

**UNIVERSITÉ DE FRANCHE-COMTÉ**  
UFR DES SCIENCES DU LANGAGE, DE L'HOMME ET DE LA SOCIÉTÉ

**THÈSE**

Présentée et soutenue publiquement pour l'obtention du grade de  
**DOCTEUR DE L'UNIVERSITÉ DE FRANCHE-COMTÉ**  
Discipline : Sciences du Langage, Didactique et Sémiotique

Par

**Mufutau Adebawale TIJANI**

Titre :

DIFFICULTÉS DE COMMUNICATION ORALE : ENQUÊTE SUR LES STRATÉGIES  
DE COMMUNICATION DES APPRENANTS NIGÉRIENS DE FRANÇAIS EN  
SITUATION EXOLINGUE

Directrice de Thèse : **Pr. Gisèle HOLTZER**

**TOME 1**

**MEMBRES DU JURY**

**2006**

## DÉDICACE

**A mes chers parents,**

Alhaji Joogun & Alhaja Ryanat TIJANI,  
dont les prières ont toujours accompagné mes périples en France afin que  
« ade bo wa le » - la couronne revienne à la maison.

**A mes chers aimés,**

Olubunmi, Temitope, Temidayo & Leke,  
dont j'apprécie le soutien, la patience et les sacrifices  
durant ces longues séparations consacrées à la préparation de cette thèse.

**A mon frère,**

Alhaji Abdul Raheem,  
décédé le 15 juillet 2005, jour de mon arrivée en France pour la phase finale de  
ce travail. Que son âme repose en paix !

## TABLE DES MATIÈRES

	Page
Dédicace .....	ii
Remerciements .....	iii
Liste des abréviations.....	7
Tables des tableaux et des figures .....	8
INTRODUCTION GÉNÉRALE.....	10
<b>PREMIÈRE PARTIE : PRÉSENTATION DU CONTEXTE DE RECHERCHE</b>	<b>18</b>
CHAPITRE 1 : LE PLURILINGUISME AU NIGERIA .....	19
1.1. Le Nigeria : données historiques et géopolitiques .....	19
1.2. La politique linguistique et les langues nigérianes .....	22
1.3. Les spécificités des langues nigérianes .....	27
1.3.1. Les langues principales.....	29
1.3.1.1. La langue haoussa.....	31
1.3.1.2. La langue yorouba .....	31
1.3.1.3. La langue ibo (igbo).....	32
1.3.2. Présentation de quelques langues minoritaires.....	33
1.3.2.1. La langue efik .....	34
1.3.2.2. La langue ishan .....	34
1.3.2.3. La langue ika (delta ibo).....	34
1.3.2.4. La langue tiv .....	35
1.3.3. Les langues non nigérianes.....	37
1.3.3.1. L'anglais : langue officielle.....	37
1.3.3.2. Le pidgin anglo-nigérian.....	39
1.3.3.3. L'arabe .....	40
CHAPITRE 2 : LE FRANÇAIS AU NIGERIA.....	42
2.1. Le français et les différentes réformes linguistiques .....	42
2.2. La tendance actuelle dans l'apprentissage / enseignement du français	47
2.3. Le Village Français du Nigeria (VFN).....	51
2.3.1. Création, objectifs et publics du VFN .....	51
2.3.2. Le programme d'immersion linguistique pour les universitaires .....	52

<b>DEUXIÈME PARTIE : CADRE THÉORIQUE DE LA RECHERCHE.....</b>	<b>57</b>
CHAPITRE 3: LA COMMUNICATION HUMAINE .....	58
Introduction.....	58
3.1. Rappel des théories sur la communication humaine.....	60
3.1.1. Le modèle télégraphique de SHANNON.....	63
3.1.2. Le schéma de la communication selon JAJOBSON .....	65
3.1.3. HYMES et la dimension sociale de la communication .....	70
3.1.4. Les travaux de l'école de Palo Alto .....	73
3.2. Les spécificités de la communication humaine.....	76
3.2.1. La communication humaine peut être verbale et / ou non verbale....	76
3.2.2. La communication humaine peut être orale et / ou écrite.....	78
Conclusion .....	80
CHAPITRE 4 : L'INTERACTION VERBALE.....	82
Introduction.....	82
4.1. Quelques caractéristiques de l'interaction verbale.....	85
4.2. Les fonctions de l'interaction verbale .....	86
4.3. Les composantes de l'interaction verbale .....	88
4.3.1. Le contexte et la situation de l'interaction .....	88
4.3.2. Le statut et le rôle des interactants .....	90
4.3.3. Le rapport de place .....	92
4.4. Les méthodes d'analyse de l'interaction verbale .....	93
4.5. Typologie des interactions verbales .....	100
4.6. L'interaction exolingue .....	102
CHAPITRE 5 : LA NOTION DE STRATÉGIE.....	113
Introduction.....	113
5.1. Émergence de la notion de « stratégie » en didactique des langues ....	114
5.2. Définitions et spécificités des stratégies de communication en langue étrangère .....	118
5.3. Classification des stratégies de communication en langue étrangère .	122
5.3.1. La classification de FÆRCH et KASPER (1980a & 1980b) .....	122
5.3.2. Les stratégies de communication selon RILEY (1985).....	124
5.3.3. Les stratégies de communication identifiées par GIACOMI et HEREDIA (1986).....	128
5.3.4. La classification de BANGE (1992b) .....	132

5.4. La classification des stratégies de communication dans le cadre de cette recherche.....	135
5.4.1. Les stratégies compensatoires résultant de l'effort personnel de l'enquêté .....	136
5.4.2. Les stratégies compensatoires résultant d'un effort collaboratif .....	138
5.5. Les marqueurs de stratégies de communication orale .....	139
5.5.1. Les pauses .....	140
5.5.2. Les hésitations.....	142
5.5.3. Les répétitions et les reprises.....	142
5.5.4. Les inachèvements d'énoncé ou de phrase .....	144
5.5.5. Les signes non linguistiques .....	145
Conclusion .....	145
<b>TROISIÈME PARTIE : CONSTITUTION DU CORPUS ET ANALYSE DES DONNÉES</b> .....	147
CHAPITRE 6 : MÉTHODOLOGIE DE RECUEIL DE DONNÉES .....	148
6.1. Sélection du public d'enquête .....	148
6.2. Constitution du corpus .....	156
6.2.1. Le questionnaire .....	157
6.2.2. Les interactions exolingues.....	159
6.2.2.1. Le cadre spatial et temporel des interactions.....	160
6.2.2.2. Les participants .....	160
6.2.2.3. Le choix des thèmes des interactions .....	162
6.2.2.4. Les dispositifs d'enregistrement des interactions .....	163
6.2.2.5. Le déroulement des interactions.....	165
6.2.2.6. Les problèmes relatifs à l'enregistrement des interactions.	166
6.2.3. L'entretien rétrospectif.....	167
CHAPITRE 7 : DÉPOUILLEMENT DU QUESTIONNAIRE .....	171
7.1. Profil des enquêtés .....	171
7.1.1. L'âge des enquêtés .....	171
7.1.2. Le sexe des enquêtés .....	172
7.1.3. Institution d'origine des enquêtés.....	172
7.1.4. Origine géographique et linguistique des enquêtés .....	174
7.1.5. Les langues parlées par les enquêtés .....	175
7.1.6. Durée d'apprentissage du français.....	177
7.2. Les habitudes de communication en français .....	180
7.2.1. Pratique du français dans l'institution .....	181
7.2.1.1. Pratique du français en classe .....	181
7.2.1.2. Pratique du français avec les professeurs en dehors des cours .....	183

7.2.1.3. Pratique du français et sa fréquence avec les camarades en dehors des cours .....	184
7.2.2. Pratique du français hors institution .....	185
7.3. Difficultés de communication et stratégies de compensation .....	187
7.3.1. Nature des difficultés de communication avec les camarades.....	187
7.3.1.1. Causes de ces difficultés de communication .....	189
7.3.1.2. Démarches de résolution de ces difficultés .....	190
7.3.2. Nature des difficultés de communication avec les professeurs .....	191
7.3.2.1. Causes de ces difficultés de communication .....	192
7.3.2.2. Démarches de résolution de ces difficultés .....	192
7.3.3. Nature des difficultés de communication avec les francophones .....	193
7.3.3.1. Causes de ces difficultés de communication.....	194
7.3.3.2. Démarches de résolution de ces difficultés .....	195
7.3.4. Stratégies générales de compensation de problème de compréhension .....	195
7.3.5. Stratégies générales de compensation de problème de production...	196
Conclusion .....	197
<b>CHAPITRE 8 : ANALYSE DES INTERACTIONS EXOLINGUES .....</b>	<b>200</b>
8.1. Conventions de transcription des interactions .....	200
8.1.1. Identification des locuteurs .....	200
8.1.2. Justification du type de transcription adopté .....	201
8.1.3. Notation des phénomènes prosodiques.....	201
8.1.4. Les signes de ponctuation.....	202
8.1.5. Notation des difficultés d'écoute ou de mots inaudibles .....	202
8.1.6. Les chevauchements .....	202
8.1.7. Les amorces de mots inachevés.....	203
8.1.8. Notation des silences et des rires.....	203
8.2. Structure des interactions .....	203
8.2.1. Les séquences d'ouverture et de clôture .....	205
8.2.2. Les échanges et des interventions.....	205
8.3. Analyse des conduites communicatives des enquêtés .....	207
8.3.1. Identification des difficultés de production.....	209
8.3.1.1. Difficultés dues aux lacunes lexicales.....	209
8.3.1.2. Difficultés dues aux lacunes syntaxiques .....	214
8.3.1.3. Difficultés dues aux lacunes phonologiques .....	215
8.3.1.4. Causes des difficultés de production .....	217
8.3.1.5. Stratégies de compensation de difficultés lexicales.....	217
8.3.1.6. Résolution de difficultés syntaxiques .....	230
8.3.1.7. Résolution de difficultés phonologiques .....	244

8.3.2. Les difficultés de compréhension des interactants .....	245
8.3.2.1. Identification des difficultés de compréhension.....	246
8.3.2.2. Démarches de résolution de difficultés de compréhension .	249
8.3.3. Stratégies de communication et démarches d'appropriation .....	255
Conclusion .....	259
<b>CHAPITRE 9 : ANALYSE DE L'ENTRETIEN RÉTROSPECTIF .....</b>	<b>262</b>
Introduction.....	262
9.1. Réactions des enquêtés avant le visionnement de l'interaction .....	263
9.1.1. Leur opinion sur l'interaction exolingue .....	263
9.1.1.1. Une évaluation positive de l'expérience menée.....	263
9.1.1.2. Une auto-évaluation de leur performance.....	265
9.1.2. Leur état psychologique au cours de l'interaction .....	267
9.1.3. Les difficultés rencontrées au cours de l'interaction.....	269
9.1.3.1. Difficultés de production et démarches de compensation...	270
9.1.3.2. Difficultés de compréhension et démarches de résolution ..	274
9.2. Réactions des enquêtés au cours du visionnement de l'interaction....	275
9.2.1. Repérage des difficultés de communication .....	275
9.2.2. Verbalisation des stratégies de communication .....	276
9.2.2.1. Démarches de résolution de difficultés de production .....	277
9.2.2.2. Démarches de résolution de difficultés de compréhension .	278
9.3. Réactions des enquêtés après le visionnement de l'interaction.....	279
9.3.1. Satisfaction par rapport à leur performance.....	279
9.3.2. Prise de conscience de leur compétence de communication.....	280
9.3.3. Propositions des enquêtés à leurs pairs.....	282
9.3.3.1. Etre bien préparé psychologiquement .....	282
9.3.3.2. Essayer de communiquer avec les moyens de bord.....	283
9.3.3.3. Solliciter / profiter de la collaboration du partenaire .....	284
9.3.3.4. Compenser les lacunes lexicales.....	285
9.3.3.5. Résoudre les difficultés de compréhension .....	286
Conclusion .....	287
<b>CHAPITRE 10 : PERSPECTIVES DIDACTIQUES .....</b>	<b>289</b>
Introduction.....	289
10.1. Situation actuelle de l'enseignement de l'oral au VFN .....	289
10.2. Propositions pédagogiques.....	292
10.2.1. Au niveau du programme d'immersion linguistique .....	292
10.2.2. Au niveau de l'organisation des cours d'oral .....	294
10.2.2.1. Formuler des objectifs réalisables et mesurables .....	295
10.2.2.2. Proposer des activités interactives .....	298

10.2.2.3. Organiser des séquences d'auto-correction .....	300
10.2.2.4. Attirer l'attention des apprenants sur les stratégies de communication .....	300
10.2.2.5. Proposer des activités métalinguistiques .....	304
10.2.2.6. Aider les apprenants à développer une meilleure compréhension orale .....	306
Conclusion .....	309
CONCLUSION GÉNÉRALE .....	310
BIBLIOGRAPHIE .....	318
TABLE DES MATIÈRES DES ANNEXES À LA THÈSE .....	343

## LISTE DES ABRÉVIATIONS

A	Apprenant
E	Enquêteur / Enseignant
J	Journaliste
JSS	Junior Secondary School
L1	Langue première / Langue maternelle
L2	Langue seconde
L3	Troisième langue
LF	Locuteur francophone
LN	Locuteur natif
LNN	Locuteur non natif
MTC	Marque transcodique
NCE	Nigeria Certificate of Education
NPE	National Policy on Education
NECO	National Examinations Council
NUC	National Universities Commission
SPA	Séquences potentiellement acquisitionnelles
SSS	Senior Secondary School
VFN	Village français du Nigeria
WAEC	West Africa Examinations' Council

## LISTE DES TABLEAUX ET DES FIGURES

### TABLEAUX

	Page
Tableau 1 : Place et statut des langues dans le système éducatif nigérian.....	26
Tableau 2 : Présentation statistique des langues parlées dans chaque État du Nigeria .....	28
Tableau 3 : Évolution des effectifs des apprenants privés inscrits dans les Alliances Françaises et au VFN (2002 & 2003).....	49
Tableau 4 : Liste des cours suivis par les apprenants universitaires au VFN.....	54
Tableau 5 : Situations de contact et langues utilisées par les apprenants au VFN...	56
Tableau 6 : Liste des institutions universitaires représentées au VFN pendant la session 2003 – 2004 .....	149
Tableau 7 : Situation géographique des institutions universitaires .....	150
Tableau 8 : Liste des sujets pré-sélectionnés en janvier 2004 .....	151
Tableau 9 : Pourcentage d'apprenants universitaires de sexe féminin reçus au VFN entre 1999 – 2004 .....	152
Tableau 10 : Taux de réussite des apprenants au test de niveau .....	154
Tableau 11 : Liste des sujets ayant participé aux interactions exolingues en 2004....	155
Tableau 12 : Liste des sujets ayant participé aux interactions exolingues en 2005.....	156
Tableau 13 : Calendrier de recueil de données (2004).....	157
Tableau 14 : Calendrier de recueil de données (2005).....	157
Tableau 15 : Age des enquêtés .....	172
Tableau 16 : Sexe des enquêtés .....	172
Tableau 17 : Institution d'origine des enquêtés .....	173
Tableau 18 : Origine géographique des enquêtés .....	174
Tableau 19 : Origine linguistique des enquêtés .....	174
Tableau 20 : Langues parlées par les enquêtés.....	175
Tableau 21 : Lieu du début d'apprentissage du français.....	177
Tableau 22 : Durée d'apprentissage du français .....	177
Tableau 23 : Fréquence des questions posées en classe .....	182
Tableau 24 : Fréquence des réponses spontanées des enquêtés en classe.....	182
Tableau 25 : Pourcentage d'enquêtés qui parlent français en dehors des cours.....	183
Tableau 26 : Fréquence de communication en français avec les professeurs en dehors des cours.....	183
Tableau 27 : Pratique du français avec les camarades en dehors de la classe .....	184
Tableau 28 : Fréquence d'utilisation du français avec les camarades en dehors de la classe .....	184
Tableau 29 : Fréquence d'utilisation du français avec les voisins de chambre .....	184
Tableau 30 : Pourcentage d'enquêtés ayant déjà parlé avec des francophones .....	185
Tableau 31 : Pourcentage des enquêtés ayant des difficultés à communiquer avec leurs camarades .....	187
Tableau 32 : Nature des difficultés de communication des enquêtés avec leurs camarades .....	187

Tableau 33 : Causes des difficultés de communication avec leurs camarades .....	189
Tableau 34 : Pourcentage des enquêtés ayant des difficultés à communiquer avec les professeurs.....	191
Tableau 35 : Natures des difficultés de communication avec les professeurs.....	191
Tableau 36 : Démarches de compensation des difficultés de communication avec les professeurs .....	192
Tableau 37 : Pourcentage d'enquêtés ayant des difficultés à communiquer avec les francophones.....	193
Tableau 38 : Nature des difficultés de communication avec les francophones .....	193
Tableau 39 : Causes des difficultés de communication avec les francophones.....	194
Tableau 40 : Stratégies de communication avec les francophones.....	195
Tableau 41 : Stratégies générales de compensation de difficultés de compréhension.....	195
Tableau 42 : Stratégies générales de résolution de difficultés de production .....	196
Tableau 43 : Liste des enquêtés et des thèmes des interactions exolingues.....	204
Tableau 44 : Statistique des difficultés de production dues aux lacunes lexicales.	213
Tableau 45 : Statistique des difficultés de production dues aux lacunes syntaxiques .....	214
Tableau 46 : Statistique des difficultés de compréhension.....	249

.....

## FIGURES

Fig. 1 :	Schéma du système de communication selon SHANNON.....	64
Fig. 2 :	Modèle de la communication selon JAKOBSON.....	66
Fig. 3 :	Typologie des stratégies de communication selon RILEY.....	125
Fig. 4 :	Typologie des stratégies de communication selon BANGE.....	133
Fig. 5 :	Schéma du dispositif d'enregistrement des interactions exolingues.....	163
Fig. 6 :	Structure des interactions exolingues .....	204

## **INTRODUCTION GÉNÉRALE**

## INTRODUCTION GÉNÉRALE

Le travail de recherche que nous présentons ici se propose d'analyser les difficultés de communication verbale des apprenants nigériens de français et les moyens mis en oeuvre pour surmonter ces difficultés en situation de communication avec un locuteur francophone. Ce projet de recherche est né de nos observations quotidiennes en tant qu'enseignant de communication orale au Village français du Nigeria (VFN) et nourrit l'ambition de contribuer à l'amélioration de la formation linguistique des étudiants de troisième année de licence en programme d'immersion linguistique dans ce centre.

L'enseignement d'une langue en milieu institutionnel vise généralement à développer, chez les apprenants, la maîtrise de cette langue pour des fins communicatives verbales ou écrites. Sur le plan verbal, parler une langue c'est adopter un comportement, accomplir des actes de langage tout en respectant des règles complexes (SEARLE, 1972). Cependant, lorsque les apprenants baignent dans un milieu plurilingue et que la langue apprise est une langue étrangère - comme c'est le cas avec les apprenants nigériens - la maîtrise ou encore la pratique d'une telle langue étrangère devient un exercice souvent difficile. Dans une telle situation, le rôle de l'enseignant consiste à proposer des pratiques pédagogiques appropriées capables d'aider les apprenants à surmonter leurs difficultés.

Apprendre une langue, qu'elle soit seconde ou étrangère, c'est avant tout, acquérir une certaine compétence de communication (HYMES, 1984) dans cette langue. Cependant, il n'est pas toujours facile de développer cette compétence à l'oral surtout lorsque l'on est apprenant et que l'on est peu exposé à cette langue en dehors du cadre institutionnel. Comment peut-on alors, en milieu alloglotte, amener les apprenants à développer des capacités et des habitudes pour communiquer en langue cible ? C'est à cette question

que nous tenterons d'apporter des éléments de réponses à la fin de cette étude.

En effet, nous avons observé au VFN que, malgré les dispositifs mis en place et les efforts des enseignants pour favoriser une meilleure immersion linguistique, de nombreux apprenants universitaires ne s'expriment pas assez en français en dehors des salles de classe. L'objectif principal de cette recherche consiste donc à examiner cette situation et à proposer les réajustements pédagogiques nécessaires pour améliorer l'enseignement de l'oral et favoriser la pratique du français par les apprenants pendant leur séjour au VFN.

En partant de l'idée qu'aucun remède ne peut être prescrit sans un diagnostic préalable, il nous a semblé indispensable de nous intéresser, tout d'abord, aux problèmes des apprenants et d'identifier les causes pour pouvoir finalement proposer des démarches pédagogiques appropriées. Il s'agira donc d'enquêter sur les principales difficultés de communication orale qu'éprouvent les apprenants nigériens et qui les empêchent de pratiquer la langue française.

Par ailleurs, en posant l'hypothèse qu'il est possible de communiquer dans une langue étrangère même si l'on dispose d'une connaissance partielle ou approximative dans cette langue, nous avons choisi d'orienter notre recherche vers l'étude des productions verbales de nos apprenants en vue de déterminer leur compétence à communiquer en français, la nature de leurs difficultés ainsi que leurs efforts pour surmonter ces difficultés. Nous identifierons principalement les stratégies de communication qu'ils mettent en œuvre dans leurs conduites communicatives et interactionnelles. Notre approche consiste, ainsi, à considérer la communication en termes de problèmes face auxquels il faut apporter de solutions.

Depuis plusieurs années, les processus de production et de compréhension en langue étrangère ont fait l'objet de diverses recherches. De nombreux travaux ont porté notamment sur l'étude des difficultés des apprenants et des phénomènes liés à l'erreur (CORDER, 1971 & 1980 ; SELINKER, 1972) et sur les différents aspects des interactions dans lesquelles sont impliqués les apprenants d'une langue étrangère (KRAMSCH, 1991 ; LHOTE 1995 ; GAJO & MONDADA, 2000 ; CAMBRA GINE, 2003). Force est de reconnaître qu'aujourd'hui l'analyse des interactions en didactique des langues constitue un champ d'investigation riche et très diversifié. La problématique de notre travail de recherche se situe dans le cadre des recherches menées sur les interactions verbales en langue étrangère, en particulier celles qui concernent les problèmes de communication des apprenants ainsi que les divers moyens par lesquels ils tentent de résoudre ces problèmes. Nous nous intéresserons surtout aux stratégies dites de compensation (RILEY, 1985 ; BANGE, 1992b).

Pour orienter notre réflexion et mieux aborder l'objet de cette recherche, nous avons formulé les hypothèses suivantes :

1. Les apprenants nigériens étant majoritairement plurilingues, nous pensons que leur pratique du français ne peut pas être isolée de leur répertoire verbal et qu'ils disposent de ressources linguistiques auxquelles ils peuvent faire appel pour surmonter leurs difficultés de communication en français. En partant des nombreuses études sur les contacts de langues et le comportement des locuteurs bilingues (PY 1991 ; LUDI & PY 2003), nous avançons l'hypothèse que, pour organiser leurs discours en français, nos sujets s'appuieront largement sur leur connaissance des langues déjà apprises, notamment l'anglais et leur langue maternelle. Nous estimons donc qu'ils déploieront des stratégies liées au recours à la connaissance de ces langues.

2. Même si notre public d'enquête est composé d'apprenants en troisième année de licence, ils n'ont pas tous le même nombre d'années d'apprentissage du français. En considérant le fait que la durée d'apprentissage d'une langue étrangère peut avoir une certaine incidence sur le niveau de maîtrise de cette langue, nous posons l'hypothèse que les sujets ayant accumulé plus d'années d'apprentissage auront moins de difficultés à communiquer en français. Nous supposons également que compte tenu de leur expérience dans la pratique du français, ces apprenants auront plus recours aux activités de type métalinguistique comme stratégies pour compenser leurs éventuelles difficultés communicatives.

3. Enfin, plusieurs études ayant montré que la situation de communication exolingue favorise le développement des processus d'acquisition (DE PIETRO, MATHEY & PY 1989 ; PY 1989 & 1990), nous supposons que, face à un locuteur francophone, nos sujets chercheront à profiter de l'interaction pour mieux s'approprier la langue française. Dans cette optique, nous envisageons que certains d'entre eux déploieront des stratégies à dominante acquisitionnelle.

En vue de vérifier ces hypothèses, nous avons entrepris de recueillir des données à la fois quantitative et qualitative à partir de trois méthodes différentes.

Dans un premier temps, nous avons administré un questionnaire à un nombre représentatif d'étudiants issus de diverses universités nigérianes en vue de recueillir des informations sur leur profil sociolinguistique, de déterminer leurs habitudes à pratiquer le français dans diverses situations de communication, identifier leurs principales difficultés de communication dans ces situations ainsi que les stratégies qu'ils déploient pour surmonter ces difficultés. Cette approche devait nous permettre d'obtenir des données quantitatives auprès d'une quarantaine d'apprenants en formation au VFN.

Dans un deuxième temps, nous avons estimé que l'évaluation de la compétence de communication d'apprenants d'une langue étrangère ne peut s'effectuer efficacement qu'à travers une étude de leurs productions spontanées en face à face avec un locuteur natif. Dans cette perspective, nous avons procédé à l'enregistrement des productions verbales d'une dizaine d'apprenants en communication en face à face avec un locuteur francophone. Ainsi, avons-nous jugé bon de soumettre nos sujets à l'épreuve en les engageant dans un entretien semi directif avec un journaliste béninois qui devait les interroger individuellement sur des thèmes déterminés à l'avance. En adoptant ce type de situation qualifiée d'« exolingue » (PORQUIER, 1979 & 1984), c'est-à-dire « caractérisée par des divergences particulièrement significatives entre les répertoires linguistiques respectifs des participants » (PY & ALBER, 1986 : 153), nous avons voulu placer les apprenants dans un contexte où ils seraient obligés de s'exprimer en français. Car, comme le souligne COLLETA (1991 :105), « dès lors, lorsque le non-natif entreprend un échange langagier avec un francophone, il doit maîtriser non seulement l'usage de la langue française, mais aussi la production-interprétation des signaux intégrés aux règles et stratégies conversationnelles pour s'y conduire de façon satisfaisante. » Notre corpus est donc constitué d'une série d'entretiens filmés dans une salle où seuls étaient présents l'apprenant et le locuteur francophone (un journaliste béninois).

Dans une troisième approche, nous avons organisé des entretiens individuels avec les apprenants pour les interroger sur leur expérience communicationnelle. Chaque apprenant devait visionner l'enregistrement effectué et commenter ses conduites communicatives de résolution de difficultés de production et de compréhension. L'objectif visé était de recueillir des données supplémentaires pouvant nous aider à mieux comprendre les stratégies de compensation de nos sujets.

Pour analyser les diverses données recueillies nous nous appuyerons, à la fois sur les apports des travaux menés dans le domaine de l'analyse des interactions verbales en situation exolingue (ALBER & PY, 1986 ; GÜLICH, 1986 ; VASSEUR & ARDITTY, 1996 ; VION 2000, etc.) et plurilingue (CAUSA, 2002 ; LÜDI & PY, 2003) et ceux portant sur les stratégies de communication en langue étrangère (PORQUIER, 1979, FAERCH & KASPER, 1980 ; RILEY, 1985 ; BANGE, 1992b ; VASSEUR, 2000 ; etc.)

D'un point de vue méthodologique, l'architecture de notre travail de recherche se subdivise en trois grandes parties :

La première partie, qui porte sur la présentation du contexte de notre recherche, comprend deux chapitres. Le premier chapitre expose la situation plurilingue dans laquelle vivent les apprenants nigériens et met l'accent sur les spécificités des langues en contact ainsi que la politique linguistique du pays. Le second chapitre présente la situation du français au Nigeria avec un regard particulier sur le Village Français du Nigeria.

Dans la deuxième partie, composée de trois chapitres, nous abordons le cadre théorique de notre recherche. Le premier (chapitre 3) porte sur la notion de communication et présente une synthèse des diverses théories avancées pour expliquer la communication humaine. Le deuxième (chapitre 4) parle de l'interaction verbale et expose les divers outils d'analyse de l'interaction verbale. L'objet du chapitre 5 est la notion de stratégie de communication. Nous y présentons, d'abord, les différentes classifications de stratégies de communication en langue étrangère selon les recherches effectuées par des auteurs comme FAERCH & KASPER (1980a & 1980b), GIACOMI & HEREDIA (1986), RILEY (1985) et BANGE (1992b), puis les marqueurs de stratégie et enfin la typologie des stratégies retenue dans le cadre de cette recherche.

La troisième partie, qui porte principalement sur l'analyse des données recueillies, s'organise autour de quatre chapitres : la méthodologie de recueil des données (chapitre 6), le dépouillement des questionnaires (chapitre 7), l'analyse des interactions exolingues (chapitre 8) et l'analyse des entretiens rétrospectifs (chapitre 9). Enfin, le chapitre 10 expose les grandes lignes des propositions pédagogiques pour l'amélioration de la compétence de communication orale des apprenants au VFN.

**PREMIÈRE PARTIE :**  
**PRÉSENTATION DU CONTEXTE DE RECHERCHE**

## CHAPITRE 1 : LE PLURILINGUISME AU NIGERIA

### 1.1. Le Nigeria : données historiques et géopolitiques

Situé en Afrique occidentale, le Nigeria est un pays anglophone entouré de voisins francophones : à l'ouest par le Bénin, au nord par le Niger, au nord-est par le Tchad et au sud-est par le Cameroun<sup>1</sup>. Le Nigeria est souvent considéré comme le « géant de l'Afrique » aussi bien pour ses ressources économiques (le Nigeria est le premier pays exportateur du pétrole en Afrique) que pour sa démographie. En effet, le Nigeria est certainement le pays le grand d'Afrique avec une population estimée aujourd'hui à environ 134 millions d'habitants - les chiffres du recensement de 1991 étaient de 100 millions d'habitants. Il compte ainsi pour un cinquième de la population du continent africain. On estime d'ailleurs qu'un Africain sur cinq est Nigérian.

Historiquement, les premiers habitants de l'entité politique reconnue aujourd'hui comme le Nigeria appartenaient à l'ancienne civilisation Nok. La région était composée de territoires fortement contrastés où cohabitaient des groupes ethniques culturellement hétérogènes et politiquement rivaux organisés en royaumes. La région nord était dominée par les empires de Kanem puis Kanem Bornu dont les populations entretenaient des échanges commerciaux nord-sud avec les peuples berbères d'Afrique du nord. Précisons que ces deux empires ont atteint leur apogée respectivement au XIV<sup>e</sup> et XVI<sup>e</sup> siècles. Au sud, on notait l'existence des royaumes d'Oyo (sud-ouest) et de Benin (sud-est) qui ont conçu des systèmes politiques bien élaborées au cours des XV<sup>e</sup>, XVI<sup>e</sup> et XVII<sup>e</sup> siècles<sup>2</sup>.

---

<sup>1</sup> Voir Annexe 1 pour une carte géographique du Nigeria

<sup>2</sup> <http://fr.wikipedia.org/wiki/Nigeria>

Les Portugais, premiers explorateurs européens, ont débarqué dans la région vers 1470. Ces explorateurs-commerçants portugais ont d'abord pris contact avec les Istékiri<sup>3</sup> à Warri en 1485, puis avec le royaume de Benin en 1486. Ils ont alors développé le commerce de poivre et introduit, par la suite, le commerce transatlantique des esclaves, dont les conséquences étaient la déshumanisation et la déportation de milliers d'Africains vers les Amériques dans des conditions déplorables. Une grande partie de la région de l'actuel Nigeria était un très grand centre de commerce d'esclaves jusqu'à l'abolition de la traite négrière en 1807. La domination portugaise est remplacée, plus tard, par les marchands britanniques, dont l'arrivée remonte à la deuxième moitié du XVI<sup>e</sup> siècle.

A la fin de la traite des esclaves, au XIX<sup>e</sup> siècle, les Britanniques vont s'intéresser à la région avec pour objectif de promouvoir de nouveaux débouchés commerciaux. En 1861, ils occupent la ville de Lagos sur la côte atlantique et en font un protectorat en 1885. Ils développent alors le commerce de l'huile, de l'étain et du caoutchouc. Les commerçants britanniques seront épaulés par les missionnaires dont les activités évangélisatrices vont faciliter la pénétration à l'intérieur des terres. Les Britanniques étendent progressivement leur influence vers le nord. Le territoire de l'actuel Nigeria devient alors un protectorat en 1901, puis une colonie britannique en 1906. En 1914, les colonisateurs britanniques décident, pour des raisons à la fois administratives, politiques et économiques, de fusionner les protectorats du nord et du sud qu'ils nomment alors Nigeria. Cette décision a pour conséquence la constitution d'une entité politique hétéroclite de plusieurs groupes ethniques qui se distinguent les uns des autres par leurs langues, leurs religions, leurs cultures et leurs traditions.

---

<sup>3</sup> Les Itsekiri occupent aujourd'hui la région du Delta du Niger riche en pétrole.

La réalité du terrain ainsi que la prise en compte de la diversité linguistique et culturelle de ces populations contraintes à vivre ensemble, explique la décision des Britanniques de doter le Nigeria d'une structure fédérale au moment de son indépendance le 1<sup>er</sup> octobre 1960. Ainsi, le Nigeria devient-il une fédération constituée de trois grandes régions autonomes : celle du nord dominée par les Haoussa-Foulani, celle du sud ouest peuplée majoritairement par les Yorouba et celle de l'est dominée par les Ibos. Au sein de ces différentes régions on distingue également une multitude de groupes ethniques différents qui vont désormais mener une coexistence difficile.

Depuis l'indépendance, les tensions sont donc constantes entre les groupes majoritaires et les groupes minoritaires. Car chaque groupe cherche à défendre ses intérêts et à sauvegarder son identité culturelle. La tentative de sécession de la république du Biafra par les Ibos qui s'est soldée par la terrible guerre civile, qu'a connu le Nigeria de 1967 à 1970, témoigne de la difficile cohabitation des divers groupes ethniques au sein de la fédération. De même, l'éventuelle division du Nigeria en 4 Etats en 1964 et le nouveau découpage en 1967 puis celui de 1987 et enfin en 1999<sup>4</sup>, constituent les diverses tentatives des six régimes militaires successifs pour satisfaire les différentes revendications ethniques. Enfin, les événements récents comme les guerres fratricides entre les groupes minoritaires de la région du Delta du Niger (région très riche en pétrole) ou encore les conflits entre les ethnies minoritaires de la région du « *Middle Belt* » (au centre du Nigeria) sont autant d'exemples qui témoignent de la difficile cohabitation des différents groupes ethniques nigérianes.

A travers la présentation ci-dessus, nous avons surtout voulu mettre en relief la situation plurilingue et multiethnique du Nigeria, situation que nous

---

<sup>4</sup> Depuis 1999, le Nigeria compte 36 États avec Abuja comme capitale fédérale. (Voir Annexe 2).

allons étayer dans les pages suivantes, en raison de la nécessité d'apporter des informations liées au contexte global de notre travail de recherche.

## **1.2. La politique linguistique et le statut des langues nigérianes**

Tout d'abord, il convient de préciser que la question linguistique a toujours été un facteur capital dans la vie socio-politique du Nigeria. Elle se situe au cœur des débats qui se traduisent par des accusations de domination ou de marginalisation de certains groupes ethniques par d'autres groupes.

Au début de la colonisation britannique, l'évangélisation des populations s'est d'abord effectuée dans les langues locales dominantes par le biais des premiers Noirs formés par les missionnaires. Dans le but d'augmenter le nombre d'adhérents à la nouvelle religion, les missionnaires britanniques apprirent à prêcher dans les langues locales. Ainsi, en 1851 le Nouveau Testament est traduit en langue yorouba, la grammaire efik voit le jour en 1849, suivie de celle du kanouri (1854), du yorouba (1862) et celle de la langue haoussa en 1864 (cf. SÉBILLE-LOPEZ, 2004 :94). Les missionnaires sont donc à l'origine de l'introduction de l'éducation de type occidental au Nigeria avec la création des écoles missionnaires un peu partout dans le pays. Dans ces écoles, l'enseignement et l'apprentissage dans les langues locales occupaient une place centrale. Dans l'esprit des missionnaires, seule une éducation en langue maternelle pouvait favoriser une meilleure évangélisation des enfants et faciliter, par la même occasion, leur insertion dans la communauté des jésuites.

Contrairement à l'esprit qui anime les missionnaires, les autorités coloniales britanniques, conscientes de la diversité des langues en contact, ne vont porter aucune attention particulière à la promotion des langues nationales. Pour elles, il était impératif de mettre sur pied une formation

rapide d'indigènes dans la maîtrise de la langue anglaise afin que ces derniers servent d'enseignants, d'interprètes ou d'auxiliaires administratifs. Ainsi, en 1880, le gouvernement colonial britannique décrète l'enseignement obligatoire de l'anglais dans toutes les écoles missionnaires du pays. Pour accélérer la formation d'un plus grand nombre de personnes, l'administration coloniale va créer des écoles d'Etat. Évidemment, dans ces écoles, l'anglais est la seule langue d'instruction. L'anglais occupe alors une place importante dans le contenu de l'enseignement partout dans le pays, même dans les écoles missionnaires. Et comme le dit RICARD (1995 : 99), « le système d'éducation nigérian, tel qu'il avait été organisé en 1955, ne faisait pas de place officielle aux langues nigérianes, et en ce sens était bien fidèle à l'esprit qui animait ses voisins francophones. ». Pour les parents aussi bien que les élèves, la maîtrise de l'anglais devient alors, non seulement un passeport pour gagner un emploi, mais aussi « une chose » qui donne du prestige dans la société.

Après l'indépendance du pays en 1960, les dirigeants civils puis militaires ne se sont d'abord pas souciés de l'adoption d'une politique linguistique malgré la diversité ethnique et linguistique. Ils ne trouvaient pas nécessaire de promouvoir les langues locales. Seuls l'enseignement et la pratique de l'anglais étaient vivement encouragés. Mais, le choix de l'anglais comme seule langue d'instruction et langue enseignée va être critiqué à partir des années 1970. Des voix vont s'élever pour s'interroger ouvertement sur le danger de l'enseignement de l'anglais au détriment des langues nationales. Certains intellectuels soutiennent alors l'idée que, pour développer l'identité culturelle des Nigériens, promouvoir l'intégration nationale et faciliter la communication dans le pays (surtout parmi les populations non scolarisées), l'introduction des langues nationales dans le cursus scolaire était une nécessité<sup>5</sup>. D'autres intellectuels soutenus par des hommes politiques vont même réclamer que l'anglais soit remplacé au Parlement par l'une des langues

---

<sup>5</sup> Cf. AWOBULUYI Oladele: «Language education in Nigeria: theory, policy and practice» in <http://fafunwafoundation.tripod.com/fafunwafoundation/id9.html>

nigériennes. (Cf. BAMGBOSE, 1976). Pour eux, des décisions radicales étaient nécessaires en vue de favoriser l'enseignement des trois langues majoritaires du pays (haoussa, yorouba et ibo).

Toutes ces revendications ne vont pas rester lettre morte. A partir des années 1980, le gouvernement fédéral prend en compte les différentes suggestions. On constate alors un changement d'orientation qui se traduit par l'adoption du « *National Policy on Education* » (*NPE*) - politique nationale en matière d'éducation - qui met l'accent sur l'enseignement des langues sur toute la fédération aux niveaux primaire et secondaire.

Avec la « *NPE* » publiée d'abord en 1977 puis révisée et vulgarisée en 1981<sup>6</sup>, le Nigeria est doté de ce qui est convenu de considérer comme la première politique linguistique. Le gouvernement privilégie désormais les langues nigériennes. Ainsi pouvait-on lire à la page 9 de la « *NPE* » :

« Tout en appréciant l'importance de la langue dans le processus éducatif, et en vue de préserver la culture des populations, le Gouvernement pense qu'il est de l'intérêt de l'unité nationale que chaque enfant apprenne, en plus de sa langue maternelle, l'une des trois principales langues. Dans cette optique, le Gouvernement considère les trois principales langues au Nigeria comme étant le haoussa, le ibo et le yorouba. » (Notre traduction)

L'enseignement des trois langues principales du pays devient alors un vecteur d'intégration nationale. Pour ratifier cette prise de position fédérale, la constitution nigérienne de 1989 (Section 19, sous-section 4) n'a pas manqué d'en faire écho dans le volet qui porte sur l'éducation : « le Gouvernement va encourager l'apprentissage des langues nationales. » (Notre traduction).

Avec la « *NPE* », le système éducatif se déroule sous forme de « 6-3-3-4 », c'est-à-dire six ans d'école primaire, trois ans pour le premier cycle du

---

<sup>6</sup> FEDERAL REPUBLIC OF NIGERIA (1981): *National Policy on Education*, Revised, Lagos, Nigeria, NERDC Press, 49 p.

secondaire, trois ans pour le deuxième cycle et enfin 4 ans d'études universitaires pour obtenir la licence. Au niveau primaire chaque enfant nigérian doit étudier deux langues à savoir l'anglais et sa langue maternelle - L1 - (si celle-ci est enseignée dans son école). Au cas où la langue de l'enfant est une langue minoritaire, l'enfant doit étudier la langue de plus grande diffusion dans sa région (qui devient sa L2) en plus de l'anglais. Au cours des trois premières années du primaire, la « *NPE* » stipule que la langue d'instruction doit être la langue maternelle ou celle de grande diffusion dans la région. C'est à partir de la quatrième année que la langue anglaise devient le vecteur de l'enseignement.

Dans le premier cycle du secondaire – appelé « *Junior Secondary School* » (*JSS*) - le jeune nigérian doit étudier trois langues : l'anglais, la langue nigériane étudiée à l'école primaire et une des trois langues majoritaires du pays (haoussa, ibo, ou yorouba) qui ne doit pas être sa langue maternelle. Au cours du deuxième cycle du secondaire – dénommé « *Senior Secondary School* » (*SSS*) - l'élève doit étudier deux langues : l'anglais et une des langues majoritaires de son choix. En ce qui concerne l'enseignement supérieur, aucune mention n'est faite dans le document à propos de l'enseignement des langues. On suppose alors que tout apprenant désireux de se spécialiser en langue à l'université doit choisir parmi les langues préalablement étudiées au niveau primaire ou secondaire.

Dans le NPE de 1981, aucune attention particulière n'est donnée à l'enseignement du français et de l'arabe. En fait, le français ne figurait même pas dans le document initial. Il a fallu attendre les revendications de l'association nationale des professeurs de français (National Association of French Teachers - NAFT) soutenue par la puissante union nigériane des professeurs (Nigerian Union of Teachers - NUT) pour que le français et l'arabe soient finalement inclus dans le document comme matières optionnelles au niveau secondaire.

En pratique, l'enseignement des langues nigérianes aux côtés de l'anglais devient obligatoire dans le pays. On note alors une formation accélérée des professeurs pour l'enseignement des langues majoritaires. Des manuels scolaires sont également produits massivement par les éducateurs pour promouvoir et faciliter l'étude de leurs langues maternelles. Alors qu'on peut dire que l'enseignement des langues nationales majoritaires se déroulait sans beaucoup de difficultés, celui des langues minoritaires était plutôt handicapé par le manque de professeurs qualifiés et de matériels pédagogiques adéquats.

Le tableau ci-dessous présente, d'une façon schématique, la place et le statut des langues en matière de scolarisation au Nigeria :

	<b>Scolarisation</b>	<b>Situation formelle</b>	<b>L'alphabétisation des adultes</b>
<b>Langues</b>	<i>Ecole maternelle, école primaire, école secondaire (niveau JSS)</i>	<i>Ecole secondaire (niveau SSS) et les établissements universitaires</i>	<i>Programme d'alphabétisation des adultes</i>
<b>L1</b>	Seule langue d'instruction	Considérée comme matière scolaire	Langue d'instruction
<b>L2</b>	Considérée comme matière scolaire à usage fonctionnel	Matière enseignée en cours intensif	Considérée comme matière facultative
<b>L3</b>	Considérée comme matière scolaire à partir du niveau JSS	Considérée comme moyen d'instruction et matière scolaire	Considérée comme une langue à être enseignée comme matière scolaire
<b>Langues étrangères</b>		Considérée comme matière enseignée en cours intensif dans des établissements recensés	

**Tableau 1** : Place et statut des langues dans le système éducatif nigérian selon la NPE de 1981. (cf. SIMIRE, 2004 : 88)

**Légende :**

**L1** = Soit la langue maternelle, soit langue de scolarisation primaire y compris le pidgin anglo-nigérian

**L2** = Une deuxième langue nigériane y compris le pidgin anglo-nigérian

**L3** = L'anglais

**Langues étrangères** comprenant l'arabe, le français ainsi que le portugais, l'allemand et l'espagnol, dont les cours sont dispensés au niveau universitaire.

A ce stade, nous nous intéresserons à la situation linguistique même du Nigeria, c'est-à-dire à la spécificité des langues en contact au Nigeria.

### **1.3. Les spécificités des langues nigérianes**

Les langues nigérianes se divisent généralement en trois grandes catégories : les langues dites principales ou majoritaires (parlées dans plusieurs Etats), les langues régionales (parlées à l'intérieur des Etats) et les langues locales (parlées uniquement dans les villages ou petites communautés municipales). La majorité de ces langues appartiennent au groupe tchadique ou à la famille négro-congolaise.

En ce qui concerne le nombre des groupes ethniques, des dialectes et des langues parlées au Nigeria, les chercheurs sont loin d'être d'accord : on parle souvent de 250 à 400 langues. Alors que certains linguistes dont Awobuluyi<sup>7</sup> parlent d'environ 400 différentes langues, d'autres sources<sup>8</sup> estiment à 510 le nombre de langues vivantes au Nigeria. Dans une étude qu'il a menée SEIBERT<sup>9</sup>, de l'Université de Jos (Nigeria), répertorie 646 langues réparties dans les 36 Etats et la capitale fédérale comme le montre le tableau suivant :

---

<sup>7</sup> Cf. AWOBULUYI Oladele: «Language education in Nigeria: theory, policy and practice» in <http://fafunwafoundation.tripod.com/fafunwafoundation/id9.html>

<sup>8</sup> Notamment l'ethnologue [http://www.ethnologue.com/show\\_country.asp?name=NG](http://www.ethnologue.com/show_country.asp?name=NG)

<sup>9</sup> Cf. <http://www.uiowa.edu/intlinet/unijos/nigonnet/nlp/regions.ht>

**Tableau 2** : Présentation statistique des langues recensées dans chaque Etat du Nigeria  
 (Source : <http://www.uiowa.edu/intlinet/unijos/nigonnet/nlp/regions.ht>)

Etat	Nombre de langues recensées
<a href="#">Abia State</a>	1
<a href="#">Adamawa State</a>	58
<a href="#">Anambra State</a>	3
<a href="#">Akwa Ibom State</a>	20
<a href="#">Bauchi State</a>	60
<a href="#">Bayelsa State</a>	10
<a href="#">Benue State</a>	14
<a href="#">Borno State</a>	28
<a href="#">Cross River State</a>	50
<a href="#">Delta State</a>	11
<a href="#">Ebonyi State</a>	5
<a href="#">Edo State</a>	17
<a href="#">Ekiti State</a>	1
<a href="#">Enugu State</a>	1
<a href="#">Gombe State</a>	21
<a href="#">Imo State</a>	1
<a href="#">Jigawa State</a>	4
<a href="#">Kaduna State</a>	57
<a href="#">Kano State</a>	4
<a href="#">Katsina State</a>	2
<a href="#">Kebbi State</a>	16
<a href="#">Kogi State</a>	8
<a href="#">Kwara State</a>	7
<a href="#">Lagos State</a>	2
<a href="#">Nasarawa State</a>	29
<a href="#">Niger State</a>	38
<a href="#">Ogun State</a>	1
<a href="#">Ondo State</a>	10
<a href="#">Osun State</a>	1
<a href="#">Oyo State</a>	1
<a href="#">Plateau State</a>	48
<a href="#">Rivers State</a>	23
<a href="#">Sokoto State</a>	2
<a href="#">Taraba State</a>	73
<a href="#">Yobe State</a>	9
<a href="#">Zamfara State</a>	1
<a href="#">Federal Capital Territory</a>	9
<b>Total</b>	<b>646</b>

Le manque de consensus sur le nombre exact des langues en présence au Nigeria est dû en partie au fait que peu de recherches ont été financées par le gouvernement. L'absence de critères rigoureusement scientifiques de distinction des langues contribue aussi à la confusion quant au nombre des langues nigérianes. Par exemple, au nord-est du Nigeria, les Manga et les Kanouri communiquent entre eux sans difficulté. Mais à Maiduguri, grande ville kanouri située à 160 km au sud de la région habitée par les Manga, les populations considèrent les Manga comme appartenant à un groupe ethnique différent. Ainsi alors que dans les villages, où les Kanouri et les Manga cohabitent, les deux groupes se considèrent comme membre d'un même groupe ethnique, dans les villes ils se disent différents les uns des autres.<sup>10</sup>

En vue de mieux apprécier cette diversité linguistique qui caractérise les apprenants nigériens de français, nous allons maintenant présenter les langues en contact au Nigeria.

### **1.3.1. Les langues principales**

On distingue au Nigeria trois langues principales reconnues officiellement par la Constitution fédérale compte tenu de l'éventail des locuteurs de ces langues. On estime, en effet, à environ 65% de la population nigérienne<sup>11</sup> le nombre de personnes qui parlent le haoussa, le yorouba et le ibo à la fois comme langue première et langue seconde. D'ailleurs, la Constitution de 1999, reconnaît non seulement ces trois langues, mais affirme également leur statut en tant que langues des délibérations à l'Assemblée nationale. Ainsi l'article 55 de la Constitution stipule-t-il : « Les affaires de l'Assemblée nationale seront conduites en anglais, ainsi qu'en haoussa, en ibo et en yorouba lorsque des mesures appropriées auront été prises à cet effet. »

---

<sup>10</sup> Cf. [http://lcweb2.loc.gov/cgi-bin/query/r?frd/cstdy:@field\(DOCID+ng0056\)](http://lcweb2.loc.gov/cgi-bin/query/r?frd/cstdy:@field(DOCID+ng0056))

<sup>11</sup> <http://www.agora.qc.ca/mot.nsf/Dossiers/Nigeria>

(Notre traduction) Au Nigeria, l'utilisation d'une langue principale s'est toujours imposé comme une nécessité surtout si l'on considère, par exemple, la situation au nord où le haoussa (langue principale régionale) est la langue véhiculaire pour une large population non scolarisée ou n'ayant qu'une connaissance rudimentaire de l'anglais.

### **1.3.1.1. La langue haoussa**

Le haoussa appartient au groupe des langues tchadiques et de la famille des langues afro-asiatiques. Elle est la langue véhiculaire de toute la région du nord du Nigeria. Le haoussa est à la fois la langue véhiculaire et celle du commerce dans environ 15 Etats du nord du Nigeria, notamment dans les Etats de Sokoto, Katsina, Jigawa, Yobe, Borno Kebbi, Zamfara, Kano, Niger, Kaduna, Bauchi, Gombe, Nasarawa, Plateau, et Adamawa.<sup>12</sup>

Langue écrite, le haoussa est enseigné dans les écoles primaires au nord du Nigeria. Elle est également étudiée au niveau secondaire, dans les centres de formations de professeurs et dans quelques universités nigériane. Le haoussa est aussi la langue des médias (radio, télévision et presse écrite) au nord du Nigeria.

On distingue plusieurs dialectes de la langue haoussa. Parmi ces dialectes citons entre autres kano, katagun, hadejiya, sokoto, katsina, gobirawa, adarawa, kebawa, zamfarawa, arewa. Malgré la variété de ces dialectes, la majorité des habitants du nord du Nigeria s'identifie avec le haoussa standard qu'ils utilisent couramment dans leurs relations sociales et économiques. Ainsi, comme nous le verrons plus loin, les apprenants originaire du nord du Nigeria avec lesquels nous avons mené notre enquête

---

<sup>12</sup> Voir Annexe 3 pour la carte présentant ces États.

parlent le haoussa standard même s'ils ont des langues maternelles différentes de cette langue.

En comparaison avec les deux autres langues principales nigériennes, le haoussa est la langue la plus parlée dans le monde. A l'intérieur du Nigeria on estime, selon GORDON (2005), à environ 22 millions les personnes ayant la langue haoussa comme première langue (L1) et 15 millions celles qui la parlent comme deuxième langue (L2). En dehors du Nigeria, le haoussa est également la première langue d'environ 5 millions de Nigériens et il est aussi utilisé comme langue véhiculaire ou de commerce par une large partie de la population du Bénin (dans les régions d'Atacora et de Borgou), au Burkina Faso (dans les provinces de Boulgou et de Gourma), au Cameroun, au nord du Ghana (précisons que dans ce pays le haoussa est l'une des six langues ghanéennes utilisée quotidiennement à la radio) et au nord du Soudan. Enfin la langue haoussa est aussi la lingua franca des populations musulmanes du nord du Togo, du sud du Mali, du Sénégal (surtout parmi les Wolofs) et de l'est de la Gambie<sup>13</sup>. Comme on peut le constater, la langue haoussa est véritablement transnationale : elle constitue un important système de communication dans de nombreux pays de l'Afrique de l'ouest. D'ailleurs, on estime que le haoussa et le swahili sont les deux langues les plus parlées en Afrique noire.

### **1.3.1.2. La langue yorouba**

Le yorouba est la langue régionale du sud-ouest du Nigeria. Langue appartenant au groupe des langues Benoué-Congo, le yorouba est la langue véhiculaire dans sept Etats par une population estimée à plus de 19 millions de personnes comme langue maternelle. Il est aussi parlé comme L2 par

---

<sup>13</sup> <http://www.humnet.ucla.edu/humnet/aflang/Hausa/Language/bg.html>

environ deux millions de personnes<sup>14</sup>. Le yorouba est la première langue (L1) de la majorité des populations du sud-ouest, principalement dans les Etats de Lagos, Oyo, Osun, Ogun, Ondo, Ekiti, Kwara et Kogi<sup>15</sup>. Parmi les populations de l'Etat de Edo, le yorouba est la deuxième langue. En dehors du Nigeria, on estime à plus de 500 000 le nombre de personnes qui ont le yorouba comme L1 au Bénin et au Togo.

Le yorouba est une langue à ton. Comme la plupart des langues africaines, la langue yorouba a environ une vingtaine de dialectes : oyo, ijesa, ila, ijebu, ondo, wo (ou iwo), owo, jumu, iworo, igbomina, yagba, gbedde, egba, akono, aworo, bunu (ou bini), ekiti, ilaje, ikale et awori.

Le yorouba est aussi une langue écrite. Sa forme écrite a vu le jour au début du XIX<sup>ème</sup> siècle avec la publication, en 1819, de la première liste de mots yorouba par Bowdich <sup>16</sup> . Aujourd'hui, le yorouba est la langue d'enseignement dans les écoles primaires publiques du sud-ouest. C'est aussi une matière enseignée dans les écoles secondaires, les centres de formation de professeurs et même dans quelques universités nigérianes. En dehors du Nigeria, plusieurs universités américaines enseignent le yorouba depuis les années 1980. Les étudiants noirs américains s'intéressent surtout à la linguistique et à la riche littérature orale yoruba.

### **1.3.1.3. La langue ibo (igbo)**

Troisième langue principale reconnue au Nigeria, le ibo est parlé par une population estimée à 18 millions de personnes vivant dans 7 Etats du sud-est du Nigeria. Les Ibos sont majoritairement originaires des Etats de

---

<sup>14</sup> GORDON, Raymond G., Jr. (2005) op. cit. <http://www.ethnologue.com/show-language.asp?code=yor>

<sup>15</sup> Voir Annexe 4 pour une carte du Nigeria présentant les États où le yorouba est langue véhiculaire.

