d'hésitation</p>

Le tableau 32 présente des techniques tirées des typologies de Dörnyei (1995) soutenu par un concept de Tarone (1980), que nous avons adaptées à cette étude. Ces stratégies de communication (SC) sont regroupées en trois grandes catégories : les stratégies d'évitement ou de réduction, les stratégies de réalisation ou compensatoires, et les stratégies de retardement ou de gain de temps. Le tableau montre également les modifications que nous avons introduites à la typologie de Dörnyei (1995), comme l'ajout de la stratégie de la réparation auto-initiée (ou l'auto-correction). Cette réorganisation permet une analyse systématique et détaillée des données recueillies.

Afin de bien catégoriser les SC relevées dans cette étude, nous suivrons le cadre présenté dans le tableau 32 pour organiser les éléments pertinents en fonction des objectifs de notre recherche. Quelques adaptations ont été apportées à la typologie de Dörnyei (1995) afin de mieux répondre à nos objectifs et aux questions de recherche.

Notre étude met principalement l'accent sur les stratégies verbales, et nous nous concentrons donc surtout sur les énoncés produits par les apprenants, qui ont été transcrits. Les SC paralinguistiques, telles que les gestes ou les mimiques, ne sont pas notre priorité ici. Toutefois, nous incluons les imitations sonores, car elles représentent des SC verbales, bien que non linguistiques. Ainsi, nous distinguons les signes non linguistiques verbaux des signes non verbaux et nous mettons l'accent sur les premiers.

Nous avons ajouté la technique de « la réparation auto-initiée », comme suggéré par Tarone (1980), pour coder les cas d'auto-correction en tant que stratégie compensatoire. En revanche, nous n'avons pas inclus les stratégies interactionnelles de Tarone (1980), car la tâche communicative adoptée dans cette étude reposait sur une narration faite par les apprenants seuls et non sur un dialogue entre l'apprenant et la chercheuse. Par conséquent, les SC interactionnelles n'ont pas été prises en compte pour cette analyse thématique.

Enfin, dans cette partie de notre analyse, nous développons aussi la troisième catégorie de SC proposée par Dörnyei (1995), à savoir : les stratégies de gain de temps. Nous explorons les pauses, les remplisseurs non lexicalisés ainsi que les répétitions en tant que marqueurs d'hésitation.

Présentation des SC selon la typologie adaptée de Dörnyei (1995)

Dans cette section de notre étude, nous présentons et analysons les SC observées lors de nos interactions avec les 10 participants à la tâche communicative. Nous abordons d'abord les

stratégies de réduction, suivies des stratégies compensatoires, puis des stratégies de gain de temps. Pour illustrer et enrichir notre analyse, nous fournissons des exemples concrets tirés des données recueillies au cours de l'activité communicative, afin de mieux décrire les situations de communication vécues par les apprenants.

Il est important de souligner que l'utilisation des SC peut être influencée par plusieurs facteurs externes ou internes, comme le niveau de compétence linguistique, le contexte communicatif ou encore la pression sociale et cognitive ressentie par les apprenants (Ghout-Khenoune, 2012 ; Kesavan, 2011 ; Rosas, 2018). Par ailleurs, il convient de rappeler que même les locuteurs natifs font appel à des stratégies de communication dans certaines situations.

Enfin, nous devons noter que seules les deux tâches principales sont considérées pour identifier les SC dans cette section de notre étude. Il est important de noter que des conversations supplémentaires, telles que les demandes de clarification après les activités, n'ont pas été systématiquement codées pour la fréquence. Toutefois, des exemples de SC ont été extraits de l'ensemble des conversations où les étudiants s'expriment en français, pour offrir une vue plus large et plus nuancée de leur emploi.

Dans les paragraphes suivants, nous présentons les données issues de notre observation de la tâche communicative selon la catégorisation élaborée dans le tableau 32 dessous. Il est utile de rappeler le profil des étudiants qui ont volontairement participé à la tâche communicative ainsi qu'à l'entretien rétrospectif. Comme mentionné dans le chapitre méthodologique, 10 étudiants ont été évalués dans cette partie qualitative, dont 7 femmes et 3 hommes. Les participants à cette étude ont été sélectionnés sur la base d'une note A1 au WASSCE, ce qui atteste de leur niveau assez solide en français, justifiant leur sélection. Âgés de 19 à 25 ans, ils sont tous étudiants en deuxième année à l'université pendant l'année universitaire 2022/2023.

Avant de présenter les extraits, nous introduisons d'abord les images qui ont été fournies aux apprenants. Ces images sont tirées du livre *Picture Stories : Language and Literacy Activities for Beginners* écrit par Ligon et Tannenbaum (2007). Cet ouvrage propose une série d'activités visuelles conçues pour stimuler l'apprentissage linguistique et l'expression orale chez les débutants. Les images sélectionnées servent de point de départ pour les tâches communicatives, car elles permettent aux participants de structurer leurs récits tout en mobilisant leurs compétences

linguistiques. Cette approche facilite également l'observation des stratégies de communication utilisées par les apprenants lorsqu'ils rencontrent des difficultés d'expression.

Image 4 : Le Gaz

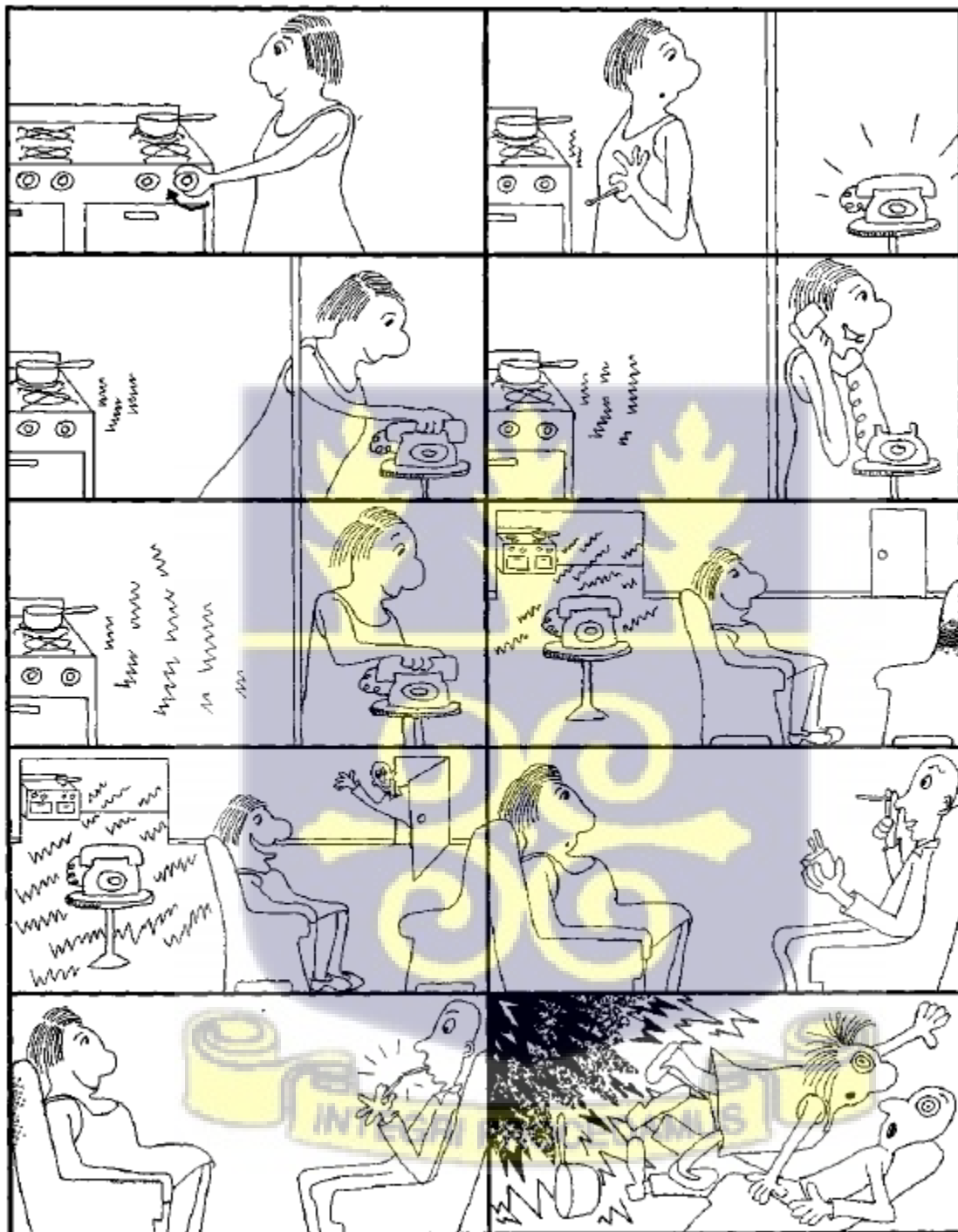


Image 5 : Une journée de travail

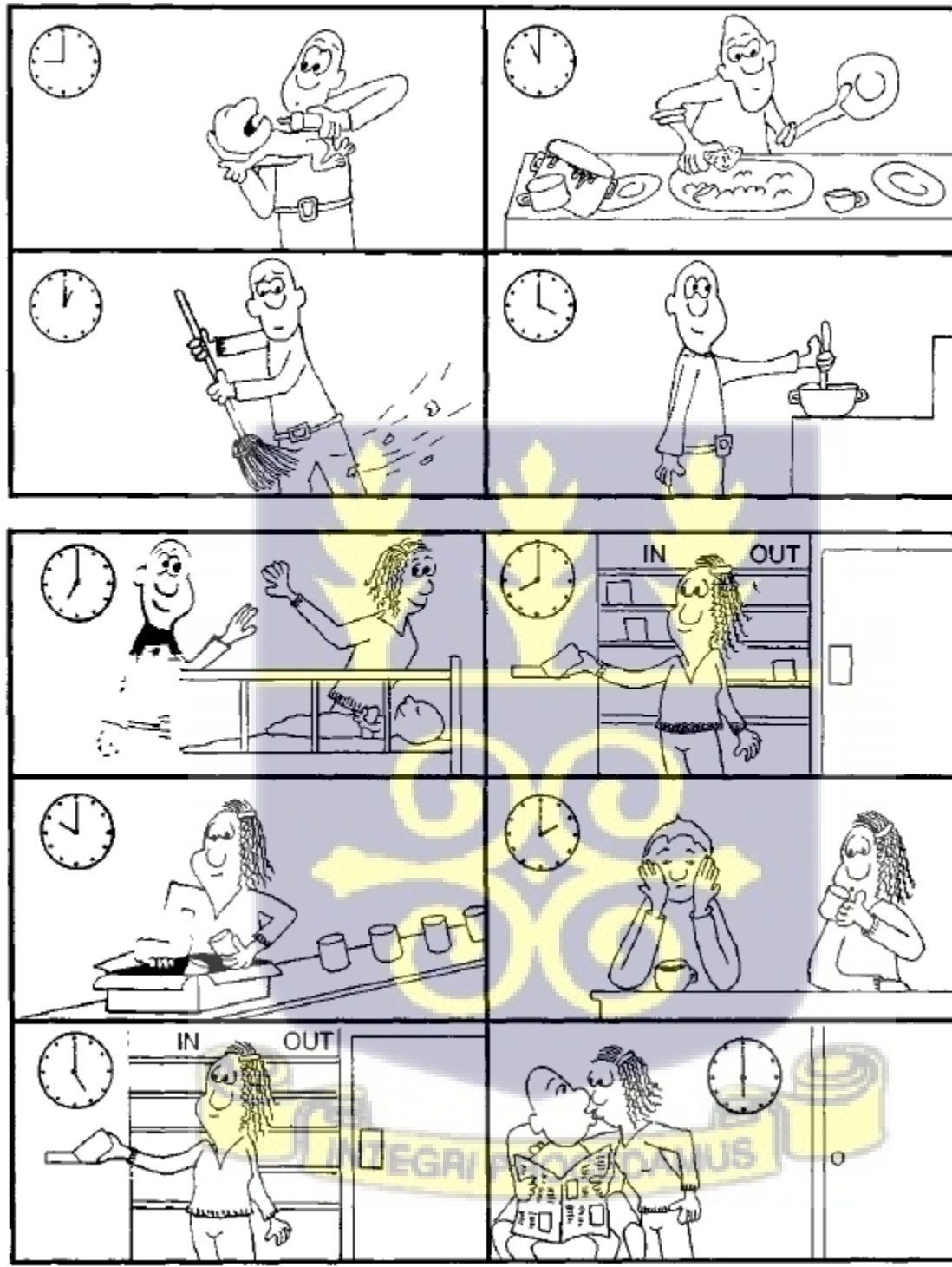


Image 6 : Cabine téléphonique

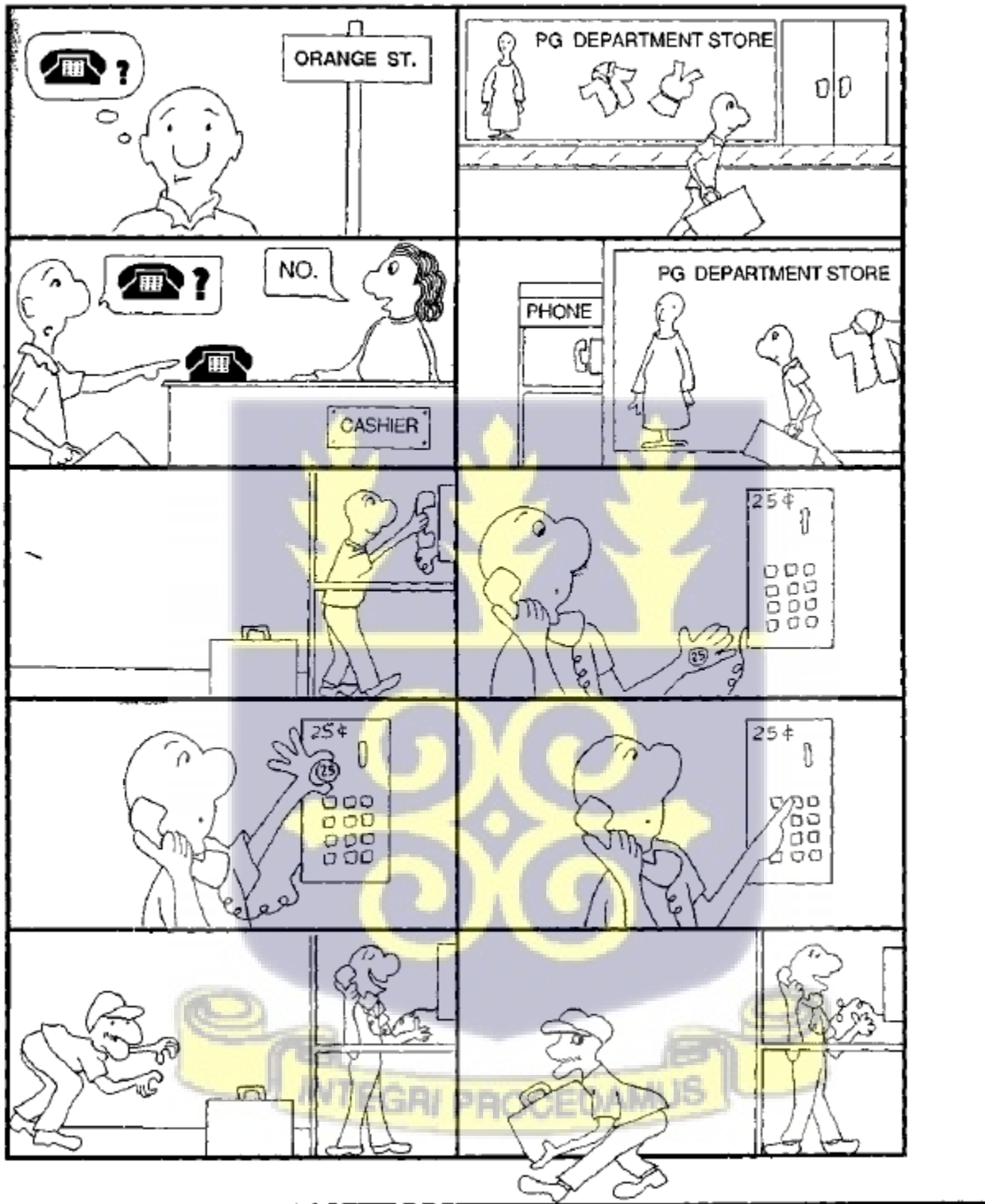
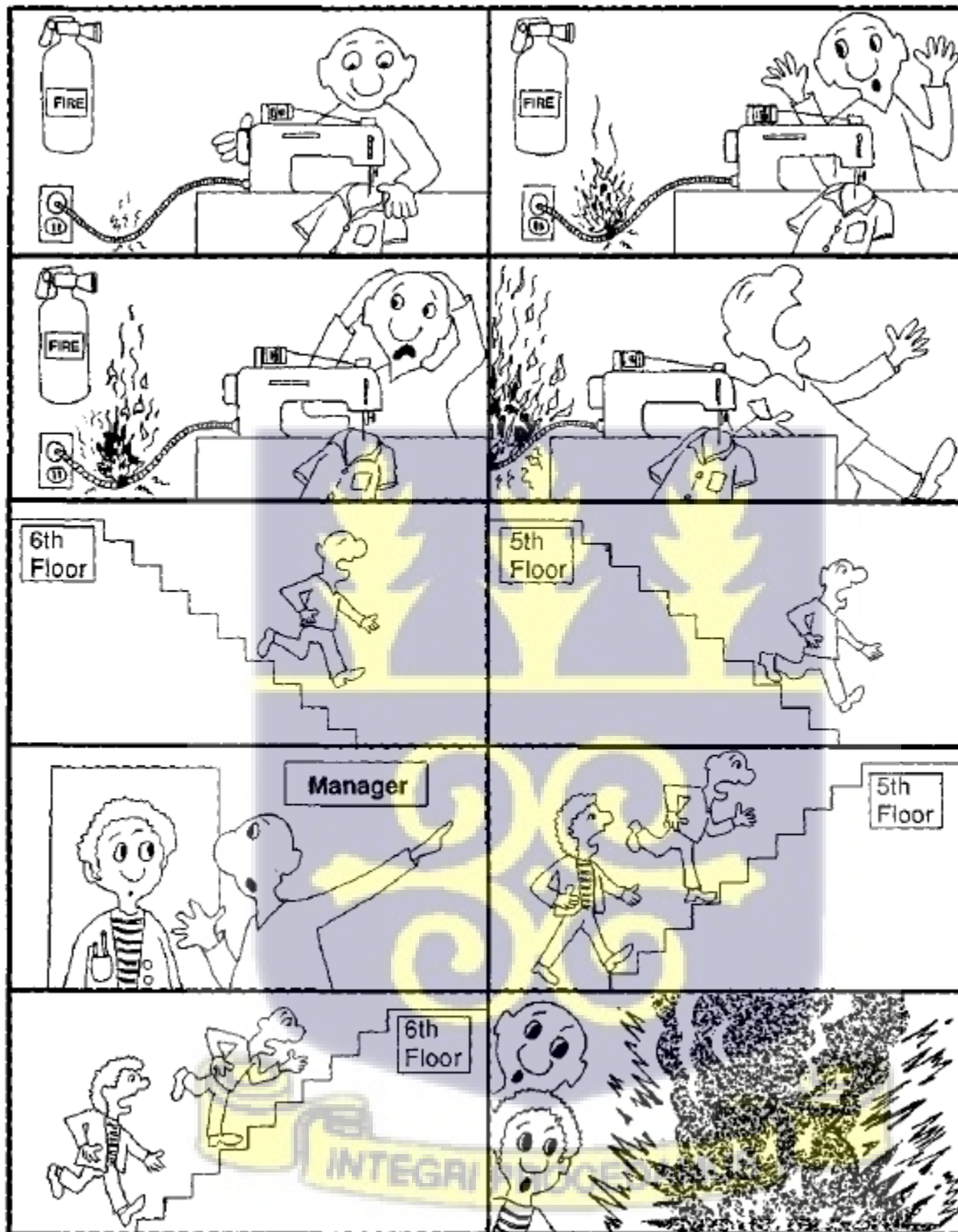


Image 7 : Un petit incendie



Les images 4, 5, 6 et 7 correspondent aux scènes illustrées dans les extraits que nous analysons. Chaque image représente une situation spécifique conçue pour encourager les apprenants à

produire des récits en langue cible, mobilisant ainsi leur vocabulaire, leurs structures grammaticales et leurs compétences narratives. Les images servent également d'outils pour observer l'utilisation des SC des apprenants lorsqu'ils sont confrontés à des lacunes linguistiques.

Nous présentons d'abord les stratégies d'évitement, suivie des stratégies compensatoires et puis les stratégies de gain de temps dans cet ordre.

Stratégies d'évitement ou de réduction

Comme nous l'avons déjà établi, Dörnyei (1995) définit les stratégies de réduction en distinguant entre deux situations spécifiques. La première correspond à l'abandon du message, c'est-à-dire lorsque le locuteur interrompt ou laisse un message inachevé en raison de difficultés linguistiques. Autrement dit, face à des obstacles dans l'expression, l'individu choisit de ne pas terminer son idée. La deuxième situation concerne l'évitement des sujets ou concepts qui représentent des défis linguistiques. Dans ce cas, le locuteur contourne les thèmes ou expressions susceptibles de poser des problèmes, en redirigeant la conversation vers des domaines plus familiers ou accessibles.

A. Abandon du message

Dans les sections suivantes, nous examinons plus en détail le premier cas d'évitement tel que défini par la typologie de Dörnyei (1995), en analysant comment et pourquoi certains apprenants optent pour cette stratégie dans la tâche communicative. Nous présentons les cas d'abandon du message d'abord, suivi de l'évitement du sujet. Ceci nous permettra de comprendre les facteurs qui influencent ce type de stratégies et leurs impacts sur la communication orale des apprenants.

Extrait 1

FS005	On voit que la femme travaille beaucoup euh ++ ++ ++ ++ ++ ++ ++ ++ ++ ++ Est-ce que je peux changer cette histoire ?
-------	--

Extrait 2

FS006	Je m'appelle XXX et je suis étudiante à l'université du Ghana + euh ++ ++ Je suis étudiante + à deuxième année + mais ++ ++ c'est bon +
-------	--

Dans cet l'extrait 1, nous observons deux exemples d'abandon du message, qui est une stratégie de réduction telle que définie par Dörnyei (1995). L'étudiante nommée *FS005* juste pour cette analyse commence par décrire une scène où « *la femme travaille beaucoup* », mais le locuteur semble hésiter, comme le montre l'usage d'« euh » entant qu'un marqueur d'hésitation et de pauses marquées par les symboles « ++ ». Après plusieurs hésitations, l'étudiante interrompt son message et demande si elle peut changer l'histoire, indiquant ainsi qu'elle éprouve des difficultés à poursuivre la description originale. Cet exemple illustre parfaitement l'abandon du message en raison de difficultés linguistiques.

Dans le deuxième extrait, l'étudiant, lors d'une présentation personnelle commence par indiquer son nom et sa profession. Toutefois, après quelques phrases simples, le locuteur se met à hésiter de manière répétée, avec plusieurs pauses marquées par des « euh » et « ++ », pour finalement conclure abruptement avec « c'est bon ». Cette phrase de clôture montre que le locuteur abandonne son message avant de l'avoir complètement développé, peut-être en raison d'une incapacité à trouver les mots appropriés pour poursuivre.

Ces deux exemples démontrent comment les apprenants peuvent abandonner un message lorsqu'ils rencontrent des difficultés linguistiques, soit en laissant le message inachevé, soit en changeant complètement de sujet.

B. Évitement du sujet

Dans ces extraits sélectionnés, nous analysons quelques occurrences d'évitement de sujet que nous avons identifiées à partir des données recueillies lors de la tâche communicative avec les apprenants que nous avons interrogés.

Comme nous l'avons déjà établi, l'évitement de sujet se manifeste par la tendance des participants à contourner des sujets ou des concepts qu'ils trouvent linguistiquement difficiles à exprimer, souvent en modifiant le fil de leur discours ou en introduisant des pauses prolongées suivies d'une reformulation ou d'un changement de sujet (Elyıldırım, 2017). Ces instances reflètent les efforts des apprenants pour gérer leur manque de vocabulaire ou leurs difficultés grammaticales tout en maintenant la fluidité de la conversation.

Extrait 3

FS002	il lave les + les as- les la le- + il fait la lessive + et après faire la lessive + le monsieur balaye la maison et après il va préparer la nourriture
-------	--

Extrait 4

FS004	+ l'histoire nous + ci-présent ici euh c'est au sujet de ou bien à propos d'une dame qui se mettait à préparer
-------	--

Dans l'exemple de l'extrait 3, le locuteur décrit une image illustrant des tâches ménagères. Il commence par dire « lave les as- » mais hésite ensuite, indiquant qu'il voulait dire « lave les assiettes », comme le montrait l'image qu'il décrivait. Cependant, le locuteur semble incapable de se souvenir du mot « assiettes ». Pour contourner cette difficulté, il évite d'employer ce terme et simplifie l'expression en disant « il fait la lessive ». Toutefois, ce qu'il aurait dû dire était « faire la vaisselle », mais il semble avoir oublié le terme spécifique. Cet évitement du mot précis est un exemple classique d'évitement du sujet, où le locuteur contourne une difficulté linguistique en choisissant une expression alternative plus simple.

Dans l'extrait 4, le locuteur (FS004) commence la phrase avec « L'histoire nous... », mais semble incapable de trouver un verbe approprié pour la compléter. L'expression initiale envisagée pourrait avoir été « L'histoire nous explique », mais en raison de la difficulté à trouver le verbe « explique », il évite cette structure de phrase et reformule son discours. Finalement, il opte pour « c'est au sujet de... », évitant ainsi la première structure qu'il avait en tête. Ce changement de stratégie est un exemple clair où le locuteur contourne une difficulté linguistique en restructurant la phrase pour transmettre son message autrement.

Dans les deux cas, nous observons que l'évitement du sujet pourrait être une stratégie clé, où les locuteurs reformulent ou simplifient leurs phrases pour éviter des expressions qui posent des difficultés linguistiques. Ce type d'évitement permet au locuteur de continuer à communiquer, même si l'intention originale est un peu modifiée ou réduite en détail.

Les stratégies d'évitement sont fréquemment utilisées par les apprenants de langues étrangères pour pallier leurs lacunes linguistiques. Même si elles favorisent la communication sur le court terme, un recours trop fréquent pourrait mener à des fossilisations des erreurs et à une stagnation des aptitudes en langues étrangères des apprenants (Song & Wang, 2023). Elyıldırım (2017) ainsi que Song et Wang (2023) indiquent que les apprenants ont tendance à recourir à ces stratégies lorsqu'ils sont confrontés à des difficultés en grammaire ou en vocabulaire. Il est donc crucial de trouver un équilibre, d'encourager les apprenants à communiquer tout en les sensibilisant aux risques d'une utilisation excessive et non contrôlée de ces stratégies.

L'analyse de ces exemples dans les extraits montre comment l'évitement de certains sujets est utilisé comme stratégie pour compenser des lacunes linguistiques dans un contexte d'apprentissage, permettant aux locuteurs de rester engagés dans l'échange communicatif malgré leurs difficultés. Nous constatons également que les apprenants hésitent parfois à prendre des risques par crainte de commettre des erreurs, préférant abandonner plutôt que de risquer une faute. De plus, dans certains cas, les erreurs sont sanctionnées, ce qui peut freiner le développement des compétences communicatives des apprenants.

Après avoir examiné les stratégies de réduction, intéressons-nous maintenant aux stratégies compensatoires mises en œuvre par les apprenants lors de leurs activités communicatives.

Stratégies de réalisation ou compensatoires

Dans cette section, nous examinons les extraits issus de la tâche communicative qui illustrent les stratégies de réalisation ou les stratégies compensatoires utilisées par les participants. Ces stratégies, destinées à surmonter les lacunes linguistiques, incluent plusieurs techniques observées dans notre corpus, notamment la circonlocution, l'approximation, l'utilisation de mots tout usage, l'autocorrection, la traduction littérale, l'étrangéisation linguistique, l'alternance codique et l'appel à l'aide. Bien que le néologisme et l'utilisation d'imitations sonores soit des stratégies compensatoires dans la typologie adoptée, aucun exemple n'a été relevé dans nos données.

Dans cette section, nous expliquons chacune de ces techniques et leurs applications spécifiques dans le discours des apprenants, commençant par la technique de la circonlocution.

A. Circonlocution

En ce qui concerne la technique de circonlocution, bien que nous n'ayons pas rencontré cette stratégie dans notre corpus limité initialement, un cas particulier a émergé lorsqu'un étudiant a choisi d'accomplir une tâche différente de celle qu'on lui avait demandée. Dans ce cas précis, nous avons observé un exemple de circonlocution. Il nous semble pertinent de le présenter ici, car ceci pourrait ouvrir la voie à des recherches plus approfondies dans de futures études. Pour rappel, cette technique consiste à décrire ou illustrer l'objet ou l'action cible de manière indirecte, en contournant les difficultés linguistiques. L'extrait 5 détaille davantage cette observation.

Extrait 5

FS004	Il y avait un outil qui était sur le mur avec lequel il pouvait + il pourrait euh éteindre le feu...
-------	--

Dans cet extrait, le locuteur (FS004) est confronté à un manque de vocabulaire spécifique, en l'occurrence le mot « extincteur » en français. Ne disposant pas du terme exact, il utilise la technique de circonlocution pour contourner cette difficulté linguistique. Il décrit l'objet en question comme « *un outil qui était sur le mur avec lequel il pouvait... éteindre le feu* », donnant ainsi une description fonctionnelle plutôt que d'employer le terme précis.

Ce procédé démontre clairement l'utilisation de la circonlocution, où l'étudiant essaie d'éviter l'utilisation d'un lexique inconnu en le remplaçant par une description de ses caractéristiques et de sa fonction de l'objet. Il contourne ainsi l'obstacle linguistique tout en réussissant à communiquer l'idée principale. Cette stratégie s'est avérée efficace pour maintenir le flux de conversation dans des contextes de langue étrangère et est aussi typique lorsque le locuteur ne possède pas le vocabulaire nécessaire mais cherche néanmoins à se faire comprendre (Salomone & Marsal, 1997 ; Campillo, 2006).

B. Approximation

L'approximation, dans le cadre des stratégies compensatoires, consiste à utiliser un terme alternatif qui se rapproche le plus possible du sens de l'élément lexical recherché, lorsque le mot précis échappe au locuteur. Cette technique est couramment employée par les apprenants de langues

étrangères pour maintenir la fluidité de leur discours tout en contournant les difficultés lexicales (Namaziandost et al, 2017). Nous avons relevé quelques cas d'approximation dans notre corpus, dont deux exemples sont présentés ci-dessous dans les extraits 6 et 7.

Extrait 6

FS008	Un homme + je pense que c'est voleur + il voit la valise et il prende la valise ++
-------	---

Extrait 7

FS001	: il peut ++ il peut téléphoner + mais ++ mais + il ++ ++ + mais son valise est ++ perdu + est perdu
-------	---

Le contexte derrière ces extraits est une série de bande dessinés montrant un homme utilisant une cabine téléphone (Image 6, au-dessus). Il avait posé sa valise sur le sol à côté de lui pendant qu'il tentait de trouver de l'argent pour payer le service téléphonique. Cependant, pendant qu'il était distrait, quelqu'un a volé sa valise.

Dans l'Extrait 6, l'apprenant (FS008) tente de décrire cette scène en utilisant le verbe « prendre » pour désigner l'action du vol. Il dit : « il voit la valise et il prend la valise ». Bien que « prendre » ne soit pas techniquement incorrect, ce n'est pas le terme le plus précis dans ce contexte, car l'action décrite est en réalité un vol. Ici, l'apprenant utilise l'approximation en choisissant un mot familier, « prendre », pour compenser son manque de vocabulaire, alors que le terme le plus adapté serait « voler ».

Dans l'Extrait 7, l'apprenant (FS001) essaie de décrire la scène où la valise de l'homme a été volée. Il dit : « son valise est perdu », ce qui montre qu'il connaît le terme « perdu » pour signifier la disparition de la valise. Cependant, le mot le plus précis dans ce cas serait « volé ». L'apprenant utilise donc une approximation en choisissant un terme plus général, « perdu », pour transmettre le sens de la situation sans avoir recours au mot exact « volée ».

Ces deux extraits illustrent comment les apprenants utilisent des approximations pour contourner leurs lacunes lexicales tout en essayant de décrire efficacement une situation complexe. Ils

montrent une stratégie de compensation courante chez les apprenants qui privilégient des mots qu'ils connaissent bien pour éviter des interruptions dans leur discours.

Ces exemples confirment comment la stratégie d'approximation permet aux apprenants de remplacer le vocabulaire qu'ils ne connaissent pas ou qu'ils ne parviennent pas à se rappeler, même s'il fait partie de leur réserve lexicale passive (Namaziandost & al, 2017). En recourant à cette technique, les apprenants arrivent à maintenir la fluidité de la conversation sans l'interrompre, ce qui contribue à renforcer leur confiance en soi et leur capacité à s'exprimer. (Maleki, 2007 ; Christoforou & Kakoyianni-Doa, 2014).

Dans une étude entamée par Namaziandost et al. (2017) il est relevé que l'utilisation des SC comme l'approximation pourraient faciliter l'apprentissage de l'expression orale. Il serait donc pertinent de promouvoir l'enseignement et l'utilisation des SC dans les cours de langue, afin de permettre aux apprenants de développer des compétences communicatives plus solides et de mieux surmonter les défis lexicaux (Maleki, 2007).

C. Utilisation de mots tout usage

La technique d'« utilisation de mots tout usage » est une stratégie courante chez les apprenants de langues étrangères lorsqu'ils ne se souviennent pas du mot exact pour exprimer une idée précise (Tarone, 1980 ; Dörnyei, 1995). Cette stratégie consiste à employer des termes vagues et généraux, comme « quelque chose », comme on le voit dans l'extrait 8, pour remplacer un élément lexical spécifique qui fait défaut. Cela permet de contourner la difficulté et de poursuivre la communication, même si le message devient moins précis.

Extrait 8

FS004	...ils ont remarqué que quelque chose brûlait puis à un coup euh ++ ce qu'elle a mis au feu a pris feu.
-------	--

Dans l'extrait 8, le locuteur (FS004) utilise le mot « quelque chose » au lieu de mentionner précisément l'objet ou l'élément qui a pris feu dans l'image qu'il décrivait. Cela montre une incapacité à rappeler le terme exact, probablement lié à l'objet en question. L'usage de ce mot tout

usage permet à l'apprenant de maintenir la fluidité de son discours, bien que l'exactitude sémantique manque.

D. Traduction littérale

La traduction littérale est une stratégie que nous observons souvent dans les classes de FLE qu'on enseigne. Il s'agit d'une stratégie dans laquelle un apprenant traduit directement un élément lexical ou une structure de la langue source vers la langue cible, sans tenir compte des différences structurelles entre les deux langues (Dörnyei, 1995 ; Richards & Schmidt, 2013). Même si cette stratégie pourrait aider à transmettre le message prévu par le locuteur, cela pourrait souvent entraîner des erreurs de formulation ou de sens (Chachu, 2016 ; Kalisa, 2019). Nous observons quelques cas de traduction littérale dans les extraits 9 et 10.

Extrait 9

FS010	Un homme est balayé la chambre
-------	---------------------------------------

Extrait 10

FS003	L'homme, a l'homme a trouvé un téléphone mais le * cashier * ++ ne peu- ne ++ n'a permis il pour faire l'appel et il va trouver un autre téléphone ++
-------	---

Dans l'extrait 9, le locuteur (FS010) essaie de dire que « l'homme balaie la chambre », ou bien « l'homme est en train de balayer la chambre » comme indiqué dans l'image qu'il décrit. Elle emploie plutôt la structure « est balayé », qui semble être influencée par l'anglais « *is sweeping* ». Ici, le locuteur utilise « est balayé » comme s'il essayait de rendre compte du présent progressif en anglais, ce qui donne une forme incorrecte en français.

Dans l'extrait 10, le locuteur (FS003) tente de traduire littéralement l'expression anglaise « *but he didn't allow him to make the call* », mais produit une phrase maladroite et incorrecte : « mais le cashier... n'a permis il pour faire l'appel ». En français, une traduction correcte serait : « mais le caissier ne lui a pas permis de faire l'appel ». Le locuteur commet une erreur en essayant de traduire mot à mot la structure anglaise, ce qui aboutit à une phrase incohérente en français.

La stratégie de traduction littérale, comme en témoignent les extraits 9 et 10, est fréquemment adoptée par les apprenants, qui cherchent alors à transposer mécaniquement les structures et les expressions de leur langue maternelle vers la langue cible. Dans le contexte de notre étude, nous observons en particulier l'influence de l'anglais sur les constructions grammaticales françaises produites par les apprenants.

Ces exemples illustrent de manière concrète comment la traduction littérale peut engendrer des erreurs grammaticales et syntaxiques dans la langue cible, soulignant ainsi l'importance d'une maîtrise approfondie des structures propres à chaque langue pour éviter de telles fautes.

E. Étrangéisation linguistique

Selon Dörnyei (1995) l'étrangéisation linguistique représente une stratégie qui consiste à employer un mot de la langue source dans un discours de la langue cible, tout en l'adaptant phonologiquement ou morphologiquement pour qu'il corresponde davantage aux structures de la langue cible. Cette technique est souvent employée par les apprenants pour pallier les manques lexicaux lorsqu'ils ne trouvent pas d'équivalent direct dans la langue cible (Xamaní, 2001). Bien que cette stratégie puisse aider les apprenants à combler les lacunes linguistiques dans leurs productions, celle-ci pourrait aussi entraîner des erreurs ou des confusions dans la communication. Les extraits 11 et 12 sont des exemples de ce phénomène que nous avons trouvé dans notre corpus.

Extrait 11

FS003	Il va à la supermarché ++ Il a ++ trouvé [l'un] et il il part il l'a parlé de le <i>cashier</i> euh ++
-------	--

Extrait 12

FS008	++ Il demande à + le <i>cashier</i> ou la réceptionniste pour téléphoner
-------	--

L'extrait 11 présente un cas où le locuteur (FS003) essaie de parler d'une situation dans un supermarché et utilise le mot anglais « *cashier* » qu'il modifie phonologiquement pour correspondre à la langue française. Au lieu de trouver le mot français approprié « caissier », il

utilise une version approximative, « *cashier* », qui démontre une influence de l'anglais. Le locuteur ne parvient pas à utiliser le terme exact, mais tente néanmoins de se faire comprendre en adaptant le terme de l'anglais au français.

Nous découvrons encore ce phénomène dans l'extrait 12, où le locuteur (FS008) fait face à une situation similaire. Au lieu d'employer le mot « caissier » comme en français, l'apprenant emploie également le mot « *cashier* » lorsqu'il fait référence à un employé au supermarché. Cette utilisation montre à nouveau une tentative de modifier un terme anglais en l'incorporant dans une phrase française, mais elle ne conforme à l'usage correct de la langue cible.

L'étrangéisation linguistique, bien qu'elle puisse parfois permettre de maintenir le flot conversationnel, peut aussi entraîner des malentendus si les termes importés ne sont pas correctement ajustés. Pour éviter ce problème, il serait utile d'encourager les apprenants à enrichir leur lexique en langue cible. Nous proposons aussi l'utilisation de dictionnaires bilingues et d'exercices de traduction, qui pourrait également être bénéfique pour prévenir les cas d'adaptation phonologique ou morphologique erronée.

F. Alternance codique

Comme nous l'avons déjà établi, l'alternance codique, est une stratégie où le locuteur insère un mot ou une expression d'une langue source dans un discours de la langue cible. Cette pratique, souvent motivée par un manque de lexique en langue cible, peut conduire à des erreurs lexicales, comme le souligne Chachu (2016). Bien qu'elle permette de maintenir la fluidité de la conversation, elle peut engendrer des erreurs lexicales et nuire à la cohérence textuelle.

