



Interaction « à haut risque »

Comportement verbal stratégique des étudiants en FLE lors d'un examen oral en milieu exolingue au Kenya

Lester Mtwana Jao
Pwani University, Kenya

AntipodeS, n° 1 - juillet / décembre 2018
Linguistique

<https://portalseer.ufba.br/index.php/Antipodes>
ISSN électronique : 2596-1837

Résumé

La présente étude, qui s'est proposée d'examiner le comportement verbal de candidats en examen oral au Kenya, s'est soldée par la conclusion selon laquelle ces derniers ont recouru principalement aux stratégies préventives de communication afin de maintenir l'échange. La recherche était à dominante qualitative (mais sur une base quantitative en ce sens que les données présentées dans des tableaux et éventuellement chiffrées ont été commentées et discutées). Partant de l'hypothèse selon laquelle la traduction littérale et l'alternance codique seraient très utilisées comme stratégies communicatives, l'étude a cherché à découvrir les difficultés éprouvées par les candidats à l'épreuve orale en FLE. Elle a également démontré en quoi l'examen oral constitue une interaction inégale, tout en faisant connaître et en analysant les différentes stratégies de communication utilisées par ces candidats en situation exolingue. Les transcriptions des échanges entre l'évaluateur et les candidats ont été analysées en recourant principalement à l'analyse longitudinale. Les résultats de cette étude ont partiellement confirmé son hypothèse de départ car il a été constaté que les traductions littérales étaient les plus fréquentes, comme stratégies de communication utilisées par les candidats, ce qui n'est pas à passer sous silence pour ses implications pédagogiques.

Mots-clefs

Apprentissage. Communication. Échange. Exolingue. Interaction. Langue étrangère. Stratégies.

"High risk" interaction

Strategic verbal behavior of FLE students during an oral examination in an exolingual environment in Kenya

Abstract

The present study, which proposed to examine the oral behavior of candidates for the oral examination in Kenya, concluded that these relied mainly on preventive communication strategies to maintain the exchange. The research was predominantly qualitative (but on a quantitative basis in that the data presented in tables and possibly quantified were commented and discussed). Starting from the hypothesis that literal translation and code switching would be widely used as communicative strategies, the study sought to discover the difficulties

experienced by candidates in the oral exam in FLE. She also demonstrated how the oral examination is an unequal interaction, while making known and analyzing the different communication strategies used by these candidates in exolingue situation. Transcripts of the exchanges between the evaluator and the candidates were analyzed using mainly longitudinal analysis. The results of this study partially confirmed our initial hypothesis because it was found that literal translations were the most frequent, as communication strategies used by candidates, which is not to be ignored for its educational implications.

Keywords

Learning. Communication. Exchange. Exolingual. Interaction. Foreign language. Strategies.

Plan

- 1 Introduction
 - 2 Cadre théorique
 - 2.1 L'examen oral comme cas d'interaction inégalitaire
 - 2.2 Sur le concept de compétence de communication
 - 2.3 Sur le concept de stratégie de communication
 - 3 Aspects méthodologiques
 - 3.1 Population et échantillon de l'étude
 - 3.2 Technique de récolte des données
 - 3.3 Transcription des enregistrements audios
 - 3.4 Méthodologie de l'analyse
 - 4 Résultats d'observation
 - 4.1 Typologie des cas observés
 - 4.1.1 Analyse des stratégies préventives
 - 4.1.2 Analyse des stratégies de gestion
 - 4.2 Résultats des analyses
 - 4.3 Conclusions et propositions remédiales
 - 5 Conclusion générale
-

1 Introduction

Toute situation de communication interpersonnelle implique nécessairement une interaction. Appartenant à l'origine aux sciences exactes, précisément à la physique, la notion d'interaction ne cesse d'intéresser les linguistes et les didacticiens des langues vivantes étrangères. L'on peut dire qu'il y a ainsi *interaction* et *interactions* au sens où les définitions de la notion varient suivant les disciplines qui l'abordent.

La présente étude concerne l'interaction verbale en situation formelle. Il s'agit plus précisément de l'interaction verbale que l'on observe au cours d'un examen oral, qui a pour participants un examinateur et un candidat. Ce type d'interaction peut être qualifié d'interaction à *haut risque*, du fait de sa nature inégalitaire, aux niveaux des connaissances et des places occupées par les interactants notamment.

Dans une situation pareille, le candidat se trouve souvent sur la défensive et recourt à

différentes stratégies, consciemment, voire inconsciemment, afin de préserver sa « face positive¹ », pour utiliser l'expression goffmanienne.

Se trouvant ainsi dans un milieu à la fois plurilingue et exolingue, les apprenants de FLE kenyans privilégient-ils, comme cela serait notre hypothèse, l'utilisation des mots d'autres langues, voire la traduction littérale, comme stratégie pour contourner les difficultés qu'ils éprouvent en expression orale en français ?

Pour tenter de clarifier cette question, la présente étude visera les objectifs suivants :

- a) découvrir les difficultés éprouvées par les candidats à l'expression orale en FLE ;
- b) démontrer en quoi l'examen oral constitue une interaction inégalitaire ;
- c) connaître et analyser les stratégies de communication utilisées par les candidats à l'examen oral en situation exolingue.

L'examen oral qui intéresse notre étude s'est passé hors de France, berceau de la langue française, et dans un pays non francophone, qui est le Kenya. Cette situation peut ainsi être qualifiée de situation « exolingue », pour reprendre l'adjectif proposé par L. Dabène².

En ont été analysés les échanges, transcrits, entre examinateur et candidats, et dépouillés en vue d'obtenir les résultats de l'étude.

Pour en rapporter ses conclusions, cette relation commencera par préciser le cadre théorique dans lequel s'est placée cette recherche qualitative, avant d'en définir la méthode et d'en présenter enfin les résultats, qui pourront, nous l'espérons, se montrer peut-être de bonne aide pour les enseignants et autres évaluateurs du savoir parler en français.

2 Cadre théorique

Notre étude des stratégies communicationnelles des locuteurs kenyans en situation à haut risque commencera donc par préciser son cadre théorique en explicitant d'abord le concept d'interaction inégalitaire, pour revenir ensuite sur les concepts de situation de communication et de stratégie de communication.

2.1 L'examen oral comme cas d'interaction inégalitaire

Les écrits de C. Kerbrat-Orecchioni³ nous permettent de faire connaître les différents critères sur la base desquels l'on peut déterminer la typologie des interactions. Ces critères peuvent nous permettre d'identifier et de décrire l'examen oral comme un type particulier d'interactions.

Ces critères sont ceux de la nature du site, du nombre et de la nature des participants, du but de l'interaction et du style et du degré de formalité de l'interaction.

Le terme « site » (ou « *setting* », en anglais) renvoie soit au cadre spatial, soit au cadre temporel de l'interaction.

Le cadre spatial concerne tout ce qui est physique, par exemple les caractéristiques du lieu où

¹ Apud KERBRAT-ORECHIONNI, C. **Les interactions verbales**. Tome 1. Paris : Armand Colin Éditeur, 1990. E. Goffman entend par *face positive* l'image valorisante que l'on propose de soi.

² DABÈNE, L. **Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues**. Paris : Hachette, 1994.

³ KERBRAT-ORECHIONNI, C. Op. cit., p. 7.

se déroule l'interaction. L'examen oral se déroule dans un lieu fermé, souvent une salle de classe ou le bureau d'un enseignant.

Le cadre spatial peut également être envisagé du point de vue de la fonction sociale et institutionnelle de l'interaction. Ainsi le lieu où se déroule l'examen oral (la salle de classe ou le bureau d'un enseignant) n'est pas considéré comme tel mais plutôt comme lieu d'exercice de la fonction évaluative.