<sup>16</sup> [http://www.councilnet.org/pages/CNet\\_Spotlight.html](http://www.councilnet.org/pages/CNet_Spotlight.html)

Abia, Anambra, Ebonyi, Enugu, Imo<sup>17</sup>. Au nord-est de l'Etat de Delta et au sud-ouest de l'Etat de Rivers on trouve également des populations qui parlent la langue ibo appelée ika ou delta ibo (dans l'Etat de Delta) ou encore ikwere ibo (dans l'Etat de Rivers).

Contrairement aux deux autres langues principales du Nigeria qui sont parlées par des populations en dehors du pays, la langue ibo constitue la langue première (L1) des populations des Etats cités ci-dessus. Autrement dit, elle n'est parlée en dehors du Nigeria que par des Ibos vivant à l'étranger. On estime d'ailleurs que le fait qu'elle ne soit pas parlée ailleurs dans le monde explique le fait qu'elle soit la plus difficile à apprendre parmi les trois langues principales du Nigeria.

Langue écrite, l'Ibo est enseigné au niveau primaire dans les Etats de Abia, Anambra, Ebonyi, Enugu, Imo, et étudié dans les écoles secondaires et les centres de formation de professeurs. Enfin, l'Ibo est la langue des médias dans la région sud-est.

### **1.3.2. Présentation de quelques langues minoritaires**

En dehors des trois langues principales, les autres langues nigérianes sont considérées officiellement comme étant minoritaires compte tenu du nombre de locuteurs dans le pays. Il convient de noter que dans beaucoup de régions au Nigeria, les populations ayant les langues minoritaires comme L1 cohabitent naturellement et géographiquement avec les personnes dont la L1 est l'une des langues principales. Dans de telles situations, les personnes de langues minoritaires utilisent leurs langues pour communiquer quand elles se retrouvent au sein de leur groupe, puis parlent la langue principale (régionale) pour communiquer avec les autres membres de la population. C'est le cas, par

---

<sup>17</sup> Voir Annexe 5 pour une carte du Nigeria présentant ces États.

exemple, des Bwari ou des Foulani au nord du Nigeria qui utilisent leur langue respective entre eux mais parlent le haoussa (langue majoritaire du nord) dans leurs relations avec des personnes d'autres groupes ethniques.

Compte tenu de leur diversité, il nous est impossible de présenter ici toutes les langues minoritaires nigérianes. Par rapport à notre travail, nous allons seulement mettre l'accent uniquement sur les langues parlées par les apprenants qui ont participé à notre recueil de données.

#### **1.3.2.1. La langue efik**

La langue efik est parlée dans les Etats de Cross River et d'Akwa Ibom au sud-est du Nigeria. Elle est la L1 de plus d'un million de personnes alors que plus de 2 millions de personnes la parlent comme L2. Utilisée à la radio et à la télévision, la langue efik est enseignée dans les écoles primaires et secondaires dans les deux Etats.

#### **1.3.2.2. La langue ishan**

Langue parlée principalement dans l'Etat d'Edo au sud du Nigeria, elle est encore appelée « *esan* », « *esa* » ou encore « *anwain* ». La majorité des populations ishan parlent la langue de leurs voisins linguistiques, les Ika comme deuxième langue et communiquent également avec le pidgin nigérian. La langue ishan est non seulement utilisée à la radio et à la télévision dans l'Etat d'Edo, et est aussi enseignée dans quelques écoles primaires.

#### **1.3.2.3. La langue ika (delta ibo)**

C'est une langue parlée principalement dans l'Etat de Delta. Généralement connue sous le nom de « delta ibo », elle est parlée dans la

région de Agbor située dans l'Etat d'Edo. Langue écrite, elle est utilisée à la radio et à la télévision dans ces deux Etats.

#### **1.3.2.4. La langue tiv**

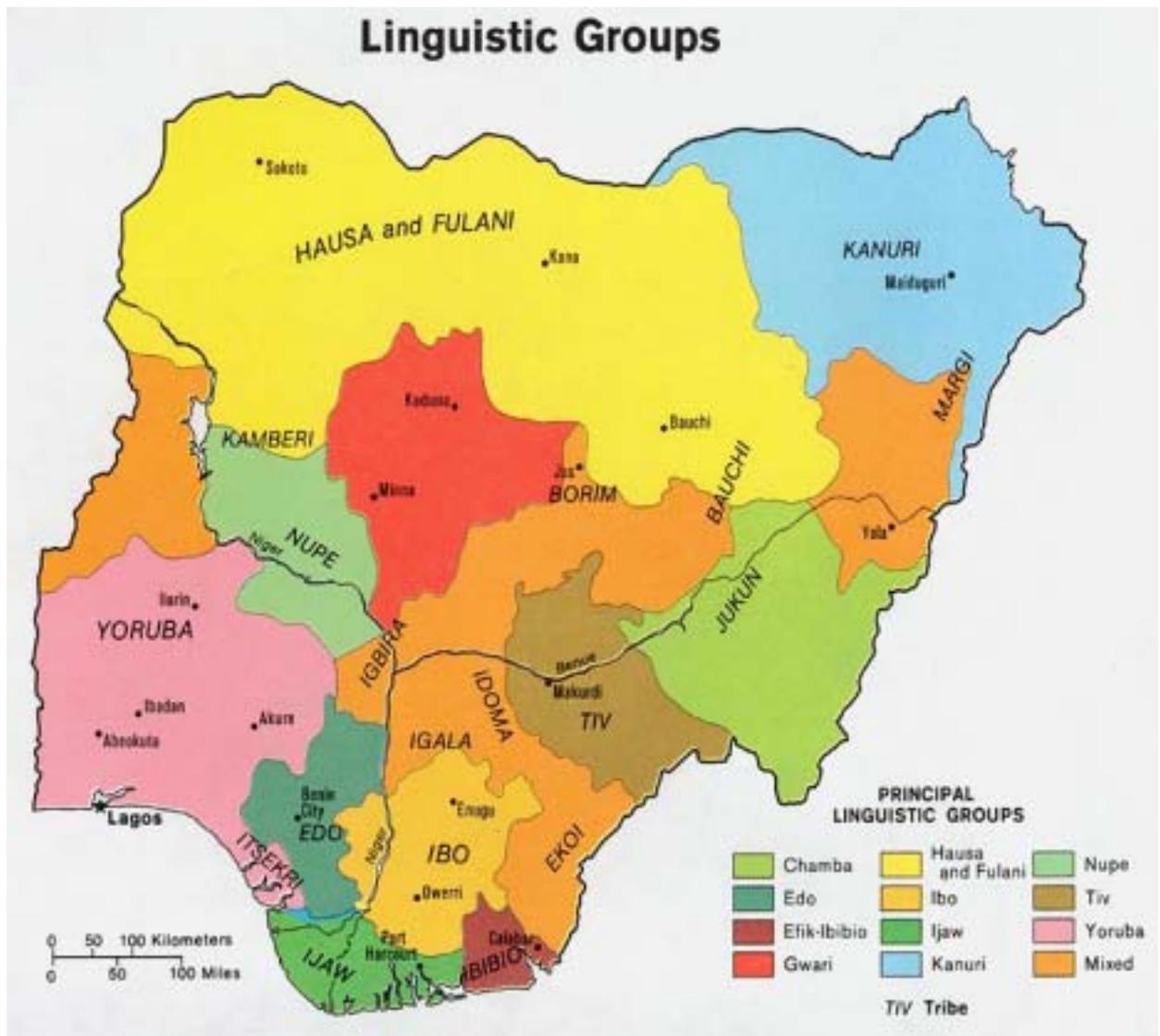
La langue tiv est parlée par une population estimée à environ 2,212 millions de personnes<sup>18</sup> réparties dans les Etats de Benue, Plateau et Taraba. En dehors du Nigeria, un nombre indéterminé de personnes parlent également la langue tiv au Cameroun précisément dans la province du sud-ouest, au nord-est de Akwanya.

Le tiv est aussi une langue écrite. Elle est enseignée uniquement à l'école primaire dans les trois Etats mentionnés ci-dessus. Le tiv est utilisé également à la radio et à la télévision toujours dans les mêmes Etats.

En dehors de ces langues, on distingue également plusieurs autres langues parlées par plusieurs ethnies nigérianes. Parmi ces langues citons, entre autres, le edo et le isoko (Etat de Edo), le itsekiri et le urobo (Etat de Delta), le igala et le idoma (Etat de Benue), le nupe (Etat de Niger), le ijaw (Etat de Delta et de Bayelsa), le kanuri (Etat d'Adamawa), le jukun (Etat de Taraba), le ibibio (Etat d'Akwa Ibom), le ikwere, le kalabari et le ogoni (Etat de Rivers). Nous présentons, dans la page suivante, la carte du paysage linguistique du Nigeria.

---

<sup>18</sup> GORDON, 2005, op. cit. [http://www.ethnologue.com/show\\_language.asp?code=tiv](http://www.ethnologue.com/show_language.asp?code=tiv)



Paysage linguistique du Nigeria

**Source:** University of Texas libraries on line  
[http://www.lib.utexas.edu/maps/africa/nigeria\\_linguistic\\_1979.jpg](http://www.lib.utexas.edu/maps/africa/nigeria_linguistic_1979.jpg)

De ce qui précède, il résulte que tout nigérian scolarisé est avant tout bilingue (L1 et l'anglais), trilingue (L1, plus une autre langue locale et l'anglais) voire polyglotte (L1, plus une autre langue locale, l'anglais et le pidgin anglo-nigérian). Précisons que, dans la majorité des cas, les apprenants dont la L1 est une minoritaire, sont obligés d'étudier une langue régionale (la langue de grande diffusion dans leur région d'origine) à l'école primaire puis à l'école secondaire. C'est le cas de la majorité des apprenants nigériens avant leurs premiers contacts avec le français comme nous allons le voir dans les pages suivantes.

### **1.3.3. Les langues non nigérianes**

Plusieurs langues, considérées comme étrangères, sont également enseignées ou parlées au Nigeria : l'anglais, l'arabe, le pidgin anglo-nigérian, le français etc. Ces langues méritent également d'être présentées à cause de leur place dans la société nigérienne. Compte tenu de son importance pour notre recherche, la langue française fera l'objet d'une présentation particulière dans le chapitre 2.

#### **1.3.3.1. L'anglais : langue officielle**

Au lendemain de l'indépendance du pays en 1960, les dirigeants nigériens n'avaient pas d'autre option que d'adopter l'anglais, langue du colonisateur, comme langue officielle. En effet, le choix de l'anglais se justifie par le fait qu'il était considéré comme le seul moyen pour briser les barrières linguistiques, promouvoir la cohésion sociale et faciliter la communication sur le plan national.

Comme nous l'avons déjà dit (cf. 1.2. supra), la politique linguistique de 1981, reconnaît l'anglais comme langue d'enseignement à partir de l'école primaire et comme matière scolaire à partir de l'école secondaire. Au niveau

secondaire, l'importance attachée à l'étude de l'anglais se remarque au niveau du nombre d'heures de cours alloués par semaine : cinq heures de cours hebdomadaires comparés à trois heures seulement pour les langues nigérianes. Par ailleurs, le succès aux épreuves d'anglais aux examens de fin du deuxième cycle secondaire est aussi une condition sine qua non pour l'admission des candidats aux études universitaires, même pour des formations à vocation scientifiques ou techniques. Au niveau universitaire, l'anglais est la langue de travail.

Il faudrait souligner cependant que l'enseignement de l'anglais rencontre d'énormes problèmes. D'abord, on note un nombre insuffisant de professeurs dans les écoles secondaires d'autant que l'anglais est une matière obligatoire dans les deux cycles. Ensuite, en ce qui concerne la qualité des enseignants d'anglais, on observe qu'ils ont eux-mêmes appris le français à l'école comme deuxième langue. A cela s'ajoute le fait qu'ils ont été formés sur place au Nigeria. Leur maîtrise de la langue anglaise est donc loin de celle de l'anglais standard. Par ailleurs, le fait de considérer l'anglais comme une seconde langue « naturelle » des élèves et non comme une langue étrangère - comme c'est le cas pour le français et l'arabe - constitue un des problèmes qui touchent l'enseignement de cette langue.

L'anglais est la langue de communication des personnes scolarisées. C'est aussi la langue de l'administration. Elle est utilisée au cours de toutes les communications officielles tant à l'oral qu'à l'écrit. C'est ce qui en fait la langue véhiculaire des organismes fédéraux et étatiques.

Même avec la promulgation de la charte qui autorise l'usage des langues nigérianes, aujourd'hui l'anglais est largement utilisé pendant les débats au parlement dans tous les Etats de la fédération. L'anglais est également la langue parlée dans les tribunaux : elle est la seule langue d'usage des juges dans les tribunaux de seconde instance même si parfois la

présence des interprètes est nécessaire pour aider les personnes qui ne parlent pas l'anglais. Dans les tribunaux coutumiers les langues locales et l'anglais sont souvent utilisés. Dans le domaine de l'information et de la communication, l'anglais est utilisé dans les médias : radio, télévision et presse écrite.

L'anglais est la langue de communication interethnique et des relations officielles parmi les personnes scolarisées et l'élite. La pratique de l'anglais est tellement enracinée dans les habitudes communicatives des élites nigérianes qu'il est fréquent de les entendre ponctuer leur discours en L1 de mots ou d'expressions en anglais. Cette attitude est surtout observée chez les Yorouba et les Ibo.

### **3.3.2. Le pidgin anglo-nigérian**

Quand les personnes non scolarisées appartenant à des groupes ethniques différents se rencontrent, elles communiquent entre elles par le biais d'une variante populaire locale de l'anglais standard, bien connu sous l'appellation de « pidgin anglo-nigérian » ou « *nigerian pidgin english* ».

L'origine de cette langue remonte aux premiers contacts entre les Britanniques et les populations autochtones qui ne parlaient pas l'anglais. Les efforts de ces dernières à communiquer avec les colonisateurs a favorisé la naissance d'un parler qui n'est ni l'anglais ni l'une des langues nigérianes. Ce parler se présente comme un mélange d'éléments linguistiques tirés des langues nigérianes avec un anglais standard phonétiquement et grammaticalement simplifié. On retrouve d'ailleurs la même tendance de création linguistique dans les anciennes colonies britanniques en Afrique de l'ouest comme la Sierra Leone et le Ghana, où se sont développées également des langues créoles ou des pidgins.

Le pidgin anglo-nigérian est la langue de communication par excellence parmi les populations non scolarisées habitant dans les grandes villes cosmopolites de Lagos, Kano, Kaduna et dans la plupart des Etats du sud-est du Nigeria. Précisons que, dans ces agglomérations, les personnes scolarisées n'hésitent pas non plus à se servir de cette langue pour communiquer avec des personnes qui ne parlent pas l'anglais standard. On ne peut pas vraiment parler d'une forme standard du pidgin anglo-nigérian, ceci à cause des spécificités des langues locales, qui varient d'une région à une autre. En général, les linguistes nigériens distinguent quatre grandes variétés selon leur répertoire et leur localisation : Benin pidgin (sud-est), Lagos pidgin (sud-ouest), Delta pidgin (sud-est) et Cross River pidgin (sud-est).

Tout comme c'est le cas avec les langues créolisées, le pidgin anglo-nigérian possède aujourd'hui une forme écrite. Cette variété de l'anglais est si populaire au Nigeria qu'elle est largement utilisée dans les média comme la radio, la télévision et même dans la presse écrite. Le pidgin anglo-nigérian est aussi utilisé, par les écrivains dans les romans et dans les pièces de théâtre. On le retrouve aussi dans le langage publicitaire ainsi que dans le discours des acteurs de films nigériens.

### **3.3.3. L'arabe**

L'arabe est la première langue étrangère introduite au Nigeria bien avant l'anglais. En effet, c'est avec l'introduction de l'islam dans les régions nord du Nigeria vers le IX<sup>e</sup> siècle que les populations ont établi des liens à la fois religieux et commerciaux avec les Arabes. Le commerce transsaharien a surtout renforcé le développement des échanges avec les sociétés arabes de l'Afrique du nord. L'enracinement de la religion islamique au nord du Nigeria était si profond qu'à leur arrivée les Britanniques décidèrent, pour éviter les conflits religieux, de décourager les missionnaires chrétiens à convertir les populations nordiques. Cette politique a eu pour conséquence la construction

de nombreuses écoles dans la région sud du Nigeria alors qu'au nord, il y avait une prolifération des « *madrassah* » (écoles coraniques) où le coran et la langue arabe étaient enseignés. Les populations du sud se sont alors vite occidentalisées par contraste avec celles du nord. Il n'est donc pas étonnant de constater, encore aujourd'hui, un grand écart en matière de scolarisation entre le nord et le sud.

Comme nous l'avons souligné, la politique linguistique de 1981, n'a accordé aucune attention particulière au statut de l'arabe dans le système éducatif. Rappelons que l'arabe était placé, tout comme le français, dans la liste des matières facultatives au niveau secondaire. Que ce soit au « *JSS* » ou au « *SSS* », les élèves avaient le choix entre le français et l'arabe. Par conséquent, dans la région nord, majoritairement dominée par les musulmans, les parents conseillaient à leurs enfants de choisir l'arabe considéré comme langue d'accès facile au Coran.

Aujourd'hui, la langue arabe est parlée en majorité au sein des populations musulmanes du nord. Bien qu'elle soit reléguée au rang de matière facultative, la langue arabe est enseignée dans la plupart des écoles secondaires du nord et dans quelques universités nigérianes. Conscient de la difficulté d'enseigner cette langue étrangère, le gouvernement nigérian a établi un « village arabe » à Ngala, au nord-est du Nigeria où les étudiants nigériens séjournent pour une immersion linguistique en langue arabe.

## CHAPITRE 2 : LE FRANÇAIS AU NIGERIA

### 2.1. Le français et les différentes réformes linguistiques

Le français est la seule langue étrangère au Nigeria dont le statut et la diffusion a connu beaucoup de péripéties. On constate, en effet, trois grandes étapes majeures dans l'évolution de la situation du français au : la période coloniale, la période post indépendance jusqu'aux années 1980 et la période allant de fin 1996 à nos jours.

En effet, l'introduction du français au Nigeria remonte à 1859 (OMOLEWA, 1971 : 379), quand il fut l'une des matières enseignées au collège missionnaire « *CMS Grammar School* » de Lagos à sa création. L'objectif visé était de donner aux élèves une certaine connaissance de la culture et de la civilisation françaises. L'accent étant mis sur l'écrit, il est évident que le souci des missionnaires n'était pas de former des personnes capables de communiquer oralement avec leurs voisins francophones mais plutôt de lire des textes bibliques.

Pendant, la période coloniale, le français n'était pas enseigné officiellement dans les écoles nigérianes. Car l'enseignement d'une telle langue était considéré par les colonisateurs britanniques comme une véritable menace pour leurs intérêts politiques et économiques. En dehors de l'anglais, seul le latin était enseigné. On peut donc conclure qu'à cette époque, les Nigériens ne parlaient pas du tout le français, sauf peut-être une petite élite qui pouvaient le lire et l'écrire.

Au lendemain de l'indépendance en 1960, le désir de promouvoir l'unité africaine et l'intercompréhension avec les pays francophones voisins va renforcer la nécessité d'enseigner le français au Nigeria. Le français sera alors

introduit officiellement dans quelques écoles secondaires. Mais l'élan pour l'enseignement du français va se heurter, très tôt, à un grave problème d'ordre diplomatique. En effet, la décision de la France de tester sa bombe atomique dans le désert du Sahara ne va pas être appréciée par le Nigeria qui vient à peine d'obtenir son indépendance. En signe de protestation, les dirigeants nigériens décident de couper les liens diplomatiques avec la France et ordonnent la fermeture de l'Ambassade de France à Lagos le 5 janvier 1961 (juste trois mois après son ouverture). Ils donnent également un ultimatum de 48 heures à l'Ambassadeur de France, M. Raymond OFFRY et son équipe pour quitter le pays. Cette brouille diplomatique va durer jusqu'en octobre 1965, date à laquelle M. Remy Tessier DUCROS est nommé Chargé d'Affaires de l'Ambassade de France au Nigeria. On peut alors comprendre pourquoi au lendemain de l'indépendance du pays, la promotion de l'enseignement du français était loin d'être à l'ordre du jour des dirigeants nigériens.

Cependant, malgré le malentendu diplomatique entre le Nigeria et la France, le français va être introduit dans quelques établissements supérieurs. On doit principalement cette introduction aux efforts de l'UNESCO dont le projet était de favoriser l'enseignement du français dans les pays anglophones d'Afrique. L'UNESCO contribue alors à la création des centres pilotes qu'elle équipe pour la formation des professeurs de français notamment dans les Ecoles Normales Supérieures de Lagos, Zaria, et Owerri (1962) puis celles d'Ondo et d'Abraka (1963). Ajoutons qu'à la même époque le français est également introduit dans quelques universités dont l'Université d'Ibadan et l'Université du Nigeria à Nsuka.

Avec la normalisation des relations franco-nigérianes en 1965, l'engouement des autorités nigérianes pour l'enseignement du français prend de nouveau de l'ampleur. La formation des professeurs de français est alors encouragée. La France octroie aussi des bourses aux étudiants nigériens pour faire des études en France. Mais, une fois encore, un autre incident

diplomatie va affecter l'enseignement du français. Il s'agit de l'éclatement de la guerre de Biafra suite à l'ambition sécessionniste des Ibo de l'est du Nigeria. Pendant cette guerre fratricide qui a duré de 1967 à 1969, les autorités nigérianes vont considérer le soutien moral, matériel et financier de la France pour les sécessionnistes comme une déclaration de guerre.

Finalement, c'est à partir des années 1970 qu'on constate une réelle volonté entre le Nigeria et la France pour la promotion de l'enseignement du français dans les écoles nigérianes. Le désir des deux pays de développer des relations culturelles, politiques et économiques va se solder par la signature de plusieurs accords bilatéraux. Le français prend alors une place importante tant au niveau secondaire qu'au niveau universitaire. A cette époque, de nombreux étudiants nigériens passaient une année de leur cursus universitaire dans les universités françaises. Certains de ces séjours linguistiques - « *year abroad programme* » - étaient même financés grâce à des bourses du gouvernement français. Nous ne disposons pas malheureusement de statistiques des apprenants nigériens de français de cette époque considérée comme celle de l'apogée du français au Nigeria.

L'adoption de la politique nationale en matière d'éducation - « *NPE* » - en 1981 va, une fois encore, ralentir cet élan pour l'apprentissage du français au Nigeria. En effet, comme nous l'avons déjà souligné (voir 1.2. supra), le désir nationaliste visant la promotion des langues nigérianes qui animait les auteurs de la « *National Policy on Education* » va porter un coup fatal à l'enseignement et à la promotion du français au Nigeria.

La « *NPE* » publiée en 1981 marque, alors, le début de la baisse des effectifs des apprenants de français. L'inclusion du français dans la liste des matières facultatives en compétition avec l'arabe va être la cause principale de la situation précaire du français pendant cette période. Ainsi, alors qu'au nord du Nigeria la plupart des élèves, sous l'instigation de leurs parents,

préféraient apprendre l'arabe plutôt que le français, au sud, le français n'était enseigné que dans quelques écoles secondaires seulement. Ajoutons qu'à cette même période la situation socio-économique nigériane dégradée va toucher la continuation du séjour des étudiants nigériens pour des programmes d'immersion linguistique à l'étranger. Les étudiants devant désormais financer eux-mêmes le programme, beaucoup de jeunes nigériens choisissent alors de faire d'autres études que le français. Le gouvernement fédéral décide alors de créer sur le sol nigérian le Village Français du Nigeria (VFN) à Badagry en 1991.

A partir de 1996, une nouvelle politique linguistique va rehausser le statut du français aussi bien dans le système éducatif que du point de vue de sa reconnaissance légale. En effet, dans un discours prononcé le 14 décembre 1996 à l'Institut Nigérian des Affaires Internationales à Lagos le général ABACHA<sup>19</sup> annonce que le gouvernement fédéral va bientôt se lancer dans un programme de grande envergure pour l'enseignement du français afin que les Nigériens puissent devenir bilingues dans les langues internationales (anglais et français). Puis, quelques semaines plus tard, le 31 décembre de la même année, en recevant le rapport du comité national chargé de revoir le système de l'enseignement universitaire, le général reconnaît encore une fois la nécessité pour les Nigériens de parler français afin de mieux communiquer avec leurs voisins francophones et ceux de la sous-région ouest africaine. Il déclare alors : « nous devons considérer sérieusement la possibilité de rendre obligatoire l'apprentissage du français dans nos écoles. »<sup>20</sup> (Notre traduction)

Ces déclarations vont marquer un vrai renouveau dans l'enseignement du français ainsi que son statut au Nigeria. On parle alors de faire du français la deuxième langue officielle du pays. Car, face à la suspension du Nigeria du

---

<sup>19</sup> Chef d'état militaire qui arrive au pouvoir à la suite d'un coup d'état en novembre 1994. Il dirige le pays avec une main de fer avant de mourir subitement en juin 1998 dans des circonstances mystérieuses.

<sup>20</sup> Cf. *Thisday* (Quotidien nigérian) vol. 2., n° 620, du 1er janvier 1997, p. 3.

Commonwealth suite à la pendaison de l'opposant et environnementaliste nigérian Ken SARO WIWA en octobre 1995 et à son isolement par plusieurs puissances comme les Etats-Unis, le dictateur ABACHA n'avait d'autres alliés que les Français.

Sous le régime du général ABACHA, des efforts vont être faits pour revaloriser l'enseignement et l'apprentissage du français. Pour appuyer les efforts du gouvernement et lutter pour la formulation d'une politique linguistique nationale en faveur du français, les professeurs de français dans les universités nigérianes créent, en 1997, la « NUFTA - *Nigerian University French Teachers Association* » (Association nigérianne des enseignants universitaires de français). En collaboration avec d'autres associations comme la « NAFT » (*Nigeria Association of French Teachers*), la « INTERCATF » (*Inter College Association of Teachers of French*), la « NUFTA » a joué (et continue encore aujourd'hui à jouer) un rôle très important dans la promotion de l'enseignement du français au Nigeria. Du côté du gouvernement, des accords signés avec les pays francophones voisins, grâce à la coopération franco-belge, vont se solder par l'arrivée, au Nigeria, des professeurs béninois et togolais. Ces « coopérants » francophones devaient soutenir les professeurs nigériens dans l'enseignement du français dans les écoles secondaires.

Comme résultat des toutes ces démarches, on pouvait lire ceci à la page 9 de la « *NPE* » publiée en 1998:

« Dans l'optique d'une meilleure interaction avec nos voisins, il est souhaitable que chaque Nigérian parle le français. En conséquence, le français sera la deuxième langue officielle au Nigeria et sera obligatoire dans les écoles » (Notre traduction)

Malheureusement, la fin du régime Abacha suite à la mort subite du dictateur en 1998, va mettre fin à la transformation du Nigeria en pays

bilingue. L'idée de faire du français la deuxième langue officielle ne sera donc pas incluse dans la Constitution de 1999.

Il convient de préciser, cependant, que la mort du général ABACHA n'a pas pour autant totalement freiné l'engouement pour le français. Le discours officiel change certes, mais le français passe de statut de « seconde langue officielle » à celui de « langue étrangère prioritaire » avec pour conséquence son introduction dans le cursus scolaire comme « langue obligatoire au secondaire ». En effet, la décision de faire du français une matière obligatoire dans les deux parties (« JSS » et « SSS ») de l'école secondaire a été finalement entérinée en 2002 par le « *National Council on Education* » - Conseil National pour l'Éducation – et incluse dans la nouvelle « *NPE* » publiée en 2003. Aujourd'hui, le français est donc la seule langue étrangère enseignée obligatoirement dans les écoles secondaires nigérianes.

## **2.2. Tendances actuelles dans l'apprentissage/enseignement du français**

En renouvelant, en juin 2000, l'engagement de faire du français la deuxième langue officielle du pays, le gouvernement d'OBASANJO<sup>21</sup> a donné un coup de pouce aux efforts destinés au repositionnement du français dans le système éducatif nigérian. Ainsi, on constate aujourd'hui une grande évolution en ce qui concerne l'effectif des apprenants de français.

La plupart des écoles primaires privées enseignent désormais le français, ce qui amène à conclure qu'il y a une véritable prise de conscience générale de la part des Nigériens en ce qui concerne l'importance et la nécessité d'apprendre le français. A l'université de l'État de Lagos « LASU », par exemple, l'enseignement du français a été introduit, depuis quelques

---

<sup>21</sup> Ancien chef d'état militaire, Olusegun OBASANJO dirige le pays depuis mai 1999, date de l'instauration de la IVème république au Nigeria. Son mandat a été renouvelé en mai 2003 pour 4 ans et s'achèvera en 2007.

années maintenant, dans les programmes de formation des étudiants en sciences politiques, droit, économie, etc. Plusieurs universités nigérianes ont emboîté le pas de LASU.

Par ailleurs, que ce soit au niveau des centres de formation de professeurs – les « *colleges of education* » - ou que ce soit au niveau des universités, le nombre d'apprenants de français ne cesse d'augmenter. Pour ces étudiants, la langue française est apprise avec pour objectif de travailler plus tard comme professeur, secrétaire ou fonctionnaire dans les ambassades francophones ou dans les compagnies multinationales installées au Nigeria. Selon les statistiques obtenues au Village Français du Nigeria, par exemple, 9876 et 5872 étudiants venus respectivement des « *colleges of education* » et des universités ont été formés dans ce centre 1992 et 2004<sup>22</sup>. De plus, à ce jour, plus de 7000 écoliers y ont séjourné dans le cadre des campings linguistiques annuels organisés pendant les vacances de Pâques et les grandes vacances scolaires (en août).

En dehors des étudiants réguliers, un grand nombre de Nigériens s'intéressent aussi à l'apprentissage du français. Certains sont poussés par le besoin d'être bilingues et de pouvoir communiquer avec des francophones au cours de leurs voyages. Pour beaucoup d'autres, l'apprentissage du français est devenu une nécessité d'ordre professionnel face à la mondialisation actuelle. Le nombre de cette catégorie d'apprenants privés est également à la hausse comme on peut le constater à travers les chiffres fournis par l'Ambassade de France à Lagos et par le Village Français du Nigeria pour les années 2002 et 2003<sup>23</sup> :

---

<sup>22</sup> Voir Annexe 6, pour une présentation statistique des étudiants universitaires formés au VFN entre 1992 et 2004.

<sup>23</sup> Voir Annexe 7 les statistiques d'inscription dans les Alliances Françaises au Nigeria et Annexe 8 pour les inscriptions d'apprenants privés au VFN.

<b>Établissement</b>	<b>Nombre d'inscrits en 2002</b>	<b>Nombre d'inscrits en 2003</b>
Alliances Françaises	12771	13367
Village Français du Nigeria	1299	1779
<b>Total (2002 &amp; 2003)</b>	14070	15146

**Tableau 3** : Évolution des effectifs des apprenants privés dans les Alliances Françaises et au Village Français du Nigeria pour les années 2002 et 2003

La tendance actuelle de l'apprentissage du français au Nigeria est également renforcée par l'établissement des écoles pilotes par le service de coopération française en vue de promouvoir l'apprentissage du français et d'augmenter les effectifs des classes de français. Au niveau des écoles secondaires, les contrats signés entre les directeurs d'écoles pilotes et les responsables de l'Ambassade de France au Nigeria visent :

- « 1. un nombre suffisant de professeurs de français dans l'établissement
2. un nombre d'élèves par classe maintenu à un niveau acceptable
3. le français matière obligatoire en JSS et SS1 et SS2 et au moins une classe de niveau SS3
4. un même manuel utilisé basé sur le nouveau curriculum
5. un enseignement de français d'une durée hebdomadaire maintenu à 3 périodes en JSS et quatre en SSS. »<sup>24</sup>

Au niveau supérieur, c'est-à-dire dans les « *colleges of education* » et dans les universités, les objectifs visés sont également la promotion du français et l'amélioration des conditions de formation des apprenants de français. Pour atteindre ces objectifs, le service de coopération éducative de l'Ambassade de France au Nigeria ne ménage aucun effort : équipements de départements de français, stage de recyclage pour les professeurs en France,

---

<sup>24</sup> Source : Service de coopération française, Ambassade de France au Nigeria. Voir Annexe 9 pour une copie du contrat sur objectifs pour l'établissement des écoles secondaires pilotes.

au Togo, au Bénin et au Nigeria. En tout, on compte aujourd'hui 148<sup>25</sup> écoles secondaires pilotes et 24 écoles supérieures pilotes (dont 18 « *colleges of education* » et 6 universités)<sup>26</sup>.

L'apport de la coopération française est renforcé par la création des « *French Language Centres* » (Centres d'étude de la langue française) dans la plupart des capitales des Etats de la fédération. Ces centres, bien équipés de formateurs qualifiés et de matériels didactiques, proposent l'enseignement du français à des fonctionnaires et étudiants de français désireux d'améliorer leur connaissance et leur pratique de la langue. Ajoutons également, l'établissement, par le service de coopération française, des Centres de Formation et de documentation à Jos (nord), Ibadan (sud-ouest) et Enugu (sud-est) qui assurent périodiquement le recyclage local des professeurs de français.

Aujourd'hui, il existe également une grande diffusion du français à travers les médias. Par exemple, la radio fédérale « *Voice of Nigeria* » qui émet en ondes courtes dans toute l'Afrique occidentale diffuse quotidiennement, depuis quelques années, un programme de trois heures en français. De même, des radios privés telles que « *Ray Power* », captée partout au Nigeria et dans certains pays francophones dont le Bénin et le Togo, diffusent des programmes en français. Nous pouvons donc conclure, à la suite de SIMIRE (2004 : 91), qu'aujourd'hui le français, tout comme les langues haoussa, yorouba, ibo et l'anglais, participe activement au développement psychologique et cognitif de l'apprenant nigérian.

Même si l'apprentissage du français intéresse de plus en plus de Nigériens, nous ne devons pas perdre de vue le fait que communiquer dans une langue étrangère n'est toujours pas une affaire facile. Dans le contexte

---

<sup>25</sup> Voir Annexe 10 pour la liste des écoles secondaires pilotes au Nigeria.

<sup>26</sup> Voir Annexe 11 pour la répartition géographique des 24 établissements pilotes supérieurs.

qui est le nôtre, communiquer en français, dans un milieu plurilingue, devient encore une tâche très difficile pour de nombreux apprenants nigériens. Pour parler français entre eux ou avec des francophones les apprenants doivent faire de gros efforts comme nous le verrons dans notre recherche. Précisons que le public qui constitue notre échantillon est issu d'apprenants du Village Français du Nigeria en programme d'immersion linguistique.

### **2.3. Le Village Français du Nigeria (VFN)**

Plusieurs travaux ont déjà exposé ce qu'est le Village Français du Nigeria (TIJANI, 1999 ; ALAWODE, 2005). Pour cette raison, notre présentation sera succincte. Elle portera sur la création, les objectifs et le public.

#### **2.3.1. Création, objectifs et publics du VFN**

La création du VFN en 1991 est une réponse au problème épineux du séjour linguistique des apprenants nigériens de français à l'étranger. En effet, au Nigeria, l'une des conditions d'études du français au niveau post-secondaire a toujours été le séjour obligatoire de l'étudiant en dehors du Nigeria. De nombreux étudiants nigériens effectuaient alors leur "bain linguistique" en France ou dans les pays francophones d'Afrique (Togo, Sénégal, Niger, etc.) Ce séjour, qui durait soit deux semestres pour les étudiants universitaires, soit six semaines pour ceux des « *colleges of education* », devait permettre à ces apprenants de bien pratiquer le français et de s'imprégner de la culture et la civilisation françaises ou francophones.

Face à la diminution du nombre des apprenants de français dû au coût élevé du financement de ce séjour à l'étranger, le gouvernement fédéral décide d'établir à Badagry (ville située à quelques dizaines de kilomètres de la frontière bénino-nigériane) un centre inter-universitaire où les étudiants

nigériens pourraient s'immerger dans un bain linguistique à moindre coût. L'idée était donc de créer, sur le sol nigérian, un environnement physique, linguistique, socioculturel et pédagogique favorisant l'acquisition d'une meilleure compétence de communication en langue française.

A sa création, le public visé initialement par le VFN était principalement composé :

- d'étudiants de français des universités et des « *colleges of education* »
- de Nigériens désirant apprendre le français pour des raisons privées ou professionnelles
- d'élèves des écoles secondaires nigérianes

Après plusieurs d'années d'existence et compte tenu du grand nombre de demande en formation pour l'apprentissage de français, le VFN accueille aujourd'hui diverses catégories de Nigériens qui participent à une variété de programmes<sup>27</sup>.

Dans notre recherche c'est surtout sur le programme d'immersion linguistique des apprenants venus des universités nigérianes que nous allons mettre l'accent.

### **2.3.2. Le programme d'immersion linguistique pour les universitaires**

Dans le cadre de leur formation universitaire, les apprenants nigériens de français font leur troisième année de licence au VFN. L'objectif, comme nous l'avons dit plus haut, est d'étudier, de communiquer en français et de vivre dans un cadre de simulation linguistique francophile. Au VFN, la langue de communication officielle est le français. Que ce soit en classe ou en dehors

---

<sup>27</sup> Voir Annexe 12 pour une liste des programmes de formation au VFN.

des classes les étudiants doivent s'exprimer en français. Pour créer plus d'ambiance francophone, les panneaux de signalisation au sein même du VFN sont en langue française.

Pour ces apprenants, le programme de simulation linguistique passe par trois axes principaux :

- les cours de français dans les salles de classe
- les activités socio-éducatives
- les excursions hebdomadaires dans les pays francophones voisins

Selon la brochure du VFN (1999 : 7), l'aspect pédagogique du programme mis sur pied pour les universitaires doit leur permettre d'atteindre les objectifs suivants :

- comprendre et parler couramment le français
- lire et écrire en français
- traduire du français en anglais et vice versa
- approfondir leur connaissance de la littérature, de la culture et de la civilisation des pays francophones
- comparer l'histoire, la littérature et la civilisation du Nigeria à celle des pays francophones

Dans les salles de classe, toutes équipées d'un téléviseur, d'un magnétoscope et d'un tableau magnétique, les apprenants suivent les cours suivants :

<b>Semestre</b>	<b>Cours</b>	<b>Heures par semaine</b>
<b>Premier</b>	Traduction 1 (anglais - français)	2
"	Etude des structures de la langue française 1 (grammaire)	3
"	Phonétique 1 (théorie + exercices pratiques au laboratoire de langue)	2
"	Culture et civilisation françaises de 1789 à nos jours	2
"	Littérature africaine d'expression française (1920- 1960)	2
"	Littérature française du XVIII <sup>e</sup> siècle	2
"	Technique de communication orale 1	2
"	Technique de communication écrite 1	2
		<i>Soit 17 heures/ semaine</i>
<b>Deuxième</b>	Traduction 2 (anglais - français)	2
"	Etude des structures de la langue française 2 (grammaire)	3
"	Phonétique 2 (théorie + exercices pratiques au laboratoire de langue)	2
"	Linguistique et stylistique françaises	2
"	Littérature africaine d'expression française (1960 à nos jours)	2
"	Littérature française du XIX <sup>e</sup> siècle	2
"	Technique de communication orale 2	2
"	Technique de communication écrite 2	2
"	Méthodologie de la recherche et rédaction de mémoire	2
		<i>Soit 19 heures / semaine</i>

**Tableau 4** : Liste des cours suivis par les apprenants universitaires au VFN

En dehors des cours, les étudiants sont encouragés à développer leur compétence de communication orale et pratiquer le français à travers leur participation active aux activités socioéducatives et aux excursions hebdomadaires au Bénin ou au Togo.

En effet, pendant leur séjour au VFN, les étudiants participent obligatoirement à une série d'activités parascolaires dénommées « activités socioéducatives ». Le village organise chaque soir des séances de débats, de symposium ou de jeux de culture générale animés par les étudiants choisis parmi les différentes universités représentées. En vue de motiver les

étudiants, des prix sont décernés aux meilleurs candidats à la fin de chaque activité. C'est toujours avec une grande excitation et un véritable esprit de compétitivité que les étudiants se retrouvent chaque soir à l'auditorium du VFN.

Le programme d'immersion linguistique est complété par l'excursion hebdomadaire au Bénin. Ces excursions d'une journée sont souvent l'occasion pour les étudiants de visiter un établissement public, de découvrir - voire de se familiariser avec - la vie francophone et surtout de parler le français avec les Béninois.

De ce qui précède, à travers le dispositif mis en place, la diversification de ses activités et le personnel (enseignant et non enseignant) parlant français, le VFN vise réellement à créer un véritable environnement francophone afin d'amener les apprenants à vivre comme des francophiles et à communiquer (oralement) en français au sein du Village Français. Cependant, malgré les efforts des autorités et des enseignants du VFN pour encourager les apprenants à parler français, un fait indéniable demeure : en dehors des salles de classes - où tout le monde parle obligatoirement le français - les apprenants se trouvent confrontés à une diversité de situations dans lesquelles ils utilisent probablement d'autres langues. En effet, force est de reconnaître que la rencontre des étudiants de français de différentes universités nigérianes au VFN fait de ce centre un « *melting pot* » où se côtoient des jeunes nigériens appartenant à différents groupes linguistiques et parlant plusieurs langues. Le tableau suivant montre les différentes situations de contact pouvant provoquer volontairement ou non l'utilisation des langues autres que le français :

	<b>Situations de contact</b>	<b>Langue (s) utilisée (s)</b>
1	Apprenants parlant la même langue maternelle	français / langue maternelle / anglais
2	Apprenants ne partageant pas la même langue maternelle	français / anglais
3	Apprenants de langue maternelle différente mais ayant en partage une des langues principales du pays	français / anglais / langue principale en partage

**Tableau 5** : Situations de contact et langues utilisées par les apprenants au VFN

Il est probable que les apprenants parlent d'autres langues que le français quand ils sont entre eux. La connaissance ainsi que l'utilisation de ces autres langues affectent certainement leur pratique du français. En choisissant alors d'étudier les productions verbales en français des apprenants du VFN, notre désir est de mettre en relief leurs efforts communicatifs, principalement leurs stratégies de communication orale, les phénomènes observés pouvant nous aider à améliorer notre pratique pédagogique et à mieux orienter la formation linguistique au VFN surtout en ce qui concerne l'enseignement de la communication orale.

**DEUXIÈME PARTIE :  
PRÉSENTATION DU CADRE THÉORIQUE**

## CHAPITRE 3 : LA COMMUNICATION HUMAINE

### Introduction

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

Face à cette multitude d'usages du mot "communication", il convient de partir de quelques définitions opératoires sur le domaine qui nous intéresse dans le cadre de cette recherche, notamment celui de la didactique des langues.

Le *Dictionnaire étymologique et historique de la langue française* (1996 : 184) nous rappelle qu'étymologiquement, le mot "communication" est une dérivation du mot « communiquer » qui vient du mot latin « communicare ». « Communiquer » apparaît au XIV<sup>e</sup> siècle avec le sens de « mettre en commun », « mettre en relation » et « faire connaître ». A partir de ces significations générales, le sens du mot "communication" va évoluer, à travers les siècles, pour désigner non seulement l'action de communiquer, mais aussi les rapports entre les êtres humains, les animaux et même les machines.

WINKIN (1981 : 13-14), qui trace également l'évolution sémantique du mot "communication", explique qu'à leur parution dans la langue française

pendant la deuxième moitié du XIV<sup>e</sup> siècle, « communiquer » et « communication » vont d'abord signifier « participer à » ou « mettre en commun », pour ensuite prendre le sens général de « partage à deux ou plusieurs » puis de « faire part(age) d'une nouvelle » (XVI<sup>e</sup> siècle). Au XVIII<sup>e</sup> siècle, on note une évolution sémantique : « les usages signifiant globalement « partager » passent progressivement au second plan pour laisser place aux usages centrés autour de transmettre (...) C'est ce sens de transmission qui prédomine dans toutes les acceptions françaises contemporaines. » (p. 14) L'évolution sémantique de "communication" ne va pourtant pas s'arrêter là, car suite au développement des moyens de transport (au XVIII<sup>e</sup> siècle) ainsi que celui des mass média aux Etats-Unis et en Grande Bretagne (au XX<sup>e</sup> siècle) « le terme commence à désigner les industries de la presse, du cinéma et de la radio-télévision. » (ibid.,p.15).

De nos jours, le sens du mot "communication" semble avoir dépassé le cadre des industries de presse ou de radio-télévision. "Communication" est aujourd'hui un terme de nature polysémique comme on peut le constater dans la plupart des dictionnaires de langue française. Dans le cadre de ce travail, cependant, nous allons surtout nous intéresser aux définitions de "communication" ayant un rapport avec la linguistique et plus précisément l'enseignement et l'apprentissage des langues étrangères.

D'après le *Dictionnaire universel francophone* (1997 : 257), par exemple, le mot « communication » signifie entre autres :

- « 1. Action de communiquer, de transmettre quelque chose à quelqu'un... 2. Ce qui est communiqué... 4. Fait d'être en relation avec quelqu'un, quelque chose... 5. Sociol. Ensemble des phénomènes concernant la possibilité pour un sujet, de transmettre une information à un autre sujet, par le langage articulé ou par d'autres codes... »

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

La communication fait référence également à l'objet même de la communication, c'est-à-dire au message transmis lors de l'action de communiquer. Enfin, la communication renvoie à la fois **au fait d'être en relation avec quelqu'un** et à **la transmission de message par le langage articulé ou par d'autres codes**. (C'est nous qui soulignons) Ce sont ces deux dernières acceptions du mot "communication" qui nous intéressent dans le cadre de ce travail. Ce dont il est question, à travers ces acceptions, c'est surtout l'aspect social, humain, de la communication.

La communication est donc, sur le plan social, la mise en contact entre deux ou plusieurs personnes. Sur le plan physiologique, elle constitue la possibilité pour un individu de transmettre un message à un autre individu ou à d'autres personnes à travers le langage parlé ou d'autres codes, ce qui nous renvoie à la notion de communication humaine.

### **3.1. Rappel des théories sur la communication humaine**

La communication humaine se distingue des autres formes de communication par l'usage de la parole, comme l'illustrent clairement ces propos de BAYLON & MIGNOT (1999 : 75), « la communication humaine prend toute son originalité quand elle s'exerce par l'intermédiaire du langage. Même s'il existe, surtout, aujourd'hui, bien d'autres moyens de communiquer, ils n'ont ni la constance ni l'ancienneté dont bénéficie le langage articulé. »

Par ailleurs, alors que d'autres espèces communiquent entre elles, la communication humaine est la plus développée et la plus élaborée. Elle sert de moyen d'intégration sociale et demeure, pour citer WATZLAWICK et al (1972 : 7), « une condition sine qua non de la vie humaine et de l'ordre social. ». De même, à travers ses diverses formes, la communication humaine constitue, selon RUFFIÉ<sup>28</sup> « le ciment du social » en ce sens qu'elle permet de maintenir l'équilibre et l'harmonie du groupe humain.

Le *Dictionnaire de la formation et du développement personnel* (1996 : 64), en comparant la communication humaine à d'autres formes, précise que "communication" désigne « la relation interhumaine par laquelle des interlocuteurs peuvent se comprendre et se faire comprendre ou s'influencer l'un l'autre. » La communication humaine se présente alors comme une action voire une activité à laquelle les individus participent dans une société donnée. Telle qu'elle est ainsi définie, la communication présente deux réalités : elle est, tout d'abord, une activité de transmission d'informations ou de connaissances entre interlocuteurs. C'est le cas, par exemple, d'un discours prononcé lors d'une conférence, d'un symposium ou d'un échange où l'un des participants donne des informations sur lui-même (sa profession, sa famille, etc.) La communication est, ensuite, une activité à travers laquelle les individus visent à se comprendre et à s'influencer dans la société. C'est dans cette perspective que nous voulons aborder la communication humaine dans cette recherche. En d'autres termes, il s'agira, de voir comment les apprenants d'une langue étrangère, le français, comprennent et se font comprendre par leurs interlocuteurs francophones.

---

<sup>28</sup> RUFFIÉ J. (1983) : *De la biologie à la culture*, Paris, Fayard, pp. 354 – 356, cité par MATTELART Armand (1997) : *L'invention de la communication*, Paris, Editions de la découverte et Syros, p. 340.

Sur le plan théorique, la communication humaine a donné lieu à différents modèles, notamment en linguistique et nous allons en présenter quelques-uns dans ce qui suit.

Les divers modèles de la communication humaine (SHANNON, JAKOBSON, etc.) sont bien connus et ont été fréquemment exposés, décrits et commentés. Nous proposons de faire une synthèse des principaux travaux afin de mettre l'accent sur les points qui nous semblent pertinents par rapport à notre domaine de recherche.

Plusieurs explications ont été avancées quant à la nature et au système même de la communication humaine. Les premières recherches et tentatives d'explications sur la théorie de la communication ont leurs origines aux Etats-Unis. Comme l'explique ROLLET-HARF (1987 :51), «dans les années 20, 30, avec l'apparition des appareils radiophoniques et la multiplication des média de masse, les recherches s'orientent essentiellement vers l'analyse de la réception – passive, de l'effet produit sur une masse homogène ». A cette époque, la communication a été tout d'abord considérée dans l'optique de processus de transmission de signaux ou d'informations d'un point à l'autre.

Même si dans le cadre du présent travail nous nous intéressons particulièrement à la communication verbale telle qu'elle se manifeste chez des apprenants d'une langue étrangère, il nous semble primordial de mentionner le modèle de communication selon SHANNON dont l'importance et la contribution ne peuvent certainement pas être passées sous silence.

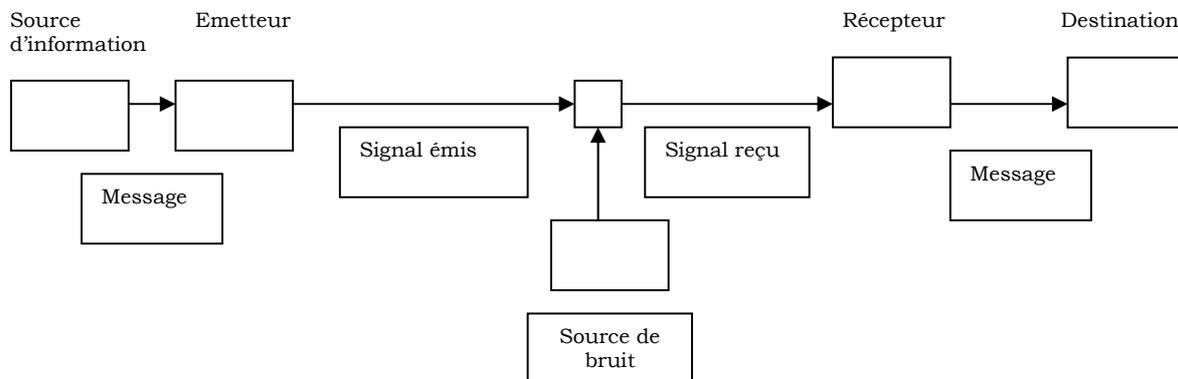
### 3.1.1. Le modèle télégraphique de SHANNON

SHANNON<sup>29</sup>, alors ingénieur des laboratoires de la Bell Telephone, fut le premier à présenter un schéma du système de communication qui découle essentiellement des recherches menées sur le fonctionnement du télégraphe. Ce schéma est lié au problème de la communication téléphonique, « c'est-à-dire au problème technique de fidélité de la transmission de types variés de signaux d'un émetteur à un receveur. » (SHANNON ; WEAVER, 1975 : 34). En fait, comme le précisent MYERS et MYERS (1990 : 7), « le modèle de SHANNON et WEAVER est centré sur la théorie du traitement de l'information. » Le modèle répondait, en effet, aux besoins des laboratoires Bell à cette époque qui cherchait à déterminer comment une source d'informations pouvait amener un message à une destination, cela avec un minimum de distorsion en dépit des interférences pouvant provenir de la source. Ainsi, le but des travaux de SHANNON était d'obtenir, par une incessante amélioration, des moyens techniques utilisés, un circuit capable de véhiculer l'information avec le maximum de fidélité. (HOLTZER, 1979 : 30)

WINKIN (1981 : 17) dégage les grandes lignes du modèle proposé par SHANNON. Celui-ci se présente sous forme d'une chaîne d'éléments : la *source d'information* produit un message (la parole au téléphone), *l'émetteur*, qui transforme le message en signaux (le téléphone transforme la voix en oscillations électriques), *le canal*, qui est le milieu utilisé pour transporter les signaux (câble téléphonique), *le récepteur*, qui reconstruit le message à partir des signaux, et *la destination*, qui est la personne (ou la chose) à laquelle le message est envoyé. Durant la transmission, les signaux peuvent être perturbés par du *bruit* grésillement sur la ligne). Voici comment ce modèle se présente :

---

<sup>29</sup> SHANNON Claude; WEAVER Warren (1949) : *The Mathematical Theory of Communication*, University of Illinois Press, (trad. Française de Cosnier, J. ; Dahan, G. et Economidès, S. (1975): *La théorie mathématique de la communication*, Paris, Retz-CEPL, 188 p.



**Fig. 1** : Schéma du « système de communication » selon SHANNON (1975 : 69)

Comme on peut le constater, le point central du schéma de SHANNON est la transmission d'informations. Mais, chez SHANNON, « information » est utilisé dans un sens spécial et ne doit pas être confondu avec signification. (SHANNON ; WEAVER, 1975 : 37) En d'autres termes, l'information ne se réfère pas au sens du message transmis mais se traduit plutôt en forme de quantité de signaux ou symboles transmis d'un point à l'autre.

Le schéma de SHANNON a été l'objet de plusieurs critiques. Il a été qualifié de « mécaniste » (ESCARPIT, 1976)<sup>30</sup>, de « communication linéaire » (ADLER & TOWNE 1991 :8) ou encore de communication « télégraphique » (WINKIN, 2001 :25). En fait, WEAVER, grâce à qui les recherches de SHANNON ont été vulgarisées, n'a pas manqué d'affirmer que la théorie mathématique de SHANNON est d'une telle généralité « que les relations qu'elle établit s'appliquent sans discrimination à toutes les formes de communication » (SHANNON ; WEAVER, op. cit. p. 58).

<sup>30</sup> ESCARPIT, L. (1976) : *Théorie générale de l'information et de la communication*, Paris, Hachette, cité par BACHMANN Christian, LINDENFELD Jacqueline, SIMONIN Jacky (1981) : *Langage et communications sociales*, Paris, Hatier, p. 25.

Une autre critique que l'on peut faire est que la communication est présentée comme un processus à sens unique allant d'un point A (Émetteur) à un point B (Récepteur). Pour MARC et PICARD (2000a : 61), la faiblesse de la conception « mécaniste » proposée par SHANNON réside aussi dans le fait qu'elle « met en scène de simples entités sans ancrage psychosocial, définies par leur seul rôle d'émetteur ou de récepteur et envoyant (ou recevant) sans état d'âme des messages indifférenciés... ».

Cependant, il convient de reconnaître que le modèle était adapté à son objet, celui de transmissions d'informations téléphoniques. A notre avis, ce qui est remarquable, c'est le fait que ce modèle a servi de source d'inspiration et de point de départ pour d'autres chercheurs issus d'autres domaines de connaissance. Comme le dit MATTELART (1997 : 338), « dès ses débuts, la théorie mathématique de l'information s'installe comme passe muraille des disciplines et irrigue, grâce à sa puissance d'organisation, des champs de connaissance aussi divers que l'économie ou la physique, la sociologie, la psychologie ou la linguistique. ». Ainsi, cette vision de la communication va-t-elle se répandre rapidement à travers les sciences humaines et sociales aux Etats-Unis et en Europe.