Les extraits 13 et 14 mettent cette technique en perspective.

Extrait 13

FS001	Donc il va ++ il va la téléphone + qui est + <i>outside</i> mais la gar- euh le garçon besoin euh <i>twenty five cedis</i> .
-------	--

Extrait 14

FS010	A cinq heures + elle est + elle est préparée ++ ++ <i>to leave</i> le <i>office</i>
-------	---

Comme nous le constatons dans l'extrait 13, le locuteur (FS001) commence sa phrase en français mais lorsqu'il ne trouve pas le mot adéquat, il insère le mot anglais « *outside* » pour compenser le manque lexical. De plus, à la fin de la phrase, le locuteur insère une autre phrase en anglais « *twenty-five cedis* » pour indiquer un montant. Cela montre clairement l'alternance entre le français et l'anglais pour des éléments qu'il ne maîtrise pas en FLE.

Dans l'extrait 14, le participant (FS010) commence également la phrase en français, mais pour exprimer l'idée de départ, il utilise l'expression anglaise « *to leave* » ainsi que « *office* » au lieu des termes français équivalents. Ici encore, le locuteur emploie des termes en anglais pour compléter son discours en français.

Bien que l'alternance codique puisse constituer une solution de contournement temporaire pour pallier les lacunes lexicales, elle peut engendrer une dépendance chez l'apprenant, qui sera tenté de recourir systématiquement à cette stratégie dès qu'il rencontre des difficultés linguistiques. Cette pratique peut favoriser la fossilisation de certaines erreurs, ralentissant ainsi le développement de la compétence en langue seconde (Xamani, 2001). En effet, en s'appuyant sur sa langue source, l'apprenant risque de ne pas développer de stratégies efficaces pour accéder au lexique cible.

Ainsi, pour limiter l'alternance codique, il est recommandé de renforcer l'acquisition du lexique dans la langue cible, notamment par des activités visant à développer le vocabulaire de base, les synonymes, et les expressions courantes.

Les travaux de Sakaria et Priyana (2018) et de Kwaffo (2023) mettent en évidence les avantages et les inconvénients de l'alternance codique en classe de FLE. Même si une dépendance excessive à la langue maternelle peut être néfaste, une utilisation judicieuse de cette technique peut faciliter l'apprentissage en permettant aux apprenants de surmonter les obstacles linguistiques. Nous recommandons donc une approche équilibrée qui favorise à la fois l'autonomie en langue cible et l'utilisation stratégique de l'alternance codique en classe de FLE.

G. Appel à l'aide

L'appel à l'aide est une stratégie utilisée par les locuteurs lorsqu'ils se trouvent en difficulté dans la production d'énoncés, surtout dans les langues cibles. Cela peut se faire de manière directe, en demandant explicitement de l'aide au partenaire de conversation, ou de manière indirecte, par une intonation montante, une pause, un contact visuel, une expression faciale perplexe ou encore par des gestes (Dörnyei, 1995). Cette technique reflète un manque de maîtrise dans la langue cible, mais elle permet au locuteur de maintenir la communication tout en sollicitant un soutien externe.

Nous n'avons pas observé cette technique fréquemment dans notre corpus, car la tâche communicative consistait principalement en une description d'image plutôt qu'une conversation. De plus, il semble que les apprenants n'aient pas tendance à solliciter de l'aide auprès de leurs enseignants, surtout dans des contextes d'évaluation et d'examen.

L'extrait 15 offre une illustration tangible de l'utilisation de cette technique par un apprenant, mettant en évidence comment des locuteurs pourraient faire recours à l'appel à l'aide.

Extrait 15

FS001	Un voleur euh euh a prend / a prend / or a pris / euh is <i>it</i> a prend / la valise \
-------	--

Dans l'extrait 15, la locutrice (FS001) utilise un recours à l'anglais pour demander de l'aide. Elle semble incertaine du bon verbe à utiliser dans ce contexte, ce qui se traduit par des répétitions et des reformulations maladroitement. Nous observons comment la participante montre une incertitude quant au verbe à utiliser. Elle hésite entre « prend » et « pris » pour le participe passé du verbe « prendre », et demande de l'aide en utilisant l'expression anglaise « *is it ... or...* » pour clarifier. Cette hésitation reflète dans une certaine mesure ce que nous entendons par l'appel à l'aide en tant que SC. La locutrice, incertaine de la forme correcte du verbe, sollicite une assistance pour maintenir la fluidité de son discours pour combler une lacune linguistique et continuer à s'exprimer, même en l'absence de maîtrise complète.

Tsiplakides et Keramida (2009) ont démontré dans leur étude que des stratégies simples, comme encourager les étudiants à demander de l'aide, pouvaient considérablement réduire leur anxiété lors d'exposés en langue étrangère. En effet, après avoir mis en place ces stratégies, les chercheurs

ont observé une augmentation significative de la participation des étudiants aux activités orales et une amélioration notable de leurs performances linguistiques. Les étudiants, ayant perdu la peur de commettre des erreurs, se sont sentis plus à l'aise pour s'exprimer dans la langue cible, utilisant même des gestes et en demandant de l'aide à l'enseignant lorsque nécessaire, pour combler leurs lacunes lexicales.

Il est toutefois essentiel de ne pas dépendre uniquement de l'appel à l'aide comme SC. Il serait plus bénéfique pour les apprenants de développer une gamme de stratégies alternatives, telles que l'approximation ou la circonlocution. Ceci leur permettrait de continuer à communiquer de manière efficace même dans des contextes d'examen ou d'évaluation, où ils ne peuvent pas solliciter d'aide directe. Par ailleurs, renforcer le vocabulaire en contexte à travers des exercices langagières comme des jeux de rôles pourraient aussi réduire leur besoin de faire appel à cette stratégie (Oduke, 2013 ; Lu, 2013). En intégrant ces stratégies, les apprenants pourront développer une plus grande autonomie linguistique et s'engager dans des interactions plus fluides sans avoir recours systématique à l'appel à l'aide.

F. L'autocorrection

L'autocorrection, également appelée les réparations autonomes (Tarone, 1980), est une stratégie compensatoire où le locuteur, conscient d'une erreur ou d'une faute dans son discours, se corrige spontanément (Rabab'ah, 2001). Cela reflète une prise de conscience de ses erreurs et la capacité à réajuster ses énoncés pour améliorer leur précision et leur clarté. Cette stratégie est cruciale dans l'apprentissage d'une langue seconde, car elle montre une certaine maîtrise et une volonté d'améliorer la production linguistique (Rabab'ah, 2013).

Les extraits 16 et 17 illustrent de manière concrète comment les apprenants utilisent cette stratégie dans leurs productions orales. Ces exemples démontrent la capacité des apprenants à auto-corriger leur discours en recourant à cette stratégie.

Extrait 16

FS002	J'étudie + euh la science politique + les sciences politiques
-------	--

Extrait 17

FS008	: Il demande à + le <i>cashier</i> ou la réceptionniste pour téléphoner
-------	--

Dans l'extrait 16, le participant (FS002) commence par dire « j'étudie la science politique », puis se corrige immédiatement en disant « les Sciences Politiques ». Ce passage montre une autocorrection au niveau grammatical et lexical, où l'apprenant rectifie la forme singulière « science politique » pour employer la forme plurielle « les Sciences Politiques », plus appropriée dans ce contexte.

En ce qui concerne l'extrait 17, le participant (FS008) hésite sur le terme « *cashier* » en français, et semble conscient que ce mot n'est pas correct ou qu'il cherche une meilleure formulation. L'alternance entre le terme anglais, « *cashier* » et une tentative de reformulation en français, « la réceptionniste », montre une autocorrection en recherche d'un terme plus adéquat dans la langue cible.

L'auto-réparation ou l'auto-correction est essentielle pour les apprenants en langues, car elles permettent d'identifier et de corriger les erreurs, favorisant ainsi la maîtrise de la langue. Ces stratégies favorisent la conscience de soi et le suivi actif de la production langagière. Les erreurs ne sont pas des échecs mais des indicateurs d'acquisition de la langue, reflétant le système internalisé de l'apprenant ou « interlangue ». En reconnaissant et en traitant les erreurs, les apprenants peuvent affiner leurs compétences linguistiques et progresser efficacement (Şeker, 2016 ; Sundusiah & Fauzia, 2021).

Bilan des stratégies compensatoires à partir des extraits de la tâche communicative

Dans cette section de la présentation des données, nous avons abordé différentes stratégies compensatoires basées principalement sur la typologie de Dörnyei (1995). Ces stratégies compensatoires sont utilisées par les apprenants de langues étrangères et secondes (le FLE dans notre cas), pour surmonter les lacunes linguistiques lors de la tâche communicative. Ces stratégies sont essentielles pour maintenir la communication malgré des limitations en vocabulaire, en grammaire ou en fluidité (Namaziandost et al, 2017 ; Maleki, 2007 ; Tsiplakides et Keramida, 2009).

Dans cette section, nous avons expliqué et présenté des extraits illustrant diverses stratégies compensatoires telles que l'approximation, la circonlocution, l'appel à l'aide, l'étrangéisation linguistique et l'alternance codique. Nous avons également abordé d'autres stratégies comme la réparation auto-initiée (l'autocorrection) et la traduction littérale. En revanche, pour des techniques comme le néologisme et l'utilisation de moyens non linguistiques, aucun exemple pertinent n'a été trouvé dans notre corpus.

La théorie de l'accès lexical par Levelt et al. (1999) sur la production du langage, qui a été adaptée par Segalowitz (2010) en particulier pour des productions en langues étrangères, apporte des éclaircissements précieux sur la façon dont les apprenants récupèrent les mots et gèrent la communication lorsqu'ils rencontrent des difficultés linguistiques dans la langue cible. Comme nous avons déjà établi, la théorie de l'accès lexical se déroule en plusieurs étapes, à savoir : la conceptualisation, la formulation, articulation ainsi que l'auto-surveillance. Au cours de ces processus, le locuteur doit récupérer le mot approprié dans son lexique mental, en veillant à ce qu'il corresponde au sens voulu et au contexte grammatical. Lorsqu'un apprenant éprouve des difficultés à récupérer le mot adéquat, des stratégies compensatoires telles que la circonlocution, l'approximation et l'appel à l'aide fonctionnent comme des mécanismes cognitifs permettant de contourner ces obstacles. Ces stratégies reflètent les efforts des apprenants pour corriger des erreurs, approcher le sens voulu ou bien solliciter de l'aide extérieure lorsque le terme lexical recherché n'est pas immédiatement accessible.

Comme établi dans des recherches dans ce domaine (Rabab'ah, 2001 ; Şeker, 2016 ; Sundusiah & Fauzia, 2021), encourager l'utilisation de l'autocorrection, de l'approximation, et d'autres stratégies compensatoires est crucial pour développer la production orale en langue étrangère. Ces stratégies aident non seulement les apprenants à répondre aux besoins communicatifs immédiats, mais elles favorisent également une conscience métalinguistique, leur permettant de mieux surveiller et ajuster leur utilisation de la langue (Segalowitz, 2010).

Nous présentons dans la section suivant de cette étude, des extraits tirés de notre corpus concernant la troisième catégorie de stratégies de communication selon la typologie de Dörnyei (1995), des stratégies de gain de temps. Ces techniques sont souvent utilisées par les locuteurs pour assurer le déroulement de la conversation tout en prenant en compte une formulation adéquate (Guillemintot & Kuupole, 2009).

Stratégies de retardement ou de gain de temps

Comme nous l'avons bien établi dans les sections préliminaires de cette étude, il existe plusieurs stratégies de communication dans différentes taxonomies proposées par des chercheurs dans ce domaine, dont l'utilisation de remplisseurs et de dispositifs d'hésitation, qui figurent parmi celles proposées par Dörnyei (1995). Ces stratégies, regroupées sous le terme de « stratégies de retardement ou de gain de temps », sont souvent employées par les apprenants lorsqu'ils cherchent à gagner du temps pour planifier leur discours ou surmonter une difficulté linguistique. Dans le contexte de l'apprentissage des langues étrangères, ces stratégies, telles que les pauses et les marqueurs d'hésitation, jouent un rôle crucial en aidant à maintenir la fluidité de la communication, même lorsque l'apprenant a du mal à trouver les mots ou à structurer ses phrases (Iliyas, 2014).

En s'appuyant également sur la taxonomie de Dörnyei (1995), Iliyas (2014) a classé les marqueurs d'hésitation en plusieurs catégories à savoir : les remplisseurs lexicalisés (comme « c'est-à-dire, en fait, comment dirais-je »), les remplisseurs non lexicalisés (par exemple « euh », « hum »), les répétitions et les pauses. Dans cette section de notre étude, nous nous intéresserons particulièrement aux remplisseurs non lexicalisés, aux répétitions, et aux pauses. Les remplisseurs lexicalisés, bien que pertinents dans d'autres contextes, n'ont pas été observés dans notre corpus.

Ces stratégies, toutes regroupées sous le grand titre de stratégies de gain de temps, permettent aux apprenants de consulter leurs facultés cognitives avant d'articuler leur discours, ce qui les aide à maintenir la conversation tout en préparant leur prochaine intervention (Guilleminot & Kuupole, 2009).

Les pauses

Dans le cadre de notre analyse des SC, les pauses représentent une catégorie significative de stratégies de gain de temps. Ces pauses, classifiées par Iliyas (2014) en pauses longues et courtes, permettent aux apprenants de gérer leur production orale lorsqu'ils rencontrent des difficultés ou lorsqu'ils doivent planifier leurs énoncés. Les pauses jouent un rôle crucial en offrant aux locuteurs le temps de consulter leurs ressources cognitives et de préparer leur prochain énoncé tout en maintenant la fluidité de la communication.

Les extraits 18 et 19 présentent des exemples de pauses, représentées par le symbole « + ». Bien que nous n'ayons pas mesuré leur durée exacte, la fréquence et la distribution de ces pauses peuvent

offrir des indications sur les processus cognitifs sous-jacents à la production orale. Par exemple, des pauses fréquentes peuvent révéler des difficultés de récupération lexicale ou des moments de planification du discours.

Extrait 18

FS002	Le + l'homme + l'homme s- salue sa + sa femme + et + la femme aussi + fait de + repas ++ Elle lave les habits ++ L'homme et la femme sont en train de boire du thé ++ La femme em- embrasse l'homme
--------------	---

Extrait 19

FS003	l'homme pense de euh + comment il ++ l'homme pense de comment il ++ ++ trouver euh une un téléphone et il va à la supermarché
--------------	---

Dans les exemples 18 et 19, nous observons l'utilisation des pauses pour organiser le discours. Par exemple, dans l'extrait 18 l'apprenant (FS002), utilise des pauses courtes marquées par des symboles « + » pour marquer des hésitations et des segments de phrases, comme dans « Le + l'homme + l'homme s- salue sa + sa femme + ». Ce type de pause montre que l'apprenant utilise des moments de réflexion pour structurer son énoncé, probablement en raison d'un manque de vocabulaire ou de difficultés syntaxiques.

De même, dans l'extrait 19 (FS003), les pauses sont également utilisées pour gagner du temps et réfléchir. L'apprenant hésite avant de dire « l'homme pense de euh + comment il + », démontrant ainsi que les pauses peuvent aussi être des indicateurs de difficultés dans la formulation des idées ou de l'incertitude quant au choix lexical.

D'un point de vue pédagogique, l'analyse des pauses dans la production orale des apprenants de langue étrangère peut offrir des perspectives intéressantes sur les compétences langagières des apprenants et leurs besoins. Les pauses permettent de détecter où les apprenants éprouvent des difficultés, qu'il s'agisse de problèmes lexicaux, grammaticaux ou même de planification du discours (Esposito et al, 2008). En comprenant l'origine de ces pauses, les enseignants peuvent

mieux orienter les interventions pédagogiques, en proposant des activités ciblées pour développer la fluidité et la gestion du discours (Iliyas, 2014).

Nous sommes de l'avis que ces stratégies de gestion du temps, telles que l'utilisation de pauses, devraient être intégrées dans les pratiques pédagogiques. Encourager les apprenants à utiliser des marqueurs d'hésitation ou des pauses réfléchies permet de maintenir l'écoulement de la conversation tout en leur laissant le temps de préparer leur réponse.

Les pauses ne sont pas uniquement des indicateurs de difficulté, mais peuvent également être vues comme des outils stratégiques utilisés par les apprenants pour gérer leur discours et rester engagés dans la communication (Guilleminot & Kuupole, 2009).

Dans la section suivante, nous nous pencherons sur le concept de la répétition, qui est également classée parmi les marqueurs d'hésitation dans le discours des apprenants de langues étrangères et secondes (Iliyas, 2014), comme c'est le cas dans notre étude du FLE.

Les répétitions

Les répétitions, tout comme les pauses et les marqueurs d'hésitation, jouent un rôle crucial dans la gestion des difficultés linguistiques rencontrées par les apprenants. Cette technique leur permet de reformuler ou de répéter certaines parties de leurs énoncés lorsqu'ils hésitent ou lorsqu'ils cherchent à combler un vide cognitif (Guilleminot & Kuupole, 2009). Cette stratégie, souvent perçue comme un signe de doute ou d'hésitation (Iliyas, 2014), peut également être utilisée pour clarifier ou renforcer un point dans la communication, tout en aidant à maintenir le flux conversationnel.

Dans les extraits 20 et 21 ci-dessous, Nous analysons comment la répétition est employée dans notre corpus suivie d'une discussion sur les implications pédagogiques pour l'enseignement des langues.

Extrait 20

FS010	Je vois + je vois une femme et + je vois une femme ++ ++ je vois une femme + un homme + je vois une femme avec elle + avec elle mari
-------	---

Extrait 21

FS009	++ son ami son ami visite + visite + ++ + elle parle avec son ami pour les temps ++ ++ hum + ++ et elle oublie la nourriture
-------	--

Dans les Extraits 20 et 21, nous observons des instances de la répétition dans les discours des deux apprenants (FS010 et FS009). Les répétitions présentées dans ces extraits illustrent des marqueurs d'hésitation typiques, souvent utilisés par les apprenants de langue lorsqu'ils sont incertains ou ont besoin de plus de temps pour organiser leur réflexion.

L'apprenant (FS010) répète plusieurs fois des phrases comme « je vois une femme », probablement pour gagner du temps ou pour s'assurer que l'information est correctement transmise. L'apprenant semble structurer la phrase tout en parlant, essayant de décrire la scène sans perdre le fil de sa pensée. La répétition ici pourrait être un moyen de s'auto-corriger ou d'éviter les erreurs, permettant au locuteur de clarifier son intention.

Toujours comme l'autre apprenant (FS010), le répondant FS009 répète les mots « son ami » et « visite » tout en utilisant des marqueurs d'hésitation comme « hum ». Ces répétitions, accompagnées de pauses, indiquent que l'apprenant cherche le vocabulaire approprié ou tente de structurer sa phrase avant de continuer son discours. Le locuteur hésite, reflétant probablement ses processus cognitifs internes alors qu'il essaie de formuler sa réponse.

Comme le soulignent Guilleminot & Kuupole (2009), les répétitions révèlent les processus cognitifs complexes mis en œuvre par les apprenants lors de la production orale. Cette technique peut être interprétée comme une stratégie de planification et de recherche lexicale, elle peut également signaler des difficultés de récupération lexicale ou des incertitudes quant à la construction syntaxique. Ces phénomènes, fréquemment observés chez les apprenants en langue étrangère, sont souvent liés à un manque de familiarité avec la langue cible (Berger, 2008).

Les remplisseurs non lexicalisés

Les remplisseurs non lexicalisés sont des éléments de discours comme « euh » ou « hum », qui jouent un rôle essentiel dans la communication, notamment dans les conversations en langue étrangère. Dans le cadre de cette étude, nous nous concentrons sur ces éléments dans le contexte

des stratégies de gain de temps, la troisième catégorie de stratégies de communication identifiée. Comme l'a souligné Iliyas (2014), les remplisseurs peuvent être classés en deux catégories : les remplisseurs lexicalisés et les remplisseurs non lexicalisés. Étant donné que nous n'avons pas trouvé d'exemples de remplisseurs lexicalisés dans notre corpus, notre analyse se limitera aux remplisseurs non lexicalisés.

Les extraits 22 et 23 présentent des exemples des remplisseurs non lexicalisés dans notre corpus d'analyse.

Extrait 22

FS003	D'accord euh l'homme pense de euh + comment il ++ l'homme pense de comment il ++ ++ trouver euh une un téléphone et il va à <i>la supermarché</i> ++
-------	---

Extrait 23

FS001	J'ai 26 ans hum euh j'étudie la linguistique et + français euh euh à ++ niveau 200 à l'université du Ghana.
-------	---

Les extraits 22 et 23 présentent des exemples des remplisseurs non lexicalisés qui permettent aux locuteurs de maintenir le fil de la conversation tout en leur donnant du temps pour planifier ce qu'ils vont dire ensuite.

Dans l'extrait 22, l'apprenant utilise à plusieurs reprises le remplisseur non lexicalisé « euh ». Cela se manifeste avant de nommer un objet ou d'exprimer une action complexe, indiquant une hésitation liée à la formulation correcte ou au choix lexical. De plus, nous observons une hésitation dans « l'homme pense de comment il », ce qui montre une tentative de réorganisation du discours pour mieux structurer la phrase. Ces remplisseurs sont souvent accompagnés de pauses marquées par le symbole « ++ » et des répétitions, ce qui indique une difficulté à accéder au lexique ou à la syntaxe en temps réel.

En ce qui concerne l'extrait 23, l'apprenant introduit plusieurs remplisseurs comme « hum » et « euh », particulièrement avant de mentionner des informations importantes comme son domaine

d'étude et le niveau universitaire. Ces remplisseurs, associés à une pause prolongée avant de mentionner le niveau universitaire « ++ », suggèrent que l'apprenant éprouve une difficulté ou incertitude sur la syntaxe de la phrase envisagée à gagner du temps pour accéder aux informations nécessaires. Ici encore, la répétition du remplisseur « euh » montre une stratégie consciente pour gagner un peu de temps pour bien formuler la production verbale tout en maintenant la communication.

Comme le soulignent Hassan et al. (2022), les remplisseurs non lexicalisés permettent aux locuteurs de langues étrangères de ralentir le rythme de leur discours afin de réfléchir à leur prochaine phrase ou au vocabulaire approprié. Nous remarquons aussi que ces marqueurs servent de stratégie de gestion du temps, comme le souligne Dörnyei (1995) ainsi que Ilyas (2014), permettant aux apprenants de FLE et des autres langues étrangères et secondes de combler les lacunes entre leurs ressources linguistiques limitées et la transmission de leur message dans la langue cible.

Bilan des stratégies de gain de temps à partir des extraits de la tâche communicative

Dans cette section de notre étude, nous nous sommes concentrés sur la troisième catégorie de stratégies de communication proposée par Dörnyei (1995), à savoir : les stratégies de gain de temps. Ilyas (2014) a classé ces stratégies en trois sous-catégories : les pauses, les répétitions et les remplisseurs. Pour les pauses, il distingue entre pauses longues et pauses courtes. Les remplisseurs, quant à eux, sont divisés en remplisseurs lexicalisés et non lexicalisés. Notre analyse s'est principalement appuyée sur ces trois catégories, en mettant l'accent sur les pauses, les répétitions et les remplisseurs non lexicalisés.

Comme l'indiquent Guilleminot et Kuupole (2009), les apprenants font preuve d'une grande résilience face aux défis de l'épreuve orale. Malgré un niveau de langue limité, ils développent des stratégies compensatoires, telles que l'utilisation de marqueurs d'hésitation et de répétitions. Ces mécanismes leur permettent de gagner du temps pour planifier leur discours et de surmonter les difficultés liées à la production orale en temps réel.

D'un point de vue pédagogique, l'utilisation modérée de ces remplisseurs peut être bénéfique pour les apprenants, car ils permettent de gérer les difficultés linguistiques sans trop interrompre le fil de leur communication (Agbo, 2020). Ainsi, nous partageons l'avis de Rivera-Mills et Plonsky

(2007) qui maintiennent que les enseignants puissent encourager une utilisation mesurée de ces stratégies tout en aidant les apprenants à renforcer leur aisance linguistique et à réduire leur dépendance progressive par rapport à ces techniques à mesure que leur compétence en langue étrangère s'améliore.

Pour conclure cette section, il est pertinent de souligner l'analyse de Thanh et Tâm (2022), qui examinent les productions orales des apprenants de langues étrangères et secondes en lien avec la théorie de l'accès lexical de Levelt et al. (1999). Selon eux, lorsque des difficultés se présentent lors du discours, l'orateur interrompt le flux verbal pour ajuster le message, réparer l'énoncé ou reformuler complètement son discours. Cette réaction dépend de plusieurs facteurs, tels que la nature du problème linguistique, les ressources disponibles dans la langue cible et les contraintes temporelles imposées par le contexte de communication (Thanh et Tâm ; 2022).

Dans ces situations, des interruptions dans le processus de traitement de la parole sont fréquentes, ce qui conduit l'apprenant à insérer des pauses, des répétitions ou des remplisseurs afin de gagner du temps et de s'ajuster aux exigences cognitives supplémentaires imposées par le traitement linguistique.

Ces phénomènes, que nous avons observés dans notre corpus, reflètent l'importance des stratégies de gain de temps, telles que celles décrites dans cette étude. Elles permettent non seulement de maintenir le flux communicatif, mais aussi de compenser des limitations linguistiques tout en assurant une certaine fluidité du discours, même en situation d'incertitude ou de difficulté.

Dans la section suivante, nous proposons un bilan et une synthèse de toutes les stratégies mises en œuvre lors de la tâche communicative, en nous concentrant sur les deux tâches distinctes qui ont été assignées aux apprenants.

Bilan de toutes les SC dans les tâches communicatives I et II

Dans cette partie de notre étude, nous présentons un bilan des différentes stratégies que nous avons identifiées dans notre corpus, en lien avec les deux tâches catégorisées. Afin d'assurer la fiabilité des résultats, un chercheur indépendant a été sollicité pour examiner la taxonomie des stratégies de communication (SC) que nous avons adapté, ainsi que la classification des SC utilisées par les sujets dans les différentes catégories. Dans les tableaux ci-dessous, nous résumons le nombre total de mots pour chaque catégorie par candidat, ainsi que le nombre total de mots produits pour chaque

tâche, par candidat. Par la suite, nous présenterons le total des mots par catégorie ainsi qu'un récapitulatif des stratégies de communication utilisées lors de chaque activité.

Nombre total de mots produits par candidat

Il est essentiel d'enregistrer le nombre total de mots produits par chaque candidat pour chaque tâche, afin de mieux comprendre la quantité de production verbale générée dans ces deux tâches spécifiques, à savoir : la tâche de présentation de soi et celle de la description des images.

En s'inscrivant dans le cadre théorique des SC, notre étude vise à identifier les SC les plus fréquemment mobilisées par les apprenants lorsqu'ils sont confrontés à des tâches communicatives en langue étrangère et à évaluer leur efficacité pour contourner les lacunes langagières, en particulier celles qui entravent la fluidité et la cohérence de leur discours. Nous portons une attention particulière aux stratégies qui permettent aux apprenants de maintenir la communication malgré les difficultés linguistiques, dans le but de tirer des conclusions pertinentes pour la pratique pédagogique du FLE, notamment dans des contextes multilingues comme celui que nous avons ici au Ghana.

Un autre motif pour suivre le nombre de mots est aussi pour déterminer le niveau de différence existant entre les deux types de tâches communicatives proposées. Par conséquent, évaluer le nombre de mots par tâche et par catégorie est crucial, car cela nous permet d'identifier si la nature de la tâche influence la quantité de parole produite ainsi que le recours aux stratégies de communication.

Le tableau 33 ci-dessous présente le nombre de mots produits par chaque apprenant, uniquement en ce qui concerne leurs réponses spécifiques aux tâches. Les discours supplémentaires et les échanges de questions après les tâches ne sont pas pris en compte dans ce décompte.



Tableau 33 : Le nombre de mots produits par chaque apprenant

Code d'identification	Nombre total de mots par apprenant		TOTAL
	Tâche communicative I	Tâche communicative II	
FS001	50	61	111
FS002	83	79	162
FS003	64	79	143
FS004	106	187	293
FS005	131	75	206
FS006	52	65	117
FS007	91	67	158
FS008	90	86	176
FS009	91	131	222
FS010	78	160	238
TOTAL	836	990	1826

Le tableau 33 présente l'effectif total de mots produits par chaque apprenant lors de deux tâches communicatives distinctes. En comparant les résultats des deux tâches, nous observons une tendance générale à une augmentation du nombre de mots produits lors de la tâche communicative II. Cela pourrait être lié à l'utilisation de SC plus élaborées, comme les répétitions, ce que nous confirmons dans les paragraphes suivants. Il est aussi important de préciser que les pauses ne sont pas prises en compte dans cette catégorisation et comptage de mots.

En termes de production lexicale individuelle, l'apprenant FS004 se distingue avec un nombre total de mots nettement supérieur aux autres participants. À l'inverse, l'apprenant FS001 présente le

nombre total de mots le plus faible. Ces variations individuelles reflètent probablement des différences de niveau de langue, de personnalité et de style de communication.

Dans les sections suivantes, nous analysons en détail la fréquence d'utilisation des différentes SC dans chaque tâche. Cette analyse nous permet de déterminer les SC les plus fréquemment mobilisées, celles qui semblent les plus efficaces pour surmonter les blocages et d'identifier d'éventuelles différences dans l'utilisation des SC selon les tâches.

Synthèse des SC selon les productions des apprenants

Dans cette section de notre étude, nous présentons la fréquence d'occurrence des SC classifiées selon la typologie adaptée de Dörnyei (1995), que nous avons utilisée pour l'analyse. Nous commençons par le tableau des stratégies d'évitement, suivi du tableau des stratégies compensatoires, et enfin le tableau des stratégies de gain de temps ou de retardement.

Stratégies d'évitement ou de réduction

Dans les sections précédentes, nous avons défini et illustré les différentes stratégies d'évitement que les apprenants peuvent mettre en œuvre lorsqu'ils sont confrontés à des difficultés de communication. Après avoir présenté ces stratégies, nous nous intéressons maintenant à leur fréquence d'utilisation lors des deux tâches communicatives. Nous présentons dans le tableau 34, les fréquences d'utilisation de ces stratégies, en les classant en deux catégories : l'abandon du message et l'évitement du sujet, déjà définies précédemment.

Tableau 34 : Fréquence de stratégies de réduction

Stratégies d'évitement ou de réduction	Fréquence dans la tâche I	Fréquence dans la tâche II	TOTAL
1. Abandon du message	2	1	3
2. Évitement du sujet	5	11	16
TOTAL	7	12	19

Comme indiqué dans le tableau 34, l'abandon du message a été utilisé deux (2) fois dans la tâche I et une (1) fois dans la tâche II, pour un total de trois (3) occurrences.

Quant à l'évitement du sujet, ce type de stratégie a été utilisé cinq (5) fois dans la tâche I et 11 fois dans la tâche II, pour un total de 16 occurrences.

Ainsi, au total, les stratégies d'évitement ont été utilisées sept (7) fois dans la tâche I et 12 fois dans la tâche II, soit 19 occurrences au total.

Il est intéressant de constater que le nombre total d'occurrences de ces stratégies est relativement faible. Cela pourrait s'expliquer par le fait que, dans ces tâches communicatives, les apprenants semblent motivés à poursuivre leur discours et à ne pas abandonner leurs efforts de communication, malgré les difficultés qu'ils rencontrent. Le faible recours à l'abandon du message, en particulier, constitue un signe encourageant.

Agbo (2020) a également relevé un faible taux de la stratégie d'abandon dans son étude, ce qui pourrait indiquer que les apprenants, dans diverses situations d'apprentissage de langues étrangères, pourraient posséder une motivation à continuer à parler, même en présence de difficultés. De plus, Rabab'ah (2001) fait aussi le même constat que malgré les connaissances linguistiques limitées des apprenants impliqués dans son étude, ceux-ci parviennent à communiquer le sens qu'ils souhaitent en utilisant diverses stratégies. Cette persistance dans le discours, malgré les défis linguistiques, pourrait être liée à des facteurs tels que la volonté de réussir la tâche ou le désir d'améliorer leur maîtrise de la langue cible. Ce constat renforce aussi l'idée que, pour de nombreux apprenants, la communication reste une priorité, et ils semblent prêts à utiliser toutes les stratégies à leur disposition pour maintenir l'échange linguistique.

Stratégies de réalisation ou stratégies compensatoires

Nous présentons dans le tableau 35 les stratégies de réalisation ou des stratégies compensatoires utilisées par les apprenants, ainsi que leur fréquence d'occurrence dans les deux tâches communicatives proposées.

Tableau 35 : Fréquence de stratégies de réalisation ou compensatoires

Stratégies de réalisation ou compensatoires	Fréquence dans la tâche I	Fréquence dans la tâche II	TOTAL
3. Circonlocution	0	0	0
4. Approximation	0	10	10
5. Utilisation de mots tout usage	0	1	1
6. Néologisme	0	0	0
7. Utilisation de moyens verbaux non linguistiques	0	0	0
8. Traduction littérale	14	12	26
9. Étrangéisation linguistique	0	3	3
10. Alternance codique	2	14	16
11. Appel à l'aide	2	0	2
12. L'auto-correction	4	12	16
TOTAL	22	52	74

Le tableau 35 présente la fréquence d'utilisation de différents types de stratégies compensatoires par les participants lors de deux tâches distinctes. Les stratégies listées ici, telles que la circonlocution, l'approximation, la traduction littérale et l'alternance codique, sont des techniques de communication employées par les apprenants pour combler les lacunes de leur connaissance linguistique ou de leur fluidité comme nous avons expliqué tout au long de ce travail.

En termes de données présentées, nous pouvons observer que la stratégie de traduction littérale a été la plus utilisée, avec un total de 26 occurrences dans les deux tâches. Cela suggère que lorsque les apprenants rencontrent des difficultés, leur solution la plus fréquente est de traduire directement

de leur langue source, une stratégie courante lorsque le vocabulaire ou la construction de phrases dans la langue cible (dans notre cas, le FLE) fait défaut.

L'alternance codique et l'autocorrection se distinguent également par leur fréquence, avec 16 occurrences chacune. Cela montre que les apprenants ont souvent recours au changement de langue, insérant des mots anglais dans un énoncé en FLE, ou tentent de corriger leur discours lorsqu'ils reconnaissent une erreur. Il est intéressant aussi de noter que l'approximation, une autre stratégie compensatoire où l'apprenant utilise un mot similaire pour se rapprocher du sens d'un terme inconnu, est employée 10 fois dans la deuxième tâche, mais n'a pas été utilisée dans la première. Ceci suggère que la nature spécifique de la tâche a pu influencer le recours à cette stratégie.

D'autre part, plusieurs stratégies, telles que la circonlocution, le néologisme et l'utilisation de moyens verbaux non linguistiques, n'ont été employées dans aucune des tâches. Cette absence suggère que les apprenants n'ont pas souvent eu recours à ces stratégies de communication, ou qu'ils ne sont pas au courant de l'utilisation de ces stratégies pour compenser leur manque de vocabulaire.

Nous observons aussi que les stratégies qui affichent les fréquences les plus élevées reposent principalement sur la langue source, qui dans notre cas est l'anglais, influençant ainsi le développement des compétences communicative de FLE. Chachu (2016) confirme cette constatation dans son travail, où elle montre que les apprenants dépendent fortement de leur langue source, qui est l'anglais dans ce cas, pour s'exprimer en FLE. Cette découverte s'inscrit dans la théorie de l'interlangue de Selinker (1972), qui explique que les transferts linguistiques sont presque inévitables dans les productions en FLE. Selinker (1972) avance que ces transferts se produisent lorsque les apprenants, en l'absence de compétences complètes en langue cible, utilisent des structures et des éléments de leur langue source pour combler leurs lacunes. Cela devient donc une stratégie compensatoire naturelle dans l'acquisition des langues secondes, rendant le recours à la langue source particulièrement fréquent dans des contextes multilingues comme celui de notre étude.

Stratégies de retardement ou de gain de temps

Ce concept désigne les techniques de communication employées par les apprenants de langues pour gérer les pauses ou gagner du temps lorsqu'ils se trouvent confrontés à des difficultés d'expression, comme cela a été décrit dans le cadre de cette étude. Il est important de souligner que nous n'avons pas pris en compte les pauses grammaticales, c'est-à-dire celles qui marquent la ponctuation ou signalent la fin des phrases. De plus, les remplisseurs lexicalisés, tels que « comment dirais-je », n'ont pas été inclus dans notre analyse, car aucune occurrence n'a été relevée dans le corpus. Les stratégies analysées comprennent donc les pauses non grammaticales, les répétitions, et les remplisseurs non lexicalisés. Ces éléments permettent aux locuteurs de maintenir le flux conversationnel tout en réfléchissant à des structures linguistiques appropriées ou en compensant des manques lexicaux, leur offrant ainsi un moyen de contourner les difficultés sans interrompre la communication (Iliyas, 2014).

Le tableau 36 présente les stratégies de gain de temps employées par les participants, ainsi que leur fréquence d'occurrence dans les deux tâches communicatives proposées.

Tableau 36 : Fréquence de stratégies de gain de temps

Stratégies de retardement ou de gain de temps	Fréquence dans la tâche I	Fréquence dans la tâche II	TOTAL
13. Pause (non-grammatical)	60	141	201
14. Répétitions	10	44	54
15. Remplisseurs (non lexicalisés)	58	46	104
TOTAL	128	231	359

Dans le tableau 36, nous observons les fréquences des pauses non grammaticales, des répétitions et de l'emploi de remplisseurs non lexicalisés. Les résultats montrent que les pauses non grammaticales émergent comme la stratégie la plus fréquemment utilisée, avec un total de 201 occurrences réparties entre les deux tâches. La tâche II enregistre une fréquence particulièrement élevée, avec 141 occurrences, ce qui suggère que les apprenants ont eu tendance à faire davantage de pauses au cours de cette tâche. Cela pourrait indiquer une difficulté accrue dans cette tâche ou

un besoin plus marqué de temps pour formuler des réponses adéquates. Cette tendance soutient l'affirmation de Ghout-Khenoune (2012), selon laquelle le type de tâche peut susciter des SC spécifiques, adaptées aux besoins et aux exigences de la situation communicative.

La fréquence des répétitions est beaucoup plus faible (54 occurrences au total), mais elle est néanmoins plus élevée dans la tâche II que dans la tâche I. Cela pourrait indiquer que les apprenants ont eu recours aux répétitions comme un mécanisme de maintien de la conversation, particulièrement dans les moments de doute ou de manque de fluidité. Cette stratégie semble être principalement utilisée comme un outil de gestion du temps, permettant aux apprenants de gagner un temps précieux pour réfléchir et formuler une réponse pertinente, en accord avec les travaux de Guilleminot et Kuupole (2009).

Enfin, l'utilisation des remplisseurs non lexicalisés (104 occurrences) montre une utilisation plus équilibrée entre les deux tâches, bien que légèrement plus fréquente dans la tâche I (58 occurrences), qui était une observation un peu surprenante.

Pour comprendre pourquoi une tâche apparemment simple comme une présentation de soi engendre plus de remplisseurs que la description d'images, nous pouvons nous référer à la théorie de Levelt et al. (1999). Ce modèle met en évidence le rôle crucial de l'auto-surveillance dans la planification et la production du discours. Dans le cas d'une présentation de soi, le locuteur est confronté à une double tâche. Premièrement, de sélectionner et organiser ses idées, et ensuite s'assurer de produire un discours cohérent, approprié et compréhensible. Cette demande cognitive peut engendrer une charge cognitive, se manifestant par une augmentation des phénomènes d'hésitation et de recherche de mots.

Dans une tâche comme la présentation de soi, où l'apprenant partage des informations personnelles et est conscient des attentes sociales, le besoin d'auto-surveillance est probablement très important. Cette pression peut entraîner une augmentation de la charge cognitive, car le locuteur évalue constamment non seulement le contenu de son discours, mais aussi sa précision et sa fluidité (Paas & Sweller, 2012).