Toujours d'après C. Kerbrat-Orecchioni, le discours de l'interaction devrait être approprié au lieu et au moment, par exemple on ne salue son interlocuteur en plein milieu de la conversation, on ne lui offre pas ses vœux de nouvel an en plein été, etc. À l'examen oral, c'est l'examineur qui déclenche l'interaction et non le candidat. Ce dernier répond aux questions à des occasions qui lui sont accordées par l'examineur ; c'est celui-ci qui distribue la parole. De surcroît, l'examen oral a lieu à un moment précis, souvent vers la fin d'un semestre.

Concernant le nombre et la nature des participants, les aspects suivants sont à considérer.

En ce qui concerne l'examen oral comme interaction, l'on distingue deux interlocuteurs, à savoir : l'examineur et le candidat. Il s'agit donc d'un type de *dialogue* (le préfixe « di- » signifiant « deux »).

Les caractéristiques individuelles des participants concernent l'âge, la profession et le statut des interactants (partenaires dans l'interaction) entre autres.

En situation d'examen oral, l'examineur (le professeur) et le candidat (l'étudiant) n'ont pas forcément le même âge ; souvent l'enseignant tend à être plus âgé que l'étudiant. Le fait même que l'on distingue le professeur de l'étudiant fait tout de suite penser aux statuts de ces deux interactants de l'examen oral. Le professeur (l'examineur) occupe ainsi une position « haute » par rapport à l'étudiant (le candidat), qui occupe une position « basse ». L'examen oral comme interaction est ainsi caractérisé par une « relation verticale » en ce sens que les partenaires ne sont pas égaux dans cette interaction ; l'un d'entre eux se trouve en position « haute » (de « dominant »), pendant que l'autre est relégué en position « basse » (de « dominé »)⁴.

Disons sur la question du but de l'interaction que l'examen oral a pour but d'évaluer la compétence de communication orale.

L'expression orale du candidat, qui constitue la mise en œuvre de cette compétence, est évaluée par l'examineur. Les thèmes de discussion (par exemple la famine, le terrorisme au Kenya, etc.) sont proposés par l'examineur, ce qui confirme la nature « inégalitaire » de ce type d'interaction.

Enfin, du point de vue du style et du degré de formalité de l'interaction, précisons que l'examen oral est formel. Il se passe dans un lieu désigné ; à l'école ou dans un centre. Le candidat s'exprime sur un thème bien précis, précisé par l'examineur. Il ne répond qu'aux questions qui lui sont posées par l'examineur.

De la clarification des paramètres de nature du site, de nombre et nature des participants, de but, de style et de degré de formalité de l'interaction qui précède, l'on comprend que le candidat se trouve dans une situation qu'on ne peut qualifier de « favorable ».

Comme nous l'avons dit antérieurement, le candidat est quasiment, voire inévitablement, voué à être « à la défensive ».

Il recourt ainsi à de différentes stratégies de communication, mettant par conséquent en œuvre sa compétence stratégique, pour « s'en sortir ».

Arrêtons-nous un peu sur la notion de « compétence de communication », sans vouloir toutefois l'explorer ici en long et en large.

⁴ Ibidem, p. 45.

2.2 Sur le concept de compétence de communication

L'origine du concept de compétence de communication (désormais CC) remonte aux années 1970. D'après S. Moirand⁵, historiquement cette notion est apparue à partir des critiques émises par des sociolinguistes américains. Elle est étroitement liée à Dell Hymes, notamment dans son ouvrage *On Communicative Competence*⁶ paru, lui aussi dans les années 1970. La CC, d'après Hymes, trouve son origine dans la convergence de deux courants distincts, à savoir : la grammaire générative (associée à Noam Chomsky, à qui l'on doit le terme de « compétence ») et à l'ethnographie de la communication (développée par John Gumperz et Dell Hymes, qui élabore une théorie de la communication en termes culturels).

Dans les années 1980, Canale et Swain⁷ ont distingué trois composantes de la CC, à savoir :

- une compétence grammaticale (connaissance des structures linguistiques) ;
- une compétence sociolinguistique (connaissance de ce qui est acceptable du point de vue des usages d'une communauté linguistique) ;
- compétence stratégique (capacité à utiliser des stratégies de langue pour atteindre des objectifs de communication).

La compétence grammaticale porte sur des connaissances linguistiques, qui concernent le fonctionnement de la langue.

Pour ce qui est de la compétence sociolinguistique, d'après É. Bérard⁸, elle inclut une compétence socioculturelle (connaissance des règles dans un groupe donné) et une compétence discursive (maîtrise de différentes formes de discours).

Quant à la compétence stratégique, il s'agit de l'ensemble des « stratégies de communication » qui permettent de compenser les « ratés » de la communication. Ces phénomènes de compensation peuvent s'exercer soit sur la compétence grammaticale soit sur la compétence sociolinguistique, pour combler les lacunes dans ces deux compétences. Ajoutons avec Canale et Swain⁹ que les stratégies de communication servent à compenser les interruptions de la communication dues à un maniement imparfait de la langue ou une connaissance imparfaite de cette langue.

Un autre linguiste du nom de David Little, dans les années 1990, nous présente la CC d'une manière plus détaillée. Se référant à des articles publiés dans le cadre du Conseil de l'Europe¹⁰, il distingue et énumère six composantes de la CC, de la manière suivante :

- a) la compétence linguistique : la capacité de formuler et d'interpréter des phrases grammaticalement correctes et composer des mots pris dans leur sens habituel, c'est-à-dire le sens que les locuteurs dont c'est la langue maternelle donnent normalement à ces mots hors de tout contexte ;

⁵ MOIRAND, S. **Enseigner à communiquer en langue étrangère**. Paris : Hachette, 1982.

⁶ HYMES, D. On communicative competence. In : PRIDE, J. B., HOLMES, J. (dir.). **Sociolinguistics**, Londres : Penguin, 1972. Texte traduit dans *Vers la compétence de communication*, Paris : CREDIF, Hatier, LAL, 1984 ; p. 17-118.

⁷ Apud GAONAC'H, D. **Théories d'apprentissage et acquisition d'une langue étrangère**. Paris : Hachette, 1987 ; p. 182.

⁸ BÉRARD, É. **L'approche communicative** : Théorie et pratique. Paris : CLE International, 1991 ; p. 19.

⁹ CANALE, M., SWAIN, M. Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. In **Applied Linguistics**, n° 1, London : Oxford University Press, 1980 ; p. 1-47 (p. 30).

¹⁰ LITTLE, D. La compétence stratégique examinée par rapport à la maîtrise stratégique du processus d'apprentissage des langues. In : **Stratégies dans l'apprentissage et l'usage des langues** : Langues vivantes, Education. Strasbourg : Éditions du Conseil de l'Europe, 1996 ; p. 11-37.

b) la compétence sociolinguistique : la conscience de la manière dont des facteurs tels que l'environnement, l'établissement d'une relation entre les interlocuteurs, l'intention de communiquer, etc., conditionnent le choix des formes de langage, le mode d'expression ;

c) la compétence discursive : la capacité de recourir à des stratégies appropriées pour construire et interpréter des textes ;

d) la compétence socioculturelle : elle est essentielle pour l'utilisation correcte et appropriée d'une langue, et donc une condition pour l'élargissement de la communication de l'apprenant au-delà des limites de sa propre communauté linguistique ;

e) la compétence sociale : elle comporte à la fois la volonté et la capacité d'engager une interaction avec autrui et se distingue des autres composantes dans la mesure où elle n'est pas tant axée sur la langue que sur la personne de l'apprenant, contrairement aux autres composantes qui sont plutôt axées sur la langue ;

f) la composante stratégique : elle englobe l'évaluation, la planification et l'exécution des tâches de communication, c'est une capacité cognitive d'ordre plus général appelée à intervenir dans toutes sortes de recherches de solutions à des problèmes concrets.

En nous appuyant sur l'argument avancé par É. Bérard, précitée, nous sommes de l'avis que les composantes c, d et e sont étroitement liées à la composante b, qui est la composante sociolinguistique. Ainsi, ces trois composantes pourraient relever de la composante sociolinguistique.