### **3.1.2. Le schéma de la communication selon JAKOBSON**

Partant du schéma de SHANNON, JAKOBSON (1963 : 214) propose, à son tour un modèle de communication humaine qui présente « les facteurs constitutifs de tout procès linguistique, de tout acte de communication verbale » :



**Fig. 2 :**       Modèle de la communication selon JAKOBSON (1963 : 214)

JAKOBSON part de l'idée que la communication humaine va au-delà d'un simple processus de transmission d'informations. Pour cet auteur, la communication humaine ne se résume pas uniquement à l'envoi d'un message d'un destinataire à un destinataire. Ainsi, pour que le message envoyé soit opérant il doit avoir un contexte auquel il renvoie. De même, pour que le message passe entre le destinataire et le destinataire, tous les deux doivent avoir en partage (en tout ou en partie) un code commun. Enfin, le message requiert également un contact (c'est-à-dire un canal physique ou psychologique) à travers lequel le destinataire et le destinataire établissent et maintiennent la communication.

Tout d'abord le schéma de JAKOBSON a le mérite d'avoir resitué la communication dans sa dimension humaine, unissant deux individus. En parlant de « destinataire » et de « destinataire », il accorde ainsi une importance aux sujets parlants dans une communication. Il permet aussi de comprendre que le langage présente des aspects très différents selon que l'on se place du point de vue du destinataire ou de celui du destinataire, selon que le langage est vu de l'une ou l'autre extrémité du canal de la communication. En effet, pour deux personnes engagées dans un processus de communication, le message peut ne pas être perçu ou compris de la même façon. De même, si le destinataire et le destinataire ne partagent pas le même code, la communication risque d'être difficile.

Ensuite, JAKOBSON privilégie les fonctions de la parole dans la communication humaine. Selon MARC et PICARD (2000a :62), « on est ainsi passé d'une conception statique et descriptive à une conception « fonctionnaliste » et dynamique de la communication. » En effet, pour JAKOBSON, si la communication humaine doit être bien comprise, « le langage doit être étudié dans toute la variété de ses fonctions » (op. cit. p. 213). Il identifie alors six différentes fonctions du langage à partir des six facteurs compris dans son schéma de communication : les fonctions émotive, référentielle, poétique, phatique, métalinguistique et conative.

Le système de communication humaine, tel qu'il a été proposé par JAKOBSON, présente des limites. On lui a reproché d'avoir négligé des facteurs importants tels que la situation de communication, la nature du message, le rôle et les caractéristiques des individus qui participent à la communication. (KERBRAT-ORECCHIONI 1980, WINKIN 1981, BACHMANN et al, 1981, BAYLON & MIGNOT 1999).

Cependant, le modèle de JAKOBSON, dont l'objet est principalement la communication linguistique, va servir de point de référence à partir duquel d'autres chercheurs vont développer leur propre schéma. Comme l'explique ROLLET-HARF (1987 : 52) « en accordant enfin de l'importance au sujet et à la parole en développant sa théorie des 6 fonctions du langage (...), Roman JAKOBSON se trouve près des travaux sur le langage en tant que communication sociale. »

Le modèle de JAKOBSON a eu des répercussions non négligeables dans plusieurs domaines de recherche dont la didactique des langues. En effet, HALTÉ (1983 : 7) ne manque pas de dire que, outre la simplicité remarquable du modèle,

« le schéma est exhaustif. Il est universel, apte à rendre compte de n'importe quel procès. A cette plasticité remarquable s'ajoute une redoutable praticité : les fonctions, générées par les facteurs intangibles permettent de fonder une typologie de messages. Le schéma permet d'inventorier, de trier, de classer les textes (...) bref, d'enseigner "rationnellement". »

Dans la même perspective, ALBER et PY (1986 : 78) pensent que le succès du modèle de JAKOBSON,

« s'explique par l'efficacité théorique de la schématisation qu'il propose de la réalité. La didactique des langues étrangères s'en est inspirée elle aussi. C'est grâce à ce modèle, par exemple, qu'elle a défini l'opposition entre langue écrite et langue parlée (opposition qui repose sur les différences entre canal vocal et canal graphique), ou la distinction entre expression et compréhension (la première désignant l'activité de l'émetteur, la seconde celle du récepteur). »

Par rapport à notre domaine de recherche, ce sont les différentes fonctions identifiées par JAKOBSON qui nous intéressent, en particulier les fonctions phatique et métalinguistique. En ce qui concerne la fonction phatique, JAKOBSON (op cit. p. 217) explique qu'« il y a des messages qui servent essentiellement à établir, prolonger ou interrompre la communication, à vérifier si le circuit fonctionne. » En effet, dans une situation de communication en langue étrangère, par exemple, l'on ne peut pas négliger l'importance de la fonction phatique du langage, à travers laquelle les interlocuteurs s'assurent de comprendre et de se faire comprendre.

Par ailleurs, JAKOBSON (op. cit. p. 217 – 218) pose la notion de discours métalinguistique : « chaque fois que le destinataire et / ou le destinataire jugent nécessaire de vérifier s'ils utilisent bien le même code, le discours est centré sur le code. » En effet, au cours de la communication, un segment du discours peut devenir l'objet voire le thème de la communication. La fonction métalinguistique constitue un élément primordial par rapport à

notre travail. Car, dans la pratique d'une langue étrangère, la fonction métalinguistique constitue, à notre avis, un aspect fondamental qui permet d'apprécier le degré de maîtrise de la langue par des apprenants. D'ailleurs, comme l'explique lui-même JAKOBSON (op. cit. p. 54), « l'interprétation d'un signe linguistique au moyens d'autres signes de la même langue, homogènes sous certains rapports, est une opération métalinguistique qui joue aussi un rôle essentiel dans l'apprentissage du langage par l'enfant. »

En considérant, d'une part, la compréhension mutuelle comme étant l'un des principaux objectifs de la communication humaine, et en acceptant, d'autre part, l'idée que « pour se comprendre soi-même, on a besoin d'être compris par l'autre ; pour être compris par l'autre, on a besoin de comprendre l'autre »<sup>31</sup>, la fonction métalinguistique de la langue devient alors un phénomène pertinent à étudier surtout dans des situations où les interlocuteurs ne partagent pas le même niveau de connaissance du code linguistique. Ainsi, pour assurer l'intercompréhension et le fonctionnement normal de la communication, les locuteurs ayant des répertoires linguistiques asymétriques ont souvent recours à des opérations métalinguistiques. Ces opérations se manifestent généralement sous forme de traduction « intra linguale » au cours de laquelle le discours est dévié de son objet ou du thème de discussion pour se centrer sur le code linguistique, c'est-à-dire la langue de communication.

En guise d'illustration considérons cet extrait de dialogue :

- 01 A : *comment sont les professeurs dans votre école ?*  
 02 B : *ah dans mon école **les professeurs sont sages** ils sont très sages*  
 03 A : ***sages** + que voulez-vous dire par **ils sont sages** ?*  
 04 B : *ils sont sages euh c'est-à-dire **ils sont intelligents** **ils sont biens euh qualifiés** ils enseignent très bien*

---

<sup>31</sup> HORA Thomas (1959): « Tao, Zen and existential Psychotherapy », *Psychologia*, 2, 236-242, cité par WATZLAWICK Paul, HELMICK BEAVIN Janet, JACKSON DON D. (1972): *Une logique de la communication*, Editions du Seuil, p. 31.

Dans cet exemple, il s'agit d'un échange entre deux locuteurs (A et B). La discussion porte sur la vie dans l'école de B et de ses professeurs. En répondant à la question de A (01), B déclare que ses professeurs sont « sages » (02). L'emploi de ce mot provoque alors une activité métalinguistique initiée par le locuteur A (03). A partir de ce moment le dialogue se trouve dévié de son objet (les professeurs) pour se centrer sur le mot « sage » que le locuteur B tente d'expliquer en utilisant d'autres termes : « intelligents », « biens qualifiés » (04). On peut ainsi observer la fonction métalinguistique de la langue dont parle JAKOBSON dans son modèle.

Les travaux de JAKOBSON vont servir de base à de nombreuses réflexions tant dans le domaine des sciences sociales que dans celui de la didactique. La conception de la communication se trouve alors enrichie avec le développement de nouveaux courants aux Etats-Unis, notamment avec les travaux de HYMES, GOFFMAN et les membres de l'école de Palo Alto.

### **3.1.3. HYMES et la dimension sociale de la communication**

L'apport le plus significatif est l'ethnographie de la communication dont l'objectif est de décrire l'utilisation de la langue dans la vie sociale. C'est avec HYMES, entre autres, que la communication humaine devient sociale et intègre la dimension culturelle. La contribution de HYMES à la compréhension de la communication humaine réside, d'une part, dans l'élaboration d'un modèle de communication humaine (modèle SPEAKING), et d'autre part, dans l'introduction du terme « compétence de communication »<sup>32</sup> dont les répercussions sont importantes dans le domaine de la didactique des langues.

---

<sup>32</sup> Nous parlerons davantage de « compétence de communication » quand nous aborderons la notion de « stratégie ».

### - Le modèle « SPEAKING »

Pour étudier la communication humaine, HYMES propose l'établissement d'une taxinomie des systèmes sociolinguistiques à travers un inventaire des ressources verbales de différentes communautés et des possibilités de changement de registre. Pour entreprendre des recherches sur les pratiques langagières de divers groupes socioculturels et observer le fonctionnement de la parole dans la vie sociale, HYMES (1980) va mettre en place un modèle de communication, appelé le modèle SPEAKING (en suivant l'ordre mnémotechniques des termes en anglais). Ce modèle constitue, pour reprendre les termes de BACHMANN et al. (1981 : 73), une sorte de grille pour une meilleure observation et description d'une situation de communication.

Dans une situation de communication humaine, HYMES identifie sept (7) principales composantes dont :

- « **Setting** », c'est-à-dire le cadre physique psychologique.
- « **Participants** »; les participants c'est-à-dire le destinataire et le destinataire ainsi que d'autres personnes présentes pendant le déroulement de la communication.
- « **Ends** »; les finalités, c'est-à-dire l'intention ainsi que le résultat de l'activité de communication.
- « **Acts** », les actes, c'est-à-dire les sujets de conversation ainsi que la forme du message.
- « **Key** »; la tonalité ou encore le ton des participants à la communication.
- « **Instruments** »; les moyens de communication, c'est-à-dire les canaux de communication – langage oral, écrit ou gestuel – et les codes de communication correspondants.

- « **Norms** »; c'est-à-dire les normes qui englobent, d'une part, les normes d'interaction - les mécanismes de conversation comme les tours de parole, les interruptions etc. - et, d'autre part, les normes d'interprétation - la manière dont les messages sont compris ou interprétés par les participants compte tenu de leurs systèmes socioculturels.
- « **Genre** », le genre, c'est-à-dire le type de communication dans lequel sont engagés les participants dans un acte de communication.

Tel qu'il se présente, le modèle de HYMES permet de mieux appréhender la communication dans sa dimension sociale. D'abord, il met l'accent sur le contexte social dans lequel se déroule la communication. Ainsi, on ne communique pas de la même façon quand on est dans un cadre familial, en classe, entre amis ou collègues de travail, etc. Ensuite, HYMES présente les participants à la communication comme des êtres humains, sociaux dont l'état psychologique peut avoir des incidences sur le déroulement de la communication. A travers la notion de « finalité », il montre également l'importance des intentions des sujets parlants et des résultats obtenus à la suite de la communication. Autrement dit, la communication humaine est un acte social qui se manifeste dans un but déterminé. On assiste alors à la prise en compte de la dimension sociale et culturelle de la communication. Ainsi, le lien entre le contexte socio-culturel et les manières de dire met en relief la nature sociale du langage et de la parole.

Nous allons surtout retenir, du modèle de HYMES, les notions de cadre de la communication, de participants, de normes d'interaction ainsi que le genre. Nous reviendrons, plus en détail, sur ces divers éléments quand nous aborderons la présentation de l'expérience qui fait l'objet de notre recherche.

#### **3.1.4. Les travaux de l'école de Palo Alto**

Les travaux du groupe des chercheurs dit de l'école de Palo Alto ont contribué à enrichir la conception de la communication humaine dans sa dimension sociale. Leurs recherches ont porté généralement sur trois grands axes : une théorie de la communication, une méthodologie du changement et une pratique thérapeutique. En ce qui nous concerne, nous allons surtout porter notre regard sur les éléments fondamentaux de la théorie de la communication humaine telle qu'elle est conçue par ce groupe.

La théorie de communication humaine élaborée par le groupe de Palo Alto repose principalement sur le fait que tout comportement humain a une valeur communicative et que l'essence de la communication réside dans un ensemble de processus relationnels et interactionnels. Pour ces chercheurs, tout comportement humain a une valeur de message. Ils considèrent de ce fait les termes "communication" et comportement comme étant pratiquement des synonymes.

De même, la communication humaine est envisagée sous l'angle de la relation et de l'interaction entre les interlocuteurs. L'attention est donc focalisée sur les rapports que les individus établissent et entretiennent entre eux pendant l'acte de communication. La communication humaine est une activité à travers laquelle les participants interagissent. Ainsi, l'accent est mis, non seulement sur les rapports entre les interlocuteurs, mais aussi sur les effets de la communication et sur le comportement des interlocuteurs. Les membres de l'école de Palo Alto, proposent une nouvelle conception de la communication : « la communication est pour ces auteurs un processus social permanent intégrant de multiples modes de comportement : la parole, le geste, le regard, la mimique, l'espace interindividuel etc. » (WINKIN, 1981 : 24). En d'autres termes, la communication humaine est considérée comme une activité multimodale à travers laquelle les interlocuteurs utilisent, non

seulement la parole, mais aussi les gestes, leur positionnement pour communiquer. Ils se transmettent des messages de nature verbale et non verbale.

La contribution majeure de l'école de Palo Alto réside dans l'élaboration d'une « pragmatique » de la communication humaine. En effet, en partant de l'idée que l'étude de la communication humaine peut se subdiviser en trois domaines : la syntaxe, la sémantique et la pragmatique, les chercheurs de Palo Alto focalisent leurs études sur l'aspect pragmatique, c'est-à-dire les effets du comportement pendant le déroulement de la communication. Ainsi, pour eux, « les données de la pragmatique ne sont pas simplement les mots, leurs configurations et leurs sens, données qui sont celles de la syntaxe et de la sémantique, mais aussi leurs concomitants non verbaux et le langage du corps. » (WATZLAWICK et al, 1972 : 16). Ils mettent donc l'accent sur l'importance du langage verbal (les mots, leurs structures et leurs significations) et celui des comportements non verbaux (tels que les gestes, les mimiques, etc.) dans la communication humaine.

L'élément intéressant pour nous réside dans l'axiome suivant : « on ne peut pas ne pas communiquer, qu'on le veuille ou non. » (WATZLAWICK et al, op. cit. p. 46). Tout comportement social, toute réaction physique ou verbale, l'immobilité et même le silence constituent des formes diverses de communication humaine. Ainsi, l'impossibilité de ne pas communiquer montre que, lorsque deux personnes sont en présence, elles ne peuvent pas ne pas avoir un comportement. Si l'une d'entre elles garde le silence, son silence constitue une forme de communication qui peut vouloir dire « je n'ai pas envie de parler » ou « laisse-moi tranquille ».

L'autre intérêt pour nous est la distinction entre "contenu" et "relation" : « une communication ne se borne pas à transmettre une information, mais induit en même temps un comportement ». (WATZLAWICK et al, op. cit. p. 49).

En effet, selon les membres de Palo Alto, en communiquant les interlocuteurs ne se transmettent pas uniquement des messages, mais ils entretiennent par la même occasion des relations entre eux. Ainsi toute communication suppose un comportement qui définit la relation que les interlocuteurs entretiennent entre eux.

Nous empruntons également aux chercheurs de Palo Alto l'idée de relation symétrique et complémentaire. La relation symétrique est fondée sur l'égalité des interlocuteurs ; la communication se caractérise alors par l'égalité et la minimisation de la différence. Quant à la relation complémentaire, elle est caractérisée par une différence entre les interlocuteurs ; la communication se fonde alors sur une maximisation de la différence. Dans une relation complémentaire, le comportement de l'un des interactants complète celui de l'autre. Compte tenu de leur différence, l'un des partenaires occupe une position qualifiée de « haute » ou « supérieure », tandis que l'autre occupe la position correspondante dite « basse » ou « inférieure ». Cette différenciation des positions est généralement déterminée par le contexte social ou culturel ; ce n'est pas toujours le partenaire qui impose la relation complémentaire à l'autre. C'est le cas par exemple dans les relations médecin-malade, mère-enfant ou enseignant-apprenant, etc. où la complémentarité des relations est fixée par le contexte social.

De tout ce qui précède, on peut déduire que ce qui retient notre attention dans ces théories c'est d'abord l'identification de deux types d'interaction (symétrique ou égalitaire et complémentaire ou inégale) ainsi que l'importance du rapport et du statut des interlocuteurs en situation de communication. Nous retiendrons, ensuite, la distinction entre "le contenu" et "la relation", principalement la prise en compte et la mise en valeur de la dimension non verbale de la communication humaine. Nous nous intéresserons, donc, au rapport de places qui caractérise, par exemple, une situation de communication en français entre des apprenants anglophones et

un journaliste francophone en montrant comment le statut de ces apprenants de français affecte leurs comportements communicatifs dans une telle situation.

Après, l'exposé des différentes conceptions de la communication, il nous semble pertinent de préciser les éléments fondamentaux qui caractérisent la communication humaine.

### **3.2. Les spécificités de la communication humaine**

Par rapport aux autres formes de communication, la communication humaine présente certaines caractéristiques qui lui sont propres.

La toute première particularité de la communication humaine, c'est l'usage du langage verbal. Par rapport à d'autres formes de communication, la communication humaine est principalement assurée par l'emploi de la langue orale et met en jeu deux dimensions : verbale et non verbale.

#### **3.2.1. La communication humaine peut être verbale et / ou non verbale**

Selon COSNIER et BROSSARD (1984 : 2) le langage humain doit être considéré « comme un procédé de communication hétérogène, "multicanal" ou "plurimodal"... » La communication humaine peut se dérouler soit sur le plan verbal ou non verbal, soit à travers la combinaison du langage verbal et non verbal. En situation de communication en face à face, par exemple, la multicanalité de la communication humaine se manifeste à travers la combinaison synergique de plusieurs éléments (COSNIER et BROSSARD, op. cit. p. 27) :

« - les uns, voco-acoustiques, les plus anciennement reconnus, constituent la partie verbale de l'énoncé (...)

et sa partie vocale, intonation, timbre, hauteur, intensité, accents, tempo (...)

- Les autres, visuels, relèvent de plusieurs codes et sont soit statiques (morphotype, artifices, parures, etc.) soit cinétiques lents (faciès basal, rides, postures) soit cinétiques rapides (mimiques faciales, gestes)... »

En somme, dans une situation de face à face, plusieurs canaux sont utilisés par les partenaires pour communiquer. D'abord, sur le plan vocal des éléments comme la voix, l'articulation, la pause, l'intonation et le débit sont intrinsèquement liés au verbal. Ensuite, au niveau du non verbal, les gestes, les mimiques ou les expressions faciales (comme le regard, le hochement de tête, etc.) participent à la signification de ce qui est dit. Nous pouvons donc conclure qu'en situation de communication en face à face chaque partenaire émet et reçoit un énoncé hétérogène avec de multiples composantes relevant de codes différents.

Verbal et non verbal concourent ensemble à la réalisation de l'acte de communication. Cependant, alors que la communication verbale peut se dérouler soit dans une situation en face à face soit à distance (comme dans le cas de communication téléphonique, radiodiffusée ou télévisée), la communication non verbale ne peut se dérouler et n'a de sens qu'en situation en face à face. Dans les situations de communication en face à face, les partenaires ont toujours recours à des procédés paralinguistiques tels que le geste, l'expression faciale, etc. Ainsi, la communication non verbale renforce et complète la communication verbale, ce qui concourt ainsi la compréhension entre les interlocuteurs.

Pour comprendre un message verbal dans une langue donnée, la connaissance du code linguistique de cette langue est indispensable ; mais cela n'est pas le cas pour la compréhension d'un message non verbal dans

cette même langue. Car tandis que la communication verbale est basée sur la linguistique, c'est-à-dire l'usage de la langue parlée, la communication non verbale est enracinée dans l'ensemble des gestes et comportements des membres d'une société. Comme l'ont montré les travaux du groupe de Palo Alto, la communication non verbale s'appuie surtout sur les pratiques socioculturelles des interlocuteurs engagés dans la communication.

### **3.2.2. La communication humaine peut être orale et / ou écrite**

Plusieurs travaux ont été effectués sur les divers éléments distinctifs de ces deux aspects de la communication humaine (PEYTARD 1970, BLANCHE-BENVENISTE, 1993, 2000, GADET 1996). Dans l'optique de notre recherche, nous n'avons pas l'intention de reprendre le débat, mais plutôt de mettre l'accent sur les spécificités de l'oral.

La communication orale se présente comme une activité interactionnelle qui implique deux ou plusieurs interlocuteurs parmi lesquels l'un est producteur du discours. Le discours oral se pratique dans différentes conditions : en face à face ou à distance (c'est-à-dire véhiculé par un canal de transmission autre que le contact direct). En d'autres termes, le discours oral s'inscrit dans le cadre de l'interlocution à la fois de manière directe (co-présence des interlocuteurs) et de manière indirecte (communication téléphonique par exemple).

Sur le plan de la construction du message, la communication orale en face à face se manifeste comme une activité d'échanges et de co-construction de sens entre deux ou plusieurs interlocuteurs. Ainsi, dans un échange verbal, les participants exercent parallèlement deux types d'activités qui sont la production et la reconnaissance des énoncés, ce qui fait que les interlocuteurs sont susceptibles de jouer un rôle non négligeable dans le processus de production de l'énoncé par le locuteur (VIOLLET, 1986 : 185).

Nous pouvons donc dire que la communication orale n'est pas l'affaire d'une seule personne, mais le résultat d'efforts conjoints entre interlocuteurs qui s'influencent mutuellement.

Contrairement à l'écrit où le scripteur présente un produit fini, à l'oral, la communication se déroule avec ou sans préparation. Quand il est préparé, le discours oral se présente sous la forme d'un écrit oralisé : lecture à haute voix d'un texte, récitation à haute voix d'un texte écrit (ou d'un discours oral) préalablement mémorisé. Mais quand elle n'est pas préparée d'avance, la communication orale se caractérise par sa production spontanée. Cette spontanéité est généralement marquée par le fait que les interlocuteurs ont très peu de temps pour réfléchir ou organiser leur discours. Ainsi, la particularité de l'oral improvisé c'est qu'il se construit simultanément avec la pensée. Son essence même est la spontanéité qui se dérobe parfois des contraintes normatives (BELLENGER, 1979 : 4). C'est ce dernier aspect de la communication orale – la spontanéité de sa production – qui nous intéresse dans le cadre de ce travail.

L'élaboration et la production du discours oral spontané coïncident sur le plan temporel. C'est pour cette raison qu'il est impossible de dissocier la phase d'élaboration de celle de la production. Comme le précisent BLANCHE-BENVENISTE et al (1990 : 17), lorsque nous produisons des discours non préparés, nous les composons au fur et à mesure de leur processus d'engendrement en laissant des traces de cette production. Ces traces qui se présentent généralement sous forme de « scories » - pauses, hésitations, reprises, bégaiements, recherches de mots, auto-interruptions, auto-reformulations, etc. - attestent du travail d'élaboration du discours oral.

Il faut souligner, cependant, que même si la présence de scories est un phénomène normal pendant la communication orale, celles-ci ne se manifestent pas de la même façon selon que le locuteur parle sa langue

maternelle ou une langue seconde ou étrangère. La communication orale en langue étrangère exige souvent un travail d'élaboration du discours plus soutenu et se caractérise par un nombre plus important de pauses, d'inachèvement, de reprises, d'hésitations ou d'auto-interruptions. La communication orale en langue étrangère oblige le locuteur à porter beaucoup plus d'attention à sa parole : il pense à ce qu'il veut dire, il cherche à le dire correctement, à bien prononcer les mots afin de faire bonne figure devant son interlocuteur.

## **Conclusion**

« Communication » est une notion qui renferme plusieurs acceptions. Jusqu'ici, nous nous sommes surtout intéressé à la communication humaine telle qu'elle se manifeste par l'usage de la langue et d'autres moyens extralinguistiques. Nous avons retracé l'évolution des recherches qui ont permis de mieux comprendre la nature et les caractéristiques fondamentales de la communication. De la description « télégraphique » de la communication (SHANNON) aux divers autres travaux (HYMES, SEARLE, WATZLWICK, P. et al. etc.) en passant par le schéma de la communication selon JAKOBSON, nous avons établi que la communication humaine est une activité d'échanges, d'interaction et de négociation entre deux ou plusieurs partenaires.

La communication orale, qui nous intéresse ici, se présente comme un processus d'échange multicanal. En situation de communication en face à face, elle se manifeste à la fois par des signes verbaux et non verbaux. Dans sa production, le discours oral fonctionne de manière redondante avec les gestes et les mimiques qui font partie intégrante du processus de communication orale.

Dans le cadre de ce travail, nous allons considérer la communication orale comme étant, non seulement, un processus d'échange de messages entre deux ou plusieurs interlocuteurs, mais aussi un processus interactionnel à travers laquelle deux ou plusieurs individus s'influencent dans une situation sociale donnée. Nous nous inscrivons, donc, dans la logique de SPITZ (1962 : 1) pour qui la communication est définie comme « toute modification perçue du comportement, qu'elle soit intentionnelle ou non, dirigée ou non, au moyen de laquelle une ou plusieurs autres personnes peuvent influencer la perception, les sentiments, les émotions, les pensées ou les actions d'une ou plusieurs autre personnes, cette influence étant voulue, soit involontaire. » Ainsi, la communication orale se caractérise par un réseau d'influences mutuelles que les partenaires exercent les uns sur les autres. Communiquer ne signifie pas seulement « parler à » mais aussi « parler avec ». C'est donc en terme de comportements et d'influences réciproques, d'interactions entre des individus que nous allons envisager la communication.

Ces considérations nous conduisent à aborder à présent la notion même d'interaction.

## CHAPITRE 4 : L'INTERACTION VERBALE

### Introduction

Plusieurs chercheurs issus de divers domaines (ethnographie, sociologie, linguistique, didactique etc.) ont abordé la notion d'interaction par rapport à la communication humaine et aux relations entre les individus en situation de communication. En ce qui concerne son apparition dans les recherches en France, KERBRAT-ORECCHIONI (1998 : 54), précise que « **la notion d'interaction est une notion importée**, et cela doublement puisqu'elle l'est d'un point de vue à la fois **géographique** et **disciplinaire** : c'est dans le champs de la sociologie américaine que cette notion a reçu simultanément son statut théorique, et son efficacité descriptive. » (C'est l'auteur qui souligne). En effet, cette notion trouve son origine, comme nous l'avons vu, dans les travaux des chercheurs américains notamment dans les recherches menées par les membres de l'école de Palo Alto (BATESON, HALL, WATZLAWICK, BIRDWHISTELL, JACKSON etc.) et par des ethnologues comme GOFFMAN et GUMPERZ.

À cause de son origine pluridisciplinaire, la définition de la notion d'« interaction » est loin de faire l'unanimité. Comme le souligne MATTHEY (1996 : 37) « le terme d'interaction est assez flou et reçoit plusieurs définitions qui thématisent tel ou tel aspect de la rencontre des êtres humains. » D'une manière générale, cependant, cette notion « intègre toute action conjointe, conflictuelle et / ou coopérative, mettant en présence deux ou plusieurs acteurs. A ce titre, elle (la notion) couvre aussi bien les échanges conversationnels que les transactions financières, les jeux amoureux que les matches de boxe » VION (1992 / 2000 : 17). Nous pouvons remarquer le caractère général de cette définition.

Historiquement, la notion d'interaction a vu le jour dans le domaine des sciences humaines et sociales, surtout grâce aux recherches issues de l'ethnométhodologie, avec notamment GUMPERZ et HYMES. En effet, à travers leurs travaux, ces auteurs s'intéressent non seulement aux comportements sociaux (comportements observables dans les échanges quotidiens) mais aussi aux comportements culturels (les normes qui régissent les comportements sociaux) tels qu'ils se manifestent dans plusieurs communautés.

Avec sa fameuse formule - « *speaking is interacting* » - GUMPERZ (1982) ne manque pas de réaffirmer que le bien fondé de la parole c'est l'interaction. Ainsi, pour lui, « l'exercice de la parole implique normalement plusieurs participants ; lesquels participants exercent en permanence les uns sur les autres un réseau d'influences mutuelles : parler, c'est échanger, et c'est changer en échangeant. »<sup>33</sup> Pour GUMPERZ, donc, la communication se manifeste sous forme d'échanges et d'influences réciproques entre les sujets. Cette idée de réciprocité d'influences est d'ailleurs reprise et explicitée par BAYLON et MIGNOT (1999 : 193) pour qui « le terme interaction suggère, dans son étymologie même, l'idée d'une action mutuelle, en réciprocité. »

Par ailleurs, puisque la communication humaine est souvent définie comme une activité à travers laquelle les individus se transmettent des messages verbaux et / ou non verbaux, et que « tout discours est une construction collective, ou une réalisation interactive » (KERBRAT-ORECCHIONI, 1990 : 13), l'interaction peut alors être définie comme un processus à travers lequel les individus entreprennent des actions collectives pour communiquer entre eux. Ces actions se déroulent souvent selon les normes et les règles sociales des personnes en interaction.

---

<sup>33</sup> GUMPERZ J. (1982) : *Discourse Strategies*, Cambridge, CPU cité par KERBRAT-ORECCHIONI Cathérine (1998 : 55)

GOFFMAN, considéré comme l'un des fondateurs de l'interactionisme, établit la distinction entre une conception étroite (interaction en face-à-face) et une conception générale (interaction sociale) de l'interaction. Ainsi, pour lui, en situation en face-à-face, l'interaction se définit comme « l'influence réciproque que les partenaires exercent sur leurs actions respectives lorsqu'ils sont en présence physique immédiate les uns des autres »<sup>34</sup>. Cette conception de l'interaction en termes de situation en face-à-face, a fait l'objet de nombreuses critiques (KERBRAT-ORRECCHIONI, 1986 et 1990; VION, 1992 / 2000; MATTHEY, 2003). Pour KERBRAT-ORRECCHIONI (1986 : 9), par exemple, la définition de GOFFMAN est très restrictive : « on peut interagir à distance ». On peut parler également d'interaction entre des sujets engagés dans une communication à distance (communication téléphonique, émission radiophonique ou télévisée etc.). Nous ne discuterons pas davantage sur ce point dans la mesure où notre sujet concerne des échanges menés en co-présence des participants.

BAKHTINE (1977 : 136) affirme que l'essence même du langage est l'interaction verbale :

« la véritable substance de la langue [dit-il], n'est pas constituée par un système abstrait de formes linguistiques, ni par l'énonciation - monologue isolé, ni par l'acte psycho-physiologique de sa production, mais par le phénomène social de l'interaction verbale, réalisée à travers l'énonciation. L'interaction verbale constitue ainsi la réalité fondamentale de la langue. »

Ainsi, l'interaction verbale constitue la première raison d'être du langage humain. En tant que phénomène social, elle possède plusieurs caractéristiques et assure diverses fonctions dans les rapports entre les individus.

---

<sup>34</sup> Cf. WINKIN, Yves (éd.) (1988) : *GOFFMAN Erving : Les moments et leurs hommes*, Paris, Editions du Seuil / Editions de Minuit, p. 23.

#### **4.1. Quelques caractéristiques de l'interaction verbale**

Comme nous l'avons souligné, l'interaction verbale se caractérise généralement par la co-présence des sujets en interaction. Cette co-présence permet aux partenaires de s'entendre et de s'appuyer sur des éléments verbaux et non verbaux (mimiques, regard, gestes etc.) pour comprendre et se faire comprendre. Elle leur permet également de s'influencer réciproquement à travers leurs comportements. Les interactions que nous analysons, dans le cadre de notre recherche présentent cette caractéristique : chaque interaction met en face-à-face un journaliste béninois et un apprenant nigérian de français.

L'interaction verbale se caractérise également par une co-gestion du processus communicatif. Ainsi, le moindre dialogue est littéralement porté par les deux partenaires qui sont nécessairement partie prenante de son déroulement, et acceptent d'être co-responsables de son succès ou de son échec (JACQUES, 1979). Puisqu'ils visent à « communiquer » l'un avec l'autre, les partenaires en présence participent ensemble à la gestion de l'interaction. Ils sont censés contribuer à la réussite de l'interaction en assurant sa gestion et son déroulement du début à la fin en vue d'assurer l'intercompréhension. En d'autres termes, les partenaires s'engagent dans une collaboration mutuelle et assurent conjointement le pilotage de l'interaction en vue de bien mener leurs objectifs de communication. Dans notre situation, par exemple, le journaliste et l'apprenant accomplissent ensemble une tâche collective : celle de communiquer en français.

L'interaction verbale est caractérisée par le respect de certaines règles dont celle du principe de coopération (formulé par GRICE). En effet, le principe de coopération ou « principe d'interaction » se présente comme une convention générale de l'interaction mise en œuvre à l'aide d'un ensemble de règles de conduites qui spécifient ce que les participants doivent faire pour

agir de manière sensée/raisonnable/rationnelle, voire compréhensible. Pour GRICE (1979 : 60), nos échanges de paroles ne se réduisent pas en temps normal à une suite de remarques décousues, mais constituent plutôt le résultat d'efforts de coopération en vue d'atteindre un but commun, celui de la communication. Dans les interactions entre des personnes qui ne parlent pas la même langue, les efforts coopératifs sont encore plus pertinents et se présentent sous formes de processus de négociation continue aussi bien sur le sens que sur la forme du discours. Dans ce travail communicatif, les partenaires font aussi usage de tous leurs sens dans le but de transmettre leur message et de se comprendre en associant verbal et non verbal.

De ce qui précède, nous pouvons déduire que l'interaction verbale se caractérise par la présence de deux ou plusieurs partenaires en situation d'échange verbal. Elle repose sur une gestion collaborative de cet échange - gestion dans laquelle le langage non verbal joue un rôle non négligeable.

#### **4.2. Les fonctions de l'interaction verbale**

En nous appuyant sur les travaux de VION (1992 / 2000), nous allons retenir trois fonctions : la construction du sens, la construction de la relation sociale et la gestion des formes discursives.

L'une des fonctions de l'interaction verbale porte sur la production du sens par rapport au registre des objets signifiés et au contenu thématique de l'interaction. Ainsi, à travers leurs discours, les partenaires en interaction œuvrent à produire des messages cohérents et significatifs. Dans le cadre de notre recherche, par exemple, malgré le contexte expérimental dans lequel ils se trouvent, le journaliste francophone et l'apprenant nigérian sont placés dans une situation d'interaction sur un thème précis et s'efforcent à construire du sens pour se comprendre.

Une autre fonction de l'interaction verbale porte sur l'établissement des relations sociales entre les partenaires. Les sujets parlent de diverses positions sociales et assument les rôles que leur assignent ces positions. Dans la vie sociale, l'interaction verbale est largement marquée par la reconnaissance de la position sociale des partenaires ainsi que les différents rôles qu'ils assument pendant le déroulement de l'interaction. L'identité physique et sociale de chaque sujet lui permet de se positionner vis-à-vis de son partenaire. Par rapport à notre corpus, par exemple, l'interaction entre le journaliste béninois et l'apprenant nigérian est marquée, d'une part par leurs positions sociales (journaliste / salarié vs apprenant / non salarié) et d'autre part par leurs différents rôles (alors que le journaliste joue le rôle d'intervieweur, l'apprenant joue celui de l'interviewé) pendant le déroulement de l'interaction.

L'interaction verbale conduit les partenaires à assurer la gestion des formes discursives. Cette fonction met en relief l'importance du langage verbal dans la communication sociale. Selon VION (1992 / 2000 : 97), « prendre en compte le langage implique au-delà de considérations générales, d'analyser les actes qu'il réalise ainsi que les formes discursives que les sujets sont amenés à gérer de manière conjointe. » Dans le cadre de notre travail, ce qui nous intéresse, c'est surtout cette dernière fonction de l'interaction verbale telle qu'elle se manifeste dans les productions orales des apprenants de français en interaction avec un journaliste francophone.

En effet, il s'agira d'analyser comment les apprenants co-construisent, avec le journaliste béninois, les formes linguistiques qui constituent le tissu discursif de leur interaction. Nous nous intéresserons, non seulement à la dimension langagière de cette interaction mais aussi aux divers moyens mis en œuvre par les apprenants pour gérer et assurer la réussite de l'interaction avec le journaliste béninois.

Cependant, en vue d'entreprendre une meilleure observation - et analyse - des efforts communicatifs des apprenants, la prise en compte d'un certain nombre d'éléments permettant de comprendre le déroulement de l'interaction verbale nous paraît nécessaire, ce qui nous conduit à évoquer les composantes de l'interaction verbale.

### **4.3. Les composantes de l'interaction verbale**

L'interaction verbale se présente généralement comme une activité qui se déroule dans un cadre ou contexte bien défini, entre des sujets qui entretiennent des rapports sociaux de nature différente. Ces rapports sont souvent déterminés par le statut et la position des sujets en interaction ; on parle alors de rapport de places qui se définit entre les sujets pendant le déroulement de l'interaction. Sur le plan de la communication, le contexte ainsi que les rapports que les sujets entretiennent entre eux sont déterminants dans la compréhension et l'interprétation de toute interaction comme nous allons essayer de le montrer dans les lignes qui suivent.

#### **4.3.1. Le contexte ou la situation de l'interaction**

Selon VION (1992 / 2000 : 105), « il semble que l'habitude ait été prise, ces dernières années, de préférer le terme **contexte** à celui de **situation**. Ces deux termes ne sont pas explicités au niveau des relations qu'ils pourraient entretenir. » (C'est l'auteur qui souligne). Pour leur part, PORQUIER et PY (2004 : 47 - 52) tentent également de différencier la notion de contexte de celle de situation. Nous constatons cependant que la confusion semble toujours persister selon l'approche ou le domaine de connaissance concerné (sociologie, linguistique, etc.)

Ainsi, dans le domaine des relations sociales, par exemple, MARC et PICARD (2000a : 12 - 13) proposent de distinguer trois principaux

constituants du contexte : *le cadre* qui est formé par les éléments physiques et temporels qui servent de “décor” à l’interaction, *la situation*, c’est-à-dire le “scénario” qui définit et organise l’interaction (par exemple : un cours, une réunion de travail, une partie de cartes, un anniversaire, une cérémonie religieuse), et *l’institution* dans laquelle s’inscrit le cadre et la relation (l’institution scolaire, la famille, l’entreprise, l’Eglise).

Dans le domaine de l’interaction verbale, KERBRAT-ORECCHIONI (1990 : 76 et s.) précise que le contexte – que l’auteur appelle également « situation de communication » - comprend trois éléments : le site, le but et les participants. Le site ou “setting” se présente, d’une part, en terme de cadre spatial envisagé « sous ses aspects purement physiques » et « sous l’angle de sa fonction sociale et institutionnelle », et d’autre part, en terme de cadre temporel du déroulement de l’interaction. Le but de l’interaction se localise entre le site et les participants.

Dans le cadre de cette recherche, nous proposons d’aborder le contexte sous trois angles : **le cadre** (c’est-à-dire le lieu ou l’environnement physique dans lequel l’interaction se déroule), **les participants** qui prennent part à l’interaction (possédant des caractéristiques sociales bien spécifiques); et **le dispositif** mis sur pied pour susciter l’interaction. Si nous avons inclus ce troisième élément, c’est parce que nous considérons que la situation expérimentale et les moyens techniques utilisés font qu’on ne peut parler d’interaction “naturelle” puisqu’ils ont eu certaines conséquences sur son déroulement. A notre sens, le dispositif mis en place est un aspect non négligeable qu’il faudra prendre en compte quand nous aborderons le contexte d’étude et de recueil de données.

### **4.3.2. Le statut et le rôle des interactants**

Les caractéristiques individuelles et sociales des participants affectent le déroulement de l'interaction. L'un des éléments importants concerne leur statut.

D'une manière générale, « la notion de statut renvoie à un ensemble de positions sociales assumées par un sujet (sexe, âge, métier, position familiale, religieuse, sociale, politique...) constituants autant d'attributs sociaux » (VION, 1992 / 2000 : 68). Nous pouvons constater, à travers cette définition, que le statut est considéré comme une pluralité des positions que peut occuper un individu dans la société, d'où la confusion parfois entre statut et position sociale. Cette pluralité de positions conduit VION à parler de statuts (pluriels) d'une personne.

En ce qui concerne les positions sociales assumées par les individus, VION (op. cit. p. 79) précise que les travaux sur l'interaction ont opposé deux types de positions bien différenciées : d'une part les positions "statutaires" et d'autre part les places "interactives". Alors que les premières sont le résultat d'une caractérisation externe, comme le fait d'être homme, médecin, mari, client, frère, avocat, père, etc., les seconds sont le produit d'un positionnement interne à l'interaction (par exemple, pendant l'interaction l'un des partenaires peut tenir un rôle occasionnel de séducteur, de conseiller ou de demandeur).

Dans notre travail, nous pouvons distinguer également des positions statutaires des interactants (mener l'interaction) aussi bien que l'occupation des places interactives pendant le déroulement de l'interaction. Ainsi, par exemple, outre le fait d'occuper la place qui lui est assigné dans l'interaction (celle de journaliste), il arrive que le journaliste corrige aussi les fautes des

apprenants nigériens, occupant ainsi la place d'enseignant voire d'« expert » dans la pratique de la langue.

Les études sur les interactions verbales portent également une attention particulière sur les rôles des participants.

Le rôle désigne, selon LINTON (1977 : 71-72),

« l'ensemble des modèles culturels associés à un statut donné. Il englobe par conséquent les attitudes, les valeurs et les comportements que la société assigne à une personne et à toutes les personnes qui occupent ce statut. [...] En tant qu'il représente un comportement explicite, le rôle est l'aspect dynamique du statut : ce que l'individu doit faire pour valider sa présence dans ce statut. »

En effet, pendant le déroulement d'une interaction, chaque sujet assume un rôle qui s'accorde généralement avec son statut et qui lui permet de se positionner et de valider sa présence par rapport à son partenaire. Le rôle désigne donc la position qui nous est impartie dans les rapports sociaux (FLAHAULT, 1978 : 60). Dans l'interaction entre un journaliste béninois et un apprenant nigérien, par exemple, les deux partenaires assument chacun un rôle spécifique qui met en valeur leur statut respectif. Ainsi, le Béninois joue les rôles d'intervieweur et d'enquêteur par son statut professionnel alors que le Nigérien est l'interviewé avec un statut de sujet – apprenant de la langue française. L'interaction verbale se caractérise alors par une coordination et une négociation de rôles par les différents partenaires.

Dans notre recherche nous nous intéresserons particulièrement aux rôles interactionnels de l'apprenant nigérien dans une situation de communication avec le journaliste. Tous deux jouent des rôles interactionnels qui se manifestent, d'un côté par l'activité du journaliste en tant que meneur de l'interaction, c'est-à-dire celui qui questionne, et de l'autre côté par

l'activité de l'apprenant nigérian en tant que répondant, c'est-à-dire celui qui subit l'interrogation.

Pour mieux appréhender le statut et le rôle des sujets en interaction, FLAHAULT (1978 : 58) propose la notion de place « dont la spécificité repose sur ce trait essentiel que chacun accède à son identité à partir et à l'intérieur d'un système de places qui le dépassent ». Ainsi, le statut, la position et le rôle des sujets dans une interaction verbale doivent être envisagés en terme de rapport de places ou rapport de rôles.

### **4.3.3. Le rapport de places**

Dans une interaction la place se présente sous forme de positionnement des partenaires. C'est à travers elle que les sujets interagissent et s'influencent pendant le déroulement de l'interaction. Le rapport de place se caractérise par une double détermination comme le soulignent MARC et PICARD (1989 : 46) :

« Le rapport de place peut être, en effet, déterminé de l'extérieur par les statuts et les rôles des interactants (fournisseur / client, médecin / malade, maître / élève...) ou par leur identité sociale (parent/enfant, homme/femme) ; mais il est aussi de l'intérieur même de la relation, par la place subjective que chacun prend par rapport à l'autre (dominant / dominé, demandeur / conseiller, éducateur / séducteur... »

Le rapport de places permet donc de comprendre la relation qui existe entre les partenaires. Il permet aussi au sujet de se positionner par rapport à son partenaire pendant le déroulement de l'interaction.

En effet, les rapports de places sont symétriques quand les sujets sont engagés dans un certain type d'échange égalitaire. Une interaction symétrique se caractérise alors par la minimisation de la différence entre les sujets. Le

rapport de places complémentaires ou asymétriques se définit, à l'inverse, par un rapport d'inégalité entre les sujets. Cette inégalité peut être identifiée en fonction de l'âge, du statut, du rôle ou d'autres caractéristiques distinctes des sujets. Une telle interaction est caractérisée par une manifestation de la différence, plus ou moins forte dans l'interaction. L'un des partenaires occupe une position dite « haute » (*one-up*), l'autre une position dite « basse » (*one-down*).

Dans notre recherche, le rapport de place peut être qualifié de complémentaire. Notre analyse prendra en compte les marques de cette complémentarité et leurs conséquences sur le discours de nos apprenants. Par exemple, l'acte de questionner constitue l'une des marques de la place « haute » du journaliste – intervieweur, alors que la place « basse » des apprenants se traduit par le fait qu'ils doivent répondre, c'est-à-dire subir le questionnement du journaliste.

#### **4.4. Méthodes d'analyse de l'interaction verbale**

La notion d'interaction a eu des répercussions très importantes dans le domaine de la linguistique tout comme celui de la didactique des langues, Des chercheurs issus de divers horizons vont étudier, non seulement, le matériel verbal (unités phonologiques, lexicales, morphosyntaxique), mais aussi l'organisation conversationnelle des énoncés ainsi que le matériel paraverbal (les éléments prosodiques comme l'intonation, la pause, le débit, la prononciation, etc.) et le matériel non verbal (gestes et comportements des interlocuteurs). Comme le souligne COLLETA (1995 : 43)

« lorsqu'on examine les travaux actuels sur l'interaction, on ne peut manquer d'être frappé par leur diversité, qui a trait tant aux démarches mises en œuvre et aux finalités en jeu dans les investigations des uns et des autres qu'aux présupposés théoriques qui les sous-tendent. Cela tient au fait que plusieurs disciplines (...)

ont contribué à l'émergence de ce champ d'intérêt, et que l'objet « interaction verbale » s'est construit au carrefour des sciences du langage et des sciences sociales. »

Ainsi, selon le courant auquel ils appartiennent, les chercheurs définiront diverses approches permettant de rendre compte des interactions verbales. Toutes ces tendances vont servir de fondement à la naissance de l'analyse des interactions verbales dont l'objectif consiste à

« déchiffrer la “partition invisible” qui guide (tout en leur laissant une large manœuvre d'improvisation) le comportement de ceux qui se trouvent engagés dans un processus communicatif, et de dégager toutes les règles qui fondent le déroulement des divers types d'interactions verbales. » (KERBRAT-ORECCHIONI, 1990 : 157)

Compte tenu de la diversité des domaines de recherches qui ont porté sur l'interactionnisme, il est impossible de parler d'un “champ” ou d'un “domaine” homogène, mais plutôt d'une “mouvance” qui traverse diverses disciplines, l'unité reposant sur un certain nombre de principes. L'analyse des interactions s'inscrit donc dans un vaste champ de travaux menés dans plusieurs domaines des sciences humaines et sociales. Pour MATTHEY (1996 :38), ce qui sert de dénominateur commun entre les différentes disciplines, c'est qu'elles permettent « de mettre en lumière les pratiques et les représentations des individus, telles qu'elles peuvent être observées, décrites et interprétées par un chercheur ou une communauté de chercheurs, en soulignant les différents points de vue des interactants. »

Parmi les approches de l'analyse des interactions, nous retiendrons plus particulièrement l'ethno-sociologie qui, avec l'ethnométhodologie, a jeté les fondements de l'analyse conversationnelle. Il convient, en effet, de souligner la contribution de l'ethnographie de la communication et celle de l'ethnométhodologie dans la constitution du courant interactionniste. En

jetant les bases d'un champ de recherche dénommé "ethnographie de la communication", HYMES, GUMPERZ et d'autres chercheurs développent une approche qui se fixe comme objectif de « décrire l'utilisation du langage dans la vie sociale, et plus précisément, de dégager l'ensemble des normes qui sous-tendent le fonctionnement des interactions dans une société donnée (idéalement : toutes les normes qui régissent tous les types d'interactions dans toutes les sociétés). » (KERBRAT-ORECCHIONI, 1990 : 59) La contribution de ce groupe est de proposer une démarche empirique à partir de l'observation d'« événements de communication » dans leur milieu naturel, et de traiter le plus exhaustivement possible les données recueillies. Pour les ethnographes, la parole est inséparable des phénomènes linguistiques, paralinguistiques et gestuels. Comme le précise BACHMANN et al (1981 :78), dans leur présentation de l'ethnographie de la parole, « si l'on part d'un point de vue fonctionnel, on se rend bien vite compte du fait que telle intonation, tel geste, tel silence aussi, peuvent remplir le même rôle que telle parole dans une conversation. »

Le courant de l'ethnométhodologie, développé principalement par GARFINKEL, SACKS et SCHEGLOFF, se fixe comme démarche la description des méthodes utilisées par les membres d'une société donnée pour gérer les problèmes communicatifs qu'ils ont à résoudre dans la vie quotidienne. La contribution majeure de l'ethnométhodologie réside surtout dans l'attention portée aux échanges verbaux avec pour conséquence la naissance d'un nouveau champ de recherche : l'analyse conversationnelle. En effet, l'analyse conversationnelle, qui voit le jour notamment grâce aux travaux de SACKS<sup>35</sup>, a pour objet principal l'observation et la description du déroulement des conversations quotidiennes en situation naturelle.

---

<sup>35</sup> Cf. SACKS H. SCHEGLOFF, E.; JEFFERSON, G. (1974): «A simplest systematics for the organization of turn taking in conversation», *Language* 50, 1, 696 – 735, cité par BACHMANN et al. 1981.

L'analyse conversationnelle se présente comme une approche essentiellement empirique de la description des pratiques conversationnelles. La démarche ethnométhodologique consiste à:

- enregistrer des conversations recueillies en situation naturelle
- transcrire les données orales recueillies
- observer et décrire les micro-organisations des échanges linguistiques.

L'analyse conversationnelle recherche l'ordre des interventions langagières que les individus produisent lorsqu'ils sont amenés à « agir ensemble» et s'intéresse particulièrement aux règles qui président au fonctionnement alterné du discours produit successivement par les interlocuteurs. SACKS, SCHEGLOFF et JEFFERSON sont à l'origine des travaux portant sur les tours de parole, les activités d'ouverture, de clôture, les préliminaires ou les auto-corrections. A travers des observations minutieuses d'échantillons de conversations enregistrés, les ethnométhodologues cherchent surtout à comprendre et à expliquer comment les participants gèrent ensemble l'alternance des tours de parole, l'ouverture et la clôture de l'échange et la négociation des thèmes. Avec l'analyse conversationnelle, le tour de parole constitue l'élément de base de l'interaction verbale, c'est-à-dire l'unité interactive, orientée dans sa construction et dans sa fonction, à la fois, vers le tour précédent et vers le tour suivant.

Un autre courant théorique dont nous ferons référence est l'analyse de discours, qui prend en compte l'organisation structurale des conversations. Cette théorie interactionniste, à la fois linguistique et interactionnelle dont nous parlons, a vu le jour grâce aux travaux de SINCLAIR et COULTHARD (1975) et de LABOV et FANSHEL (1977). Alors que les premiers ont tenté de décrire en termes de rangs hiérarchisés l'organisation des formes linguistiques mises en œuvre pendant des échanges entre enseignants et élèves en

Angleterre, les seconds ont entrepris l'étude d'une série d'interactions de type psychothérapeutique.

Parmi les recherches francophones, nous citerons, en France, l'analyse pragmatique du discours qui fait appel aux notions de cohérence et de pertinence (MOESCHLER, 1985). Il y a également les travaux de l'Ecole de Lyon (COSNIER & KERBRAT-ORRECHIONI, 1987), qui a le mérite d'intégrer la prise en compte des aspects mimo-gestuels et acoustiques dans l'analyse de la conduite des interactants au cours de la conversation, ainsi que les travaux de l'Ecole d'Aix-en-Provence (VERONIQUE & VION, 1995b). En Suisse, les chercheurs de l'Ecole de Genève (ROULET 1981; ROULET et al, 1985), présentent ce qui est désormais connu sous la désignation de « modèle genevois ». Les travaux de ce groupe occupent une place importante dans les études portant sur l'analyse du discours.

En effet, le modèle de l'Ecole de Genève est basé sur la structure de l'interaction et permet d'analyser l'interaction verbale à partir de la description de ses différentes formes d'organisation. Les chercheurs genevois soutiennent, en effet, l'idée que toute interaction verbale s'inscrit dans un processus de négociation dans lequel les interlocuteurs initient des propositions auxquelles ils réagissent et qu'ils ratifient, construisant ainsi de manière récurrente des unités langagières qui présentent différents niveaux hiérarchiques. ROULET et son équipe vont donc construire un modèle – le modèle hiérarchique du discours - qui montre l'interaction verbale comme un enchâssement d'unités de différents niveaux : l'incursion, l'échange, l'intervention et l'acte de langage.

L'incursion constitue l'unité de rang supérieur qui englobe toutes les autres unités. Elle se déroule en une occasion quelconque de rencontre des individus avec une durée déterminée. L'incursion est définie comme une interaction verbale délimitée par la rencontre et la séparation de deux interlocuteurs (ROULET, 1981 :23) Par rapport à notre recherche, l'incursion

se traduit par le début et la fin de la rencontre entre le journaliste francophone et l'apprenant nigérian.

L'incursion se présente généralement comme une succession d'échanges. Selon ROULET (ibid.), « toute incursion peut s'analyser à un premier niveau en trois constituants : un échange subordonné à fonction d'*ouverture* de l'incursion, un échange principal à fonction de *transaction*, et un échange subordonné à fonction de *clôture*. ». En d'autres termes, l'incursion est délimitée, dans sa durée, au début par une séquence d'ouverture et à la fin par une séance de clôture. Entre ces deux séquences, l'interaction porte sur le sujet central de l'intrusion. Par exemple, par rapport aux interactions que nous avons enregistrées, les séquences d'ouverture sont caractérisées par des échanges rituels de salutation et de présentation à travers lesquels le journaliste béninois se familiarise avec son interlocuteur. Les séquences de clôture, quant à elles, se manifestent sous forme de rituels de salutation de séparation.

Cependant, pendant le déroulement des échanges, on constate parfois une déviation du thème central de l'interaction. On parle alors de séquences latérales ou encore séquence de « négociation secondaire » (ROULET et al, 1985) pendant lesquelles le cours normal de l'interaction est momentanément suspendu afin de permettre aux interlocuteurs de résoudre un problème particulier. Comme l'explique BANGE (1992a :53), les séquences latérales

« s'enchaînent dans une activité en cours qu'elles interrompent provisoirement (...) il s'agit d'un glissement du focus de l'attention sur un élément (...) qui fait problème aux yeux d'un des partenaires (celui qui initie la séquence latérale) ; c'est-à-dire qu'une condition pour la poursuite de l'interaction n'est pas remplie, que celle-ci doit être interrompue jusqu'à règlement du problème, jusqu'à ce que les conditions pour une poursuite coordonnée soient à nouveau réunies. »

Les séquences dites latérales ou de négociations secondaires nous paraissent intéressantes par rapport à notre recherche surtout en ce qui concerne les interruptions ayant pour origine les problèmes de compréhension entre les interlocuteurs. Les difficultés de communication des apprenants nigériens constituent des obstacles au déroulement normal de l'interaction et nécessitent des séquences latérales pendant lesquelles des solutions sont recherchées pour assurer l'intercompréhension.