Ceci pourrait expliquer l'utilisation accrue de remplisseurs, qui permettent aux apprenants de gagner du temps pour réfléchir ou de gérer le stress, illustrant ainsi leur capacité d'adaptation à travers des SC face aux défis cognitifs et émotionnels. En apparence simple, cette tâche peut en

réalité surcharger la mémoire de travail des apprenants, en particulier en raison du manque de vocabulaire spécifique ou de l'anxiété liée à la prise de parole en public. Les remplisseurs non lexicalisés, tels que « euh » ou « hum », aident les apprenants à maintenir leur tour de parole dans la conversation, signalant qu'ils sont toujours en train de réfléchir (Guillemot & Kuupole, 2009).

Bilan : Fréquences de l'utilisation de stratégies de gain de temps

Pour conclure cette section, nous pouvons établir que la fréquence élevée des pauses suggère que les apprenants ont souvent besoin de temps pour traiter et formuler leur discours, ce qui pourrait indiquer une surcharge cognitive ou des difficultés liées à la tâche en cours. Le recours fréquent aux remplisseurs et aux répétitions montre également que les apprenants s'appuient sur ces stratégies pour gérer ces exigences cognitives sans abandonner leur effort communicatif. Ces résultats soulignent l'importance de développer des stratégies qui favorisent la fluidité et offrent aux apprenants des outils pour gérer les lacunes dans leur compétence linguistique.

De plus, le contraste entre la tâche I et la tâche II dans l'utilisation des pauses et des répétitions suggère que la nature des tâches elles-mêmes joue un rôle significatif dans la dépendance des apprenants aux stratégies de gain de temps. La tâche II, probablement plus complexe ou exigeante, a entraîné beaucoup plus de pauses et de répétitions, indiquant que la complexité des tâches doit être soigneusement gérée dans les contextes pédagogiques pour éviter de surcharger les apprenants, ce qui pourrait inhiber une communication fluide (Ghout-Khenoune, 2012 ; Rosas, 2018).

Après avoir analysé en détail les données de l'observation des tâches communicatives, nous nous tournons maintenant vers les entretiens semi-structurés et rétrospectifs menés avec les participants. Ces entretiens ont été conçus pour enquêter sur les processus cognitifs et les stratégies employées par les apprenants lors de leurs tâches communicatives.

4.2.2 Entretiens semi-structurés et rétrospectifs

Afin de recueillir des données qualitatives sur les SC utilisées par les apprenants, nous avons mené des entretiens rétrospectifs s'inspirant du modèle de Garcia (2020). Cette approche nous a permis d'explorer les raisons qui motivent le choix de ces stratégies et de répondre ainsi à nos questions de recherche.

Au cours des entretiens rétrospectifs, nous avons invité les apprenants à revenir sur des situations de communication réelles afin d'identifier les stratégies qu'ils ont mises en œuvre pour surmonter les difficultés rencontrées. En nous appuyant sur la typologie de Dörnyei (1995), nous avons cherché à comprendre comment les apprenants perçoivent l'utilité de ces stratégies et s'ils estiment qu'une formation spécifique à ces stratégies pourrait les aider à progresser en langue française.

Dans cette partie de présentation des données nous réalisons une analyse quantitative des réponses, en calculant les fréquences d'apparition des différentes catégories de réponses. Cette analyse nous permet d'identifier les stratégies les plus fréquemment mentionnées par les apprenants. Nous faisons ceci à partir d'une analyse de contenu tout en identifiant les thèmes récurrents afin de construire des représentations plus nuancées des SC mobilisées par les apprenants.

Comme nous l'avons souligné précédemment, l'analyse de contenu est une méthode scientifique qui permet de décoder les messages, explicites ou implicites, présents dans les textes ou les discours. En identifiant et en quantifiant les schémas récurrents, cette approche offre un aperçu approfondi des intentions de l'auteur, des significations sous-jacentes et du contexte culturel de la communication (Rodriguez Cervantes & Roux Rodriguez, 2012).

4.3.2.1 Présentation des données recueillies de l'entretiens semi-structuré et rétrospectif

La présentation des données est divisée en trois parties. Tout d'abord, nous présentons une vue d'ensemble où nous avons interrogé les étudiants sur leur perception des activités communicatives qu'ils venaient de compléter, et sur le niveau de difficulté qu'ils ont rencontré. La deuxième section est consacrée à l'identification des SC utilisées par les étudiants au cours de la tâche, ainsi qu'aux raisons de leur utilisation. Enfin, la dernière section vise à recueillir leurs connaissances sur les SC et leurs perceptions quant à l'enseignement de ces stratégies.

En suivant cette procédure d'entretien, nous avons tenté de recueillir autant d'informations que possible, pertinentes pour répondre à nos questions de recherche, tout en nous donnant un aperçu des processus métacognitifs impliqués dans la production orale, en particulier en ce qui concerne l'utilisation des SC dans un contexte de production en langue étrangère.

Section A : Une vue d'ensemble générale

Dans cette section, nous examinons les perceptions des participants concernant les deux tâches communicatives. Plus précisément, nous avons tenté de saisir comment ils ont mené chacune de ces tâches et s'ils ont repéré des divergences entre la présentation personnelle et la description d'image.

Perception des apprenants sur les types de tâches communicatives

Dans cette section, nous présentons les réponses des apprenants concernant les deux tâches communicatives auxquelles ils ont participé. Tous les participants ont relevé des différences significatives entre les deux tâches, et ces distinctions sont explorées en détail dans les paragraphes suivants. Nous commençons par analyser leurs perceptions relatives à la première tâche, en mettant en lumière les aspects qu'ils ont trouvés faciles ou difficiles, ainsi que leurs impressions générales. Par la suite, nous examinons leurs perceptions de la deuxième tâche, afin de mieux comprendre les défis spécifiques ainsi que leurs impressions générales.

Tâche I

Comme nous l'avons clairement établi, la tâche I consistait en une présentation de soi et de sa famille. Cette activité est souvent incluse dans les premières leçons des apprenants lors d'un cours de FLE, car elle fait partie des compétences de base que les apprenants sont censés maîtriser. De manière générale, les participants ont trouvé cette tâche plus facile que la deuxième. Les extraits 24 et 25 confirment notre assertion.

Extrait 24

FS006	<i>...in presenting myself those things they are basics so I know...</i>
-------	--

Extrait 25

FS005	<i>So + I found it much more easier to talk about myself because I know myself [much more] better ...</i>
-------	---

A partir des réponses, il est clair que tous les apprenants connaissent bien le concept de présentation de soi. En effet, 100 % d'entre eux ont indiqué avoir déjà été exposés à ce type de tâche, et que cette première tâche était plus facile que l'autre.

Les réponses des apprenants révèlent plusieurs points intéressants. La tâche de présentation de soi a été jugée relativement facile, car elle est souvent pratiquée dans les cours de FLE. Grâce à cette familiarité, les apprenants ont pu s'exprimer avec une certaine aisance, même si leur maîtrise du vocabulaire et de la grammaire était parfois limitée.

Tâche II

Comme nous l'avons établi, la tâche II consistait à raconter des histoires à partir d'images sans texte, où les apprenants devaient créer des récits basés sur ces illustrations. Cette tâche de description d'images a été perçue comme plus complexe que la première. Les apprenants ont souvent rencontré des difficultés à trouver les mots appropriés pour décrire les éléments visuels, ce qui a amplifié leur sentiment d'incertitude. Contrairement à la tâche de présentation personnelle, cette activité, moins familière, les a incités à improviser et à mobiliser des stratégies de communication dans un contexte plus imprévisible.

Les extraits 26 et 27 illustrent bien les opinions des apprenants sur cette tâche.

Extrait 26

FS001	<i>... it was fun but very difficult ... with the activity some of the images I don't know the names in French</i>
-------	--

Extrait 27

FS004	<i>... It was interesting and then I think one thing I realize is there are some + things ... in the picture that I wasn't able to identify...</i>
-------	--

Les extraits 26 et 27 montrent les difficultés des apprenants lors de la description des images. Dans l'extrait 26, FS001 explique que l'activité était amusante mais très difficile, car elle ne connaissait pas les noms de certains éléments en français. Dans l'extrait 27, FS004 trouve l'activité

intéressante, mais remarque qu'il n'a pas réussi à identifier certains détails des images, ce qui a compliqué la tâche.

Bilan de tâche I et II

Cette étude souligne une distinction significative entre les deux types de tâches. La familiarité des apprenants avec la première tâche, ainsi que leur expérience préalable, ont constitué des atouts indéniables. En revanche, la nouveauté de la seconde tâche a engendré des difficultés accrues, les apprenants devant mobiliser des stratégies de communication inédites.

Ces résultats montrent que, bien que les apprenants soient capables de s'appuyer sur des SC pour compenser leurs lacunes, ils rencontrent davantage de difficultés dans des tâches nouvelles ou moins familières. Cela met en lumière l'importance de développer un vocabulaire plus riche et des compétences linguistiques variées pour mieux faire face à différents types d'activités communicatives en langue étrangère (Lu, 2013).

Perception des difficultés et raisons des obstacles dans la deuxième tâche communicative

La deuxième question visait à savoir si les participants avaient rencontré des difficultés lors de la tâche communicative principale, qui était la description d'images. Neuf sur dix participants ont répondu qu'ils avaient éprouvé certaines difficultés, tandis qu'un seul a affirmé que cela n'avait pas vraiment été le cas.

Dans le tableau 37, les données recueillies sont présentées, mettant en lumière les thèmes émergents identifiés lors de l'analyse. Ces résultats permettent de mieux comprendre les raisons des difficultés rencontrées par les apprenants dans la tâche II.

Tableau 37 : Raisons de difficultés dans la tâche II

Thèmes	Fréquences	Pourcentage
Vocabulaire limité	8	80%
Maitrise imparfaite des temps verbaux	3	30%
Images peu claires	1	10%
Préférence pour l'écrit	1	10%
Appréhension des erreurs	1	10%
Difficulté dans la recherche des mots inconnus	1	10%

Nous constatons que les raisons évoquées pour ces difficultés étaient principalement liées au manque de vocabulaire approprié, avec huit participants (sur dix) qui ont mentionné des lacunes dans leur répertoire lexical ou la difficulté de ne pas faire de traductions directes depuis leur langue source, l'anglais dans ce cas. Un seul participant a aussi souligné que les images utilisées n'étaient pas suffisamment claires, ce qui complique l'exercice, et un autre a expliqué qu'il devait souvent chercher le mot le plus proche pour remplacer celui qu'il avait oublié ou ne connaissait pas.

En ce qui concerne la grammaire, trois apprenants (sur dix) ont mentionné des difficultés avec la formation des phrases et l'utilisation des temps verbaux corrects. De plus, un apprenant a exprimé une préférence pour une tâche écrite plutôt qu'oral, et un autre a mentionné la crainte de commettre des erreurs comme un frein à son expression orale.

Les résultats de cette deuxième question révèlent plusieurs implications pédagogiques importantes pour l'enseignement de FLE, notamment dans le cadre des tâches de communication orale.

Nous avons observé que la majorité des étudiants, neuf sur dix, ont éprouvé des difficultés à trouver un vocabulaire approprié ou adéquat, ce qui montre qu'il est nécessaire d'enseigner davantage le vocabulaire de manière ciblée, en particulier pour les tâches moins familières ou plus abstraites, comme la description d'images (Lu, 2013 ; Appiah-Thompson, 2015).

Ensuite, il apparaît que l'enseignement explicite des SC est crucial comme le souligne Dörnyei (1995) ainsi que Teng (2012). Nous confirmons cette nécessité puisque les apprenants ont mentionné devoir trouver des mots proches pour remplacer des termes oubliés ou inconnus, ceci souligne l'importance d'introduire ces stratégies en classe, que nous trouvons nécessaires pour le développement des compétences communicatives et stratégiques des apprenants. Les apprenants doivent être au courant de comment se servir des techniques comme la paraphrase, l'approximation ou la circonlocution pour mieux gérer les difficultés de communication.

Le fait qu'un apprenant ait exprimé une préférence pour l'écrit plutôt que pour l'oral souligne l'accent mis sur l'écrit dans l'apprentissage du FLE au Ghana, comme le soulignent Kuupole et al. (2012). Cette prédominance de l'écrit par rapport à l'oral peut rassurer certains apprenants, moins à l'aise avec l'oral, mais il serait bénéfique d'introduire davantage d'activités orales pour les aider à prendre confiance en leurs capacités à s'exprimer en français.

En ce qui concerne la grammaire et la formation des phrases, trois apprenants ont signalé des difficultés, notamment avec les temps verbaux. Cela met en lumière le besoin d'une instruction grammaticale plus ciblée, intégrée dans des tâches communicatives, afin que les apprenants puissent pratiquer l'application des structures grammaticales en temps réel (Montaño-González, 2017).

En somme, ces réponses suggèrent la nécessité d'une approche plus holistique de l'enseignement de la communication orale, qui intègre l'expansion du vocabulaire, l'enseignement de la grammaire et des stratégies de communication, le tout dans un environnement de classe bienveillant et favorable.

SECTION B : L'emploi de stratégies communicatives lors de tâches communicatives

Dans cette section, nous avons interrogé les apprenants sur leurs processus cognitifs lorsqu'ils tentaient de parler en FLE et rencontraient des difficultés. Nous leur avons aussi demandé s'ils devaient mentalement traduire de l'anglais au français avant de s'exprimer, ainsi que les raisons qui les poussaient à recourir à cette méthode pour pouvoir parler français. Nous avons également cherché à savoir ce qu'ils faisaient lorsqu'il leur manquait un mot ou qu'ils ne possédaient pas le vocabulaire nécessaire pour exprimer une idée précise. Enfin, nous les avons interrogés sur l'utilisation des pauses pendant leur discours, en leur demandant s'ils se trouvaient souvent à hésiter et pourquoi ces pauses survenaient durant leur narration.

Le tableau 38 recense les thématiques centrales qui sont aussi présentées en détail dans les paragraphes suivants.

Tableau 38 : Les processus cognitifs lors des tâches communicatives.

Thème	Fréquence	Pourcentage
Approximation	3	30%
Traduction directe mentale	4	40%
Maintien de la concentration	1	10%
Sélection lexicale et grammaticale	5	50%
Application des règles de formation des mots	1	10%

Selon le tableau 38, lorsque nous leur avons demandé de décrire leurs processus de réflexion pendant qu'ils essayaient de formuler ce qu'ils allaient dire, trois apprenants (sur dix) ont mentionné avoir utilisé l'approximation pour trouver des mots proches de ce qu'ils voulaient exprimer. Quatre apprenants (sur dix) ont indiqué avoir effectué des traductions directes mentales de l'anglais vers le français pour construire leurs phrases. Cinq autres ont souligné qu'ils devaient choisir mentalement le vocabulaire approprié, sélectionner et conjuguer les verbes, ainsi que structurer correctement leurs phrases. Un apprenant a évoqué l'importance de ne pas perdre le fil de la conversation, tandis qu'un autre a mentionné qu'il essayait de se rappeler les règles de formation des mots pendant l'exercice.

Les réponses des apprenants provenant de ces processus de réflexion mettent en lumière plusieurs éléments cruciaux pour la pratique pédagogique de FLE, ainsi que pour d'autres langues étrangères et secondes.

D'abord, l'usage fréquent de la traduction mentale directe révèle une dépendance significative à la langue source (Chachu, 2016), ce qui peut créer des interférences linguistiques. Il serait alors pertinent de renforcer l'enseignement de la pensée directement en français afin de minimiser les erreurs liées à ces traductions.

Ensuite, le fait que les apprenants avaient du mal à choisir et conjuguer les verbes, à organiser leurs phrases, et à se rappeler des règles de formation des mots, suggère un besoin d'une révision plus approfondie de la grammaire et des structures syntaxiques dans des contextes pratiques et communicatifs.

Par ailleurs, l'enseignement explicite des SC, comme l'approximation ou l'utilisation de synonymes, pourrait aider les apprenants à compenser leur manque de vocabulaire, renforçant ainsi leur confiance à s'exprimer en français (Christoforou & Kakoyianni-Doa, 2014 ; Yuliandri, 2018).

Fréquence et raisons des traductions mentales chez les apprenants interrogés

Nous avons analysé les réponses des apprenants quant à leur utilisation de la traduction mentale de l'anglais vers le français lors d'activités communicatives. La question centrale était : « Avez-vous tenté de traduire mentalement vos pensées de l'anglais vers le français avant de parler ? Si oui, pourquoi ? Si non, pourquoi pas ? » Cette question s'appuie sur les observations faites par Chachu (2016), selon lesquelles les apprenants finissent souvent par traduire de l'anglais pour

produire du discours en français. Ce phénomène engendre parfois des erreurs de traduction directe, lesquelles peuvent nuire à la construction syntaxique des phrases et altérer le sens du message voulu. Le tableau 39 présente des données issues de cette question.

Tableau 39 : Fréquence et raisons des traductions mentales

Étudiant	Traduction mentale	Extrait de raison
FS001	Oui	<i>Because English is my first language</i>
FS002	Oui	<i>I didn't want to make a mistake</i>
FS003	Parfois	<i>Sometimes... I do that for easy speaking and writing</i>
FS004	Oui	<i>I think since this is a language I was struggling...and then I wasn't coming with the right expressions...Maybe I can do direct translation and try to put words together</i>
FS005	Non	<i>Personally ...I've always had this love for the French language and I always wanted to better it so I feel like putting the English before French will make me be thinking about English too much ... I have to think in FrenchYes</i>
FS006	Non	<i>... the full sentences wouldn't be English just when I want a particular word</i>
FS007	Non	<i>... sometimes when you try translating word by word you'll miss a particular word</i>
FS008	Parfois	<i>I'm used to certain phrases and certain sentences ... but then sometimes when I have to think deeper ... that's my only way out.</i>
FS009	Oui	<i>I think because I'm not too fluent with the French</i>
FS010	Oui	<i>I think that at least it helps to form the sentence even though It won't be right but...</i>

Selon le tableau 39, nous trouvons que cinq participants sur dix ont reconnu avoir recours à cette stratégie de traduction mentale directe, trois l'ont catégoriquement rejetée, et deux ont indiqué l'utiliser occasionnellement. Les apprenants qui ont répondu « oui » ont mentionné que la traduction mentale les aidait à s'exprimer plus facilement en français. Par exemple, un apprenant

explique que l'anglais étant sa langue maternelle, il est plus facile pour lui de réfléchir en anglais avant de parler français. Quatre apprenants affirment aussi que cette technique rend la parole plus fluide, tandis qu'un autre justifie sa traduction par la peur de commettre des erreurs. Quant à l'un des apprenants qui utilise occasionnellement cette stratégie, il précise qu'il se limite à traduire certains termes spécifiques, sans traduire l'intégralité des phrases.

Ces résultats montrent que la plupart des apprenants continuent à s'appuyer sur leur langue maternelle ou langue source pour structurer leur discours en FLE (Al-khresheh, 2015 ; Odlin, 2022), ce qui peut avoir des implications pédagogiques importantes. D'une part, cela suggère un besoin d'encourager les apprenants à développer leur compétence à réfléchir directement en français, afin de réduire la dépendance de la traduction mentale, qui peut ralentir le processus de communication et introduire des erreurs structurelles.

D'autre part, il peut être utile de proposer des stratégies d'apprentissage (Cohen, 2014) pour aider les apprenants à trouver des formes linguistiques équivalents en français sans avoir à passer par la traduction de leur langue maternelle, en développant notamment des compétences en paraphrase et en approximation (Hammarström, 2016).

Stratégies utilisées en cas de blocage lexical

Cette section présente les réponses des apprenants à la question : « Lorsque vous avez eu du mal à trouver un mot que vous cherchiez, qu'avez-vous fait ? ». Comme nous l'avons déjà établi, dix apprenants ont été interrogés sur leur stratégie lorsqu'ils étaient confrontés à un blocage lexical.

La majorité des apprenants (neuf sur dix) ont recours à l'approximation, une stratégie de communication consistant à utiliser un mot ou une expression proche de l'idée ou du concept qu'ils veulent exprimer lorsqu'ils sont confrontés à un manque de vocabulaire (Namaziandost et al, 2017). Cela indique une certaine conscience de la nécessité de maintenir le flux de la conversation, même si cela implique l'utilisation de termes imparfaits ou moins précis. Un apprenant avoue de souvent recourir à l'abandon du discours lors qu'il rencontre des difficultés linguistiques.

Il est important de noter que ces apprenants étaient conscients de cette stratégie, sans toutefois connaître la désignation technique. Ceci souligne l'importance d'un enseignement structuré et détaillé des SC, qui pourrait beaucoup contribuer au développement des compétences communicatives des apprenants (Teng, 2012).

Les pauses et hésitations dans la parole lors des tâches communicatives

Dans cette sous-section, nous analysons les réponses des apprenants concernant les pauses et les hésitations observées lors de la tâche communicative.

Tous les participants (10 sur 10) ont admis avoir fait des pauses ou hésité à un moment donné lors de leur prise de parole. Les raisons principales évoquées incluent le manque de vocabulaire adéquat (6 apprenants), la peur de commettre des erreurs (1 apprenant), l'incertitude quant à la prononciation (1 apprenant), le manque de pratique (2 apprenants) et l'incertitude concernant la sélection lexicale (1 apprenant). Ces facteurs reflètent les difficultés courantes rencontrées lors de la production orale en langue étrangère, notamment lorsqu'il s'agit de gérer des éléments linguistiques complexes tout en maintenant la fluidité du discours.

Ces résultats soulignent que la majorité des apprenants ont rencontré des difficultés à trouver les mots justes, ce qui a entraîné des pauses dans leur discours (Guilleminot & Kuupole, 2009). Cela pourrait être lié à une insuffisance de pratique ou à un manque de confiance dans leurs capacités langagières, notamment dans la formation correcte des phrases et l'utilisation des temps verbaux (Christoforou & Kakoyianni-Doa, 2014 ; Hammarström, 2016).

Nous trouvons ci-dessous quelques extraits des propos tenus par certains participants, concernant les raisons derrière leurs pauses.

Extrait 28

FS010	<i>I tried to pause to see if I can try hard to recall</i>
-------	--

Extrait 29

FS007	<i>It was because I was going to say something but the word wasn't coming or I wasn't finding the right word to express it</i>
-------	--

Dans l'Extrait 28 et 29, les apprenants expliquent pourquoi ils ont dû faire des pauses lors de leurs discours. L'apprenant FS010 explique qu'il a fait une pause pour essayer de se concentrer et se

rappeler des mots oubliés. L'apprenant FS007 indique aussi qu'il a interrompu son discours parce qu'il ne trouvait pas le mot juste ou que le mot ne lui venait pas à l'esprit.

Les réponses fournies par les apprenants ont permis de confirmer que lors des pauses et des hésitations, les apprenants sont souvent en train de faire des traductions mentales ainsi que des sélections lexicales. La théorie de Levelt et al. (1999) explique que ces pauses peuvent être le résultat du processus d'articulation du langage, dans lequel le locuteur doit planifier son discours en temps réel. Selon cette théorie, adaptée par Segalowitz (2010) pour des langues étrangères et secondes, les apprenants passent par plusieurs étapes, notamment la conceptualisation (formulation de l'idée), la formulation (mise en mots) et l'articulation (production orale). Lorsque l'apprenant rencontre une difficulté, telle qu'un manque de vocabulaire ou une incertitude grammaticale, le processus de formulation peut être interrompu, entraînant ainsi des pauses pour permettre une auto-surveillance plus approfondie et la sélection du mot ou de la structure grammaticale appropriée (Thanh & Tâm, 2022).

Dans cette deuxième catégorie des questions pour notre interview, nous avons exploré les SC employées par les apprenants ainsi que leurs perceptions à travers leurs expériences de pauses, de traductions mentales ainsi que leurs réactions aux blocages linguistiques. Ces échanges avec les apprenants ont révélé non seulement les SC qu'ils mobilisent lorsqu'ils rencontrent des obstacles linguistiques, mais aussi les processus cognitifs qui sous-tendent leurs choix et les ajustements linguistiques qu'ils font.

Leurs réponses nous permettent de comprendre comment ces apprenants de FLE gèrent leurs difficultés en production orale, notamment en ce qui concerne l'accès au vocabulaire et aux blocages langagiers.

Nous consacrons la partie suivante de notre analyse à l'exploration des connaissances des apprenants concernant les SC ainsi que leurs attentes par rapport à l'enseignement explicite de celles-ci. Cette partie de l'étude vise à évaluer dans quelle mesure ces étudiants sont conscients de l'utilité pédagogique des SC, afin d'identifier les éventuelles lacunes à combler.

SECTION C : Connaissances et perceptions des apprenants par rapport aux stratégies de communication

Dans cette section, nous examinons dans quelle mesure les apprenants sont conscients des SC en contexte d'apprentissage des langues. Nous explorerons non seulement leur connaissance de ces stratégies, mais également leurs opinions sur l'importance d'un enseignement explicite des SC.

Connaissances des stratégies de communication par les apprenants

En ce qui concerne la connaissance des SC en apprentissage des langues, sept des apprenants ont déclaré qu'ils n'étaient pas familiers avec ce concept. Parmi les trois qui ont répondu par l'affirmative, leurs explications se réfèrent davantage aux stratégies d'apprentissage que spécifiquement aux SC. En somme, aucun des dix participants n'avait une compréhension claire et approfondie des SC en tant que telles.

Les réponses recueillies auprès des apprenants révèlent une lacune dans leur formation en FLE, surtout en ce qui concerne la production orale, suggérant que l'enseignement explicite des SC n'a pas été suffisamment abordé ou intégré dans le programme.

Cela pourrait aussi signifier que les apprenants ne disposent pas d'assez d'outils méthodologiques pour faire face aux obstacles communicatifs, ce qui pourrait contribuer à leur anxiété, à une baisse de confiance en leur capacité à interagir en langue étrangère, et à des interruptions fréquentes dans leur discours (Maleki, 2010). L'intégration de l'enseignement explicite des SC permettrait non seulement d'améliorer leurs compétences communicatives, mais aussi de renforcer leur autonomie et leur assurance dans des situations de communication réelle (Dörnyei, 1995).

Les SC comme l'approximation, la paraphrase ou la demande d'aide, sont essentielles pour aider les apprenants à surmonter les difficultés linguistiques, en particulier dans un environnement de communication et aussi dans la classe de FLE (Farrell & Mallard, 2006).

Perceptions des apprenants sur la sensibilisation aux SC

La dernière question dans l'entretien se posait sur des perceptions des apprenants sur l'enseignement des SC pour améliorer leurs compétences communicatives en FLE. De manière unanime, tous les apprenants (10 sur 10) ont jugé favorablement l'idée d'enseigner ces stratégies, en insistant sur divers avantages qu'elles pourraient apporter. L'objectif est de déterminer si les

apprenants perçoivent ces outils comme des moyens utiles pour surmonter les obstacles linguistiques et améliorer leurs compétences communicatives en langue étrangère.

Quatre apprenants ont évoqué le fait que l'enseignement des SC permettrait de mieux surmonter les obstacles linguistiques tels que les hésitations ou les difficultés à choisir les mots adéquats.

Deux apprenants parmi les dix ont souligné l'importance des SC dans la construction de la confiance en soi lors de la prise de parole, en particulier lorsqu'il s'agit de parler en public ou de s'exprimer dans des situations informelles. Deux autres ont ajouté que bien que les SC soient utiles, il est également nécessaire de multiplier les opportunités de pratiquer ces stratégies pour réellement en tirer profit.

L'extrait 30 et 31 ci-dessous présentent l'avis des quelques apprenants concernant la prise en conscience de SC dans les pratiques orales de FLE.

Extrait 30

FS009	<i>Sometimes when you are trying to speak the French, and you keep stopping then you feel like I will just stop speaking it. At least when you are taught that [Communication Strategies]it will [give us] some encouragement that we will get there.</i>
-------	---

Extrait 31

FS004	<i>I think ...it's a good initiative in this language that is not ours . It's a language that we are learning so It comes with its challenges especially when you don't have the background or you are totally new to it...So in trying to express yourself... definitely there will be challenges... I think learning about communication strategies and trying to figure out how best to put the words is a good initiative.</i>
-------	--

L'étudiant (FS009) est d'avis que l'introduction des SC dans les pratiques orales en FLE contribuera à la capacité des apprenants de continuer à converser, même face à des obstacles linguistiques. Cet extrait reflète principalement l'objectif que nous avons cherché à atteindre en explorant ce sujet.

Dans l'extrait 31, l'apprenant FS004 souligne que l'apprentissage d'une langue étrangère présente de nombreux défis, notamment pour ceux qui n'ont pas de connaissances préalables. Il insiste sur l'importance des stratégies de communication, qu'il considère comme une initiative utile pour mieux exprimer ses idées dans une langue nouvelle.

En résumé, tous les apprenants sont convaincus que l'enseignement explicite des SC pourrait faciliter l'apprentissage du français, en particulier dans des situations où ils sont confrontés à des blocages linguistiques. Cette prise de conscience collective de l'utilité des SC met en lumière le besoin pédagogique important de l'intégration de l'enseignement des stratégies dans le programme de langue, afin d'aider les apprenants à mieux surmonter les difficultés linguistiques et à gagner en aisance à l'oral.

Cette unanimité en faveur de l'enseignement des SC démontre que les apprenants sont conscients des difficultés qu'ils rencontrent en communication orale et sont ouverts à des approches nouvelles et efficaces pour les surmonter.

De plus, le CECRL met en avant l'importance des SC comme étant des outils essentiels pour compenser les lacunes linguistiques et faciliter l'interaction. Le CECRL encourage les enseignants à rendre explicites ces stratégies et à les intégrer dans leur pédagogie, afin que les apprenants puissent les utiliser consciemment et améliorer leur compétence communicative (Conseil de L'Europe, 2001 ; Hammarström, 2016).

4.3 Conclusion du chapitre

Ce chapitre a été présenté en trois grandes parties : les questionnaires, les observations des tâches communicatives, et les entretiens semi-structurés rétrospectifs.

La première partie, consacrée aux questionnaires, nous a permis de recueillir des données démographiques des participants, notamment sur le sexe, l'âge et leur parcours linguistique. Il y avait un fort déséquilibre entre les sexes, avec une majorité de femmes (104 contre 27 hommes). La majorité des participants, 79,4 % étaient âgés de 19 à 25 ans, et la quasi-totalité des participants étaient de nationalité ghanéenne (98%). Sur le plan linguistique, environ 50 % des participants avaient étudié le français pendant plus de 10 ans, mais seuls 6 % se considéraient comme ayant un niveau excellent en français. Cependant, une régression simple a montré que le nombre d'années

d'études n'avait pas d'impact significatif sur le niveau de compétence. Les obstacles à la pratique orale du français incluent le manque de confiance, le manque de pratique, parmi d'autres.

Les questions relatives aux SC ont été élaborées en se basant sur la taxonomie de Dörnyei (1995), avec l'ajout de la technique d'auto-correction de Tarone (1980). Le questionnaire a révélé que la majorité des étudiants préfèrent persister dans la communication plutôt que d'abandonner, et l'auto-correction s'est avérée être la stratégie compensatoire la plus utilisée (90%). D'autres stratégies comme la traduction littérale, la circonlocution et l'appel à l'aide ont également été fréquemment évoquées. De plus, 79 % des participants ont déclaré avoir recours à des pauses et des hésitations face à des barrières linguistiques.

La deuxième partie du chapitre portait sur les extraits des tâches communicatives, élaborées selon la taxonomie de Dörnyei pour la classification des stratégies de communication, avec l'ajout des stratégies d'auto-réparation inspirées de la taxonomie de Tarone (1980). Les extraits ont illustré l'utilisation de la majorité des stratégies de communication identifiées dans la taxonomie adaptée, à l'exception du néologisme et des moyens non linguistiques (tels que les gestes), qui n'ont pas été pris en compte dans cette étude. Cependant, il est important de noter que nous aurions pu inclure l'utilisation de sons non linguistiques pour représenter des objets ou des idées, mais ces éléments n'ont pas été enregistrés dans notre corpus. En ce qui concerne les stratégies de gain de temps, nous avons observé des pauses non grammaticales, des répétitions et l'utilisation de remplisseurs non lexicalisés.

En termes de fréquence d'utilisation des stratégies de communication selon la catégorisation de Dörnyei (1995), la stratégie d'évitement ou de réduction (première catégorie) a été utilisée à 19 reprises, avec une prédominance lors de la deuxième tâche. Parmi cette catégorie, la technique d'évitement s'est avérée être la plus fréquemment employée.

Dans la deuxième catégorie, les stratégies compensatoires, la technique la plus utilisée était la traduction littérale, qui a enregistré 74 occurrences, principalement lors de la deuxième tâche.

Enfin, les stratégies de gain de temps ont été observées à 359 reprises, avec une forte prévalence des pauses non grammaticales, qui constituaient la technique la plus couramment employée dans cette catégorie.

La dernière partie, consacrée aux entretiens semi-structurés, a permis d'approfondir la compréhension des raisons motivant le recours à certaines stratégies. Les étudiants ont expliqué avoir fréquemment marqué des pauses pour organiser leurs idées ou traduire mentalement de l'anglais au français, afin de pouvoir s'exprimer plus efficacement en français. Bien qu'ils ne soient pas familiers avec le concept de SC, ils se sont déclarés favorables à leur intégration dans les cours de FLE, estimant que cela pourrait renforcer leur capacité à surmonter les blocages linguistiques et à mieux communiquer.

Ces résultats renforcent l'idée que les étudiants ont recours à des stratégies variées pour surmonter les obstacles linguistiques dans les tâches communicatives, et la fréquence élevée des stratégies de gain de temps souligne l'importance de ces mécanismes dans la gestion de leurs difficultés d'expression. Ce constat, ainsi que les autres observations faites dans cette partie, serviront de base à la discussion dans le chapitre suivant, où nous analyserons ces résultats en relation avec nos questions de recherche et nos hypothèses.



CHAPITRE CINQ

DISCUSSION DES RÉSULTATS

5.0 Introduction

Comme déjà mentionné dans les chapitres précédents de cette étude, notre objectif principal est d'examiner les subtilités de l'emploi de SC par des étudiants ghanéens de FLE au niveau universitaire lors de leurs productions orales. Nous avons tenté de recueillir des données qui répondent directement aux questions de recherche essentielles qui fondent cette recherche en adoptant un cadre de recherche minutieusement élaboré et une méthodologie rigoureuse, ce que nous avons exposé dans les chapitres précédents.

Dans ce chapitre, nous discutons des résultats de notre étude par rapport aux questions de recherche et les hypothèses que nous avons formulées. Les résultats obtenus à travers les questionnaires, les observations et les entretiens seront analysés en profondeur afin de confirmer ou de réfuter nos hypothèses initiales.

5.1 Récapitulatif des questions de recherche et hypothèses

Afin de bien discuter des résultats recueillis dans cette étude, il est nécessaire de présenter une vue récapitulative de celle-ci. Comme élaboré dans les chapitres précédents, cette recherche vise principalement à proposer les SC comme un moyen d'améliorer les compétences communicatives (Maleki, 2007 ; Teng, 2012 ; Agbo, 2020), car l'objectif fondamental de l'apprentissage des langues est la capacité à communiquer efficacement. En ce sens, l'étude examine l'utilisation des SC dans le contexte universitaire ghanéen, en se concentrant sur les discours oraux des apprenants de FLE.

Cette étude vise à contribuer à l'avancement des connaissances en répondant aux questions de recherche suivantes

- *Quelles sont les SC utilisées par les apprenants de FLE lors de leurs productions orales ?*
- *Dans quelle mesure ces SC semblent-elles efficaces pour aider les apprenants de FLE à surmonter des blocages linguistiques lors des tâches communicatives ?*

- *Quelles différences sont observées dans les réponses des apprenants aux deux types de tâches communicatives distinctes en ce qui concerne leur choix de SC ?*

Afin de répondre à ces questions de recherche, nous avons mis en œuvre une méthodologie de recherche mixte, combinant des méthodes quantitatives et qualitatives, afin de recueillir des données riches et diversifiées.

Guidés par notre expérience d'enseignement au Ghana, nous avons élaboré trois hypothèses que nous chercherons à confirmer ou à infirmer à travers notre étude :

- *Les apprenants de FLE mobilisent une combinaison de stratégies d'évitement, de compensation et de gain de temps lors de leurs productions orales, avec une prédominance des stratégies compensatoires.*
- *Les stratégies de compensation telles que la traduction littérale, apparaissent comme les plus efficaces pour permettre aux apprenants de FLE de maintenir leur discours malgré les blocages linguistiques rencontrés lors des tâches communicatives.*
- *Le type de tâche communicative influence le choix des stratégies de communication chez les apprenants de FLE. Les apprenants de FLE utilisent davantage de stratégies de gain de temps dans la deuxième tâche communicative que dans la première.*

Ces hypothèses constituent la base de notre étude. Dans les paragraphes suivants, nous présentons une synthèse des résultats issus des trois instruments de collecte de données, à savoir le questionnaire, la tâche communicative et l'entretien rétrospectif. Cette analyse croisée nous permet de répondre de manière approfondie aux questions de recherche et de vérifier la validité des hypothèses formulées, en nous appuyant sur l'ensemble des données recueillies.

5.2 Discussion des résultats à la lumière des trois instruments de collecte de données

Une triangulation des données issues du questionnaire, de la tâche communicative et des entretiens rétrospectifs permet de dégager des tendances cohérentes quant SC les plus fréquemment mobilisées par les apprenants en cas de blocage linguistique, ce que nous discutons dans cette section de notre étude.

D'après les résultats du questionnaire, les trois stratégies les plus déclarées sont l'autocorrection (90 %), la traduction littérale (88,5 %) et les stratégies de gain de temps (79 %). Ces résultats sont

partiellement confirmés par l'analyse de la tâche communicative, où les stratégies de gain de temps apparaissent comme les plus utilisées en situation réelle, notamment à travers les pauses (201 occurrences), les remplisseurs non lexicalisés (104) et les répétitions (54). Viennent ensuite la traduction littérale (26 occurrences), l'alternance codique et les stratégies d'évitement (16 occurrences chacune). Enfin, les entretiens rétrospectifs confirment cette tendance, avec une reconnaissance unanime de l'utilisation des pauses (10/10 participants), de la traduction mentale littérale (7/10), et de l'approximation (9/10) comme stratégies de recours face aux blocages lexicaux.

Cette convergence des données suggère une cohérence entre les déclarations des apprenants, leurs performances observées et leurs justifications métacognitives, renforçant ainsi la validité des résultats obtenus sur les SC privilégiées en contexte d'apprentissage du FLE.

Le tableau 40 ci-dessous résume l'ensemble de ces stratégies à travers les différents instruments de collecte de données.

Tableau 40 : Tableau de triangulation des stratégies de communication les plus utilisées

Outil de collecte	Stratégies les plus utilisées	Fréquence
Questionnaire	1. Autocorrection	118 mentions
	2. Traduction littérale	116 mentions
	3. Stratégie de gain de temps	104 mentions
Tâche communicative	1. Stratégie de gain de temps (Pauses, remplisseurs, répétitions)	201+ 104 +54 = 359 occurrences
	2. Traduction littérale	26 occurrences
	3. Alternance codique/évitement	16 occurrences
Entretien rétrospectif	1. Pauses (stratégie de gain de temps)	10/10 participants
	2. Approximation	9/10 participant
	3. Traduction directe mentale	7/10 participants.

Comme le présente le tableau 40, la triangulation des données issues du questionnaire, de la tâche communicative et des entretiens montre une tendance claire en faveur des stratégies de gain de

temps, notamment les pauses, les remplisseurs non lexicalisés et les répétitions. Ces stratégies apparaissent non seulement comme les plus observées en situation réelle (359 occurrences au total), mais aussi comme les plus reconnues par les apprenants eux-mêmes dans les entretiens (10/10).