Les deux conceptions de la CC présentées ci-dessus (celle de Canale et Swain et celle de Little) nous intéressent dans la mesure où ce sont elles qui rendent compte de la « compétence stratégique », notion qui est étroitement liée à la présente étude.

Pour passer l'examen oral, les candidats font nécessairement appel à la compétence stratégique. Canale et Swain, eux, associent cette compétence à des « stratégies de communication », amenant ainsi D. Little¹¹ à faire remarquer que cette définition assigne à la compétence stratégique un rôle « essentiellement défensif ». C'est pour lui une définition « défensive » en ce sens que la compétence stratégique n'entre en jeu que lorsque l'utilisateur d'une deuxième langue ou d'une langue étrangère éprouve des difficultés à maintenir la communication.

Ceci semble simpliste et réducteur. Toujours d'après Little, cela témoigne d'une vue incomplète de la communication linguistique en particulier et du comportement humain en général. Citant Widdowson¹², il souligne le fait que l'homme obéit à des processus de définition, de planification et d'évaluation. Il définit ce qu'il veut réaliser, il se fixe des objectifs qu'il vise à atteindre et finalement il vérifie s'ils ont été atteints. Recourir à une stratégie d'après lui n'est donc pas forcément synonyme d'être « sur la défensive ».

Cela dit nous ne réfutons pas le fait que les stratégies de communication peuvent servir à la réparation des problèmes de communication, à « dépanner » le candidat qui a des difficultés à l'examen oral, comme nous le constaterons dans les lignes qui suivent.

2.3 Sur le concept de stratégie de communication

Le terme « stratégie » a une origine militaire mais est aujourd'hui utilisé dans les domaines de la didactique et la linguistique. Les didacticiens des langues étrangères et les interactionnistes distinguent deux types de stratégies : les stratégies d'apprentissage et les stratégies de

¹¹ Ibidem, p.15

¹² WIDDOWSON, H. G. **Learning Purpose and Language Use**. Oxford : Oxford University Press, 1983 ; p.8.

communication.

L'origine de ces deux notions, d'après G. Holtzer¹³, remonte à la décennie 1970. Les stratégies d'apprentissage (*strategies of second-language learning*) permettent à l'apprenant de s'approprier le matériel linguistique à apprendre. Quant aux stratégies de communication (*strategies of second-language communication*), il s'agit de moyens utilisés par l'apprenant d'une langue étrangère pour communiquer avec des natifs de la langue cible (langue apprise par l'apprenant).

Signalons qu'en situation d'examen oral les apprenants (les candidats) utilisent différents moyens pour communiquer avec le professeur (l'examineur).

Selon D. Gaonac'h :

la notion de stratégie de communication a été développée pour rendre compte de productions langagières dans des situations où il existe **un décalage** entre les capacités proprement linguistiques de l'apprenant [...] et ses besoins de communication : il s'agit en quelque sorte de résoudre un problème avec des 'moyens du bord' (linguistiques ou non), alors que les moyens linguistiques adéquats sont insuffisants pour établir une communication efficace¹⁴.

Dans une situation de communication difficile, où l'apprenant a des problèmes qui l'empêchent de poursuivre la communication, celui-ci va utiliser des mots qu'il connaît, voire des gestes, pour essayer de résoudre le problème. Le commentaire de Gaonac'h fait écho de la conception de Canale et Swain de la CC.

Retenons que les stratégies de communication constituent des moyens, verbaux ou non verbaux, qui permettent aux apprenants d'une langue étrangère d'accomplir l'acte difficile qui est la communication avec un locuteur « plus fort » (qui connaît plus) dans une langue qu'il ne maîtrise pas bien.

Les stratégies de communication utilisées par les candidats à l'examen oral feront l'objet de nos analyses.

Signalons qu'il existe différentes catégories des stratégies de communication. D'après A. Giacomi et C. de Hérédia¹⁵, il y a deux catégories principales des stratégies de communication : les « stratégies préventives » et les « stratégies de gestion ».

Les stratégies préventives sont celles qui sont utilisées pour éviter un problème de communication alors que les stratégies de gestion interviennent pour résoudre un problème de communication qui se présente au moment où l'on parle :

a) Stratégies préventives :

Dans cette rubrique, nous nous intéressons aux stratégies de communication suivantes : les autocorrections et les répétitions :

- autocorrections :

D'après Giacomi et Hérédia¹⁶, les autocorrections représentent une stratégie préventive puisqu'elles sont des interventions du locuteur sur son discours avant même une quelconque réponse de l'interlocuteur. Si le locuteur commet une erreur ou s'il se

¹³ HOLTZER, G. Stratégies d'apprentissage : Une notion en mouvement. In : HOLTZER, G., WENDT, M. (dir.), **Didactique comparée des langues et études terminologiques** : Interculturel, stratégies, conscience langagière. Francfort : Peter Lang, 2000 ; p. 87-88.

¹⁴ GAONAC'H, D. Op. cit., p.180.

¹⁵ GIACOMI, A., HÉRÉDIA, C. Réussites et échecs dans la communication linguistique entre locuteurs francophones et locuteurs immigrés. In : **Langages**, n° 84, Paris : Larousse, 1986.

¹⁶ Ibidem, p.19

trompe, il se corrige pour éviter des questions de son auditeur. Par exemple : « une stylo, ah, je veux dire un stylo ».

- répétitions :

D'après R. Vion¹⁷, une répétition est la reprise de la même séquence sans qu'aucune modification linguistique n'affecte l'ordre verbal, c'est-à-dire les mots ne changent pas. On répète les mêmes mots mais les faits prosodiques, par exemple l'intonation, ne restent pas forcément les mêmes. Notre intérêt porte sur les répétitions au niveau de mots. Il existe deux types de répétitions, à savoir : auto-répétition auto-déclenchée et auto-répétition hétéro-déclenchée.

Dans notre étude, nous allons aborder le premier type (auto-répétition auto-déclenchée), qui est le plus observable dans notre corpus et dont l'initiative émane de l'apprenant (candidat). Dans ce type de répétition, le locuteur reprend un élément ou des éléments produit (s) précédemment par lui-même. Par exemple : « j'avais, j'avais ».

b) Stratégies de gestion :

Ces stratégies englobent les auto-répétitions hétéro-déclenchées, les sollicitations, l'alternance codique et la traduction littérale.

- auto-répétition hétéro-déclenchée :

Ce type de répétition est provoqué par la réaction du locuteur, par exemple des questions ou d'autres manifestations de l'incompréhension ;

- sollicitations :

Quand le locuteur *moins fort* a des difficultés, il lui arrive de se faire aider par le locuteur qui est *plus fort* que lui. Ainsi un non-natif demandera de l'aide à un natif et un apprenant à son professeur, *et cætera*. Par exemple : « Comment est-ce qu'on appelle *carrot* en français ? »

C'est cette demande d'aide qui constitue une sollicitation.

Il existe deux types de sollicitation : sollicitation explicite et sollicitation implicite. Nous allons nous intéresser à la sollicitation explicite puisque la sollicitation implicite n'est pas observable dans nos données. La sollicitation explicite est la manifestation langagière concrète d'un besoin d'aide exprimée sous forme d'une question ou, de façon plus générale, toute expression qui sollicite une explication de l'énoncé précédent¹⁸.

- alternance codique :

C'est le passage d'une langue (d'un code) à l'autre. C'est l'utilisation d'un mot ou des mots d'une langue autre que celle de la communication, ou de l'interaction en train de se faire.

Par exemple, l'apprenant peut utiliser des mots anglais dans une conversation qui se déroule en français. Mais, nous ne retenons pas les anglicismes officiellement reconnus en France tels que : *shopping, job, marketing, baskets, et cætera*.

À propos de l'alternance codique, Hamers et Blanc¹⁹ font observer que cette stratégie de communication est utilisée [souvent] par les locuteurs bilingues entre eux. En situation

¹⁷ VION, R. **La Communication verbale** : Analyse des interactions. Paris: Hachette Supérieur, 1992 ; p. 215.