L'échange est l'unité fondamentale de l'interaction et représente, par ce fait, la plus petite unité dialogale. Les échanges sont constitués, à leur tour, d'interventions qui entretiennent entre elles des relations illocutoires (MOESCHLER, 1985 :191).

L'intervention ("move" chez SINCLAIR & COULTHARD et GOFFMAN) est la contribution d'un locuteur particulier à un échange particulier. Dans une interaction, un échange peut être composé de deux ou plusieurs interventions. ROULET (1981 : 8 - 11) distingue, les interventions "initiatives" qui imposent des contraintes au co-énonciateur (demande d'information, requête, proposition) et les interventions "réactives" qui sont des réactions (positives ou négatives) aux interventions initiatives. Ainsi, dans l'échange suivant, à l'intervention initiative (question) du journaliste correspond l'intervention réactive (réponse) de l'apprenant :

*J : tu viens de quelle université ?*  
*A : je viens de l'université de Lagos*

Dans l'exemple ci-dessus les interventions de « J » et de « A » coïncident avec leur tour de parole respectif. Mais, il faudrait noter, qu'en général, l'intervention ne coïncide pas toujours avec le tour de parole, elle peut correspondre à une partie du tour de parole.

Enfin, les interventions sont formées par des actes de langage liés entre eux par des fonctions à la fois illocutoires et interactives. L'acte de langage constitue l'unité minimale du modèle genevois.

Dans le cadre de l'analyse de notre corpus, nous retiendrons en priorité l'approche ethno-sociologique, et plus précisément l'analyse conversationnelle, qui se traduit par une micro-analyse du déroulement de l'interaction. Rappelons que notre intérêt, dans cette recherche, consiste à analyser l'ensemble des comportements verbaux des apprenants nigériens en interaction avec un francophone. Nous nous appuierons sur les éléments constitutifs de l'interaction : échange, intervention, acte de langage, qui nous permettront de décrire la dynamique des interactions recueillies.

#### **4.5. Typologie des interactions verbales**

Faire une typologie des interactions verbales est loin d'être une tâche facile dans la mesure où actuellement, aucune typologie consistante ne permet de rendre compte de tous les types d'interaction. Outre le fait que la plupart des travaux sur l'interaction verbale se sont largement concentrés sur la conversation - considérée comme la forme d'interaction verbale par excellence - les différents chercheurs ne semblent pas être d'accord sur les critères à prendre en compte pour identifier et classer les interactions verbales.

C'est par le biais de la conversation - comparée à d'autres formes d'interaction verbale - que KERBRAT-ORECCHIONI (1990 : 113) aborde la typologie des interactions verbales. Cette approche n'est pas fortuite, car pour cet auteur la conversation « représente la forme la plus commune et essentielle que peut prendre l'échange verbal. » En s'appuyant sur les diverses propriétés de la conversation - son caractère "immédiat", "familier", "gratuit",

“non finalisé” et “égalitaire” - KERBRAT-ORECCHIONI (1996 : 8), avance que la conversation a pour caractéristique

« d’impliquer un nombre relativement restreint de participants, dont les rôles ne sont pas prédéterminés, qui jouissent tous en principe des mêmes droits et devoirs (l’interaction est de type « symétrique », et « égalitaire »), et qui n’ont pas d’autre but avoué que le seul plaisir de converser ; elle a enfin un caractère familier, et improvisé : thèmes abordés, durée de l’échange, ordre des prises de tour, tout cela se détermine au coup par coup, de façon relativement libre... »

KERBRAT-ORECCHIONI établit une distinction entre la conversation et d’autres types d’échanges verbaux qui lui sont apparentés : le dialogue, la discussion, le débat, l’entretien et l’interview tout en reconnaissant que les relations que ces termes entretiennent avec la conversation sont loin d’être claires. C’est l’interview qui nous intéresse. Les interactions que nous analyserons relèvent, en partie, de cette catégorie. Celle-ci

« se caractérise (à la différence de la conversation et du débat), par une dissymétrie des rôles interactionnels, l’intervieweur ayant pour mission d’extirper par ses questions certaines informations de l’interviewé, lequel a pour tâche de les fournir par ses réponses. » (KERBRAT-ORECCHIONI, 1990 : 20)

Les interactions qui constituent notre corpus présentent, en effet, une dissymétrie interactionnelle, l’un des participants – le journaliste – ayant la charge de poser des questions, donc d’orienter le contenu des réponses alors que l’autre – l’apprenant se voit dans l’obligation d’y répondre.

Pour VION (1992 / 2000 : 124-128), le caractère symétrique ou complémentaire de l’interaction constitue un critère de classification des interactions. L’auteur distingue deux grandes catégories d’interaction verbale : d’une part, les interactions complémentaires, caractérisées par un rapport

inégalitaire entre les participants (ex. la consultation, l'enquête, l'entretien, l'interview), d'autre part, les interactions symétriques caractérisées par un rapport de place symétrique, c'est-à-dire égalitaire, entre les participants (ex. la conversation, la discussion, le débat, la dispute).

Nous pouvons dire que l'entretien, l'enquête et l'interview se ressemblent sur le plan du rapport de places entre les partenaires : l'un pose des questions alors que l'autre répond. Parfois, le sujet qui accepte de participer à une enquête, à un entretien ou à une interview se trouve engagé dans une interaction dont il ne connaît que partiellement les finalités. Il ignore, souvent, quelle utilisation sera faite de ses témoignages.

De ce qui précède, les interactions enregistrées pour notre étude peuvent être considérées à la fois comme des interviews et des enquêtes. Elles sont des interviews compte tenu de la dissymétrie des rôles interactionnels (intervieweur vs interviewé), du rapport inégalitaire des interactants et du type de fonction langagier (poser des questions / répondre aux questions). Elles peuvent également être considérées comme des enquêtes parce que le recueil des interactions s'est effectué dans le cadre d'une recherche.

Une autre caractéristique des interactions verbales est la divergence des compétences langagières entre les deux participants (ce qui renforce le rapport de place complémentaire). On entre ici dans le cadre de la communication exolingue qui est une question centrale dans notre travail de recherche.

#### **4.6. L'interaction exolingue**

Dans le cadre des travaux sur les diverses situations de communication en langue non maternelle, PORQUIER (1979 : 50), qui est à l'origine de l'expression « communication exolingue », définit ce type d'interaction, dans un premier temps, comme « celle qui s'établit entre individus ne disposant pas

d'une L1 commune ». Compte tenu de l'intérêt que plusieurs autres chercheurs ont porté à cette expression, PORQUIER apporte, quelques années plus tard, un nouvel éclairage à la problématique de la communication exolingue à travers une définition plus détaillée et précise.

En effet, lors d'un colloque organisé à l'Université de Neuchâtel en septembre 1982, PORQUIER (1984 : 18) définit la communication exolingue comme « celle qui s'établit par le langage, par des moyens autres qu'une langue maternelle éventuellement commune aux participants. » Il expose les caractéristiques de ce type de communication :

« Comme toute communication langagière, elle est déterminée et construite par des paramètres situationnels, parmi lesquelles en premier lieu la situation exolingue (ou la dimension exolingue de la situation) dans laquelle :

- les participants ne peuvent ou ne veulent pas communiquer dans une langue maternelle commune (...);
- les participants sont conscients de cet état de choses ;
- la communication exolingue est structurée pragmatiquement et formellement par cet état de choses et donc par la conscience et les représentations qu'en ont les participants ;
- les participants sont, à divers degrés, conscients de cette spécificité de la situation et y adaptent leur comportement et leurs conduites langagières. » (PORQUIER, 1984 : 18 – 19)

Cette définition élargie de la communication exolingue, nous amène à avoir un point de vue un peu plus précis sur ce qui constitue une interaction ou une conversation exolingue. L'interaction exolingue est déterminée avant tout par la situation dans laquelle se déroule l'interaction. Elle renvoie, pour citer BANGE (1992b : 55), « au type de situation qui met en jeu au moins un locuteur natif (LN) de la langue qui sert de véhicule à la communication en cours et au moins un locuteur non-natif (LNN) de cette langue, appartenant à

un groupe socio-culturel étranger et possédant une autre langue<sup>1</sup>. » On parlera d'interaction exolingue, par exemple, dans une situation où des apprenants nigériens communiquent en français avec un locuteur français, donc natif de la langue. Ce n'est pas le cas dans notre recherche.

Dans une interaction exolingue, non seulement les participants diffèrent du point de vue de leurs origines linguistiques et socio-culturelles, mais ils sont aussi conscients des divergences de répertoires langagiers et culturels. PORQUIER (1984 :19) remarque alors que l'interaction exolingue pourrait être comparée à une situation de communication interethnique caractérisée par

« la diversité ou la différence des appartenances culturelles (et socio-culturelles) des participants (ou des communautés dont ils font partie), des représentations respectives et mutuelles qu'ils en ont et par d'autres facteurs inhérents tels que le degré de proximité des langues ou dialectes dont ils disposent et le degré de maîtrise qu'ils en ont dans les situations d'interaction où ils se trouvent engagés. »

Ces dernières caractéristiques, c'est-à-dire la différence des appartenances culturelles et du degré de maîtrise de la langue d'interaction par les participants, nous semblent être identifiables dans la situation qui est la nôtre dans le cadre de cette recherche. En effet, les interactions recueillies mettent en face, d'un côté, un journaliste d'origine socioculturelle béninoise et francophone, et d'un autre côté, des étudiants d'origine socioculturelle nigérienne et anglophone, les deux interactants ne partageant pas la même langue maternelle.

Le critère de divergence codique est mis en avant par PY et ALBER (1986 : 153) : l'interaction exolingue est « très généralement toute interaction verbale en face à face caractérisée par des divergences particulièrement significatives entre les répertoires linguistiques respectifs des participants. » Cette forme s'oppose à l'interaction endolingue « dans laquelle les divergences

entre les répertoires sont nulles. » L'interaction exolingue diffère ainsi d'autres formes d'interaction par la différence qui se situe au niveau de la compétence linguistique des partenaires dans l'utilisation de la langue d'interaction.

Par rapport à la divergence de maîtrise de la langue de communication, l'interaction exolingue est souvent considérée comme une situation de rencontre entre « expert » et « novice ». Elle se caractérise, selon BANGE (1992b : 55) « par une fragilité plus grande liée à la différence de compétence linguistique (phonétique, grammaticale, lexicale) entre LN et LNN, et aux différences au niveau pragmatique et dans les savoirs quotidiens. » Ainsi, les interactions recueillies dans le cadre de notre recherche peuvent être qualifiées d'exolingue. Le journaliste béninois, de niveau universitaire qui utilise quotidiennement la langue française dans sa vie professionnelle et publique, possède une compétence linguistique élevée dans cette langue, comparativement à l'apprenant nigérian, qui maîtrise encore imparfaitement le français et qui ne la pratique que rarement. Même si le journaliste ne peut pas être considéré comme un locuteur natif du français, il possède les caractéristiques nécessaires qui le placent comme « expert » linguistique par rapport à l'apprenant nigérian qui est encore un « novice ». C'est dans cette optique que s'inscrit la définition de MONDADA (1999a : 21) qui considère la communication exolingue comme une interaction « marquée par une asymétrie de compétences linguistiques et communicationnelles entre un locuteur caractérisé véritablement comme "natif", de "langue maternelle", de "langue première" et un locuteur caractérisé comme "non natif", de "langue étrangère", de "langue seconde" ou "alloglotte".»

La différence du niveau de maîtrise de la langue d'interaction entraîne des conséquences sur le rapport de places entre les interactants. Le rapport de places asymétrique est caractérisé par l'inégalité de compétence de communication des partenaires. Dans les interactions enregistrées, ceux-ci sont conscients de leur inégalité de compétence langagière en français : le

journaliste béninois est conscient du statut de ses partenaires communicatifs et les apprenants, pour leur part, considèrent le Béninois comme un expert dans la pratique du français.

Dans une situation d'interaction exolingue, le rapport de places entre les partenaires est inégalitaire. Elle se manifeste, le plus souvent, sous forme de domination. On constate alors un rapport de places inégal mettant en jeu, pour citer les membres de l'École de Palo Alto, une position « haute » (occupée par le locuteur natif) et une position « basse » (occupée par le locuteur non natif). Dans de telles situations, précise KERBRAT-ORECCHIONI (1992 : 82), « le locuteur natif est incontestablement favorisé par rapport au locuteur non natif ; être contraint d'utiliser une langue que l'on maîtrise moins bien que son partenaire, c'est être proprement handicapé et infantilisé. » Nous pouvons alors comprendre l'état psychologique d'« insécurité linguistique » des locuteurs non natifs quand ils sont dans une situation d'interaction verbale avec des locuteurs natifs.

Le rapport de places inégalitaires des interlocuteurs (questionneur / questionné) se double d'une inégalité linguistique (expert / novice). Il en résulte alors que le locuteur non natif, moins compétent, se sent psychologiquement en insécurité dans l'interaction. Il se pose alors à lui le problème de « sauver la face ». A travers la notion de face, il faut comprendre selon GOFFMAN (1974 : 9) « la valeur sociale positive qu'une personne revendique effectivement à travers la ligne d'action que les autres supposent qu'elle a adoptée au cours d'un contact particulier. » En d'autres termes, c'est l'image positive qu'une personne donne d'elle-même pendant une interaction sociale. Ainsi, dans une situation d'interaction exolingue le locuteur moins compétent essaie, le plus souvent, de donner une bonne image de lui-même en coopérant avec son interlocuteur. Il s'efforce alors de contribuer à la réussite de l'interaction et ne manque pas de solliciter le concours de son partenaire, quand cela lui paraît nécessaire, pour réaliser son objectif

communicatif. Selon BANGE (1992b : 67), « on dit fréquemment que la compétence restreinte du LNN constitue une menace permanente pour sa face (...) Garder la face est une condition de l'interaction et la coopération comporte la nécessité de maintenir la face de d'autrui. »

Comme l'écrit GOFFMAN (1974 : 13), dans les relations sociales, « le membre d'un groupe quelconque est censé faire preuve de considération : on attend de lui qu'il fasse son possible pour ne pas heurter les sentiments des autres ni leur faire perdre la face, ce de façon spontanée et volontaire, par suite d'une identification avec eux. » Dans un effort visant à ne pas faire perdre la face au locuteur non natif ou moins compétent, le locuteur natif collabore le plus souvent avec ce dernier dans l'accomplissement de la tâche communicative. Il vient souvent à son secours et lui évite d'être en situation difficile.

L'interaction exolingue se caractérise donc par un effort de réalisation conjointe du but de l'interaction malgré les divergences linguistiques des interlocuteurs, ainsi que le soulignent ALBER et PY (1986 :83) :

« la réussite en situation d'asymétrie linguistique dépend donc d'un travail accru d'**intelligibilisation** fondé sur la coopération des interlocuteurs, accompagné d'une répartition fonctionnelle des tâches entre le partenaire linguistiquement fort et le partenaire linguistiquement faible. » (Ce sont les auteurs qui soulignent.)

Par rapport à cette collaboration en interaction exolingue, plusieurs travaux sur les situations de contacts linguistiques, (DE PIETRO 1988 ; PORQUIER 1994 ; PY 1996) reconnaissent une dimension acquisitionnelle dans les phénomènes observés. Pour, DE PIETRO, MATTHEY & PY (1989) la collaboration entre locuteurs de compétence inégale se transforme parfois en activité didactique où le locuteur expert adopte le statut de "maître" ou "enseignant" alors que le locuteur novice celui d' "élève" ou d' "apprenant".

Dans cette situation, où le code devient l'objet de l'interaction, les auteurs parlent alors de "contrat didactique" entre les interactants. TREVISSE (1992 : 97) préfère plutôt le terme « contrat pédagogique » pour décrire « les relations mises en œuvre au coup par coup, en situation, sans articulation théorique, ni projet véritable. » L'acquisition s'effectue largement à travers le contrôle et la régulation du discours du locuteur faible par le locuteur compétent. Dans cette optique PY (1989) parle de « mouvements d'hétéro-structuration », pour décrire les interventions du locuteur natif (locuteur expert) qui aident, corrigent, orientent et contrôlent les « mouvements d'auto-structuration », c'est-à-dire les activités de production du locuteur non natif (locuteur faible).

Par ailleurs, dans son effort de coopération, et en assumant le rôle d'enseignant, le locuteur compétent ne se contente pas uniquement de corriger son partenaire, mais il lui arrive parfois de donner à ce dernier des explications sur le fonctionnement de la langue. Cette attitude est souvent qualifiée de démarche d'étayage. Elle se manifeste, selon PY (1995a : 167), par des

« interventions du locuteur natif dans le travail de formulation réalisé par l'apprenant pour compléter ou corriger la forme de ses énoncés (...) le locuteur natif fournit à l'apprenant les moyens linguistiques qu'il lui estime nécessaires au fur et à mesure que se manifestent des besoins effectifs ou jugés tels. »

La correction linguistique du locuteur compétent, visant à la fois l'efficacité linguistique et le respect de la norme, favorise donc l'acquisition chez son partenaire moins compétent. On peut alors comprendre pourquoi, avec les recherches sur l'interaction exolingue, certaines observables linguistiques sont considérées comme des indices d'un processus cognitif lié à l'acquisition. D'ailleurs, la notion de "contrat didactique" est indissociable de celle de "séquences potentiellement acquisitionnelles" (SPA) à travers laquelle DE PIETRO, MATTHEY & PY (1989) décrivent le caractère particulièrement positif de certaines séquences, en situation exolingue, qui favorisent le

déclenchement et le développement de l'acquisition. Les SPA se présentent généralement, pour reprendre la définition de TREVISSE (1992 :97), comme des « situations interactives où le natif, à l'occasion d'un obstacle, le plus souvent lexical, « guide » le non natif, sinon dans son processus d'acquisition, du moins dans la production et la compréhension au cours même de l'interaction donnée ».

Ces séquences se déroulent souvent en trois étapes qui sont :

1. la faute du locuteur moins compétent
2. La correction du locuteur compétent que l'on qualifie de "donnée".
3. et la correction ou ratification par le locuteur moins qui effectue alors une "prise".

Exemple :

- |   |   |   |   |
|---|---|---|---|
| 1 | A | : | mes parents ont cinq enfants [sCkzBfB]                      |
| 2 | B | : | cinq enfants [sCkBfB]                                       |
| 3 | A | : | oui + cinq enfants [sCkBfB] et je suis l'aîné de la famille |

A travers cet échange entre locuteur francophone (A) et apprenant anglophone (B), on observe à la fois le caractère acquisitionnel de cette séquence et la manifestation d'un "contrat didactique" qui s'apparentent à la situation dans une classe de langue. La "donnée" se présente sous la forme d'une correction phonétique que B (2) effectue à la suite de la lacune phonologique de A (1). On observe que A(3) opère une "prise" en ratifiant la correction qui lui est proposée avant de poursuivre son discours. Ainsi, comme l'explique MATTHEY (2003 : 140) « une donnée est une forme présente dans l'énoncé du natif [alors que] la prise est une reconstruction verbalisée effectuée par l'apprenant de cette donnée ».

Cependant, malgré la collaboration des partenaires pour assurer une bonne gestion ainsi que la réussite de l'interaction, force est de reconnaître

que l'interaction exolingue se caractérise par de nombreux problèmes. Parmi ces problèmes, on peut citer ceux d'incompréhension et de malentendu qui sont sources de difficultés de communication pour le locuteur non natif qui maîtrise insuffisamment la langue de communication. Le locuteur natif ou expert ne comprend pas bien ce que dit son interlocuteur, tandis que le locuteur non natif ou novice, frappé par son handicap linguistique ne saisit pas ce que lui dit son interlocuteur.

Généralement, dans toutes formes d'interaction, le malentendu se présente comme « un décalage entre le sens encodé par le locuteur (sens intentionnel, que l'émetteur souhaite transmettre à son destinataire) et le sens décodé par le récepteur » (KERBRAT-ORECCHIONI, 2001 : 49). Le locuteur dit une chose et son interlocuteur comprend son discours d'une autre façon. Pour HEREDIA (1990 : 215), le malentendu « serait une illusion (temporaire ou permanente, s'il n'est pas levé) de compréhension entre deux (ou plusieurs, le cas échéant) interlocuteurs. Chacun donne à un mot, à un énoncé, à une situation un sens qui lui est propre, mais qui diverge de celui de l'autre. » Dans une interaction exolingue, les malentendus sont le plus souvent à l'origine de divers problèmes de compréhension entre le locuteur expert et son partenaire non expert.

Même si les problèmes liés à l'intercompréhension sont caractéristiques des interactions endolingues et exolingues, en situation d'interaction exolingue les interlocuteurs - à cause de leurs divergences linguistiques et culturelles - doivent être plus attentifs et vigilants pour assurer une meilleure intercompréhension. Comme l'ont relevé les spécialistes de la question, la communication exolingue demande plus d'attention à la parole de l'autre que la communication entre natifs. BANGE (1992b) parle de vigilance, de "bifocalisation", dans la mesure où les interactants focalisent leur attention sur le thème de l'échange et sur la forme des messages (contenu linguistique, reformulation...) afin de parer à tout problème de communication.

Par rapport à l'interaction exolingue, la plupart des analystes se demandent ce qui caractérise les énoncés des natifs face aux alloglottes, en vue de faciliter la communication. C'est dans ce cadre qu'est apparue la notion de « xénolecte (foreigner talk) ». La notion de « foreigner talk » apporte une explication sur le langage ou le comportement communicatif du locuteur natif pendant son interaction avec le locuteur non natif. Les échanges entre locuteurs d'inégale compétence se caractérisent souvent par le fait que le locuteur compétent a recours à certains aspects de foreigner talk : répétition de synonymes, sur articulation, fréquentes vérifications de la compréhension, répétition des énoncés de l'alloglotte etc. (VÉRONIQUE, 1992 : 12).

De son côté, la production du locuteur non natif apprenant d'une langue étrangère est caractérisée par l'emploi de l'interlangue, notion due à SELINKER (1972). Pour l'auteur, l'interlangue est composée, d'une part, d'éléments linguistiques (phonèmes, structures syntaxiques, etc.), et d'autre part, d'un ensemble de processus comme le transfert de langue, le transfert d'apprentissage, les stratégies d'apprentissage de L2, les stratégies de communication en L2, la surgénéralisation d'éléments linguistiques de L2. L'interlangue est généralement considérée comme un système intermédiaire entre la langue cible et les langues précédemment acquises par l'apprenant. Il s'agit d'un système intériorisé que l'apprenant active inconsciemment lorsqu'il communique dans une langue étrangère. En didactique des langues, la notion d'interlangue permet

« d'appréhender les productions et les erreurs d'apprenants comme représentatives et illustratives d'un système à la fois structuré et en cours de structuration et de reconstruction, et de dépasser des constats ou des pratiques qui se limiteraient à la correction d'erreurs ou à traquer des inférences de la langue maternelle. »  
(CUQ, 2003 : 140)

Xénolecte et interlangue s'articulent l'un à l'autre pour former le discours exolingue. A ce stade, on peut se demander ce que fait le locuteur non natif pour surmonter ses difficultés de communication quand il est en interaction avec un locuteur natif ou expert. BANGE (1992b : 58), dans le cadre de sa réflexion sur la bifocalisation, donne des éléments de réponse : le locuteur non natif emploie des stratégies pour tenter de surmonter les difficultés qui surviennent. En effet, selon cet auteur :

« la bifocalisation conduit entre autres le LN à utiliser le registre du “foreigner talk” (xénolecte) à partir de ce qu'il croit que le LNN doit pouvoir décoder (...) De son côté, le **LNN est amené à l'emploi des stratégies dont la fonction est de permettre la résolution des problèmes de communication...** » (C'est nous qui soulignons.)

De tout ce qui précède, on peut déduire que la notion de stratégie occupe une place importante dans la dynamique de l'interaction exolingue. Dans le chapitre suivant, nous allons exposer les grandes lignes théoriques se rapportant à cette notion.

## CHAPITRE 5 : LA NOTION DE STRATÉGIE

### Introduction

Le mot « stratégie » est apparu au XVIème siècle (précisément en 1562) avec le sens de « gouvernement militaire d'une province »<sup>36</sup> et au XIXème siècle, il va être défini comme « l'art de faire évoluer une armée sur un théâtre d'opérations jusqu'au moment où elle entre en contact avec l'ennemi. »<sup>37</sup> Mais à partir du XXème siècle, outre son acception militaire, le mot va être appliqué à divers secteurs de la vie humaine.

La plupart des chercheurs travaillant sur la notion de « stratégie » s'accordent pour retenir deux acceptions principales. D'une part, une stratégie se présente sous forme d'action. Elle se manifeste comme une suite d'opérations, de démarches ou de manœuvres entreprises par un individu. D'autre part, elle constitue « un ensemble d'actions sélectionnées et agencées en vue de concourir à la réalisation d'un but final... » (BANGE, 1992 a: 75). Elle est, dans cette perspective, une action orientée vers un but déterminé. Elle se manifeste alors comme une démarche entreprise spécifiquement pour atteindre un objectif spécifique. Elle constitue - pour reprendre les termes de TARDIF (1992 : 23) - « quelque chose d'intentionnel ; il s'agit d'atteindre efficacement un objectif. Elle a aussi quelque chose de pluriel : il s'agit d'un ensemble d'opérations.»

Dans le cadre de ce travail, notre objectif est de définir la notion de « stratégie » telle qu'elle s'applique au domaine particulier de l'appropriation et de la pratique des langues non maternelles. Nous présenterons donc, dans les lignes qui suivent, ce qu'il est convenu d'appeler « les stratégies de communication » en langue étrangère.

---

<sup>36</sup> REY Alain (dir.) (1995) : *Le Robert. Dictionnaire historique de la langue française*, Paris, Dictionnaires LE ROBERT, Tome 2 (M – Z), p. 2024.

<sup>37</sup> Ibid.

### 5.1. Émergence de la notion de « stratégie » en didactique des langues

En didactique des langues, la notion de « stratégie » s'inscrit dans une perspective plutôt monologique et plus psycholinguistique ; il s'agit en effet de rendre compte de la façon dont l'apprenant s'acquitte de « tâches », que celles-ci soient communicationnelles ou acquisitionnelles (VÉRONIQUE, 1992 : 15). En d'autres termes, on doit distinguer, chez l'apprenant, d'une part, des stratégies d'apprentissage et d'autre part, des stratégies de communication. Cette distinction trouve son origine chez SELINKER (1972). Parmi les cinq processus centraux de l'interlangue proposés, par cet auteur, deux d'entre eux sont désignés comme des stratégies :

- « *strategies of second-language learning* », c'est-à-dire des stratégies d'apprentissage d'une langue étrangère qui désignent les techniques ou les démarches à l'aide desquelles l'apprenant parvient à apprendre une langue : simplification, inférence, répétition mentale, demande de clarification etc.
- « *strategies of second-language communication* », c'est-à-dire des stratégies de communication qui se présentent comme l'ensemble des moyens déployés par l'apprenant pour communiquer avec les locuteurs natifs de la langue cible : reformulation, paraphrase, demande d'assistance, stratégies d'évitement etc.

Dans le cadre de ce travail, nous allons particulièrement nous intéresser aux stratégies de communication. Tout d'abord, présentons le cadre théorique qui a contribué à leur émergence à travers, principalement, la notion de « compétence de communication ».

Selon VÉRONIQUE (1992 : 7), en effet, le débat autour de la compétence au sens Chomskyen et de la compétence de communication de HYMES (1984) a sans nul doute contribué à l'émergence de la question des « stratégies » de

l'apprenant. Il faudrait reconnaître, en effet, qu'à travers son rejet du couple « compétence » / « performance », les travaux de HYMES ont entraîné des réflexions ayant pour conséquence la naissance de la notion de stratégie de communication.

On doit à CHOMSKY (1965) d'avoir introduit le terme de « compétence » et de « performance » en linguistique. Pour lui, la compétence langagière repose sur les structures performées et innées chez l'individu, alors que la performance langagière, c'est-à-dire l'émission du langage, est la manifestation de cette performance. Ainsi, tandis que la performance est liée à la production du langage, donc limitée, les compétences sont potentiellement infinies et dynamiques et relèvent de la faculté du langage propre à l'espèce humaine. Apprendre à communiquer dans une langue se traduit alors par la maîtrise des règles grammaticales de cette langue.

Pour HYMES, la maîtrise d'une langue nécessite des connaissances autres que celles de la grammaire. Rejetant alors la distinction faite par CHOMSKY, parce qu'elle ne prend pas en compte la dimension socioculturelle de l'emploi d'une langue, HYMES propose la notion de « compétence de communication ». Pour lui, la communication humaine ne se limite pas uniquement à la connaissance linguistique ou à la simple transmission d'un message linguistique, d'un point à un autre ; elle implique aussi et avant tout un échange entre des êtres humains vivant dans une société donnée, donc possédant également des connaissances socioculturelles.

Pour HYMES (1984 : 128), deux raisons permettent de justifier l'adoption de la notion de « compétence de communication » : « tout d'abord, la compétence d'un individu dans une langue est fonction, en partie et de façon variable, des autres langues qu'il peut connaître et utiliser (...) Deuxièmement, quand nous considérons que des individus sont capables de participer à la vie sociale en tant qu'utilisateurs d'une langue, nous devons en réalité, analyser

leur aptitude à intégrer l'utilisation du langage à d'autres modes de communication, tels la gestualité, la mimique, les grognements, etc. »

La compétence de communication, au sens de HYMES, désigne non seulement l'emploi des formes linguistiques de la langue, mais aussi le respect des règles sociales à observer pendant l'utilisation de ces formes. En d'autres termes, communiquer dans une langue ou vivre dans une communauté linguistique ne se limite pas uniquement aux connaissances linguistiques, mais nécessite aussi une aptitude à utiliser la langue dans son contexte social avec les membres de cette communauté. La compétence de communication est alors le produit de divers facteurs cognitifs, psychologiques et socioculturels.

Dans le domaine de la didactique des langues, les travaux de HYMES, on le sait, ont servi de fondements théoriques à une nouvelle méthodologie dans les années 70 : l'approche communicative. Avec l'approche communicative, la didactique des langues se fixe pour objectif principal le développement d'une compétence de communication chez l'apprenant. Apprendre une langue étrangère consiste, désormais, à acquérir les différentes composantes de la compétence de communication : une composante grammaticale ou linguistique (la connaissance et la capacité d'utilisation des règles grammaticales de la langue) ; une composante socioculturelle (la connaissance des règles sociales et des normes d'interaction entre les individus qui parlent la langue) ; une composante discursive (la connaissance et la maîtrise des différents types de discours et de leur organisation en fonction des diverses situations de communication).

Avec l'approche communicative, l'apprenant doit, non seulement, maîtriser les règles grammaticales et socioculturelles pour mieux s'approprier la langue cible, mais il doit, également maîtriser les règles d'interaction et savoir comment communiquer dans diverses situations données avec les

locuteurs natifs de cette langue. En d'autres termes, pour assurer la réussite de l'interaction avec le locuteur natif, l'apprenant doit être en mesure d'utiliser des énoncés grammaticaux corrects et compréhensibles adaptés à la situation socioculturelle; il doit être capable de comprendre et d'interpréter le discours du locuteur natif et de bien s'adapter à la gestion de l'interaction à travers des efforts de collaboration et de coopération. Dans la réalité, on constate souvent qu'en situation de communication, l'apprenant éprouve souvent des difficultés à interagir efficacement avec l'autre. Le plus souvent, il n'arrive pas à bien maîtriser toutes les composantes nécessaires à la communication. Dans de telles situations, il lui faut alors adopter diverses démarches en vue de résoudre ces problèmes et d'assurer la réussite de l'interaction. Ces procédures mises en œuvre par l'apprenant sont des « stratégies de communication ».

On doit surtout à CANALE et SWAIN (1980 : 30) d'avoir été les premiers à distinguer, dans la compétence de communication, une compétence stratégique qu'ils définissent comme « l'ensemble des stratégies de communication qui permettent de compenser les ratés de la communication », c'est-à-dire un ensemble de stratégies verbales et non verbales auxquelles l'individu fait appel pour résoudre ses problèmes de communication en langue étrangère et combler ses insuffisances linguistiques ou discursives.

Pour CANALE et SWAIN, la compétence stratégique, se présente comme un ensemble de démarches compensatoires mis en jeu par l'apprenant pour compenser les interruptions de la communication dues à une connaissance imparfaite de la langue. Ces démarches peuvent porter sur les lacunes liées au savoir linguistique (compétence grammaticale) et sur celles liées au savoir sociolinguistique (compétence sociolinguistique). Elles se traduisent par des procédés verbaux comme la paraphrase et / ou l'adoption de certains comportements visant à assurer la continuation de la communication.

En somme, la notion de stratégie de communication fait partie des moyens pour l'apprenant d'une langue, de tenter de résoudre ses problèmes de communication.

## **5.2. Définitions et spécificités des stratégies de communication en langue étrangère**

Plusieurs tentatives ont été faites pour définir les stratégies de communication, car les chercheurs sont loin d'être unanimes sur une seule définition. Avant de préciser celles qui nous conviennent, dans le cadre de ce travail, nous allons d'abord reprendre quelques-unes des définitions avancées.

Pour FÆRCH et KASPER (1980a : 81), les stratégies de communication sont « des plans potentiellement conscients pour résoudre ce qui se présente à un individu comme une difficulté dans la réalisation d'un objectif de communication particulier. » Cette définition semble rejoindre celle de CANALE et SWAIN, parce qu'ici aussi, les stratégies de communications sont considérées comme un ensemble de démarches entreprises par un individu qui se trouve confronté à un problème de communication. Les stratégies sont donc déployées dans un but spécifique, celui de la résolution d'un problème de communication. Nous devons souligner, cependant, que l'idée d'un déploiement conscient des stratégies de communication, a fait l'objet d'un grand débat chez les chercheurs<sup>38</sup>. En ce qui nous concerne, nous avons essayé de vérifier le caractère conscient des stratégies de communication pendant l'entrevue rétrospective que nous avons eue avec nos apprenants. Nous reviendrons sur cet aspect lors de l'analyse de notre corpus.

---

<sup>38</sup> Voir par exemple, VERGON Caroline (1998 : 77 - 82) pour une synthèse sur la polémique autour du caractère conscient des stratégies déployées par les apprenants.

POULISSE et al (1984 : 72) définissent les stratégies de communication comme des « stratégies qu'un locuteur déploie pour atteindre son objectif de communication quand il constate qu'il a des problèmes dus à sa propre défaillance linguistique. »<sup>39</sup> Cette définition, qui rejoint celles précédentes, semble réduire également les stratégies de communication à une activité de résolution de problème et nous amène aussi à penser que celles-ci ne sont déployées que quand apparaissent les problèmes de communication. Plusieurs études ont permis de dépasser cette vision restrictive des stratégies de communication.

L'intérêt pour les stratégies de communication en langue étrangère s'est manifesté généralement dans plusieurs travaux sur la communication exolingue<sup>40</sup>. En effet, comme le rappelle HOLTZER (2000 : 90), « les études sur la communication exolingue focalisent l'attention sur les stratégies de communication destinées à faciliter / gérer l'intercompréhension entre natif et non natif.»

L'interaction exolingue, comme nous l'avons dit, se caractérise par une inégalité de compétence entre le locuteur natif ou expert et le locuteur non natif ou apprenant. Suite à cette divergence de compétence, l'interaction se présente comme une rencontre à hauts risques et se caractérise en général par des problèmes de communication, de compréhension et d'interprétation entre les interlocuteurs. Le locuteur non natif se trouve donc confronté à des difficultés de plusieurs ordres pour assurer l'intercompréhension et à des incertitudes dans l'interprétation du discours de son interlocuteur, expert dans la maîtrise de la langue. Nous pouvons donc faire l'hypothèse que, pour communiquer en langue étrangère, le locuteur non natif adopte certaines démarches ou stratégies de communication, non seulement pour surmonter

---

<sup>39</sup> Notre traduction de « ... strategies which a language user employs in order to achieve his intended meaning on becoming aware of problems arising during the planning phase of an utterance due to his own linguistic shortcomings »

<sup>40</sup> Voir Chapitre 3 supra.

ses problèmes de communication, mais aussi pour ne pas perdre la face pendant le déroulement de l'interaction.

En partant de cette hypothèse, nous allons, dans le cadre de ce travail, aborder les stratégies de communication sous trois angles principaux :

Premièrement, les stratégies de communication seront considérées, à la suite de TARONE (1980 : 419) comme « *the mutual attempt of two interlocutors to agree on a meaning in situations where requisite meaning structures do not seem to be shared* » (l'effort mutuel de deux interlocuteurs pour s'accorder sur une signification dans des situations où les structures sémantiques nécessaires ne semblent pas être partagées). Elles constituent alors l'ensemble des efforts ou tactiques déployés par le locuteur moins compétent (l'apprenant) et son interlocuteur expert quand des difficultés liées à des déficits linguistiques de l'apprenant surgissent pendant le déroulement de la communication. En effet, la communication étant un processus interactionnel, on ne peut certainement pas parler de stratégie de communication sans reconnaître les efforts de collaboration des interlocuteurs.

Les stratégies de communications verbales des apprenants nigériens en interaction avec un journaliste francophone se présentent, avant tout, comme le produit d'un effort mutuel entre novice et expert dans la pratique de la langue française. Notre analyse des stratégies de communication portera donc sur les différentes capacités de ces apprenants à gérer l'interaction : leur comportement ou attitude d'écoute, de demande d'éclaircissement, de prise de parole, etc. Il s'agira d'identifier différentes stratégies interactives.

Deuxièmement, nous voulons également considérer les stratégies de communications, à la suite de KNAPPE-POTTOFF et KNAPP (1982)<sup>41</sup>, comme « des opérations cognitives qu'un apprenant emploie à court terme intentionnellement pour résoudre un écart perçu comme problématique entre les exigences communicatives actuelles et ses possibilités en interlangue en ce moment-là. » En effet, les stratégies de communication constituent aussi des démarches personnelles, de résolution de problème, entreprises par l'apprenant à l'instant même où il communique dans la langue étrangère. BANGE (1992b : 59) explique d'ailleurs que par l'expression « à court terme », il faut comprendre l'action de l'apprenant dans l'immédiat, c'est-à-dire face à la difficulté actuelle de la communication. La stratégie de communication se traduit donc par l'action de communication spontanée provoquée par et dans la situation de communication. BANGE précise que l'expression « intentionnellement » - dans la définition ci-dessus - ne doit pas être considérée comme étant synonyme d'action consciente de l'individu. Car, à son avis, les efforts des apprenants ne sont pas des opérations de nature consciente mais plutôt des « opérations dirigées vers », c'est-à-dire des démarches entreprises spécifiquement pour communiquer face à la difficulté qu'ils rencontrent au moment même de l'interaction.

Troisièmement, nous considérerons les stratégies de communication comme l'ensemble des démarches que l'apprenant met en œuvre sur le plan individuel, non seulement, pour produire des paroles, mais aussi, pour comprendre et interpréter le discours de son partenaire. Dans cette optique nous rejoignons ce que MOIRAND (1990 : 20) qualifie de stratégies individuelles de communication qui se manifeste, chez l'apprenant, par des phénomènes de compensation, « phénomènes qui font partie de l'intervention directe du sujet (avec ses caractéristiques psychosociales) dans **la**

---

<sup>41</sup> KNAPP-POTTHOF Annelie et KNAPP Karlfried deux auteurs allemands cités par BANGE Pierre (1992) : « A propos de la communication et de l'apprentissage de L2 (notamment dans ses formes institutionnelles) » in *AILE (Acquisition et Interaction en Langue Etrangère)* n° 1, automne - hiver, 1992, p. 59.

**production de ses discours et dans son interprétation du discours des autres... »** (C'est nous qui soulignons) Dans le cadre de notre analyse, nous essayerons donc de voir comment les apprenants nigériens assurent l'intercompréhension en interaction exolingue. Nous nous proposons d'analyser les stratégies qu'ils déploient tant pour interpréter le discours du journaliste francophone que pour gérer les problèmes de malentendus et d'incompréhension.

Pour mieux aborder ces trois angles, il nous semble pertinent d'adopter une classification des différentes stratégies de communication afin d'identifier celles que nous allons spécifiquement analyser.

### **5.3. Classification des stratégies de communication**

Plusieurs travaux ont permis d'identifier les divers types de stratégies de communication souvent adoptées par des partenaires en situation d'interaction exolingue. Nous allons présenter une synthèse de ces travaux avant de proposer un schéma des stratégies que nous analyserons.

#### **5.3.1. La classification de FÆRCH et KASPER (1980a & 1980b)**

C'est par rapport aux processus psycholinguistiques que ces auteurs abordent l'identification et la classification des stratégies de communication chez les apprenants de langue seconde. FÆRCH et KASPER (1980a) expliquent, en effet, que pour atteindre son objectif de communication, pour résoudre un problème de communication ou quand il y a un écart entre son besoin de communication et son répertoire linguistique, l'apprenant effectue deux opérations : celle de préparation ou de planification puis celle d'exécution. Pendant la première phase, l'apprenant prend des décisions sur les moyens à suivre pour affronter le problème. Il puise les éléments appropriés à la situation de communication dans son système linguistique,

puis les organise en vue de les utiliser dans la phase suivante. Pendant la deuxième phase, celle de l'exécution, l'apprenant passe à l'action prévue pour résoudre le problème.

FÆRCH et KASPER expliquent que pour surmonter le problème de communication, l'apprenant peut réagir de deux manières : il peut décider soit de poursuivre l'objectif qu'il s'est fixé au départ (on parlera alors de réussite), soit de revoir son objectif en utilisant tout autre moyen linguistique comme l'emprunt à la langue 1, la paraphrase ou le passage à une autre langue (on parlera alors d'évitement).

En somme, FÆRCH et KASPER distinguent 3 types de stratégies de communication chez l'apprenant d'une langue seconde :

- « les stratégies de réduction formelle » utilisées quand l'apprenant choisit de communiquer « à l'aide d'un système réduit, afin d'éviter de produire des énoncés laborieux ou incorrects du fait des règles ou d'items insuffisamment automatisés ou hypothétiques » (1980b : 18). Cette réduction s'effectue en général sur la phonologie, la morphologie, la syntaxe ou le lexique de la langue cible.
- « les stratégies de réduction fonctionnelle » qui se manifestent quand l'apprenant choisit de réduire « ses objectifs communicationnels afin d'éviter un problème. » (1980b : 18 - 19) Elles se présentent alors sous forme de réduction d'action / de modalité ou de réduction du contenu propositionnel (l'éludage c'est-à-dire l'évitement du sujet de conversation, l'abandon du message, le remplacement du contenu sémantique).
- « les stratégies de réalisation ou d'accomplissement » qui se manifestent quand « l'apprenant tente de résoudre un problème de

communication en étendant ses ressources communicationnelles. » (1980b : 19). Parmi ces stratégies, FÆRCH et KASPER citent : le changement de code (y compris les emprunts), la traduction littérale, les généralisations, les paraphrases, les néologismes, les restructurations, les stratégies coopératives (appels), les stratégies non-linguistiques (mime, gestes, imitation de sons) etc.

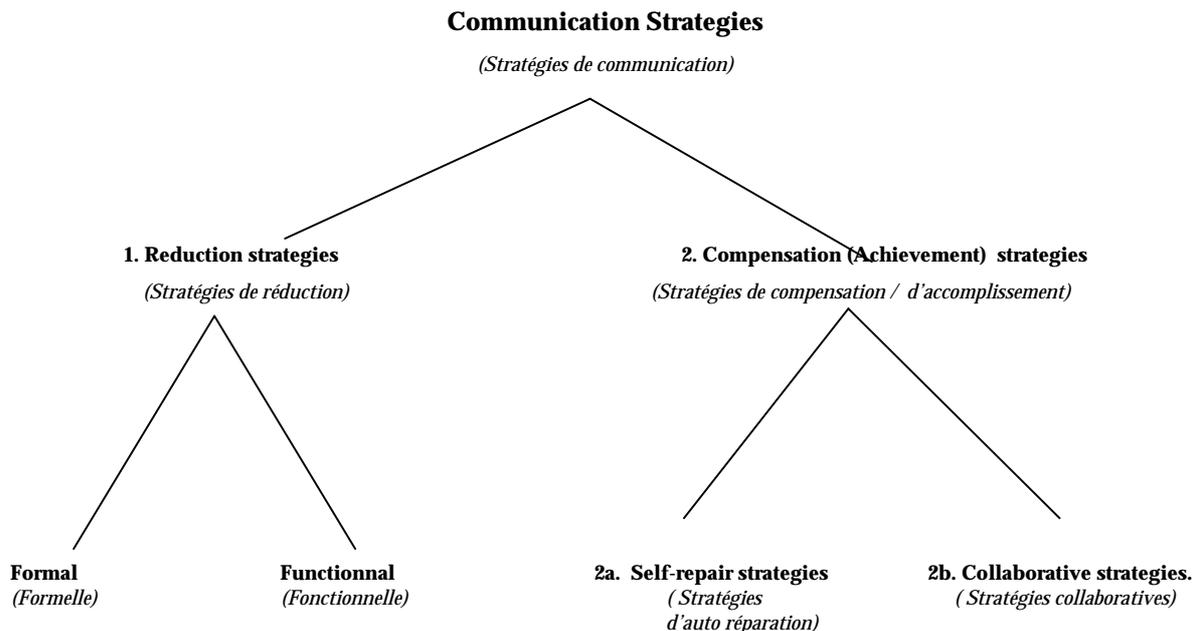
Pour FÆRCH et KASPER, les stratégies de communication se présentent donc comme des démarches psycholinguistiques à travers lesquelles l'apprenant tente d'affronter son problème de communication soit en utilisant des moyens limités (réduction de lexique, réduction d'objectif de communication), soit en s'appuyant sur toutes les ressources à sa disposition pour communiquer.

### **5.3.2. Les stratégies de communication selon RILEY (1985)**

C'est dans l'annexe de son article paru dans *Mélanges 1Pédagogiques* que RILEY propose un éventail de stratégies de communication sous forme du schéma suivant <sup>42</sup>:

---

<sup>42</sup> Nous proposons notre propre traduction (entre parenthèses) en espérant ne pas trahir l'auteur.



**Fig. 3** : Classification des stratégies de communication (RILEY 1985, p. 105)

A la suite de CORDER (1978), RILEY définit les stratégies de réduction comme des « stratégies d’ajustement du discours » à travers lesquelles les apprenants évitent de faire des fautes. Elles se subdivisent en deux grandes catégories : les stratégies de réduction formelle (sur le plan phonologique, morphologique et syntaxique) et les stratégies de réduction fonctionnelle (éludage du thème, abandon du discours, approximation ou généralisation). Soulignons que cette classification n’est pas différente de celle proposée par de FÆRCH et KASPER. (Cf. 4.1. supra)

Les stratégies de compensation se traduisent par l’ensemble des efforts déployés par l’apprenant pour compenser son déficit linguistique au risque même de faire des fautes. Elles se subdivisent en deux catégories :

1. Les « stratégies d’auto-réparation » à travers lesquelles l’apprenant tente de résoudre le problème lui-même en adoptant des moyens tels que :

- l'emprunt (alternance codique, transfert des expressions de la L1 vers la langue cible). Ainsi, dans l'exemple suivant, l'expression « buy on credit » est empruntée de l'anglais.

*Ex : « s'il n'a pas d'argent, il peut euh " buy on credit" »*

- le « foreignising » : quand l'apprenant prononce dans la langue cible un mot ou une expression emprunté de sa langue seconde.

*Ex : « si on est **détermine [detɛRmin]** on peut bien parler le français »*

Dans cet exemple, l'expression anglaise « *to be determined* » est empruntée et prononcée en français.

- la traduction littérale qui consiste à faire une traduction mot à mot dans la langue cible.

*Ex : « l'homme apporte le "**palme de vin**" à sa belle famille »*

Dans la phrase ci-dessus, l'expression « palme de vin » est une traduction littérale du mot anglais « *palme wine* » en français. La forme correcte française est « vin de palme ».

- l'invention lexicale ou la création de mot en langue cible à partir de la langue seconde.

*Ex : « oui/ pour acheter ça il a il a "**borrowé**" l'argent chez son ami »*

L'invention lexicale, dans ce exemple, vient du verbe anglais « *to borrow* » dont l'équivalent en français est « *emprunter* ». On assiste ici non pas à un emprunt mais plutôt à la création du participe passé du mot anglais.

- l'approximation, quand le locuteur faible emploie un mot ou une expression sachant que cela n'est pas correct mais en espérant que son interlocuteur le comprendra.

*Ex : « comme dot l'homme apporte une grande "boîte" pleine de vêtements à ses les beaux-parents »*

Ici, la grande boîte pleine de vêtements est employée pour signifier une grosse valise.

- la paraphrase, quand l'apprenant passe par l'explication, la définition ou la circonlocution pour désigner quelque chose dont il ne connaît pas le lexique dans la langue cible.

*Ex : « euh / ce que les femmes utilisent pour couvrir la tête »  
(définition / explication pour désigner un foulard)*

Ces stratégies entrent dans la catégorie de celles que FÆRCH et KASPER qualifient de « stratégies de réalisation ou d'accomplissement ». Elles visent principalement à éviter l'échec de l'interaction.

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

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

- les demandes d'assistance ou de clarification (soit pour une traduction dans la langue cible, soit pour évaluer une auto-correction, etc.)

*Ex :- « comment on dit "**in-law**" en français ? »*

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

*Ex :- « est-ce que vous comprenez ce que je dis ? »*

Ce qui nous intéresse surtout dans la classification de RILEY et qui retiendra notre attention dans le cadre de notre analyse, ce sont les stratégies de compensation tel qu'elles sont détaillées dans sa présentation.

### **5.3.3. Les stratégies de communication identifiées par GIACOMI et HEREDIA (1986)**

En considérant les stratégies de communication comme la mise en place d'un ensemble de procédures interactives au sein de l'espace conversationnel que se construisent les deux participants d'un échange, GIACOMI et HEREDIA (1986) distinguent deux grandes catégories de stratégies de communication en situation exolingue.

1. - « Les stratégies préventives » que ces auteurs définissent comme « l'ensemble des principes de la régulation discursive (...) ; ils [les principes] agissent en amont de la communication, dans la mesure où ils ont une fonction d'anticipation – et par là même de gérer le déroulement des échanges. » (p. 16) Font parties de ces stratégies :

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

Il s'agit ici d'une stratégie du locuteur natif / expert qui, conscient des difficultés de son interlocuteur, emploie un registre de langue simplifiée afin de lui faciliter la compréhension. Cette simplicité se caractérise, le plus souvent, par certaines omissions volontaires (articles, prépositions, etc.), certaines distorsions syntaxiques, l'adoption d'un débit plus lent, d'une écoute plus attentive ponctuée de signes d'acquiescement verbaux ou non verbaux.

A travers cette stratégie de facilitation, le locuteur expert incorpore également dans son discours des éléments linguistiques que son interlocuteur pourrait utiliser dans sa réponse. A titre d'illustration de cette stratégie, nous présentons cet exemple extrait de notre corpus où le journaliste francophone tente de faciliter la tâche communicative de l'apprenant quand il inclut des éléments de réponses dans la question posée à un apprenant nigérian :

*J : alors + pour vous + sur quoi doit se baser le mariage + c'est sur l'argent + c'est sur l'amour + c'est sur les affinités ethniques ou c'est quoi ?*

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

- *les auto-corrections*, stratégies adoptées à la fois par le locuteur expert et le locuteur faible. Les auto-corrections ou auto-reformulations constituent les interventions d'un des partenaires de l'interaction sur son propre discours avant même que son interlocuteur prenne la parole : « elles offrent le double

avantage de devancer une suspension de l'échange et de maintenir, de ce fait, la continuité thématique, ce qui représente autant de chances de mener à bien une conversation en cours » (p.19). Chez le locuteur moins compétent, l'auto-correction ou « auto-réparation » (Cf. SCHEGLOFF & SACKS 1977) prend souvent la forme de tâtonnement lexical (recherche de l'équivalent lexical) ou de reformulation syntaxique. L'auto-correction peut être spontanée ou provoquée par la réaction de l'interlocuteur.

2.- « Les stratégies de gestion » qui se définissent comme « l'ensemble des procédures de gestions auxquelles ont recourt les locuteurs pour essayer de résoudre, de mieux possible, un problème de communication qui compromet la poursuite immédiate des échanges. » (p. 20). Elles interviennent en aval du discours puisqu'elles ne font référence qu'à ce qui vient d'être dit par un locuteur. En font partie les stratégies suivantes :

- *la négociation parenthétique* et les questions de clarification qui se traduisent par des attitudes de feedback ou de vérification de la compréhension, des demandes d'explication ou d'éclaircissement. Cette stratégie se caractérise par une déviation du flux normal de l'interaction au cours de laquelle les interlocuteurs s'engagent dans une activité métalinguistique. Elle peut être initiée soit par le locuteur faible, soit par le locuteur expert suite à une sollicitation verbale ou non verbale.

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

- *la reformulation* survient dans l'échange généralement à la suite d'une question de clarification. Elle consiste à reprendre ou dire autrement ce qui vient d'être dit. Il s'agit de communiquer un même « contenu » en employant d'autres mots ou expressions. On distingue les auto-reformulations (les reformulations d'un locuteur sur son propre discours) et les hétéro-reformulations (reformulations effectuées sur le discours de l'interlocuteur).

En général, la reformulation est une activité à la fois métalinguistique et métacommunicative. Elle est pour GÜLICH et KOTSCHI (1987 :66)

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

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

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

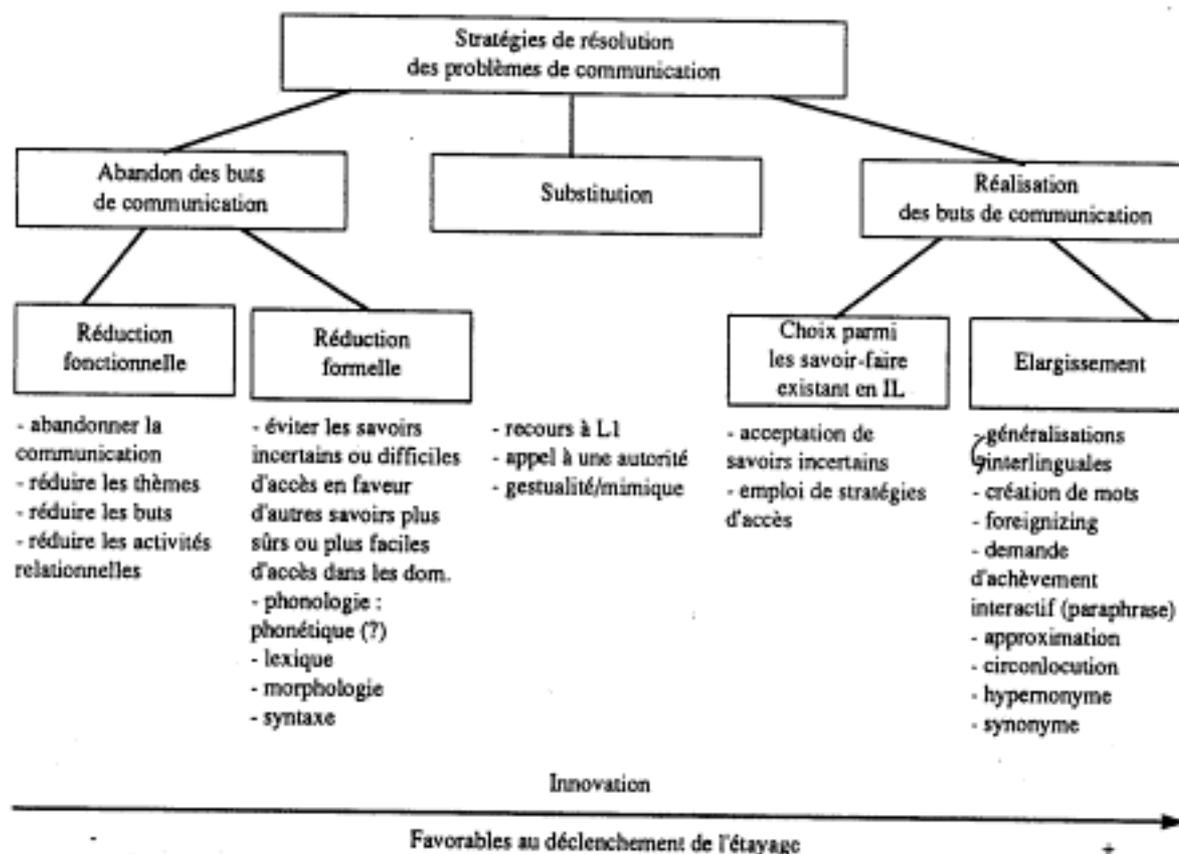
Parmi les stratégies énumérées par ces auteurs, nous retiendrons principalement celles qui sont liées aux efforts communicatifs du locuteur non expert, notamment les auto-corrections, le recours à la négociation parenthétique, la reformulation et la définition.