En deuxième position, la traduction littérale (qu'elle soit mentale ou verbale) est également très présente dans les trois outils, ce qui montre qu'elle reste un réflexe fréquent face aux blocages lexicaux.

Enfin, l'autocorrection se distingue principalement dans les données du questionnaire, ce qui suggère qu'elle est perçue comme importante par les apprenants, même si elle est moins évidente dans les productions orales observées.

Ces résultats confirment la pertinence d'une approche pédagogique qui intègre explicitement ces stratégies dans la formation des apprenants de FLE, tout en encourageant leur usage conscient et adapté selon les contextes de communication

5.3 Présentation et interprétation de réponses aux questions de recherche

Dans cette section, nous nous penchons sur la présentation et l'interprétation des réponses aux questions de recherche formulées dans le cadre de cette étude. Chaque question est examinée à travers une analyse détaillée des données issues de nos instruments. En confrontant les résultats obtenus par ces différentes méthodes de collecte, nous visons à apporter des réponses précises et nuancées qui permettent de mieux comprendre les SC employées par les étudiants. Cette démarche analytique nous aidera à établir des liens pertinents entre les comportements observés et les enjeux théoriques et pédagogiques abordés dans les chapitres précédents.

Question de recherche 1 : Quelles sont les SC utilisées par les apprenants de FLE lors de leurs productions orales ?

La première question de recherche vise à identifier les SC utilisées par les apprenants de FLE dans leurs productions orales. Nos instruments de collecte de données ont révélé que les apprenants mobilisent toutes les catégories de stratégies de communication basées sur la typologie de Dörnyei (1995), que nous avons adaptée pour cette étude.

Concernant les stratégies de réduction, les apprenants utilisent principalement l'évitement et, dans une moindre mesure, l'abandon de message. Pour les stratégies compensatoires, ils recourent à des techniques telles que la circonlocution, l'approximation, l'utilisation de mots polyvalents, la traduction littérale, l'étrangéisation linguistique, l'alternance codique, l'appel à l'aide et l'auto-correction. Toutes les techniques de cette catégorie ont été observées, à l'exception du néologisme et de l'utilisation de moyens verbaux non linguistiques. En ce qui concerne les stratégies de gain de temps, les apprenants emploient des pauses, des répétitions et des remplisseurs non lexicalisés.

Les entretiens ont également confirmé l'utilisation de certaines de ces stratégies, notamment l'approximation et les traductions littérales de l'anglais vers le français, ainsi que les pauses et les marqueurs d'hésitations. Ces résultats mettent en évidence une diversité dans l'utilisation des stratégies de communication, témoignant de la capacité des apprenants à s'adapter aux défis linguistiques en mobilisant un large éventail de techniques pour faciliter l'interaction. Le tableau 40 présenté dans la section précédente synthétise l'ensemble des données issues de nos trois instruments de collecte, et permet de mettre ces observations en perspective.

Pour mieux comprendre la pertinence de ces résultats, il est essentiel de les situer dans le cadre de recherches antérieures. En effet, plusieurs études, comme celles de Maleki (2007), Teng (2012) et Agbo (2020), ont déjà souligné l'importance des SC dans l'amélioration des compétences orales des apprenants de langues étrangères. Parmi les SC fréquemment identifiées dans des études entamées dans ce domaine, on retrouve notamment l'alternance codique, l'emploi des remplisseurs, les répétitions ainsi que des pauses (Rodríguez Cervantes & Roux Rodríguez, 2012; Dewi et al., 2018 ; Febiani, 2014 ; Kalisa, 2019). D'autres stratégies, telles que l'abandon du message, l'évitement du sujet, les signaux non verbaux et les demandes d'aide, ont également été observées (Febiani, 2014 ; Kalisa, 2019).

Les données recueillies dans notre étude corroborent en partie les résultats de recherches antérieures, notamment en ce qui concerne le recours à l'évitement, à la circonlocution et à la traduction littérale. Ces stratégies, fréquemment observées dans divers contextes d'apprentissage, semblent donc constituer des mécanismes adaptatifs courants chez les apprenants. Une analyse plus approfondie des similitudes et des divergences avec les études précédentes pourrait ouvrir de nouvelles perspectives pour des recherches futures, en ce qui concerne l'emploi de SC par des apprenants en langues étrangères et secondes.

Question de recherche 2 : Dans quelle mesure ces SC semblent-elles efficaces pour aider les apprenants de FLE à surmonter des blocages linguistiques lors des tâches communicatives ?

Cette section vise à examiner l'efficacité des SC dans le contexte des tâches communicatives, en analysant leur capacité à aider les apprenants de FLE à surmonter des blocages linguistiques. Lors de ces tâches, les apprenants sont souvent confrontés à des difficultés de compréhension et d'expression, dues à des lacunes lexicales ou à des hésitations grammaticales (Guilleminot & Kuupole, 2009 ; Kalisa, 2019). L'utilisation de SC devient alors un moyen clé pour maintenir l'interaction et éviter les ruptures de communication (Hammarström, 2016).

À travers les observations et les réponses obtenues, il ressort que certaines stratégies se révèlent plus efficaces que d'autres pour faire face aux obstacles linguistiques chez les apprenants de FLE. Afin d'analyser l'efficacité relative de ces stratégies, nous les avons catégorisées en stratégies réductives, compensatoires et de gain de temps. Cette classification nous permet d'étudier plus en détail comment ces stratégies contribuent à la construction du sens et surmonter des difficultés de communication.

Nous basons notre analyse principalement sur les données issues des tâches communicatives, qui fournissent un aperçu direct des stratégies de communication en action. Les entretiens rétrospectifs seront utilisés pour compléter et nuancer ces observations.

Dans le chapitre précédent, nous avons recensé un total de 19 occurrences de stratégies de réduction, 74 occurrences de stratégies compensatoires et 359 occurrences de stratégies de gain de temps. Ces chiffres révèlent une utilisation différenciée des types de SC par les apprenants de FLE. Les stratégies de gain de temps, qui comprennent les pauses, les répétitions et les remplisseurs non lexicalisés, sont de loin les plus fréquemment employées. En comparaison, les stratégies compensatoires, bien qu'utilisées de manière notable, apparaissent moins souvent, ce qui peut suggérer que les apprenants préfèrent des solutions immédiates (comme les pauses) pour surmonter les blocages linguistiques plutôt que des techniques plus élaborées telles que la circonlocution ou l'approximation. Enfin, les stratégies de réduction sont les moins fréquentes, ce qui pourrait indiquer une volonté des apprenants de persister dans l'interaction sans abandonner le message ou éviter le sujet de la conversation, malgré les obstacles rencontrés.

Dans le corpus de 1826 mots de la tâche communicative, 452 occurrences de SC ont été recensées, ce qui représente 24% de l'ensemble des paroles produites. Le tableau 41 suivant fournit une analyse des stratégies employées par les participants, classées par fréquence.

Tableau 41 : Hiérarchie des SC employées par les apprenants de FLE

Niveau	SC	Occurrence
1	Pauses	201
2	Remplisseurs non lexicalisés	104
3	Répétitions	54
4	Traduction littérale	26
5	L'alternance codique	16
5	L'évitement du sujet	16
5	L'auto-correction	16

Selon le tableau 41, la technique la plus utilisée parmi toutes les SC est celle des pauses, avec un total de 201 occurrences. Elle est suivie de l'utilisation de remplisseurs non lexicalisés, qui apparaissent 104 fois, et par les répétitions, avec 54 occurrences. Ces trois stratégies les plus fréquentes appartiennent toutes à la troisième catégorie selon la catégorisation de Dörnyei (1995), qui est la stratégie de gain de temps. La quatrième technique la plus employée est la traduction littérale (26 occurrences) suivie de l'alternance codique, l'évitement du sujet et l'auto-correction (16 occurrences chacune) occupant ainsi la cinquième place.

Ces résultats montrent que les stratégies de gain de temps sont les plus sollicitées par les apprenants de FLE pour maintenir le flux de la conversation malgré les difficultés linguistiques rencontrées. Le recours fréquent aux pauses, remplisseurs non lexicalisés et répétitions suggère que les apprenants utilisent principalement des techniques qui leur permettent de réfléchir, de reprendre le contrôle de leur discours, et de temporiser afin d'éviter des ruptures de communication. Ces stratégies semblent ainsi offrir aux apprenants un espace pour traiter l'information, organiser leurs idées et accéder aux ressources linguistiques nécessaires sans interrompre l'interaction.

Dans le même ordre d'idées, Essien et al. (2022) mènent une étude sur l'utilisation des SC dans l'enseignement et l'apprentissage de l'anglais langue étrangère (ALE) afin d'examiner les stratégies employées par les étudiants et les professeurs pour pallier les lacunes dans leurs interactions en classe dans une université ghanéenne. Les résultats ont prouvé que les étudiants préfèrent utiliser des SC non-linguistique, qui sont des stratégies indirectes comme les pauses remplies, les répétitions et les marques d'hésitation

Comme le révèle l'entretien, tous les apprenants ont reconnu avoir fait des pauses au cours des tâches communicatives. La majorité d'entre eux a admis procéder à des traductions mentales, traduisant d'abord leurs pensées de l'anglais au français, ce qui explique les fréquentes pauses observées. Ce processus de traduction cognitive est apparu comme un mécanisme pour réfléchir à leur discours, ajustant mentalement leurs propos avant de les formuler en français.

Ces observations expliquent ainsi la forte occurrence des pauses, de la traduction littérale et des ajustements cognitifs, éléments confirmés par les réponses des apprenants lors des entretiens rétrospectifs. Il est intéressant de noter que, malgré les obstacles linguistiques rencontrés, les apprenants semblent préférer en général maintenir le sujet de la conversation plutôt que de l'abandonner. Cette persévérance pourrait être attribuée à leur volonté de ne pas décevoir la chercheuse ou simplement à leur désir de terminer la tâche, quelles que soient les difficultés rencontrées.

Ces données nous permettent de mieux comprendre que les pauses étaient non seulement le résultat de traductions mentales, mais aussi d'ajustements cognitifs continus nécessaires pour surmonter les défis linguistiques et structurels du discours en langue étrangère. Cette stratégie de l'emploi de pauses, combinée à des traductions littérales, s'avère donc essentielle pour permettre aux apprenants de continuer à communiquer même en situation de blocage, témoignant d'une stratégie de persévérance face aux difficultés linguistiques.

Ces résultats confirment l'idée que, face aux difficultés linguistiques, les apprenants privilégient des stratégies qui leur permettent de temporiser et de maintenir la fluidité de la conversation, même en l'absence de ressources linguistiques complètes (Christoforou & Kakoyianni-Doa, 2014 ; Yuliandri, 2018).

Dans une étude menée par Kalisa (2019) sur les SC utilisées par les apprenants dans l'acquisition d'une langue seconde, la catégorisation des SC s'appuyait également sur la typologie de Dörnyei (1995). Les données recueillies ont été analysées pour établir la fréquence d'utilisation de chaque stratégie. Les résultats révèlent que les apprenants ont majoritairement recours aux stratégies de gain de temps pour surmonter les obstacles lors de leurs échanges avec les interlocuteurs. Cette stratégie est suivie de l'utilisation de mots polyvalents, qui apparaissent aussi très fréquemment. Enfin, les apprenants recourent aussi à la répétition, à la traduction littérale et, à des moyens non linguistiques.

Ce constat est cohérent avec notre étude, qui a révélé un recours similaire aux stratégies de gain de temps telles que les pauses, les remplisseurs non lexicaux et les répétitions. La prédominance de ces techniques dans les études de Kalisa (2019) et la nôtre suggère que ces stratégies jouent un rôle crucial dans la gestion des blocages linguistiques chez les apprenants de langues étrangères.

Ainsi, les SC comme la répétition et la traduction littérale apparaissent dans les deux études comme des méthodes de contournement, permettant aux apprenants de persévérer dans la communication malgré des obstacles linguistiques. En comparaison, notre étude et celle de Kalisa (2019) mettent en évidence des comportements similaires dans l'acquisition du FLE, confirmant que les stratégies de gain de temps, de répétition, et d'utilisation de mots génériques ou de remplisseurs non lexicaux sont essentielles pour les apprenants confrontés à des défis linguistiques.

Ces observations révèlent l'importance de renforcer chez les apprenants de FLE la maîtrise de techniques de gain de temps, en intégrant dans les cours des activités axées sur l'utilisation de pauses et de remplisseurs. Les enseignants pourraient par exemple encourager des exercices de prise de parole où les étudiants pratiquent la gestion de pauses conscientes, en leur expliquant comment utiliser des remplisseurs de manière stratégique pour gagner du temps tout en maintenant la fluidité de leur discours. Par ailleurs, la fréquence des traductions littérales et de l'alternance codique souligne le besoin d'activités permettant aux apprenants de développer une plus grande aisance dans l'utilisation de vocabulaire et d'expressions idiomatiques en français, afin de réduire leur dépendance à l'égard des structures linguistiques de leur langue source, qui est l'anglais dans notre contexte.

Enfin, l'usage répété de l'auto-correction et de l'évitement indique que les apprenants sont conscients de leurs erreurs mais manquent peut-être de confiance pour poursuivre leur énoncé de

manière fluide. En conséquence, il serait bénéfique de renforcer des exercices de communication qui favorisent la spontanéité, tout en créant un environnement bienveillant où les erreurs sont vues comme une partie intégrante de l'apprentissage. Chachu (2016) maintient comment les erreurs commises en classe de langue étrangère, notamment dans notre contexte socioculturel ghanéen, sont quelquefois sanctionnées sans tenir compte du fait qu'elles constituent une étape naturelle du processus d'apprentissage. En principe, les erreurs commises par les apprenants pourraient être utilisées par l'enseignant pour les aider à mieux gérer leurs difficultés. Ce type d'approche pédagogique pourrait améliorer non seulement la fluidité, mais aussi la confiance en soi des apprenants, les préparant ainsi à mieux gérer des situations de communication authentiques.

Question de recherche 3 : Quelles différences sont observées dans les réponses des apprenants aux deux types de tâches communicatives distinctes en ce qui concerne leur choix de SC ?

Dans cette section, nous nous intéressons aux différences observées dans l'utilisation des SC par les apprenants de FLE lors de deux types distincts de tâches communicatives. Comme détaillé dans les chapitres précédents, la première tâche consistait pour les apprenants à faire une courte présentation, où ils parlaient d'eux-mêmes et de leurs familles. Pour la deuxième tâche, ils devaient présenter et décrire une série d'images sous forme d'histoire. L'objectif était d'examiner comment ces stratégies varient en fonction de la nature des tâches et dans quelle mesure elles aident les apprenants à surmonter les obstacles linguistiques qu'ils rencontrent.

En comparant les résultats de la tâche I et de la tâche II, nous espérons mieux comprendre les choix stratégiques des étudiants en réponse à la complexité accrue de la tâche et leur capacité à maintenir le flux de communication. Les résultats obtenus permettent également d'éclairer des pistes pédagogiques pour l'enseignement des SC en contexte universitaire, afin de renforcer l'efficacité de la communication en langue étrangère.

Le tableau 42, un tableau comparatif des tâches communicatives illustre les différences d'utilisation des SC entre la tâche I et la tâche II.

Tableau 42 : Analyse comparative de tâche I et de la Tâche II

SC	Tâche I	Tâche II	Total
Stratégies réductives	7	12	19
Stratégies compensatoires	22	52	74
Stratégie de gain de temps	128	231	359

Le Tableau 42 présente une analyse comparative des SC utilisées par les apprenants dans les deux types de tâches communicatives. Trois catégories principales de stratégies sont examinées, à savoir : les stratégies réductives, les stratégies compensatoires et les stratégies de gain de temps toujours selon la classification adaptée de Dörnyei (1995).

Pour la tâche I, on observe que les apprenants ont employé les stratégies réductives à 7 reprises, les stratégies compensatoires à 22 reprises et les stratégies de gain de temps à 128 reprises. Dans la tâche II, les occurrences de ces stratégies augmentent, avec 12 utilisations pour les stratégies réductives, 52 pour les stratégies compensatoires et 231 pour les stratégies de gain de temps.

En totalisant les occurrences pour les deux tâches, on constate une utilisation beaucoup plus élevée des stratégies de gain de temps (359 occurrences) par rapport aux stratégies compensatoires (74 occurrences) et aux stratégies réductives (19 occurrences).

L'augmentation des SC, surtout des stratégies de gain de temps dans la tâche II suggère que les apprenants ont probablement trouvé cette tâche plus complexe ou plus exigeante, ce qui les a amenés à utiliser plus souvent ces stratégies pour surmonter les obstacles linguistiques.

D'après les entretiens, les apprenants ont noté que la première tâche était plus facile, ce qui pourrait être attribué à une plus grande familiarité avec celle-ci. Lors de la tâche II, qui leur semblait plus difficile, ils ont éprouvé davantage de difficultés et ont donc eu recours à une plus grande variété de SC pour éviter le blocage. Cette tâche a mis en évidence un usage renforcé des stratégies de réduction, des stratégies compensatoires et des stratégies de gain de temps pour surmonter les obstacles linguistiques.

Les observations des tâches communicatives semblent confirmer la tendance à une utilisation accrue des SC dans la tâche II, ce qui souligne l'importance de ces stratégies pour maintenir le flux de communication malgré les défis. Ce constat suggère qu'un entraînement plus fréquent à ce type de tâches pourrait améliorer l'aisance et la précision des apprenants en FLE. Cependant, il reste essentiel d'enseigner explicitement les SC afin d'aider les étudiants à mieux gérer leurs blocages linguistiques et à gagner en fluidité (Dörnyei 1995 ; Teng, 2012).

L'étude menée par Ghout-Khenoune (2012) avait pour objectif d'évaluer l'utilisation des SC par les apprenants algériens de l'anglais langue étrangère (ALE) lors de deux types de tâches communicatives distinctes : la description d'images et la discussion libre. Ces tâches étaient basées sur des classifications établies des SC. Les apprenants ont fait appel à une diversité de SC provenant de différentes sources pour résoudre leurs difficultés de communication. Les résultats ont donc révélé que le type de tâche avait des effets significatifs sur la quantité de SC.

Dans cette section, nous avons répondu à nos questions de recherche. En gros, les apprenants utilisent diverses SC, la plus fréquente étant l'usage des pauses. Nous constatons que ces pauses jouent un rôle essentiel pour permettre aux étudiants de maintenir le fil de leur communication (Kalisa, 2019). Les entretiens rétrospectifs révèlent de plus que ces pauses constituent des moments où les apprenants rassemblent leurs idées, mobilisant leurs capacités cognitives pour effectuer des choix lexicaux, et même, dans certains cas, traduisant mentalement de l'anglais vers le français avant l'articulation, conformément à la théorie de l'accès lexical de Levelt et al. (1999).

Ces pauses leur permettent également de réaliser des choix d'encodage grammatical et phonologique avant de produire leurs énoncés. Lors de l'articulation, les étudiants s'appuient sur leur mécanisme de surveillance interne, décrit par Levelt et al. (1999), ce qui peut les amener à utiliser l'autocorrection, ainsi que des pauses et des répétitions pour rectifier ou clarifier leurs propos.

En ce qui concerne la dernière question de recherche, il est révélé que les deux tâches étaient non seulement différentes en termes de forme et de structure, mais que les étudiants y ont également réagi différemment. Une différence notable réside dans le fait qu'un plus grand nombre de SC a été observé dans la tâche II. Les apprenants ont reconnu être plus à l'aise avec la première tâche, celle-ci portant sur des éléments fondamentaux de cours de FLE. Cependant, cette première tâche

n'était pas exempte de blocages linguistiques, et un nombre significatif de SC a également été employé pour la compléter.

Dans la section suivante, nous discuterons de nos hypothèses à la lumière de ces résultats révélateurs.

5.4 Discussion des résultats à la lumière des hypothèses de recherche

Cette section est consacrée à l'analyse comparative des résultats obtenus et des hypothèses formulées en début d'étude. L'objectif est de déterminer dans quelle mesure les données recueillies confirment ou infirment nos prédictions initiales, et d'envisager les perspectives qu'ouvrent ces résultats pour les futures recherches et les pratiques pédagogiques en FLE.

Hypothèse 1 : Les apprenants de FLE mobilisent une combinaison de stratégies d'évitement, de compensation et de gain de temps lors de leurs productions orales, avec une prédominance des stratégies compensatoires.

Cette hypothèse postule que les étudiants de FLE font appel à l'ensemble des SC identifiées par Dörnyei (1995), à savoir : les stratégies de réduction, les stratégies compensatoires et les stratégies de gain de temps. Les résultats de l'étude montrent en effet que toutes ces catégories de SC sont présentes dans les discours oraux des apprenants. Cependant, une analyse plus approfondie révèle une répartition inégale entre les catégories. Par exemple, les stratégies de gain de temps, comme les pauses et les remplisseurs non lexicaux, semblent particulièrement fréquentes, tandis que les stratégies de réduction sont moins utilisées. Cette observation suggère que les apprenants privilégient certaines stratégies pour maintenir le flux de leur discours, notamment celles qui leur permettent de contourner les blocages linguistiques sans interrompre la communication (Febiani, 2014 ; Kalisa, 2019).

Les résultats de cette étude, notamment ceux issus de l'analyse des questionnaires, ainsi que l'observation des tâches communicatives apportent un soutien robuste à l'hypothèse selon laquelle les apprenants de FLE s'appuient sur des SC dans toutes les trois catégories proposées par Dörnyei (1995).

Hypothèse 2 : Les stratégies de compensation telles que la traduction littérale, apparaissent comme les plus efficaces pour permettre aux apprenants de FLE de maintenir leur discours malgré les blocages linguistiques rencontrés lors des tâches communicatives.

Nous avons initialement supposé que les apprenants de FLE s'appuieraient principalement sur la traduction littérale comme stratégie compensatoire pour surmonter leurs blocages linguistiques. Cependant, les données recueillies montrent une réalité plus nuancée. Bien que la traduction littérale joue un rôle notable, il semble que les pauses constituent la stratégie prédominante utilisée par les apprenants. Ces pauses révèlent un ensemble de processus cognitifs complexes, allant bien au-delà de la simple traduction littérale ou de la sélection lexicale.

Lors des entretiens, dix apprenants sur dix ont confirmé recourir aux pauses pour conceptualiser ce qu'ils voulaient exprimer lors de la tâche communicative. Cependant, les données issues de l'observation des tâches communicatives montrent que la traduction littérale, bien qu'utile, n'est pas la stratégie la plus fréquemment observée. En réalité, les pauses non grammaticales dominent largement les productions des apprenants, avec une fréquence significativement plus élevée. Ces pauses semblent indiquer des moments de réflexion active où les apprenants s'engagent dans des processus cognitifs tels que la traduction mentale, la sélection lexicale et l'encodage grammatical. Selon la théorie de l'accès lexical de Levelt et al. (1999), ces processus incluent la sélection des mots, l'encodage grammatical et phonologique, ainsi que la formulation du discours dans la langue cible.

D'autres facteurs peuvent également expliquer l'importance des pauses. Les recherches de Christoforou et Kakoyianni-Doa (2014), ainsi que celles de Teng (2012), soulignent que l'anxiété, la complexité des tâches et les difficultés linguistiques elles-mêmes peuvent allonger ces pauses. En effet, les apprenants utilisent ces moments non seulement pour traduire, mais aussi pour organiser leurs idées, réviser mentalement leurs phrases et gérer leur incertitude linguistique.

En somme, notre hypothèse selon laquelle les apprenants de FLE dépendent largement de la traduction littérale comme stratégie compensatoire est partiellement confirmée. Bien que cette stratégie soit utilisée, elle est surpassée en fréquence et en importance par l'usage des pauses, qui reflètent une variété de processus cognitifs plus complexes. Ces observations mettent en évidence l'importance de donner aux apprenants de langues étrangères suffisamment de temps pour construire leurs phrases, surtout au début de leur apprentissage. Progressivement, ils devraient être

encouragés à réduire leur dépendance aux pauses et à adopter des stratégies plus directes et spontanées pour améliorer leur fluidité en français.

Hypothèse 3 : Le type de tâche communicative influence le choix des stratégies de communication chez les apprenants de FLE. Les apprenants de FLE utilisent davantage de stratégies de gain de temps dans la deuxième tâche communicative que dans la première.

Nous avons émis l'hypothèse que les apprenants utilisent davantage de stratégies de gain de temps dans la deuxième tâche que dans la première. Cette hypothèse a été confirmée, car les apprenants se sont effectivement appuyés sur un plus grand nombre de stratégies de gain de temps dans la deuxième tâche, que nous avons jugée plus complexe que la première.

La première tâche faisait appel à leur capacité à rappeler des structures déjà apprises ou pratiquées en classe. Par conséquent, nous avons pensé que la familiarité de cette tâche la rendrait plus abordable pour les étudiants, jouant même un rôle de « brise-glace » pour les mettre à l'aise.

Malgré les problèmes rencontrés par les apprenants dans la première tâche, en particulier pour trouver les mots adéquats, ces apprenants ont exprimé lors des interviews rétrospectifs que cette première tâche communicative était moins compliquée que la deuxième. La deuxième tâche, en revanche, était plus complexe car les apprenants devaient décrire une série d'images dans une séquence narrative en français, une langue qu'ils ne maîtrisent pas assez. Même si les apprenants ont eu quelques minutes pour organiser leurs idées avant l'articulation, ils ont toujours éprouvé des difficultés, ce qui explique le recours plus fréquent aux différents types des SC, plus spécifiquement les stratégies de gain de temps.

Les résultats confirment donc notre hypothèse que les stratégies de gain de temps sont les plus utilisées dans la deuxième tâche. En fait, la deuxième tâche a enregistré des occurrences plus élevées selon toutes les trois catégories de stratégies que dans la première.

Cette observation peut être expliquée en s'appuyant sur la théorie de Levelt et al. (1999) qui se concentre sur la production de la parole, que nous avons suffisamment expliquée dans des chapitres précédents. Lors de la deuxième tâche, que les apprenants ont trouvée plus compliquée, ceux-ci devaient non seulement organiser leurs pensées, mais également encoder des structures grammaticales et phonétiques avant de pouvoir articuler leurs idées en français. Ce processus sans doute nécessite beaucoup plus d'efforts cognitifs, ce qui pourrait expliquer l'emploi excessif des

stratégies de gain de temps, qui leur ont aidé pour structurer leurs discours malgré les blocages linguistiques.

Les recherches montrent également que l'utilisation des SC varie en fonction du type de tâche et du niveau de compétence des apprenants (Kesavan, 2011 ; Rosas, 2018). La complexité des tâches, selon ces auteurs, pourrait influencer la fréquence et le type de stratégies employées. Nous sommes de l'avis qu'une sensibilisation suffisante aux SC pourrait aider à réduire les blocages linguistiques, facilitant ainsi une plus grande fluidité du discours (Teng, 2012).

Les résultats de cette étude confirment notre hypothèse que les apprenants de FLE ont effectivement recours à un plus grand nombre de stratégies de gain de temps dans la deuxième tâche, qui est considérée comme plus complexe. Nous avons bien jugé cette tâche d'être plus exigeante que la première tâche, car les apprenants devaient mettre un effort cognitif plus important afin de pouvoir décrire les images en français, qui reste une langue étrangère dans ce contexte. Les apprenants ont naturellement utilisé des stratégies qui leur permettaient de maintenir leur discours, même face aux difficultés linguistiques. Les stratégies de gain de temps, telles que les pauses et les répétitions, ont joué un rôle essentiel dans la structuration de leur discours et dans la gestion des blocages linguistiques. Cette confirmation de notre hypothèse souligne l'importance de la sensibilisation aux SC dans la pratique pédagogique du FLE, ce qui pourrait aider la fluidité des échanges linguistiques par ces apprenants des langues étrangères et secondes.

5.5 Quelques observations et résultats inattendus issus de la collecte de données

À travers la démarche méthodologique ainsi que dans l'analyse de nos données, notre étude a révélé d'autres résultats significatifs qui méritent d'être soulignés. Cette partie de l'étude sera donc dédiée à l'élaboration de ces observations qui valent notre attention et qui pourraient servir de sujets de recherche approfondis à l'avenir.

Premièrement en ce qui concerne les répétitions de mots ou de phrases, nous avons constaté que les apprenants avaient tendance à se produire les mêmes mots ou phrases parfois jusqu'à deux ou trois répétitions. Même si cela signifie une hésitation dans leurs discours, cela montre aussi une intention de la part des apprenants de réorganiser leurs messages et aussi pour gagner un peu plus de temps pour que leurs discours soient plus précis et clairs (Prebianca & Fortkamp, 2007).

Nous avons aussi observé comment les apprenants essaient d'éviter et contourner des structures grammaticales et des concepts qu'ils trouvent problématiques. Nous avons observé des occurrences où ces apprenants choisissaient parfois d'abandonner un message en cours pour reformuler leur réflexion en s'appuyant sur des structures linguistiques qui leur semblaient plus abordables. Nous avons remarqué ceci au niveau des occurrences de stratégies d'évitement, où ils avaient les tendances de communiquer tout en évitant des structures problématiques.

C'est assez surprenant de constater que, malgré leurs bons résultats où tous les étudiants que nous avons rencontrés ont obtenu un niveau A1 en français lors du WASSCE, ils rencontrent des difficultés à s'exprimer de manière fluide à l'oral et d'enchaîner les phrases de manière assez précise. Ceci pourrait indiquer que l'enseignement du FLE au Ghana privilégie les compétences écrites, comme l'ont déjà souligné Kuupole et al. (2012). Appiah-Thompson (2015) observe également que les compétences orales restent insuffisamment explorées par rapport à l'enseignement du FLE à l'école secondaire, ce qui invite à une réflexion approfondie sur les pratiques actuelles.

5.6 Limites de l'étude

Dans cette section, nous abordons quelques limites que nous avons pu observer au cours de notre travail. Bien que nous ayons choisi et élaboré une démarche rigoureuse, quelques aspects pourraient être améliorés pour renforcer la solidité de l'étude. Nous allons discuter de la méthodologie adoptée ainsi que de l'accès à la littérature dans ce domaine.

Sur le plan méthodologique, une amélioration possible aurait été de demander aux étudiants de décrire les images d'abord en anglais, puis en français, afin d'effectuer une analyse comparative. Cela nous aurait permis de mieux investir leur intention de communication initiale et de mesurer plus précisément l'écart entre ce qu'ils entendaient exprimer et ce qu'ils parvenaient réellement à produire en français.

Une des limites de notre étude réside aussi dans la dépendance exclusive aux résultats du WASSCE pour déterminer le niveau de compétence des apprenants. Une évaluation plus approfondie, incluant des tests spécifiques de compétence orale, aurait permis une analyse plus fine des compétences orales des participants.

De plus, nous aurions pu recourir à la technique du rappel stimulé, consistant à faire écouter aux étudiants leurs propres enregistrements de communication. À partir de ces enregistrements, les étudiants auraient pu expliquer pourquoi ils avaient fait certains choix linguistiques, en particulier en ce qui concerne les SC qui sont au cœur de notre étude.

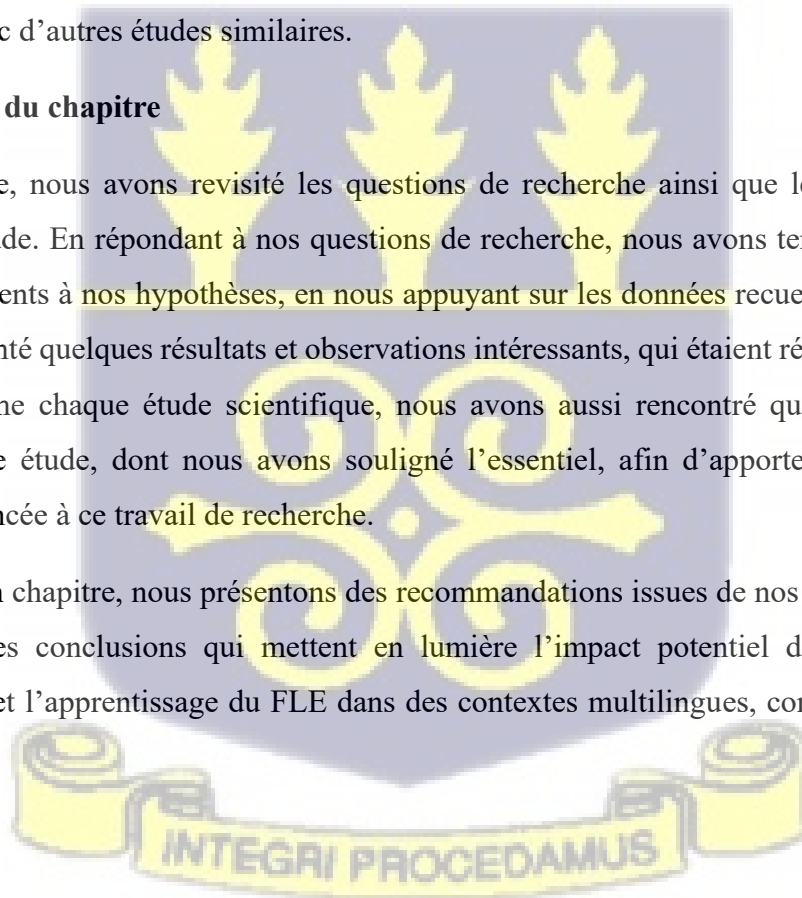
En termes d'échantillon, nous avons initialement sélectionné 20 participants pour la tâche de communication, mais seulement 10 ont pu y prendre part. De même, la classe de FLE comprenait 184 étudiants, mais seulement 131 ont été disponibles pour remplir les questionnaires.

Concernant l'accès à la littérature, nous avons constaté que les recherches sur les SC dans l'enseignement de l'anglais langue seconde (ALS) sont bien plus abondantes que celles concernant le FLE dans un contexte ghanéen. Les articles portant spécifiquement sur les SC en français dans ce contexte sont relativement rares, ce qui limite quelque peu la profondeur de l'analyse comparative avec d'autres études similaires.

5. 7 Conclusion du chapitre

Dans ce chapitre, nous avons revisité les questions de recherche ainsi que les hypothèses qui guident cette étude. En répondant à nos questions de recherche, nous avons tenté d'apporter des éclairages pertinents à nos hypothèses, en nous appuyant sur les données recueillies. Nous avons également présenté quelques résultats et observations intéressants, qui étaient révélés lors de notre analyse. Comme chaque étude scientifique, nous avons aussi rencontré quelques limitations concernant notre étude, dont nous avons souligné l'essentiel, afin d'apporter une perspective complète et nuancée à ce travail de recherche.

Dans le prochain chapitre, nous présentons des recommandations issues de nos observations, tout en proposant des conclusions qui mettent en lumière l'impact potentiel de cette étude sur l'enseignement et l'apprentissage du FLE dans des contextes multilingues, comme nous l'avons au Ghana.



CHAPITRE SIX

RECOMMANDATIONS

6.0 Introduction

Tout au long de cette étude, nous avons exploré en profondeur le concept des SC dans le domaine de l'enseignement et de l'apprentissage des langues étrangères et secondes. Nous avons centré notre attention sur le développement de la compétence communicative en ce qui concerne la production orale des apprenants du FLE, en particulier ceux qui étudient le français au niveau universitaire. À travers des recherches dans ce domaine, nous avons découvert le rôle essentiel des SC en didactique, les théories qui encadrent ce concept, ainsi que les résultats d'une enquête visant à confirmer ou infirmer nos hypothèses. Les chapitres précédents ont ainsi mis en lumière les avantages de l'enseignement des SC pour les apprenants, en montrant comment ces stratégies facilitent la communication et renforcent la confiance des étudiants face aux obstacles linguistiques.

Dans ce chapitre, nous formulons des recommandations destinées aux différents acteurs concernés par cette étude, notamment les concepteurs de programmes et de curricula de FLE au Ghana, les enseignants de FLE tant au niveau universitaire qu'aux niveaux inférieurs, ainsi que les apprenants eux-mêmes. Nos suggestions visent à enrichir les pratiques pédagogiques et à intégrer davantage l'enseignement des SC, afin de mieux accompagner les étudiants dans leur parcours d'apprentissage linguistique.

Nous commençons par des perspectives de SC au Ghana ainsi que les apports des SC et de leur impact sur l'apprentissage des langues étrangères dans des contextes multilingues comme celui du Ghana. Ensuite, nous proposons un cadre pour l'enseignement et l'intégration des SC dans les programmes d'études de FLE au Ghana, en particulier au niveau universitaire. Nous formulons ensuite des recommandations destinées au ministre de l'Éducation au Ghana, aux enseignants de FLE et aux apprenants de FLE eux-mêmes.

6.1 Perspectives de SC dans le domaine de FLE au Ghana

Dans cette section, nous examinons l'état actuel de l'utilisation de SC dans les cours de langue au Ghana en nous appuyant sur les résultats de nos observations et des données présentées en détail

dans le chapitre précédent. Nous discutons également des implications pédagogiques concrètes issues de nos résultats pour l'enseignement du FLE dans le contexte ghanéen.

Comme nous l'avons établi, le français est une langue étrangère au Ghana, coexistant avec l'anglais et une diversité de langues locales, ce qui en fait une société plurilingue (Agbéflé, 2017). Les études montrent que l'enseignement du FLE au Ghana semble se concentrer principalement sur les compétences écrites, tandis que l'aspect oral est moins valorisé (Kuupole et al., 2012 ; Appiah-Thompson, 2015). Comme nous avons bien établi tout au long de cette étude, l'objectif de ce travail reste de promouvoir l'usage des SC comme moyen d'améliorer les compétences communicatives, particulièrement dans la production orale. L'idée est que les étudiants ne se découragent pas face aux difficultés linguistiques, mais qu'ils persèverent en utilisant ces stratégies.

Nos observations montrent que les étudiants de FLE que nous avons rencontrés ne connaissaient pas le concept des SC, bien qu'ils les aient inconsciemment utilisées. Sans formation spécifique, ils s'appuyaient souvent sur des SC influencées par l'anglais, et ceci se manifeste comme l'alternance codique ou la traduction littérale. Pendant les entretiens rétrospectifs, la majorité d'entre eux ont avoué faire des traductions cognitives de l'anglais au français, avant d'articuler leurs pensées. De plus, les résultats des questionnaires révèlent que les étudiants ressentent une certaine anxiété à l'idée de prendre la parole en français, par crainte de commettre des erreurs ou de ne pas disposer d'un vocabulaire suffisant. Ainsi, bien qu'ils aient appris le français depuis plusieurs années, beaucoup ont signalé qu'ils se sentent mal à l'aise lorsqu'il s'agit de s'exprimer oralement en classe.

Dans une étude menée au Ghana, toujours dans le domaine de FLE, Chachu (2016) propose une reconsidération des erreurs des étudiants en classe de langues, sachant que ces erreurs ne sont pas toujours dues à une négligence de la part de l'étudiant ou bien de la paresse. Elle explique de plus que très souvent, ces erreurs sont en principe le signe d'une créativité morphologique, discursive ou syntaxique de la part de l'apprenant. Ces erreurs indiquent aussi que l'apprenant fait un effort pour gérer les problèmes et les difficultés de la langue, qui est un élément saillant de la communication en L2 (Dörnyei & Scott, 1997).

Kaiza et Chachu (2023) observent aussi comment dans certains cas, les apprenants sont même punis pour l'utilisation d'une langue autre que la langue cible ou la langue d'enseignement dans

la classe de FLE. Cette pratique peut empêcher les apprenants de langues étrangères à s'exprimer en classe, puisque certains d'entre eux ont du mal à maîtriser quelques concepts, notamment lorsque ces concepts ne leur sont pas familiers et ne sont pas expliqués dans une langue qu'ils comprennent.

Comme le souligne aussi Dörnyei (1995), communiquer dans une langue étrangère pourrait être compliqué, pourtant, les cours ne semblent pas équiper les étudiants pour faire face à ces difficultés. Il propose donc l'enseignement des SC aux apprenants, pour les rendre plus à l'aise et plus efficaces. Dörnyei (1995) maintient que ces SC procurent aux apprenants un sentiment de sécurité dans l'acquisition d'une langue étrangère, leur offrant une marge de manœuvre face aux difficultés. Plutôt que de renoncer à leur message, les apprenants peuvent décider de rester dans la conversation pour atteindre leur objectif communicatif. Fournir aux apprenants les outils pour y parvenir semble être un objectif louable dans l'instruction des langues.