¹⁸ BARTNING, I. L'activité interactionnelle dans une étude longitudinale de l'acquisition du français langue étrangère. In : **Acquisition et enseignement des langues** : Actes du VIII^e Colloque international. Grenoble : LIDILEM – Université Stendhal, 1992 ; p. 126-128 (p. 126).

¹⁹ HAMERS, J. F., BLANC, M. **Bilinguisme et bilinguisme**. Bruxelles : Pierre Mardaga, 1983 ; p. 445.

d'examen oral, nous considérons l'alternance codique comme une stratégie de gestion parce qu'elle intervient pour résoudre un problème de communication, combler le vide des mots inconnus.

- traduction littérale :

Tarone²⁰ parle de cette stratégie dans sa classification. La traduction littérale consiste à rendre mot à mot ou presque les énoncés de la langue de départ (ou langue source) dans la langue cible (ou langue d'arrivée). Ainsi on a l'impression que le locuteur parle sa langue première en utilisant des mots de la langue cible. On constate souvent que la structure des énoncés est différente de celle de la langue cible.

*

Nous retenons donc les concepts d'interaction inégalitaire, de compétence de communication et de stratégie de communication tels que nous venons de les définir comme cadre théorique principal de notre recherche.

Abordons à présent la question méthodologique.

3 Aspects méthodologiques

Nombreuses études portant sur les interactions et les stratégies utilisées par les non-natifs dans les interactions inégalitaires ont été réalisées par différents chercheurs. Parmi eux, nous citons J. Gumperz²¹, D. Gaonac'h²², I. Bartning²³, M. Causa²⁴, D. Little²⁵, M. Matthey²⁶, R. Vion²⁷ et G. Holtzer²⁸, entre autres.

Ces chercheurs ne sont pas Kenyans. À notre connaissance, pareille étude n'a été réalisée au Kenya.

Nous présenterons ainsi la méthode que nous avons suivie en définissant d'abord quel public a été concerné. Les deux sections corollaires de ce propos présenteront notre procédure de recueil des données, ainsi que notre protocole d'analyse du corpus.

3.1 Population et échantillon de l'étude

Pour la présente étude, nous nous sommes intéressés à sept candidats qui ont passé un examen oral à la Maseno University ; il s'agit de deux garçons et cinq filles.

²⁰ Apud LITTLE, D. Op. cit.

²¹ GUMPERZ, J. **Discourse strategies**. Cambridge: Cambridge University Press, 1982 ; p. 59-62.

²² GAONAC'H, D. Op. cit.

²³ BARTNING, I. Op. cit.

²⁴ CAUSA, M. L'Alternance codique dans le discours de l'enseignant: Entre transmission de connaissances et interaction. In : **Les Carnets du Cediscor**, n° 4, Paris : Presses de la Sorbonne Nouvelle, 1996 ; p. 173-174.

²⁵ LITTLE, D. Op. cit.

²⁶ MATTHEY, M. **Apprentissage d'une langue et interaction verbale**. Bern : Peter Lang, 1996.

²⁷ VION, R. L'Analyse des interactions verbales. In : **Les Carnets du Cediscor**, n°4, Paris : Presses de la Sorbonne Nouvelle, 1996 ; p. 19-32.

²⁸ HOLTZER, G. Op. cit.

Signalons que dans les classes de FLE de la Maseno University, et au Kenya en général, les filles sont souvent plus nombreuses que les garçons, ce qui amène certains à les qualifier de *classes féminines*.

Les sept candidats ont été choisis au hasard, ce qui va dans le sens de l'échantillonnage *randomisé*. Le nombre total des candidats était de vingt-quatre. Donc, les sept que nous avons choisis représentaient à peu près 30% du total. Nous avons ensuite réuni les sept enregistrements, correspondant aux sept candidats qui intéressent notre étude.

Les sept candidats sont présentés dans le tableau à suivre (Tableau 1).

Les personnes ont été anonymées, comme il se doit, avant tirage au sort.

L'ordre donné dans le tableau respecte celui de notre tirage au sort, d'où un aspect superficiellement lacunaire.

Tableau 1 : Sujets de notre étude

Sujet	Sexe	Année d'études
D	Masculin	Quatrième
F	Féminin	Quatrième
N	Féminin	Quatrième
Q	Masculin	Quatrième
W	Féminin	Quatrième
X	Féminin	Quatrième
Y	Féminin	Quatrième

3.2 Technique de récolte des données

L'examen oral a été enregistré sur cassette audio, de format C-60 (durée de lecture d'une heure). Les productions orales des candidats sont contenues dans deux cassettes.

Signalons que l'enregistrement s'est fait dans de mauvaises conditions, ce qui affecte sa qualité.

Les productions orales des candidats ont été transcrites par la suite. Nous tenons également à signaler que dans les productions orales transcrites, nous avons omis volontairement la lecture du texte et les questions de compréhension orale (l'examen oral se passe en trois parties : lecture, compréhension orale et expression orale).

Les productions orales ont une longueur qui varie entre 8 et 10 minutes chacune.

L'on constatera qu'il n'y a pas de séquence d'ouverture (p. ex., les salutations) dans toutes les transcriptions. Mais, la séquence de clôture est présentée dans presque toutes les transcriptions (p. ex., « ok, c'est tout »). Les enregistrements que nous analysons ont été obtenus avec l'autorisation des candidats concernés, qui avaient été informés que leurs productions orales feraient l'objet de nos analyses.

Les thèmes suivants ont été proposés aux candidats avant la passation de l'examen oral :

- a) le tourisme au Kenya ;
- b) le sida au Kenya ;
- c) l'enseignement du français au Kenya ;
- d) la pêche et le développement de la population ;
- e) la corruption au Kenya ;
- f) la francophonie.

Curieusement, le thème relatif à la corruption n'a été abordé par aucun candidat. Ne serait-ce dû au fait que depuis longtemps la corruption, profondément enracinée au Kenya, est considérée comme un sujet tabou ? Cela est à débattre.

Les thèmes de tourisme et de l'enseignement du français au Kenya ont la fréquence la plus forte. Au Kenya, même les petits enfants auront un mot à dire sur le tourisme, le Kenya étant un pays touristique. Le français est la langue étrangère la plus apprise au Kenya et l'ambassade de France, par le biais de l'Alliance Française, est très active. Elle organise beaucoup d'activités destinées à la promotion de la langue française dans les écoles kenyanes.

Voici un tableau récapitulatif des thèmes exploités par chaque candidat (Tableau 2).

Tableau 2 : Thèmes abordés par les candidats

Candidats	Thèmes abordés					
	Le tourisme au Kenya	Le sida au Kenya	L'enseignement du français au Kenya	La pêche et le développement de la population	La corruption au Kenya	La francophonie
D	-	-	-	+	-	-
F	-	+	-	-	-	-
N	+	-	-	-	-	-
Q	-	-	+	-	-	-
W	-	-	-	-	-	+
X	+	-	-	-	-	-
Y	-	-	+	-	-	-

Légende

+ = thème abordé par un(e) candidat(e)

- = thème non abordé par un(e) candidat(e)

3.3 Transcription des enregistrements audios

Nous avons fait des efforts pour que nos transcriptions des enregistrements audios répondent aux trois contraintes ²⁹ de la précision, de la fidélité et de la lisibilité.

Pour assurer la précision de notre transcription, nous avons essayé d'expliquer tous les signes qui y figurent, par exemple nous avons rendu compte de certains phénomènes, comme la pause. Il y a ainsi une différence entre une pause courte et une pause longue.

Pour ce qui est de la fidélité, nous reconnaissons le fait qu'il est pratiquement impossible de tout transcrire. Ainsi, même si nous n'avons pas transcrit tous les faits prosodiques, nous avons quand même noté certains phénomènes non linguistiques qui se sont produits lors de l'examen oral, comme par exemple les rires.