#### **5.3.4. La classification de BANGE (1992b)**

En partant de l'idée que l'interaction exolingue se déroule dans une situation de double focalisation – focalisation à la fois sur l'objet thématique de la communication et sur l'éventuelle apparition de problèmes dans la réalisation de la tâche communicative - BANGE met l'accent sur la construction interactive de sens qui se déroule entre le locuteur natif et son partenaire non natif. Pour lui, les stratégies de communication du locuteur non natif se résument en stratégies de résolution de problèmes de communication en production et en compréhension. Car, pour le locuteur non natif, la communication se caractérise par la présence latente ou éventuelle de difficultés de communication. Il se sent constamment confronté à une sorte de discordance entre les exigences de la situation de communication (dans laquelle il se trouve) et son savoir-faire dans la langue qu'il utilise avec difficulté.

BANGE met également en relief les processus d'acquisition qui se manifestent en situation de communication exolingue. Ainsi, les difficultés de communication peuvent permettre au locuteur non natif de s'approprier la langue avec le concours de son partenaire.

En s'inspirant des travaux de TARONE (1980) ; KNAPPE-POTTOFF et KNAPP (1982) et de FAERCH et KASPER (1983), BANGE propose le tableau de stratégies de communication suivant :



**Fig. 4 :** Schéma des stratégies de communication, BANGE (1992b : 60)

Le tableau de BANGE a le mérite d'avoir présenté de manière succincte une synthèse des travaux précédents. Ainsi, comme on peut le constater, l'auteur distingue deux principales stratégies – les stratégies d'abandon de buts de communication et les stratégies de réalisation de buts de communication – auxquelles il ajoute un troisième type de stratégie (les stratégies de substitution).

Les stratégies d'abandon se manifestent comme des tentatives du locuteur apprenant d'une langue étrangère pour éviter les problèmes de communication. Avec les stratégies de réduction formelles, par exemple, l'apprenant évite autant que possible les éléments difficiles au niveau

phonétique, morphosyntaxique ou lexical par peur de faire des fautes et / ou de se faire corriger.

Les stratégies de réalisation, au contraire, constituent des démarches offensives visant la maîtrise du problème de communication et la poursuite éventuelle des buts de la communication. Elles sont, selon BANGE, des stratégies d'acceptation de risques ou d'acceptation de la faute qui se manifestent par des sollicitations (directe ou indirecte) et d'achèvement interactif qui placent le locuteur natif / expert à coopérer.

Les stratégies de substitution sont caractérisées par la recherche d'un substitut (à travers le recours à la langue première, l'appel à une autorité, la gestualité ou la mimique) pour résoudre des difficultés de communication. Pour BANGE, ces stratégies sont à cheval entre les deux principales stratégies, car elles peuvent pencher d'un côté comme de l'autre. Ainsi, la substitution peut se faire avec l'objectif soit d'abandonner la communication soit d'assurer sa réalisation, c'est-à-dire la poursuite de la communication.

Ce qui nous intéresse surtout dans la classification de BANGE, c'est aussi le fait qu'elle met l'accent sur les stratégies de substitution qui sont, en fait, des stratégies de régulation de l'intercompréhension que le locuteur non natif déploie pendant la production et la compréhension du discours. En effet, selon lui, les stratégies de résolution des problèmes de communication sont caractérisées par des séquences latérales qui se manifestent le plus souvent sous forme d'activités verbales ou para - verbales qui interrompent momentanément la poursuite des buts de la communication pour écarter l'obstacle et réparer la panne qui s'opposait à la poursuite de ce but. La communication continue alors une fois la réparation faite. Dans le cadre de l'analyse des interactions exolingues recueillies, nous observerons comment cette stratégie - qualifiée de négociation parenthétique (GIACOMI et HEREDIA 1986) - se manifeste chez nos enquêtés.

A la lumière de ces différentes taxonomies, la difficulté qui réside dans le travail de classification des stratégies paraît évidente. Le caractère opératoire de la classification des stratégies constitue un problème en soi. Les chercheurs sont loin de s'accorder sur une même description ou classification de ce qui peut être considéré comme stratégie dans le comportement communicatif et interactif du locuteur linguistiquement faible. Par rapport à notre recherche, il nous paraît nécessaire, de mettre en exergue les stratégies de communication orale que nous tenterons d'identifier et d'analyser à travers les interactions exolingues que nous avons recueillies.

#### **5.4. La classification des stratégies de communication dans le cadre de cette recherche**

En nous inspirant des travaux présentés jusqu'ici et compte tenu de nos objectifs de recherche, notre étude se focalisera principalement sur les stratégies compensatoires, c'est-à-dire sur toutes les démarches des apprenants nigériens qui pourront être identifiées comme étant des efforts communicatifs pour compenser leurs déficits linguistiques en vue d'assurer le succès de l'interaction. Dans notre cas, les stratégies de compensation énumérées par RILEY nous semblent opératoires. Précisons que celles-ci sont identiques aux « stratégies d'accomplissement » de FAERCH et KASPER (1980b) à celles de « réalisation des buts de communication » (BANGE, 1992b).

Le choix sur les stratégies de compensation a pour but de mettre en relief les démarches positives de résolution de problèmes de déficit linguistique chez les apprenants. Par ailleurs, un travail sur ces types de stratégies nous semble approprié dans la mesure où la finalité de notre recherche est de proposer des réajustements positifs nécessaires dans le cadre de la formation linguistique des apprenants nigériens au VFN.

Ainsi, pour les besoins de notre analyse nous distinguerons, à la suite de RILEY (1985), deux grandes catégories de stratégies de compensation : les stratégies compensatoires résultant de l'effort personnel de l'apprenant et les stratégies compensatoires résultant d'un effort collaboratif.

#### **5.4.1. Les stratégies compensatoires résultant de l'effort personnel de l'enquêté**

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

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

Rappelons que notre public d'enquête est constitué de sujets qui maîtrisent plusieurs langues, possédant donc une « compétence plurilingue », c'est-à-dire un « ensemble de connaissances et de capacités qui permettent de mobiliser, à l'occasion et en fonction des circonstances données, les ressources d'un répertoire plurilingue et qui contribuent en outre à la construction, à l'évolution et à la configuration éventuelle dudit répertoire » (COSTE, 2002 : 117). Il est donc évident qu'on ne peut pas écarter le fait que, lorsqu'ils communiquent en français, les sujets s'appuient sur les ressources linguistiques dont ils disposent dans d'autres langues (notamment leur langue maternelle et l'anglais) pour surmonter leurs difficultés. Un tel comportement communicatif, caractéristique des locuteurs bilingues / plurilingues et des situations de contacts de langue, se manifeste par des phénomènes de marques transcodiques (MTC). La notion de MTC, précisons-le, désigne « tout observable, à la surface d'un discours en une langue ou

variété donnée, qui représente, pour les interlocuteurs et / ou le linguiste, la trace de l'influence d'une autre langue ou variétés » (LÜDI & PY, 2003 : 142).

Pour certains auteurs comme FAERCH et KASPER (1983) le recours aux marques transcodiques constitue la trace d'une incompétence linguistique, alors que pour d'autres auteurs dont LÜDI & PY (2003) et CAUSA (2002), les MTC témoignent de la compétence bilingue / multilingue des sujets et marquent leur volonté d'éviter ou de résoudre tout seul les difficultés de communication en s'appuyant sur l'ensemble de leurs ressources linguistiques. Pour PY (1991 : 151), les MTC constituent les composantes de la « boîte à outils », du locuteur bilingue, qui remplissent généralement des fonctions discursives et lui permettent d'enrichir son discours quand le besoin se fait sentir. Ainsi, dans le cadre de notre analyse, identifierons-nous les MTC telles que :

- i. - l'alternance codique (AC)<sup>43</sup>
  - ii. - l'emprunt
  - iii. - le foreignising
  - iv. - la traduction littérale
  - v. - les inventions lexicales
- b. Les stratégies basées sur la connaissance et la pratique du français

En avançant l'hypothèse que la compétence limitée de nos sujets ne les empêche pas totalement de communiquer en français et que cela permet un certain degré d'intercompréhension en situation exolingue, nous nous

---

<sup>43</sup> L'AC se manifeste par « le changement, par un locuteur bilingue, de langue ou de variété linguistique à l'intérieur d'un énoncé-phrased ou d'un échange ou entre deux situations de communication (CUQ, 2003 : 17 - 18). Elle constitue, selon CAUSA (2002 : 24), un des moyens souvent mis en œuvre par le locuteur bilingue pour « s'adapter à son (ses) interlocuteur (s), pour atteindre un but communicatif commun et, dans certains cas, pour résoudre un problème qui pourrait empêcher l'efficacité de l'échange. »

intéresserons aux activités métalinguistiques en vue de voir comment ils s'appuient sur leurs ressources linguistiques en français pour communiquer avec leur partenaire francophone. Les stratégies suivantes seront identifiées :

- i. - la reformulation
- ii. - la définition
- iii. - les auto-corrections ou auto-réparations
- iv. - la simplification

#### **5.4.2. Les stratégies compensatoires résultant d'un effort collaboratif**

A la suite de VION (1999 : 56 – 57), on peut observer que les stratégies d'un sujet communiquant ne sont pas des stratégies individuelles dont il aurait la totale responsabilité. Le locuteur n'est, en effet, que l'un des partenaires d'une interaction dont les activités se présentent comme des actions conjointes et coordonnées. C'est donc dans cette optique – celle qui envisage les stratégies comme étant le résultat de comportements interactionnels - que nous proposons d'aborder également l'analyse des stratégies de communication des apprenants.

Ainsi, nous identifierons les stratégies de compensation qui se manifestent sous forme de processus collaboratif et interactif entre l'apprenant et le journaliste. Il s'agira de mettre en relief les stratégies de nature explicite où l'apprenant implique son partenaire expert (le journaliste) dans la résolution de ce qu'il perçoit comme problème de production ou de compréhension. Seront identifiées dans cette catégorie de stratégies :

- i. les appels ou demandes d'aide verbalisés
- ii. les stratégies non linguistiques (pause longue, silence, etc.) de sollicitation indirecte
- iii. les demandes de clarification

- iv. Les reprises des propos du journaliste et feedback
- v. l'initiation de négociations parenthétiques

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

Pour les besoins de l'analyse, il convient à ce stade d'aborder le problème posé par le repérage des stratégies de communication. Puisque les efforts de communication et les comportements des apprenants ne se présentent pas toujours ouvertement comme des stratégies, comment peut-on dire si un apprenant utilise telle ou telle stratégie ? Pour répondre à cette question, nous allons parler des marqueurs ou indices de repérage de stratégies.

### **5.5. Les marqueurs de stratégies de communication orale**

Le plus souvent, les efforts communicatifs de l'apprenant ainsi que les difficultés qu'il rencontre se caractérisent par des signes d'incertitudes repérables. Ces signes généralement considérés comme marqueurs de stratégies sont des appels indirects qui permettent à l'observateur externe à l'interaction de discerner, de manière plus ou moins objective, s'il y a présence ou non d'une stratégie de communication. Dans leurs travaux, FÆRCH et KASPER (1980b : 20) identifient à l'intérieur de la catégorie des marqueurs de stratégies deux types de signes d'incertitude : les signes implicites et les signes explicites.

Les signes implicites se présentent comme des traits de communication qui ne communiquent pas ouvertement à l'interlocuteur l'incertitude du locuteur moins compétent, mais qui peuvent être interprétés comme l'indiquant. Parmi ces marqueurs implicites, FÆRCH et KASPER (1980b :

21) citent les pauses, les hésitations, les répétitions, les soupirs, les rires. Quant aux signes explicites d'incertitude ils permettent d'identifier les stratégies de manière non ambiguë et se manifestent sous forme de verbalisation du problème par le locuteur. Il s'agit ici des sollicitations directes ou l'emploi des phatiques verbaux de la part du locuteur moins compétent. En situation de communication exolingue, par exemple, l'apprenant peut explicitement exprimer son problème à travers des expressions comme :

- « *je ne sais pas comment dire ça en français* » (signalisation de problème de production).
- « *je ne comprends pas ? est-ce que vous pouvez répéter ?* » (signalisation de problème de compréhension ou de réception).
- « *est-ce que c'est comme ça qu'on dit en français ?* » (remarque sur son discours en guise d'auto ou hétéro-évaluation).

Dans le cadre de notre analyse, nous retiendrons les marqueurs de stratégies suivants :

### **5.5.1. Les pauses**

Dans la communication orale, il en va de soi que que les phénomènes paralinguistiques comme les pauses sont partie intégrante du processus énonciatif. Cependant, quand les pauses deviennent trop fréquentes ou qu'elles sont longues dans le discours d'un interlocuteur, comme c'est le cas dans les interactions exolingues, elles méritent alors une attention particulière. Ainsi, chez un locuteur linguistiquement faible, par exemple, les pauses font partie des signes qui permettent de dire que ce locuteur rencontre des difficultés de communication. En général, ces pauses sont le plus souvent liées à des hésitations ou à des répétitions.

BERTHE (1979 : 138) distingue trois types de pause. D'abord, « les pauses associées au processus articulatoire », localisables dans le système supraglottal. Ces types de pauses sont généralement si brefs que l'interlocuteur ne peut ordinairement pas les repérer chez son partenaire. Ensuite, les « pauses respiratoires » ou « pauses inhalatoires » localisées dans le système subglottal. Et enfin, les « pauses d'hésitation » dont la durée est variable. Les deux premiers types sont souvent considérées comme des pauses silencieuses parce qu'elles se caractérisent par l'interruption de la production vocale à l'exception éventuellement des bruits respiratoires. Quant aux pauses d'hésitation, on les appelle aussi des pauses remplies car elles sont sonores et constituées d'un item quasi-lexical ("euh" en français ou "er"/"em" en anglais). Ce sont ces dernières qui nous intéressent.

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

### **5.5.2. Les hésitations**

Comme nous venons de le voir, les hésitations sont le plus souvent associées aux pauses. On les trouve fréquemment dans la conversation normale entre natifs d'une même langue. Au cours d'une prestation orale, l'hésitation peut se manifester par des séquences dites phatiques comme " euh" ; "hein" ; "disons" ; "je dirai » ; "je veux dire" ; "j'allais dire" ; "comment dirais-je ?" ; etc. (BARRIER (1996 : 23). Tout comme les pauses remplies, ces expressions permettent au locuteur de garder la parole et d'avoir un peu de temps de réflexion avant de continuer son discours.

En situation d'interaction exolingue, les hésitations du locuteur moins compétent peuvent être considérées comme des signes d'incertitude provoqués par un problème linguistique. Elles permettent de conclure qu'il traverse une période difficile, c'est-à-dire qu'il rencontre des difficultés d'élocution. Dans ce cas, les hésitations constituent des marqueurs de stratégies de communication orale. Cependant, quand les hésitations deviennent très fréquentes ou qu'elles sont suivies de longues pauses, elles ne sont plus des marqueurs de stratégies mais sont plutôt des sollicitations indirectes, c'est-à-dire des stratégies de communication à travers lesquelles le locuteur linguistiquement faible demande indirectement l'aide de son partenaire. En effet, quand les hésitations sont placées consciemment ou inconsciemment, volontairement ou arbitrairement en tant que signaux, elles peuvent servir d'indicateurs d'un problème de planification ou de formulation et, en cela, devenir le premier motif pour une intervention du locuteur expert (REICH & ROST-ROTH, 1995 : 46).

### **5.5.3. Les répétitions et les reprises**

On parle de répétition ou de reprise, chaque fois qu'un énoncé antérieur se retrouve reproduit par un locuteur. ROULET (1985) propose de distinguer,

d'une part, les auto-reprises (c'est-à-dire celles qui portent sur le discours du locuteur lui-même), et d'autre part, les reprises diaphoniques (qui portent sur le discours de l'interlocuteur). En situation d'interaction exolingue, les auto-reprises ou auto-répétitions de l'apprenant sont des signes pouvant indiquer que ce dernier rencontre des difficultés de communication. Le plus souvent, l'élément répété précède le point qui pose problème comme le montre cet exemple :

12 A1 *non non mon père mon père est + mon père est le l'unique de +  
mon père est de + est de l'unique + mon père est le fils unique  
de ses parents +*

Dans cet extrait, la répétition porte sur le discours de A1. Il s'agit donc d'une auto-répétition qui met en relief la difficulté de choix lexical que l'apprenant rencontre. On observe la répétition de « *mon père* » cinq fois dans cette intervention. Après plusieurs répétitions (*mon père est*) et deux tentatives de construction syntaxique (*mon père est le l'unique / mon père est de + est de l'unique*), l'apprenant parvient enfin à formuler correctement son propos (*mon père est le fils unique de ses parents*).

Les reprises du discours de l'interlocuteur, quant à elles, se manifestent généralement comme des astuces pour gagner du temps, c'est-à-dire des stratégies de communication. En effet, l'activité de reprise, selon VION et MITTNER (1986 : 41),

« constitue, pour des apprenants, une aide à l'encodage. Elle permet d'occuper le temps de parole sans tarder, alors même que sa compétence en langue cible rend souvent difficile une réponse immédiate. Elle permet également, avec un minimum de moyens, de structurer une intervention et de donner par ailleurs le sentiment de coopération. »

Au cours de l'analyse de notre corpus, nous considérerons les répétitions de l'apprenant portant sur son propre discours comme des

marqueurs de stratégies. Quant aux reprises du discours du locuteur compétent (ici le journaliste), elles seront étudiées dans le cadre des stratégies de communication. Nous tenterons de voir comment les apprenants articulent leurs interventions à travers des activités de reprise du discours du journaliste béninois.

#### **5.5.4. Les inachèvements d'énoncé ou de phrase**

Les énoncés inachevés sont considérés comme « des traces laissés dans le discours par le travail de la production discursive fourni par les interlocuteurs ». (GÜLICH, 1986 : 165). L'inachèvement consiste à ne pas compléter la totalité ou une partie du discours en cours pour une raison ou pour une autre. Il peut porter sur le mot en cours d'énonciation ou sur la phrase en cours de construction. Il est marqué, le plus souvent, par des pauses, des hésitations ou des allongements de mots.

En situation d'interaction exolingue, le phénomène d'inachèvement touche aussi bien le locuteur expert que le locuteur linguistiquement moins compétent. Il peut être causé soit par une situation de chevauchement - prise de parole simultanée par les interlocuteurs – soit par le choix personnel de l'un des interlocuteurs. Dans ce dernier cas, quand cela s'applique au locuteur faible, l'inachèvement peut constituer un marqueur de stratégie ou une stratégie de communication en elle-même. Si par exemple, au cours de son élocution, il laisse un énoncé ou un mot inachevé sans que son interlocuteur ne l'ait interrompu, cela pourrait indiquer qu'il rencontre des difficultés ; il s'agit là d'un marqueur de stratégie. Par contre, face à une difficulté lexicale ou syntaxique, le locuteur moins compétent peut délibérément laisser son discours inachevé soit pour gagner du temps soit pour solliciter indirectement l'aide de son interlocuteur. On parlera, dans ce cas, de stratégie visant la résolution d'un problème de communication.

Dans le cadre de notre analyse, nous identifierons les inachèvements qui servent de marqueurs de stratégie. Par ailleurs, le discours étant le résultat d'une production interactive, nous focaliserons également notre attention sur les manifestations de processus d'auto achèvement et d'hétéro achèvement chez nos enquêtés.

#### **5.5.5. Les signes non linguistiques**

En interaction exolingue, les difficultés de communication orale du locuteur moins compétent peuvent également se manifester sous forme de signes non linguistiques ou non verbaux tels que les expressions faciales (froncement de sourcils, grimace), les appels du regard, le soupir, le rire, le silence, etc. Ces signes, souvent utilisées en conjonction avec des stratégies verbales, fonctionnent comme des marqueurs de stratégies. Par exemple, le rire et le silence peuvent être des signes d'embarras ou d'incompréhension. Et comme le souligne DURAND (1981 : 38), « le silence a sa place dans la théorie de la communication : loin d'être un temps mort, vide de sens, il peut être un moyen de communiquer, de transmettre un message. »

Nous retiendrons pour les besoins de notre analyse le rire et le silence. Puisque nous travaillons uniquement à partir des matériaux sonores, nous écarterons les autres signes non verbaux.

### **Conclusion**

Dans cette deuxième partie, nous avons abordé la notion de communication humaine à travers la présentation des différents modèles énoncés par les chercheurs. En nous appuyant principalement sur les travaux de l'Ecole de Palo Alto, nous avons défini la communication comme

une activité de mise en relation et d'interaction à travers laquelle deux ou plusieurs individus se transmettent des messages et s'influencent mutuellement. Par rapport aux objectifs de notre recherche, c'est surtout à la communication verbale que nous nous sommes intéressés.

En envisageant la communication verbale, dans sa dimension sociale, en termes d'interaction, nous avons également porté notre regard sur les caractéristiques et les typologies de l'interaction verbale. Nous avons surtout mis l'accent sur l'interaction exolingue, définie comme une situation de communication marquée par une asymétrie de compétences linguistiques et communicationnelles entre les interlocuteurs. A cause de la différence entre les répertoires linguistiques du locuteur "natif", ou "expert" et du locuteur "non natif" ou "novice", on considère généralement l'interaction exolingue comme une situation de communication à risque et difficile pour le locuteur moins compétent, tant sur la production que sur la réception du discours. Pour combler ses défaillances communicatives et assurer la réussite de l'interaction, les interlocuteurs ont souvent recours à des démarches qualifiées de stratégies de communication. Pour notre recherche, nous avons retenu les stratégies de compensation identifiées par RILEY.

Ainsi, à travers l'analyse de l'interaction exolingue, qui fait l'objet de notre étude, il s'agira de porter notre attention sur les différents efforts communicationnels de collaboration et de négociation qui se manifestent dans les productions verbales des apprenants nigériens.

Après avoir posé le cadre théorique de notre réflexion, il convient, à présent, d'aller sur le terrain. Nous présenterons donc, dans la suite de ce travail, le cadre d'expérimentation dans lequel nous avons recueilli les données qui constituent notre corpus ainsi que l'analyse des résultats obtenus.

**TROISIÈME PARTIE**  
**EXPÉRIMENTATION : CONSTITUTION DU CORPUS ET**  
**ANALYSE DES DONNÉES**

## CHAPITRE 6 : MÉTHODOLOGIE DE RECUEIL DE DONNÉES

### 6.1. Sélection du public d'enquête

Le public sur lequel est axée notre recherche comprend, d'une part, un journaliste béninois et, d'autre part, des apprenants nigériens de français. Alors que le journaliste, résidant à Cotonou (capitale économique du Bénin) nous a été présenté par des amis béninois, les apprenants, qui ont participé aux interactions avec lui, eux sont issus du groupe d'étudiants en stage d'immersion linguistique au Village Français du Nigeria (VFN) au cours des années scolaires 2003-2004 et 2004-2005. Ces étudiants, venus de différentes universités nigérianes, devaient passer deux semestres au VFN dans le cadre de leur formation universitaire d'études françaises.

A leur arrivée au VFN, en janvier 2004, les étudiants de chaque université, sont répartis dans des groupes hétérogènes sans distinction de niveau de compétence ou d'appartenance ethnique. Précisons, cependant, que pendant les sessions précédentes (2000 à 2003), la répartition dans les groupes académiques se faisait à la suite d'un test de niveau proposé aux étudiants dès leur arrivée au VFN. Les classes étaient alors composées d'étudiants ayant obtenu les mêmes notes au test de placement. Si, en janvier 2004, aucun test n'a été organisé pour déterminer le niveau des étudiants et leur répartition dans les classes, cela est dû en partie à un changement au niveau de l'administration du VFN (nomination d'un nouveau directeur depuis septembre 2003) et aussi à la mise en place de cinq départements académiques. Le fait qu'un test de niveau n'ait pas été effectué ne nous a pas facilité la tâche de sélection des étudiants. Cela nous a alors obligé à organiser nous-mêmes un test comme nous le verrons plus loin.

Dans le cadre de cette recherche, la sélection des apprenants a commencé par un échantillonnage parmi trois groupes académiques dans

lesquels nous assurons le cours intitulé « Technique de communication orale ». Pour mieux comprendre le profil des apprenants, en général, ainsi que le contexte dans lequel s'est effectué cet échantillonnage, nous allons faire une présentation des étudiants accueillis au VFN au cours de l'année scolaire 2003 – 2004.

Pour le premier semestre (5 janvier - 11 avril 2004) 486 étudiants représentant quinze universités et cinq collèges d'éducation sont reçus au VFN comme on peut le voir dans le tableau suivant qui indique également le nombre d'étudiants par institution :

	<b>Institutions</b>	<b>Nombre d'étudiants</b>
1	University of Ibadan (UI)	2
2	University of Nigeria Nsukka (UNN)	3
3	Lagos State University (LASU)	3
4	University of Calabar (UNICAL)	5
5	Benue State University (BSU)	5
6	Ebonyi State University (EBSU)	8
7	Ogun State University, Ago Iwoye (OOU)	15
8	University of Benin (UNIBEN)	21
9	University of Uyo (UNIYO)	24
10	University of Ilorin (UNILORIN)	28
11	Imo State University (IMSU)	39
12	Abia State University (ABSU)	49
13	Delta State University (DELSU)	54
14	Nnamdi Azikwe University (UNIZIK)	75
15	Ambrose Ali University (AAU)	107
16	College of Education, Nsugbe (COE NSUGBE)	1
17	Tai Solarin College of Education (TASCE)	2
18	Osun State College of Education, Ilesa (OSCOE Ilesa)	3
19	Adeyemi College of Education, Ondo (ACE)	10
20	Rivers State College of Edu., Port Harcourt (COE PH)	20
	<b>TOTAL</b>	<b>486</b>

**Tableau 6\_:** Liste des institutions représentées au VFN pendant le 1<sup>er</sup> semestre 2003-2004.

Source : French Village Academic Planning Unit (Annexe 13)

Sur le plan géographique, ces institutions sont réparties dans toutes les régions du Nigeria avec des langues véhiculaires différentes. La disparité de langues de grande diffusion, selon les lieux où sont localisées ces institutions, peut être appréhendée à travers ce tableau :

<b>Institutions</b>	<b>Situation géographique au Nigeria</b>	<b>Langues véhiculaires dans la région</b>
UI	Sud ouest	yorouba
UNN	Sud est	ibo
LASU	Sud ouest	yorouba
UNICAL	Sud est	efik
BSU	Région centrale	tiv & idoma
EBSU	Sud est	ibo
OOU	Sud ouest	Yorouba
UNIBEN	"	edo & benin
UNIYO	Sud est	ibibio
UNILORIN	Sud ouest	Yorouba
IMSU	Sud est	Ibo
ABSU	"	"
DELSU	Sud ouest	ika (delta ibo); urobo & ishan
UNIZIK	Sud est	Ibo
AAU	Sud ouest	edo & benin
COE NSUGBE	Sud est	Ibo
TASCE	Sud ouest	Yorouba
OSCOE ILESA	"	"
ACE	"	"
COE PH	Sud est	ibo; ikwere & ogoni

**Tableau 7 : Situation géographique des institutions**

Rappelons que les trois principales langues parlées au Nigeria sont le *haoussa*, le *yorouba* et le *ibo*. Par rapport au tableau 2, nous pouvons constater l'absence d'apprenants haussas (le VFN n'a reçu aucun apprenant haoussa pour le premier semestre 2004). En effet, le calendrier universitaire n'étant pas uniforme au Nigeria, la majorité des universités situées au nord du Nigeria n'ont pas envoyé leurs étudiants au VFN au moment de notre enquête. La seule université proche du nord, la « Benue State University », est située dans la région centre où on trouve rarement des étudiants haoussa.

En ce qui concerne la constitution des classes, les étudiants de la session 2003-2004 étaient répartis dans douze groupes académiques (groupes A – L). Pour notre part, nous avons dispensé le cours de « Communication orale » dans trois groupes académiques : les groupes A, I, et L. Après deux séances de cours avec chaque groupe, nous avons procédé à la sélection d'un échantillon représentatif des groupes ethniques. Nous avons donc choisi douze étudiants dans chacune des classes sur la base de leur participation active et des efforts manifestés pour communiquer en français pendant le cours. Nous avons également pris en compte la langue maternelle des apprenants afin de préserver la diversité ethnique de notre échantillon. Ce sont donc trente-six apprenants qui ont participé à notre expérience en 2004.

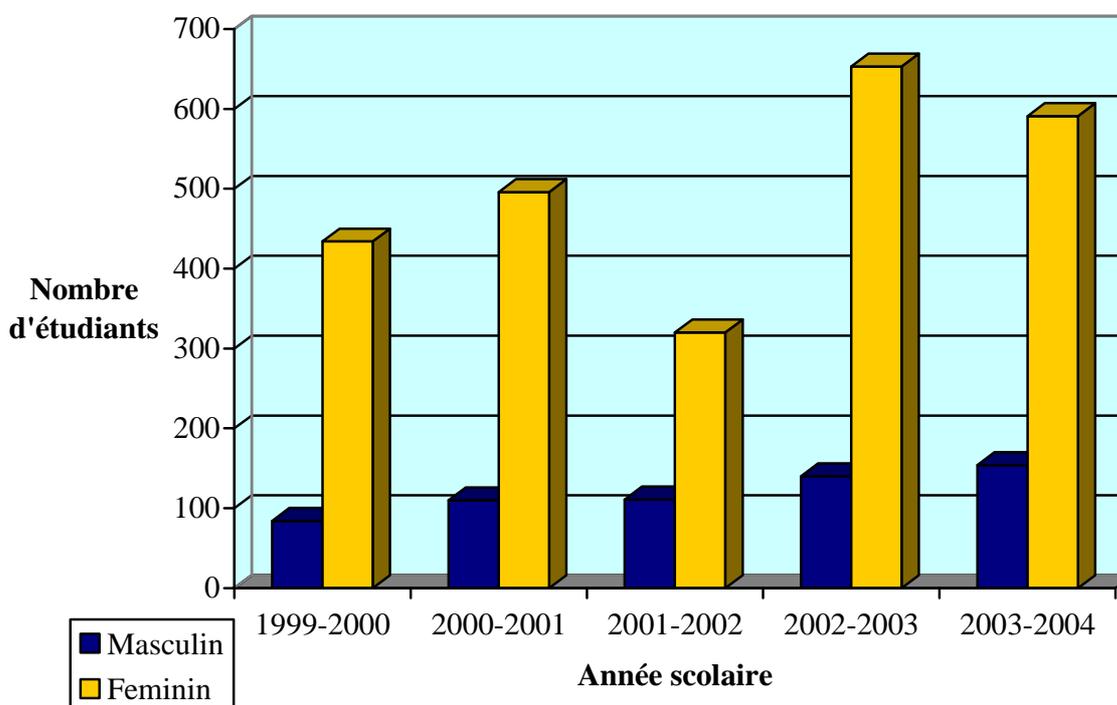
Dans le tableau récapitulatif suivant figurent des informations relatives aux apprenants et à leurs origines ethniques et institutionnelles. Afin de protéger l'anonymat de ceux-ci, nous avons utilisé les initiales de leurs noms.

	<b>Apprenant</b>	<b>Sexe</b>	<b>Institution d'origine</b>	<b>Langue maternelle</b>
1	O. A.	F	AAU	<i>Yorouba</i>
2	O. B.	F	AAU	"
3	W. S.	F	AAU	"
4	E. O. B.	F	OOU	"
5	A. P.	F	OOU	"
6	F. F.	F	ACE	"
7	A. R.	M	ACE	"
8	A. O. T.	M	ACE	"
9	O. A.	F	UNILORIN	"
10	V. J.	M	BSU	<i>Tiv</i>
11	A.E.	M	BSU	"
12	M. T.	M	BSU	"
13	V. J. M.	M	BSU	"
14	A. N. N.	F	DELSU	<i>Ibo</i>
15	E. S. N.	F	UNIBEN	"
16	N-O. E.	F	UNIBEN	"
17	O. G. O.	F	AAU	"
18	M. N. M.	F	IMSU	"
19	O. J. I.	F	ABSU	"
20	O. H. A.	F	ABSU	"
21	U. O. V.	F	ABSU	"
22	N. J. E.	F	ABSU	"
23	O. E. C.	F	ABSU	"
24	A. R. I.	M	UNIZIK	"
25	I. B. L.	F	UNIZIK	"
26	C.C. O.	F	UNIZIK	"
27	E. I. A.	F	UNIZIK	"
28	C. C. E.	F	UNICAL	<i>Efik</i>

29	E. P. U	M	UNICAL	"
30	A. E. I.	F	AAU	<i>Igarra</i>
31	O. Q	F	DELSU	"
32	E. P. E.	F	AAU	<i>ishan</i>
33	N. O.	M.	AAU	"
34	A. A. A.	F	AAU	<i>delta lbo</i>
35	I. B.	F	AAU	"
36	N. O.	M.	AAU	"

**Tableau 8 :** Liste des apprenants pré – sélectionnés (janvier 2004)

Cet échantillon est composé de 26 apprenants de sexe féminin et 10 de sexe masculin. Cet écart s'explique par le fait que dans les universités nigérianes, les classes de langues (notamment celles de français) sont généralement caractérisées par la présence d'un plus grand pourcentage de filles par rapport à celui des garçons. A titre d'illustration, voici un tableau qui montre le nombre d'étudiants des deux sexes reçus au VFN au cours des cinq dernières années :



**Tableau 9 :** Pourcentage d'apprenants universitaires de sexe féminin reçus au VFN de 1999 à 2004

Source: Nigeria French Language Village Academic Planning Unit (Cf. Annexe 6)

Pour nous permettre d'évaluer le niveau de ces apprenants en français et pour choisir ceux qui allaient participer à l'expérience nous avons organisé un test d'aptitude linguistique.

### **- Passation du test de niveau**

Le test est une reprise d'un des tests de niveau proposés aux étudiants il y a quelques années lorsque les classes étaient constituées de groupes homogènes. Nous avons, cependant, pris soin d'y apporter quelques modifications.

Le test<sup>44</sup> est divisé en trois grandes parties : grammaire, lexique et compréhension auditive. Les épreuves de grammaire et de lexique sont présentées sous forme de questions à choix multiples. Pour la compréhension auditive, les apprenants devaient écouter un enregistrement audio (deux écoutes) puis indiquer par une croix si les dix affirmations proposées étaient vraies ou fausses. Le document sonore, extrait d'une méthode de français<sup>45</sup>, présente un dialogue qui se déroule dans une agence de voyage entre une cliente et un employé de l'agence.

Au total, le test est constitué de 50 questions réparties comme suit :

- Grammaire : 20 questions
- Vocabulaire : 20 questions
- Compréhension auditive : 10 questions

Même si ce test peut être critiqué pour son manque de fiabilité scientifique en ce qui concerne l'évaluation de la compétence de communication orale, il nous a permis d'avoir une appréciation du niveau des

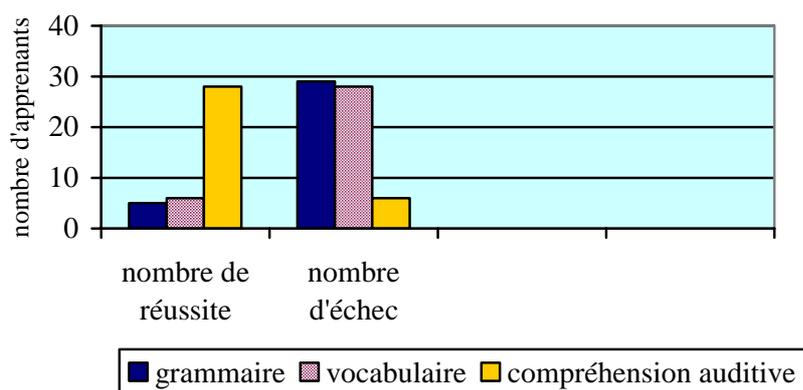
---

<sup>44</sup> Voir Annexe 14 pour une copie du test.

<sup>45</sup> BERGER Dominique & SPICACCI, Nerina (2000) : *Accord. Méthode de français*, Niveau 2, Les Éditions Didier, 159 p.

apprenants sur le plan linguistique et sur le plan de leur capacité à comprendre un texte oral en français. Pour les 34 apprenants ayant participé au test (en 2004 et 2005), le taux de réussite de ceux qui ont obtenu la moyenne se présente comme suit pour chacune des trois parties<sup>46</sup> :

**Tableau 10:** Taux de réussite au test



L'observation de ce graphe montre un taux très élevé d'échecs aux épreuves de grammaire et de vocabulaire par rapport au taux de réussite à l'épreuve de compréhension auditive. Ces résultats montrent aussi que les apprenants présentent une grande défaillance du point de vue de leurs connaissances grammaticales et lexicales. Il nous paraît cependant surprenant (sans que nous puissions l'expliquer) de constater que les apprenants ont bien réussi à l'épreuve de compréhension auditive.

Le test a été organisé le 29 janvier 2004 entre 20 et 21 heures dans une salle de classe. En vue d'amener les apprenants à bien répondre aux questions et éviter les cas de tricherie, nous leur avons expliqué que le test était destiné à déterminer leur niveau de compétence en français afin d'avoir une idée générale du niveau dans les trois classes où nous enseignons.

<sup>46</sup> Voir Annexe 15 pour la synthèse des notes obtenues par les apprenants.

Sur les trente-six apprenants convoqués, seuls vingt-neuf sont arrivés à l'heure et ont ainsi participé au test. Trois autres apprenants sont arrivés en retard (vingt minutes après le début du test) et quatre autres ne se sont pas présentés du tout.

Après avoir corrigé les tests, nous avons sélectionné, au sein de chaque groupe ethnique, les apprenants ayant obtenu des notes intermédiaires entre la note la plus élevée et la note la plus basse. Nous avons écarté les apprenants qui avaient obtenu des résultats très élevés et que nous considérons comme ayant un niveau supérieur par rapport à leurs camarades. Nous avons émis l'hypothèse que de tels apprenants n'auraient pas beaucoup de difficultés en communiquant avec le journaliste béninois et qu'ils mettraient en œuvre moins de stratégies de communication pendant l'interaction. Par ailleurs, nous avons également éliminé les apprenants ayant obtenu de très faibles résultats. Car, lors d'une pré enquête les apprenants très faibles s'étaient montrés peu bavards et ne produisaient que des réponses monosyllabiques.

Les tableaux 11 et 12 donnent la liste des apprenants sélectionnés<sup>47</sup>.

	<b>Apprenant</b>	<b>Sexe</b>	<b>Langue maternelle</b>
1	E. O. B.	F	yorouba
2	F. F.	F	"
3	O. A.	F	"
4	A. O.	M	"
5	A. R. I.	M	ibo
6	C. C. O.	F	"
7	O. E. C.	F	"
8	M. T.	M	tiv
9	A. E.	M	"
10	E. P. E.	F	ishan
11	A. A. A.	F	delta Ibo (ika)
12	C. C. E.	F	efik

**Tableau 11** : Liste des apprenants ayant participé au recueil du corpus en 2004

<sup>47</sup> Cf. Annexe 15.

Finalement, ce sont douze apprenants qui ont participé à l'expérience en 2004. Ces mêmes apprenants ont participé aux entrevues rétrospectives qui ont portées sur leurs interactions avec le journaliste béninois.

A la suite de ce premier recueil de données de 2004, nous avons procédé à une nouvelle sélection d'apprenants en février 2005 dans le souci de donner, à notre échantillonnage, une représentation nationale en intégrant des apprenants parlant haoussa comme L1 ou L2.

	<b>Apprenant</b>	<b>Sexe</b>	<b>Institution d'origine</b>	<b>Langue maternelle</b>
1	I.H.M	F	Univ. of Maiduguri	bade
2	B.A.	M	Univ. of Sokoto	haoussa
3	M.R.A.	M	ABU Zaria	egbira
4	M.L.L.	M	"	kanouri
5	D.F.E.	F	"	kataf

**Tableau 12\_:** Profils d'apprenants ayant participé au recueil du corpus en 2005

## **6. 2. Constitution du corpus**

Afin d'atteindre les objectifs de notre recherche, nous avons adopté, sur le plan méthodologique, une approche à la fois qualitative et quantitative. Ainsi, le recueil de données a été effectué principalement à travers :

- la passation d'un questionnaire aux apprenants
- l'enregistrement d'interactions verbales entre un journaliste béninois et des apprenants nigériens
- l'organisation d'entretiens rétrospectifs avec les apprenants après leurs interactions avec le journaliste.

Voici comment se présentent les calendriers des recueils de données :

### a. Recueil effectué en 2004

<b>Méthode de recueil</b>	<b>Public</b>	<b>Date de recueil</b>	<b>Types des données recueillies</b>
Questionnaire	apprenants	29 janvier 2004	écrit
Interactions (verbales) exolingues	apprenant nigérian vs journaliste francophone	6 février 2004	oral (audio visuel)
Entretiens rétrospectifs	apprenant vs chercheur (enseignant)	18, 19 & 20 février 2004	oral

**Tableau 13** : Calendrier de recueil de données en 2004

### b. Recueil effectué en 2005

<b>Méthode de recueil</b>	<b>Public</b>	<b>Date de recueil</b>	<b>Types des données recueillies</b>
Questionnaire	apprenants	3 mars 2005	écrit
Interactions (verbales) exolingues	apprenant nigérian vs journaliste francophone	10 mars 2005	oral (audio visuel)
Entretiens rétrospectifs	apprenant vs chercheur (enseignant)	17 & 18 mars 2005	oral

**Tableau 14** : Calendrier de recueil de données en 2005

#### 6.2.1. Le questionnaire

Un questionnaire a été élaboré et proposé aux apprenants<sup>48</sup> avec pour objectif d'enquêter sur les habitudes d'utilisation du français oral par les apprenants dans diverses situations de communication, les difficultés qu'ils rencontrent ainsi que les stratégies qu'ils mettent en œuvre pour surmonter ces difficultés.

---

<sup>48</sup> Voir Annexe 16 pour une copie du questionnaire.

Le questionnaire comprend trois grandes parties :

**i. L'identification du profil des apprenants**

Il s'agit, dans cette partie, de cerner le profil des apprenants principalement leur établissement d'origine, état d'origine, âge, sexe, langue maternelle, le lieu de leur premier apprentissage du français ainsi que la durée de cet apprentissage.

**ii. Les habitudes d'utilisation du français chez les apprenants**

Dans cette rubrique, le questionnaire interroge les apprenants sur leurs habitudes et la fréquence d'utilisation du français quand ils communiquent en classe ou en dehors de la classe avec leurs camarades de chambres, leurs professeurs et des locuteurs francophones.

**iii. Les difficultés de communication et les stratégies de résolution de ces difficultés**

Les apprenants devaient également indiquer la nature et les causes des difficultés de communication (problèmes de production et de compréhension orale) qu'ils rencontrent dans les différentes situations de communication ci-dessus, puis décrire les moyens (stratégies de communication) qu'ils utilisent pour résoudre leurs difficultés.

Leurs réponses devront nous permettre de vérifier s'ils sont conscients ou non des stratégies de communication qu'ils emploient lorsqu'ils ont des difficultés à communiquer avec leurs camarades, leurs professeurs ou avec des francophones. Les données obtenues seront également comparées à nos observations empiriques sur leurs stratégies de communication orale au cours de l'expérience.

En vue d'obtenir des renseignements fiables et de favoriser davantage l'expression personnelle des apprenants, le questionnaire leur a été présenté en anglais. Il a été rempli sur place et en notre présence.

### **6.2.2. Les interactions exolingues**

Selon FRAUENFELDER et PORQUIER (1980 : 61)

« toute recherche sur le langage, dans une perspective linguistique, psycholinguistique ou sociolinguistique, utilise deux types de données : des données spontanées et des données provoquées. Les premières sont le résultat de l'activité naturelle de langage, **les secondes sont suscitées par diverses procédures artificielles ou expérimentales**. Ces deux données peuvent nous aider à mieux comprendre, décrire et expliquer la connaissance des apprenants de langue étrangère et les processus d'acquisition et d'utilisation de cette connaissance. » (C'est nous qui soulignons)

Dans le cadre de notre recherche, nous avons choisi de recueillir nos données à travers une situation expérimentale. Il est certain que le meilleur milieu pour observer l'acquisition et la pratique d'une langue étrangère est celui dans lequel les apprenants sont exposés à la langue cible dans des situations de communication avec des locuteurs natifs ou très compétents. C'est donc pour cette raison que nous avons choisi de constituer notre corpus à travers une situation d'interaction exolingue.

Le choix d'un journaliste béninois (donc francophone) en interaction avec des apprenants nigériens devait nous permettre de voir si et comment ces apprenants, face à la nécessité, voire l'exigence de communiquer en français, utilisaient des stratégies de communication orale diverses. Par ailleurs, nous avons pensé qu'une interaction verbale sous forme d'interview est le plus propice à amener les apprenants à s'exprimer en français compte tenu de leur manque d'habitude et de confiance à communiquer en français.

Ainsi, face aux questions du journaliste les apprenants seront dans l'obligation de répondre, ce qui favorisera la production du discours en français.

Tout discours étant déterminé par les conditions de l'interaction (situation d'énonciation), il convient, à présent, de présenter la situation dans laquelle nous avons recueilli les interactions.

#### **6.2.2.1. Le cadre spatial et temporel des interactions**

Pour le premier groupe d'apprenants, les interactions se sont déroulées le 6 février 2004 (entre 10 heures et 13 heures) dans une salle de conférence au VFN. La salle a été aménagée spécialement ce jour là pour l'expérimentation. Avec le second groupe d'enquêtés, les interactions ont eu lieu le 10 mars 2005 au même endroit et dans les mêmes conditions de 9 heures à midi.

#### **6.2.2.2. Les participants**

Les interactions se sont déroulées en tête à tête entre le journaliste et les apprenants, à tour de rôle, suite à un ordre de passage que nous avons établi avec nos apprenants. Les apprenants et le journaliste ne se connaissaient pas. Le jour de l'enregistrement a servi de cadre de leur première rencontre. Nous avons organisé, quelques minutes avant le début des enregistrements, une réunion au cours de laquelle nous avons procédé à une présentation formelle entre le journaliste et les apprenants.

Le journaliste béninois est un homme d'une trentaine d'années qui travaille pour un journal local (*Le point au quotidien*). Il a pour langue maternelle le fon et il parle, en dehors du français, le goun (langue véhiculaire au sud du Bénin) et l'anglais. Il a fait des études universitaires et pratique le

métier de journaliste depuis trois ans. Au départ, notre intention était d'inviter un journaliste de la radio ou de la télévision, mais nos efforts n'ont pas abouti, car ceux avec qui nous avons pris contact, par l'intermédiaire de nos amis béninois, n'étaient pas disponibles.

Lors de notre première rencontre avec le journaliste (en janvier 2004), nous lui avons expliqué l'objet de notre recherche. Il a alors accepté de faire le déplacement jusqu'au Nigeria, précisément au VFN. Nous lui avons également présenté le profil des apprenants en lui expliquant que ceux-ci n'avaient pas un très bon niveau de français et avaient peu l'habitude de communiquer en français avec des francophones. Par rapport au déroulement des interactions, nous lui avons donné comme consigne de jouer le rôle d'interviewer, en posant des questions ouvertes, en sollicitant beaucoup d'informations auprès des apprenants, en parlant peu, en prenant le temps de les écouter et en les relançant au cas où les réponses ne seraient pas satisfaisantes.

En ce qui concerne les apprenants, précisons qu'au départ, ils n'étaient pas informés de nos objectifs de recherche. Nous les avons convoqués à notre bureau deux jours avant l'arrivée du journaliste et en vue de les motiver à bien participer à l'interaction et à les inciter à faire des efforts pour communiquer en français, nous leur avons expliqué qu'un journaliste béninois s'intéressait à quelques aspects de la vie sociale nigériane et qu'il voulait interroger de jeunes étudiants nigériens comme eux. Nous leur avons alors dit qu'ils étaient sélectionnés pour participer aux entretiens avec lui. Pour éviter qu'ils pensent que leur performance était à évaluer, nous avons précisé que les entretiens étaient enregistrés pour les besoins professionnels du journaliste et que nous n'étions qu'un facilitateur. Au début, nous nous sommes abstenus de dire aux apprenants les objectifs de notre recherche pour ne pas influencer leur performance; ce n'est que lors de l'entretien

rétrospectif, qui s'est déroulé une semaine après l'expérimentation, que nous les avons informés de nos visées.

### **6.2.2.3. Le choix des thèmes des interactions exolingues**

Nous avons choisi trois thèmes que nous avons présentés au journaliste béninois. Nous lui avons laissé choisir librement les questions à poser sur chaque thème. Il nous a ensuite montré ces questions que nous avons ratifiées en lui conseillant de varier l'ordre des questions au passage des apprenants en vue d'éviter qu'ils n'aient pas tous à répondre aux mêmes questions ou qu'ils ne préparent d'avance leurs réponses (au cas où certains seraient informés des questions). Les thèmes choisis étaient :

- Le mariage traditionnel au Nigeria
- La famille nigériane (Ma famille)
- Le français au Nigeria

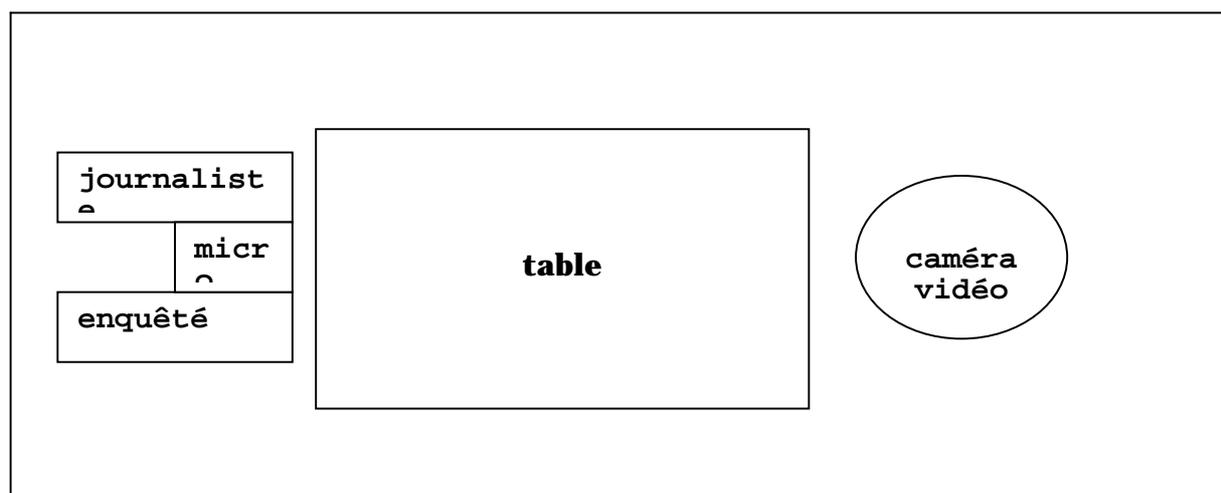
En choisissant un nombre restreint de thèmes, nous avons voulu donner l'occasion à plusieurs apprenants de parler sur le même thème afin de mieux observer et comparer les stratégies utilisées. Par ailleurs, nous avons aussi pensé que, puisque ces thèmes portent sur l'univers des apprenants (le français au Nigeria) et les valeurs culturelles qu'ils connaissent bien (la famille, le mariage), ils seront plus intéressés voire très motivés à en parler à un journaliste francophone qui s'intéresse à leur pays, à ses traditions et à la langue qu'ils étudient.

Les thèmes ont été répartis parmi les apprenants de différents groupes ethniques. Chaque apprenant avait pris connaissance du thème sur lequel il devait parler environ cinq minutes avant son entretien avec le journaliste béninois. En effet, nous n'avons pas voulu leur donner le temps de préparer leur discours, de discuter du thème avec leurs camarades ou de consulter des

dictionnaires. Après leur passage devant le journaliste, nous avons veillé à ce que les apprenants n'aient aucun contact entre eux afin d'éviter la divulgation des questions posées.

#### 6.2.2.4. Les dispositifs d'enregistrement des interactions exolingues

Pour recueillir les interactions exolingues, nous avons procédé à un enregistrement, à la fois audio et vidéo. Le journaliste était assis à côté de l'apprenant face à une caméra vidéo placée discrètement, sur un trépied, dans un coin de la salle. Un magnétophone placé sous la table mais dont le micro était placé à découvert sur un trépied entre le journaliste et l'apprenant a également complété le dispositif mis en place pour l'enregistrement des interactions. Voici comment se présente, de façon schématique, le dispositif :



**Fig. 5** : Schéma du dispositif d'enregistrement des interactions exolingues

L'un des problèmes fondamentaux auquel tout chercheur est confronté dans l'observation d'enquêtés est l'influence de sa présence pendant la collecte de données. En effet, la présence du chercheur (ici l'enseignant que nous sommes) peut modifier le comportement langagier des enquêtés (nos apprenants) : réactions allant de la timidité au désir de faire du zèle, désir d'impressionner l'observateur, peur de faire des erreurs, etc. LABOV (1976)

évoque ce problème lorsqu'il parle du « paradoxe de l'observateur ». C'est pourquoi nous avons utilisé un caméscope, disposant d'une télécommande que le journaliste devait déclencher peu avant l'entrée de l'apprenant dans la salle puis arrêter quelques minutes après l'entretien, c'est-à-dire à la sortie de l'apprenant. Les effets de notre présence ont pu ainsi être évités.

Le magnétophone utilisé a été mis sur le mode d'enregistrement dès le commencement de la première interaction et a maintenu un défilement continu jusqu'à la fin de toutes les interactions. Le journaliste devait surveiller le défilement de la cassette entre chaque interaction et la retourner ou la remplacer quand cela était nécessaire. Notre « effacement » vise aussi à réduire la présence du « tiers ».

La complémentarité des moyens audio et vidéo d'enregistrement est due à notre désir de recueillir des données non seulement linguistiques et verbales mais également observables. Le choix de l'enregistrement vidéo a surtout été motivé par notre intention de procéder, après cette étape, à un visionnement individuel des interactions avec les apprenants (entretien rétrospectif). Enfin, nous avons pensé qu'un enregistrement vidéo pourrait nous aider pendant la transcription éventuelle des interactions et servir à des recherches ultérieures sur l'étude des comportements non verbaux en lien avec la parole ou l'écoute.