De tout ce que nous avons observé dans l'enseignement et l'apprentissage du FLE au Ghana, il apparaît clairement qu'il serait bénéfique de mettre en place quelques pratiques pour encourager les apprenants de FLE dans leur parcours vers la maîtrise de cette langue. Il serait souhaitable d'intégrer davantage les SC dans les cours, en les présentant aux étudiants dès les niveaux débutants. Cela permettrait aux apprenants de mieux gérer leurs difficultés linguistiques en s'appuyant sur des techniques de compensation, renforçant ainsi leur confiance et leur capacité à s'exprimer (Christoforou & Kakoyianni-Doa (2014).

Créer un environnement où les erreurs ne sont pas stigmatisées mais considérées comme une étape naturelle du processus d'apprentissage pourrait aider les étudiants à surmonter leur crainte et leur anxiété de prendre la parole (Lomotey, 2021). Nous proposons donc, comme l'ont suggéré des chercheurs tels que Dörnyei (1995), Teng (2012) et Frewan (2015), que l'enseignement des SC soit intégré au programme de FLE. Dans les sections suivantes, nous présentons d'abord un cadre pour l'enseignement des SC, fondé sur des études réalisées dans ce domaine, puis nous proposons des recommandations à l'attention des principaux acteurs concernés.

6.2 Cadre d'intégration des SC dans la production orale de FLE (Guide pédagogique)

L'utilisation efficace des SC pourrait améliorer la capacité des apprenants à communiquer de manière plus fluide et précise dans la langue cible, tout en leur offrant un sentiment de sécurité qui

les incite à persévérer dans leurs échanges (Dörnyei, 1995 ; Rodríguez Cervantes & Roux Rodríguez, 2012). En effet, la maîtrise d'une langue étrangère ne dépend pas uniquement des connaissances grammaticales et lexicales, mais aussi de la capacité à transmettre ses idées de manière efficace et spontanée (Defays & Deltour, 2003).

De plus, l'intégration des SC dans les cours de langues permet aux apprenants de surmonter les blocages communicationnels, elle permet également aux étudiants de gérer les erreurs et les limitations linguistiques de manière proactive, en leur donnant des outils pour résoudre les problèmes et contourner les obstacles (Yousef et al, 2013).

Le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL) soutient le développement de stratégies permettant aux apprenants d'accomplir des tâches de communication. Il encourage à rendre ces stratégies « plus sophistiquées, plus étendues et plus conscientes » (CECRL, 2001, p.137). Le cadre souligne l'importance d'intégrer ces SC comme objectif d'apprentissage afin de mobiliser les compétences linguistiques de manière stratégique et réfléchie. Il serait bénéfique d'entraîner les apprenants à utiliser une large gamme de SC, en leur offrant des occasions de pratiquer ces stratégies dans un environnement pédagogique accompagné de retours réguliers pour encourager la fluidité et la précision.

Comme le souligne Dörnyei (1995), le recours à des ressources compensatoires est préférable à l'absence de communication, et les apprenants devraient être encouragés à utiliser une variété de stratégies pour accroître leur compétence communicative et, progressivement, améliorer leur fluidité et leur précision.

En tenant compte de ces éléments, nous proposons un cadre pour l'enseignement des SC dans cette section. Nous proposons une activité de description d'images séquencées (tirée du livre *Picture Stories : Language and Literacy Activities for Beginners* de Ligon et Tannenbaum, 2007), comme guide pour notre proposition vers l'intégration des SC dans les cours de production orale de FLE. Cette activité servira de point de départ premièrement pour les enseignants de FLE. Ceci va de plus, encourager les apprenants à recourir aux SC de façon autonome. En mettant en place des activités pédagogiques qui encouragent la découverte et l'utilisation des SC, les enseignants pourront guider leurs apprenants à mieux maîtriser ces stratégies et à les appliquer de manière autonome dans leurs productions orales (Mariani, 2010).

GUIDE POUR L'ENSEIGNEMENT DES SC EN CLASSE DE FLE : ACTIVITÉ DE DESCRIPTION DE SÉQUENCES D'IMAGES.

Introduction de l'activité : Cette activité propose d'utiliser une série d'images pour encourager les apprenants de FLE de fabriquer des histoires en regardant une série d'images. Cette activité met l'accent sur l'emploi de SC pour contourner les blocages linguistiques et favoriser la fluidité de la parole chez les apprenants au niveau universitaire.

Objectifs Pédagogiques : L'objectif principal de cette activité est de renforcer l'autonomie des apprenants dans leur utilisation des SC en situation d'expression orale. À travers la description de séquences d'images, les apprenants seront encouragés à contourner les obstacles linguistiques, à utiliser diverses techniques stratégiques, et à prendre conscience de l'efficacité de ces stratégies dans la communication en FLE. Cette activité vise également à développer leur confiance et à les habituer à communiquer sans dépendre de la perfection linguistique.

Objectifs communicatifs : L'objectif de cette activité est d'encourager les apprenants de FLE d'explorer diverses manières de structurer leurs idées à travers des SC, de gérer les pauses et des hésitations, et d'encourager la persévérance lors de blocages linguistiques. De plus, cette activité permettra aux apprenants de pratiquer les narrations et les descriptions des événements et des situations. Les apprenants devront créer un récit cohérent basé sur une série d'images, en s'appuyant sur des SC pour maintenir le fil de la conversation. Cela les aidera à développer leur capacité à exprimer des idées de manière fluide et à gérer des hésitations, favorisant ainsi une prise de parole plus spontanée et fluide.

Objectifs linguistiques : Sur le plan linguistique, cette activité vise à renforcer l'utilisation de structures grammaticales de base nécessaires à la narration. Les apprenants focalisent sur l'emploi des verbes au présent de l'indicatif ainsi qu'au passé composé et sont encouragés aussi à utiliser des connecteurs logiques comme « puis », « ensuite », « enfin », ainsi que des vocabulaires descriptifs appropriés pour les séquences d'images. L'enseignant encourage également les apprenants à utiliser des expressions alternatives et à reformuler leurs idées pour compenser des lacunes lexicales, ce qui améliore leur aisance et leur créativité dans l'usage de la langue française.

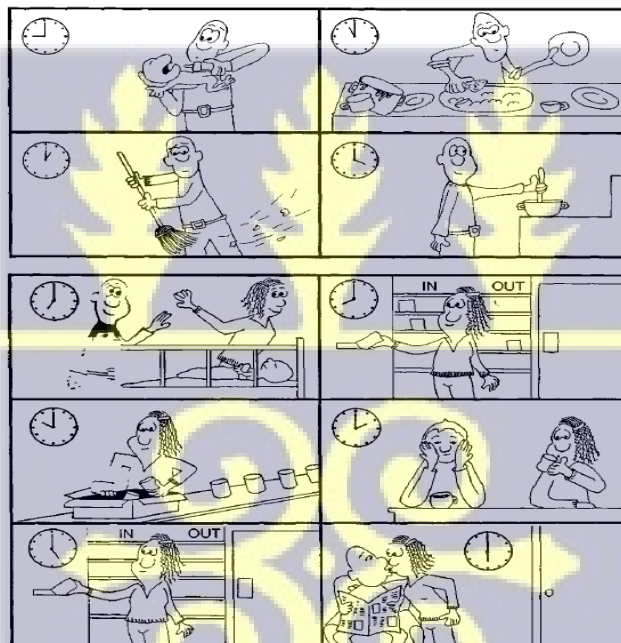
Les compétences à travailler : Cette activité encourage le développement de compétences stratégiques et communicatives essentielles dans la production orale. Plus précisément, elle vise à renforcer la capacité des apprenants à mobiliser des SC efficaces pour surmonter les obstacles linguistiques.

Le public cible : Les apprenants au niveau universitaire (première et deuxième année de licence)

Durée : Une heure trente minutes (1 H 30)

Le support pédagogique/ matériaux : Des séquences des images qui racontent des histoires.

(Par exemple : *Picture Stories : Language and Literacy Activities for Beginners* de Ligon et Tannenbaum, 2007, page 61).



Déroulement de l'activité :

Activité un : Activité en grande groupe (20 minutes)

L'activité commence par une présentation des SC, en s'appuyant sur le cadre proposé par Dörnyei (1995), qui regroupe les SC en trois catégories principales : les stratégies réductives, les stratégies compensatoires et les stratégies de gain de temps.

L'enseignant explique que ces stratégies peuvent aider les apprenants à maintenir la communication en dépit de leurs difficultés linguistiques et les encourage à reconnaître

qu'ils utilisent peut-être déjà certaines de ces stratégies sans en être conscients. Par exemple, dans les situations de pause ou d'hésitation, il est possible de maintenir le dialogue en utilisant des expressions comme « le mot m'échappe » ou « comment dirais-je... », plutôt que de laisser la conversation s'interrompre.

L'enseignant met ensuite l'accent sur les stratégies qui favorisent la continuité et la fluidité du discours, comme l'appel à l'aide, la circonlocution et les pauses stratégiques. Il utilise des exemples concrets et des simulations en classe pour illustrer l'utilisation positive de ces stratégies, tout en décourageant l'abandon, la traduction littérale excessive ou l'étrangéisation.

Activité deux : Présentation de la séquence d'images (10 minutes)

L'enseignant montre les images aux étudiants et leur laisse un moment pour les observer attentivement. Il leur explique ensuite qu'ils doivent créer une histoire ou décrire la séquence à partir de ces images. Pour les soutenir dans leur discours, l'enseignant les encourage à utiliser des expressions et des groupes lexicaux comme « comment dire... ? », « c'est comme... » ou encore des synonymes afin de contourner les obstacles linguistiques. Enfin, l'enseignant invite les apprenants à poser des questions pour clarifier les consignes, assurant ainsi une compréhension optimale de l'activité.

Activité trois : Exercice de description en binômes (45 minutes)

L'enseignant donne aux apprenants 10 minutes pour préparer leur discours en binômes, sans consulter des dictionnaires bilingues. Ensuite, il demande des volontaires pour venir devant la classe afin de décrire la séquence, en utilisant les SC si nécessaire.

Les volontaires partagent leurs histoires, et l'enseignant les aide à surmonter les obstacles linguistiques de manière stratégique, tout en offrant des corrections si besoin. L'enseignant aide les étudiants à trouver des mots alternatifs pour les mots ou structures manquants, sans interrompre le flux de leur discours, favorisant ainsi une prise de parole plus fluide et créative.

Activité quatre : Réflexion Collective (15 minutes)

En groupe, l'enseignant discute avec les apprenants des SC utilisées par chaque binôme, en encourageant des réflexions rétrospectives sur les succès obtenus et les difficultés surmontées.

L'enseignant invite après les apprenants à partager leurs expériences et à noter les SC qui leur ont paru les plus efficaces.

Pour conclure la session, l'enseignant partage d'autres images séquencées avec les étudiants et leur demande de s'entraîner individuellement à la création des narrations pour la prochaine séance.

Fin de séance.

Implications pédagogiques des activités favorisant le développement des SC

Selon Mariani (2010, pp. 52-53), les activités orientées vers l'enseignement des SC doivent inclure plusieurs caractéristiques essentielles, ce que nous avons essayé de suivre dans l'élaboration de cette fiche pédagogique. Selon cet auteur, les SC devraient être basées sur des problèmes, offrant aux apprenants des occasions de tester et expérimenter diverses stratégies. Les enseignants sont également encouragés à fournir des exemples concrets d'utilisation de stratégies, observés chez des locuteurs natifs et non natifs, pour mieux illustrer les applications pratiques. Les enseignants doivent aussi impliquer les apprenants dans l'exploration de ces stratégies, les amenant à identifier et décrire des exemples précis. Ils doivent aussi permettre la mise en œuvre de ces stratégies dans des tâches favorisant l'interaction et la négociation de sens. Il est important d'inviter les apprenants à réfléchir à leur propre utilisation des stratégies pour encourager une prise de conscience active. Enfin, Mariani (2010) recommande de sensibiliser les apprenants aux justifications et bienfaits de l'utilisation des SC, renforçant ainsi leur autonomie et leur compétence en communication.

Les suggestions de Mariani sont importantes pour les apprenants et les enseignants, car elles favorisent une approche consciente et autonome face aux défis linguistiques qui sont inévitable dans le parcours de l'acquisition de langues étrangères et secondes (Dörnyei, 1995 ; Chachu, 2016). Pour les étudiants, il est nécessaire de comprendre comment et pourquoi l'utilisation des

SC pourrait renforcer leur confiance en soi et leur aisance à l'oral, en les aidant à surmonter les obstacles linguistiques de manière créative (Teng, 2012). Pour les enseignants, ces suggestions offrent un cadre structuré pour guider les élèves dans l'apprentissage actif des SC. En intégrant des exemples concrets et des pratiques interactives, ils peuvent adapter leurs approches pédagogiques, créant ainsi un environnement où la compétence communicative se développe de façon proactive (Maleki, 2010 ; Frewan, 2015).

L'intégration d'activités visant à développer les SC en classe de FLE offre des avantages pédagogiques majeurs. Ces activités permettent aux apprenants de prendre conscience des obstacles linguistiques auxquels ils peuvent être confrontés et de découvrir comment les surmonter. L'enseignant les aide à maintenir la fluidité de leur discours, même en cas de manque lexical, au lieu de chercher les traductions en ligne ou sur les applications de traduction (Frewan, 2015). Cet exercice leur permet d'expérimenter des stratégies comme la circonlocution, l'approximation et l'appel à l'aide, favorisant leur confiance en soi en production orale.

Nous trouvons aussi que l'activité de description d'images en séquence développe chez les apprenants des compétences de planification du discours et de prise de parole. De plus, cette activité peut être utilisée pour améliorer la participation des étudiants et créer une attitude positive en classe de langues (Lavalle & Briesmaster, 2017). Cela encourage aussi les apprenants à structurer leur récit tout en anticipant les éventuels défis linguistiques. Cette démarche prépare les étudiants à des situations de communication réelles où ils n'ont pas toujours accès à un vocabulaire parfait et doivent improviser pour maintenir l'échange (Tsiplakides & Keramida, 2009).

Enfin, grâce aux discussions de groupe et aux réflexions rétrospectives les apprenants développent une approche collaborative, renforçant l'apprentissage par l'interaction. Les apprenants sont amenés à observer les SC utilisées par leurs pairs et à tirer des leçons de ces expériences. Cette dynamique améliore non seulement leur aisance à l'oral, mais les sensibilise aussi aux diverses stratégies qu'ils peuvent adopter pour devenir plus efficaces en langue étrangère.

Afin de renforcer l'impact et le développement des SC dans l'apprentissage et la sensibilisation du FLE au Ghana, il est essentiel d'adresser quelques recommandations ciblées aux acteurs clés de l'enseignement. Les observations et analyses de cette étude mettent en lumière quelques pistes d'amélioration qui peuvent faciliter l'intégration des SC dans les programmes d'enseignement du FLE au Ghana, ce que nous discutons dans la section suivante.

6.3 Recommandations aux acteurs clés

Dans cette section, nous proposons des recommandations destinées au ministère de l'Éducation, notamment à la section responsable du développement des curricula, ainsi qu'aux enseignants et aux apprenants eux-mêmes. Nous incluons également des suggestions pour les recherches futures. Chacun de ces acteurs joue un rôle crucial dans l'amélioration des compétences linguistiques et communicatives des apprenants de FLE au Ghana, contribuant ainsi à la création d'un environnement d'apprentissage plus efficace.

Recommandations au ministère de l'éducation

Tout d'abord, Dörnyei et Scott (1997) soulignent que les apprenants en langue étrangère passent beaucoup de temps et d'efforts à surmonter des obstacles linguistiques sans toutefois bénéficier d'une préparation adéquate pour faire face aux difficultés de performance. En conséquence, il est essentiel que le ministère de l'éducation, en particulier le service de formation des enseignants et du développement des programmes pour l'apprentissage des langues, prenne des mesures pour sensibiliser et former les enseignants aux SC.

Pour soutenir cette recommandation, le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL) met en avant l'importance des SC comme outils essentiels pour compenser les lacunes linguistiques et faciliter l'interaction communicative. Il encourage donc les enseignants à rendre explicites ces stratégies et à les intégrer dans leur pédagogie, afin que les apprenants puissent les utiliser consciemment et améliorer leur compétence communicative (Conseil de l'Europe, 2001). En adoptant cette approche, les apprenants seront mieux préparés à surmonter leurs blocages linguistiques de manière autonome, en développant des compétences pour faire face aux défis d'expression.

Pour promouvoir la sensibilisation aux SC chez les étudiants, le ministère de l'Éducation du Ghana pourrait commencer par intégrer ces stratégies de manière explicite dans les programmes nationaux de langues. Plutôt que de supposer que les apprenants développeront spontanément une compétence stratégique, le curriculum devrait identifier et définir les stratégies clés telles que l'approximation, l'autocorrection et l'utilisation de marqueurs d'hésitation.

Par ailleurs, les SC peuvent être prises en compte dans les cadres d'évaluation nationaux. Les critères d'évaluation orale peuvent aller au-delà de la précision grammaticale et de la fluidité pour

inclure la compétence stratégique comme indicateur de performance clé. Par exemple, un apprenant qui utilise efficacement une reformulation ou une autoréparation pour maintenir son discours peut être valorisé.

De plus, le ministère peut soutenir la création de supports pédagogiques centrés sur l'apprenant, qui introduisent et renforcent l'usage des SC. Il peut s'agir de manuels illustrant des dialogues authentiques, de supports audio-visuels et d'activités de réflexion où les apprenants identifient les stratégies qu'ils ont utilisées, favorisant ainsi une prise de conscience et une autonomie accrues en production orale.

En intégrant ces suggestions, le ministère pourrait renforcer la qualité de l'enseignement du FLE au Ghana, offrant ainsi aux apprenants les compétences nécessaires pour communiquer avec plus de confiance en soi et d'efficacité. Nous espérons sincèrement que ces recommandations seront bien accueillies et mises en œuvre pour favoriser le développement de l'apprentissage du FLE au Ghana.

Recommandations aux enseignants

Les apprenants et les enseignants représentent toutefois les acteurs principaux de l'éducation dans tous ses domaines, y compris bien sûr l'enseignement des langues. Dans cette optique, nous proposons d'abord quelques recommandations spécifiques aux enseignants, pour ensuite adresser des suggestions aux apprenants eux-mêmes. Ces conseils visent à enrichir l'expérience pédagogique du FLE en renforçant les compétences communicatives des apprenants.

Tout d'abord, il est important de rappeler que les erreurs font naturellement partie du processus d'apprentissage des langues et peuvent être très instructives pour l'enseignant. En effet, selon Chachu (2016), analyser les erreurs permet de mieux comprendre les difficultés des apprenants et d'adapter l'enseignement en conséquence. Les apprenants de langue passent beaucoup de temps à lutter contre leurs difficultés linguistiques, mais sans préparation adéquate pour surmonter ces défis en classe (Dörnyei & Scott, 1997). Il serait donc bénéfique que les enseignants voient les erreurs non pas comme des échecs, mais comme des opportunités pour adapter leurs méthodes et guider les étudiants de manière plus efficace.

Un enseignant ne peut pas efficacement aider les apprenants à utiliser des SC s'il n'a pas lui-même reçu une formation adéquate. Il est donc crucial de prévoir une formation spécifique pour les

enseignants sur les SC. Ces derniers pourraient participer à des ateliers spécialisés dédiés à l'enseignement des SC dans le cadre de l'apprentissage des langues étrangères et secondes.

Une formation continue des enseignants est essentielle pour qu'ils puissent acquérir les compétences requises pour enseigner explicitement les SC. En effet, en étant formés à l'enseignement de ces stratégies, les enseignants peuvent aider leurs élèves à développer des compétences communicatives solides, à devenir des apprenants plus autonomes et à gagner en confiance.

Selon Teng (2012) et Montaña-González (2017) les enseignants doivent enseigner les SC de manière explicite et les modéliser en classe. En utilisant une variété de méthodes pédagogiques, les enseignants peuvent aider les étudiants à choisir les stratégies les mieux adaptées à chaque situation d'apprentissage. Comme chaque apprenant a des besoins différents, il est recommandé d'incorporer plusieurs stratégies pour qu'aucun étudiant ne soit laissé pour compte dans son développement linguistique. Agbo (2020) note aussi que de nombreux programmes de formation des enseignants ne couvrent pas les SC, ou si ces thèmes sont abordés, ils ne sont pas toujours mis en pratique.

En outre, Lomotey (2021) souligne qu'il est essentiel de réduire l'anxiété en classe pour encourager les étudiants à prendre des risques et à pratiquer la langue. Nous trouvons par expérience qu'un enseignant qui est amical, encourageant et ouvert peut aider les étudiants à se sentir plus à l'aise, favorisant leur motivation et leur aisance à utiliser le FLE. En créant un environnement moins strict, où les erreurs sont acceptées dans une certaine mesure, les enseignants permettent aux apprenants de surmonter leur peur de se tromper, de sorte qu'ils soient plus disposés à parler et à expérimenter la langue.

Pour enrichir le vocabulaire actif des apprenants, il est important que les enseignants proposent des exercices contextualisés qui reflètent des situations réelles. Lu (2013) suggère des activités comme le jeu de rôle ou les simulations d'interviews, qui non seulement augmentent le vocabulaire, mais renforcent aussi la confiance en soi des apprenants dans les échanges professionnels et quotidiens. Agbo (2020) insiste aussi sur l'importance d'élargir le vocabulaire des apprenants et de pratiquer les structures grammaticales dans un contexte authentique, ce qui pourrait réduire les hésitations et pauses dans leurs productions. Les apprenants s'entraînent à

employer les SC lorsqu'ils pratiquent souvent la langue à travers des activités pédagogiques qui focalisent sur le développement du langage (Chaudhury, 2015).

Nous recommandons particulièrement l'enseignement de stratégies qui encouragent les apprenants à utiliser la langue cible plutôt que de se replier sur la langue source, en l'occurrence l'anglais dans notre contexte. Dans l'étude menée par Kesavan (2011) sur les effets de différents types de tâches sur le choix des SC, quatre stratégies principales ont été enseignées aux participants. La première catégorie regroupe les pauses, les remplissages, et les marqueurs d'hésitation. Les autres SC abordées incluent l'appel à l'aide, la circonlocution et l'approximation. Bien que nous proposons ces stratégies comme exemples, notre approche ne se limite pas à celles-ci.

Dans le cadre des recommandations, la formation des enseignants devrait inclure des modules pratiques sur l'identification, la modélisation et l'évaluation des SC en classe de langue. L'objectif est de doter les enseignants d'outils concrets pour aider les apprenants à gérer les défis de la parole en temps réel, à travers des techniques telles que l'approximation, les marqueurs d'hésitation et l'autocorrection. Ces formations peuvent mettre l'accent sur l'intégration des SC dans les tâches orales et les critères d'évaluation. Elles pourraient être animées par des spécialistes en linguistique appliquée, des enseignants expérimentés et des concepteurs de programmes.

En résumé, les recommandations faites aux enseignants visent à enrichir l'approche pédagogique et à encourager l'usage des SC pour un apprentissage du FLE plus interactif et efficace dans le contexte ghanéen. En adoptant ces pratiques, les enseignants peuvent mieux soutenir les apprenants face aux défis linguistiques, tout en renforçant leur confiance et leur autonomie. Cependant, le succès de cette démarche repose également sur l'engagement actif des étudiants eux-mêmes. C'est pourquoi nous abordons des recommandations spécifiques aux apprenants, afin de les guider dans l'utilisation des SC pour améliorer leurs compétences linguistiques et communicatives.

Recommandations aux étudiants

Les apprenants sont des acteurs essentiels dans leur parcours d'apprentissage des langues, car ils doivent être prêts et motivés pour appliquer toutes les stratégies de communication apprises. Comme le soulignent Popescu et Cohen-Vida (2014), le rôle actif des étudiants dans l'apprentissage est primordial pour progresser en langue étrangère.

L'autonomie est un élément clé de l'apprentissage des langues. Selon Little (2007), elle se définit comme la capacité des étudiants à prendre en charge leur propre apprentissage. Cette autonomie requiert une volonté personnelle et donne aux apprenants la liberté de faire des choix qui renforcent leur motivation et leur engagement. Pour devenir plus autonomes, les étudiants devraient développer des stratégies pour pratiquer la langue de manière régulière et trouver des opportunités d'interaction en français. Les étudiants peuvent renforcer leurs compétences linguistiques en multipliant les opportunités de pratique. Par exemple, établir des amitiés avec des francophones leur permet de s'exercer à l'oral. Regarder des vidéos et utiliser d'autres ressources multimédias peuvent également améliorer leur expression et compréhension du français, comme le souligne Appiah-Thompson (2015). Les Technologies de l'Information et de la Communication (TIC) jouent également un rôle important, car elles offrent aux étudiants des environnements d'apprentissage authentiques pour l'écoute et l'échange (De-Souza, 2011).

La lecture est un outil essentiel dans l'acquisition du vocabulaire et des compétences de compréhension, qui sont fondamentales pour la maîtrise d'une langue. En effet, apprendre une langue étrangère nécessite le développement de diverses compétences, telles que l'écoute, la lecture, l'expression orale et écrite, qui contribuent collectivement à une communication efficace (Zeynali, 2016). La lecture offre aux apprenants les éléments linguistiques et les outils de compréhension nécessaires pour favoriser leur progression en autonomie (Xin & Yunus, 2020). Nous postulons donc que plus les apprenants enrichissent leur lexique, plus ils disposent d'un vocabulaire suffisant. Ainsi, en cas de manque de vocabulaire spécifique lors de productions orales ou écrites, ils peuvent utiliser des SC telles que la paraphrase, la circonlocution ou l'approximation. Ceci les évitera de recourir aux SC qui reposent trop sur leurs langues sources.

Dans leur étude, Hung et Higgins (2015) soulignent l'importance des technologies dans l'adoption des SC et le développement de la fluidité orale. S'inscrivant dans cette perspective, la présente étude met en évidence le potentiel positif de la communication synchrone assistée par ordinateur (qu'elle soit textuelle ou vidéo) dans l'acquisition des langues seconde, en particulier à travers l'analyse de l'usage des SC. L'interaction par vidéo s'avère particulièrement efficace pour renforcer la fluidité et améliorer la prononciation. Ces résultats soulignent l'importance d'intégrer les outils technologiques dans les environnements d'apprentissage des langues, non seulement

pour favoriser l'usage stratégique de la langue, mais aussi pour encourager une plus grande autonomie chez les apprenants.

Ainsi, en développant une approche autonome, en mobilisant diverses stratégies de communication et en tirant parti des outils technologiques disponibles, les apprenants peuvent renforcer leur maîtrise du français et améliorer de manière significative leurs compétences linguistiques et communicatives.

Recommandations pour des futures recherches

Dans le cadre de recherches futures, il serait intéressant d'approfondir l'étude des stratégies de communication (SC) en explorant leur efficacité dans des contextes variés, tels que des tâches communicatives authentiques ou des interactions en milieu immersif. Les chercheurs pourraient également examiner l'impact de variables individuelles, comme le niveau de compétence linguistique, l'âge ou les styles d'apprentissage, sur l'utilisation et le choix des SC. Par ailleurs, une analyse longitudinale pourrait permettre de mieux comprendre comment l'usage des SC évolue au fil du temps et avec l'expérience. Enfin, il serait pertinent d'étudier l'effet de la formation explicite aux SC sur la performance communicative des apprenants, notamment en comparant différentes approches pédagogiques pour intégrer ces stratégies dans l'enseignement des langues étrangères.

6.4 Conclusions du chapitre

Dans ce chapitre, nous avons proposé quelques recommandations qui mettent en lumière l'importance d'une approche intégrée pour améliorer l'enseignement et l'apprentissage du FLE, principalement au Ghana. L'implication du ministère de l'éducation dans la réforme des programmes est essentielle pour que les SC soient reconnues et intégrées dans l'enseignement des langues. Une meilleure préparation des enseignants, incluant la formation et l'utilisation de SC, permettrait de guider les apprenants avec plus d'efficacité face aux défis linguistiques.

Par ailleurs, les enseignants jouent un rôle crucial en tant que facilitateurs. En enrichissant leurs connaissances des SC, ils peuvent offrir aux apprenants des outils précieux pour surmonter les obstacles de communication et renforcer leur confiance en soi. Enfin, les étudiants eux-mêmes doivent adopter une posture proactive, en prenant en charge leur apprentissage et en mettant en pratique les stratégies suggérées.

En conclusion, l'adoption de ces recommandations pourrait transformer l'expérience pédagogique du FLE en la rendant plus dynamique, inclusive et efficace pour tous les acteurs impliqués.



CONCLUSION GÉNÉRALE

Pour conclure cette étude, nous souhaitons revenir sur les principales étapes de notre parcours de recherche. Cette étude a exploré l'utilisation des stratégies de communication (SC) par les étudiants en français langue étrangère (FLE) à l'Université du Ghana. L'objectif principal était de mettre en évidence comment ces stratégies permettent aux apprenants de surmonter les obstacles linguistiques et de progresser dans leur maîtrise de la langue. Nous avons structuré ce travail en six chapitres, chacun apportant un éclairage spécifique à la problématique.

Dans la partie introductive, nous avons exposé le cadre général de l'étude, en soulignant la situation de l'apprentissage et de l'enseignement du FLE au Ghana. Nous avons aussi abordé les objectifs, les questions de recherche et les hypothèses encadrant cette étude.

Le premier chapitre présente une revue de la littérature sur les SC, en s'intéressant particulièrement à leur rôle dans l'apprentissage des langues étrangères. Nous y avons examiné les concepts clés, notamment dans le contexte de l'apprentissage du FLE et de l'anglais langue étrangère (ALE). En faisant cela, nous avons essayé de montrer à travers les recherches, l'importance des SC dans le développement des compétences communicatives.

Dans le deuxième chapitre, nous avons détaillé le cadre théorique de l'étude, basé sur la théorie de l'accès lexical dans la production orale de Levelt et al. (1999), enrichie par les travaux de Segalowitz (2010) spécifique aux productions orales de langues étrangères et secondes. Ce cadre nous a aidés à mieux comprendre les processus cognitifs engagés lors de l'usage des SC en situation de communication.

Le troisième chapitre décrit la méthodologie de l'étude. En combinant des approches quantitatives et qualitatives, nous sommes appuyés sur des questionnaires, des tâches communicatives que nous avons observées et des entretiens pour recueillir des données sur l'utilisation des SC par les étudiants. Notre étude s'est fortement appuyée sur la classification des SC proposées par Dörnyei (1995) pour structurer notre analyse.

Pour le quatrième chapitre qui présente et analyse les résultats de l'étude, nous avons constaté que les étudiants, bien que confrontés à des obstacles linguistiques, préfèrent persister dans leur communication. L'auto-correction, la traduction littérale, les pauses et les hésitations sont parmi les stratégies les plus fréquemment employées. Le cinquième chapitre présente et discute les

résultats de notre étude, qui apportent un éclairage nouveau sur l'utilisation des SC en contexte d'apprentissage du FLE au Ghana. Nous avons répondu à nos questions de recherche et confirmé deux de nos trois hypothèses. La première hypothèse, selon laquelle les apprenants utilisent les trois catégories de SC dans leurs productions, a été vérifiée. La deuxième hypothèse, qui supposait que les apprenants privilégient la traduction littérale comme stratégie compensatoire, s'est révélée inexacte, car ils ont finalement davantage recours aux pauses et aux remplisseurs non lexicalisés. Enfin, la troisième hypothèse, affirmant que les apprenants utilisent davantage de stratégies de gain de temps dans la deuxième tâche que dans la première, a été validée. Nous recommandons donc des études plus approfondies pour explorer différentes dimensions de ces variables afin de mieux comprendre les mécanismes qui sous-tendent l'utilisation des SC par les apprenants des langues étrangères et secondes.

Enfin, le sixième chapitre propose des recommandations basées sur nos observations. Nous suggérons des ajustements curriculaires et une sensibilisation accrue aux SC, tant pour les enseignants que pour les étudiants, afin de promouvoir un apprentissage plus autonome et efficace. Nous avons également proposé une fiche pédagogique à l'intention des enseignants, qui les aidera à intégrer efficacement les SC dans leurs pratiques d'enseignement.

En conclusion, cette étude met en lumière l'importance des SC pour le FLE au Ghana et propose des pistes d'amélioration pour renforcer la compétence communicative des étudiants. Pour l'avenir, d'autres recherches pourraient approfondir l'impact des SC sur différents niveaux de compétence linguistique et explorer leur utilisation dans divers contextes multilingues.

En finalité, cette étude vise à contribuer à une meilleure prise en compte des SC dans l'enseignement du FLE, en offrant des perspectives nouvelles pour favoriser la maîtrise du français dans des contextes plurilingues comme celui du Ghana.



BIBLIOGRAPHIE

- Afari, S. K. E., Yegblemenawo, C. A. A., & Bakah, E. K. (2023). Oral production assessment among learners of French in senior high schools in Ghana: The case of WASSCE French examination. *Mars*, 327(344), 328.
- Agbéflé Koffi, G. (2017). Les défis de L'enseignement d'une Langue étrangère dans Le contexte plurilingue africain: Quelles approches Pédagogiques Pour Le Prof du FLE face au multilinguisme scolaire au Ghana?. *Cahiers de langue et de littérature*, 1(10), 247-259.
- Agbo, J. K. (2020). *Analyse Des Strategies De Communication Orale Des Futurs Enseignants En Classe De Français Langue Etrangere (Fle) A L'ecole Normale Superieure De Somanya Au Ghana* (Doctoral dissertation, University of Cape Coast).
- Agbo, J. K. & Ayi-Adzimah, D. K. (2020). Analyse des stratégies de communication orale des futurs enseignants en classe de français langue étrangère (FLE) à l'École Normale Supérieure de Somanya au Ghana. *Collection FLE/FLA, Volume 1* (no 2), pp. 242-255.
- Agbottah, S. Y. (2021). L'étude du Français comme matière dans un contexte anglophone: Le cas de trois Établissements postsecondaires au Ghana. The University of Regina (Canada).
- Ahsan, M., Nawaz, S., & Seemab, S. W. A. (2021). Vocabulary Barriers Experienced by University Students in the Process of Learning English as a Foreign Language. *Global Social Sciences Review*, VI.
- Aksu, H. H. (2009). Questionnaires and interviews in educational research. *Journal of Graduate School of Social Sciences*, 13(1), 201–216.
- Al-Khresheh, M. H. (2015). A review study of interlanguage theory. *International Journal of Applied Linguistics and English Literature*, 4(3), 123-131.
- Amat Suparia, F. A., Abdullah, I., Mhd Rusdi, M. I., Ghazuddin, F., & Mohammed Raffi, M. S.

(2022). An overview on speaking anxiety in foreign language classroom: Level of speaking anxiety, gender, and factors. *Malaysian Journal of Social Sciences and Humanities (MJSSH)*.

Ambassade de France au Ghana (2016). *Teaching French in Ghana*.

<https://gh.ambafrance.org/Teaching-French-in-Ghana>. Consulté le 5 octobre, 2023.

Amuzu, D. S. Y. (2008). Problèmes du bilinguisme au Ghana. In D. D. aspole (Ed.), *Coexistence of languages in West Africa: A sociolinguistic perspective* (pp. x-x). Takoradi: St. Francis Press.

Arffman, I. (2012). Unwanted literal translation: An underdiscussed problem in international achievement studies. *Education Research International*, 2012(1), 503824.

Appiah-Thompson, E. M. (2015). *Utilisation de la vidéo dans l'enseignement/apprentissage du FLE dans quelques lycées de la métropole de Cape Coast et perspectives didactiques*. (M.Phil Thesis). University of Cape Coast, Cape Coast, Ghana.

Asare, M. B. (2022). Updated list of public universities in Ghana. *Ghana Education*.

<https://ghanaeducation.org/updated-list-of-public-universities-in-ghana/>. Consulté le 25 mai, 2023.

Asiedu, K. G. (2019). Ghana's president wants to make French a second language, but it's not a popular plan. Retrieved from <https://qz.com/africa/1588566/ghanas-president-wants-french-as-a-second-language>. Consulté le 20 mars, 2022.

Attati, F., Attati, B. A., Brany, F. K., & Akakpo, I. (2022, août). Interférence morphosyntaxique en FLE dans la production orale chez les futurs-enseignants en 2ème année de Bagabaga College of Education: Problème linguistique ou psychologique? *Akofena*, 6(1), 181-194.

Azamede, E., & Gamede, S. C. (2021). La politique linguistique du français et sa pratique au

- Ghana: Incohérences, implications et voie à suivre. In K. G. Agbéflé (Ed.), *Collection FLE/FLA (Français Langue Étrangère/Le Français et les Langues en Afrique) (Vol. 2, No. 3, Avril 2021)*.
- Bachman, L. F., & Palmer, A. S. (1996). *Language testing in practice: Designing and developing useful language tests (Vol. 1)*. Oxford University Press.
- Baribeau, C., & Royer, C. (2012). L'entretien individuel en recherche qualitative : usages et modes de présentation dans la Revue des sciences de l'éducation. *Revue des sciences de l'éducation*, 38(1), 23-45.
- Beacco, J., Fleming, M., Goullier, F., Thürmann, E., & Vollmer, H. (2016). Chapitre 2. Rôle de la langue dans la construction et l'utilisation des connaissances. In J. Sheils, *Les dimensions linguistiques de toutes les matières scolaires: Guide pour l'élaboration des curriculums et pour la formation des enseignants* (pp. 19-27). Strasbourg: Conseil de l'Europe.
- Berg, T. (1990). Review of *Speaking: From Intention to Articulation*, by Willem J. M. Levelt. *The American Journal of Psychology*, 103(3), 409-418. <https://doi.org/10.2307/1423219>
- Berger, E. (2008). La reprise comme ressource interactionnelle en langue seconde. *Travaux Neuchâtelois de Linguistique*, 48, 43-61.
- Bialystok, E., & Fröhlich, M. (1980). Oral communication strategies for lexical difficulties. *Interlanguage Studies Bulletin*, 5(1), 3-30. <http://www.jstor.org/stable/43135243>
- Bialystok, E. (1990). The competence of processing: Classifying theories of second language acquisition. *TESOL quarterly*, 24(4), 635-648.
- Bielykh, O., & Charikova, I. (2024). Forms and functions of translation in foreign language lessons. *Humanities Science Current Issues*, 1, 185-190. <https://doi.org/10.24919/2308-4863/72-1-25>
- Brett, A. G. (2001). Teaching communication strategies to beginners. *The Language Learning*

- Journal*, 24(1), 53–61. <https://doi.org/10.1080/09571730185200251>
- Burns, A., & Seidlhofer, B. (2019). Speaking and pronunciation. In *An introduction to applied linguistics* (pp. 240-258). Routledge.
- Campilo, P. S. (2006). The use of circumlocution in the foreign language context. *Porta Linguarum: Revista Internacional de Didáctica de las Lenguas Extranjeras*, 5, 7-16. <https://doi.org/10.30827/Digibug.30430>
- Chachu, S. (2016). “I am speaking French but I am thinking in English”: An analysis of errors by students of the French language at the University of Ghana. *Ghana Journal of Linguistics*, 5(1), 37. <https://doi.org/10.4314/gjl.v5i1.73>
- Chachu, S. (2017). The intermediary role of reformulation in learning French as a foreign language: The case of students at the University of Ghana. In *SHS Web of Conferences* (Vol. 38, p. 00007). EDP Sciences.
- Chaudhury, R. (2015). Developing communicative competence through language-based activities in business communication courses. *IUP Journal of Soft Skills*, 9(3), 7.
- Chachu, S., & Kpoglu, P. D. (2020). Politique linguistique et contexte multilingue : Réflexions sur la politique d’enseignement de français au Ghana. *Revue Scientifique de Littérature des Langues et de Sciences Sociales*, 13(1/2), 282-299.
- Chapelle, C., & Brindley, G. (2010). Assessment. In N. Schmitt (Ed.), *An introduction to applied linguistics* (2nd ed., pp. 247-267). Hodder Education.
- Chen, S. Q. (1990). A study of communication strategies in interlanguage production by Chinese EFL learners. *Language Learning*, 40, 155-187.
- Chomsky, N. (1965). De quelques constantes de la théorie linguistique. *Diogenes*, 51, 14-21.
- Christoforou, N., & Kakoyianni-Doa, F. (2014). Blocages et Stratégies en expression orale: Le

cas des chypriotes hellénophones FLE. *SHS Web of Conferences*, 8, 915–926.
<https://doi.org/10.1051/shsconf/20140801367>.