Comme le constate à juste titre V. Traverso ³⁰, d'une manière générale on n'utilise pas de

²⁹ cf. TRAVERSO, V. *L'Analyse des conversations*. Paris : Éditions Nathan, 1999. p. 23.

³⁰ ibidem, p. 24.

transcriptions phonétiques, qui sont difficiles à lire. On préfère plutôt des transcriptions orthographiques, plus ou moins standard ou adaptées.

Dans les transcriptions orthographiques, l'orthographe adaptée cherche à rendre compte de certains phénomènes de prononciation.

Puisque notre intérêt porte sur les stratégies de communication, nous trouvons la transcription orthographique la mieux adaptée à notre étude. Nous n'avons pas à rendre compte de tous les faits prosodiques (à part les pauses) comme le ton, l'accent, le débit, la mélodie, l'accent et l'intonation. Cependant, là où c'est nécessaire, nous commentons des phénomènes paraverbaux (prosodique et vocal) entre parenthèses. Ainsi par exemple, nous commentons certains mots mal prononcés que nous avons transcrits tel que nous les avons entendus, à l'intention du lecteur.

En ce qui concerne la présentation des transcriptions, nous nous appuyons sur celle proposée par M. Waendendries³¹. Dans un souci de mettre en évidence certains phénomènes qui échapperaient à l'œil ou à l'analyse linéaire, l'analyse de la séquence en deux colonnes, elle propose l'analyse de la séquence en trois colonnes. Celle-ci rend mieux compte d'interactions entre un professeur (l'examineur) et les apprenants (les candidats). Nous avons choisi cette analyse en trois colonnes car elle nous paraît le plus adaptée à la présente étude.

Par ailleurs, notre code de transcription n'a pas été choisi au hasard. Nous nous sommes inspirés d'autres codes de transcription qui existent, notamment ceux de R. Vion³² et M. Waendendries³³, qui nous ont permis d'aboutir à un code relativement plus facile à comprendre.

Notre code de transcription se présente de la manière suivante :

/ : pause brève de moins de 3 secondes.

(p. x secs) : pause longue, de 3 secondes ou plus.

(...) : commentaire du scripteur.

Business : mots en caractères gras et en lettres minuscules – emploi des mots anglais ou d'autres langues à part le français, des faux-amis ou des mots français prononcés à l'anglaise.

+...+ : chevauchement des tours de parole.

/xxx/ : mots inaudibles.

/.../ : phrase inachevée.

PHILOSOPHIE : mot en caractères gras et en lettres majuscules – insistance pour corriger une erreur.

3.3 Méthodologie de l'analyse

Après avoir précisé nos démarches sur les points du public abordé, du recueil des données et des transcriptions des enregistrements d'épreuves d'expression orale en FLE, venons-en à présent à décrire notre méthode d'analyse du corpus ainsi constitué.

³¹ WAENDENDRIES, M. Le guidage du dialogue en classe : Analyse d'extraits de classe. In : **Les Carnets du Cediscor**, n°4, Paris : Presses de la Sorbonne Nouvelle, 1996 ; p. 173-174.

³² VION, R. Ibidem

³³ M. WAENDENDRIES, M. Op. cit.

Nous nous penchons ici sur les stratégies de communication qu'utilisent les apprenants lors de l'examen oral et sur la question de savoir comment elles se manifestent dans leurs productions orales.

V. Traverso³⁴ distingue deux types d'analyses de transcriptions, à savoir : l'analyse transversale et l'analyse longitudinale.

L'analyse transversale consiste à étudier un phénomène particulier, préalablement identifié, dans les différentes interactions d'un corpus. Dans notre corpus, nous nous intéressons particulièrement aux stratégies de communication utilisées par les apprenants lors de l'examen oral.

L'analyse longitudinale cherche à rendre compte d'une interaction dans son déroulement. Toujours d'après V. Traverso, c'est la seule approche qui permette de décrire les unités de l'interaction : elle permet la description des séquences et l'observation des enchaînements d'actes. Comme l'exprime l'adjectif « longitudinale », ce type d'analyse s'intéresse à ce qui se passe par exemple entre les tours de parole. C'est une sorte d'analyse verticale des séquences toutes entières.

Traverso fait observer que les approches transversales et longitudinales sont complémentaires et utiles à tous les niveaux de l'interaction. Elles s'éclairent, l'une à l'autre.

L'analyse transversale s'adapte le mieux à notre étude car nous analysons un objet préalablement défini : les stratégies de communication.

*

Sachant à présent que cette étude qualitative des stratégies de communication en situation exolingue à haut risque s'est basée sur une méthode d'analyse transversale des transcriptions d'un corpus de sept enregistrements sélectionnés à l'aveugle d'évaluation orale d'étudiants kényans, abordons enfin la présentation de nos résultats d'observation.

4 Résultats d'observation

Pour ainsi donner nos conclusions au sujet du comportement stratégique des étudiants kényans de français lors d'un examen oral, procédons tout d'abord à tenter une typologie des stratégies de communication observées.

Nous pourrons ensuite présenter nos synthèses d'analyse et en arriver à proposer d'éventuelles solutions didactiques.

4.1 Typologie des cas observés

Dans cette partie, nous examinons les productions orales transcrites des apprenants en vue d'en dégager les différentes stratégies de communication auxquelles ils ont recouru lors de l'examen oral.

Nous regroupons les stratégies de communication en deux catégories : les stratégies préventives et les stratégies de gestion.

Nous nous proposons de relever, pour chaque stratégie, un cas type observé dans les différentes interactions entre l'examineur et les candidats.

³⁴ TRAVERSO, V. Op. cit., p. 26.

4.1.1 Analyses des stratégies préventives

Si les apprenants ont recouru aux stratégies préventives, c'était pour éviter des erreurs et avoir une bonne note. Les stratégies préventives visent à faciliter la communication, dans la mesure du possible.

Dans les productions orales transcrites des apprenants, nous avons pu relever différentes stratégies préventives que nous nous proposons d'analyser dans les lignes qui suivent.

Il s'agit d'autocorrections et d'auto-répétitions auto-déclenchées :

a) Autocorrection :

Dans les discours de différents candidats à l'examen oral, les exemples d'autocorrections abondent. Un exemple d'autocorrection que nous analysons se trouve dans la production orale de D :

Autocorrection chez D

		D14	/.../ qui peut subvenir <u>aux/ à ses</u> besoins	P15	d'accord
--	--	-----	--	-----	----------

« À ses » semble être plus approprié, plus correct qu' « aux » dans ce contexte. Au tour de parole P15, l'examineur est d'accord avec le candidat. « Aux besoins » est un peu vague mais « à ses besoins » est plus clair et précis.

Il apparaît que les candidats, sachant qu'ils étaient évalués, ont fait des efforts pour empêcher la production de beaucoup d'erreurs pour avoir une note suffisante. D'où le recours aux autocorrections.

Les autocorrections réalisées par les candidats portent surtout sur les erreurs grammaticales de type morphologique : notamment erreurs relatives au genre, au temps, aux pronoms et à la conjugaison des verbes.

b) Auto-répétition auto-déclenchée :

Nous avons tirés des cas d'auto-répétitions auto-déclenchées des productions orales des candidats, que nous nous proposons d'analyser. Nous ne présenterons qu'un cas dans la production orale de D.

Auto-répétition auto-déclenchée chez D

		D10	/.../ et puis <u>ils ont d'argent</u> y a les femmes qui les/ les tentent pour/ parce qu' <u>ils ont d'argent</u> et puis /.../		
--	--	-----	---	--	--

L'on constate qu'un fragment d'énoncé (souligné dans l'extrait ci-dessus) se répète. Il s'agit des mots « ils ont d'argent » (ils ont de l'argent). Le fait que les pêcheurs ont beaucoup d'argent semble être un facteur important qui contribue au fait qu'il y a beaucoup de cas de SIDA chez ces personnes.

Les candidats ont effectué des répétitions sans doute pour prévenir une panne de communication. À partir des exemples que nous avons pu analyser, nous distinguons deux types d'auto-répétitions auto-déclenchées :

- une simple répétition sans modification ;
- une répétition avec modification.