A travers le dispositif mis en place, nous pouvons dire que même si les interactions ont été recueillies dans une situation expérimentale, « semi-artificielle », les apprenants ont pu produire des discours que l'on pourrait qualifier d'« authentiques ». Authentique dans le sens où les propos recueillis représentent les opinions personnelles des apprenants.

### **6.2.2.5. Le déroulement des interactions exolingues**

Compte tenu des divergences de compétence linguistique entre le journaliste francophone et les apprenants, le rapport de place est de type asymétrique. Sur le plan interactionnel, le journaliste joue le rôle d'interviewer et l'apprenant celui de l'interviewé. Comme consigne, nous avons demandé au journaliste de limiter ses entretiens avec chaque apprenant à cinq minutes. Cependant les interactions enregistrées en 2005 ont duré dix minutes chacune. En effet, nous avons réalisé après les enregistrements de 2004 que les cinq minutes étaient insuffisantes ; car par souci du respect du temps alloué, le journaliste était parfois contraint de mettre fin à l'interaction même quand l'apprenant avait encore la parole. En mars 2005, nous avons donc recommandé au journaliste de ne pas interrompre la parole quand les apprenants avaient encore des choses à dire.

L'interaction se déroule sous forme de couple « question - réponse », caractéristique de l'interview ou de l'entretien. Tandis que le journaliste est le meneur de l'interaction en produisant des actes initiatifs (questions, demande de renseignements ou d'informations sur tel ou tel aspect relatif au thème de l'interaction), l'apprenant, pour sa part, contribue à l'interaction par des « actes réactifs » (réponses aux questions du journaliste). C'est le journaliste qui dirige l'interaction, à la fois en maintenant son statut professionnel et en occupant la place interactive ou « rôle occasionnel » (Cf. VION 1992, 2000 :107) d'enquêteur pendant le déroulement de l'interaction. En tant que journaliste et enquêteur, il amène l'apprenant à s'exprimer en français à travers les diverses questions qu'il lui pose sur le thème choisi. C'est donc en termes de lignes de conduites pré-établies que s'est construit l'ensemble des interactions.

L'asymétrie des rôles interactionnels se manifeste également à travers le rapport de places des interactants. Le journaliste béninois étant le meneur de

l'interaction, il occupe la position stratégique du premier tour avec les formules d'ouverture (salutations et présentation). Par ses interventions initiatives, il trace le cadre de l'interaction dans lequel se déroulent les échanges. Il projette ainsi une action chez son interlocuteur en lui posant des questions qui exigent des réponses. L'étendue des ressources linguistiques du journaliste en français ainsi que son expérience professionnelle amènent au renforcement du rapport asymétrique entre les interactants.

Pendant l'enregistrement nous avons principalement joué le rôle d'organisateur. Nous avons choisi d'être un observateur externe en vue de ne pas entraîner des modifications sur les comportements des apprenants. Notre rôle a aussi consisté à coordonner le passage, à tour de rôle, des apprenants dans la salle d'enregistrement.

#### **6.2.2.6. Les problèmes relatifs à l'enregistrement des interactions**

Nous aurions souhaité que l'enregistrement des interactions ait lieu au Bénin. Cependant, le manque de disponibilité de locaux et de matériels audiovisuels nécessaires à l'enregistrement nous a conduit à inviter le journaliste au VFN.

Le principal problème rencontré est celui du bruit externe qui a légèrement affecté la qualité sonore des enregistrements. En effet, la salle dans laquelle se déroulaient les interactions étant située dans le même bâtiment que les salles de classe, de bruits externes sont venus perturber, par moment, la clarté des enregistrements.

La présence du microphone et du caméscope ne semble pas avoir vraiment gêné les apprenants. L'utilisation de ces matériels d'enregistrement leur a semblé normale pour un journaliste qui voulait recueillir des renseignements sur le Nigeria.

### **6.2.3. L'entretien rétrospectif**

L'entretien rétrospectif, explique CYR (1998 : 138) est une technique de recueil de données qui « poursuit essentiellement les mêmes buts que le questionnaire. Elle consiste à faire parler le répondant sur ses expériences passées (...); plus précisément, elle vise à découvrir les stratégies du répondant dans telle ou telle situation d'apprentissage ou telle ou telle situation de communication. » C'est donc compte tenu de l'utilité de cette démarche et de la richesse des informations qu'elle permet de recueillir que nous avons mené un entretien rétrospectif avec chacun des apprenants ayant participé à l'expérience.

A travers l'entretien rétrospectif, notre objectif était d'obtenir des informations supplémentaires qui pourraient nous éclairer pour mieux comprendre, identifier et analyser les stratégies de communication de nos apprenants. En adoptant une approche émiqque qui consiste à identifier des stratégies de « l'intérieur », nous avons voulu solliciter le témoignage des apprenants sur leur stratégie pendant l'interaction avec le journaliste béninois, surtout face à des difficultés de production ou de compréhension. Le visionnement de l'enregistrement vidéo par les apprenants sous forme d'auto-évaluation ou auto-confrontation (BOGAARDS, 1991 :89) visait à les faire revenir sur leurs productions linguistiques et à susciter leurs commentaires et / ou explications à propos de leurs comportements communicatifs. En d'autres termes, notre objectif était de voir si les apprenants étaient conscients de leurs stratégies de communication et s'ils pouvaient les verbaliser.

L'entretien rétrospectif s'est déroulé environ une semaine après l'expérience. Il a eu lieu dans notre bureau les 18, 19 et 20 février 2004 (pour le premier groupe) et les 17 et 18 mars 2005 (pour le deuxième groupe).

L'approche adoptée est celle de l'entretien semi directif. Pour permettre aux apprenants de s'exprimer librement, le médium de communication utilisé a été l'anglais. Chaque entretien, enregistré à micro découvert, commence généralement par l'exposé de notre objet de recherche. Ensuite, nous posons des questions à chacun sur son opinion à propos de l'entretien qu'il a eu avec le locuteur francophone. Nous avons pensé, en effet, que la conscience de contribuer à une enquête journalistique ou le fait de discuter en tête à tête avec un journaliste francophone a certainement provoqué des effets divers chez nos apprenants : excitation, peur, angoisse, curiosité, motivation, défi, etc. C'est ce que nous avons voulu savoir à travers des questions préliminaires formulées comme suit :

- Question 1.** Comment s'était passé ton entretien avec le journaliste béninois ? Qu'en penses-tu ?
- Question 2.** Avant le commencement de ton entretien avec lui, quels étaient tes sentiments ? Comment est-ce que tu te sentais au début ?
- Question 3.** Est-ce que tu as eu les mêmes sentiments pendant le déroulement de l'entretien ?

Pour vérifier, également, si les apprenants étaient conscients de leurs stratégies de communication et s'ils pouvaient les décrire, nous leur avons posé les questions suivantes :

- Question 4.** Pendant l'entretien, est-ce que tu as bien compris tout ce que le journaliste te demandait ?
- Question 5.** A ton avis, penses-tu que le journaliste t'a bien compris, lui aussi ?
- Question 6.** Est-ce que tu as eu des difficultés pendant l'entretien ? »
- Question 7.** Quelles étaient tes principales difficultés ?

- Question 8.** Est-ce que tu peux me dire comment tu as fait pour résoudre ces difficultés ?
- Question 9.** En général, est-ce que tu as aussi des difficultés de communication orale quand tu es en classe ? Que fais-tu pour vous les résoudre ?
- Question 10.** Est-ce que tu as des difficultés à parler français en dehors de la classe ? Que fais-tu, dans ce cas, pour résoudre tes problèmes ?

A la suite de ces questions, nous avons invité chaque apprenant à visionner son entretien. La consigne était formulée ainsi :

- « Nous allons maintenant regarder ensemble l'enregistrement de ton entretien avec le journaliste. Je veux que tu indiques les endroits où tu avais des difficultés et que tu m'expliques ce que tu as fait ou ce que tu pensais en ce moment là pour résoudre le problème. Si tu as un commentaire à faire, fais moi signe d'arrêter la cassette ».

A la fin du visionnement de l'interaction, nous avons posé les questions suivantes :

- Question 11.** Après avoir visionné ta rencontre avec le journaliste, quels sont tes sentiments ? Est-ce que tu as quelque chose à dire ?
- Question 12.** Quels conseils peux-tu donner à tes collègues qui ont souvent des difficultés à s'exprimer en français ? Supposons qu'ils vont rencontrer aussi des locuteurs francophones, que doivent-ils faire pour bien parler ?

Le croisement des données obtenues à partir de ces diverses méthodes d'investigation (questionnaires, interactions exolingues, entretien rétrospectif)

devait nous permettre d'atteindre les objectifs de recherche que nous nous étions fixés.

Après la présentation du contexte et des démarches à travers lesquels nous avons rassemblé des informations, il convient à présent de procéder au dépouillement des données recueillies.

## CHAPITRE 7 : DÉPOUILLEMENT DU QUESTIONNAIRE

Au total 41 enquêtés ont rempli le questionnaire<sup>49</sup>. Pour effectuer le dépouillement des questionnaires, nous nous sommes servi du logiciel SPHINX<sup>50</sup>, logiciel de traitement automatique de questionnaire.

L'analyse des réponses obtenues se fera sous trois grandes entrées :

1. Le profil des enquêtés
2. Leurs habitudes communicatives en français dans diverses situations
3. Leurs difficultés de communication verbale et les démarches de résolution de ces difficultés

### 7.1. Profil des enquêtés

Cette rubrique devait nous permettre de cerner le profil des enquêtés par le traitement d'un certain nombre d'informations portant sur l'âge, le sexe, l'établissement d'origine, l'Etat d'origine, la langue maternelle, les langues parlées, le lieu du début d'apprentissage du français et le nombre total d'années d'apprentissage du français.

#### 7.1.1. L'âge des enquêtés

Comme on peut le constater (tableau 15), les enquêtés sont de grands adultes âgés de 19 à 42 ans. Ce qu'il faut surtout retenir, c'est le fait que le public est composé en majorité (environ 68,28%) de jeunes étudiants de moins de 25 ans.

---

<sup>49</sup> Voir Annexe 17 pour les copies des questionnaires remplis par les enquêtés.

<sup>50</sup> ©Le Sphinx [www.lesphinx-developpement.fr](http://www.lesphinx-developpement.fr)

Age	Nombre d'enquêtés	Pourcentage
19 ans	1	2,43%
20 à 25 ans	27	65,85%
26 à 30 ans	8	19,51%
31 à 35 ans	2	4,87%
36 à 42 ans	3	7,31%
Total	41	100%

**Tableau 15** : Age des enquêtés

### 7.1.2. Le sexe des enquêtés

Le tableau 16 montre que le pourcentage d'apprenants de sexe féminin dépasse largement celui de sexe masculin. Cela confirme nos précédentes observations (cf. Tableau 9 Supra) en ce qui concerne la prédominance des apprenants de sexe féminin dans les classes de français dans les universités nigérianes.

Sexe		
Féminin	29	70.7%
Masculin	12	29.3%
<b>Total</b>	<b>41</b>	<b>100.0%</b>

**Tableau 16** : Sexe des enquêtés

### 7.1.3. Institution d'origine des enquêtés

Comme on peut le voir ci-dessous (tableau 17), les enquêtés qui ont rempli le questionnaire viennent de 15 institutions différentes. En considérant le fait que 20 institutions nigérianes étaient représentées au VFN lors de notre premier recueil de données - au premier semestre 2004 - le nombre d'institutions ciblées (75%) à travers le questionnaire peut être considéré comme représentatif.

Dix-neuf pour cent (19,5%) des apprenants sont issus de « *Ambrose Ali University* » (8/41). Nous préciserons que sur les 486 apprenants accueillis

au VFN au premier semestre 2004, « *Ambrose Ali University* » était la plus représentée avec 107 étudiants<sup>51</sup>.

Ecole d'origine		
ABU Zaria	3	7.3%
Ambrose Ali University	8	19.5%
Olabisi Onabanjo University	2	4.9%
University of Ilorin	1	2.4%
University of Benin	2	4.9%
Benue State University	4	9.8%
Delta State University	1	2.4%
Imo State University	1	2.4%
Adeyemi College of Education	3	7.3%
Nnamdi Azikwe University	4	9.8%
Abia State University	5	12.2%
University of Calabar	1	2.4%
University of Maiduguri	2	4.9%
University of Sokoto	1	2.4%
University of Nigeria Nsukka	3	7.3%
<b>Total</b>	<b>41</b>	<b>100.0%</b>

**Tableau 17 :** Institution d'origine des enquêtés

---

<sup>51</sup> Voir tableau 6 supra.

#### 7.1.4. Origine géographique et linguistique des enquêtés

Etat d'origine		
Anambra	6	14.6%
Abia	5	12.2%
Imo	5	12.2%
Benue	4	9.8%
Ondo	3	7.3%
Delta	2	4.9%
Nasarawa	2	4.9%
Ogun	2	4.9%
Yobe	2	4.9%
Cross	1	2.4%
Ebonyi	1	2.4%
Edo	1	2.4%
Ekiti	1	2.4%
Kaduna	1	2.4%
Lagos	1	2.4%
Osun	1	2.4%
Oyo	1	2.4%
River	1	2.4%
Sokoto	1	2.4%
<b>Total</b>	<b>41</b>	<b>100.0%</b>

**Tableau 18 :** Origine géographique des enquêtés

Langue maternelle		
haoussa	2	4.9%
yorouba	9	22.0%
ibo	17	41.5%
tiv	4	9.8%
ishan	1	2.4%
ika	2	4.9%
efik	1	2.4%
igara	1	2.4%
kanouri	1	2.4%
bade	1	2.4%
kataf	1	2.4%
egbira	1	2.4%
<b>Total</b>	<b>41</b>	<b>100.0%</b>

**Tableau 19 :** Origine linguistique des enquêtés

Le tableau 18 donne un aperçu de la représentativité des enquêtés par rapport au nombre d'Etats ciblés par notre enquête. Ainsi, sur les 36 Etats que compte la fédération nigériane, 19 Etats (soit 52,77%) sont représentés. On constate surtout que 3 Etats (Anambra, Abia et Imo) situés au sud-est du pays constituent plus du tiers (39%) des enquêtés. Cette représentation n'est pas le fait d'un hasard mais reflète plutôt la réalité quant à l'origine géographique et le groupe ethnique des personnes qui étudient le plus le français au Nigeria.

Le tableau 19 met en lumière le caractère multiethnique du Nigeria : douze langues différentes sont représentées dans le public enquêté. On observe que les apprenants de langue maternelle ibo sont majoritaires (41,5%). Parmi les stagiaires reçus chaque année au VFN l'effectif des locuteurs ibos a toujours été le plus élevé par rapport à ceux des autres langues principales nigérianes (yorouba et haoussa). Le goût des Ibo pour les voyages et le commerce international peut expliquer cette tendance. Par contre, le nombre d'apprenants haoussa a toujours été très bas. Deux raisons permettent d'expliquer cette situation. D'abord, les Haoussa, étant majoritairement musulmans, préfèrent étudier l'arabe plutôt que le français. Ensuite, l'introduction tardive du système éducatif de type occidental dans la région nord du Nigeria a créé un grand écart en matière de scolarité entre le nord et le sud du pays.

#### 7.1.5. Les langues parlées par les enquêtés

Enquêtés	Langue maternelle	Autre (s) langue (s) nigériane (s) parlée (s)	Anglais	Langue étrangère (français)	Autre langue étrangère
A01	yorouba	-	oui	oui	-
A02	yorouba	-	oui	oui	-
A03	yorouba	-	oui	oui	-
A04	yorouba	-	oui	oui	-
A05	ibo	-	oui	oui	-
A06	ibo	-	oui	oui	-
A07	ibo	-	oui	oui	-
A08	tiv	-	oui	oui	-
A09	tiv	-	oui	oui	-
A010	ishan	-	oui	oui	-
A011	ika	ibo	oui	oui	-
A012	efik	yorouba	oui	oui	-
A013	bade	haoussa	oui	oui	-
A014	haoussa	foulani	oui	oui	-
A015	egbira	haoussa & gade	oui	oui	-
A016	kanouri	haoussa & ibo	oui	oui	-
A017	kataf	haoussa	oui	oui	-
A018	haoussa	foulani & kanouri	oui	oui	arabe
A019	yorouba	edo	oui	oui	-
A020	yorouba	-	oui	oui	-
A021	yorouba	-	oui	oui	arabe
A022	yorouba	-	oui	oui	-

A023	yorouba	-	oui	oui	-
A024	tiv	haoussa	oui	oui	-
A025	tiv	-	oui	oui	-
A026	ibo	-	oui	oui	-
A027	ibo	-	oui	oui	-
A028	ibo	-	oui	oui	-
A029	ibo	agbor	oui	oui	-
A030	ibo	-	oui	oui	-
A031	ibo	-	oui	oui	-
A032	ibo	-	oui	oui	-
A033	ibo	-	oui	oui	-
A034	ibo	-	oui	oui	-
A035	ibo	yorouba	oui	oui	-
A036	ibo	-	oui	oui	-
A037	igarra	-	oui	oui	-
A038	ika	-	oui	oui	-
A039	ibo	-	oui	oui	allemand
A040	ibo	-	oui	oui	allemand
A041	ibo	-	oui	oui	allemand

**Tableau 20** : Langues parlées par les enquêtés

Les réponses des enquêtés (tableau 20<sup>52</sup>) permettent de confirmer le plurilinguisme des apprenants accueillis au VFN chaque année. En effet, l'un des traits caractéristiques des apprenants nigériens c'est qu'en dehors de leur L1, ils maîtrisent également l'anglais (langue officielle et langue d'enseignement à partir de l'école primaire) avant leur premier contact avec la langue française.

On observe une grande variété en ce qui concerne le degré du multilinguisme des enquêtés. Ainsi, alors que la majorité (60,9%) ne maîtrise que trois langues (L1, anglais et français), 10 enquêtés (24,39%) maîtrisent soit une autre langue nigérienne soit une langue étrangère autre que le français (arabe ou allemand). Soulignons également le multilinguisme plus complexe de 3 enquêtés qui pratiquent deux langues nigériennes différentes en plus de leur L1, de l'anglais et du français, faisant ainsi cinq langues en tout.

---

<sup>52</sup> Pour l'analyse avec le logiciel (Sphinx) un code d'identification informatique a été adopté pour chaque enquêté : A01, A02, etc.

Alors que les langues nigérianes sont apprises en milieu naturel, les autres langues étrangères dont l'anglais, l'arabe, le français et l'allemand ont fait l'objet d'un apprentissage dans le cadre institutionnel : depuis l'école primaire pour l'anglais, à l'école secondaire ou à l'université pour le français et l'arabe et à l'université pour l'allemand. Comme l'ont montré plusieurs travaux sur le bilinguisme et le multilinguisme (GROSJEAN, 1984 ; LÜDI, 1999, LÜDI & PY, 2003), la maîtrise de plusieurs langues a une influence sur l'apprentissage et la pratique d'une nouvelle langue. Dans notre cas, la proximité linguistique de l'anglais et du français est à la base des phénomènes de mélange de langue et d'interférences linguistiques chez les enquêtés.<sup>53</sup>

### 7.1.6. Durée d'apprentissage du français

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

Début de l'apprentissage du français		
Secondaire	2	4.9%
Collège d'éducation	13	31.7%
Université	25	61.0%
Alliance Française	1	2.4%
<b>Total</b>	<b>41</b>	<b>100.0%</b>

**Tableau 21** : Lieu du début d'apprentissage du français

Nombre d'années d'apprentissage de français	Nombre d'apprenants	Pourcentage
3 ans	25	61 %
5 ans	1	2,4%
7ans	13	31,7%
12 ans	2	4,9%

**Tableau 22** : Durée d'apprentissage du français

<sup>53</sup> Nous le verrons plus loin au cours de l'analyse des interactions exolingues (cf. 8.3.1.5. infra).

Comme le montre le tableau 21, les enquêtés ont débuté l'apprentissage du français à des niveaux scolaires différents. Ainsi, sur les 41 enquêtés, un seul a commencé l'apprentissage dans une Alliance Française. Il s'agit ici d'un cas isolé. L'apprenant en question est entré à l'université avec une meilleure connaissance du français que les autres étudiants : il a obtenu une note qui s'élève à 68%, soit la deuxième meilleure note générale<sup>54</sup>.

Les deux enquêtés dont le premier contact a eu lieu depuis le niveau secondaire se sont avérés être nés dans des pays francophones où ils ont débuté leur scolarisation. La nature fermée des options proposées dans le questionnaire n'a pas permis aux sujets d'indiquer si leur apprentissage du français avait commencé à l'école primaire.

Pour 13 enquêtés (31,7%), le premier contact avec le français a eu lieu au niveau du « *college of education* », c'est-à-dire dans les centres de formation de professeurs. Pour la majorité de ces apprenants, le contact avec le français s'est effectué de manière accidentelle et par défaut. Ils ont été admis dans des départements de français parce qu'ils n'avaient pas pu remplir les conditions d'entrée aux « *college of education* ». Après une formation de 3 ou 4 ans et nantis du diplôme « *Nigerian Certificate in Education - NCE -* »<sup>55</sup> ces apprenants ont intégré l'université pour la préparation d'une licence en français. Après le « *NCE* », la durée de formation pour obtenir la licence est de 3 ans.

Pour la majorité des enquêtés (61%), l'apprentissage du français a commencé dès leur entrée à l'université. Ce pourcentage élevé s'explique par la politique d'admission dans la plupart des universités nigérianes. En effet, pour être admis en licence de français, les candidats doivent, soit être titulaires du « *NCE* » en français, soit obtenir une note de plus de 60% dans

---

<sup>54</sup> Cf. Annexe 16 pour le tableau récapitulatif des notes obtenues par les enquêtés.

<sup>55</sup> Certificat National qui permet d'enseigner à l'école primaire ou secondaire.

au moins, cinq matières (dont le français) aux examens de « *WAEC* » ou du « *NECO* »<sup>56</sup>. Dans le premier cas, le candidat admis directement en deuxième année, passe trois ans à l'université pour obtenir la licence. Dans le deuxième cas, avec les résultats de « *WAEC* » ou de « *NECO* », le candidat subit un examen organisé par le « *Joint Admission and Matriculation Board* » - *JAMB* »<sup>57</sup> à la suite duquel il est admis en première année. Il passe alors quatre années de formation pour préparer la licence.

Malheureusement, dans la plupart des universités nigérianes, peu de candidats postulent officiellement pour la licence en français à travers le « *JAMB* » par manque d'intérêt ou faute d'avoir étudié le français au niveau secondaire. Face à cette situation, plusieurs départements de français ont mis sur pied un programme d'apprentissage intensif de français d'une année scolaire pour des personnes n'ayant aucune connaissance préalable du français. Ils admettent alors des candidats qui, bien qu'ayant rempli les conditions nécessaires d'admission et réussi le concours d'entrée, n'avaient pas choisi initialement d'étudier le français au moment des dépôts de candidature dans leurs universités respectives.

Pour ces apprenants qui n'ont jamais étudié le français, la première des quatre années de licence est consacrée exclusivement à l'apprentissage du français. En général, ils passent cette année d'initiation à la langue française dans des conditions difficiles : effectifs pléthoriques, nombre d'heures de contact insuffisant pour une bonne acquisition de la langue française, manque de matériels pédagogiques, etc. La formation insuffisante reçue par ces apprenants les empêche de suivre convenablement le programme d'immersion linguistique qui leur est proposé chaque année au VFN.

---

<sup>56</sup> Examens équivalents au BEPC francophone.

<sup>57</sup> Conseil national chargé de l'organisation de l'examen d'entrée à l'université.

Les enquêtés n'ayant pas commencé l'apprentissage au même moment, la durée d'apprentissage du français varie comme on peut le voir dans le tableau 22. Cette disparité explique en partie la différence de niveau de compétence de communication des apprenants reçus en immersion linguistique au VFN.

Comme on peut l'observer, la majorité des apprenants (61%) qui ont commencé l'apprentissage du français à l'université sont dans leur troisième année d'étude et de pratique de français à leur arrivée au VFN, alors que pour les autres le nombre d'années varie de 7 à 12 ans. C'est le cas de ceux qui ont appris le français à partir du « *college of education* », ou de l'école secondaire, dans une Alliance Française ou un pays francophone.

L'analyse des interactions nous permettra de vérifier si la différence du nombre d'années d'apprentissage a des conséquences significatives sur le niveau de compétence en français des enquêtés. En d'autres termes, nous verrons s'il existe une disparité quant à la nature de leurs difficultés de communication et leurs stratégies pour compenser ces difficultés. Nous distinguerons deux groupes en fonction de ce critère : le groupe A (enquêtés ayant plus de 3 années d'apprentissage) et le groupe B (ceux n'ayant que 3 années)

## **7.2. Les habitudes de communication en français**

Dans cette partie du questionnaire, nous avons voulu identifier les pratiques communicatives des enquêtés dans trois situations d'usage du français selon divers interlocuteurs : en classe (avec les enseignants et les autres étudiants), hors de la classe (avec les enseignants et les voisins de chambres) et en dehors du VFN avec des locuteurs francophones.

### **7.2.1. Pratique du français dans l'institution**

Par institution, nous faisons référence au VFN, environnement francophone simulé dans lequel les enquêtés vivent pendant toute la durée de leur programme d'immersion linguistique. Précisons que la politique linguistique du VFN préconise l'emploi de la langue française par tous les étudiants. Dans la brochure qui leur est remise, le règlement intérieur stipule

« La langue française est exigée dans toute communication au Village, que ce soit dans les bureaux, à la caisse, dans les couloirs, au restaurant, dans les foyers, en plein air ou, bien sûr, dans les salles de cours »<sup>58</sup>

Même si l'ambition des autorités du VFN paraît louable, certaines conditions ne semblent pas favoriser l'utilisation du français partout à l'intérieur du centre. Nous mentionnerons, notamment la situation dans les restaurants et dans les supermarchés, au sein du VFN, où le personnel ne parle pas français.

#### **7.2.1.1. Pratique du français en classe**

Dans les salles de cours, la présence des enseignants oblige les étudiants à communiquer en français. Ainsi, comme on peut le constater dans le tableau 23 (ci-dessous) environ 97,5% d'enquêtés affirment utiliser le français en classe. Cependant, on observe un écart important entre ceux qui parlent souvent français, et ceux qui le parlent rarement. Cet écart met en relief un phénomène que nous avons toujours constaté chez les apprenants au VFN : la majorité ne prend pas la parole spontanément en classe. Par exemple, pendant les cours de communication orale que nous assurons, très

---

<sup>58</sup>Cf. Brochure du VFN, 1999, p. 14.

peu d'apprenants prennent la parole de leur propre initiative. Il faut alors les solliciter et les inviter à parler.

Par ailleurs, nous avons aussi voulu avoir des informations sur la participation volontaire et spontanée des enquêtés pendant les cours en leur demandant s'ils avaient l'habitude de poser des questions en classe (par exemple pour avoir des éclaircissements) et s'ils répondaient spontanément aux questions des enseignants. L'objectif visé est de déterminer le degré de confiance des enquêtés à prendre la parole en classe.

Fréquence des questions des étudiants		
Moyenne = 1.65 'Rarement'		
Souvent	18	45.0%
Rarement	18	45.0%
Jamais	4	10.0%
<b>Total</b>	<b>40</b>	<b>100.0%</b>

**Tableau 23** : Fréquence des questions en classe

Fréquence de réponse des étudiants		
Moyenne = 1.23 'Souvent'		
Souvent	31	77.5%
Rarement	9	22.5%
Jamais	0	0.0%
<b>Total</b>	<b>40</b>	<b>100.0%</b>

**Tableau 24** : Fréquence des réponses en classe

Les tableaux 23 et 24 donnent une illustration du comportement des enquêtés en classe. Dans un cours de langue, on ne peut pas exclure des moments d'incompréhension (de consigne / d'activité proposée ou du discours de l'enseignant) qui obligent les apprenants à poser des questions. Mais, le fait que seuls 45% d'enquêtés affirment poser souvent des questions (tableau 23) renforce nos propos en ce qui concerne la faible participation des apprenants. Par contre, on observe que 77,5% (tableau 24) prétendent répondre spontanément aux questions des enseignants en classe. Ce grand pourcentage nous paraît un peu exagéré et en décalage avec la réalité dans nos cours. Dans leurs réponses, les enquêtés ont peut-être voulu donner une bonne image d'eux-mêmes. Car, comme le disent (LUDI & PY, 2003 : 80), en

situation d'enquête, on ne peut pas écarter la « possibilité de distorsion plus ou moins forte des réalités objectives » de la part de certains informateurs.

### 7.2.1.2. Pratique du français avec les professeurs en dehors des cours

On observe que la majorité des enquêtés respecte la politique linguistique au VFN en ce qui concerne l'usage du français dans le centre (tableau 25). On peut alors comprendre pourquoi 75,6% des enquêtés disent parler français avec les professeurs en dehors des cours. Quant aux autres (24,4%), nous avançons l'hypothèse qu'il s'agit d'apprenants qui utilisent des langues autres que le français lorsqu'ils rencontrent les enseignants. Il existe, en effet, des apprenants qui parlent parfois l'anglais ou leur langue maternelle surtout si l'enseignant appartient à leur groupe ethnique.

Le grand pourcentage (62,5%) d'enquêtés qui affirment parler souvent avec les professeurs (tableau 26) met en relief la bonne relation qui existe entre apprenants et enseignants au VFN. Cela montre aussi la disponibilité des professeurs à pratiquer le français avec les apprenants.

Parler avec le prof en dehors des cours		
Oui	31	75.6%
Non	10	24.4%
<b>Total</b>	<b>41</b>	<b>100.0%</b>

**Tableau 25 :** Pourcentage d'enquêtés qui parlent français avec les professeurs en dehors des cours

Fréquence de communication avec les prof		
Moyenne = 1.38 'Souvent'		
Souvent	20	62.5%
Rarement	12	37.5%
<b>Total</b>	<b>32</b>	<b>100.0%</b>

**Tableau 26 :** Fréquence de communication en français avec les professeurs en dehors des cours

### 7.2.1.3. Pratique du français et sa fréquence avec les camarades en dehors des cours

<table border="1"> <thead> <tr> <th colspan="3">Parler avec les camarades hors classe</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Oui</td> <td>34</td> <td>82.9%</td> </tr> <tr> <td>Non</td> <td>7</td> <td>17.1%</td> </tr> <tr> <td><b>Total</b></td> <td><b>41</b></td> <td><b>100.0%</b></td> </tr> </tbody> </table> <p><b>Tableau 27 :</b> Pratique du français avec les camarades en dehors de la classe</p>	Parler avec les camarades hors classe			Oui	34	82.9%	Non	7	17.1%	<b>Total</b>	<b>41</b>	<b>100.0%</b>	<table border="1"> <thead> <tr> <th colspan="3">Fréquence avec les camarades hors classe</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td colspan="3">Moyenne = 1.49 'Souvent'</td> </tr> <tr> <td>Souvent</td> <td>18</td> <td>51.4%</td> </tr> <tr> <td>Rarement</td> <td>17</td> <td>48.6%</td> </tr> <tr> <td><b>Total</b></td> <td><b>35</b></td> <td><b>100.0%</b></td> </tr> </tbody> </table> <p><b>Tableau 28 :</b> Fréquence d'utilisation du français avec les camarades en dehors de la classe</p>	Fréquence avec les camarades hors classe			Moyenne = 1.49 'Souvent'			Souvent	18	51.4%	Rarement	17	48.6%	<b>Total</b>	<b>35</b>	<b>100.0%</b>	<table border="1"> <thead> <tr> <th colspan="3">Fréquence avec les voisins de chambre</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td colspan="3">Moyenne = 1.55 'Rarement'</td> </tr> <tr> <td>Souvent</td> <td>18</td> <td>45.0%</td> </tr> <tr> <td>Rarement</td> <td>22</td> <td>55.0%</td> </tr> <tr> <td>Jamais</td> <td>0</td> <td>0.0%</td> </tr> <tr> <td><b>Total</b></td> <td><b>40</b></td> <td><b>100.0%</b></td> </tr> </tbody> </table> <p><b>Tableau 29 :</b> Fréquence d'utilisation du français avec les voisins de chambre</p>	Fréquence avec les voisins de chambre			Moyenne = 1.55 'Rarement'			Souvent	18	45.0%	Rarement	22	55.0%	Jamais	0	0.0%	<b>Total</b>	<b>40</b>	<b>100.0%</b>
Parler avec les camarades hors classe																																															
Oui	34	82.9%																																													
Non	7	17.1%																																													
<b>Total</b>	<b>41</b>	<b>100.0%</b>																																													
Fréquence avec les camarades hors classe																																															
Moyenne = 1.49 'Souvent'																																															
Souvent	18	51.4%																																													
Rarement	17	48.6%																																													
<b>Total</b>	<b>35</b>	<b>100.0%</b>																																													
Fréquence avec les voisins de chambre																																															
Moyenne = 1.55 'Rarement'																																															
Souvent	18	45.0%																																													
Rarement	22	55.0%																																													
Jamais	0	0.0%																																													
<b>Total</b>	<b>40</b>	<b>100.0%</b>																																													

Compte tenu des différentes situations de contacts au sein du VFN pouvant provoquer l'utilisation des langues autres que le français<sup>59</sup>, nous avons voulu vérifier si les enquêtés emploient le français lorsqu'ils communiquent entre eux en dehors de la classe. Quand 82,9% d'enquêtés disent communiquer en français en dehors des cours (tableau 27), on peut penser que la majorité des étudiants du VFN utilise le français au cours de leur interaction en dehors de la classe alors que cela n'est toujours pas le cas d'après nos observations personnelles. En effet, la compétence plurilingue des étudiants les amène parfois à utiliser (volontairement ou non) d'autres langues lorsqu'ils sont entre eux, comme c'est généralement le cas dans des situations de rencontres entre interlocuteurs bilingues ou multilingues.

En ce qui concerne la fréquence avec laquelle les enquêtés pratiquent le français entre eux, on observe tout d'abord (tableau 28) que tous les enquêtés n'ont pas répondu à la question : il y a eu 6 non réponses. Nous supposons que certains se sont abstenus de toute réponse plutôt que de donner des réponses fausses. Quel que soit le cas, on constate que presque la moitié des

<sup>59</sup> Voir tableau 5, chapitre 2 supra.

enquêtés (48,6%) parle d'autres langues que le français. Cela constitue une déviation par rapport à la politique linguistique qui stipule l'emploi du français partout au VFN.

Les étudiants sont tous logés dans des foyers non mixtes au sein même du VFN. Dans les grandes chambres (de quatre occupants) les autorités du VFN font en sorte que les étudiants de même origine linguistique ou de la même université ne soient pas logés ensemble afin de décourager l'emploi des langues maternelles. Mais, malgré ce dispositif, on constate (tableau 29) que la majorité des apprenants (55%) parlent rarement le français entre eux quand ils se retrouvent dans leurs chambres. Il est évident que, dans les foyers de résidence, il existe un certain relâchement par rapport au respect de la règle linguistique du VFN. Les enquêtés qui se trouvent entre eux communiquent généralement en anglais ou dans leurs langues maternelles.

### 7.2.2. Pratique du français hors institution

Nous avons demandé aux enquêtés s'ils avaient déjà parlé avec des locuteurs francophones. Le tableau 30 présente leurs réponses.

Parler avec des francophones		
Oui	30	73.2%
Non	11	26.8%
<b>Total</b>	<b>41</b>	<b>100.0%</b>

**Tableau 30 :** Pourcentage d'enquêtés ayant déjà parlé avec des francophones

En effet, cette question était destinée à vérifier s'ils avaient eu des contacts avec des francophones depuis le début de leur apprentissage du français. Ainsi, comme on le constate, la grande majorité (73,2%) affirme avoir déjà parlé avec des francophones. Le cas des 11 enquêtés (26,8%) n'ayant jamais parlé à des francophones après environ trois années d'apprentissage

du français est très significatif et met en lumière les conditions d'apprentissage du français dans les universités nigérianes comme c'est le cas dans la plupart des universités étrangères. En effet, pour de nombreux apprenants les occasions pour rencontrer ou pratiquer le français avec les francophones sont rarissimes.

Nous avons également demandé aux enquêtés d'indiquer le lieu où ils ont eu leurs premiers contacts avec les francophones. Leurs réponses nous semblent très révélatrices du rôle du VFN dans l'exposition des apprenants nigériens à la culture et civilisation francophones. En effet, pour la majorité des enquêtés (74%) le premier contact avec des francophones s'est effectué à leur arrivée au VFN précisément lors de l'excursion hebdomadaire au Bénin où ils ont pu avoir une véritable expérience de communication en français en milieu naturel.

En résumé, on constate que même si la politique linguistique du VFN préconise l'utilisation du français partout au sein de l'établissement, la compétence plurilingue des étudiants ainsi que les différentes situations de contacts à l'intérieur du centre rendent difficile le respect du règlement intérieur par les enquêtés. Les résultats obtenus montrent que pour de nombreux enquêtés la pratique constante du français est loin d'être une habitude communicative malgré la bonne volonté des autorités du VFN. De nouvelles démarches doivent donc être envisagées en vue de mieux sensibiliser et motiver les étudiants à communiquer davantage en français pendant leur séjour d'immersion linguistique. Nous reviendrons sur ces démarches lorsque nous aborderons, plus loin, les propositions didactiques pour une amélioration de la compétence de communication orale des étudiants au VFN.

### 7.3. Difficultés de communication et stratégies de compensation

Dans cette partie, nous analyserons les réponses des enquêtés en ce qui concerne la nature de leurs difficultés et les démarches (les stratégies) qu'ils adoptent pour les résoudre. Trois situations ont été proposées : interactions avec leurs camarades, leurs professeurs et les locuteurs francophones.

#### 7.3.1. Nature des difficultés de communication avec les camarades

Le tableau 31 montre qu'une majorité écrasante d'étudiants (80,5%) éprouvent des difficultés à communiquer oralement en français avec leurs camarades.

Difficultés avec les camarades		
Oui	33	80.5%
Non	8	19.5%
<b>Total</b>	<b>41</b>	<b>100.0%</b>

**Tableau 31** : Pourcentage d'enquêtés ayant des difficultés à communiquer avec leurs camarades

Les principales difficultés rencontrées sont recensées ci-dessous :

	Nature de difficultés	Nombre de réponses		Total
		Groupe A	Groupe B	
1	Manque de vocabulaires pour s'exprimer / difficulté de choix du lexique approprié	4	11	15
2	Difficulté de constructions grammaticales	2	9	11
3	Problème de conjugaison en français	1	4	5
4	Manque de fluidité	2	2	4
5	Refus des camarades à parler français	2	2	4
6	Peur de faire des fautes	-	2	2
	Total	11	30	41

**Tableau 32** : Nature des difficultés de communication avec les camarades

Ainsi, quand ils parlent français avec leurs camarades, les difficultés des enquêtés peuvent être catégorisées sous formes de :

- difficultés d'ordre linguistique : lexicale (réponse 1) et morphosyntaxe (2 & 3)
- difficultés liées à la prosodie (4)
- difficultés liées au comportement de l'interlocuteur (réponse 5)
- difficultés d'ordre psychologique (réponse 6)

En général, les difficultés d'ordre linguistique sont prédominantes. Pour la majorité des enquêtés, les problèmes de communication se manifestent en terme de lacunes morphosyntaxiques (16 réponses) et lexicales (15 réponses). Pour ces enquêtés, les problèmes de communication en français concernent la compétence linguistique à savoir la maîtrise des règles syntaxiques et l'utilisation du vocabulaire approprié.

Pour certains enquêtés, les difficultés portent sur des phénomènes prosodiques. Ils affirment que la lenteur de leur débit est un frein à une communication fluide lorsqu'ils sont avec leurs camarades. Il est effectivement probable que cette lenteur de débit soit interprétée comme un signe d'incompétence par leurs camarades. Par ailleurs, le manque de fluidité peut ralentir la conversation dans certaines situations et provoquer le changement de code.

Pour d'autres enquêtés, c'est le comportement des camarades qui est à l'origine des difficultés. En effet, ils affirment être souvent découragés surtout lorsque leurs camarades ne respectent pas le règlement intérieur du VFN et leur parlent dans des langues autres que le français. Dans de telles situations, ils sont obligés de communiquer dans d'autres langues au dépend du français.

Enfin, certains enquêtés affirment avoir peur de faire des fautes (difficulté d'ordre psychologique). Ils semblent être concernés par le souci de ménager leur image devant leurs camarades. Nous reviendrons sur ce problème un peu plus loin dans cette étude.

Si nous comparons l'ensemble des difficultés au sein des deux groupes, nous constatons que les enquêtés ayant moins d'années d'apprentissage de français (groupe B) éprouvent plus de difficultés à communiquer avec leurs camarades que les autres. On peut dire que ceux ayant fait plusieurs années d'apprentissage de français (groupe A) ont pu développer une certaine compétence et une meilleure confiance en eux-mêmes qui leur permet de s'exprimer avec leurs camarades avec plus d'aisance et d'assurance.

### 7.3.1.1. Causes de ces difficultés de communication

Le tableau 33 présente une synthèse des principales causes avancées par les enquêtés pour expliquer leurs difficultés.

	Causes des difficultés	Fréquence des réponses		Total
		Groupe A	Groupe B	
1	Peur de faire des fautes	5	9	14
2	Manque de pratique régulière du français	3	10	13
3	Mauvaise formation initiale	1	4	5
4	Lacunes lexicales	2	2	4
5	Mauvaises connaissances de la grammaire française	1	3	4
6	Lacunes phonologiques	1	1	2
	Total	13	29	42

**Tableau 33** : Causes de difficultés de communication orale avec les camarades

Comme on peut le constater, c'est la peur de faire des fautes qui domine dans les deux groupes. Le risque ou la peur de faire des fautes renvoie à la notion de "face" dont parle GOFFMAN (1974). Selon cet auteur, la face,

constitue « la valeur sociale positive qu'une personne revendique effectivement à travers une ligne d'action que les autres supposent qu'elle a adoptée au cours d'un contact particulier » (p. 9). En effet, quand une personne communique dans une langue qu'elle maîtrise imparfaitement, elle a souvent le sentiment d'être jugée par les autres. Elle ressent alors la peur de perdre la face. Cela semble être le cas avec les enquêtés : faire des fautes revient, selon eux, à donner une image négative d'eux-mêmes face à leurs pairs.

La deuxième raison évoquée est le manque de pratique du français. Ce problème peut avoir un lien avec le manque de détermination personnelle des apprenants à profiter des atouts du VFN. Car, l'environnement "francophone" du centre ainsi que le programme pédagogique et les activités extra scolaires proposées aux étudiants ont pour but de favoriser un bain linguistique à travers la pratique constante du français.

Un nombre insignifiant d'enquêtés remettent en question la qualité de l'enseignement donné dans leurs institutions d'origine. Leurs avis rejoignent nos observations précédentes (cf. 7.1.7. supra) sur les conditions souvent inadéquates dans lesquelles les apprenants sont initiés à la langue française dans certaines institutions nigérianes.

### **7.3.1.2. Démarches de résolution de ces difficultés de communication**

La majorité des réponses obtenues ne nous semble pas pertinente par rapport à ce que nous recherchions. En effet, les enquêtés ont certainement mal compris la question puisque certains disent travailler en autonomie (lecture, consultation de livres de grammaire à la bibliothèque, etc.) comme stratégies de résolution de difficultés de communication avec leurs pairs. D'autres affirment déployer des efforts pour communiquer en français sans pourtant préciser la nature et les spécificités de ces efforts.

### 7.3.2. Nature des difficultés de communication avec les professeurs

En général, les enquêtés ont énuméré les difficultés identiques à celles mentionnées précédemment lorsqu'ils communiquent avec leurs camarades : pauvreté du vocabulaire, difficulté de constructions grammaticales et peur de faire des fautes (tableau 35). On note cependant l'inclusion des difficultés de compréhension et celles liées à la prononciation. La peur de parler avec les professeurs pourrait être attribuée, d'une part, au désir de sauver la face évoqué précédemment, et, d'autre part, à l'idée d'être évalués par leurs professeurs.

En évoquant les difficultés de compréhension orale, les enquêtés mettent l'accent sur celle caractéristique des situations de communication entre locuteurs de compétence linguistique inégale. En effet, les enseignants, linguistiquement plus compétents que les apprenants, utilisent certainement des mots ou des formes linguistiques que les apprenants comprennent difficilement, et s'expriment avec un débit relativement rapide ne permettant pas un décodage en temps réel.

Difficultés avec les professeurs	Nb. cit.	Fréq.	Nature de difficultés de communication avec les professeurs		Nombre de réponses		Total
					Groupe A	Groupe B	
Non réponse	1	2,4%					
Oui	31	75,6%					
Non	9	22,0%					
<b>TOTAL CIT.</b>	<b>41</b>	<b>100%</b>					
<p><b>Tableau 34 :</b> Pourcentage d'enquêtés ayant des difficultés de communication avec les professeurs</p>			1	Difficultés de compréhension	2	5	7
			2	Problèmes de prononciation	1	2	3
			3	Peur de parler avec les professeurs	2	2	4
			Total		5	9	14
			<p><b>Tableau 35 :</b> Nature de difficultés de communication avec les professeurs</p>				

### 7.3.2.1. Causes de ces difficultés de communication

Les enquêtés ont évoqués les causes identiques à celles qu'ils ont mentionnées lorsqu'ils communiquent avec leurs camarades<sup>60</sup>.

### 7.3.2.2. Démarches de résolution de ces difficultés

Leurs stratégies de communication diffèrent, cependant, lorsqu'ils parlent avec les professeurs comme le montre le tableau suivant :

	Démarches de compensation de difficultés de communication avec les professeurs	Fréquence des réponses		Total
		Groupe A	Groupe B	
1	Parler et se faire corriger les fautes	1	5	6
2	Demander l'aide du professeur	-	1	1
3	Garder le silence / se taire	-	1	1
	Total	4	9	13

**Tableau 36 :** Démarches de compensation de difficultés de communication avec les professeurs

En présence des professeurs, les enquêtés semblent privilégier les stratégies collaboratives (réponses 1 et 2). Conscients de leur statut d'apprenants et de leur compétence réduite, les enquêtés semblent compter sur le soutien des professeurs pour résoudre les difficultés qui surgissent au cours de l'interaction. Ils considèrent, dans une certaine mesure, la communication avec les enseignants comme le prolongement de l'activité pédagogique entamée en classe. Ceci explique peut être pourquoi aucun apprenant n'a mentionné cette démarche lors des interactions avec leurs camarades, ces derniers étant peut-être considérés comme moins compétents pour les corriger.

---

<sup>60</sup> Voir tableau 33 (7.3.1.2. supra).

### 7.3.3. Nature des difficultés de communication avec les francophones

Comme le montre le tableau 37, il y a eu 10 non-réponses. Il s'agit peut-être des sujets qui n'ont pas encore eu de contacts avec des francophones. 56%, soit une majorité significative, a répondu par l'affirmative.

Difficultés avec des francophones	Nb. cit.	Fréq.
Non réponse	10	24,4%
Oui	23	56,1%
Non	8	19,5%
<b>TOTAL CIT.</b>	<b>41</b>	<b>100%</b>

**Tableau 37** : Pourcentage d'enquêtés ayant des difficultés de communication avec des francophones

Contrairement aux autres situations (communication entre pairs ou avec les enseignants) où les problèmes de communication ont porté sur la production, les difficultés portent essentiellement sur la compréhension (tableau 38).

	Nature des difficultés de communication avec les francophones	Fréquence des réponses		Total
		Groupe A	Groupe B	
1	Difficultés de compréhension	14	17	31
2	Peur de faire des fautes	1	1	2
	Total	15	18	33

**Tableau 38** : Nature des difficultés de communication avec les francophones

Le fait que les enquêtés des deux groupes éprouvent majoritairement les mêmes types de difficultés nous amène à conclure qu'il n'y a apparemment aucun rapport direct entre la durée d'apprentissage et les difficultés de compréhension chez nos enquêtés.

Enfin, contrairement aux situations précédentes, nous constatons un changement d'attitude des enquêtés par rapport au risque de perdre la face au cours de l'interaction. En effet, ils semblent être moins conscients de la nécessité de protéger leur face lorsqu'ils communiquent avec les francophones. Cela suppose que, pour eux, l'implication de la face est moins forte avec des personnes étrangères, peut-être parce que le contact avec ces dernières est passager.

### 7.3.3.1. Causes de difficultés de communication avec les francophones

Le tableau ci-dessous présente les causes énumérées par les enquêtés.

	Causes des difficultés de communication avec les francophones	Fréquence des réponses		Total
		Groupe A	Groupe B	
1	Débit trop rapide des francophones	11	12	23
2	Difficultés à comprendre l'accent des francophones	2	3	5
3	Manque de contacts réguliers avec les francophones	1	1	2
4	Absence de séjour dans un pays francophone	1	1	2
	Total	15	17	32

**Tableau 39 :** Causes de difficultés de communication avec les francophones

Les principaux problèmes relèvent de l'oralité (débit, accent). Au cours des excursions hebdomadaires au Bénin, les apprenants du VFN, habitués à écouter les professeurs nigériens, se plaignent souvent de l'accent francophone. Il convient de reconnaître que le français francophone d'Afrique présente des variétés fortement marquées par les accents et l'appartenance ethnique des citoyens des pays francophones.

### 7.3.3.2. Démarches de résolution de ces difficultés

Comme le montre le tableau 40, les sujets favorisent les stratégies collaboratives et semblent prendre conscience de la nature interactive de la communication verbale. Ainsi, les étudiants disent avoir recours à des sollicitations explicites (réponses 1 et 3) envers leurs partenaires francophones.

	Stratégies de communication avec les francophones	Fréquence des réponses		Total
		Groupe A	Groupe B	
1	Demander des explications	2	1	3
2	Adopter une écoute attentive	1	1	2
3	Demander au francophone de parler lentement	-	2	2
4	Parler et se faire corriger	1	1	2
	Total	4	5	9

**Tableau 40 :** Stratégies de communication avec les francophones

### 7.3.4. Stratégies générales de compensation de difficultés de compréhension

Nous avons, également, demandé aux enquêtés de décrire ce qu'ils font généralement lorsqu'ils ont des problèmes à comprendre leur interlocuteur. Leurs réponses sont présentées ci-dessous.

	Stratégies générales de compensation de difficultés de compréhension	Fréquence des réponses		Total
		Groupe A	Groupe B	
1	Demande de répétition / reformulation	4	9	13
2	Demande d'explication / de clarification	3	9	12
3	Demande de ralentissement de débit	-	6	6
4	Adoption d'une écoute attentive	2	1	3
5	Tentative d'identification des lexiques familiers	1	2	3
6	Observation des gestes de l'interlocuteur	2	-	2
7	Recours au silence	-	2	2
	Total	12	29	41

**Tableau 41 :** Stratégies générales de compensation de difficultés de compréhension

On observe que les enquêtés ont pu décrire des conduites communicatives pouvant être considérées comme de véritables stratégies de compensation de difficultés de compréhension. Les stratégies collaboratives sont généralement privilégiées (réponses 1, 2, 3).

Les efforts personnels des enquêtés (réponses 4, 5, et 6), même s'ils sont peu nombreux méritent d'être commentés. L'adoption d'une écoute attentive constitue un comportement par excellence pour une meilleure compréhension orale (LHOTE, 1995). En adoptant une bonne attitude d'écoute les enquêtés visent l'accès au sens à travers le repérage des différentes unités significatives du discours de leur interlocuteur.

### 7.3.5. Stratégies générales de compensation de difficultés de production

Enfin, nous avons sollicité que les enquêtés décrivent les démarches par lesquelles ils arrivent généralement à surmonter leurs problèmes de production au cours d'une interaction. Voici comment se résument les réponses recensées.

	<b>Stratégies générales de compensation de difficultés de production</b>	<b>Fréquence des réponses</b>		<b>Total</b>
		<b>Groupe A</b>	<b>Groupe B</b>	
1	Recours à la reformulation / répétition	6	10	16
2	Recours à l'alternance codique (emploi de l'anglais)	9	6	15
3	Recours au gestuel	8	4	12
4	Emploi de lexiques / expressions très simples	3	3	6
5	Demande d'assistance à l'interlocuteur	-	2	2
	Total	26	25	51

**Tableau 42** : Stratégies générales de résolution de difficultés de production

Dans ce tableau, on observe que les démarches sont presque identiques pour les deux groupes. Seuls deux apprenants du groupe B font appel à la

stratégie collaborative dans la résolution des difficultés de production (réponse 5).

En général, les enquêtés préfèrent s'appuyer sur leurs efforts personnels pour produire un discours en français. Ils font recours à la langue française (réponses 1 et 4) ou à la langue anglaise (réponse 2). Le recours à l'alternance codique, comme nous l'avons dit, est un phénomène particulier caractéristique des locuteurs bilingues / multilingues ou des situations de contacts de langues. Cela explique, en partie, le nombre élevé des enquêtés (15) issus des deux groupes qui affirment utiliser l'anglais pour combler leurs lacunes.

Certains enquêtés (majoritairement du groupe A) utilisent des gestes pour s'auto faciliter la production alors que très peu d'entre eux (2 enquêtés du groupe A seulement) citent cette aide pour compenser les difficultés de compréhension<sup>61</sup>.

## **Conclusion**

Le dépouillement des questionnaires a permis de préciser le profil des apprenants nigériens ayant participé à notre étude surtout en ce qui concerne leur compétence plurilingue ainsi que leurs habitudes d'utilisation de la langue française dans des situations de communication avec leurs pairs, les professeurs et des locuteurs francophones.

De nombreux enquêtés affirment parler souvent français en classe et au cours de leurs contacts avec les enseignants ou leurs pairs en dehors des cours. Dans le premier cas, la situation didactique les oblige à s'exprimer en français, alors que dans le second, nous dirons que c'est le respect de la

---

<sup>61</sup> Cf. tableau 41.

politique linguistique du VFN qui les incite à employer le français à l'intérieur du centre. On observe cependant un changement de comportement communicatif lorsque les enquêtés se retrouvent entre eux surtout dans leurs foyers de résidence : beaucoup reconnaissent, en effet communiquer, en anglais ou dans leurs langues maternelles.

En ce qui concerne la pratique du français avec des locuteurs francophones très peu d'entre eux ont fait cette expérience avant leur arrivée au VFN. Pour la majorité des enquêtés le premier et véritable contact avec des francophones a eu lieu pendant leur excursion au Bénin. Ce constat met en lumière l'un des points faibles du dispositif de l'enseignement du français dans les universités nigérianes et renforce le rôle du VFN dans l'exposition des apprenants à la culture et à la civilisation francophone.

Par rapport à nos hypothèses de départ, les réponses des enquêtés ne nous ont permis de vérifier qu'une seule : celle qui porte sur les deux groupes identifiés selon la durée d'apprentissage du français. En effet, nous avons pu constater que même si les difficultés sont presque identiques pour tous les enquêtés, les démarches de compensation diffèrent d'un groupe à l'autre. Lorsqu'ils communiquent entre eux les difficultés portent généralement sur la production (manque de lexique approprié, problèmes de constructions grammaticales, manque de fluidité, peur de faire des fautes, etc.) alors qu'en présence des enseignants et des locuteurs francophones, elles sont principalement liées au problème de compréhension. Quant aux stratégies de résolution des difficultés, les enquêtés n'ont pas pu dire avec précision ce qu'ils font pour les résoudre quand ils communiquent avec leurs pairs. Mais, face aux enseignants et aux locuteurs francophones, la plupart des enquêtés - majoritairement ceux du groupe B ayant moins d'années d'apprentissage - affirme faire recours aux stratégies collaboratives : parler et se faire corriger les fautes, solliciter explicitement l'aide de l'interlocuteur, etc.