Cohen, A. (2014). *Strategies in Learning and Using a Second Language* (2nd ed.). *Taylor and Francis*. <https://www.perlego.com/book/1544934/strategies-in-learning-and-using-a-second-language-pdf>

Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2017). *Research methods in education* (8th ed.).
Routledge. <https://www.perlego.com/book/1331848>

Cohen, A. D., & Henry, A. (2019). Focus on the language learner: Styles, strategies and motivation 1. In *An Introduction to Applied Linguistics* (pp. 165-189). Routledge.

Cole, B. (2018). *Qualitative content analysis of non-native speakers using communication strategies to ameliorate misunderstandings in Manila, Philippines* (Doctoral dissertation, Northcentral University).

Conseil de l'Europe. (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer: Volume complémentaire*. Council of Europe.

Cook, V. (2007). The goals of ELT: Reproducing native-speakers or promoting multi competence among second language users? In J. Cummins & C. Davison (Eds.), *Handbook of English Language Teaching*. Kluwer.

Corder, S. P. (1967). The Significance of Learners' Errors. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 5, 161-170.

Corder, S.P. (1983) Strategies of communication, in: Faerch, C./Kasper G. (eds.) *Strategies in Interlanguage Communication*, London

Creswell John, W. (2009). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. Los Angeles London New Dehli Singapore: Sage Publications.

- Csajbok-Twerefou, I., Chachu, S., & Viczai, P. (2014). Motivations and Perceptions of Students of Russian and French towards the Languages at the University of Ghana. *Journeys through the Modern Languages at the University of Ghana*, 31-47.
- Cuq, J.-P. (2003). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. CLE International.
- Cuq, J.-P., & Gruca, I. (2005). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble, France: PUG.
- Dao, L. H. T. (2008). *Foreign language acquisition: Processes and constraints* (Doctoral dissertation). The Australian National University, Australia.
- De Bot, K. (1992). A bilingual production model: Levelt's 'Speaking' model adapted. *Applied Linguistics*, 13(1), 1-24. <https://doi.org/10.1093/applin/13.1.1>
- Da Silva, E. D., Souza-Dias, R., & do Nascimento, J. F. (2018). Do not give up! The importance of mistakes in the process of teaching and learning foreign languages. *BELT-Brazilian English Language Teaching Journal*, 9(1), 244-253.
- Decker, A., & McGill, M. M. (2019). A topical review of evaluation instruments for computing education. In *Proceedings of the 50th ACM Technical Symposium on Computer Science Education* (pp. 558-564).
- Defays, J.-M. (2003). *Le français langue étrangère et seconde*. Enseignement et apprentissage. Sprimont: Pierre Mardaga éditeur.
- Defays, J. M., & Deltour, S. (2003). *Le français langue étrangère et seconde: enseignement et apprentissage* (Vol. 251). Editions Mardaga.
- De-Souza, A. Y. (2011). *Stratégies compensatoires à l'oral du Français Langue Etrangère des*

étudiants du Département de Français à l'Université de Cape Coast.
<http://hdl.handle.net/123456789/6709> (27/03/24)

De-Souza, A. Y. M. (2013). *Stratégies de compréhension écrite sur l'Internet: Quelles approches pédagogiques adopter pour développer l'autonomie des étudiants en FLE dans les universités du Ghana?* (Doctoral dissertation, Université de Strasbourg; University of Cape Coast).

Dewaele, J. M. (1998). Lexical inventions: French interlanguage as L2 versus L3. *Applied linguistics*, 19(4), 471-490.

Dewi, N. L. T., Gede, B. I., & Myartawan, I. P. (2018). Types of communication strategies used by young learners in EFL classrooms. *Lingua Scientia*, 25(2), 53-61.

Diobi, J., & Nashruddin, N. (2023). Communication strategies used by students in English learning-teaching: A discourse-ethnographic study. *JELITA*, 4(2), 133-146.
<https://doi.org/10.56185/jelita.v4i2.333>

Dörnyei, Z. (1995). On the Teachability of Communication Strategies. *TESOL Quarterly*, 29(1), 55-85. <https://doi.org/10.2307/3587805>.

Dörnyei, Z., & Scott, M. L. (1997). Communication Strategies in a Second Language: Definitions and Taxonomies. *Language Learning*, 47, 173-210. <http://dx.doi.org/10.1111/0023-8333.51997005>

Dörnyei, Z., & Kormos, J. (1998). Problem-solving mechanisms in L2 communication: A psycholinguistic perspective. *Studies in Second Language Acquisition*, 20(3), 349-385.
<https://doi.org/10.1017/S0272263198003039>

Ellis, R. (1984). Communication strategies and the evaluation of communicative performance. *ELT Journal*, 38(1), 39-44. <https://doi.org/10.1093/elt/38.1.39>.

Ellis, R. (2005). Measuring implicit and explicit knowledge of a second language: A

- Psychometric Study. *Studies in Second Language Acquisition*, 27(2), 141-172.
doi:10.1017/S0272263105050096.
- Ellis, R. (2012). *Language Teaching Research and Language Pedagogy* (1st ed.). Wiley Blackwell. <https://www.perlego.com/book/1013771>
- Ellis, R., Skehan, P., Li, S., Shintani, N., & Lambert, C. (2020). *Task-based language teaching: Theory and practice*. Cambridge University Press.
- Elyıldırım, S. (2017). Avoidance strategy in foreign language production. *Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 28, 231-242.
- Esposito, A., Stejskal, V., & Smékal, Z. (2008). Cognitive role of speech pauses and algorithmic considerations for their processing. *International Journal of Pattern Recognition and Artificial Intelligence*, 22(05), 1073-1088.
- Essien, L. E., Tekyiwa, A. S. E., & Mensah, E. (2022). The Use of Communication Strategies to Compensate for Gaps in Classroom Communication: The Case of the University of Cape Coast, Ghana. *African Journal of Empirical Research*, 3(1), 229-235.
- Færch, C., and G. Kasper (1983). On identifying communication strategies in interlanguage production. In *Strategies in Interlanguage Communication*, G. Kasper pp. 201–237. London : Longman.
- Færch, C., & Kasper, G. (1984). Two ways of defining communication strategies. *Language Learning*, 34(1), 45-63.
- Færch, C., Haastrup, K., & Phillipson, R. (1984). Learner language and language learning. Köpenhamn: Gyldendals sprogbibliotek and Clevedon: *Multilingual Matters*.
- Farrell, T. S., & Mallard, C. (2006). The use of reception strategies by learners of French as a foreign language. *The Modern Language Journal*, 90(3), 338-352.

- Febiani, T. H. (2014). ELT learners' communication strategies in a subject matter ELT class at University of Lampung (Doctoral dissertation, FAKULTAS KEGURUAN DAN ILMU PENDIDIKAN).
- Flyman Mattsson, A. (1997). Communication strategies in French as a foreign language. (Working Papers, Lund University, Dept. of Linguistics; Vol. 46). <http://www.ling.lu.se/disseminations/pdf/46/Flyman.pdf>
- Frewan, A. (2015). *An exploration of EFL teachers' perceptions of the teaching of communication strategies* (Doctoral dissertation, University of Sheffield).
- Gandolfi, F., Kwaffo, M. T., McAndrews, R., Sacco, S. J., & Stein-Smith, K. (2021). French Language and Francophone Culture in Sub-Saharan Africa—Interdisciplinary Reflections on Multilingualism and French Language Education. *International Journal of Humanities and Social Science*, 11(10), 29-39.
- Garcia, P., Kupczynsk, L., & Holland, G. (2011). Impact of teacher personality styles on academic excellence of secondary schools. *National Forum of Teacher Education Journal*, 21(3), 1-8.
- García, S. O. (2020). L'entretien retrospectif dans la recherche sur les stratégies de communication orale. *Revista Nebrija de Lingüística aplicada a la enseñanza de Lenguas*, 14(28), 196–218.
- Ghana Statistical Service (2013). 2010 Populations & Housing Census. National Analytical report: Ghana Statistical Service.
- Ghout-Khenoune, L. (2012). The effects of task type on learners' use of communication strategies. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 69, 770-779.
- Grzegorzewska, L. (2015). The relationship between anxiety and the use of communication strategies. *Konińskie Studia Językowe*, 3(3), 295-311.

- Guilleminot, C., & Kuupole, A. Z. P. (2009). La fluidité dans la communication orale en FLE: Stratégies employées par des apprenants à l'École normale au Ghana pour gérer l'organisation temporelle de leur discours oral. *Presses Universitaires de Ouagadougou*, 19-pages.
- Gümüş, P. (2007). A study into the impact of language proficiency on the use of communication strategies by high school students (Master's thesis, Sosyal Bilimler Enstitüsü).
- Gurbuz, H. (2022). Learning and Learners' Inability to Learn a Foreign Language. *International Journal of Social Science Research and Review*, 5(9), 323-328.
- Hamada, M., & Koda, K. (2008). Influence of first language orthographic experience on second language decoding and word learning. *Language Learning*, 58(1), 1-31.
- Hammarström, S. (2016). L'utilisation des stratégies communicatives en français langue étrangère. Etude empirique de la communication orale des lycéens suédois. <https://lup.lub.lu.se/studentpapers/search/publication/8903453>
- Han, Z., & Selinker, L. (2005). Fossilization in L2 learners. In *Handbook of research in second language teaching and learning* (pp. 455-470). Routledge.
- Harley, B., & King, M. L. (1989). Verb Lexis in the Written Compositions of Young L2 Learners. *Studies in Second Language Acquisition*, 11(4), 415-439. <https://doi.org/10.1017/S0272263100008421>.
- Hassan, W. N. F. W., Awang, S., & Abdullah, N. (2022). Fillers as communication strategies among English second language speakers in job interviews. *International Journal of English Linguistics*, 12(1), 30-41.
- Heng, K. (2014). Communicative language teaching in EFL contexts: Challenges and suggestions

- for successful implementation. Unpublished doctoral dissertation). Faculty of Arts and Design, University of Canberra, Australia.
- Holliday, A. (2015). Qualitative research and analysis. In B. Paltridge & A. Phakiti (Eds.), *Research methods in applied linguistics* (2nd ed.). Bloomsbury Publishing. <https://www.perlego.com/book/395397/research-methods-in-applied-linguistics-a-practical-resource-pdf>
- Huang, X. H. & Naerssen, M. V. (1987). Learning strategies for oral communication. *Applied Linguistics*, 8(3), 287-307.
- Hung, Y. W. & Higgins, S. (2015). Learners' use of communication strategies in text-based and Video-based synchronous computer-mediated communication environments: Opportunities for language learning. *Computer Assisted Language Learning*, 29(5), 901–924. <https://doi.org/10.1080/09588221.2015.1074589>
- Hymes, D. (1972). Sociolinguistics: Selected readings In J. B. Pride & J. Holmes (Eds.), *On communicative competence*, (pp. 269-293). Harmondsworth, UK: Penguin.
- Iliyas, S. (2014). The use of fillers and hesitation devices as communication strategies among Malaysian language learners. *Infrastructure University Kuala Lumpur Research Journal*, 2(1), 162-175.
- Jean-Marc, D., Bernadette, D., Jean-Louis, D., & Vincent, L. (2015). *Langue et communication en classe de français* ([edition unavailable]). EME Editions. <https://www.perlego.com/book/3107077>
- Jawas, U. (2020). Cultural Diversity and Its Influence on English Teaching and Learning in an EFL Context. *International Journal of Instruction*, 13(4), 559-574.
- Jimenez, J. (2005). An analysis of learner language. *Rassegna Italiana di Linguistica Applicata*, 37(2/3), 243.
- Kanwit, M., Solon, M., Kanwit, M., & Solon, M. (2022). Communicative Competence in a

- Second Language (1st ed.). Routledge. <https://www.perlego.com/book/3799745>
- Kaiza, E. K., & Chachu, S. (2023). Plurilingualism and the learning of French as a foreign language in Ghana. *International Journal of Multilingualism*, 1-19.
- Kasper, G., & Kellerman, E. (1997). *Communication Strategies: Psycholinguistic and Sociolinguistic Perspectives* (1st ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315844350>
- Kaivanpanah, S., Yamouty, P., & Karami, H. (2012). Examining the effects of proficiency, gender, and task type on the use of communication strategies. *Porta Linguarum: Revista Internacional de Didáctica de las Lenguas Extranjeras*, (17), 79-94.
- Kalisa, P. (2019). Communication strategies in English second language acquisition. *Linguistik Indonesia*, 14(1). <https://doi.org/10.15294/lc.v14i1.21475>
- Kellerman, E. (1991). Compensatory strategies in second language research: A critique, a revision, and some (non-) implications for the classroom. *Foreign/second language pedagogy research: A commemorative volume for Claus Faerch/Multilingual Matters*.
- Kellerman, E., & Bialystok, E. (1997). On psychological plausibility in the study of communication strategies. In G. Kasper & E. Kellerman (Eds.), *Communication strategies: Psycholinguistic and sociolinguistic perspectives* (pp. 31-48). New York: Longman.
- Kesavan, P. (2011). Effects of different types of task on learners' choice of communication strategies to enhance speaking ability at a Malaysian Polytechnic (Doctoral dissertation, Universiti Putra Malaysia).
- Keyton, J. (2011). *Communication and organizational culture: A key to understanding work experience*. Thousand Oaks, CA: Sage
- Kodua, M. A. (2012). Les difficultés des apprenants du français sur objectifs spécifiques au Ghana: Le cas de KNUST School of Business (Master's thesis, Kwame Nkrumah University of Science and Technology). Kumasi: Kwame Nkrumah University of Science and

Technology.

Kormos, J. (2006). *Speech production and second language acquisition*. Lawrence Erlbaum Associates.

Krashen, S. (1982). *Principles and practice in second language acquisition*.

Kuupole, D. D., De-Souza, A. Y. M., & Bakah, E. K. (2012). Enseigner le français langue étrangère par le multimédia au Ghana : Implications didactiques et institutionnelles. *Aspects of language variation, acquisition and usage*, 347-363.

Kwaffo, M. T. (2020). Engaging and motivating foreign language learners with audiovisual aids: The case of French in selected high schools in Ghana. *Official Conference Proceedings. The European Conference on Language Learning 2020*. UCL, London, 2020. Pp 23-36. ISSN: 2188-112X.

Kwaffo, E. M. T. (2023). Code-switching as a teaching and learning strategy: Opinions and perceptions of university-level students of French as a foreign language (FFL) in Ghana. *Teaching and Learning Inquiry*, 11.

Kuen, G. L., Rafik-Galea, S., & Heng, C. S. (2017). Effect of oral communication strategies training on the development of Malaysian English as a second language learners' strategic competence. *International Journal of Education and Literacy Studies*, 5(4), 57-77.

Kym, I. Y. (2008). The relation between self-correction and L2 oral proficiency of Korean EFL learners. *응용언어학*, 24(3), 421-441.

Lavalle, P. I., & Briesmaster, M. (2017). The study of the use of picture descriptions in enhancing communication skills among the 8th grade students –learners of English as a Foreign Language. *Inquiry in Education*, 9(1),1-16.

Lázár, I. (2005). *Incorporating intercultural communicative competence in language teaching*

education. Council of Europe.

Levelt, W. J. M. (1989). *Speaking: From intention to articulation*. Cambridge, MA: MIT Press.

Levelt, W. J. M., Roelofs, A., & Meyer, A. S. (1999). A theory of lexical access in speech production. *Behavioral and Brain Sciences*, 22(1), 1-38.

Ligon, F. & Tannenbaum, E. (2007). *Picture stories: Language and literacy activities for beginners*. Longman.

Little, D. (2007). Language learner autonomy: Some fundamental considerations revisited. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 1, 14-29.

Lomotey, B. A. (2021). Anxiety in adult foreign language learning: The case of Ghanaian undergraduate students of Spanish. *Legon Journal of the Humanities*, 32(1), 49-81.

Lomotey, C. F., & Debrah-Amofah, J. (2021). An Analysis of Ghanaian Tertiary ESL Classroom Lectures: The Case of Achievement Communicative Strategies. *Learning*, 9(2).

Lu, M. (2013). Effects of four vocabulary exercises on facilitating learning vocabulary meaning, form, and use. *TESOL Quarterly*, 47(1), 167-176.

Luna, R. M. (2010). Interlanguage in undergraduates' academic English: Preliminary results.

Lunenburg, F. C. (2010). Formal communication channels: Upward, downward, horizontal, and external. *Focus on Colleges, Universities, and Schools*, 4(1), 1-7.

Mackey, A., & Bryfonski, L. (2018). Mixed methodology. In A. Phakiti, P. De Costa, L. Plonsky, & S. Starfield (Eds.), *The Palgrave handbook of applied linguistics research methodology*. Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1057/978-1-137-59900-1_5

Mahdi, D. A. (2015). Strategies and techniques for fostering oral communication confidence in EFL students. *Arab World English Journal (AWEJ)*, 6(2), 162-173.

- Maleki, A. (2007). Teachability of communication strategies: An Iranian experience. *System*, 35(4), 583-594.
- Maleki, A. (2010). Techniques to teach communication strategies. *Journal of Language Teaching & Research*, 1(5).
- Mariani, L. (2010). *Communication strategies: Learning and teaching how to manage oral interaction*. Lulu. com.
- Milliner, B., & Dimoski, B. (2022). The effects of communication strategy training on speaking task performance. *RELC Journal*, 0(0). <https://doi.org/10.1177/00336882221085781>
- Mirhosseini, S. A. (2017). Introduction: Qualitative research in language and literacy education. Reflections on qualitative research in language and literacy education, 1-13.
- Montaño-González, J. X. (2017). Learning strategies in second language acquisition. *US-China Foreign Language*, 15(8), 479-492.
- Monville-Burston, M. (2013). Complexité et transfert dans l'acquisition du français langue étrangère: Le cas des apprenants chypriotes du FLE. *Travaux de linguistique*, (1), 97-134.
- Namaziandost, E., Hashemifardnya, A., & Panahi, N. (2017). The effect of using approximation and appealing for help techniques on learning speaking skill among Iranian intermediate EFL learners. *Journal of Language Teaching and Research*, 8(6), 1195-1203.
- National Accreditation Board, Ghana. (2011). Public universities 2. <https://www.nab.gov.gh/public-universities> (Consulté le 26 octobre, 2023).
- Nkrumah, J. (2023). Investigating foreign language learning anxiety: A case of French students in Ghana. *International Journal of Linguistics*, 4(1), 27-37. <https://doi.org/10.47604/ijl.1841>
- Nti, D. (2022). Examining Communicative Strategies usage in Teaching and Learning of

English Language: A Study of Colleges of Education in Ghana. *Eastern Journal of Languages, Linguistics and Literatures*, 3(3), 23–40.
<https://doi.org/10.53906/ejll.v3i3.100>.

Nutakor M. & Agbéflé, K. G. (2015). Approche communicative et enseignement/apprentissage du FLE dans le contexte plurilingue ghanéen. Regard sur trois manuels d'enseignement: Arc en-ciel, Latitudes et Panorama. *International Journal of Humanities and Cultural Studies (IJHCS)*1(3).

Nyikos, M. (1999). The effect of key background variables on high school learning strategies. In R. J. Oxford (Ed.), *Language learning strategies in the context of autonomy: Strategy research compendium. Proceedings of the First Annual Strategy Research Symposium* (pp. 51-53). New York: Teachers College, Columbia University.

Obeng, S. G. (1997). An analysis of the linguistic situation in Ghana. *African Languages and Cultures*, 10(1), 63-81.

Odlin, T. (2022). *Explorations of language transfer*. Multilingual Matters.
<https://www.perlego.com/book/3293076>

Oduke, O. (2013). *Learning French oral skills using role play as a learning strategy: The Kenyan experience*. Anchor Academic Publishing

O'Malley, J. M., & Chamot, A. U. (1990). *Learning strategies in second language acquisition*. Cambridge University Press.

Oweis, T. (2013). A literature review on communication strategies in language learning. *European Scientific Journal*, 9(26).

Owusu-Mante, C. (2014). The use of ICT in second language acquisition – Motivation effect. *Journeys through the Modern Languages at the University of Ghana*, 48-62. Oxfordshire: Ayebia Clarke Publishing Limited.

- Oxford, R., & Nyikos, M. (1989). Variables affecting choice of language learning strategies by university students. *The Modern Language Journal*, 73(3), 291-300.
- Oxford, R., Cho, Y., Leung, S., & Kim, H. J. (2004). Effect of the presence and difficulty of task on strategy use: An exploratory study. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 42(1), 1-47. <https://doi.org/10.1515/iral.2004.001>
- Paas, F., & Sweller, J. (2012). An evolutionary upgrade of cognitive load theory: Using the human motor system and collaboration to support the learning of complex cognitive tasks. *Educational Psychology Review*, 24, 27-45.
- Palmberg, R. (1979). Investigating communication strategies. In R. Palmberg (Ed.), *Perception and production of English: Papers in interlanguage* (pp. 33-75). Abo: Abo Akademi.
- Phakiti, A., & Paltridge, B. (2015). Developing a research project. In B. Paltridge & A. Phakiti (Eds.), *Research methods in applied linguistics* (2nd ed.). Bloomsbury Publishing. <https://www.perlego.com/book/395397/research-methods-in-applied-linguistics-a-practical-resource-pdf>
- Plonsky, L. (2011). The effectiveness of second language strategy instruction: A meta-analysis. *Language Learning*, 61, 993-1038. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9922.2011.00663.x>
- Prebianca, G. V. V., & Fortkamp, M. B. M. (2007). Communication Strategies and Foreign language Speech Production. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, 7, 165-198.
- Prebianca, G. V. V. (2009). Communication strategies and proficiency levels in L2 speech production: A systematic relationship. *Revista de Estudos da Linguagem*, 17(1), 7-50.
- Popescu, A.-V., & Cohen-Vida, M.-I. (2014). Communication strategies for developing the learner's autonomy. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 116, 3489-3493. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.01.789>

- Poulisse, N. (1990). *The use of compensatory strategies by Dutch learners of English*. Dordrecht, The Netherlands: Foris.
- Query, J. L., Wright, K. B., Amason, P., Eichhorn, K. C., Weathers, M. R., Haun, M. W., Gilchrist, E. S., Klein, L. B., & Pedrami, V. (2009). Using quantitative methods to conduct applied communication research. In L. Frey & K. Cissna (Eds.), *Routledge handbook of applied communication research* (1st ed., pp. 25-48). Routledge. <https://www.perlego.com/book/1608814>
- Rabab'ah, G. A. A. (2001). *An investigation into the strategic competence of Arab learners of English at Jordanian universities* (Doctoral dissertation, Newcastle University).
- Rabab'ah, G. (2003). Second language communication strategies: Definitions, taxonomies, data elicitation methodology, classification problems, and teachability issues. *Grazer Linguistische Studien*, 60(Autumn), 91.
- Rabab'ah, G. (2013). Strategies of repair in EFL learners' oral discourse. *English Language Teaching*, 6(6), 123-131.
- Rabab'ah, G. (2016). The effect of communication strategy training on the development of EFL learners' strategic competence and oral communicative ability. *Journal of Psycholinguistic Research*, 45, 625-651.
- Rahman, A. (2015). Strategi komunikasi dalam pembelajaran bahasa Inggris (Penelitian etnografi pada sekolah internasional Aischo BSD City). *Bahtera: Jurnal Pendidikan Bahasa dan Sastra*, 14(2), 142-155.
- Rahman, MS. (2016). The Advantages and Disadvantages of Using Qualitative and Quantitative Approaches and Methods in Language “Testing and Assessment” Research: A Literature Review. *Journal of Education and Learning*, 6(1), 102-112. Advance online

- publication. <https://doi.org/10.5539/jel.v6n1p102>
- Rastegar, M., & Gohari, S. (2016). Communication strategies, attitude, and oral output of EFL learners: A study of relations. *Open Journal of Modern Linguistics*, 6, 401-419. doi: 10.4236/ojml.2016.65036.
- Riazi, M. (2016). The Routledge Encyclopedia of Research Methods in Applied Linguistics (1st ed.). Routledge. <https://www.perlego.com/book/1640108>
- Rivera-Mills, S. V., & Plonsky, L. (2007). Empowering students with language learning strategies: A critical review of current issues. *Foreign Language Annals*, 40(3), 535-548.
- Richards, J. C., & Rodgers, T. S. (2001). Approaches and methods in language teaching (2nd ed.). Cambridge: Cambridge University Press.
- Richards, J., & Schmidt, R. (2013). *Longman Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics* (4th ed.). Routledge. <https://www.perlego.com/book/1323696>
- Rodríguez Cervantes, C. A., & Roux Rodríguez, R. (2012). The use of communication strategies in the beginner EFL classroom. *Gist Education and Learning Research Journal*, 6, 111-128.
- Rosas, M. (2018). L2 learners' use of communication strategies as affected by the task type. *Revista Signos. Estudios de Lingüística*, 51(96).
- Rost, M. (1996). Helping learners develop communication strategies. *The Language Teacher*, 20(1), 41-43.
- Sakaria, S., & Priyana, J. (2018). Code-switching: A pedagogical strategy in bilingual classrooms. *American Journal of Educational Research*, 6(3), 175-180.
- Salomone, A. M., & Marsal, F. (1997). How to avoid language breakdown? Circumlocution! *Foreign Language Annals*, 30(4), 473-484.

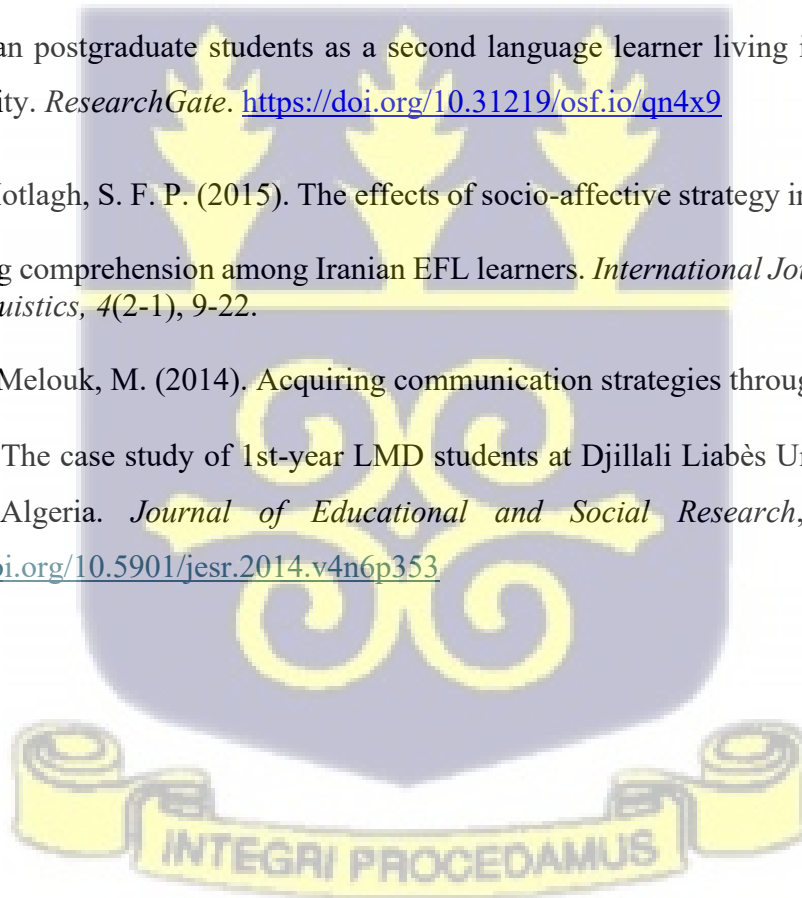
- Savignon, S. J. (1972). *Communicative competence: An experiment in foreign language teaching*. Philadelphia, PA: The Center for Curriculum Development.
- Savignon, S. J. (1983). *Communicative competence: Theory and classroom practice*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Savignon, S. J. (2017). Communicative competence. In J. I. Lontas, T. International Association, & M. DelliCarpini (Eds.), *The TESOL Encyclopedia of English Language Teaching*. <https://doi.org/10.1002/9781118784235.eelt0047>
- Segalowitz, N. (2010). *Cognitive bases of second language fluency*. Routledge.
- Seker, M. (2016). Scenario-based instruction design as a tool to promote self-regulated language learning strategies. *Sage Open*, 6(4). <https://doi.org/10.1177/2158244016684175>
- Selinker, L. (1972). Interlanguage. *IRAL: International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 10(3), 209.
- Selinker, L., & Rutherford, W. (2013). *Rediscovering interlanguage* (1st ed.). Taylor and Francis. <https://www.perlego.com/book/1546137/rediscovering-interlanguage-pdf>
- Shumin, K. (2002). Factors to Consider: Developing Adult EFL Students' Speaking Abilities. In J. C. Richards & W. A. Renandya (Eds.), *Methodology in Language Teaching: An Anthology of Current Practice* (pp. 204–211). chapter, Cambridge: Cambridge University Press.
- Slavkov, N. (2023). Linguistic risk-taking: A new pedagogical approach and a research program. *Canadian Journal of Applied Linguistics*, 26(2), 32-59.
- Song, Y., & Wang, L. (2023). A study of avoidance phenomenon in college oral English course for non-English majors. *International Journal of Languages, Literature and Linguistics*, 9(3), 229-234. <https://doi.org/10.18178/IJLLL.2023.9.3.410>

- Spinuzzi, C. (2003, October). Using a handheld PC to collect and analyze observational data. In *Proceedings of the 21st Annual International Conference on Documentation* (pp. 73-79).
- Stoltz, J. (2011). L'alternance codique dans l'enseignement du FLE. Étude quantitative et qualitative de la production orale d'interlocuteurs suédophones en classe de lycée .Thèse de doctorat, Université de Linné (Växjö, Suède).
- Su, Y. C. (2021). College Students' Oral Communication Strategy Use, Self-perceived English Proficiency and Confidence, and Communication Anxiety in Taiwan's EFL Learning. *Educational Studies*, 57(6), 650–669. <https://doi.org/10.1080/00131946.2021.1919677>
- Sukirlan, M. (2014). Teaching communication strategies in an EFL class of tertiary level. *Theory and Practice in Language Studies*, 4(10), 2033.
- Sundusiah, S., & Fauzia, A. S. (2021). Phonological Error Analysis in Speaking Skill of VCE BIPA Learners in Victoria, Australia. In *Fifth International Conference on Language, Literature, Culture, and Education (ICOLLITE 2021)* (pp. 654-659). Atlantis Press.
- Tagliante, C. (2001). *La classe de Langue*. Paris : CLE International.
- Talmy, S. (2015). Critical research in applied linguistics. In B. Paltridge & A. Phakiti (Eds.), *Research methods in applied linguistics* (2nd ed.). Bloomsbury Publishing. <https://www.perlego.com/book/395397/research-methods-in-applied-linguistics-a-practical-resource-pdf>
- Tarone, E. (1977). Conscious Communication Strategies in Interlanguage: A progress report, in: Brown, H./Yario, C./Crymes, R. (eds.) *On TESOL '77*, Washington DC.: 194-203. Republished in Faerch/Kasper (eds., 1983).
- Tarone, E. (1980). Communication strategies, foreigner talk, and repair in interlanguage 1. *Language learning*, 30(2), 417-428.

- Tarone, E. (1981). Some thoughts on the notion of communication strategy. *TESOL Quarterly*, 15(3), 285–295. <https://doi.org/10.2307/3586754>
- Tarone, E. & Yule, G. (1989). *Focus on the Language Learner*. NY: Oxford University Press.
- Tarone, E. (2006). Interlanguage. *Encyclopedia of Language & Linguistics*.
<https://doi.org/10.1016/B0-08-044854-2/00618-0>
- Teng, H. C. (2012). A study on the teach ability of EFL communication strategies. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 46, 3566-3570.
- Thanh, Đ. T. H., & Tâm, Đ. T. M. (2022). Second language speech production as seen from Levelt's model adaptation.
- Theophanous, O., Perez-Bettan, A., & Hilton, H. (2014). Paroles reprises, erreur et fluence dans les narrations orales spontanées des apprenants de français langue étrangère. *Travaux Neuchâtelois de Linguistique*, 60, 195-207.
- Thornbury, S. (2005). *How to teach speaking*. New York: Pearson Education.
- Trask, L. (2014). *A student's dictionary of language and linguistics* (1st ed.). Routledge.
<https://www.perlego.com/book/1664493>
- Tsiplakides, I., & Keramida, A. (2009). Helping students overcome foreign language speaking anxiety in the English classroom: Theoretical issues and practical recommendations. *International Education Studies*, 2(4), 39-44.
- Uysal, N. D., & Aydın, S. (2017). Foreign language teachers' perceptions of error correction in speaking classes: A qualitative study. *The Qualitative Report*, 22(1), 123-135.
<https://doi.org/10.46743/2160-3715/2017.2584>
- Vogt, W. (2007). *Quantitative research methods for professionals*. Pearson.

- Warren, C. A. (2002). *Qualitative interviewing. Handbook of interview research: Context and method*, 839101, 103-116.
- Wagener, A. (2008). *Le désaccord conversationnel: enjeux d'un processus interactionnel et applications interculturelles* (Doctoral dissertation, Thèse doctorale sous la direction de B. POTHIER, UCO, Angers).
- Wagner, E. (2015). Survey research. In *Research methods in applied linguistics* (2nd ed.). Bloomsbury Publishing. <https://www.perlego.com/book/395397/research-methods-in-applied-linguistics-a-practical-resource-pdf>
- Whipple, S. (2020). The use of comprehensible input in a high school French 2 classroom to reduce foreign language anxiety and increase student confidence in language production (Master's thesis, Caldwell University).
- Widdowson, H. G. (1979). The acquisition and use of language system. *Studies in Second Language Acquisition*, 2(1), 15-26.
- Willkomm, A. C. (2018, July). Five types of communication. Drexel University Graduate College Professional Development Blog. <https://drexel.edu/graduatecollege/professional-development/blog/2018/July/Five-types-of-communication/>
- Xamaní, M. I. (2001). An analysis of the communication strategies employed by learners of English as a foreign language. *Assessment*, 9. <https://doi.org/10.13189/lis.2013.010206>
- Xin, T. C., & Yunus, M. M. (2020). Improving oral reading fluency of struggling ESL readers with assisted repeated reading using graded readers. *Universal Journal of Educational Research*, 8(9), 4201-4212.
- Yamashita, J., & Jiang, N. (2010). L1 influence on the acquisition of L2 collocations: Japanese ESL users and EFL learners acquiring English collocations. *TESOL Quarterly*, 44(4), 647–668. <http://www.jstor.org/stable/27896758>

- Yan, K. (2024). Foreign language speaking anxiety among Chinese students. *Lecture Notes in Education Psychology and Public Media*, 54, 253-261. <https://doi.org/10.54254/2753-7048/54/20241669>
- Ya-Ni, Z. (2007). Communication strategies and foreign language learning. *US-China Foreign Language*, 5(4), 43-48.
- Yousef, R., Jamil, H., & Razak, N. (2013). Willingness to communicate in English: A study of Malaysian pre-service English teachers. *English Language Teaching*, 6(9), 205.
- Yuliandri, Y. (2018). Communication strategies to overcome linguistic barriers: A snapshot of Indonesian postgraduate students as a second language learner living in target language community. *ResearchGate*. <https://doi.org/10.31219/osf.io/qn4x9>
- Zeynali, S., & Motlagh, S. F. P. (2015). The effects of socio-affective strategy in the enhancement of reading comprehension among Iranian EFL learners. *International Journal of Language and Linguistics*, 4(2-1), 9-22.
- Zouaoui, M., & Melouk, M. (2014). Acquiring communication strategies through conversational training: The case study of 1st-year LMD students at Djillali Liabès University, Sidi Bel Abbès, Algeria. *Journal of Educational and Social Research*, 4(6), 353-363. <https://doi.org/10.5901/jesr.2014.v4n6p353>



ANNEXE 1

International transcription convention

xxxxx : incompréhensible

+ pause brève

++ pause plus longue

* nnn * : mots en langue étrangère (autre que français)

[nnnnn] : transcription phonétique

{nnnnnn : chevauchement

(...) : passage non transcrit

XXX : Informations personnelles

NNN : accent d'intensité

\ : intonation descendante

/ : intonation montante

<> : indication concernant le non verbal et le para verbal

- : amorce de mot / mot tronqué

E : enquêtrice

A : Apprenant

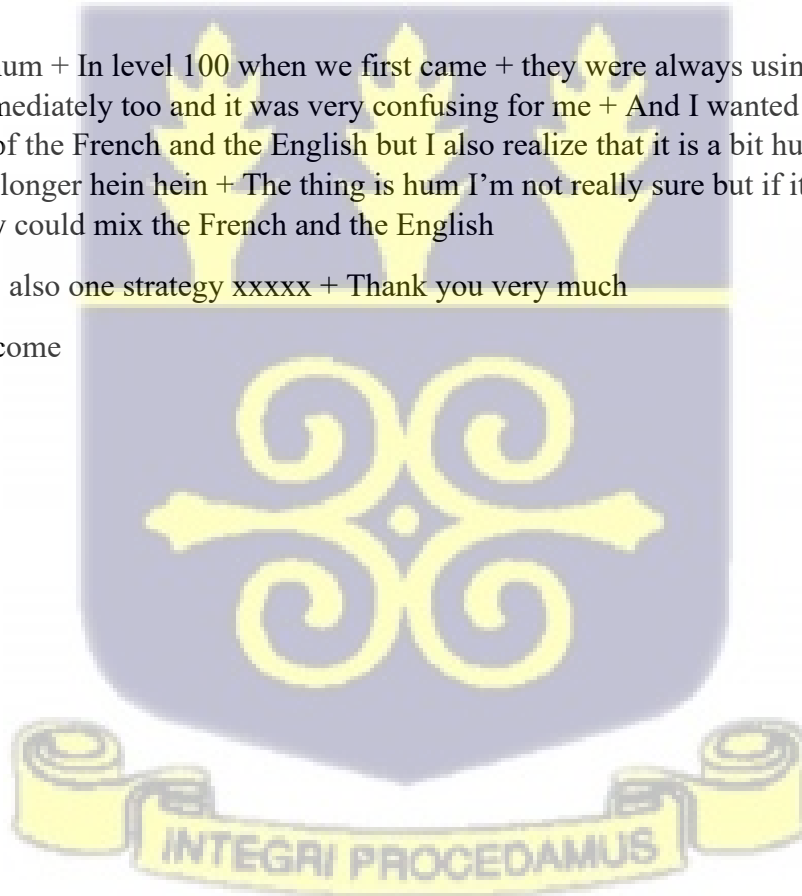
FS001

- 1 A1 : OK + je m'appelle XXX + J'ai 26 ans hum euh j'étudie la linguistique et + français euh euh à ++ niveau 200 à l'université du Ghana.
- 2 E : Est-ce que tu peux parler un peu de ta famille ?
- 3 A1 : Hum euh Ma mère euh s'appelle XXX et mon père s'appelle XXX.
- 4 E : Et quels sont tes loisirs ?
- 5 A1 : xxxxx <L'étudiante paraît perplexe et tend l'oreille pour mieux réécouter >
- 6 E : Quand tu es libre, qu'est-ce que tu fais / Quels sont tes loisirs / {Quand tu es libre \
- 7 {AH