Les répétitions ont une fonction psycholinguistique, comme nous l'avons constaté dans les exemples analysés. Il s'agit de rechercher le terme approprié ou la forme correcte.

Pour ce qui est de l'utilisation des stratégies préventives, il est évident que les candidats s'efforcent d'éviter des erreurs pour avoir une note convenable. Ils ont compris que leur discours à l'examen oral devait être le plus clair possible afin d'éviter beaucoup de questions de clarification. C'est pourquoi il y a beaucoup de cas d'autocorrections et d'auto-répétitions auto-déclenchées.

4.1.2 Analyses des stratégies de gestion

Les candidats ont également recouru à différentes stratégies de gestion au cours de l'interaction pour résoudre un problème de communication. Ces stratégies sont intervenues lorsqu'ils se sont heurtés à des difficultés quand ils s'exprimaient.

Les stratégies de gestion suivantes utilisées par les candidats seront analysées dans ce travail : l'auto-répétition hétéro-déclenchée, les sollicitations, l'alternance codique et la traduction littérale :

a) Auto-répétition hétéro-déclenchée :

Auto-répétition hétéro-déclenchée chez W

P07	tout simplement !	W08	oui/ tout simplement		
-----	-------------------	-----	----------------------	--	--

W répète les mots « tout simplement » qu'elle avait dits au tour de parole W06 et que le professeur (l'examineur) reprend au tour de parole P07 en s'exclamant, comme s'il doute d'avoir bien entendu ce qui vient d'être dit. W répète ses propos pour confirmer que c'est bien ce qu'elle avait dit.

D'autres cas d'auto-répétitions hétéro-déclenchées se trouvent plus loin, les voici :

P13	à-peu-près combien ?	W14	à-peu-près 80 millions		
P15	80 millions !	W16	oui/ 80 millions à-peu-près	P17	c'est/ c'est très peu !

Ici également W16 effectue une auto-répétition hétéro-déclenchée pour confirmer ses propos. Mais, nous constatons au tour de parole P17 qu'apparemment le professeur n'est pas d'accord avec le chiffre donné par l'étudiant (80 millions).

Les auto-répétitions hétéro-déclenchées sont utilisées par les candidats pour confirmer leurs propos. Ceci malgré les doutes de l'examineur.

b) Sollicitation :

Dans les productions orales des candidats nous avons constaté des cas de sollicitations explicites. Il y a certains candidats qui ont eu le courage de poser des questions à l'examineur pour demander à celui-ci de clarifier certains propos. L'exemple que nous avons pu relever dans notre corpus permettra d'apporter plus de lumière à la compréhension de cette stratégie de communication.

Un exemple frappant se trouve dans la production orale de F, au tour de parole F04 :

P03	/.../ est-ce qu'il y a des remèdes pour cela ?	F04	<u>des quoi</u> ?		
P05	des remèdes est-ce qu'il y a <u>des solutions</u> qui peuvent amener à combattre ce fléau au Kenya ?				

L'examineur parle de « remèdes » au tour de parole P03 qu'apparemment la candidate F ne comprend pas. Il se pourrait qu'elle ignore le mot et c'est ce que semble croire l'examineur, puisqu'il procède à une répétition. À la question « des quoi ? », en guise de réponse le professeur répète le mot « remèdes » et, constatant qu'il y a toujours difficulté de compréhension de la part de la candidate, il se donne la peine de reprendre le mot. Ainsi il emploie un autre mot qu'il croit connu de l'apprenant : « solutions ». Cette fois-ci F comprend et répond à la question de l'examineur.

La sollicitation est directe, sous forme d'une question. La candidate demande à l'examineur de répéter le mot qu'elle semble ne pas comprendre ; elle demande de l'aide à l'examineur.

Nous n'avons repéré qu'un seul exemple de sollicitation : une sollicitation explicite chez F.

c) Alternance codique :

Cette stratégie de communication est présente dans quelques productions orales de nos sujets. Nous croyons que s'ils y recourent à l'examen oral, c'est parce qu'ils ne peuvent pas faire autrement. Ils savent bien que la langue qu'ils doivent parler à l'examen oral est le français. S'ils utilisent des mots d'une autre langue que le français, c'est pour essayer de résoudre un problème de communication, comme nous allons le constater dans les différents exemples tirés de notre corpus. Nous commençons par un cas d'alternance codique chez D.

Alternance codique chez D

		D02	/.../ là où on pêche surtout un type de poisson qu'on appelle ngege dans notre langue d'appartenance mais en anglais/ en kiswahili/ en anglais c'est tilapia / il y a aussi un poisson qu'on appelle nile perch en anglais mais on l'appelle dans notre langue d'appartenance mbuta / .../		
--	--	-----	--	--	--

Si le candidat D emploie des mots de sa langue maternelle (« ngege » et « mbuta ») et des mots anglais (« tilapia » et « nile perch ») c'est parce qu'il manque les mots français qui désignent ces espèces de poissons d'eau douce. D situe bien les termes employés dans la langue appropriée. Nous constatons qu'il dit même « ...qu'on appelle dans notre langue d'appartenance... ». Il y a certains poissons qui se trouvent au Kenya mais ne se trouvent pas forcément en France. Dans ce cas, la traduction s'avère difficile chez le candidat.

L'alternance codique, telle que nous l'avons constatée a porté surtout sur des noms. Quelques candidats ont employé des mots anglais et ceux d'autres langues en respectant leur prononciation. D'autres ont employé des mots anglais mais prononcés « à la française ». Ils ont eu recours à cette stratégie de communication surtout pour combler le « vide » créé par un mot français qu'ils ignoraient.

d) Traduction littérale :

Un examen attentif des productions orales des candidats révèle la présence des traductions littérales. Nous nous proposons d'analyser le cas de cette stratégie de traduction. Il existe notamment dans les transcriptions des groupes de mots qui ont une structure anglaise, paraît-il traduits littéralement de l'anglais au français. Nous portons notre intérêt par exemple sur la production orale de D.

Traduction littérale chez N

		N14	/.../ je vais aussi <u>prendre ma/ ma/ mes</u> <u>étudiants à ces places</u> oui		
--	--	-----	---	--	--

Un locuteur anglophone qui parle français ou un Français qui parle anglais constatera qu'il s'agit là d'une traduction littérale de l'anglais au français.

Ici, N traduit littéralement *I will also take my students to those places*. En français, le verbe qui conviendrait serait plutôt « emmener » et non « prendre ». Le mot *places* aurait été traduit comme « lieux » ou « endroits ».

Les traductions littérales sont révélatrices de l'influence des langues apprises antérieurement par les candidats.

Il se pourrait que certains candidats le fassent inconsciemment, nous révélant ainsi leur interlangue. Mais, on pourrait également avancer une autre hypothèse : ils recourent souvent à cette stratégie parce qu'ils ne savent pas comment certaines choses se disent en français.

Cette ignorance constitue un problème de communication. Dans ce cas, si le procédé est utilisé de manière consciente, il s'agit d'une stratégie de compensation.

L'utilisation des stratégies de gestion a été due au besoin de *dépanner* les candidats en situation de communication difficile.

Nous constatons que là où il y a des mots français qui posent problème aux candidats, ils recourent à ces stratégies.

Nous constatons également qu'il n'y a pas beaucoup de cas de sollicitations. Ceci serait dû au fait que les candidats savent qu'ils sont évalués et que s'ils demandent de l'aide à tout moment cela risque de leur valoir une note insuffisante.

Deux candidats ont recouru à l'alternance codique mais les cas de traduction littérale sont présents dans les transcriptions de tous les candidats. Les traductions littérales semblent être inconscientes, ce qui fait penser à un autre phénomène connexe : le transfert codique.

Au final, retenons que les candidats ont recouru à deux types de stratégies de communication lors de la passation de leur examen oral, à savoir : les stratégies préventives et les stratégies de gestion. Les premières interviennent en amont et les dernières en aval d'un problème de communication.