L'analyse des productions verbales d'un groupe d'enquêtés en interaction avec un locuteur francophone – que nous abordons dans le chapitre suivant - nous permettra de confirmer les informations recueillies par le questionnaire et d'observer en situation les conduites communicatives des apprenants nigériens face aux difficultés de production et de compréhension.

## CHAPITRE 8 : ANALYSE DES INTERACTIONS EXOLINGUES

### 8.1. Conventions de transcription des interactions

Certes, nous avons procédé à un enregistrement vidéo, mais notre attention se porte en particulier sur le matériel sonore. Nous analyserons principalement le matériel verbal sans indications particulières sur les aspects para-verbaux (intonation, débit, etc.) et non verbaux (mimiques, expressions faciales ou gestes des interactants). Nous estimons, en effet, que pour les apprenants nigériens de français, la dimension verbale est prioritaire dans leur pratique de cette langue. Nous sommes évidemment conscient de l'importance du comportement corporel et du langage non verbal surtout dans une interaction en face à face. Nous aurions pu travailler sur les gestes des apprenants qui servaient à ponctuer leur discours, mais cet aspect de la communication verbale ne fait pas l'objet de nos préoccupations dans cette recherche. Cependant, nous prendrons en compte certains éléments vocaux comme les pauses et leurs fréquences, le rire, les silences et les hésitations en tant que marqueurs de stratégies. Ces éléments constituent, en effet, des signes d'incertitudes qui nous aideront à identifier les stratégies de communication déployées par nos enquêtés.

Nous avons adopté, avec quelques modifications que nous présentons ci-dessous, la convention de transcription proposée par de l'équipe du GARS (BLANCHE-BENVENISTE, 2000 : 34).<sup>62</sup>

#### 8.1.1. Identification des locuteurs

Pour l'identification des locuteurs, nous avons adopté les abréviations suivantes :

---

<sup>62</sup> Voir Annexe 18 pour la synthèse de la convention adoptée ainsi que la transcription des interactions exolingues.

J :           journaliste

A1, A2, etc. pour désigner les enquêtés du groupe A

B1, B2, etc. pour désigner les enquêtés du groupe B

### **8.1.2.       Justification du type de transcription adopté**

Compte tenu de la nature de l'analyse envisagée et dans l'optique de faciliter le traitement des données recueillies, nous avons adopté, à la suite de BLANCHE – BENVENISTE et al (1990), une transcription orthographique plutôt qu'une transcription phonétique. En effet, nous ne nous intéresserons pas aux erreurs de prononciation sauf dans les cas de malentendus ou d'incompréhensions liés à des problèmes de prononciation. Dans de tels cas, nous ajouterons une transcription phonétique entre parenthèses. Par souci de lisibilité, nous avons conservé l'orthographe usuelle des mots.

### **8.1.3.       Notation des phénomènes prosodiques**

Nous ne donnons pas d'indications sur l'intonation et le débit des interlocuteurs. Par rapport aux phénomènes prosodiques comme l'intonation, le débit ou l'accentuation, une transcription qui se veut fidèle doit être réalisée par un procédé automatique, c'est-à-dire un programme informatique. Ainsi, nous avons voulu « éviter le piège d'une transcription qui serait le reflet d'une analyse intuitive des données plutôt que les données elles-mêmes » (BLANCHE – BENVENISTE et al, *ibid.* p. 159). De même, les liaisons ne sont pas indiquées sauf dans des cas particuliers ou dans des situations où l'absence de liaisons entraîne des difficultés de décodage ou de compréhension chez l'un des interactants.

La notation des pauses et des interruptions est, quant à elle, faite d'un point de vue perspectif et sans aucune mesure technique. Nous avons identifié deux types : les pauses courtes qui constituent des pauses

syntaxiques et dont la durée est d'une à deux secondes et les pauses longues. Celles qui nous intéressent le plus ce sont les pauses longues que nous considérons à la fois comme marqueurs de stratégie et stratégie pour gagner du temps ou pour solliciter indirectement de l'aide.

- + : pause courte
- ++ : pause longue

#### **8.1.4. Les signes de ponctuation**

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

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

#### **8.1.5. Notation des difficultés d'écoute ou de mots inaudibles**

Elle est indiquée comme suit :

- XXX** : suite de syllabes ou de mots incompréhensibles

#### **8.1.6. Les chevauchements**

Ils sont indiqués par le soulignement des mots ou énoncés produits simultanément par deux interlocuteurs.

- Ex. : 06 A8 : *oui + ici au village*
- 07 J : *vous avez dit monsieur M. ?*

### **8.1.7. Les amorces de mots inachevés**

Ex. : **civi-** : coupé par un tiret, il s'agit ici, par exemple, de l'amorce du mot « civilisation »

### **8.1.8. Notation des silences et des rires**

Ils sont indiqués par les signes suivants :

**(Rire)** : Rire

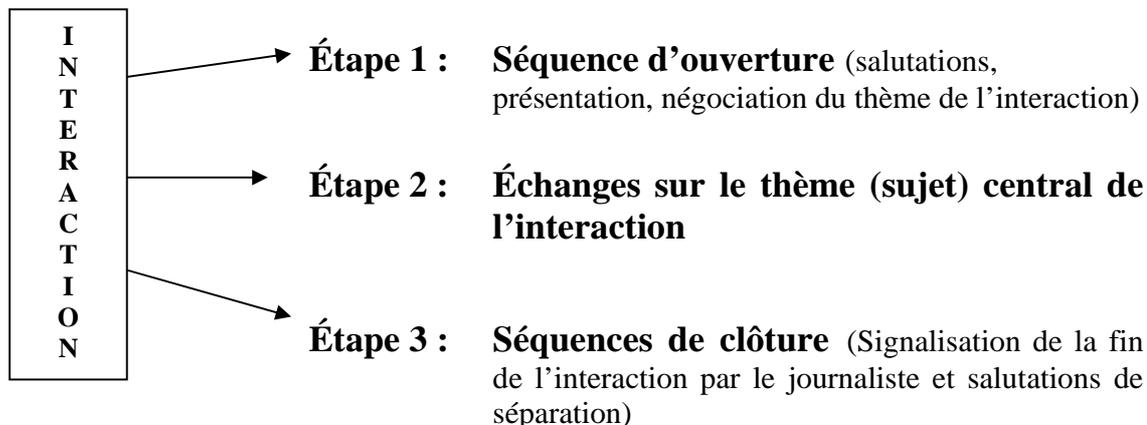
**(Silence)** : Silence

## **8.2. Structure des interactions**

En général, les interactions se sont déroulées selon les consignes de départ. Le journaliste béninois a dirigé le déroulement de l'interaction. Il était responsable de l'ouverture, de la clôture et du pilotage de l'entretien. Les apprenants ont également assumé leurs rôles d'interviewés. Les échanges ont porté sur les thèmes déterminés à l'avance.

Dans chaque interaction on distingue trois grandes parties : la séquence d'ouverture, la discussion sur le thème central de l'interaction et la séquence de clôture.

Nous pouvons schématiser chaque interaction de la manière suivante :



**Fig. 6** : Schéma de la structure des interactions exolingues

Au total 17 interactions ont été enregistrées avec des apprenants représentant 11 groupes ethniques et 10 institutions. Les sujets de discussion ont porté sur trois thèmes comme on peut le voir dans le tableau suivant.

<b>Interaction</b>	<b>Enquêté</b>	<b>Langue maternelle</b>	<b>Thème de l'interaction</b>
1	A1	yorouba	le mariage au Nigeria
2	A2	"	le mariage au Nigeria
3	A3	tiv	le français au Nigeria
4	A4	"	la famille nigériane
5	A5	haoussa	le français au Nigeria
6	A6	egbira	le mariage au Nigeria
7	A7	kanouri	Le français au Nigeria
8	A8	kataf	le mariage au Nigeria
9	B1	yorouba	la famille nigériane
10	B2	"	le français au Nigeria
11	B3	ibo	le français au Nigeria
12	B4	"	le mariage au Nigeria
13	B5	"	la famille nigériane
10	B6	ishan	le français au Nigeria
11	B7	delta Ibo (ika)	la famille nigériane
12	B8	efik	le mariage au Nigeria
13	B9	bade	la famille nigériane

**Tableau 43** : Liste des enquêtés et thèmes des interactions

### **8.2.1. Les échanges et des interventions**

Les apprenants étant invités à accomplir des tâches inhabituelles – effectuer des prises de parole longues en français devant un locuteur francophone – nous constatons une grande disparité dans la longueur de leurs interventions. En faisant un comptage de mots, par exemple, la plus longue intervention est celle de l'apprenant B8 (intervention 54).

Malgré les questions ouvertes et semi directives du journaliste, certains apprenants étaient moins bavards alors que d'autres s'étaient exprimés longuement.

#### **- Les chevauchements**

Nous en avons relevé au total 46 chevauchements dans les 17 interactions. Ils sont tous provoqués par le journaliste. Il s'agit ici d'un aspect socio-culturel nigérian. En effet, comme le dit KERBRAT-ORECCHIONI (1994 : 26), le chevauchement est un phénomène qui est « selon les sociétés plus ou moins toléré, et diversement mal interprété. Ainsi, les Français ont-ils la réputation de se couper sans cesse la parole et de parler tous à la fois. » Dans la plupart des sociétés nigérianes, l'on ne prend la parole qu'après y être invité. Il est généralement mal vu de couper la parole à son interlocuteur. Cela permet donc de comprendre le comportement interactionnel et communicatif des apprenants nigériens face au journaliste.

### **8.2.2. Les séquences d'ouverture et de clôture**

Dans ses travaux, GOFFMAN (1973 & 1974) a mis en lumière l'importance des « rituels », c'est-à-dire les comportements culturels préfabriqués et automatiques, qui caractérisent les phases d'ouverture et de clôture au cours des « rencontres » ou interactions en face à face. Ainsi, les

rituels d'ouverture, doivent, par exemple, se dérouler de manière à ménager la face de l'autre afin d'assurer sa collaboration au cours de l'interaction.

En ce qui concerne les interactions recueillies, les phases d'ouverture ont permis aux interactants de faire connaissance, d'établir le contact physique et psychologique, de se mettre en confiance et de s'entendre sur le thème de la rencontre comme le montre cet extrait :

- 01 J *bonjour mademoiselle + moi on m'appelle R. L. B. + je suis béninois + je suis venu de Cotonou ce matin pour parler avec vous + je suis journaliste de la presse écrite + d'accord ?*
- 02 B4 *oui*
- 03 J *alors et vous ?*
- 04 B4 *moi je m'appelle C. C. O. + je suis étudiante à l'université Nnamdi Azikwe et*
- 05 J *oui + élevez un peu la voix*
- 06 B4 *(avec une voix élevée) je m'appelle C. C. O. + je suis étudiante à l'université + à l'université de Nnamdi Azikwe et je viens d'Imo + ici au village j'appartiens au groupe académique L + mais maintenant je veux parler du sujet intitulé la langue français au Nigeria*
- 07 J *allez-y*

Comme on peut le constater, c'est le locuteur francophone qui mène le jeu. En effet, KERBRAT-ORECCHIONI (1992 : 89) souligne que « l'ouverture du dialogue est souvent réservée aux sujets occupant dans l'interaction une position dominante ». Précisons, d'ailleurs, que cette asymétrie des rôles interactionnels respectifs s'est manifestée dans les séquences d'ouverture et de clôture à travers le rapport de places des interactants, avec le locuteur francophone occupant toujours la position haute.

Cependant, ce qui retient particulièrement notre attention, dans les phases d'ouverture, ce sont les séquences portant sur la présentation de nos informateurs. Nous avons pu constater une sorte de stéréotype dans la manière dont les apprenants se sont présentés. En effet, sur les dix-sept sujets, la structure de présentation est la même pour 14 d'entre eux :

Nom et Prénom + Institution d'origine + Groupe académique au VFN

(Je m'appelle X) + (Je viens de l'Université X) + (Ici au village j'appartiens au groupe académique X)

On peut se demander, par exemple, pourquoi les enquêtés mentionnent leur groupe académique. En d'autres termes, quelle importance une telle information peut-elle avoir pour le journaliste béninois ? Comme explication, il convient de dire que cette manière de se présenter est devenue une sorte d'automatisme chez les apprenants au village français du Nigeria. La formulation stéréotypée constitue, en fait, le format souvent adopté par les apprenants pendant les activités socio-éducatives principalement lors des séances de débats et de symposium. Chaque soir, face à l'audience composée d'étudiants et de professeurs chaque candidat décline toujours son identité en mentionnant son nom, son université d'origine et le groupe académique auquel il appartient. Nous pouvons donc dire que c'est cette habitude de présentation que les enquêtés ont mis en relief devant le journaliste.

En ce qui concerne les séquences de clôture, elles sont surtout caractérisées par la signalisation de la fin de l'entretien par le journaliste suivie des formules de salutations de séparation comme le montre cet extrait :

63 J *donc on va arrêter comme ça + merci bien*  
64 A3 *merci monsieur*  
65 J *merci + au revoir*

### **8.3. Analyse des conduites communicatives des enquêtés**

Les enquêtés sont des sujets plurilingues, ayant l'anglais dans leur répertoire verbal, en cours d'apprentissage du français. On peut donc s'attendre à ce qu'ils rencontrent des difficultés de production et / ou de compréhension lorsqu'ils communiquent dans cette langue qu'ils ne maîtrisent pas bien. Partant du principe qu'une connaissance réduite de la

langue étrangère n'empêche pas l'apprenant de communiquer surtout lorsqu'il se trouve dans une situation où il est obligé d'utiliser cette langue, nous formulons l'hypothèse que, poussés par la volonté de répondre au mieux aux questions du journaliste et de surmonter leurs difficultés, les enquêtés s'appuieront largement sur leurs ressources langagières dont l'anglais.

Dans cette partie, il s'agira de mettre en relief la compétence communicative et interactionnelle des apprenants nigériens de français au cours de leur entretien avec un journaliste francophone. Précisons que nous n'avons pour objectif ni d'évaluer le niveau de maîtrise du français de nos informateurs, ni de faire une analyse de leurs erreurs par rapport à la norme de la langue française. Ainsi, les écarts de langue (mauvais usage de lexique, erreurs de construction syntaxique, fautes de prononciation, etc.) qui n'ont pas d'incidences négatives sur le déroulement de l'interaction ne seront pas pris en compte dans cette étude. Nous nous focaliserons plutôt sur l'identification des difficultés (pannes) de communication, des causes de ces difficultés ainsi que sur les stratégies à travers lesquelles les enquêtés compensent leurs diverses lacunes de production et de compréhension. Nous porterons un regard particulier sur les capacités des enquêtés à assurer la réussite de l'interaction malgré leur compétence linguistique limitée.

Nous distinguerons, comme dans le chapitre précédant, les deux principaux groupes d'enquêtés (groupes A & B) en fonction du nombre d'années d'apprentissage du français. En partant, de l'idée que la durée d'apprentissage d'une langue étrangère a une certaine corrélation avec le niveau de maîtrise de cette langue, nous avançons l'hypothèse que les enquêtés ayant consacré plus d'années à étudier le français auront une meilleure compétence de communication que les autres. L'analyse des productions verbales nous permettra de vérifier si le nombre d'années d'apprentissage a une incidence sur la nature et la fréquence des difficultés de

nos enquêtés et si les démarches de résolution de difficultés de communication diffèrent au niveau des deux groupes.

### **8.3.1. Identification des difficultés de production**

Au cours d'une interaction verbale, les difficultés de production se traduisent parfois, chez un locuteur, par un manque de fluidité à produire un énoncé ou à exprimer son idée. Elles se manifestent souvent par des phénomènes observables, dans le comportement verbal et / ou non verbal, qui montrent que le locuteur rencontre un obstacle pour communiquer. De tels phénomènes peuvent être une hésitation, une répétition, une pause longue, une brusque interruption du discours, un énoncé inachevé ou un silence dans le flux communicatif.

Nous identifierons principalement, chez nos sujets, les difficultés qui ont perturbé l'interaction avec leur partenaire journaliste. Nous nous proposons d'aborder ces difficultés de production sous trois aspects :

- les difficultés dues aux lacunes lexicales
- les difficultés dues aux lacunes syntaxiques
- les difficultés dues aux problèmes phonologiques.

#### **8.3.1.1. Difficultés dues aux lacunes lexicales**

Quand nous parlons de difficultés dues aux lacunes lexicales, nous faisons référence aux problèmes d'élocution provoqués par la non connaissance ou le mauvais usage du lexique. Pour identifier ces lacunes dans les productions des enquêtés nous nous sommes appuyé sur les indices ou « balises de dysfonctionnement » (cf. MOORE, 1996 : 95) suivants.

i. Les phénomènes de marques transcodiques

Exemple 1 :

- 05 J vous êtes ici au village pour quel programme ?  
06 A6 le programme de + pour le programme de euh + « *degree* »  
[diɡRi] + on appelle ça en anglais « *degree* » [diɡRi] (Rire)

Ainsi, l'emploi du mot anglais – « *degree* » - permet de dire que A5 ne connaît pas le mot équivalent en français.

Exemple 2 :

- 16 A1 (...) mais on utilise le les habillements comme euh + les  
habillements local comme « *aso oke* » en yorouba + (...)

On observe que la lacune lexicale de A1, marquée par une hésitation et une auto-reprise, se traduit par l'emploi du mot « *aso oke* » dans sa langue maternelle, le yorouba.

ii. Certaines pauses d'hésitation

Exemple 3 :

- 82 B8 il marque l'arrivée du **euh** + « **fémité** » +

L'hésitation suivie d'une pause brève et l'emploi du mot « *fémité* » sont des indices de la lacune lexicale que rencontre B8 dans son intervention.

iii. Certains phénomènes de répétitions ou auto-reprises telles que dans l'exemple suivant :

Exemple 5 :

- 12 B1 non non mon père mon père est + **mon père est le l'unique de +  
mon père est de + est de l'unique + mon père est le fils  
unique** de ses parents + et mon père est ancien [esjC] directeur +  
(...)

La recherche lexicale de « *fils unique* » est marquée par diverses répétitions.

iv. Certains cas d'abandon du discours

Exemple 6 :

58 B6 on parle euh + la la position de la de l'homme dans la société africaine **euh + pour le pour la + +**

Dans cet exemple, l'hésitation suivie d'une pause ainsi que l'inachèvement du discours après une longue pause sont autant d'indices qui illustrent une lacune lexicale chez B6.

vi. La verbalisation explicite de la lacune lexicale

Exemple 7 :

18 B7 ah non + c'est très très très très + ce n'est pas bizarre parce que nous avons des familles comme ça + mais **c'est un peu euh + ce qu'on appelle euh + euh + + quelque euh + je ne sais pas euh + +**

Ainsi, pour B7, les indices sont les répétitions, les différentes tentatives de reformulation, les nombreuses hésitations puis enfin la verbalisation - « *je ne sais pas* ».

A partir de ces divers indices, nous avons procédé à un comptage des difficultés observées chez chaque enquêté. Quand deux ou plusieurs lacunes lexicales sont repérées dans une même intervention, elles sont comptées séparément. Ainsi, dans l'intervention de B8 suivante, nous avons identifié et compté 3 lacunes lexicales.

Exemple 8 :

70 B8 euh + et nous avons diff- euh + particuliers vêtements pour le mariage comme les filles on doit porte « **onyonyon** » euh + un robe et euh + l'homme aussi on doit porte un euh + « **wrapper** » et un grand euh euh + chemise qui s'appelle « **isokoshima** » et un pagne et chapeau beaucoup de choses

Une même lacune lexicale apparaissant dans plusieurs interventions du même enquêté est comptée autant de fois qu'elle apparaît. Dans l'extrait

suisant, par exemple, la lacune de B3, marquée par l'emploi du lexique anglais « *sticks* », est comptée cinq fois.

Exemple 9 :

- 18 B3 après ça + les les beaux-parents de sa fiancée a présenté beaucoup de euh + « *sticks* » + plusieurs « *sticks* » +  
 19 J plusieurs ?  
 20 B3 « *sticks* »  
 21 J oui ?  
 22 B3 chaque « *stick* » représente deux mille « *Nairas* » + et après la négociation le le homme sort avec sa fiancée +  
 23 J c'est comme ça ça se passe + et comme ça le mariage est  
 24 B3 oui  
 25 J scellé ?  
 26 B3 oui euh + le « *stick* » représente la dot de euh la mariage  
 27 J et si l'homme n'a pas l'argent + de l'argent suffisamment pour payer la dot ?  
 28 B3 l'argent cela + l'argent est représenté par « *le stick* » + chaque « *stick* » représente deux dix mille « *Nairas* »

Le tableau<sup>63</sup> ci-dessous présente l'inventaire des difficultés lexicales repérées. Il faudrait souligner, cependant, que les relevés statistiques servent principalement à donner des indications générales sur le nombre de difficultés identifiées dans le discours de chaque sujet sans aucune attention particulière sur la spécificité de chaque difficulté. Nous aborderons cet aspect plus loin lorsque nous parlerons des causes et des démarches de compensation des difficultés.

Enquêtés	Nombre total de difficultés	Lieu (Intervention) de repérage
<b>Groupe A</b>		
A1	3	10x ; 16x x
A2	1	26 x ; 36x
A3	3	52x ; 54x ; 56x
A4	2	26x ; 46x
A5	6	10x ; 24x ; 52x ; 68x ; 70x ; 88
A6	6	6x ; 8x ; 29x ; 45x ; 53x ; 77x ;
A7	6	10x ; 12x ; 22x ; 50x ; 54x ; 72x
A8	3	33x ; 53x ; 67x ;

<sup>63</sup> Nous donnons des précisions sur les interventions dans lesquelles les difficultés ont été repérées. L'intervention est indiquée par un chiffre alors le nombre de difficultés est signalé par une croix placée juste après.

<b>Groupe B</b>		
B1	10	12x ; 22 x ; 30x ; 52x ; 60x ; 68x ; 70x ; 74xx ; 120 x
B2	4	14x ; 18x ; 32x ; 36
B3	6	14x ; 18 ; 20x ; 22x ; 26x ; 28
B4	1	28x
B5	3	81x ; 83x ; 93x ;
B6	5	8x ; 38 ; 58 ; 62x
B7	7	8x ; 10x ; 18xx ; 34x ; 46x ; 56x
B8	18	12x ; 16xx ; 28x ; 52x ; 54xxxxx ; 70xxxx ; 82x ; 83x ; 102x ; 113x
B9	8	12x ; 26x ; 54x ; 62x ; 82x ; 86x ; 116x ; 122x ;

**Tableau 44** : Difficultés de production dues aux lacunes lexicales

Comme on peut le constater, le nombre de difficultés varie d'un sujet à un autre et d'un groupe à un autre. Les enquêtés A1 et B4 présentent le plus faible nombre (une difficulté chacun) alors que B1 et B8 totalisent respectivement 10 et 18 difficultés lexicales.

Par rapport aux groupes, on observe que généralement les sujets, ayant plus d'années d'apprentissage (Groupe A), ont eu moins de difficultés lexicales que ceux du groupe B. Nous pouvons en déduire que les sujets du groupe A, avec une certaine expérience dans la pratique du français, ont su gérer l'interaction en faisant attention à l'emploi du lexique. Quant aux sujets du groupe B, leur handicap peut être attribué à leur bagage lexical plus limité et à une plus grande focalisation sur le code. Cependant, les sujets B2, B4, B5 et B6 peuvent être considérés comme étant aussi compétents sur le plan lexical que leurs collègues du groupe A. Ainsi, la durée de l'apprentissage de la langue n'est pas un facteur absolu pour différencier les deux groupes pour ce critère.

Il convient de reconnaître à la suite de VASSEUR (2005 : 142) qu'« un discours présentera plusieurs degrés de difficultés en fonction d'un grand nombre de variables, circonstances, situation, lieu, moment et interlocuteur (...) Surtout, la difficulté variera selon l'acte à accomplir et son objet.» Ainsi, il

convient de préciser que les lacunes lexicales dépendent en partie des thèmes de discussion. Par exemple, un locuteur peut posséder un important bagage lexical pour parler d'un thème plutôt que d'un autre. De même, un locuteur peut faire recours aux stratégies d'évitement afin de minimiser les difficultés lexicales capables de perturber l'interaction. Ainsi, la prise en compte du nombre de difficultés ne nous semble pas être un véritable moyen pour déterminer le niveau de compétence de nos informateurs.

### 8.3.1.2. Difficultés dues aux lacunes syntaxiques

Les difficultés dues aux lacunes syntaxiques se présentent comme des problèmes de production du discours qui touchent à la structuration des phrases. Ainsi, nous identifierons, dans les productions verbales de nos informateurs, les problèmes relatifs à l'ordre des éléments de la phrase et aux règles de combinaison des mots dans un énoncé.

Les indices qui ont guidé notre repérage de ces difficultés sont les mêmes que précédemment pour l'identification des difficultés lexicales : pauses, silence, répétition, abandon, etc.<sup>64</sup> Les difficultés relatives à la syntaxe identifiées sont présentées dans le tableau ci-dessous.

Enquêtés	Nombre total de difficultés	Lieu (Intervention) de repérage
<b>Groupe A</b>		
A1	8	10x ; 14xx ; 16xxx ; 18xx
A2	5	12xx ; 18x ; 22x ; 30x
A3	6	32xx ; 36x ; 38x ; 42xx ;
A4	8	12xxxx ; 14xxxx
A5	8	16x ; 20x ; 24x ; 54x ; 68x ; 70x ; 82x ; 88x
A6	8	15x ; 23x ; 29x ; 45x ; 53x ; 63x ; 77xx ;
A7	8	18x ; 20xx ; 50xx ; 58x ; 66x ; 92x
A8	15	6x ; 21x ; 23x ; 27x ; 35x ; 43x ; 55x ; 61xxx ; 71x ; 83x ; 87xx ; 93x ;

<sup>64</sup> Voir 8.3.1.1. supra.

<b>Groupe B</b>		
B1	4	60x ; 68x ; 74x ; 122x
B2	4	10x ; 14xxx
B3	4	30x ; 44x ; 55x ; 62x
B4	11	8x ; 10xxxx ; 28x ; 30x ; 32x ; 34xxx
B5	11	34x ; 42xx ; 48x ; 55x ; 61x ; 67x ; 71x ; 75x ; 81x ; 89x
B6	5	6x ; 8xx ; 12x ; 62x
B7	8	8xx ; 10x ; 20x ; 28x ; 50x ; 52x ; 58x
B8	11	28x ; 30x ; 36x ; 46x ; 48x ; 54x ; 64xx ; 96x ; 106x ; 110x
B9	7	10x ; 62 ; 104x ; 128x ; 139x ; 141x ; 145x

**Tableau 45 :** Difficultés de production dues aux lacunes syntaxiques

Le tableau 45 montre clairement que la majorité des sujets éprouve de sérieuses difficultés en ce qui concerne la maîtrise des phénomènes de structuration dans la langue française. La répartition du nombre de difficultés selon les deux groupes nous amène à conclure que le nombre d'années d'apprentissage ne semble pas avoir de conséquences significatives sur la pratique verbale en français. En effet, alors que dans le groupe A le nombre de difficultés varie entre 5 et 15, celui du groupe B se situe entre 4 et 11. Par ailleurs, les sujets B1, B2 et B3 sont ceux qui ont eu le plus petit nombre de difficultés morphosyntaxiques (4 chacun) tandis que le plus grand nombre de difficultés a été relevé chez A8.

### **8.3.1.3. Difficultés dues aux lacunes phonologiques**

Contrairement aux autres types de difficultés, les lacunes phonologiques n'ont pas généralement pas perturbé le bon déroulement des interactions. En effet, la plupart des lacunes identifiées sont dues à l'influence de la langue anglaise et n'ont pas véritablement gêné la compréhension du journaliste. Nous supposons que la compétence bilingue du journaliste explique, en partie, cette situation et permet de comprendre sa réaction face aux problèmes de prononciation de ses partenaires. En effet, comme on peut le voir dans les extraits suivants, le locuteur francophone s'est parfois

positionné comme “enseignant” en proposant la bonne prononciation à ses interlocuteurs<sup>65</sup>.

Exemple 10 :

- 14 B1 **ancien** [ésJC] directeur + mon père **ancien** [ésJC] directeur  
+ et mon père est **sivère** [sivɛ] **sivère** [sivɛR] est **sivère**  
[sivɛR] +  
15 J il est **sévère** [sévéR]  
16 B1 est sévère [sévéR]

Exemple 11 :

- 12 B6 non les les peuples de de pays Nigeria euh + améliorer la le euh +  
la langue français euh + **petit à petit** [peti a peti]  
13 J **petit à petit** [petitapeti]  
14 B6 **petit à petit** [petitapeti]

Dans les exemples 10 et 11, on constate que les interventions du journaliste (15 & 13), sous forme de proposition de la prononciation appropriée, entraînent une focalisation sur la forme. Pour leur part, les sujets - B1 (16) et B6 (14) - jouent également le jeu du “contrat didactique” qui semble les lier momentanément en opérant une “prise” à partir de l’hétéro-correction de leur partenaire. Nous pouvons parler ici de « séquence potentiellement acquisitionnelle » (DE PIETRO, MATTHEY & PY 1989) pour décrire le phénomène observé.

L’un des rares cas de lacunes phonologiques ayant provoqué un problème d’incompréhension a été observé chez A2 comme l’illustre cet extrait.

Exemple 12 :

- 26 A2 c’est une langue + la langue française est une langue très très  
simple si on est + on est + si on est + + on est + si on est + +  
déter- **détermine** [détaRmin] +

---

<sup>65</sup> Les transcriptions phonétiques mettent en lumière les problèmes identifiés et les corrections.

- 27 J si on est ?  
 28 A2 (Rire) si on est **détermine** [détaRmin]  
 29 J si on est **déterminé** [détɛRminé]  
 30 A2 on est **déterminé** [détɛRminé] de de de de le de l'en- de  
 l'enseigne + de l'enseigne + +

A2 présente des difficultés de prononciation du mot « *déterminé* ». J verbalise son incompréhension sous forme de reprise du fragment contenant le terme non compris avec une intonation montante invitant à la répétition de ce terme (27). A2 répète le mot à l'identique (28). J finit par détecter le problème de son partenaire et lui propose une correction (29). A2 effectue alors une prise correcte (30). Dans cet extrait, tout comme dans les précédents, nous observons le phénomène de la double focalisation (BANGE 1992b) de la part des interactants.

#### **8.3.1.4. Causes des difficultés de production**

Nous observons que les diverses difficultés identifiées chez nos sujets sont généralement provoquées par des facteurs tels qu'une connaissance linguistique limitée en français, le manque d'équivalent en français de certains mots utilisés, l'influence d'autres langues connues (anglais et langues nigérianes), etc. Il convient de souligner, pourtant, que c'est sur cette même connaissance d'autres langues - surtout la proximité de l'anglais avec le français - que les sujets se sont appuyés le plus pour surmonter leurs difficultés de communication comme nous allons le voir à travers leurs démarches de compensation.

#### **8.3.1.5. Stratégies de compensation de difficultés lexicales**

C'est principalement par des efforts personnels que les sujets ont tenté de résoudre seuls leurs difficultés en vue de compenser les lacunes lexicales. Dans de telles situations, leur interlocuteur a été rarement sollicité. D'ailleurs,

ils se sont largement appuyés sur leurs ressources linguistiques en français, en anglais et dans leur langue maternelle. Nous avons alors repéré trois stratégies communicatives : la définition, l’alternance codique et le recours à l’invention lexicale.

### **a. La définition**

A la suite de GIACOMI et HEREDIA (1986 : 23), nous dirons que la définition est une stratégie de gestion à laquelle les locuteurs en interaction exolingue ont recours pour résoudre un problème qui compromet la poursuite de l’échange. Cette stratégie se manifeste sous forme d’activités de type définitoire. Comme le souligne LÜDI (1994 : 115), dans des situations de « détresse verbale », caractérisée par de nombreuses lacunes lexicales à l’encodage, le locuteur moins compétent fait souvent appel à des techniques de formulation approximative ou par extension pour surmonter sa difficulté. Cette démarche a été observée chez B2, B7, B8 et A7, c’est-à-dire majoritairement chez les sujets ayant moins d’années d’apprentissage de français.

Pour B2 et B8 (exemples 13 et 14), la difficulté est identique et porte sur la non connaissance du mot français « *valise* ». Pour résoudre ce problème, les sujets ont recours à une définition par rapport à la fonction d’une valise : une boîte dans laquelle on met des vêtements. Cependant, on peut aussi supposer que la composition du mot – boîte de vêtement – est le résultat de l’interférence linguistique, surtout quand l’on sait que le mot « *box* », équivalent anglais de « *boîte* », désigne également « *une malle* ».

Exemple 13 :

14 B2 (...) le mariage traditionnel chez moi euh + + se passe + + euh +  
premièrement le famille la famille de + du marié mari va prendre  
+ euh **une boîte de vêtement** +

Exemple 14 :

- 54 B8 la famille de l'homme doit présenter autres choses comme les boissons et palme de vin et **une boîte de vêtements + une boîte de vêtements + +**

Pour A7 et B7, l'adoption de la stratégie de définition leur permet de compenser respectivement la méconnaissance de « *centre artisanal* » et « *grand-père paternel* ».

Exemple 15 :

- 72 A7 oui on a passé **à l'artisan l'arti- l'artisanat + là où il y a des choses + il y a des sculptures**  
73 J centre artisanal  
74 A7 centre d'artisanat + oui il y a des sculptures il y a des bijoux + on a promené

Chez A7 l'indice de repérage de la difficulté est l'amorce du mot inachevé suivi d'une répétition. Pour résoudre cette difficulté, le sujet a recours à une définition sous forme d'énumération des différents objets que l'on trouve dans le lieu qu'il ne sait pas nommer (72). Son effort et sa détermination à surmonter la difficulté se traduisent par une tentative d'énumération, dans un premier temps avec le générique "*choses*", marqueur d'indétermination, puis dans un deuxième temps en nommant un type d'objets (« *sculptures* »). La définition est un succès : J propose le lexique approprié (73), ce qui permet à A7 d'effectuer une prise approximative ou un rappel, le terme « *centre d'artisanat* » étant synonyme de « *centre artisanal* » fourni par J.

Exemple 16 :

- 46 B7 (...) j'ai seulement deux grands-parents + euh + euh + un des grands-parents euh + **grand-père euh + ça c'est le père de mon père**  
47 J grand-père paternel  
48 B7 paternel et grand-mère maternelle

Ne connaissant pas le lexique « *paternel* », B7 propose une définition de type explicative « *le père de mon père* » (46). La définition étant claire J fournit le lexique approprié (47) que B7 reprend partiellement (48). On observe, ici, le processus acquisitionnel de B7 qui ne se contente pas d'effectuer une "prise" de la "donnée" fournie par J, mais semble s'approprier le lexique comme le montre l'emploi de « *grand-mère maternelle* » (48). La démarche de B7 s'apparente à une forme de stratégie lexicale caractéristique de l'acquisition en interaction exolingue que GIACOMI (1986 : 288) qualifie d'« effet de copie ».

En somme, on observe, que les sujets s'appuient sur leur connaissance de la langue française pour compenser leurs manques en matière lexicale. Ainsi la définition assure la « *fonction métalinguistique* »<sup>66</sup> - utilisation d'un signe linguistique à la place d'un autre qui fait problème - et manifeste un degré d'autorégulation par lequel nos informateurs expriment autrement ce qu'ils veulent dire et ne peuvent dire faute de compétence linguistique suffisante.

## **b. L'alternance codique**

L'alternance codique fait partie d'un ensemble de phénomènes observables en situation de contact de langues qualifiés de marques transcodiques (ALBER & PY 1986 ; LÜDI & PY 2003 ; PY 1991). Elle se traduit par le recours aux ressources linguistiques d'une langue autre que celle de l'interaction en cours sous forme de « juxtaposition, à l'intérieur d'un même échange verbal, de passages où le discours appartient à deux systèmes ou sous-systèmes grammaticaux différents. » (MOREAU, 1997 : 32). Le passage momentanément à une autre langue peut porter sur un mot, un groupe de mots, une phrase.

---

<sup>66</sup> Cf. JAKOBSON, 1963 : 217.

Selon PY (1992b : 117), l'apprenant, en situation d'appropriation d'une langue étrangère, est toujours confronté à la gestion d'une « dialectique de la fusion et de la différenciation : fusion de la première et de la deuxième langue au sein d'une variété métissée ; sauvegarde de l'identité de chaque langue et résistance aux pressions mutuelles qu'elles exercent l'une sur l'autre ». En faisant recours à la langue anglaise ou à leur langue maternelle, nos sujets font ouvertement la part de chaque langue. Le phénomène observé - l'alternance codique - représente donc la tendance à la « différenciation » et permet aux sujets de mettre en lumière leur compétence plurilingue.

Comme le montrent les extraits suivants, le recours à l'alternance codique est provoqué soit par la non connaissance de certains mots en français soit par le manque d'équivalent lexical pour désigner certaines réalités culturelles nigérianes. Dans la plupart des cas, il s'agit d'« alternance unitaire » de type « incise » (DABENE, 1994 : 95), c'est-à-dire réduite à un seul item syntaxiquement intégré dans le discours. Nous avons identifié deux formes d'alternance codique : le recours à l'anglais (A6, A7, B1, B3, B8 & B9) et l'emploi direct de mots ou expressions tirés des langues nigérianes (le yorouba pour A1 et l'efik pour B8).

#### - **Recours à l'anglais**

Dans les extraits ci-dessous (exemples 17, 18, 19 et 20), la difficulté lexicale se manifeste dans la plupart des cas par une hésitation suivie d'une pause et/ ou par une répétition qui indique l'activité de recherche lexicale effectuée par le sujet qui opte finalement pour l'alternance codique (passage à l'anglais) comme stratégie de compensation.

Exemple 17 :

06 A6 le programme de + pour le programme de euh + « *degree* »  
[digRi]

+ on appelle ça en anglais « *degree* » [diɡRi] (**Rire**)

Dans l'exemple précédent, A6 cherche le mot « *licence* » pour décrire son programme d'étude. N'y parvenant pas, le sujet s'appuie sur sa connaissance de la langue anglaise et opère une alternance codique du type « mise en correspondance bilingue » (CAUSA, 2002 :112), réalisée par l'emploi du marqueur lexical de changement de code - « *en anglais* » - et du verbe métalinguistique - « *on appelle* ». Il s'agit, pour reprendre la terminologie de CAUSA (op. cit. p. 224), d'un cas d' « alternance codique préparée », c'est-à-dire une stratégie communicative volontaire qui se manifeste par l'annonce explicite du recours à une autre langue (l'anglais) par le sujet.

Pour A7 (extrait suivant), le recours à l'alternance codique semble être provoqué par sa difficulté à dire en français les quatre chiffres par lesquels le système éducatif nigérian est souvent désigné dans le pays.

Exemple 18 :

10 A7 oui le le système éducatif ce qu'on pratique c'est c'est ce qu'on appelle «*six three three four*» [sis tRi tRi fɔR] + c'est le système qu'on pratique ici

Comme dans l'exemple précédent, le sujet a recours à la mise en relation bilingue avec le verbe métalinguistique « *appeler* ». C'est également une alternance codique préparée sauf que dans ce cas le sujet, qui semble être conscient de la compétence bilingue (anglais – français) de son partenaire, n'a employé aucun marqueur lexical de changement de code.

Pour B1, la difficulté se manifeste à travers la prononciation correcte du mot français « *responsable* » :

Exemple 19 :

120 B1 ok + mon mon père mon père + + euh + j'aime mon père + parce

que il est + + il est il est respon- « **responsible** » [Rɛspɔsibl]  
« **responsible** » [Rɛspɔsibl] (Rire)

En effet, nous supposons, dans un premier temps, qu'il s'agit ici d'un cas d'alternance codique que CAUSA (op. cit. p. 114) qualifie de « parler bilingue ». Dans un deuxième temps, nous faisons l'hypothèse que le lexique « **responsible** » fait partie de l'interlangue de B1 surtout si l'on considère la similitude entre le mot français « **responsable** » et son équivalent anglais. Cette hypothèse semble être renforcée par l'emploi du même item lexical par un autre sujet comme le montre cet extrait :

Exemple 20 :

102 B8 euh + il doit euh + un homme « **responsible** » dans la  
103 J responsable  
104 B8 responsable dans la société euh + il doit avoir un travail bon avec  
d'argent (Rire)

L'absence de marqueur lexical dans les deux exemples nous amènent effectivement à soutenir la thèse de l'interlangue. D'ailleurs, la manière (rapide) dont B8 (104) opère la « prise » de la correction de J (103) semble appuyer notre point de vue.

Dans l'extrait suivant, le recours au lexique anglais « **sticks** » est dû probablement à la méconnaissance de son équivalent français (bâtonnets).

Exemple 21 :

18 B3 après ça + les les beaux-parents de sa fiancée a présenté  
beaucoup beaucoup de euh + « **sticks** » [stiks]+ plusieurs  
« **sticks** » [stiks]+

L'enquêté parle, en effet, des bâtonnets que les belles familles utilisent pour négocier le montant de la dot dans la société ibo dont il est originaire. Chaque bâtonnet équivaut à une certaine somme et c'est seulement quand la

famille de la future mariée est d'accord sur le nombre de bâtonnets proposés que l'argent est versé. L'item lexical anglais - «*sticks* » - est utilisé directement sans marqueur lexical ni verbe métalinguistique. Il s'agit, ici, d'une forme de stratégie communicative du parler bilingue que CAUSA qualifie d'« alternance codique non marquée »<sup>67</sup>. Soulignons surtout le caractère dynamique<sup>68</sup> du passage du français à l'anglais qui montre à la fois la compétence bilingue de B3 et sa capacité à s'appuyer sur ses ressources verbales en anglais pour combler le manque lexical en français.

Pour B8, on observe également une forme d'alternance codique non marquée :

Exemple 22 :

112 B8 et on doit ne pas euh +un voleur ou « ***fraudulent*** »  
[ fRodulBt ]+

L'absence d'indice de difficulté de communication avant le changement de code met en lumière l'automatisme avec laquelle le sujet s'appuie sur sa compétence bilingue pour communiquer. En effet, on observe comment B8 insère, dans son discours, le mot juste en anglais à la place du lexique français qui lui fait momentanément défaut, montrant ainsi sa détermination à éviter la rupture de l'interaction.

Dans l'exemple 23, le recours à l'alternance codique prend une dimension particulière : la démarche de B8 se présente comme un appel à la coopération.

---

<sup>67</sup> Op. cit. p. 239.

<sup>68</sup> LÚDI & PY (2003 : 106 et s.) mettent en lumière le comportement langagier de certains locuteurs bilingues qui se traduit parfois par des passages dynamiques d'une langue à l'autre sans (ou avec très peu de) marqueur lexical.

Exemple 23 :

52	B8	il doit euh ++ « <i>borrow</i> » il doit + +
53	J	emprunter
54	B8	oui emprunter + hum ok +

En effet, comme on peut le constater, c'est par l'emploi de l'item lexical anglais « *borrow* » (52) que le sujet signale implicitement son manque de lexique à son partenaire pour amener celui-ci à lui fournir l'équivalent en français<sup>69</sup>. On assiste à une stratégie que GIACOBBE (1992 : 91) qualifie de « séquence de sollicitation lexicale ». Pour sa part, J, qui interprète la longue pause et le discours inachevé de son partenaire comme une demande d'aide non verbalisée, vient à son secours en lui donnant le mot approprié en français (53). On peut parler, alors, d'apport linguistique de J qui entraîne une « prise » (PY, 1989 ; MATTHEY 2003) de la part de B8 (54).

#### - **Recours à une langue nigériane**

Pour nos sujets, le recours à leur langue maternelle est lié principalement au besoin de communiquer des réalités socio-culturelles nigérianes. Les travaux sur les contacts de langue montrent qu'on ne peut pas écarter du discours des locuteurs bilingues l'emploi des lexiques à connotation de « couleur locale ». Et comme le précisent LÜDI et PY (2003 : 160), « c'est dans le domaine lexical justement que l'étendue et la disponibilité du vocabulaire sont liées aux circonstances personnelles du locuteur, elles-mêmes conditionnées par l'environnement culturel, social, professionnel ».

Nous avons repéré cette stratégie chez deux sujets comme le montrent les exemples 24 et 25.

---

<sup>69</sup> Sur la bande vidéo, la longue pause de B8 est accompagnée d'un regard dirigé vers son partenaire. Au cours de l'entretien rétrospectif, le sujet nous confirme également que son comportement avait pour objectif de solliciter l'aide de son partenaire.

Exemple 24 :

16 A1 (...) mais on utilise le les habillements comme euh + les habillements local comme « **aso oke** » en yorouba (...)

Dans cet extrait, A1 parle des différents types de vêtements portés pendant la cérémonie de mariage dans la société yorouba à laquelle elle appartient. Le mot « *aso oke* » désigne un tissu traditionnel yorouba de fabrication artisanale utilisé pour la confection des habits. Pour A1, le recours à l'alternance codique semble être le seul moyen pour se référer à une réalité culturelle dont l'équivalent exact n'existe pas en français. Ainsi, c'est par le marqueur lexical « *en yorouba* » que le sujet signale le changement de code à son interlocuteur.

Pour B8, le recours à sa langue maternelle lui permet de communiquer certaines réalités culturelles à son partenaire :

Exemple 25 :

54 B8 (.. .) **nous avons** différents types de euh + nourritures pour le mariage + **nous avons** + « **edikaikon** », « **empanpiko** », « **afiafire** » etc. + **(Rire)** (...)

-----

70 B8 euh + et **nous avons** diff- euh + particuliers vêtements pour le mariage comme les filles on doit porte « **onyonyon** » euh + un robe et euh + l'homme aussi on doit porte un euh + « *wrapper* » et un grand euh euh + chemise qui s'appelle « **isokoshima** » et un pagne et chapeau beaucoup de choses

Dans un premier temps (54), le sujet énumère les divers plats servis lors des cérémonies de mariage dans la société efik dont elle est originaire. Ainsi, les mots « *edikaikon* », « *empanpiko* » et « *afiafire* » désignent des menus traditionnels efik dont les équivalents n'existent pas en français. Dans un deuxième temps (70), elle parle des vêtements traditionnels portés par les mariés au cours de la même occasion. Soulignons aussi les tentatives de B8

pour clarifier le sens de certains mots en donnant des équivalents approximatifs : « *un robe* », « *un grand euh euh + chemise* », etc.

Dans les deux extraits, c'est par l'emploi répété du marqueur lexical « *nous* » que B8 introduit les mots provenant de sa langue maternelle. Le « *nous* », qui représente une collectivité bien définie - ici, les membres de l'ethnie efik -, permet au sujet de mettre en relief son appartenance culturelle et de justifier en quelque sorte l'emploi d'un lexique étranger à la langue de communication.

Par ailleurs, la compétence bilingue de B8 se manifeste par le recours à diverses catégories d'alternance codique comme stratégie de communication. Ainsi, alors que dans l'intervention 54, le sujet opère un passage direct à sa langue maternelle, dans l'intervention 70, on relève d'abord une « alternance codique non marquée »<sup>70</sup>- (« *onyonyon* »)- puis une alternance codique de dimension métacommunicative (« *isokoshima* »), avec l'emploi de la forme métalinguistique « *qui s'appelle* ».

De ce qui précède, le recours à l'alternance codique met en relief un effort de la part des sujets pour communiquer par tous les moyens possibles, et notamment par l'exploitation des ressources linguistiques disponibles dans les langues de leur répertoire verbal. Cette stratégie leur permet, non seulement d'éviter la rupture de l'interaction, mais aussi de créer une sorte de « passerelle facilitant l'accès à L2 à partir de L1 » (PY (1991 :130) ou encore « un pont vers l'autre langue » (MOORE (1996 : 95).

---

<sup>70</sup> CAUSA, op. cit. p. 220.

### c. La création lexicale

Pour certains sujets, la résolution des difficultés se traduit par le recours à l'invention lexicale définie comme une stratégie de compensation qui se manifeste, le plus souvent, chez les apprenants d'une langue seconde ou étrangère sous forme de créations de mots nouveaux dans la langue cible à partir d'autres langues. Pour mieux décrire les phénomènes observés dans notre corpus, le terme de « bricolage lexical » (LÜDI, 1994 : 115) nous semble être plus approprié. En effet, chez nos sujets, l'activité de « bricolage » s'observe au niveau du mixage linguistique entre les langues française et anglaise. A la suite de PY (1992b : 120), nous parlerons, ici, d'une démarche orientée « vers la fusion de deux langues en une seule » qui se traduit par l'esquisse de lexiques hybrides.

Les extraits suivants illustrent les stratégies recensées dans notre corpus.

Exemple 26 :

70 A5 oui il faut avoir + euh + bons professeurs de la langue euh + euh  
+ pour ça c'est en matière de gouvernement + pour nous nous  
aussi euh + nous allons dédier total notre euh + notre euh +  
« **espécialement** » pour développer cela +

La non disponibilité de l'adverbe français « *spécialement* » amène A5 à opérer un bricolage lexical sous forme de fusion d'éléments linguistiques empruntés à l'anglais et au français : d'une part, « *especiall-* » (qui provient probablement du terme anglais « *especially* »), et d'autre part, le suffixe « *-ment* » (utilisé généralement pour la formation des adverbes en français).

Pour A8, « *soumettre* » est le verbe manquant à l'origine de création lexicale :

Exemple 27 :

- 33 A8 oui le mariage précoce à mon avis c'est + c'est quand on quand les parents ont euh + « **soumettre** » force de de une fille pour se marier +

Même s'il est difficile de parler ici d'une véritable démarche de bricolage lexical, on constate que le mot « *soumettre* » a une apparence française et se présente comme une déformation du lexique français. Cependant, on peut supposer qu'il s'agit d'un problème de méconnaissance du participe passé du verbe « *soumettre* » ou d'un cas de généralisation de la forme verbale -er en français. Dans cette deuxième perspective, « *soumettre* » peut alors être considéré comme partie intégrante de l'interlangue de A8 qui croit que le verbe existe en français.

Dans l'exemple suivant, la difficulté lexicale porte également sur la non connaissance du mot « soumettre ».

Exemple 28 :

- 93 B5 il doit être + il doit être + « **submise** » [sɔbmiz] (Rire)

En effet, B5 « invente » le mot « *submise* » pour compenser sa lacune. On observe ici que le bricolage repose sur la tendance à la fusion anglais / français : au préfixe « *sub-* » (de l'anglais « *submission* » ou « *submissive* ») le sujet ajoute une partie du participe passé français « *soumise* ».

Pour B8, la stratégie de compensation se manifeste par une démarche de fusion :

Exemple 29 :

- 82 B8 il marque l'arrivée du **euh** + « **fémité** » +

Le sujet, qui parle de l'importance du mariage pour la femme nigériane, propose le mot « *fémité* » en s'appuyant probablement sur sa connaissance de la langue anglaise. Le mot semble être un bricolage des mots anglais « *féminity* » et français « *féminité* », sachant que le suffixe *-té* est souvent l'équivalent de *-ty* comme dans « *liberté* » et « *liberty* » par exemple.

Dans l'ensemble, il convient de souligner que les différents cas de bricolage identifiés ont une certaine logique dans le sens où les sujets manifestent des connaissances de type grammatical.

### **8.3.1.6. Résolution de difficultés syntaxiques**

Les stratégies auxquelles ont recours les informateurs se manifestent généralement sous formes d'activités métalinguistiques à savoir la simplification, l'auto-correction, la reformulation et la traduction littérale.

#### **a. La simplification**

En situation de communication exolingue, la divergence de compétence entraîne souvent des processus de simplification du code de la part des interlocuteurs (PY et ALBER 1986 :154). La simplification est, en effet, une stratégie de communication qui se manifeste par l'emploi d'une langue simplifiée caractérisée par des omissions volontaires (articles, prépositions, etc.) et des distorsions syntaxiques. Selon ALBER et PY (1986 : 84), la notion de simplification « implique la position d'un « degré zéro » à partir duquel une séquence discursive peut être évaluée comme simple (ou complexe).» La communication exolingue se manifeste alors par des degrés variables de simplicité ou de complexité à travers lesquels les interlocuteurs opèrent des ajustements réciproques sur leurs discours en vue d'assurer l'intercompréhension.

Pour le locuteur moins compétent, le recours à la simplification constitue généralement une démarche d'auto-facilitation, c'est-à-dire un comportement verbal visant à se faciliter soi-même la tâche communicative à travers l'emploi réduit du système de la langue cible. Elle se présente, ainsi, comme une conduite verbale à travers laquelle le non natif tente de réduire la distance entre les moyens nécessaires à la tâche communicative à effectuer et les moyens linguistiques dont il dispose effectivement (PY, 1994 : 96). Pour leur part, FÆRCH & KASPER (1980A), RILEY (1985) et BANGE (1992b) qualifient cette démarche de « stratégie de réduction formelle »

Plusieurs formes de simplifications ont été identifiées dans notre corpus : abandon de verbe, abandon de sujet, ellipse d'article, etc.

Pour B3 et B8 (exemples 30 et 31) la simplification se manifeste par l'abandon du verbe. Dans les extraits ci-dessous, chacun des sujets a recours au même type de simplification pour deux problèmes identiques. Ce qui nous amène à supposer qu'il s'agit, pour eux, d'une démarche consciente pour se faciliter la tâche communicative.

Exemple 30 :

- |       |    |   |
|-------|----|---|
| 29    | J  | oui + et si l'homme n'a pas d'argent ?  |
| 30    | B3 | euh (Rire) euh euh + les beaux-parents de sa fiancée euh + <b>euh + ne d'accord pas</b>                         |
| ----- |    |   |
| 61    | J  | si les parents ne le veulent pas ?  |
| 62    | B3 | plus tard plus tard les parents + les beaux-parents de sa fille euh + de ma fiancée euh + <b>euh + d'accord</b> |

La difficulté est la même dans deux interventions différentes (30 et 62) : absence de verbe dans l'expression « être d'accord ». Nous supposons que c'est pour éviter la difficulté de conjugaison de « être » au futur de l'indicatif que le sujet choisit de se simplifier la tâche communicative en omettant le verbe dans son discours.

Exemple 31 :

102 B8 euh + **il doit euh + un homme** « *responsable* »

-----

110 B8 parce que on doit avoir un un bon tra- travail + **on doit euh**  
+ **un homme** responsable dans la société + de bon caractère

La simplification présente des aspects identiques en 102 et en 110 et concerne la structure devoir + être à l'infinitif + adjectif. Dans les deux cas, on note une omission de « *être* » ; ce qui semble correspondre à une démarche d'auto-facilitation.

Pour les sujets A6 et B9, c'est le choix du genre de l'article approprié qui semble provoquer le recours à la simplification. Le fait de connaître l'anglais, où l'opposition de genre masculin et féminin n'existe pas, renforce la difficulté. Ainsi, dans les interventions de A6 et B9 suivantes, on observe l'ellipse de l'article.

Exemple 32 :

20 J parmi les trois types lequel préférez-vous ?

21 A6 moi **c'est euh + mariage** re- mariage religieux +

Exemple 33 :

15 J d'accord + je voudrais faire un entretien avec vous ce matin + de  
quel sujet aimeriez-vous qu'on parle ce matin ?

16 B9 **euh + famille**

-----

45 B9 il y a + il y a l'unité de euh + bien **euh + dans maison** + (...)

Dans l'exemple suivant (34) on observe un abandon du pronom sujet dans la structure : « *(ce) n'est pas cher* ».