- 8 E : Qu'est-ce que tu fais /
- 9 A1 : Je euh [lire] euh euh ++ <tourne la tête pour réfléchir une seconde > Je vais <balance la main comme pour chercher le mot qui convient > à bibliothèque euh pour lire {< secoue la tête pour acquiescer>
- 10 E : {OK \ Merci beaucoup ++ Maintenant, est-ce que tu peux commencer avec l'histoire / Tu as choisi quelle histoire /
- 11 A1 : euh ++ [de trois]
- 12 E : (corrige) OK + L'histoire trois \ xxxxx
- 13 A1 : (répète) l'histoire trois \ <acquiesce de la tête et dispose le support sur la table avant de décrire> Un un garçon besoin + (récupère le support pour l'approcher de sa vue) la téléphone et + il va + * PG department store * mais euh la * cashier* refuse ++ Donc **IL** va ++ il va la téléphone + qui est + (souris en cherchant le mot qui convient) * outside * (rit et inspire) mais la gar- euh le garçon besoin euh * twenty five cedis * (réajuste le support pour bien voir puis le redépose) ++ ++ le garçon a * twenty five cedis * donc euh ++ il peut ++ il peut téléphoner + mais ++ mais + il ++ ++ + mais son valise est ++ perdu + est perdu \
- 14 E : Merci beaucoup \ Alors comment est-ce que sa valise est perdu / Qu'est-ce qu'il a fait pour que sa valise soit perdue /
- 15 A1 : <Sourire> ++ ++ Is it un * rob * * robber * /
- 16 E : Voleur
- 17 A1 : Hum voleur <rire> un voleur euh <mime de la main> euh a <continue de mimer> prend / a prend / * or * a pris / euh * is it * a prend / la valise \
- 18 E : Très bien. Merci xxxxx
- 19 E: So + how did you find the activity /
- 20 A1: Hum + it was fun but very difficult \ {Hum
- 21 E: {Very difficult OK \ And would you say there was a difference between when you were introducing yourself with the first exercise and then when you actually have to tell the story in French /
- 22 A1: Yes, because I have already
- 23 E: xxxxx
- 24 A1: <start to speak up> Yes there is a difference because and I have already introduced myself before euh an exam euh in general but with the activity some of the images I don't know the names in French \

- 25 E: So + what is the type of difficulties that you have in the exercise xxxxx /
- 26 A1: First of all euh I did not know the name of the thief in French and then euh (what else) hum I wanted to say “he went outside” but I did not know how to say it \
- 27 E: xxxxx
- 28 A1: I think I say what * il il va * I wanted to say outside but I used {the English /
- 29 E: {You used the English \ OK So as you were thinking through what are the things that were going through your mind /
- 20 A1: Hum
- 21 E: As you tried to find the vocabulary to use /
- 22 A1: Hum / How to explain it with the limited vocabulary I have \
- 23 E: And were you translating in your head /
- 24 A1: Yes I was trying to translate it in my head {but
- 25 E: Ok \ So why why did you do that + if you want to speak French you translate the French in your head before you speak \ Why do you think that you have to do that /
- 26 A1: Because English is my first language {so
- 27 E: {Hum + So when you found it is difficult to find a word in a section though what is difficult \
- 28 A1: So some of them like this one, I just said “he lost the bag” because I did not know the word for “the thief” and then for the “going outside” I just + I used “outside” still \
- 29 E: So + do you know about communication strategies in language learning /
- 30 A1: No
- 31 E: OK \ So communication strategies are what you’ve just done \ If you are looking for a word for something and you cannot find it + you go around the problem so you can probably use English or euh euh describe the word like if I need to talk about a dog that I don’t remember the name for dog in French
- 32 A1: {hum hum
- 33 E: {I will say oh that animal that barks
- 34 A1: {hum hum
- 35 E: So, these are communication strategies ++ and euh + so they are a lot + even me saying “euh + hum “+ retaking our time + sometimes you start a sentence + and you realize that euh you don’t know the grammatical composition that will continue {You just stop \

- 36 A1: {Yes (laugh)
- 37 E: xxxxx At least these things that you do without know- knowing what they are + {OK \
- 38 A1: {Yes
- 39 E: So + what do you think about the teaching of communication strategies in in the learning of French to improve your oral skills / Let's say like what you just did right / I can teach you that oh if you can't say it this way you can say it this way / What do y- I realize that you do it anyway so do you think that when we teach it or teach you how to go about it like using strategies + what do you think about it for your communication in French /
- 40 A1: I think it will be very good \
- 41 E: How + how so /
- 42 A1: Hum hum + I think in level 100 when we first came
- 43 E: xxxxx
- 44 A1: Ah hum + In level 100 when we first came + they were always using euh French in class immediately too and it was very confusing for me + And I wanted them to use like a mixture of the French and the English but I also realize that it is a bit hum it will make the class longer hein hein + The thing is hum I'm not really sure but if it is possible I wish they could mix the French and the English
- 45 E: That's also one strategy xxxxx + Thank you very much
- 46 A1: Welcome



FS002

- 1 E : Est-ce que tu peux te présenter /
- 2 A2 : Oui oui + Je suis XXX euh je fréquente l'Université du Ghana et j'étudie + euh la science politique + les Sciences Politiques + et le français

- 3 E : OK tu viens d'où /
- 4 A2 : Euh je viens de Tsebi euh Tsebi
- 5 E : Et est-ce que tu peux parler un peu de ta famille /
- 6 A2 : Euh oui + dans ma famille nous sommes cinq + ma mère + mon frère + ma mère + mon père + et mes deux frères ++ Je suis l'aîné de + des deux
- 7 E : OK + et qu'est-ce que tu fais quand tu es libre /
- 8 A2 : Quand je suis libre + euh je regarde euh la télévision + particulièrement < réfléchis > + * Formular one *
- 9 E : OK OK merci beaucoup
- 10 A2 : Merci
- 11 E : OK alors tu as choisi quelle histoire /
- 12 A2 : J'ai choisi + l'histoire n° 2 ++ {je commence /
- 13 E : {Tu peux commencer
- 14 A2 : Il y a un + un homme qui donne de la nourriture à un bébé + et après + il lave les + les as- les la le- + il fait la lessive + et après faire la lessive + le monsieur balaye la maison et après il va préparer la nourriture ++ Le + l'homme + l'homme s- salue sa + sa femme + et + la femme aussi + fait de + repas ++ Elle lave les habits ++ L'homme et la femme sont en train de boire du thé ++ La femme em- embrasse l'homme
- 15 E : OK + {Meci beaucoup
- 16 A2 : { Oui + Mer-
- 17 E : Je vais euh juste poser quelques questions sur euh l'histoire
- 18 A2 : Oui
- 19 E : Et euh si tu regarde euh la pièce numéro < en train de compter 1, 2 .. 6 > la pièce numéro 6 + qu'est-ce que la femme fait /
- 20 A2 : < Regarde bien > Elle donne quelque chose ++ < semble être bloqué >
- 21 E : OK + alors elle travaille
- 22 A2 : < Répète > + elle tr- travaille
- 23 E : Alors c'est maintenant qu'elle est venue au travail + et après ça + elle est au travail + après elle prend son déjeuner avec le collègue
- 24 A2 : OK
- 25 E : Oui + alors je ne sais pas si tu pourrais commencer dès {le début /

- 26 A2 : {Oui
- 27 E : + pour recommencer l'histoire
- 28 A2 : Il y a un homme qui donne de la nourriture à un bébé ++ Et après donné la nourriture au bébé + il lave euh il fait la lessive ++ {Et après euh
- 29 E : {C'est la lessive /
- 30 A2 : < Se rapproche pour bien scruter l'image > Il lave les assiettes
- 31 E : Ah ha OK
- 32 A2 : Il lave les assiettes et après le monsieur balaie la maison et il prépare de la nourriture ++ Et la fe- femme de monsieur dit au revoir à son mari
- 33 E : Et où est le bébé /
- 34 A2 : Le bébé est dans son lit
- 35 E : OK
- 36 A2 : La femme est arrivée au travail et a commencé à travailler ++ Après elle boit du thé avec son collègue et elle repart à la maison
- 37 E : Hum hum
- 38 A2 : Et à la maison elle a embrassé son mari
- 39 E : OK très très bien OK ++ C'est fini l'histoire + maintenant nous allons parler un peu + en + en anglais
- 40 A2 : Ouais
- 41 E : concernant tes expériences + so how was the activity + how did you find it /
- 42 A2 : Euh this one /
- 43 E: Yes the storytelling
- 44 A2: Yes it was quite + euh understanding like euh the vocabs were good + so
- 45 E: OK so let's compare the first activity when you spoke about yourself and then this + one how was + did you see any difference /
- 46 A2: Yes with the myself because + with the myself because we usually like it's something we've done since primary so I'm used to it compared to the one where I will be giving a story to tell on the day
- 47 E: OK
- 48 A2: Yeah

- 49 E: Did you have any difficulties with the exercise / with this particular exercise + the storytelling
- 50 A2: Yeah yes sometimes I felt like + the picture isn't clear enough yeah and sometimes too the vocabulary ++ yeah
- 51 E: So when the vocabulary is not coming or even before that + euh when you are struggling with the vocabulary + what goes through your mind
- 52 A2: < laugh and sigh >
- 53 E : Before you actually say something
- 54 A2: Sometimes I tried put in an English word to it and see whether it will fit < laugh >
- 55 E: < laugh > OK
- 56 A2: Because I heard sometimes there are some French words {that
- 57 E: {That looks like xxxxx
- 58 A2: Yeah
- 59 E: OK {Did you try to translate what you wanted to say from English to French
- 60 A2: Yeah + Yeah
- 61 E: All the time or sometimes /
- 62 A2: Sometimes + yes
- 63 E: So are you saying that it comes straight as in French /
- 64 A2: < sigh > No
- 65 E: So all the times you look for translation before the French comes
- 66 A2: Yes
- 67 E: OK + why do you think you have to do that /
- 68 A2: < sigh and laugh > Euh + I didn't want to make a mistake
- 69 E: OK OK that's fine
- 70 A2: < smile > yeah
- 71 E: And when you find it difficult to search for or to find a word you were searching for + what are some of the things you do / genially or based on the story
- 72 A2: < Sigh > wow
- 73 E : Maybe you are looking for the word for maybe "she is close for work" but it's not coming

- 74 A2: Yes
- 75 E: What are some of the strategies you put in place /
- 76 A2: Then I will try and rephrase the sentence into a xxxxx
- 77 E: OK OK That's good ++ Then ++ so I found yourself pausing or hesitating /
- 78 A2: Yes yes yes
- 79 E: OK+ what do you think so
- 80 A2: The vocabulary wasn't coming
- 81 E: Ok ok
- 82 A2: Yes + and I was trying to prevent making the wrong + pronouncing the wrong word
- 83 E: OK + do you know about communication strategies in language learning /
- 84 A2: No
- 85 E: OK ++ So + it is all that you've done so far + maybe when the word is not coming what do you do + sometimes you paused + sometimes you translate into your head + so you realize that euh you are doing it without knowing what it is and it's normal for every language learner + so my last question is what do you think about the intentional teaching of these strategies to learners of French + to improve your oral competences just like maybe your lecturers tell you that it is OK to think a little before you speak + giving structured hum instructions to how you can use communication strategies to improve your oral French ++ What do you think about it /
- 87 A2: Yes I think it's a good idea because if we haven't told that some people be euh will hesitate to bring out what they know and they will feel like what else xxxxx the right one people laugh at me + yeah
- 88 E: Alright thank you so much
- 89 A2: You're welcome

FS003

- 1 A3 : Bonjour, je suis XXX ++ J'ai ving[t] ans ++ Je suis élève à euh University of Ghana ++ Et je suis en ++ deuxième année ++ Je suis le fils cadette de mes parents Monsieur et Madame XXX ++ Et j'aime euh ++ j'aime ap- j'aime apprendre le français ++ Merci
- 2 E : Qu'est-ce que + qu'est-ce que tu étudies ici à l'Université du Ghana /

- 3 A3 : J'étudie [l'océan] + le science politique et le français ++
- 4 E : Ok Et tu viens d'où /
- 5 A3 : Je viens d'Agogo
- 6 E : OK
- 7 A3 : {Je suis ghanéenne
- 8 E : {Qu'est-ce que tu fais quand tu es libre /
- 9 A3 : J'aime lire quand [dje] suis libre ++
- 10 E : Très bien ++ Alors tu peux commencer avec les histoires
- 11 A3 : D'accord euh l'homme pense de euh + comment il ++ l'homme pense de comment il ++ ++ trouver euh une un téléphone et il va à la supermarché ++ Il a ++ trouvé [l'un] et il il part il l'a parlé de le * cashier * euh ++ ++ < continue de réfléchir > donc ++ ++ * la cashier * ++ lui * la cashier * a assisté l'homme pour faire son appel xxxxx et l'homme ++ ++ appelle appelle personne ++++ Il a mis son valise (se répète « son valise / ») ++ ++ au terre et un * voleur * a prend le sac ++ Merci
- 12 E : Ok c'est bon ++ Alors juste quelques questions OK / La troisième xxxxx un, deux trois (lui indique sur le fichier) ++ Est-ce que euh la dame a dit qu'elle pourrait utiliser euh le téléphone pour faire son appel / Est-ce qu'elle a accepté /
- 13 A3 : Oui / * C'estlon * le ++ Ah + oh non + non
- 14 E : Alors + elle n'a pas accepté qu'elle pourrait passer le coup de fil chez elle + alors la elle a dû aller chercher euh chercher euh un autre téléphone ailleurs OK /
- 15 A3 : Ah oui \
- 16 E : Alors + est-ce que tu pourrais nous raconter l'histoire d'ici jusque là /
- 17 A3 : (Semble perplexe) Je ne comprends pas (susurre-t-elle)
- 18 E : Est-ce que tu peux commencer / recommencer l'histoire /
- 19 A3 : Oh oui ++ L'homme, a l'homme a trouvé un téléphone mais le * cashier * ++ ne peut ++ n'a permis il pour faire l'appel et il va trouver un autre téléphone ++ Enfin il a trouvé l'un et il appelle personne ++
- 20 E : Très bien ++ Merci
- 21 A3 : Merci (passe la main sur son visage comme si elle se sentait gênée)
- 22 E : Alors maintenant nous allons parler en anglais ++ We're gonna speak English so first of all how was the activity ?
- 23 A3 : It was quite good but someway I was nervous < smile >

- 24 E: Ah < sigh > OK \ Why were you nervous /
- 25 A3: With finding the correct euh vocabulary in French + {Yes
- 25 E: {OK ok + did you see a difference between the first exercise and the second one ++ The first exercise stands in you introducing yourself and all that and then this one ++
- 26 A3: Yes + with that one I'm conversant with but with this one ++
- 27 E: You haven't seen it before /
- 28 A3: I have but not + I'm not that perfect in that one as in the other one
- 29 E: OK so did you have any difficulties with the exercise /
- 30 A3: With the second exercise the vocabulary + yeah that is the only part
- 31 E: So what is some of the difficulties you encountered /
- 32 A3: Ok euh like saying he ++ "he found one and" I wanted to say he dialled he he yes he dialled but I didn't know the correct word to that +
- 33 E: So what did you say in place / he found one /
- 34 A3: Yes + And I said he called ++ Yes
- 35 E: Alright \ So euh can you describe some of your thoughts xxxxx as you are trying to figure out what to say ++ What are some of the things going through your mind as you are trying to figure out what should I say / This one I don't know but what should I say /
- 36 A3: Hum hum ++ Yes I think with the the shop the second one + the shop yes and then the dialled too then I wanted to say "he place his suitcase on the ground" so I know ground for cultivation * la terre * instead of what I don't know yet
- 37 E: But it's correct
- 38 A3: It's correct / Oh OK
- 39 E: Yes OK so did you try to translate what you were saying from English in your mind to French
- 40 A3: Sure oh yes
- 41 E: Why do you think you have to do that /
- 42 A3: Sometimes + I do that for easy speaking and writing ++ Yes that's what I mostly do with translation but I make sure I don't do direct translations sometimes ++
- 43 E: So + when you found the difficulty to find the word you were searching for what do you do /
- 44 A3: I use the nearxxxxx

- 45 E: xxxxxx
- 46 A3: I used the nearest I could remember ++ {Yes
- 47 E: OK so did you find yourself pausing or hesitating xxxxx while trying to communicate
- 48 A3: Yes very much
- 49 E: OK and euh why did you think + why do you think that is the case /
- 50 A3: I think the vocabulary is one and then ++ how to practice and who to practice with because euh in my class we mostly use euh + English rather than the French so I don't also have francophone to xxxxx so I stick to speaking English even in the French class
- 51 E: You mean among you and your colleague /
- 52 A3: Yes
- 53 E: OK ++ So do you + do you know about communication strategies in French /
- 54 A3: Hum < thinking > Yesss yes yes
- 55 E: OK can you give example /
- 56 A3: Hum like making friends from francophone countries /
- 57 E: OK so communication strategies are lemme say (...) something like what you were doing + you don't remember the word for xxxxx you'd rather say something else or the word is not coming what would you do ++ so at all cost + I mean trying not to abandon what you are trying to say but rather using strategies that will bring out the vocabulary xxxxx (...) so those are communication strategies
- 58 A3: So like movies or
- 59 E: So those are learning + learning strategies learning xxxxx Maybe how to improve your French yes (...) So what do you think about it if we start teaching you how to put strategies to actually better your oral euh oral competences in French
- 60 A3: That will be very nice ++ It will help me a lot
- 61 E: How do you think it will help you xxxxx
- 62 A3: It will help me improve upon speaking in French + Yes
- 63 E: Alright + So that's about it + thank you so much
- 64 A3: You're welcome

FS004

- 1 E : Bonjour /
- 2 A4 : Bonjour \

- 3 E : Tu peux te présenter STP /
- 4 A4 : Merci ++ euh Je m'appelle XXX euh je suis élève ou bien étudiant à l'université de Ghana euh étudiant l'économie et le français ++ Je suis né le 20 juin 1999. Je vous remercie ++
- 5 E : OK euh Tu viens d'où /
- 6 A4 : Je viens de Adan dans la région de Greater Accra
- 7 E : D'accord ++ et euh est-ce que tu peux parler un peu de ta famille /
- 8 A4 : Merci euh euh comme je l'avais dit je me nomme XXX donc mon père répond par le nom euh XXX et ma mère XXX ++ Nous sommes six dans ma famille et je suis [l'aîné] ++ Nous habitons tous à Adan Merci ++
- 9 E : Quand tu es libre qu'est-ce que tu fais /
- 10 A4 : Quand je suis libre euh souvent je euh je joue au football et puis euh j'aime aussi à lire
- 11 E : Tu aimes /
- 12 A4 : A lire
- 13 E : lire /
- 14 A4 : Oui
- 15 E : OK d'accord merci beaucoup ++ Alors tu peux commencer par l'histoire + l'activité ++ Tu peux continuer xxxxx
- 16 A4 : < scrute le papier > D'accord euh + l'histoire nous + ci-présent ici euh c'est au sujet de ou bien à propos d'une dame qui se mettait à préparer ++ Il avait mis son ++ Elle elle avait mis son euh ++ ++ elle avait mis sa casserole + au feu et puis elle a elle a elle s'est rendue compte ou bien elle s'est rendue compte qu'elle avait reçu un appel téléphonique ++ donc euh elle avait elle a laissé ++ la casserole au feu et puis s'est s'est allé décrocher l'appel ++ et il paraît que ou bien on dirait que la conversation a été si intéressante au téléphone et par conséquent elle avait oublié qu'elle préparait + donc euh on peut aussi déduire que elle avait reçu euh un visiteur donc euh ils étaient en train de causer ou bien de faire ou bien de discuter ou bien de faire quelques discussions euh et la dame ne ne se rappelait pas qu'elle avait qu'elle se mettait à préparer donc + dans la discussion ou bien dans la conversation +++ ou bien un coup ils ont remarqué que quelque chose brûlait puis à un coup euh ++ ce qu'elle a mis au feu a pris feu. Merci
- 17 E : Merci beaucoup tu as xxxxx Alors euh moi ce que je vois est que la dame s'est mise à préparer mais elle a oublié d'allumer le gaz.
- 18 A4 : OK < acquiesce >

- 19 E : Oui / Alors euh elle a oublié euh elle a oublié que euh de fermer le gaz après l'avoir allumé donc tu vois /
- 20 A4 : Oui évidemment \
- 21 E : Alors quand le visiteur est venu + elle a allumé le feu et qu'est-ce qui s'est passé après /
- 22 A4 : Bon lorsqu'elle a allumé le feu + je pense que c'est à ce moment qu'elle a reçu l'appel
- 23 E : Hum hum Elle n'a pas encore fait ++ Elle n'a pas encore + tu vois quand tu allumes le gaz il faut aussi allumer le feu + mais elle n'a pas allumé le feu + Tu vois ça /
- 24 A4 : OK
- 25 E : C'est le gaz qui coule
- 26 A4 : Oh Ok Ok Ah oui oui oui
- 27 E : Alors quand il y a un endroit où il y a le gaz sans feu + c'est comme le gaz attend juste un petit morceau de feu (étincelle) pour exploser je pense +
- 28 A4 : Ok
- 29 E : Alors quand le M. est venu et il voulait euh fumer qu'est-ce qui s'est passé /
- 30 A4 : Oh je constate maintenant euh < sourit > OK, il a commencé à fumer donc pour que puisque le gaz était dans l'environnement + cela a entraîné le feu + Oui + * so *
- 31 E : OK merci beaucoup
- 32 A4 : Bon alors ici euh il s'agit d'un [courturier] qui est en train de faire son travail ++ et il utilisait la machine électronique ++ et puis à un moment donné on peut remarquer que ++ la corde branchée avait commencé à brûler mais au début c'est comme si il n'était pas au courant donc après quelques moments + euh la euh la + le feu a commencé à s'intensifier et il commençait à se paniquer ++ mais ici euh on peut voir euh sur le mur euh un an- ++ il y avait un outi[l] qui était sur le mur avec lequel il pouvait il pourrait euh éteindre le feu ++ Mais elle n'était pas au courant donc le feu sss s'in- s'intensifiait et puis ça + il y avait une explosion ++ Donc on dirait que il était au + au septième ou bien au huitième étage donc + comme l'explosion était un peu grand + il s'est descendu pour raconter euh ce qui s'est passé euh au directeur ++ Donc + ils + étaient montés + là où il euh ++ là où il + il travaillait avant qu'il arrive + Ils ont rendu compte que tout était brûlé + Merci
- 33 E : ++ How was the activity /
- 34 A4 : OK + It was interesting and then I think one thing I realize is there are some + things or items or some materials in the + in the picture that I wasn't able to identify ++ For

- example + the gas as you mentioned and you know and and some other expressions that could easily help me pose my words together yeah
- 35 E: Did you see a difference between when you were introducing yourself in French and then when you were doing xxxxx
- 36 A4 : Yeah absolutely hum
- 37 E : What was the difference you realized /
- 38 A4: OK I think this for the for the introduction of oneself euh because it is something that will do everyday maybe some of the words + we might be familiar with them but then this + the picture description there might be some things we might not even seen before so that could be a challenge
- 39 E: So what are some of the challenges you xxxxx
- 40 A4: This one /
- 41 E: Yes you mentioned that there are some of the words in the picture you haven't seen before
- 42 A4: Yeah because I couldn't even mention I was struggling to mention the fire extinguisher xxxxx {so I think
- 43 E: {So + what are some of the difficulties you encountered while you were trying to express yourself /
- 44 A4: Hum Ok ++ I think euh + you know this is a language and at times because this is French a foreign language we are at times prone to do direct translation which are not fitting so I think the expression + the actual or xxxxx of expressions so I have a bit of challenges + in expressions
- 45 E: So what were going through your mind when you encountered difficulties and you were trying to find xxxxx
- 46 A4: OK I'm + First of all + I think euh you know + I was tempted to direct translation then at a point in times I was losing how will I put it / I was losing euh the confidence yeah this is a language so < smile > if you can't express yourself appropriately the confidence level
- 47 E: So euh did you try to translate from English to French /
- 48 A4: Yes please
- 49 E: OK why do you think you have to do that /
- 50 A4: I think since this is a language I was struggling + and then I wasn't coming with the right expressions ++ Maybe I can do direct translation and try to put words together xxxxx fit in

- 51 E: When you found difficulty to find a particular word you were looking for + what are some of the things you do /
- 52 A4: Hum If I can't find a particular word euh I think I just have to paraphrase or use other form of expression yeah
- 52 E: Ok Ok and did you find yourself hesitating or pausing {xxxxx}
- 53 A4: {Yes please yes please}
- 54 E: So do you know about communications strategies in language learning /
- 55 A4: Not really
- 56 E: So communication strategies are all you just did so when you are struggling to put words together + sometimes you pause sometimes you said you hesitated + sometimes you don't know the word + the exact word like for the fire extinguisher or something like that you look for something to put you know just so that you don't stop communicating
- 57 A4: OK
- 58 E: So that is what we call communication strategies in language learning so why wouldn't to advocate for the teaching of communication strategies in language learning / What do you think about that xxxxx
- 59 A4: I think it's a + it's a good initiative in this language that is not ours + It's a language that we are learning so It comes with its challenges especially when you don't have the background or you are totally new to it ++ So in trying to express yourself definitely there will be challenges ++ I think learning about communication strategies and trying to figure out how best to put the words is a good initiative ++Yes please
- 60 E: Thank you so much
- 61 A4: You are welcome.

FS005

- 1 E : xxxxx Est-ce que tu pourrais te présenter /
- 2 A5 : D'accord + je m'appelle XXX euh je suis une [fil] de 19 ans + je viens d'Accra mais maintenant j'habite à Michel Camp avec ma famille euh euh je suis à l'Université du Ghana et + jeee j'étudie le français avec la Science Politique et j'aime le français beaucoup + j'aime bien le français oui /
- 3 E : Alors quand tu es libre qu'est-ce que tu fais /
- 4 A5 : Quand je suis libre je lis ou bien je dors + oui
- 5 E : Est-ce que tu peux me parler un peu de ta famille /

- 6 A5 : Ma famille / d'accord euh + nous sommes 5 + non nous sommes 6 dans ma famille et il y a ma mère ma père et mes + mes deux sœurs et moi ++ Euh mes parents travaillent à l'hôpital ++ Mon père est docteur et ma mère est infirmière et mes deux sœurs sont étudiants à + ma sœur **cadette** + est + est dans l'école primaire et ma sœur qui vient après moi est dans le euh le collège
- 7 E : Très bien merci alors tu choisis quelle histoire /
- 8 A5 : Histoire euh + euh histoire 1 numéro 1
- 9 E : OK tu peux commencer
- 10 A5 : Non histoire 2 < rire >
- 11 E : OK {Commence
- 12 A5 : {OK ++ Euh voici la famille de + voici la famille de Mensah ++ Euh nous sommes 3 dans cette famille + euh Le couple [zon] une + un bébé ++ La femme travaille beaucoup et l'homme n'a pas l'homme aide sa femme pour euh ++ < réfléchis > l'homme aide sa femme pour + euh pour faire le ménage ++ ET dans le 1^{er} image on voit que euh l'homme fait la vaisselle [vaisselle] + l'homme + balaie les cours et l'homme prépare les repas et la femme est allée ++ non + et la femme ++ ++ est allée au travail ++ ++ On voit que la femme travaille beaucoup euh ++ ++ ++ ++ ++ ++ ++ ++ < prends son temps et réfléchis > ++ Est-ce que je peux changer cette histoire / < demande-t-elle finalement >
- 13 E : < E a certainement hoché la tête >
- 14 A5 : Non < devine-t-elle en riant >
- 15 E : < rire >
- 16 A5 : OK hum donc dans cette famille la femme elle est cheffe de la famille + elle fait toujours dans la + dans + sa famille oui elle est très travailleuse + Oui + Merci < sourire >
- 17 E : Dans l'histoire euh le 5^{ème} xxxxx tu vois que la femme est allée au travail /
- 18 A5 : Oui
- 19 E : Elle est au travail + elle déjeune avec quelqu'un et elle retourne à la maison + elle embrasse son mari ++ ça veut dire que c'est l'homme qui s'occupe de la maison et c'est la femme qui travaille alors c'est ça + c'est exactement ce que tu as dit ++
- 20 A5 : OK madame + Thank you
- 21 E : I'm gonna interview you
- 22 A5: Do I stay with the mic /

- 23 E: xxxxx xxxxx First of all how did you find the activity / Euh did you see a difference between + you speaking about yourself and then you doing something else about the story /
- 24 A5: OK + So + I found it much more easier to talk about myself because I know myself much more better and this is euh this is an image I've never + seen before so here is the case where I have to put my words together + put the phrase together in order that be make sense + So I have to formulate my own story I'm sure somebody can come in right now and well the idea is there but I'm sure the words might be very different but then as far as the concept + or the idea of the story is there so + yes yes
- 25 E: So did you find any difficulty with the exercise / xxxxx
- 26 A5: A little bit sure which I was surprised + Because it's like I knew it but at that point the words wouldn't come in + gxxxxx out and I have to but then in the normal days I will know it but then I don't know if I'm pressured but it's like ++ I have to really think + I'm saying the wrong thing or /
- 27 E: xxxxx Is it because it's in French /
- 28 A5: Maybe cause it's in French because ++ euh ++ hum ++ the things formulations I + I + I had a bit of problem to whether to say it in present + in the past how to + I doubt that's my issue that's my point yes yes
- 29 E: So some of your difficulties were the tense formulation
- 30 A5: Tense formulation yes yes
- 31 E: Aside that, did you have any difficulties while trying to express yourself /
- 32 A5: No I didn't have any difficulties
- 33 E: OK! Can you describe your thought processes as you try to xxxxx
- 34 A5: My thought processes /
- 35 E: What goes through your mind xxxxx
- 36 A5: What goes through my mind / hum so before I started + I tried to find out who the main + the main character was even though they're married + the main character is a man because he is literally do everything ++ In a normal setting a man doesn't do these things so that's what I was looking at
- 37 E: OK what about xxxxx xxxxx
- 38 A5: Please come again
- 39 E: This is language related so maybe xxxxx xxxxx what are some of the things that {went through your mind before you actually speak

- 40 A5: {went through my mind + OK euh ++ ++ The man is doing house household so + what was going through my mind was should I ++ make it one as he is doing household or should I say he is feeding the baby + he is washing the dishes + he is cooking / That was what going through my mind so that I should categorize as one he is doing household or I should break it down + and also the tenses + Yes
- 41 E: So euh did you try to translate from English to French /
- 42 A5: Oh no < rire >
- 43 E: So you {spoke
- 44 A5: I spoke French
- 45 E: So in your mind + the French just came /
- 46 A5: Yes it just came
- 47 E: Alright alright ok + So what did you think that's + that's the case for you / because usually euh French learners xxxxx xxxxx so why did you think your case is different /
- 48 A3: OK I will say for me + personally growing up I I've always have + had this love for the French language and I always wanted to better it so I feel like putting the English before French will make me be thinking about English too much and I don't want that to be the case + so in order to make the French better I have to think in {French Yes
- 49 E: {in French Ok ++ So
- 48 A5: OK I will say for me + personally growing up I I've always had this love for the French language and I always wanted to better it so I feel like putting the English before French will make me be thinking about English too much and I don't want that to be the case so in order to make the French better I have to think in {French Yes
- 49 E: {in French Ok ++ Euh so when you xxxxx to try and find a word you were searching for what did you do /
- 50 A5: Right now /
- 51 E: ++ ++ So in relation to {the story +
- 52 A5: {Hum hum
- 53 E: So I realized that maybe at a point you'd paused + so I mean if you were having difficulties to try find a word + what are some of the things you'll do instead just so that you don't give up + the speaking
- 54 A5: Hum + Some of the things I will do ++ I + I will try to relate with it because here is the case he is doing household and sometimes in our exams + these are like the sample questions they will ask you oh * qu'est-ce que tu fais * when you wake up it should relate

about how I try to live with it and I try to remember some of the things I do + some of the things I will actually write or say + So that's what help me when I paused

55 E: OK + hum so this one you are relating it to {yourself

56 A5: {to myself

57 E: And then past vocabulary that you've learnt

58 A5: Yes

59 E: OK so hum + did you find yourself + pausing + stopping + hesitating in your speech while you are trying to communicate /

60 A5: Yes I found myself pausing

61 E: What do you think that's the case

62 A5: Because I think I wasn't sure of the tenses + I was mixing up the tenses so that's my problem + That is why I paused

63 E: So did you know about communication strategies in language learning /

64 A5: Comm- no please

65 E: Ok so I will tell you a little bit about that + It's like the xxxxx we need to accommodate a vocabulary that we don't know

66 A5: OK

67 E: So maybe I see a fire extinguisher and I don't know how to say it + that in French + so I will say * Ah ce qu'on utilise pour éteindre le feu * the thing that we use to turn off fire because I don't remember or I don't know fire extinguisher in French ++ Or maybe I want to say do but I've forgotten the name dog and I will say oh the name that animal that backs + you know so these are communication strategies and sometimes you want to say euh maybe you want to say something and the word is not coming and you will go around it oh the xxxxx xxxxx so these are communication strategies

68 A5: OK

69 E: And + we are trying to advocate for the teaching of communication strategies for French learners so that you know + when you have encountered a difficulty while you are speaking French + you don't let's say give up like OK I can't do it, sir I'm done or I can't + you know + so you keep going even though the words are not coming but with the little words that you have + you are able to + you know carry out a conversation

70 A5: OK

71 E: Even if it has to do with maybe replacing some words to English or something

72 A5: Alright

- 73 E: So what do you think about euh maybe we could have a workshop for that for students you know about the teaching of communication strategies to learners in French to improve their oral communication what do you think about that it will help or not /
- 74 A5: I think it will really help + It will really really help
- 75 E: How /
- 76 A5: How + how will they help / Because hum ++ even the French is not our native language it's that sort of benefice and advantages and aside that it's fun the learning of the French language so + to be able to express yourself better I feel like it gives you some sort of confidence to speak more and even if you don't know at least learners will have some little communication skills + so raise of vibration or give you more interest in the language so I think it's a very good initiative
- 78 E: Thank you very much
- 77 A5: Thank you so much too

FS006

- 1 E : OK+ Bonjour euh XXX + euh nous allons commencer et tu vas te présenter d'abord OK / Tu te présentes d'abord +
- 2 A6 : Euh + je m'appelle XXX et je suis étudiante à l'université du Ghana + euh ++ ++ Je suis étudiante + à deuxième année + mais ++ ++ < réfléchis > c'est bon +
- 3 E : Tu viens d'où /
- 4 A6 : Je viens du + Afiénya mais j'habite à Madina
- 5 E : Euh qu'est-ce que tu étudies à l'université /
- 6 A6 : J'étudie euh ++ [sochio] euh la [sochiologique] et français + le français
- 7 E : OK est-ce que tu peux parler un peu de ta famille /
- 8 A6 : J'ai ++ je parle dans de éwé petite petite avec anglais
- 9 E : Et quand tu es libre qu'est-ce que tu fais /
- 10 A6 : < fronce les sourcils comme pour dire pardon / >
- 11 E : Quand tu es libre qu'est-ce que tu fais /
- 12 A6 : Ah ++ ++ J'ai ++ ++ euh regarde euh ++ * movies * < rire > sur YouTube euh hum alors + hum j'aime lire un roman
- 13 E : Très bien + Tu peux commencer par euh ++ nous rapporter l'histoire

- 14 A6 : OK ++ euh d'accord euh selon + euh selon cette histoire un homme réveillé très tôt euh chaque matin ++ Et + un homme ++ [swan] + son euh son bébé ++ Après un homme nettoyé [sonn] champ et balaie + [sonn] chambre ++ Après un homme préparé euh un nourriture + une nourriture + un nourriture ++ euh ++ donc ++ alors un homme ++ un homme [swan] < n'est pas si sûr > + soigner [sonn] bébé ++ ++ < réfléchis et secoue la tête > euh ++ ++ sur < continue de réfléchir > euh sur la ligne ++ ++ ++ ++ ++ ++ ++ ++ ++ ++ < s'impatiente en ne trouvant pas ses mots > euh + la mariée de le ++ ++ le nomme vient de maison ++ ++ ++ ++ < expire + met la main à la tempe et secoue la tête lentement pour mieux réfléchir > ++ ++ ++ ++ Elle va manger ++ euh la petit déjeuner < ferme les yeux comme pour se souvenir du mot > dans la maison ++ Après + < continue de fermer en secouant la tête > elle < referme les yeux en tapotant la tête puis l'ouvre brusquement dès qu'il a trouvé le mot > parler avec son mari ++ C'est fini < sourire >
- 15 E : Très bien OK alors euh voici l'histoire d'un couple alors il y a l'homme et la femme c'est l'homme qui fait le travail à la maison et la femme qui + qui va au travail ++ Alors là on voit que + on voit que l'homme dit au revoir à la femme + La femme arrive au travail + elle travaille euh déjeune avec un ami et elle termine à 17h et arrivée à la maison elle embrasse son mari + Alors tu comprends /
- 16 A6 : < Hoche la tête en acquiesçant > Oui
- 17 E : Très bien ++ So that's that is for the exercise ++ I'm going to do a short interview about the exercise + the storytelling exercise and so first of all how did you find the exercise + and did you find a difference between when you were introducing yourself in English + no introducing yourself at the beginning and doing the storytelling activity / Did you see any difference /
- 18 A6: With the storytelling hum I have to crack my head like I know some of the words oooo I have forgotten you see + how to put the words together you will forget but when you are writing it's quite easy + in presenting myself those things they are basics so I know but this one + hum I know the words ooo but putting them together hum I have to just make some simple simple sentences < laugh >
- 19 E: So did you find it difficult to do the exercise / Did you have any difficulties with the exercise /
- 20 A6: Hum no but if I should have written them it would have been more fluent than saying it of head
- 21 E: OK Ss so I'm euh what were some of the difficulties you encountered while you were trying to express yourself
- 22 A6: Ohhhh + first as I sat down to look through the story I + I constructed some sentences to say but as soon as I was saying them then I forgot the tense I wanted to say so I have to think + and maybe euh this word will come into my mind and I feel like it's not like that so I should say something else instead of what I wanted to say

- 23 E: Ok, so euh while you were thinking about what to say what were some of the things that you were thinking about / so if you can describe your thought processes while you were trying to reason out what you wanted to say
- 24 A6: OK + euh ++ First I will say + Ah ++ Some of the words will come but I will be thinking about the conjugation and maybe it's being feminine or masculine + the articles to use + then I'm so confused + That is it +
- 25 E: Did you try to translate what you were saying from English to French /
- 26 A6: Actually it was just some of the words like * arriver * **I forgot the word** ++ I was just saying how will I even + I just forgot so I will be like this one (kraa) how will I say it in French / I was just euh saying it in English within my head yeah + that's it
- 27 E: So it is not like maybe you see that the man is going + you say the man is going and you try try and translate that in your mind in French before you say it
- 28 A6: I don't ++ really translate + I will just look for one word maybe let's say euh ++ * nettoyer * hum hum I will just be saying clean + clean but the full sentences wouldn't be English just that I want a particular word
- 29 E: OK so when you find it difficult to find a word you were searching for + what are some of the things you did /
- 30 A6: I will just say something else < laughter >
- 31 E: Something else like what /
- 32 A6: Maybe instead of saying + instead of saying the exact thing I want to say I will just quickly finish the story with maybe some ending yeah
- 33 E: So euh did you find yourself pausing + or hesitating in your speech while you were trying to communicate /
- 34 A6: Yes + I was pausing a lot because euh I mean not writing the words down have just make me forget what I really wanted to say
- 35 E: Alright + euh + do you know about communication strategies in language learning /
- 36 A6: Yes
- 37 E: Can you explain /
- 38 A6: The strategies like the ways or the things you put in place so that you will be able to learn a language and we were taught that you have to read + speak and write
- 39 E: So what you were describing are learning strategies + how to be able to learn I mean how to be able to speak French well like what how you can learn to remember + but communication strategies have to do with like the adaptations you make when you are finding it difficult to communicate + euh maybe you want to say that the dog is barking

and you've forgotten the name the the how to say bark + you say the dog is making noise ++ or you've forgotten the word for dog or you don't know the word for dog and you really have to communicate + you'll say that euh that animal that barks + is barking or that animal is barking so you make up for it in a way the person who you are speaking to will understand what you mean + so that's what we mean by communication strategies and there are a number of them and as language learners + sometimes + these communication strategies are taught in the sense that they will tell you when you are trying to speak and the word is not coming + do this + when you are trying to speak and the word is not coming you can also do that + so that's what the study is about + so what do you think about it if maybe we do a workshop for the students to teach them these communication strategies in French + to improve oral French + do you think it will be good / or what do you think about it /