Nous passons à présent aux résultats obtenus dans cette étude.

4.2 Résultats des analyses

Nous nous appuyons sur le tableau ci-dessous pour montrer les résultats de nos analyses des stratégies de communication utilisées par les candidats.

Voici un tableau récapitulatif des stratégies de communication utilisées par les sujets de notre étude :

Tableau 3 : Stratégies de communication utilisées par les candidats

Candidat	Stratégies préventives		Stratégies de gestion			
	Auto-correction	Auto-répétition Auto-déclenchée	Auto-répétition Hétéro-déclenchée	Sollicitation	Alternance codique	Traduction littérale
D	+	+	-	-	+	+
F	+	+	-	+	-	+
N	+	+	-	-	-	+
Q	+	+	-	-	-	+
W	+	-	+	-	-	+
X	+	+	-	-	-	+
Y	+	+	-	-	+	+

Légende : + = stratégie utilisée ; - = stratégie non utilisée

La lecture de ce tableau révèle que la fréquence des stratégies préventives est plus forte que celle des stratégies de gestion. Puisqu'il s'agit d'une évaluation de l'expression orale, les candidats semblent être conscients du fait que leur discours devrait être le plus clair et le plus correct possible. Leur capacité à bien communiquer oralement en français est appréciée et ils font des efforts pour ne pas échouer.

En ce qui concerne les stratégies préventives, nous constatons que tous les candidats ont réalisé des autocorrections. Six candidats ont effectué des auto-répétitions auto-déclenchées. En général, les stratégies préventives s'avèrent très importantes car la majorité de candidats y ont recouru. Leur préoccupation, semble-t-il, était de s'assurer que la communication se déroulait de la meilleure façon possible. Ceci les aurait poussé à mettre en œuvre des stratégies qui préviendraient des 'pannes' de communication.

Quant aux stratégies de gestion, nous remarquons qu'une candidate a recouru à l'auto-répétition hétéro-déclenchée, une autre à la sollicitation explicite. Tous les candidats ont effectué des traductions littérales. Nous estimons que les candidats ont fait de leur mieux pour être clairs et précis, évitant ainsi beaucoup de questions de clarification de la part de l'examineur. Ce serait la raison pour laquelle il y a une faible fréquence d'auto-répétitions hétéro-déclenchées. Il se pourrait aussi que ce soit parce que l'examineur évitait, dans la mesure du possible, de trop interrompre les candidats. L'alternance codique a été réalisée par deux candidats (D et Y). S'ils l'ont fait c'est parce qu'ils ne pouvaient pas faire autrement. Ils voulaient parler de choses dont ils ignoraient le nom en français et les ont désignées par le nom des langues qu'ils maîtrisaient bien.

Par contre, tous les candidats ont fait des traductions littérales, notamment de l'anglais en français. En effet, la fréquence des traductions littérales confirme partiellement l'hypothèse de notre étude. La fréquence des traductions littérales n'est pas à passer sous silence. Nous en parlerons davantage dans nos conclusions.

4.3 Conclusions et propositions remédiales

Notre étude a concerné la compétence stratégique mobilisée par des candidats anglophones lors d'un examen oral. Nos analyses des stratégies de communication utilisées par ces candidats ont révélé que les stratégies préventives sont plus importantes que les stratégies de gestion.

Apparemment les candidats ont fait beaucoup d'efforts pour minimiser tout ce qui pouvait gêner le bon déroulement des échanges avec l'examineur. Ils ont essayé de rendre leur discours le plus clair et précis possible pour éviter des problèmes de communication, par exemple l'incompréhension de la part de leur examinateur.

Le recours à des stratégies de gestion témoigne des difficultés auxquelles ils se sont heurtés en pleine interaction avec l'examineur.

Comme nous l'avons anticipé dans notre hypothèse, il y a beaucoup de cas de traduction littérale dans les productions orales des candidats.

Le recours à cette stratégie de communication ne nous laisse pas indifférent.

S'agissant d'une stratégie de gestion, elle témoigne forcément d'un problème de communication. La traduction littérale est symptomatique de la non maîtrise d'une langue que l'on apprend, comme le français. Les candidats y recourant manquent du vocabulaire nécessaire.

Par conséquent, ne serait-il pas utile d'enseigner le vocabulaire par champs thématiques ?

Il y a également lieu d'encourager la lecture des romans, journaux, magazines et livres d'expression française. Le besoin de se cultiver s'impose ; les étudiants devraient faire des efforts pour se cultiver d'autant plus qu'ils se trouvent dans un milieu exolingue.

Regarder des émissions en français aiderait beaucoup les étudiants.

Il serait aussi important d'exploiter les activités périscolaires, comme celles organisées dans le cadre des « clubs de français » dans les institutions. Ainsi, les discussions, quizzes, débats et exposés, entre autres, pourraient conduire à la maîtrise du français.

Ce serait bien aussi que les étudiants aient des contacts de temps en temps avec des Français ou des locuteurs francophones pour perfectionner leurs connaissances du français.

Pour terminer, nous croyons que les traductions littérales pourraient être exploitées en cours à l'intention de tous les étudiants.

Les professeurs/examineurs feraient bien de les noter et les commenter en cours, tout en gardant l'anonymat des étudiants/candidats concernés. Ils pourraient même les noter au tableau et demander aux étudiants de proposer des phrases correctes en français. Il est vrai que les traductions constituent une facette de l'interlangue des étudiants mais nous sommes convaincus que les professeurs pourraient amener les étudiants à s'exprimer dans un français que même les natifs comprendraient sans trop de problèmes.

Ce sont là pour nos amis didacticiens quelques appels modestes, mais que nous pensons avoir fondés par cette recherche.

5 Conclusion générale

Notre étude qualitative des stratégies de communication d'étudiants kényans en situation de communication inégalitaire a donc commencé par définir ce type de situation par le cas où un locuteur se trouve en situation de domination face à un interlocuteur davantage maître de la langue utilisée dans l'échange. Cette étude a également évoqué les composantes linguistiques, socio-culturelles et discursives reconnues à la compétence de communication par divers auteurs, avant de préciser que par stratégie de communication s'entendait ici comportement langagier compensatoire en situation d'emploi d'une langue étrangère, distinguant alors les stratégies d'anticipation et des stratégies de gestion simultanée ou *a posteriori*.

Cette présentation s'est ensuite attachée à donner son cadre méthodologique en explicitant que son corpus se composait de sept transcriptions d'évaluation d'expression orale d'étudiants kényans de quatrième année de français, réalisées à partir d'enregistrements magnétiques et analysées par le biais d'une approche transversale focalisée sur le repérage des stratégies de communication employées.

L'étude se conclue ainsi sur le double constat d'une part de la présence fortement majoritaire de stratégies d'anticipation clairement justifiables par la situation d'évaluation en langue étrangère dans laquelle elles ont été utilisées, vraisemblablement pour conférer la plus grande clarté possible aux interactions. Par ailleurs, la recherche a mis au jour une forte présence de stratégies de gestion par la traduction littérale, caractéristique à notre avis de l'état d'interlangue de niveau intermédiaire, c'est-à-dire d'apprenants de langue étrangère nécessitant encore un assouplissement de leurs connaissances linguistiques pour parfaire leur habileté langagière.

Cette étude, qui a porté sur un corpus relativement restreint et sur une situation de communication très spécifique peut donner, espérons-le, un éclairage, certes circonscrit, mais fondé et utile aux didacticiens et pédagogues, qui pourront prendre conscience du besoin d'accentuer la pratique de la langue étrangère dans leurs enseignements pour parvenir à faire développer par leurs étudiants des habiletés en français de niveau réellement avancé dans le temps imparti à leur cours.

Cette recherche ne perdra toutefois pas de vue la réalité de ses limites, qui appellent, à n'en pas douter, à la production de recherches complémentaires à même d'approfondir, toujours utilement, ces modestes premières conclusions.

Interação com "alto risco"

Comportamento verbal estratégico de estudantes de FLE durante um exame oral em ambiente exolingue no Quênia

Resumo

O presente estudo, que se propôs a examinar o comportamento oral de candidatos durante um exame oral no Quênia, concluiu que tais candidatos se basearam principalmente em estratégias de comunicação preventiva para manter a troca. Esta pesquisa foi predominantemente qualitativa (mas com uma base quantitativa, no sentido em que os dados apresentados em tabelas e, possivelmente, quantificados foram comentados e discutidos). Partindo-se da hipótese de que a tradução literal e a alternância códica seriam amplamente utilizadas como estratégias comunicativas, o estudo buscou descobrir as dificuldades vivenciadas pelos candidatos na prova oral em FLE. Ela também demonstrou como o exame oral é uma interação desigual, ao mesmo tempo em que divulga e analisa as diferentes estratégias de comunicação usadas por esses candidatos em situações exolingues. As transcrições das trocas entre o avaliador e os

candidatos foram analisadas usando principalmente a análise longitudinal. Os resultados do presente estudo confirmaram parcialmente nossa hipótese inicial, pois constatou-se que as traduções literais foram as mais frequentes, como estratégias de comunicação utilizadas pelos candidatos, fato que não deve ser ignorado por suas implicações educacionais.

Palavras-chave

Aprendizagem. Comunicação. Estratégias. Exolingue. Interação. Intercâmbio. Língua estrangeira.

Interacción con "alto riesgo"

Comportamiento verbal estratégico de estudiantes de FLE durante un examen oral en un ambiente exolingüe en Kenia

Resumen

El presente estudio, que se propuso examinar el comportamiento oral de candidatos durante un examen oral en Kenia, concluyó que estos se basaron principalmente en estrategias de comunicación preventiva para mantener el intercambio. Nuestra investigación fue predominantemente cualitativa (pero con una base cuantitativa, en el sentido que los datos presentados en tablas y, posiblemente, cuantificados fueron comentados y discutidos). A partir de la hipótesis de que la traducción literal y la alternancia códica serían ampliamente utilizadas como estrategias comunicativas, el estudio buscó descubrir las dificultades vivenciadas por los candidatos en la prueba oral en FLE. También demostró que el examen oral es una interacción desigual, al mismo tiempo que divulga y analiza las diferentes estrategias de comunicación utilizadas por esos candidatos en situaciones exolingües. Las transcripciones de los intercambios entre el evaluador y los candidatos fueron analizadas usando principalmente el análisis longitudinal. Los resultados de nuestro estudio confirmaron parcialmente nuestra hipótesis inicial, pues se constató que las traducciones literales fueron las más frecuentes, como estrategias de comunicación utilizadas por los candidatos, hecho que no debe ser ignorado por sus implicaciones educativas.

Palabras-clave

Aprendizaje. Comunicación. Estrategias. Exolingüe. Interacción. Intercambio. Lengua extranjera.

Références

BARTNING, I. L'activité interactionnelle dans une étude longitudinale de l'acquisition du français langue étrangère. in : **Acquisition et enseignement des langues : Actes du VIII^e Colloque international**. Grenoble : LIDILEM – Université Stendhal, 1992. p. 126-128.

BÉRARD, É. **L'approche communicative : Théorie et pratique**. Paris : CLE International, 1991.

CANALE, M., SWAIN, M. Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. In **Applied Linguistics**, n° 1, London : Oxford University Press, 1980. p. 1-47.

CAUSA, M. L'Alternance codique dans le discours de l'enseignant: Entre transmission de connaissances et interaction. In : **Les Carnets du Cediscor**, n° 4, Paris : Presses de la Sorbonne Nouvelle, 1996. p. 173-174.

DABÈNE, L. **Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues**. Paris : Hachette, 1994.

GAONAC'H, D. **Théories d'apprentissage et acquisition d'une langue étrangère**. Paris : Hachette, 1987.

GIACOMI, A., HÉRÉDIA, C. Réussites et échecs dans la communication linguistique entre locuteurs francophones et locuteurs immigrés. In : **Langages**, n° 84, Paris : Larousse, 1986.

GUMPERZ, J. **Discourse strategies**. Cambridge: Cambridge University Press , 1982.

HAMERS, J. F., BLANC, M. **Bilinguisme et bilinguisme**. Bruxelles : Pierre Mardaga, 1983.

HOLTZER, G. Stratégies d'apprentissage : Une notion en mouvement. In : HOLTZER, G., WENDT, M. (dir.), **Didactique comparée des langues et études terminologiques : Interculturel, stratégies, conscience langagière**. Francfort : Peter Lang, 2000. p. 87-88.

HYMES, D. On communicative compétence. In : PRIDE, J. B., HOLMES, J. (dir.). **Sociolinguistics**. Londres : Penguin, 1972. Texte traduit dans Vers la compétence de communication, Paris : CREDIF, Hatier, LAL, 1984, pp. 17-118.

KERBRAT-ORECHIONNI, C. **Les interactions verbales**. Tome 1. Paris : Armand Colin Éditeur, 1990.

LITTLE, D. La compétence stratégique examinée par rapport à la maîtrise stratégique du processus d'apprentissage des langues. In : **Stratégies dans l'apprentissage et l'usage des langues : Langues vivantes, Education**. Strasbourg : Éditions du Conseil de l'Europe, 1996. p. 11-37.

MATTHEY, M. **Apprentissage d'une langue et interaction verbale**. Bern : Peter Lang, 1996.

MOIRAND, S. **Enseigner à communiquer en langue étrangère**. Paris : Hachette, 1982.

TRAVERSO, V. **L'Analyse des conversations**. Paris : Éditions Nathan, 1999.

VION, R. **La Communication verbale : Analyse des interactions**. Paris: Hachette Supérieur, 1992

_____. L'Analyse des interactions verbales. In : **Les Carnets du Cediscor**, n°4, Paris : Presses de la Sorbonne Nouvelle, 1996. pp. 19-32.

WAENDENDRIES, M. Le guidage du dialogue en classe : Analyse d'extraits de classe. In : **Les Carnets du Cediscor**, n°4, Paris : Presses de la Sorbonne Nouvelle, 1996. p. 173-174.

WIDDOWSON, H. G. **Learning Purpose and Language Use**. Oxford : Oxford University Pesa, 1983.

Date de remise au comité de rédaction d'AntipodeS

le jeudi, 10 août 2017

Date de publication

le mercredi, 27 février 2019

Pour citer cet article

JAO, Lester Mtwana. Interaction « à haut risque » : Comportement verbal stratégique des étudiants en FLE lors d'un examen oral en milieu exolingue au Kenya. **AntipodeS - Études de langue française en terres non francophones**. São Salvador da Bahia de todos os Santos, Brésil : Universidade Federal da Bahia, vol. 1, n° 1, juillet / décembre 2018 ; p. 160-183. Rubrique Linguistique. ISSN électronique : 2596-1837. Disponible en <<https://portalseer.ufba.br/index.php/Antipodes>>. Mis en ligne le 27 février 2019.

L'auteur

JAO, Lester Mtwana

Docteur en Linguistique, maître de conférences (lecturer), département de langues, linguistique et littérature, filière français, Pwani University

Adresse postale : P. O. Box 195, Kilifi, Kenya
Adresse électronique : lesjohn72@gmail.com

Droits d'utilisation



Cet article est publié sous la protection de la licence *Creative Commons* de type *Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International*, dont les termes sont consultables en ligne à l'adresse <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/legalcode> : ses contenus sont publiés gratuitement et libres de droits d'utilisation non commerciale par un tiers, ce dernier étant soumis à l'obligation de citation de source, de déclaration de toute altération et de publication dans les termes de la même licence.

Éditeur



AntipodeS - Études de langue française en terres non francophones
<https://portalseer.ufba.br/index.php/Antipodes>

Departamento de letras românicas
Instituto de letras
Universidade federal da Bahia

São Salvador da bahia de todos os Santos
Brasil