- 40 A6: OK the workshop is OK but then + after the workshop there is another problem because you have to practice and when you don't get someone to practice you will forget definitely and I can see that in class we are shy to speak the French ++ It is only those who are good that's all ++ I remember just last week we were asked to do *débat* the thing is when I was standing in front of the class I was just shivering because I wasn't confident ++ Some of the words I can pronounce it ooo but because I don't practice I will forget so the next time I will mention something else so it will be best if maybe there is a session were by + after class or before class you practice ++ They can tell us + One of my TA has been doing that + She will tell us to say what we did during the week + though that one in the tutorial session you will talk + You will say it in French and she even made it in a way that everybody will try to learn ++ She will be like when you are able to say your sentences correctly + she will buy you lunch + so everybody is forcing to talk + euh and I think if not about the lunch but in class they tell us that whatever you do then you come discuss it with your friend like always say + it will be better but when you come now you're coming to learn grammar your heart < laughter > ++ Some of them hum it's not easy < laughter >
- 41 E: Aww OK thank you + you feel that aside the doing the workshop on how to improve your French you should be given opportunity to practice ++ We should be to create an environment for you that will help you to practice what you are learning + + Alright Is it anything else you want to add /
- 42 A6: That's all + that's my major problem because we don't practice that's the thing + Me I've learnt so many vocabs but I don't use them so as time goes by I forget + that's how it is +
- 43 E: OK + thank you so much for your time ++

FS007

- 1 E : OK bonjour
- 2 A7 : Bonjour
- 3 E : Euh bienvenue ++ Tu peux commencer à te présenter STP
- 4 A7 : Merci euh je suis Jerexxxxx Ekpe Elikem Kodjo je suis dans niveau 100 dans l'Université du Ghana + je j'étudie le français et les sciences politiques +
- 5 E : Niveau 100 ou niveau 200 /
- 6 A7 : Niveau 200
- 7 E : Niveau 200 + OK euh qu'est-ce que tu aimes faire quand tu es libre /
- 9 A7 : Euh quand je suis libre je euh j'aime lire des romans et je j'étudie quelque temps et je cherche quelques euh les nouvelles spots
- 10 E : Ok est-ce que tu peux parler un peu de ta famille /
- 11 A7 : Oui je suis le euh le premier dans ma famille et j'ai [enn] frère et il s'appelle Jacob ++ Mon frère c'est euh mon frère s'appelle Monsieur Patrick Ekpe et ma mère s'appelle Madame Faustina Ekpe ++ Ma mère est commerçante et mon père est botaniste ++
- 12 E : Et euh tu viens d'où /
- 13 A7 : Je viens d' Afime une ville dans la région de Volta
- 14 E : OK c'est tout Merci beaucoup +
- 15 A7 : Merci
- 16 E : On va continuer avec l'histoire + d'abord tu as choisis quelle histoire /
- 17 A7 : Euh troisième histoire
- 18 E : OK + tu peux commencer
- 19 A7 : Oui le l'histoire parle de + une homme qui va à la banque et il peut utiliser le téléphone et le [cashier] mais le madame n'est pas euh permettez de euh d'utiliser le [cashier] alors il veut euh dans le téléphone public pour faire pour téléphoner une personne et et et marche dans le * street * où le téléphone public et quand il téléphone d'autre personne à volé son sac ++ Euh la personne à voler son sac pendant le temps il téléphoné quelqu'un + oui
- 20 E : OK Très bien + et c'est tout + merci Euh pourquoi tu penses que quelqu'un a volé son sac ou sa valise /
- 21 A7 : Euh je pense que le personne qui volé son sac a vu dans le banque

- 22 E : OK
- 23 A7 : Il a euh la raison que il y a de l'argent dans le sac
- 24 E : OK merci beaucoup + So we are done + I'm just going to ask you a few questions in English + so first of all how was the activity /
- 25 A7: It was it was OK + I mean I taught like you said it was going to something small not anything difficult and then I've not seen this thing prior before and then I was able to articulate myself based on what I see and then I'm impressed of myself honestly
- 26 E: < Laughter > I'm glad ++ Did you see a different between the first activity and the second activity where you were introducing yourself and then you having to do the story activity /
- 27 A7: OK ++ yes because with the introducing myself I mean I've been studying French for a while now so with that one It's constant that you get introduced yourself so with that one I can more less say that It's been ingrained in me + I already know it but this one I'm now seeing this story to talk about it in French and so It allows me to use my French vocabulary to express myself unlike expressing myself where I already have let's say so many way of expressing myself already because I have been writing essays + we've been doing it in class and then as a French student one of the very thing you learn to do is that you learn how to express some of your French so this one is euh is a genuine way of expressing yourself I mean in euh not necessarily cause in French I mean we students whatever we do is that you know let's say you have a test + you have an essay + go and find the topic and then use ways and means to write it xxxxx but as to how to express ourselves is the main problem so yeah
- 28 E: Thank you ++ Did you have any difficulty with the exercise + with the storytelling exercise /
- 30 A7: Yes + I realized that some of the things I wanted to say + It goes a point I'm always making mistakes and I have to comp- euh I have to use other words because the words I wanted to use were not coming so I have to also use other words and then luckily for me I have the right vocabs
- 31 E: So what were some of the difficulties that you encountered /
- 32 A7: The difficulties + vocabulary again + so even though euh if you were you realize from the audio I was trying to say something and then eventually I had to say it in a different way ++ So if I had these voca- I had the right vocabulary I wouldn't have expressed myself in a different way much euh which would be much understandable
- 33 E: OK so can you describe some of your thought processes as you were trying to reason at what you wanted to say /
- 34 A7: OK so I saw A and then I from what is here I envisioned that is + was a person at the bank and then so + from then on it was processing in my mind OK + I know what bank is

in French and all that + OK then + what is happening over there so based on what was happening there + and then I expressed myself + so for example one part of it was he asking the cashier if he could use the telephone to call then the cashier saying no + so with that one I know cashier in French + I know he's trying to + because of the telephone here I know he is trying to ask to use the telephone cause there is a question mark beside the telephone + so with that I was supposed to {speak

35 E: {OK so euh looking at how you were speaking do you think that you were translating some of the things from English to French before it came up /

36 A7: No

37 E: OK

38 A7: Cause with this one it euh I will say I have the vocabulary already with it so it was easier for me than translating cause sometimes when you try translating word by word you'll miss a particular word

39 E: OK + so euh when you + when you + instances when you find it difficult to say what you wanted to say + what are some of the things that you did /

40 A7: So I tried to recall a sy- a synonym + another way of expressing what I wanted to say without necessarily using the word that I have forgotten or the word that I wanted to use but I could not recall

41 E: Ok OK and did you find yourself maybe pausing small or hesitating before you s- you speak /

42 A7: Yes there was a point I hesitated a little bit

42 E: Why do you think that xxxxx

43 A7: Euh It was because I was going to say something but the word wasn't coming or I wasn't finding the right word to express it so I have to quickly + I mean use a different way of saying it

44 E: So did you know about communication strategies in language learning /

45 A7: Hum I know a little bit about it

46 E: SO can you tell me a little bit

47 A7: OK + humm in learning languages one of the main communication strategies especially if you are learning a foreign language + don't try to do what is known as direct translation because you might not have ++ you might get it sometimes but you know you might not always get it + and then with communicating in a foreign language + it is a ++ (what should I say this /) you have to use to express yourself basically ++ so the essence of communicating with someone is expressing yourself and the person also understanding what you are saying and then you also understand what the person is saying ++

- 48 E: So + so yes you've given us an idea of communication strategies + what we are looking at in this euh study is how you can make up for words that you don't know about so exactly what you did while you were speaking + while you were trying to hum + speak and try to put your story together so like you said + sometimes you use a synonym + sometimes you use something different + so these are communication strategies ++ We realize that students use them but we just want to know what do you think if we actually put in + maybe workshops or + hum programs that will help you know the communication strategies available as language learners and actually use them while you are speaking the French so what do you think about that
- 49 A7: Yes I think euh it will help as a French student because we live in a community where we hardly get to or expressing yourself in French is only to you might meet few or particularly someone you might know who speak French + someone maybe your colleague student and then most of us prefer to + you know + go back to the language they rather use to + I think the communication strategies will help us
- 50 E: OK + Thank you very much + thank you for your time + so that's ++

FS008

- 1 E : Bonjour /
- 2 A8 : Bonjour \
- 3 E : Tu peux te présenter STP /
- 4 A8 : Oui + Je m'appelle XXX + j'ai 20 ans + je viens de Keta dans la région Volta mais j'habite à McCarthy Hill dans l'Accra ++ Je suis clair et + grosse ++ hum Je vis avec ma [famil] + nous sommes 5 dans ma [famil] + il y a ma sœur aînée et mon frère aîné + je suis la benjamine dans ma famille ++ Je hum j'aime lire et écrire hum quand je suis libre euh je regarde les films ghanéens, français, espagnols, allemands parmi d'autres ++ Hum je je joue le football hum et je veux être une journaliste + Merci
- 5 E : Très bien + Alors qu'est-ce que tu étudies à l'Université du Ghana /
- 6 A8 : J'étudie les Sciences Politiques et le français
- 7 E : Merci beaucoup + alors tu peux commencer avec l'histoire
- 8 A8 : Hum + l'histoire 3 + l'homme pense + de + téléphoner à quelqu'un ++ Il marche au magasin pour téléphoner à quelqu'un ++ Il demande à + le [cashier] ou la réceptionniste pour téléphoner ++ Il [prende] sa sa valise au le * boot * et il prend le téléphone + il prend le téléphone euh < revois bien les images > hum OK il [peu] 25 cedis et il < étend le pouce et l'auriculaire imitant un appel > + et téléphone à quelqu'un ++ Un homme + je pense que c'est voleur + il voit la valise et il [prende] la valise ++ Merci

- 9 E : Très bien + c'est + c'est ça + Merci beaucoup ++ That's all in French + Now I'm gonna ask you a few questions in English ++ So how did you find the activity /
- 10 A8: I love them
- 11: E: SO did you see a difference when you had to introduce yourself and then when you had to talk about the story /
- 12 A8: Yes I think so
- 13 E: What differences did you notice /
- 14 A8: So with speaking about myself + I'm used to speaking about myself + I know what to say + and it's much easier because this is something I just saw so I'm now going to think about the words and the vocabulary to use + yeah I think that's it
- 15 E: Did you have any difficulty with the storytelling exercise /
- 16 A8: Hum not really I think I may not know certain vo- the right vocabulary for instance there is telephone xxxxx + I don't know how to say it in French so maybe + yes < sigh > hum
- 17 E: OK so you have mentioned it that the difficulties you encountered while you were expressing yourself + what were some of them /
- 18 A8: Finding the right vocabulary + maybe I don't know so many verbs to use + I realize I kept saying *il prend* + *il prend* and I feel like I could have substituted it with another word so yeah vocabulary and I do not know too many verbs + Yes
- 19 E: Can you describe your thought processes as you were trying to reason on what to say /
- 20 A8: Hum + I tried to translate from English to French and then I said it out + Yes + I conjugate everything and I'm trying to process + oh this is this in English so in French + but then I applied certain rules I know in making sentences in French
- 21 E: OK + So my next question was did you translate what you wanted to say in English and yeah you've responded ++ Why do you think you have to do that /
- 22 A8: Well + hum it make it easier for me + not all the time though cause as I said earlier + I'm used to certain phrases and certain sentences so when I see something I know oh this is what I should say but then sometimes when I have to think deeper that the xxxxx that's my only way out {yes
- 23 E: {That's fine + that's fine so when you find it difficult to find a word you were {searching for
- 24 A8: {Hum hum
- 25 E: What are some of the things you do
- 26 A8: I try to find a word closer in meaning to the word + the said word + yes

- 27 E: So did you find yourself pausing or hesitating in your speech while you were trying to communicate
- 28 A8: I tried I did
- 29 E: Why do you think that is the case /
- 30 A8: Probably I am not fluent in the language + Yes I think that is the reason and then as I said earlier my vocabulary + yes
- 31 E: Do you know about communication strategies in language learning /
- 32 A8: No
- 33 E: OK alright so communication strategies are simple + the adaptations that we as non-native speakers and even genially in communication when you are looking for a word and you are not finding the word + you tried to bring one closer in meaning as you mentioned through synonyms and instead of mentioning the name of euh the word you can probably do a sound + or you substitute another language maybe like you + I + I heard you say * boat * in English + these are communication strategies so that you don't stop communication but you still struggle through the communication and then you euh you will try to make meaning so those are strategies that we put in place to not abandon our thoughts or abandon our message + so my next question is this + what do you think about the teaching of communication strategies to learners of French to improve their oral skills in French / So imagine like a workshop when we teach you that OK when you are communicating or when you are speaking French euh and you are not finding the word + do this + do that + do this + what do you think about that /
- 34 A8: I think that will be very helpful cause many students just like me struggle with vocabulary and it will be a step closer to finding new words and not be hesitant when you yeah + when they are speaking the language + yes
- 35 E: Thank you so much for your time + we are done
- 36 A8: You are welcome

FS009

- 1 E : Bonjour
- 2 A9 : Bonjour
- 3 E : Tu peux te présenter STP /
- 4 A9 : Je m'appelle XXX + j'ai 19 ans + j'habite à Takoradi mais je viens d'Accra ++ hum j'habite avec ma [famil] ++ Il y a 4 personnes dans ma [famil] ++ Ma mère + mon père et mon grand-frère + hum je suis étudiante à l'université du Ghana et j'étudie l'économie + la géographie et le français euh quand je suis libre hum je regardé la télévision < rire >

- et j'adore la natation aussi ++ J'adore la cuisine aussi ++ ++ euh je déteste les enfants têtus + oui + c'est ça ++
- 5 E : Quand tu es libre qu'est-ce que tu fais /
- 6 A9 : Euh + quand je suis libre normalement + je regarde la télévision + oui +
- 7 E : ++ OK alors tu peux commencer avec l'histoire
- 8 A9 :OK + d'accord + hum < scrute > les images + il y a une femme euh pour faire la cuisine ++ Soudain + soudain elle voit (elle voit la télévision) < se parle à elle-même > Désolé < rire > elle voit la télévision + le téléphone et oublie + elle oublie la nourriture au feu ++ < réfléchis > ++ Et + ++ son ami son ami visite + visite + ++ + elle parle avec son ami pour les temps ++ ++ hum + ++ et elle oublie la nourriture
- 9 E : OK + alors quand elle a oublié la nourriture + qu'est-ce qui s'est passé quand l'ami a allumé son cigare ++ Il me semble que elle a allumé le gaz et elle a oublié de + d'allumer le feu + alors qu'est-ce qui s'est passé quand elle a oublié ça et que son ami a allumé euh s'est mis à fumer + alors qu'est-ce qui s'est passé
- 10 A9 : Hum ++ < regarde attentivement les images > ++ SVP euh répétez < sourire > la question
- 11 E: Do you mind if you could start again /
- 12 A9: Yes ++ yes
- 13 E : OK tu peux commencer avec l'histoire
- 14 A9 : D'accord + il y a une femme + et elle allume + elle allume le gaz et elle oublie + elle oublie allume le feu ++ elle + elle va recevoir le téléphone ++ le gaz + ++ elle va + elle va recevoir le téléphone + euh et le gaz ++ le gaz < soupir > est allume ++ Son ami son ami visite son ami elle visite euh et il + il allume le cigarette ++ depuis le gaz est allume euh < soupir > hum il faut euh < soupir > il faut son expliqué pour exposer euh
- 15 E : OK + merci c'est tout /
- 16 A9 : Oui
- 17 E : OK merci beaucoup + so we will continue in English now + with euh + I will just ask a few question concerning the activity / how did you find the activity / and did you see a difference between when you were speaking about the things you already know like introducing yourself and when you have to talk about the story activity + what do you think /
- 18 A9: Hum + I think introducing myself was quite easy for the other activity I had a problem with the vocabulary to use + the grammar aspect
- 19 E: So did you have difficulties with the exercise /

- 20 A9: Yes
- 21 E: What is your some of the difficulties /
- 22 A9: Hum + It have to do with the euh trying to find vocabulary for the story + Yes + trying to get vocabulary for the story
- 23 E: Can you describe some of your thought processes whiles you were thinking about what to say + in French /
- 24 A9: In French OK
- 25 E: I mean say it {in English
- 26 A9: { in English but like + OK
- 27 E: When you were doing the activity what were some of the things were going on like should I say this + should I say that /
- 28 A9: Yes euh I was trying to translate it in French in my head then I say it but I was not getting some of the vocabulary in French for it {yes
- 29 E: {OK + So you tried to + you + you did the translation from English to French
- 30 A9: Yes please
- 31: E: Why do you think you have to do that /
- 32: A9: I think because I'm not too + too fluent with the French
- 33 E: So when you found it's difficult to find the words you were looking for + what did you do /
- 34 A9: ++ ++ I tried to think if I will get a simpler way to say it
- 35 E: OK + did you find yourself pausing or hesitating in your speech /
- 36 A9: Yes a lot
- 37 E: Why did you think that's the case /
- 38 A9: I think because I am not fluent in the speaking of the French
- 39 E: OK ++ Do you know about communication strategies in language learning /
- 40 A9: Not really + not really
- 41 E: OK + so communication strategies are those adaptations that euh language speakers or language learners make whiles they are trying to navigate their way through the difficulties in euh a foreign language ++ So like you were saying + sometimes you pause to think about it + sometimes you replace with a synonym + these are communication strategies + To the purpose of this research is to find out whether euh you think that the teaching of communication strategies to learners of French will help improve their oral

French / You know + so that euh maybe you are euh as a euh organizing a workshop whereby we teach communication strategies to students + teaching them that OK when you are speaking + don't feel blocked + this is what you can do + try and do this + because + speaking you are using them anyway so it will be good to + in our opinion it will be good to you know explicitly teach it so what do you think about that /

42 A9: Euh I think that will really help because hum it will really help

43 E: Why do you think it will help /

44 A9: Hum + because getting to know about it will + euh sometimes when you are trying to speak the French and you keep stopping then you feel like I will just stop speaking it at least when you are taught that it will give some encouragement that we will get there

45 E: Thank you for your time

46 A9: You are welcome

FS0010

1 E : Bonjour

2 A10 : Bonjour

3 E : {So euh bienvenue + tu peux te présenter STP

4 A10 : {Merci ++ Je m'appelle XXX + euh j'ai 20 ans + ++ J'étude ++ Français et géographique dans l'université dans l'université du Ghana

5 E : Tu viens d'où /

6 A10 : Je viens euh je viens ++ je viens de Volta Region

7 E : Qu'est-ce que tu fais quand tu es libre /

8 A10 : SVP /

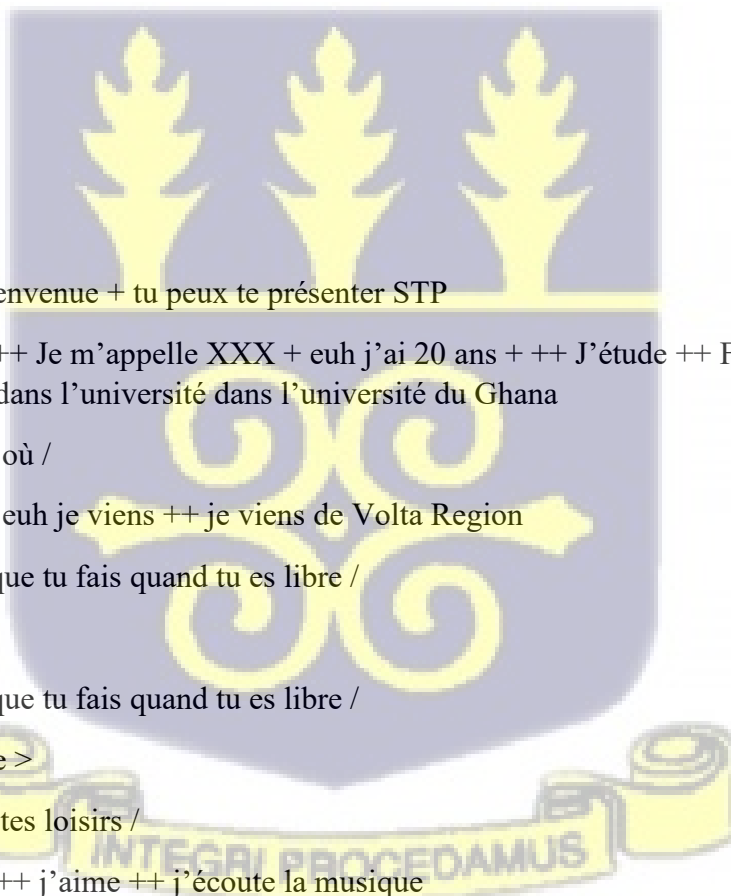
9 E : Qu'est-ce que tu fais quand tu es libre /

10 A10 : < silence >

11 E : Quels sont tes loisirs /

12 A10 : Hum je ++ j'aime ++ j'écoute la musique

13 E : OK + est-ce que tu peux parler un peu de ta famille /



- 14 A10 : Euh + Mon nom + le nom de mon père est XXX et ma mère est XXX ++ Dans ma [famil] + est 5 personnes ++ Ma mère et mon père et ma + ma ma sœur et mon frère et moi
- 15 E : OK + Euh merci beaucoup + est-ce que tu peux commencer avec l'histoire
- 16 A10 : Dans l'histoire + je vois un homme + donne donne + donne le petit fille nourriture \ Un homme est lav- + un homme est lave les * bowl * + * plate * < sourire > à onze heure ++ Un homme est balayé la chambre + à une heure ++ Un homme est prépare la nourriture + la nourriture à [quatre zeur] ++ Je vois + je vois une femme et + je vois une femme ++ ++ je vois une femme + un homme + je vois une femme avec elle + avec elle mari < sourire > et un petit [fil] ++ Une femme est dit bon + ++ hum ++ une femme est dit + euh * bye bye * [sourire] xxxxx le xxxxx [rire] ++ A huit heures, une femme entrée + entrée le euh le * office * + je vois une femme + à dix heures + à dix heures + elle a + un petit déjeuner avec sa * colleague * à + avec sa * colleague * à quatorze heures ++ A cinq heures + elle est + elle est préparée ++ ++ * to leave * le * office * A six heures + elle + à six heures elle est avec sa + mari dans le maison
- 17 E : Merci beaucoup c'est tout + so now we can speak English and then I will ask you a few question about the activity ++ How did you find the activity / First of all euh + did you see a difference between when you were talking about yourself and then when you were doing the story / So first of all + how did you find the activity and secondly did you see any difference between when you were talking about yourself and then when you were doing the activity /
- 18 A10: Yes + then when I was talking about myself + it wasn't perfect or fluent but as compared to this I found this a little like + more difficult + hum
- 19 E: OK + so what are the difficulties you encountered in the story activity
- 20 A10: I + making xxxxx use of verbs and then their right sentences + hum
- 21 E: So what euh + what were going through your head while you were struggling to express yourself
- 22 A10: I was trying to see if I can get the names of the verbs + I was trying to see if I can recall or + hum
- 23 E: So did you try to translate from English to French before you speak /
- 24 A10: Yeah
- 25 E: Why did you have to do that /
- 26 A10 Hum I + I think that at least it helps to form the sentence even though It won't be right but ++
- 27 E: Hum when you found it difficult to + find a word you were looking for + what did you do /

- 28 A10: Hum + When I found it difficult + I just felt like stop it like not continue because it wasn't coming
- 29 E: OK but you still went to the end so what are the some of the things that you did when maybe you realize that this is difficult but xxxxx xxxxx
- 30 A10: Yes so + I replace it with an English word
- 31 E: OK OK + Alright did you find yourself pausing or hesitating or xxxxx while you were trying to communicate /
- 32 A10: Yes
- 33 E: Why did you think you have to do that /
- 34 A10: I tried to pause to see if I can try hard to recall + yeah
- 35 E: SO did you know about communication strategies in language learning /
- 36 A10: Hummm + not really
- 37 E: OK so communication strategies are those adaptations that we make as speakers for either a foreign language or even a native language through make up for the words we don't know or the messages that we are trying to put across but we are finding it difficult just like you did instead of just abandoning the message you put English in there or you hum + look for a synonym or something like that so those are communication strategies in language learning + so my goal here is to see if we can actively teach communication strategies so that student will know that when I'm speaking French and then the words are not coming I don't have to give up + I can do this and do this and do this + so we will teach you about all the + you know different strategies that they are and then how to apply them + So what do you think about that / Do you think we should do such a workshop for learners of foreign languages especially French /
- 38 A10: Yeah I + I think so + it will help a lot ++ yeah most of us really desire to take the French far but we need assistance + you see lecturers they just come to lecturer and that is all so often we don't get assistance from other euh angles so if you ++ I think if you organize that it is going to help us a lot
- 39 E: Thank you very much + we are done
- 40 A10: Thank you



ANNEXE 2

UNIVERSITY OF GHANA
DEPARTMENT OF FRENCH
QUESTIONNAIRES FOR STUDENTS LEARNING FRENCH AS A FOREIGN
LANGUAGE

TOPIC: EXPLORING ORAL COMMUNICATION STRATEGY USE BY GHANAIAN UNIVERSITY STUDENTS LEARNING FRENCH AS A FOREIGN LANGUAGE (FFL).

QUESTIONNAIRE ON ORAL COMMUNICATION STRATEGIES

This questionnaire seeks to gather data on oral communication strategies as well as factors necessitating its use. Oral Communication Strategies are verbal adaptations to the target language (French in this case) by its learners, in order to circumnavigate difficulties while communicating in the target language.

This study is in partial fulfilment for the award of a Doctor of Philosophy degree and as such, the outcome of this study will purely be for academic purposes, where respondents are also assured of total confidentiality. We would be grateful if you could kindly respond to this questionnaire. Please choose from the answers provided or accurately describe your experiences.

Thank you

SECTION A. PERSONAL DATA

Please tick the box which corresponds to your choice.

1. Sex

- Male
 Female

2. Age

- 18 years and below
 19 - 25 years
 26 years and above

3. Nationality: _____

4. Languages Spoken (list all): _____

SECTION B. LINGUISTIC BACKGROUND OF RESPONDENT

5. For how many years have you been learning French?

- 0 – 5 years
 6 – 10 years
 over 10 years

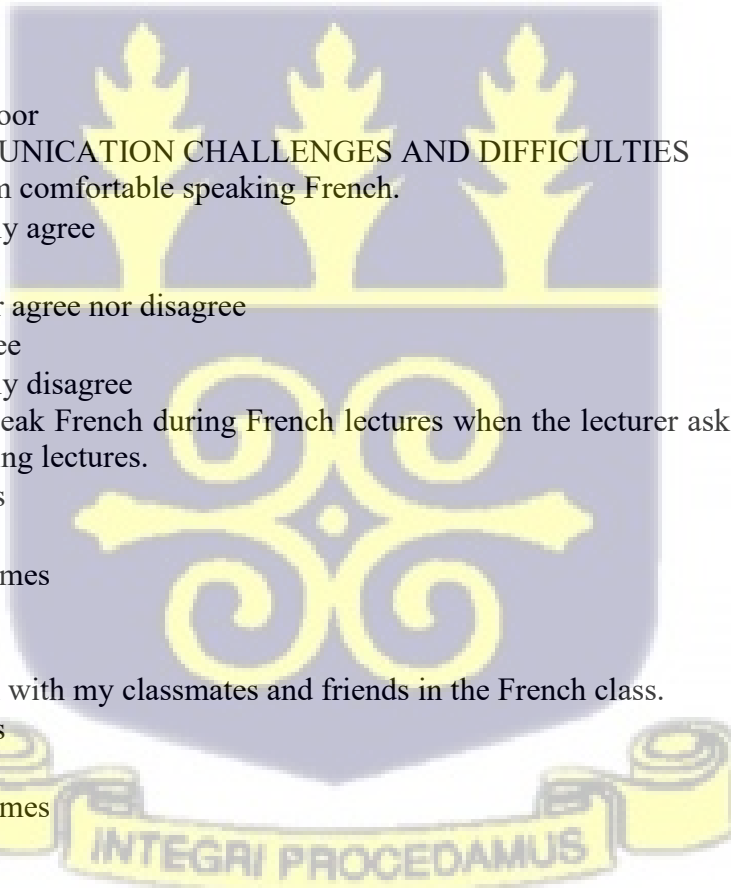
6. At which stage in your education did you start learning French?

- Kindergarten
 Lower Primary school (class 1 to class 3)
 Upper Primary School (class 4 – class 6)
 Junior High School
 Senior High School
 Other: _____

7. Did you study French in Senior High school, just before entering the university?
- Yes
 - No
8. Do you have any of the DELF/DALF certification?
- Yes
 - No
9. What was your WASSCE score in French?
- A1
 - B2
 - B3
 - C4
 - C5
 - C6
 - OTHER _____
10. How will you rate your level of speaking French?
- Excellent
 - Good
 - Fair
 - Poor
 - Very poor

SECTION C. COMMUNICATION CHALLENGES AND DIFFICULTIES

11. Generally, I am comfortable speaking French.
- Strongly agree
 - Agree
 - Neither agree nor disagree
 - Disagree
 - Strongly disagree
12. I attempt to speak French during French lectures when the lecturer asks a question, or to contribute during lectures.
- Always
 - Often
 - Sometimes
 - Rarely
 - Never
13. I speak French with my classmates and friends in the French class.
- Always
 - Often
 - Sometimes
 - Rarely
 - Never
14. I generally have difficulties expressing myself in French.
- Always
 - Often
 - Sometimes



- Rarely
 - Never
15. In the situation of French oral communication, I find the right words to say in sentences.
- Always
 - Often
 - Sometimes
 - Rarely
 - Never
16. When I am speaking French, I am able to identify my errors
- Always
 - Often
 - Sometimes
 - Rarely
 - Never
17. I get anxious whenever I am called upon in the French class to speak in French , or when I have to speak to my lecturers or TAs in French.
- Always
 - Often
 - Sometimes
 - Rarely
 - Never
18. Some of the difficulties I have in speaking French include: (Tick as many options as apply to you)
- Fear of making grammatical errors.
 - Embarrassment of getting the accent or pronunciation wrong.
 - Inadequate vocabulary
 - Fear of getting bad grades
 - Low motivation to try to speak
 - None of the above
 - All of the above
 - Other: _____
19. Some of the factors that hinder me when trying to speak in French include:
- Lack of self-confidence and low self-esteem.
 - Anxiety
 - Fear of failure
 - Fear of feeling embarrassed
 - Fear that others will judge me.
 - Fear of being the center of attention
 - Feeling inadequate
 - Lack of practice.
 - None of the above
 - Other _____

SECTION D. COMMUNICATION STRATEGIES USED BY STUDENTS

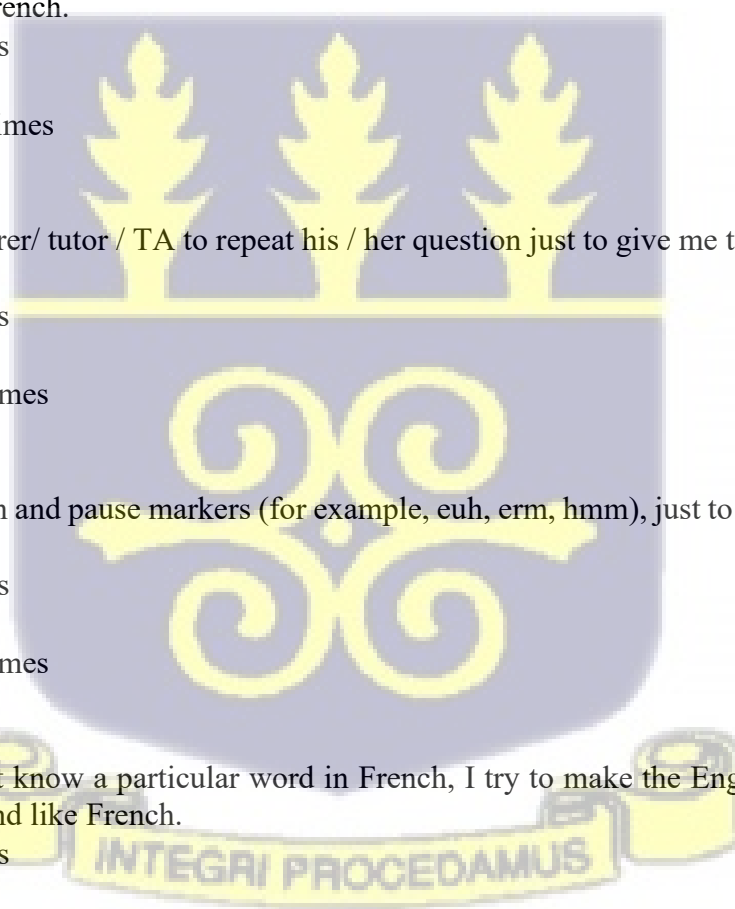
20. When I'm asked a question in French that I do not understand:

- a. I ask for clarification.
 - Always
 - Often
 - sometimes
 - Rarely
 - Never
- b. I respond in English.
 - Always
 - Often
 - sometimes
 - Rarely
 - Never
- c. I keep mute.
 - Always
 - Often
 - sometimes
 - Rarely
 - Never
- d. I change the topic
 - Always
 - Often
 - sometimes
 - Rarely
 - Never
- e. I find myself beating about the bush.
 - Always
 - Often
 - sometimes
 - Rarely
 - Never
- f. I respond in English in my head and try to translate it to French, word for word.
 - Always
 - Often
 - sometimes
 - Rarely
 - Never
- g. I used hesitation devices like "erm" to gain some time to think about my answer
 - Always
 - Often
 - sometimes
 - Rarely
 - Never

- h. Other _____
21. When I'm speaking French and can't find the right word:
- I replace it with an English word
 - Always
 - Often
 - sometimes
 - Rarely
 - Never
 - rarely sometimes often always
 - I avoid the topic
 - Always
 - Often
 - sometimes
 - Rarely
 - Never
 - I abandon the message.
 - Always
 - Often
 - sometimes
 - Rarely
 - Never
22. When I have to speak French, I try to do a *word – for – word* translation from English to French.
- Always
 - Often
 - sometimes
 - Rarely
 - Never
23. I ask my tutors to help me with a French word when I'm speaking and have difficulties.
- Always
 - Often
 - sometimes
 - Rarely
 - Never
24. I speak French while trying to avoid certain grammatical structures that I have not mastered.
- Always
 - Often
 - sometimes
 - Rarely
 - Never
25. I try to describe a word in French if I cannot remember the exact word.
- Always
 - Often



- sometimes
 - Rarely
 - Never
26. When I notice I made a mistake in my speech, I self-correct and continue my statement.
- Always
 - Often
 - sometimes
 - Rarely
 - Never
27. When I notice I made a mistake in my speech, I do not continue my sentence.
- Always
 - Often
 - sometimes
 - Rarely
 - Never
28. I ask for help from my lecturers/ TAs to help me find the words I am looking for when I try to speak French.
- Always
 - Often
 - Sometimes
 - Rarely
 - Never
29. I ask my lecturer/ tutor / TA to repeat his / her question just to give me time to think about my answer.
- Always
 - Often
 - sometimes
 - Rarely
 - Never
30. I use hesitation and pause markers (for example, euh, erm, hmm), just to gain time to make my sentences.
- Always
 - Often
 - sometimes
 - Rarely
 - Never
31. When I do not know a particular word in French, I try to make the English equivalent of that word sound like French.
- Always
 - Often
 - sometimes
 - Rarely
 - Never



Kindly leave your telephone number for a possible follow up (Optional)
Telephone number : _____



ANNEXE 3

UNIVERSITY OF GHANA

DEPARTMENT OF FRENCH

SEMI STRUCTURED INTERVIEWS FOR STUDENTS LEARNING FRENCH AS A FOREIGN LANGUAGE (AFTER ONE-ON-ONE ORAL INTERACTION WITH AN INTERVIEWER IN FRENCH)

General overview

1. How did you find the activity? Was there a difference between the first exercise where you introduce yourself and the second where you describe the picture? (QR3)
2. Did you have any difficulties with the exercise?
3. If yes, what were some of the difficulties you encountered whilst trying to express yourself?

Communication Strategies

4. Can you describe some of your thought processes as you tried to reason out what to say? (QR1)
5. Did you try to translate what you wanted to say from English to French? (QR1,2)
6. If yes, why? if no, why not? (QR1,2)
7. When you found it difficult to find a word you were searching for, what did you do? (QR2)
8. Did you find yourself pausing or hesitating in your speech whilst trying to communicate? (QR,2)
9. If yes, why? if no, why not? (QR,2)

Knowledge of communication strategies

10. Do you know about communication strategies in language learning?
11. If yes mention a few and explain.
12. What do you think about the teaching of communication strategies to learners of French to improve oral French?

ANNEXE 4

UNIVERSITY OF GHANA

DEPARTMENT OF FRENCH

OBSERVATION GUIDES FOR STUDENTS' ONE-ON-ONE COMMUNICATION WITH AN
INTERVIEWER

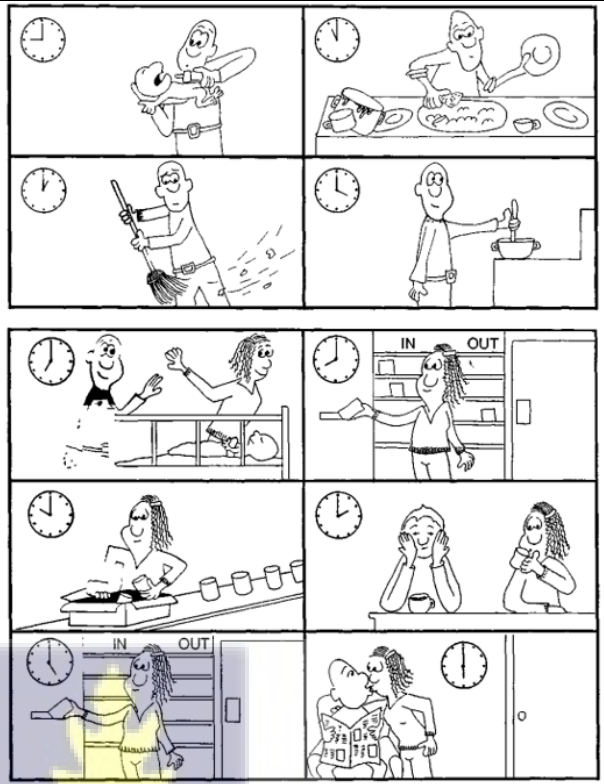
<p>1. BRISE GLACE (Ice breaker) Presentez vous (Introduce yourself)</p> <ul style="list-style-type: none">- Votre nom et prénom (name and surname)- Votre ville d'origine (town of origin)- Vos études (your studies)- Votre famille (your family)- Activités de loisir (hobbies) <p>(3 – 5 mins)</p>
<p>2. Regardez les images ci-dessus et en choisissez un, afin de présenter sous forme d'histoire. Racontez ce qui se passe en regardant les images. (Take a look at the images hereafter and choose two out of them in order to tell a story. Take a look at the activities taking place and narrate what is happening)</p>
<p>3. L'interlocuteur Posera quelques questions aléatoires sur l'activité (Random questions on the picture stories would be posed in french by the interviewer)</p>

Below are the pictures chosen for this activity.





STORY 1



STORY 2