Exemple 34 :

- 34 B9 la dot oui la dot + c'est vingt quatre « Nairas »<sup>71</sup>  
35 J vingt quatre « *Nairas* » ?  
36 B9 **seulement + euh + n'est pas cher** (Rire)  
-----  
47 J et si l'homme si l'homme n'est pas riche + s'il n'a pas  
d'argent + s'il n'a pas les vingt quatre « Nairas » ?  
48 B9 ah c'est très cher euh + c'est très euh + bon non ? **euh +  
n'est pas cher** + (...)

On constate que le recours à la simplification a été majoritairement effectué par les sujets du groupe (B3, B8, B9), alors que dans le groupe A, seul A6 a adopté cette démarche. Nous pouvons donc supposer que les sujets ayant moins d'années d'apprentissage semblent être plus inclinés vers l'auto-facilitation, une stratégie qui leur permet d'éviter de faire des fautes.

## **b. L'auto-correction**

Les auto-corrections ou auto-réparations (selon la terminologie de SCHEGLOFF, JEFFERSON et SACKS, 1977), sont les interventions d'un locuteur sur son propre discours pour corriger ce qu'il considère comme une faute avant même que son interlocuteur ne prenne la parole. Elles se présentent, le plus souvent sous forme de tâtonnement lexical ou de réajustement syntaxique et « offrent le double avantage de devancer une suspension de l'échange et de maintenir, de ce fait, la continuité thématique, ce qui représente autant de chances de mener à bien une conversation en cours » (GIACOMI & HEREDIA, 1986 : 19).

En nous appuyant sur les 4 types de réparations identifiées par SCHEGLOFF, JEFFERSON et SACKS pour chaque locuteur, à savoir

---

<sup>71</sup> Le « Naira » est la monnaie nigériane.



Exemple 36 :

18 A2 oui euh + c'est et aussi je j'aime le j'aime bien **le langue + la langue française**

Exemple 37 :

15 A6 le mariage c'est l'union légale entre **le + l'homme et le femme la femme**

Exemple 38 :

21 A8 bon + je ne sais pas + mais ce que je sais a- a- a- avant de mariage euh + il il faut que **euh + euh + l'homme payer le la dot** avant + pour être capable de prendre **le la femme**

Ainsi, pour A1, A2, A6 et A8, la réparation porte sur la rectification réussie de l'article.

Exemple 39 :

14 A4 (...) + il n'y a pas de + de problème entre **mon ma mère** les enfants + et **ma mon père** + (...)

Exemple 40 :

62 B9 oui + moi **mon mon + ma mon mari** et « *then* » quatre enfants

Avec A4 et B9 les auto-corrections portent sur l'adjectif possessif. Alors que pour A4, la réparation s'est opérée automatiquement sans aucun marqueur, elle est marquée par une sorte de tâtonnement chez B9.

Dans l'exemple suivant (41), on observe l'effort de A4 à respecter la règle grammaticale qui veut que, devant une voyelle, le possessif prenne la forme du masculin. La rectification est effectuée de façon dynamique sans aucun marqueur.

Exemple 41 :

14 A4 (...) je suis un chanteur dans euh + dans **ma mon église** et (...)

Pour B5 et B7 (exemples 42 et 43), l'auto-correction s'applique à l'accord entre le verbe et le sujet (singulier → pluriel en 48 et 20 ; pluriel → singulier en 81). Dans les deux cas les démarches de réparation sont marquées par des pauses brèves.

Exemple 42 :

- 47 J huit enfants ce n'est pas beaucoup ?  
 48 B5 (Rire ) oui + ce n'est pas une famille nombreuse **parce qu'il y a des familles qui est + qui sont vingt** ou (Rire) (...)  
 -----  
 79 B5 **le mari** + comme le chef de la famille +  
 80 J oui  
 81 B5 **doivent + doit** prendre sa femme + + comme un part de [Rire]  
 comme un part de ton corps [kuR] +

Exemple 43 :

- 20 B7 (...) + par exemple s'ils ont euh + pendant le matin **ils va + ils vont** pour faire des choses importantes peut être pour travailler et tout ça c'est moi-même qui reste à la maison

Ces exemples montrent que certains sujets (majoritairement du groupe A) font preuve d'une certaine « *conscience normative* » (DABENE, 1994 : 101). En effet, en portant leur attention sur la forme et en se corrigeant, ils semblent être conscients de l'utilisation des formes correctes et acceptables. Nous dirons aussi qu'ils sont plus vigilants à la double focalisation dont parle BANGE (1992b) : focalisation à la fois sur l'objet thématique de l'interaction et sur l'éventuelle apparition de problèmes dans la réalisation de la tâche communicative.

### c. La reformulation

La reformulation est un moyen dont se sert le locuteur pour communiquer verbalement un même « contenu » en employant d'autres mots ou expressions. Elle se présente, selon VION (2000 : 219), comme « une reprise avec modification (s) de propos antérieurement tenus. »

Au cours d'une interaction, l'activité discursive de reformulation peut être initiée soit par le locuteur lui-même, soit par une demande de clarification ou une manifestation d'incompréhension de la part de son partenaire. La reformulation constitue ainsi « un véritable contrôle de nature métalinguistique sur l'activité langagière en cours » (VION, op. cit. p.222) qui permet au locuteur d'effectuer une recherche lexicale, d'opérer une restructuration syntaxique ou de vérifier la compréhension de son interlocuteur.

Dans notre analyse, nous distinguerons donc les reformulations déclenchées par nos informateurs eux-mêmes et celles provoquées par la réaction du journaliste francophone.

#### - **Reformulation auto-déclenchée**

De tous nos enquêtés, seuls 4 sujets (A1, A3, A6 et A7) ont véritablement eu recours à la reformulation pour effectuer des ajustements syntaxiques sur leurs discours. La reformulation étant une activité axée sur le code et qui demande des capacités linguistiques assez étendues de la part du locuteur, on peut comprendre pourquoi cette démarche est peu présente dans les conduites communicatives de nos sujets dont la compétence en français est faible.

Dans les extraits suivants, les reformulations identifiées se présentent sous forme d'activités d'auto-structurations du discours que nous considérons à la fois comme des indices de difficultés rencontrés et des démarches en vue de surmonter ces difficultés.

Exemple 44 :

38 A3 française + c'est ça + **notre pays est euh + le Nigeria est + situé + il est entouré par les pays francophones (...)**

Dans cette intervention, A3 semble hésitant pour exprimer son intention comme le montre l'énoncé source : « *notre pays est euh +* » qui est repris et complété dans la reformulation 1 « *le Nigeria est situé* », elle-même objet d'une reformulation 2 avec modification du verbe (« *entouré* » est substitué à « *situé* »).

Contrairement à l'exemple précédent, pour A6, l'activité métalinguistique est accompagnée de « *verbalisations extérieures observables* » (TREVISSE, 1992 : 96) comme le montre cet extrait.

Exemple 45 :

- 28 J ici au Nigeria on a 36 états + et comment se fait le mariage + ça se fait différemment ou
- 29 A6 ah non + c'est différemment parce que **euh** + il y a des gens qui sont s'intéressent mariage religieux et le mariage traditionnel + + **c'est-à-dire** il y a en des différentes **euh** + **comment dirais-je euh**+ chacun a son choix **euh** + de faire le mariage entre les deux types de mariage
- 
- 76 J pour freiner cela qu'est-ce qu'il faut faire ?
- 77 A6 quant à moi + il y a certaines il y a certaines périodes périodes comme ça pour les enfants + si + + pour les enfants **euh euh** + **c'est-à-dire** à se marier avec **euh euh** + avec une femme ce n'est pas la + + **comment dirais-je** + **je ne sais pas comment dire ça** + + il y a certaines périodes comme ça + plus de gens a fait le choisi ou bien même a a ont besoin de euh de de faire le mariage (...)

En effet, l'emploi du marqueur de reformulation (« *c'est-à-dire* ») et le recours au procédé métadiscursif (« *comment dirais-je* ») constituent des indices explicites qui mettent en lumière les efforts de reformulation par lesquels le sujet tente de communiquer son intention à son partenaire.

Dans un premier temps (29), « *c'est-à-dire* » permet à A6 d'opérer une « *reprise explicative* » (TAMBA & RIEGEL, 1987 : 3) de ses propos sur le choix et les types de mariage au Nigeria. Dans un deuxième temps (77), le sujet

utilise le même marqueur pour donner plus de précisions et restructurer son discours sur le mariage des enfants. Par ailleurs, on observe la verbalisation explicite de la difficulté de communication de A6 à travers l'emploi des expressions « *comment dirais-je* » (29 & 77) et « *je ne sais pas comment dire ça* » (77) qui constituent à la fois des traces visibles de cette difficulté et le travail de reformulation qu'il effectue pour dire avec plus de précision ce qu'il a envie de dire. Notons surtout que dans 77, l'expression « *je ne sais pas comment dire ça* » est en elle-même une reformulation de « *comment dirais-je* ».

Pour A1, la reformulation assure plutôt la fonction d'explicitation (VION, op. cit. p. 222) comme le montre cet extrait.

Exemple 46 :

- 10 A1 + le mariage est une réunion entre deux euh + les deux personnes comme un féminin et un masculin **c'est-à-dire** un homme et une fille +  
-----
- 16 A1 (...) il y aura une présen- il y aura une présentation entre les deux familles + euh + **c'est-à-dire** de la famille de l'homme va présenter + leurs mêmes et la famille de la fille va présenter leurs mêmes aussi (...)

Ainsi, l'emploi du marqueur « *c'est-à-dire* » permet à A1 d'effectuer une équivalence métalinguistique au sujet des personnes qui se marient (10) et de donner plus de détails sur la présentation des familles au cours de la cérémonie de mariage (16).

Pour A7 (exemple 47), c'est la difficulté à utiliser la structure « *beaucoup de + nom* » qui est à l'origine de l'activité métalinguistique.

Exemple 47 :

- 18 A7 donc euh + ce que je me suis rendu compte au moment c'est qu'**il y a beaucoup amour** + **il y a beaucoup** + + **les gens ont d'amour** pour le français +

En effet, après une formulation marquée par l'ellipse de la préposition « *de* », le sujet opère une première reformulation sous forme de reprise partielle de la structure qui pose problème – « *il y a beaucoup* » - puis une deuxième reformulation où on observe un abandon de la structure. L'opération métalinguistique ainsi effectuée présente la structure suivante :

- Enoncé source → il y a beaucoup amour
- 1<sup>ère</sup> reformulation → il y a beaucoup
- Reformulation finale → les gens ont d'amour ... (avec l'abandon de « beaucoup de » )

### - Reformulation hétéro-déclenchée:

Rappelons à la suite de GAULMYN (1987 : 88) que la reformulation constitue aussi « un processus interactif de compréhension et de programmation discursive auquel coopèrent les locuteurs. » La difficulté de compréhension ou la demande de précision du locuteur francophone peut déclencher l'activité de reformulation chez certains sujets (A2 et A3) comme dans les exemples suivants.

Exemple 48:

- 25 J d'accord + et comment trouvez vous la langue française ?
- 26 A2 c'est une langue + la langue française est une langue très très simple si on est + on est + si on est + + on est + si on est + + détermine [detεRmin]+
- 27 J si on est ?
- 28 A2 (Rire) si on est détermine [detεRmin]
- 29 J si on est déterminé [detεRmine]
- 30 A2 on est déterminé [detεRmine]] de de de de le de l'en- de l'enseigne + de l'enseigne + +
- 31 J **je ne comprends pas très bien cette phrase + qu'est-ce que vous voulez dire + vous pouvez exprimer autrement l'idée + vous pouvez dire d'une autre façon ce que vous pensez là ?**
- 32 A2 si on est déterminé + si on est déterminé +
- 33 J oui
- 34 A2 de d'apprendre la langue française + + c'est une langue très intéressant + +
- 35 J donc ce n'est pas difficile
- 36 A2 ce n'est pas difficile si on est déterminé

Dans cet extrait, on observe, à la suite de GIACOMI & HEREDIA, (1986 : 14), que c'est « le brouillage de marques énonciatives », c'est-à-dire le manque de clarté dans le discours de A2 (26 & 30) qui amène J à verbaliser explicitement son incompréhension (31). Il convient de souligner aussi la série de reformulations (4 au total) par laquelle J sollicite son partenaire. En réponse A2 opère une reformulation sous forme d' « auto-reprise de simple réitération » (VION, 2000 : 215) de ses propos antérieurs à travers un processus interactif segmenté en deux interventions (32 & 34).

Dans l'exemple suivant, c'est la non compréhension du sens que A3 attribue au mot « *sages* » qui est à l'origine de la demande d'explication de J (57).

Exemple 49 :

- |    |    |   |
|----|----|---|
| 52 | A3 | c'est presque la même chose parce que les les professeurs euh euh là-bas à à mon à à l'école là-bas <b>ils sont sages</b> + ils sont trop sages comparant avec ceux qui sont ceux qui sont ici +(...) |
| 53 | J  | <b>vous dites que les professeurs de là-bas sont sages ?</b>  |
| 54 | A3 | ils sont sages  |
| 55 | J  | <b>oui + ça signifie quoi ils sont sages +</b>  |
| 56 | A3 | ils sont sages  |
| 57 | J  | <b>oui + je ne comprends pas très bien + qu'est-ce que vous voulez dire ?</b>   |
| 58 | A3 | (Rire) ils sont ils sont des gens qui sont euh + très intelligents et aussi pour mieux euh + euh + enseigner la langue  |
| 59 | J  | ah bon d'accord   |

En effet, il faut souligner que « *sage* » peut être employé comme synonyme de « *instruit* », « *savant* », « *érudit* », « *prudent* », « *avisé* », etc. Cela explique la demande de clarification de J. En guise de réponse à la sollicitation de son partenaire, A3 opère une reformulation qui se traduit par une démarche explicative : emploi de « *intelligents* » à la place de « *sages* ».

Même si elles sont peu fréquentes, les reformulations relevées dans notre corpus permettent d'apprécier un certain degré de compétence

linguistique de la part de nos informateurs. Car, comme le souligne VION (op. cit. p. 220), « les phénomènes de reformulation font probablement partie des activités les plus complexes dans la mesure où ils impliquent une visée métalinguistique et, plus généralement, métacommunicative sur le langage et sur l'interaction. » Le recours à la reformulation manifeste aussi la capacité des sujets à s'appuyer sur leur connaissance de la langue française pour mieux organiser leur discours.

#### **d. La traduction littérale**

La traduction littérale fait partie des marques transcodiques observables dans les conduites communicatives des locuteurs bilingues / multilingues (PY 1991) et se présente comme le transfert, par le locuteur, de ses connaissances d'autres langues sur la langue de communication en cours. Elle se manifeste sous forme de traduction mot à mot ou de la transposition d'une structure linguistique d'une langue dans une autre langue. Dans notre corpus, les phénomènes observés sont principalement provoqués par l'influence de l'anglais sur le répertoire linguistique des sujets en français.

Pour A1 et B5 (exemples 50 et 51), le problème porte respectivement sur l'emploi de la forme pronominale des verbes « *se présenter* » et « *s'aimer* » qui se construisent différemment en anglais.

Exemple 50 :

16 A1 (...) il y aura une présen- il y aura une présentation entre les deux deux familles + euh + c'est-à-dire de la famille de l'homme va présenter + **leurs mêmes** et la famille de la fille va présenter **leurs mêmes** aussi (...)

Dans cet extrait, la difficulté de A1 semble porter sur l'emploi de la réflexivité en français, ce qui explique le recours à la traduction littérale que nous illustrons comme suit :

- construction anglaise → *present themselves*
- construction française → se présenter
- traduction littérale effectuée → \*présenter leurs mêmes

Exemple 51 :

- 55 B5 il n y a pas de problème + + **on aime l'un et l'autre**
- 56 J vous vous aimez entre vous ?
- 57 B5 oui oui

Comme on peut le voir, le problème de B5 est identique à celui de A1 puisqu'il porte aussi sur l'emploi de la forme grammaticale réfléchie en français. La présentation des formes anglaise et française permet d'expliquer le phénomène observé :

- construction anglaise → *to love one another*
- construction française → s'aimer
- traduction littérale effectuée → \*on aime l'un et l'autre

Enfin, dans l'extrait suivant, on observe comment B4 s'appuie sur sa connaissance de l'anglais pour reproduire mot à mot le syntagme anglais « *there must be* » au lieu de « *on doit avoir* » en français.

Exemple 52 :

- 32 B4 (...) + mais pour moi je pense que l'activité socio-éducative c'est bien mais **ehh** + + je veux **ehh** + + **je pense que il doit être** les autres activités ici + (...)

### 8.3.1.7. Résolution de difficultés phonologiques

Comme nous l'avons déjà souligné (voir 8.3.1.3. supra), les difficultés de prononciation ont très peu perturbé la production des enquêtés. Une large majorité des lacunes phonologiques a été compensée grâce à l'intervention du journaliste comme dans cet extrait.

Exemple 53 :

- 08 B1 oui +ma famille est monogame + parce que + elle comprend +  
mère et mon père et cinq **cinq enfants** [sCkzBfB]  
09 J **cinq enfants** [sCkBfB]  
10 B1 **cinq enfants** [sCkBfB]

B1 semble méconnaître la règle de liaison en français (08). Nous supposons que le sujet fait une sorte de généralisation de la liaison en « z » devant une voyelle comme dans « *les enfants* », « *deux enfants* » ou « *six enfants* ». Cependant, contrairement aux diverses situations analysées jusqu'ici, B1 ne semble pas être conscient de sa faute. Son partenaire lui propose spontanément une correction - production modèle (09). B1 opère une prise en répétant la correction – reprise du modèle proposé (10). Dans cet extrait, J passe du rôle de l'intervieweur à celui d'informateur linguistique, ce qui place B1 dans le rôle d'apprenant un peu comme dans une classe de langue où l'élève répète la correction que lui propose son maître.

Nous avons aussi relevé des exemples de “foreignising” comme démarche de résolution de problèmes phonologiques. Rappelons que le “foreignising” est une stratégie communicative qui consiste à donner une prononciation en langue cible à un mot emprunté à une autre langue RILEY (1985 : 106-107). Dans le corpus, certains mots anglais ont été produits en francisant la prononciation comme dans l'exemple suivant.

Exemple 54 :

- 25 J d'accord + et comment trouvez vous la langue française ?  
26 A2 c'est une langue + la langue française est une langue très très simple si **on est + on est + si on est + + on est + si on est + +** déter- **détermine** [detɛRmin]+  
27 J si on est ?  
28 A2 (Rire) si on est **détermine** [detɛRmin]  
29 J si on est déterminé [detɛRmine]  
30 A2 on est déterminé [detɛRmine]de de de de le de l'en- de l'enseigne + de l'enseigne + +

L'insécurité linguistique de A2 semble porter à la fois sur la prononciation de « *déterminer* » et sur la forme verbale appropriée (participe passé du verbe « *déterminer* »). Pour résoudre le premier problème, A2 a recours au “foreignising” (26) : prononciation sous forme de mélange français-anglais. Mais cette stratégie provoque l'incompréhension de son interlocuteur (J) qui sollicite explicitement une répétition du mot non saisi (27). A2 répète le fragment à l'identique (mais cette fois sans pause d'hésitation). Il s'agit d'une auto-reprise de simple répétition (VION, 2000 : 213) qui aboutit à l'intercompréhension grâce aux efforts de J (29) qui offre le modèle de prononciation (hétéro-correction), J se comportant ici comme un enseignant. Son intervention corrective est un succès : A2 reprend le modèle, signe d'appropriation réussie.

### **8.3.2. Les difficultés de compréhension des interactants**

La réussite de toute interaction verbale repose essentiellement sur la capacité des interlocuteurs à produire du discours compréhensible pour l'autre. En effet, l'interaction verbale ne peut être réduite à la stricte transmission et réception d'une information ; elle repose sur une interprétation de la situation et de l'activité verbale accomplie conjointement (VASSEUR, 2005 : 155). C'est à travers cette activité d'interprétation que les interactants produisent et ajustent leurs discours pour assurer l'intercompréhension.

En situation exolingue, la collaboration des participants à la construction du sens pour la réussite de l'interaction est beaucoup plus importante que dans une interaction endolingue. Interpréter ou comprendre le discours du partenaire constitue une tâche difficile compte tenu de la compétence inégale des interlocuteurs. L'accès au sens est si problématique que « *chaque locuteur n'est jamais sûr d'avoir bien compris l'autre, ni de s'en être bien fait comprendre.* » (HEREDIA, 1990 : 215). La gestion de l'intercompréhension se heurte donc à de nombreux obstacles que les interactants doivent surmonter. L'étude des interactions recueillies montre que l'asymétrie linguistique a entraîné des problèmes de décodage provoquant des moments d'incompréhension entre nos informateurs et leur partenaire. Précisons que les difficultés que nous aborderons concernent à la fois le locuteur francophone et ses interlocuteurs anglophones. En effet, les problèmes de production des non francophones ont provoqué des difficultés de compréhension chez le journaliste.

### **8.3.2.1. Identification des difficultés de compréhension**

Les difficultés de compréhension sont généralement repérables par la présence d'un dysfonctionnement dans les échanges des interlocuteurs. Dans une situation d'entretien, par exemple, le problème de compréhension se manifeste quand l'interviewé donne une réponse inappropriée à la question posée ou quand les interlocuteurs, suite à une illusion de compréhension, font un double codage d'une même réalité linguistique. Dans le premier cas de figure on parle d'incompréhension alors que dans le deuxième il s'agit de malentendu (HEREDIA, 1986). Chez nos informateurs, ce sont surtout les problèmes d'incompréhension qui sont identifiés.

Les indices de repérage sont à la fois verbaux et non verbaux. Dans certaines situations, comme dans l'exemple suivant, la difficulté est tout

d'abord verbalisée par l'enquêté lui-même (79), obligeant ensuite son partenaire à opérer une reformulation (80). Mais le remplacement du verbe « *construire* » par « *faire* » ne semble toujours pas résoudre le problème comme le montre le silence de A8 (81). Finalement, A8 accède à la compréhension grâce à la « stratégie de facilitation » (GIACOMI & HEREDIA, 1986 : 17) de J dont la reformulation (82) correspond à une sorte de définition empirique de ce qu'est construire une famille.

Exemple 55 :

- |    |    |   |
|----|----|---|
| 78 | J  | comment comptez-vous construire votre famille ?   |
| 79 | A8 | <b>je ne comprends pas</b>  |
| 80 | J  | comment comptez-vous faire votre famille?   |
| 81 | A8 | <b>(Silence)</b>  |
| 82 | J  | construire la famille + il y a des familles où il y a le père la mère et deux enfants + père mère et trois enfants                            |
| 83 | A8 | oui je veux a- je veux avoir euh + une famille + le père et la mère deux deux enfants ou bien trois + + avec deux enfants ou bien trois (...) |

Dans d'autres situations, c'est l'inadéquation entre la question du journaliste et la réponse de l'enquêté qui explique l'incompréhension de ce dernier. C'est le cas dans l'exemple 56 entre la question (25) et la réponse (26) qui entraîne le recours à la facilitation (ralentissement du débit) et la reformulation chez J (27).

Exemple 56 :

- |    |    |  |
|----|----|--|
| 23 | J  | vous avez choisi librement le français ?   |
| 24 | B6 | oui  |
| 25 | J  | pourquoi ?   |
| 26 | B6 | parce que je parle français euh + tous les tous les jours +  |
| 27 | J  | <b>(parle lentement) oui + je dis + vous avez choisi librement d'étudier le français ou bien c'est les parents qui vous ont dit qu'il faut étudier le français ?</b> |

Par ailleurs, le comportement non verbal de certains sujets, notamment le silence, peut être un indice de difficulté de compréhension comme on peut le voir dans cet extrait.

Exemple 57 :

- 19 J et selon vous quelqu'un qui étudie le français au Nigeria où tout le monde parle anglais est-ce qu'il y a des zones où il y a beaucoup d'opportunités de travail ?
- 20 A2 **(Silence)**
- 21 J est-ce qu'il peut **avoir beaucoup de chances pour travailler** + pour **avoir un métier** ?
- 22 A2 oui **il y a beaucoup de chances** + on peut travaille + à le + au le + au bureau au bureau au bureau +

Ainsi, l'expression « *opportunités de travail* » employée par J (19) ne semble pas faire partie du répertoire verbal de A2 qui manifeste sa difficulté par le silence (20). Pour sa part, J interprète l'absence de réponse à la fois comme un signe d'incompréhension et une sollicitation indirecte équivalent à « *je ne comprends pas* » ou « *vous pouvez répéter ?* ». Il reformule alors sa question (21) en « simplifiant » : « *opportunités de travail* » est remplacé par une expression jugée par lui plus accessible « *avoir beaucoup de chances pour travailler...* ». L'expression « *pour travailler* » étant, elle aussi, reformulée avec un vocabulaire courant « *pour avoir un métier* », la communication passe et A2 enchaîne sur le discours de J par une « reprise diaphonique » (VION, 2000 : 215), en reprenant directement la forme « *avoir beaucoup de chances* » précédemment employé par J.

Nous présentons dans le tableau suivant la liste des enquêtés ayant rencontré des difficultés de compréhension.

<b>Enquêtés</b>	<b>Nombre total de difficultés</b>	<b>Lieu (interventions) de repérage</b>
<b>Groupe A</b>		
A2	1	20 ; 38
A3	1	44
A5	1	28
A6	4	27 ; 55 ; 65 – 77 ; 79
A8	1	79
<b>Groupe B</b>		
B1	4	18 ; 46 - 52 ; 81 – 98 ; 112 - 120
B2	1	26
B4	1	20
B6	2	16 & 60
B8	1	22

**Tableau 46** : Difficultés de compréhension

Nous constatons, au niveau des deux groupes, une répartition égale du nombre de sujets ayant manifesté des difficultés de compréhension lors de l'entretien avec le journaliste francophone. Mais, il faudrait déterminer la nature et le degré de difficulté de chaque sujet pour pouvoir comparer la compétence de compréhension selon les groupes. Par ailleurs, nous ne pouvons écarter le fait qu'il arrive que le journaliste choisisse d'adapter son discours par rapport à ce qu'il juge être la compétence communicative de son interlocuteur. Cependant, il faut reconnaître que la compréhension orale est un problème prédominant chez nos sujets puisque plus de la moitié de l'effectif (10/17, soit 58,82%) éprouve des difficultés de compréhension.

### **8.3.2.2. Démarches de résolution de difficultés de compréhension**

Contrairement à l'identification des difficultés de production où nous nous sommes focalisé uniquement sur nos informateurs, le repérage de celles de compréhension ne peut s'effectuer que par la prise en considération des propos des deux partenaires de l'interaction. Puisque les difficultés des sujets trouvent leurs origines dans les questions ou dans les discours de leur interviewer, nous allons analyser à la fois les causes et les stratégies de résolution des difficultés.

## - Difficulté de compréhension du locuteur francophone

Les problèmes de compréhension du locuteur francophone sont peu nombreux. Nous avons identifié deux cas majeurs que nous avons déjà présentés pour illustrer les activités d'hétéro-reformulation de nos informateurs (voir 8.3.1.5.2. supra).

## - Difficultés de compréhension des sujets non francophones

Nous aborderons d'abord les difficultés liées aux lacunes lexicales.

Pour A6 (exemple 58), c'est le terme « *mariage précoce* » ou probablement le changement thématique effectué par J (64) qui pose problème, perturbant ainsi le cours normal de l'interaction.

Exemple 58 :

- 63 A6 je poser euh la que- la question euh + la question à à mes parents pourquoi ils me euh + ils m'empêchent de marier une femme comme ça + s'il y a des problèmes ils mes parents vont + me dire
- 64 J qu'entendez-vous par le mariage précoce ?
- 65 A6 **(long silence)**
- 66 J oui ?
- 67 A6 **il faut expliquer**
- 68 J le mariage précoce + quand on parle de mariage précoce au Nigeria
- 69 A6 **(long silence)**
- 70 J quand les enfants se marient + quand on marie les petits enfants + qu'en pensez-vous ?
- 71 A6 ce n'est pas bon + ce n'est pas bon de faire le mariage comme ça

Précisons que, contrairement à ce que pourrait supposer la question de J (64), A6 n'avait préalablement pas mentionné le terme « *mariage précoce* ». Nous avançons donc l'hypothèse que le changement inattendu de la thématique a d'abord perturbé A6 qui manifeste son incompréhension, dans un premier temps, par un long silence (65). J, qui considère probablement le

long silence comme un temps de réflexion, n'aide pas son partenaire et signale son attente d'une réponse (66). La verbalisation de l'incompréhension par A6 (67) amène J à reformuler sa question en effectuant une "topicalisation" (PY, 1994 : 98) de « *le mariage précoce* », une démarche de simplification syntaxique visant à faciliter la compréhension de son partenaire (68). La difficulté de A6 persiste - comme le montre à nouveau son long silence -, ce qui renforce notre deuxième hypothèse sur la cause de l'incompréhension. Finalement, c'est grâce à la séquence explicative de J sur le terme « *mariage précoce* » (70) que les partenaires évitent l'échec de la communication. La démarche collaborative de J permet la reprise de l'interaction (71).

Pour B1, c'est probablement le mot « *position* » qui semble être à l'origine de sa difficulté comme on peut le voir dans l'extrait suivant.

Exemple 59 :

- |           |           |  |
|-----------|-----------|--|
| 17        | J         | et quelle position occupez-vous parmi vos frères dans la famille ?       |
| <b>18</b> | <b>B1</b> | <b>je ne comprends pas</b>   |
| 19        | J         | quelle position + quel rang parmi vos frères ?                           |
| 20        | B1        | moi ?  |
| 21        | J         | oui  |
| 22        | B1        | quatre quatre <u>quatri-</u>   |
| 23        | J         | <u>quatrième</u> quatrième rang + donc avant vous il y a trois enfants ? |
| 24        | B1        | oui  |

En effet, B1 verbalise son problème (18), sollicitant explicitement la collaboration de son partenaire. J reformule sa question avec une reprise du mot « *position* » suivi d'un équivalent « *rang* » (19), mot qui résout le problème.

Pour B4 (exemple 60), l'incompréhension se révèle par différents moyens : d'abord une manifestation non verbale du problème (18) puis une sollicitation verbale (20).

Exemple 60 :

- 15 J vous aimeriez être professeur de français ?  
16 B4 oui  
17 J euh + **ça marche** euh Nigeria ?  
18 B4 **(Silence)**  
19 J être professeur de français + ça c'est **un métier bien payé bien rémunéré ?**  
20 B4 **pardon ?**  
21 J est-ce que au Nigeria les professeurs de français sont **bien payés** + ils ont **un bon salaire** ?  
22 B4 je ne sais pas mais j'aime j'aime la profession  
23 J donc ce n'est pas pour l'argent que vous voulez  
24 B4 oui  
25 J faire l'enseignement ?  
26 B4 oui

En 17, l'expression « *ça marche* » utilisée par J n'est pas comprise d'où le silence de B4 (18). Il s'agit d'une expression familière que, sans doute, B4 n'a jamais entendue. De plus, l'expression contribue à donner à la question un sens très général. J, qui semble prendre conscience de l'ambiguïté de sa question, effectue une « reformulation paraphrastique » (ALBER & PY, 1986 : 161) : « *ça marche* » est paraphrasée par « *un métier bien payé bien rémunéré* ». On observe également une sorte de « négociation parenthétique » (GIACOMI & HEREDIA, 1986) au cours de laquelle J multiplie les indices nécessaires au décodage en vue de faciliter le processus d'interprétation chez son partenaire : « *métier bien payé* » reformulé par « *bien rémunéré* » ; « *professeurs de français sont bien payés* » reformulé en « *ils ont un bon salaire* ». La démarche facilitatrice de J aboutit et se manifeste par la réponse de B2 (22).

Pour B8, c'est la non connaissance du mot « *lettré* » (21) qui crée un problème comme le montre cet extrait.

Exemple 61 :

- 21 J et si si il n'est pas **lettré** ?  
22 B8 **(Silence)**  
23 J s'il n'est **pas instruit** + s'il **ne sait pas écrire** ?  
24 B8 oui oui  
25 J s'il ne sait pas écrire comment ça se fait + puisque dans la lettre+  
26 B8 on doit on doit +  
27 J et tout le monde ne sait pas écrire  
28 B8 (Rire) euh + s'il ne sait pas écrire on doit parler + mais c'est  
« official » [ofisJa1] pour écrire quelque chose + (...)

En effet, plusieurs études sur le français parlé en Afrique (MANESSY, 1994 ; QUEFFELEC, 1998) montrent que « *lettré* » fait partie des lexiques de nombreux pays d'Afrique noire francophone (Bénin, Togo, Congo, Côte d'Ivoire, etc.) où le mot s'emploie tantôt comme substantif (un / une lettré (e)) tantôt comme adjectif (il / elle est lettré (e)), pour désigner une personne « qui sait lire et écrire » ou « qui est scolarisée ». Ce mot n'est sans doute pas connu des apprenants anglophones comme cela s'observe chez notre sujet qui signale son incompréhension par un silence (22). Le problème est résolu grâce à la reformulation paraphrastique de type définitoire de la part de J (23) : « *...pas lettré* » → « *...pas instruit* » / « *...ne sait pas écrire* ».

Chez certains sujets (A3, A5, A8 et B1), les difficultés de compréhension peuvent être attribuées à ce que GIACOMI et HEREDIA (1986 : 15) qualifient de « *complexité syntaxique* », c'est-à-dire la structure des questions du journaliste. Les démarches de résolution ne sont pas vraiment différentes de celles que nous venons de décrire.

Pour A3, comme on peut le voir dans l'extrait suivant, c'est l'incompréhension de la question de J, telle qu'elle est formulée, qui semble provoquer la difficulté.

Exemple 62 :

- 43 J vous trouvez que le village français est un cadre idéal + un bon cadre pour pour étudier le français par rapport à votre université ?
- 44 A3 **(Silence)**
- 45 J euh + est-ce que le village français est mieux euh + ou bien comment vous trouvez ça ?
- 46 A3 **(long silence) la la question n'est pas claire + je ne comprends pas**
- 47 J d'accord + (parle lentement) vous venez d'une université +
- 48 A3 oui
- 49 J là-bas vous avez étudié le français pendant deux ans +
- 50 A3 oui
- 51 J est-ce que vous trouvez que le cadre de là-bas + de votre université est mieux par rapport au village ou bien le village est mieux ? l'enseignement qui vous est donné en langue française + + comment est-ce que vous trouvez ça par rapport à l'enseignement qu'on vous donne ici au village français ?
- 52 A3 c'est presque la même chose parce que les les professeurs euh euh + là-bas à à mon à à l'école là-bas ils sont sages + ils sont trop sages comparant avec ceux qui sont ceux qui sont ici + (...)

Nous supposons que le silence de A3 (44) est provoqué par la forme complexe de la phrase de J (43). La reformulation de J (45) sous forme de restructuration de la question avec la forme « *est-ce que...* » ne semble pas résoudre le problème de A3 (verbalisation de la difficulté – 46). Pour aider son partenaire, J adopte deux démarches : d'abord une « *stratégie de simplification* » vocale (GIACOMI & HEREDIA, 1986) manifestée par la réduction de débit (47), ensuite une aide à l'encodage sous forme de « *séquence analytique* » (KRAFFT & DAUSENDSCHON-GRAY, 1993), c'est-à-dire la segmentation du discours du locuteur présentée de manière interactive (47, 49 & 51). La stratégie de facilitation de J est un succès.

Dans l'exemple 63, l'incompréhension de A5 (78), signalée à la fois par un long silence et la verbalisation de la difficulté semble être due à la manière dont la question de J (77) a été formulée.

Exemple 63 :

- 77 J comment voulez-vous faire pour améliorer votre français ?  
78 A5 **(long silence) je ne comprends pas**  
79 J pour améliorer votre français + qu'est-ce que vous allez faire ?  
80 A5 euh + je vais essayer de parler français tou- toujours parce que  
euh + si vous parlez on peut vous corriger +vous allez améliorer  
comme ça

Cette fois encore, c'est J qui va sauver la situation (79) : il effectue une reformulation en inversant la structure de la question initiale. On observe qu'en changeant l'ordre des mots de telle sorte que le thème de la question - « *pour améliorer votre français* » - est mis en premier puis en employant la forme interrogative « *qu'est-ce que... ?* », J facilite la compréhension de A5 qui peut alors répondre (80).

### **8.3.3. Stratégies de communication et démarches d'appropriation**

Dans une situation de communication exolingue, la collaboration entre locuteurs de compétence inégale se transforme parfois en activité didactique au cours de laquelle le locuteur "expert" adopte le statut d'enseignant alors que le locuteur "novice" celui d'apprenant. Ce trait caractéristique de l'interaction exolingue a fait l'objet de plusieurs travaux dont principalement ceux de DE PIETRO, MATTHEY & PY (1989) et PY (1995a) sur les « séquences potentiellement acquisitionnelles » et la notion de « contrat didactique ». Selon ces auteurs, les partenaires d'une interaction exolingue mettent en œuvre certains procédés qui favoriseraient l'acquisition de la langue étrangère par le locuteur non natif. En ce qui concerne notre expérience, les consignes données au journaliste – inciter les enquêtés à s'exprimer en français - ont certainement limité la fréquence de son intervention directe sur le discours des enquêtés et empêché la mise en place d'un véritable contrat didactique entre les partenaires de l'interaction.

L'interaction exolingue étant indissociable du processus d'acquisition de la part du locuteur moins compétent, nous ne pouvons pas écarter le fait qu'une certaine forme d'appropriation a eu lieu malgré l'absence d'un contrat didactique explicite entre le journaliste et les enquêtés. Les moments d'hétérocorrections, pendant lesquelles le journaliste propose des corrections aux énoncés grammaticalement mal construits ou mots mal prononcés par ses interlocuteurs, peuvent être considérés comme des séquences acquisitionnelles au cours desquelles les enquêtés ont pu enrichir leur interlangue en s'appropriant (par la réutilisation) les éléments linguistiques fournis par leur partenaire. Les extraits ci-dessous illustrent les phénomènes observés.

Exemple 64 :

- 14 A1 euh +oui oui oui chez moi euh + il nous n'utilise pas euh + le le  
bague c'est-à-dire euh + euh + que le mariage + euh +religieux  
utilise aussi euh + euh + **nous n'utilise de** le le +
- 15 J **nous n'utilisons pas**
- 16 A1 **nous nous n'utilisons** pas le euh + le euh + les vêtements euh +  
blanches que pour le mariage que le euh les personnes dans le  
mariage religieux utilisent + (...)

Dans cet extrait, l'intervention normative de J (15) entraîne une « prise » chez A1 qui reprend la forme proposée - « *nous n'utilisons pas* » - avant de continuer son intervention.

On observe le même phénomène que dans l'exemple précédent dans cet extrait.

Exemple 65 :

- 12 A2 j'ai j'ai choisi + + d'étudier le français parce que je voudrais + + je  
je voudrais + + je voudrais + parle avec avec euh + les  
francophonies + parce que le Nigeria est entouré par **les pays**  
**francophonies** +
- 13 J **les pays francophones**
- 14 A2 **les pays francophones**

En effet, A2 (14) ratifie la correction que lui propose le locuteur francophone (13).

Exemple 66 :

- 14 B2 (...) + premièrement le famille la famille de + du marié mari va prendre + euh **une boîte de vêtement** + de  
15 J **valise**  
16 B2 hum ?  
17 J **une valise**  
18 B2 **une valise** et euh + des vins des bouteilles de vins + le bible + un parapluie + euh + su- euh + un canne sucre + et +

J identifie la lacune lexicale de son partenaire et lui propose le mot approprié « *valise* » que B2 ne comprends pas dans un premier temps d'où sa réaction en 16. J répète alors sa proposition (17), ce qui permet à B2 d'opérer une « prise » avant d'enchaîner son discours.

La démarche de B1 (exemple 67), dont la reprise puis la répétition de la correction proposée par J, peut également être considérée comme un processus d'acquisition. La répétition semble être pour B1 une manière de s'appropriier et de mémoriser le lexique « *quatrième* ».

Exemple 67 :

- 70 B1 oui + je suis je suis **quatrizième quatrizième** dans ma famille  
71 J **quatrième**  
72 B1 **quatrième** + **quatrième** dans ma famille + je suis je suis encore étudiante

Dans d'autres situations, l'intervention du locuteur francophone a permis la réactivation des connaissances endormies chez ces interlocuteurs. En effet, la réaction de certains sujets aux corrections de leur partenaire semble indiquer qu'ils n'ignorent pas totalement le lexique ou la forme linguistique qui leur est proposé mais qu'ils ne s'en souvenaient pas au moment où ils parlaient. Comme on peut le voir dans les extraits ci-dessous (exemples 68, 69 & 70), la rapidité avec laquelle les prises se sont effectuées semble renforcer notre observation.

Exemple 68 :

- 08 B4 (...) **le pays Nigeria est entouré avec les francophones + les pays francophones +**  
09 J **est entouré de pays francophones**  
10 B4 **est entouré de pays francophones (...)**

Exemple 69 :

- 102 B8 euh + il doit euh + un homme « **responsable** » dans la  
103 J **responsable**  
104 B8 **responsable** dans la société euh + (...)

Exemple 70 :

- 08 B7 (...) on père est un fonctionnaire + **il travaille à la au ministre de de l'agriculture +**  
09 J **au ministère**  
10 B7 **au ministère de l'agriculture à « Asaba » (...)**

Enfin, nous ne pouvons pas ignorer le fait qu'au cours de l'interaction des acquisitions aient pu avoir lieu sans qu'on puisse les voir parce qu'il n'y a pas eu de réutilisation immédiate des « données ». C'est le cas, par exemple, dans cet extrait où le sujet n'effectue pas de prise immédiatement après la correction de J (17), mais fait preuve d'une saisie quelques temps après :

Exemple 71 :

- 15 J et vos grands-parents + ils sont encore en vie ?  
16 A4 non + **ils sont déjà mouru** depuis longtemps  
17 J **ils sont déjà morts ?**  
18 A4 **oui**  
19 J tous vos quatre grands-parents + vos deux grands-pères et vos deux grand-mères ?  
20 A4 oui **ils sont morts** morts depuis longtemps

## **Conclusion**

L'étude des conduites communicatives des sujets a permis de montrer que leurs principales difficultés de communication en français sont généralement provoquées par des « *contraintes sémantico-linguistiques* » (GOFFMAN, 1987 : 55) qui caractérisent généralement les situations d'interaction en face à face. En effet, que ce soit au niveau de la production ou celui de la compréhension, les problèmes de communication identifiés sont d'origine linguistique. Ainsi, pour la production, les principales difficultés ont porté sur le manque de lexique ou le choix du lexique approprié, la structuration des énoncés et la prononciation. En ce qui concerne la compréhension, les problèmes, que ce soit au niveau des sujets ou de leur partenaire francophone, sont liés aux difficultés de décodage et à la non connaissance de certains mots.

Pour résoudre les problèmes de production, les sujets ont largement privilégié les stratégies individuelles au détriment des stratégies collaboratives. Nous avons constaté les efforts et la volonté des sujets à se faire comprendre malgré leurs lacunes. Le recours à la langue française s'est manifesté par des « mouvements d'autostructurations » (DE PIETRO, MATTHEY & PY, 1988) sous forme d'activités métalinguistiques (auto-correction, reformulation) et de stratégies de simplification et de définition mises en œuvre par les enquêtés pour gérer l'interaction. Les procédés les plus fréquents sont l'auto-correction, la reformulation et la simplification.

L'analyse des interactions a également permis de mettre en relief le rôle de la compétence bilingue /plurilingue des sujets dans leurs productions en français. Dans ce domaine, l'influence des langues pratiquées par les sujets s'est traduite par des conduites communicatives orientées soit vers « la différenciation » (recours à l'alternance codique, la traduction littérale), soit vers « la fusion » (bricolage lexical). Chez nos sujets, la compétence plurilingue

semble être actualisée en compétence bilingue (anglais/français). Les phénomènes observés permettent ainsi de valider notre hypothèse de départ sur la connaissance d'autres langues par les sujets et son rôle dans le déploiement des stratégies de compensation de difficultés.

D'une manière générale, les stratégies de production les plus dominantes sont le recours à l'alternance codique, l'auto-correction et la reformulation. Alors que l'alternance codique manifeste la capacité des sujets à s'appuyer sur les ressources linguistiques dont ils disposent dans d'autres langues, les démarches d'auto-correction et de reformulation - qui appartiennent aux discours métalinguistiques - supposent un certain degré de compétence langagière en français chez les sujets.

Pour la résolution des problèmes de compréhension, les sujets ont surtout développé des stratégies collaboratives sous forme de sollicitations directes et indirectes. Outre la verbalisation explicite de difficultés, c'est par le silence que la plupart des sujets ont sollicité la collaboration de leur partenaire.

Par rapport à notre hypothèse sur les groupes A et B, l'analyse des interactions ne montre pas de véritables différences en ce qui concerne la nature des difficultés de production et de compréhension rencontrés par les sujets. Nous retiendrons surtout le fait que les sujets ayant plus d'années d'apprentissage se soient plus appuyés sur leur connaissance de la langue française en faisant recours aux activités d'auto-corrections et de reformulation. Nous supposons donc que leur compétence étant plus élevée, ils ont été capables de porter plus attention à la forme de leurs discours et à se corriger.

Enfin, l'absence de démarches d'appropriation véritablement explicites chez les sujets ne nous permet pas de valider notre hypothèse sur le

déploiement des stratégies à dominantes acquisitionnelles. En effet, en dehors des prises (peu nombreuses) effectuées à la suite des interventions normatives du locuteur francophone et qui pourraient être considérées comme signes d'acquisition, nous n'avons pas pu observer des démarches conscientes d'appropriation. Les sujets semblent être plus préoccupés par la volonté de communiquer et d'assurer la réussite de l'interaction. L'analyse des dires des sujets sur leur expérience au cours de l'interaction exolingue, qui est l'objet du chapitre suivant, nous permettra peut-être de vérifier nos suppositions dans ce domaine.

## CHAPITRE 9 : ANALYSE DE L'ENTRETIEN RÉTROSPECTIF

### **Introduction**

L'entretien rétrospectif, comme nous l'avons déjà expliqué, s'est déroulé dans notre bureau au VFN avec les 17 sujets, environ une semaine après leur interview avec le journaliste francophone. Pour leur permettre de s'exprimer librement, sans contraintes linguistiques, nous les avons interviewés en anglais.<sup>72</sup>

Selon PY et GROSSEN (1997 : 3) « comprendre une interaction donnée, c'est d'abord restituer la manière dont chacun des acteurs définit et négocie sa relation avec l'autre, au thème de l'interaction et aux moyens utilisés pour réaliser ces opérations. » Ainsi, nous avons voulu laisser la parole à nos informateurs pour aller au-delà de nos propres interprétations de chercheur. Notre démarche s'inscrit donc dans une optique ethnométhodologique qui préconise la prise en compte des représentations et de l'avis des enquêtés sur leurs propres comportements. Notre objectif était de recueillir leurs réactions sur l'expérience menée et de les amener - après le visionnement de l'enregistrement audio-visuel de leur interaction avec le journaliste - à identifier et commenter ou expliquer leurs difficultés de production et de compréhension ainsi que les diverses démarches de compensation auxquelles ils ont eu recours pour résoudre ces difficultés. En somme, l'entretien rétrospectif devait permettre d'évaluer et de compléter l'interprétation que nous avons faite des données recueillies.

Pour une meilleure compréhension des réactions des sujets, les données seront analysées selon les trois grandes étapes de l'entretien rétrospectif :

---

<sup>72</sup> Voir Annexe 19 pour la transcription de l'entretien rétrospectif.

avant le visionnement de l'enregistrement, pendant le visionnement et après le visionnement.

### **9.1. Réactions des enquêtés avant le visionnement de l'interaction**

En effet, nous avons d'abord sollicité l'avis des informateurs sur leur expérience avec le locuteur avant de leur présenter l'enregistrement vidéo. Leurs réponses sont détaillées ci-dessous.

#### **9.1.1. Leur opinion sur l'interaction exolingue**

Au début de l'entretien rétrospectif, nous avons tout d'abord sollicité l'avis des sujets sur l'interview qu'ils ont eu avec le journaliste francophone à travers la question suivante : « *Comment s'était passé ton entretien avec le journaliste béninois ? Qu'en penses-tu ?* ».

En général, dans leurs réponses, ils ont porté des jugements évaluatifs et normatifs sur l'entretien et leur performance.

##### **9.1.1.1. Une évaluation positive de l'expérience menée**

Un grand nombre de sujets (A1, A2, A4, B2, B3, B4, B5, B6, B7 et B8), a commenté les aspects positifs de l'expérience. Pour eux, la rencontre avec le francophone a été plutôt bénéfique dans plusieurs domaines à savoir :

##### **- Une expérience ayant favorisé un vrai contact avec un locuteur francophone**

06    **A2**    « *je pense que cette discussion m'a donné l'opportunité de parler avec une personne qui vient d'un pays francophone* »

06    **B2**    « *c'était un vraiment intéressant et très motivant (...) c'était bien +*

*parce qu'au moins cela m'a donné l'occasion de parler et de réfléchir en même temps en communiquant en français... et non pas seulement écrire + écrire comme je fais à l'école*

**- Une occasion pour connaître les francophones et se familiariser avec leur façon de parler le français**

- 04 **B7** « au moins (...) cela m'a donné des idées sur la manière de parler français (...) j'étais très content »
- 06 **A2** « ... cette discussion m'a donné l'occasion de parler avec une personne qui vient d'un pays francophone (...) la discussion m'a donné une idée sur ce à quoi il faut s'attendre quand on communique avec une personne qui vient d'un pays francophone »

**- Une expérience très motivante pour pratiquer la langue**

- 06 **B5** « ... tout cela était une bonne expérience (...) à mon avis c'est une expérience très encourageante. »
- 06 **B8** « c'était une sorte de session interactive ...et je pense cela doit être organisé fréquemment au moins pour encourager les apprenants de français à voir l'opportunité de s'exprimer en français. »
- 08 **B6** « c'était une bonne chose (...) parce que cela m'a fait parlé »

**- Une opportunité pour apprendre**

- 06 **B3** « c'était bien + cela m'a fait parler (...) cela m'a aidé (...) j'ai vraiment beaucoup appris »

De ce qui précède, il est évident que pour la majorité des sujets, la rencontre avec le journaliste francophone présente beaucoup d'atouts. Nous partageons leur avis sur la nécessité de créer davantage de situations au cours desquelles ils auront l'occasion d'interagir avec des locuteurs francophones. Il sera donc nécessaire de revoir le dispositif en place au VFN en vue de favoriser plus de rencontres entre les apprenants et les locuteurs

francophones. Dans cette perspective, les excursions au Bénin doivent être plus fréquentes.

Comme on peut le constater, un seul sujet (B3) a mentionné la dimension acquisitionnelle de l'interaction avec le journaliste. Cela semble confirmer nos observations sur l'absence de véritables stratégies acquisitionnelles de la part de nos informateurs. Rappelons, en effet, qu'au cours de l'analyse des productions verbales des sujets, nous n'avons pas pu identifier des démarches conscientes d'appropriation en dehors des reprises des corrections que leur proposait le locuteur francophone.

#### **9.1.1.2. Une auto-évaluation de leur performance**

Dans leurs réponses, les sujets ont également manifesté une certaine « *conscience normative* » (DABENE, 1994 : 101), qui se traduit par les jugements évaluatifs portés sur leurs propres productions. Les auto-évaluations sont de deux types :

- **Une auto-appréciation de leur compétence langagière et de leur comportement courageux**

Certains sujets trouvent que l'interaction s'est bien déroulée et semblent se féliciter de leur capacité à communiquer en français comme le montrent les extraits suivants :

- 06 A1 « (...) cela m'a permis de me connaître et de savoir à quel point je peux parler couramment la langue (...) cela m'a montré à quel point je suis courageux de parler la langue »
- 06 A3 « ... les questions qu'il m'a posées étaient très simples et je me suis débrouillé et je lui ai donné des réponses »

04 **A4** « (...) j'étais content de parler avec quelqu'un qui maîtrise bien la langue (...) j'étais donc content d'avoir pu communiquer en français et de comprendre ce qu'il disait... »

06 **B3** « (...) l'autre jour j'avais été très courageux pour parler ... »

#### - Une auto-critique de leur performance

D'autres sujets apportent un jugement très négatif qui se présente à la fois comme un constat d'échec et une justification des efforts effectués :

08 **A5** « oui + cela s'est passablement bien passé + permettez-moi de dire que c'était passable parce que j'ai essayé de répondre à certaines questions mais pour les autres je ne comprenais pas ce que le journaliste me demandait (Rire) j'ai essayé + vous savez + de répondre aux questions auxquelles je pouvais répondre et d'abandonner celles que je ne comprenais pas »

06 **A6** « l'entretien était ok + mais (...) quelques unes des questions qu'il m'a posées + et bien + avec les questions qui étaient difficiles à répondre + les réponses + mes phrases n'étaient pas bien structurées + je m'en suis aperçu après »

Il ressort de ces propos que l'expérience menée a permis aux sujets de réaliser à quel point ils étaient capables de pratiquer la langue française avec un « locuteur natif ». Ils ont pu aussi identifier leurs difficultés majeures : problèmes de compréhension (A5 et A6) et lacunes syntaxiques (A6).

Nous constatons, cependant, que ce sont majoritairement les sujets du groupe A (ceux ayant plus d'années d'apprentissage) qui ont commenté leur performance. Cela semble renforcer nos observations antérieures (voir 8.3.1.6.) lorsque nous avons mis en relief le fait que les sujets du groupe A manifestaient plus la bifocalisation que leurs pairs du groupe B.

### 9.1.2. Leur état psychologique au cours de l'interaction

Nous avons également voulu savoir la disposition mentale, c'est-à-dire l'état psychologique des sujets durant l'entretien avec le locuteur francophone en leur posant cette question : « *Avant le commencement de ton entretien avec lui, quels étaient tes sentiments ? Comment est-ce que tu te sentais au début ?* » Les réponses obtenues peuvent être regroupées de la manière suivante :

#### - **La peur**

Pour la majorité des sujets (10 sur 17), l'entrée dans la salle d'entretien s'est effectuée avec une peur de l'inconnu. Rappelons que le dépouillement du questionnaire a aussi mis en relief cet état psychologique chez de nombreux apprenants.

Ainsi, certains sujets, comme B5, se demandaient s'ils seraient en mesure de répondre aux questions du journaliste francophone :

10 **B5** « *j'avais peur (...) parce que je ne savais pas ce qu'il allait me demander + j'avais donc la peur de ne pas savoir comment répondre + tel était mon sentiment + j'étais mal à l'aise quand je suis entré dans la salle »*

Pour d'autres (A2, B7), la peur portait surtout sur leur compétence à parler sur le thème qui leur était proposé ou sur leur capacité à communiquer avec une personne maîtrisant parfaitement le français. Ils avaient donc peur de ne pas être « à la hauteur » linguistiquement comme le montrent ces extraits :

10 **A2** « *j'avais un peu peur parce que + le sujet qu'on m'avait donné + je ne savais pas à quoi il fallait s'attendre + donc j'étais un peu apeuré que je ne pourrais pas parler sur le sujet »*

06 B7 « j'avais peur de parler avec un étranger + et en plus j'étais nerveux parce que j'avais en tête que j'allais parler français avec une personne considérée comme maître dans la pratique de cette langue »

Le manque de pratique du français ainsi que l'incertitude d'avoir la compétence nécessaire pour effectuer la tâche communicative sont à l'origine de la peur de nos informateurs.

Soulignons, cependant, que leur disposition mentale a changé au fur et à mesure que l'interaction progressait. En effet, lorsque nous leur avons posé la question « *Est-ce que tu as eu les mêmes sentiments pendant tout le déroulement de l'entretien ?* », voici ce qu'ils ont répondu :

08 A1 « ... j'avais un peu peur + mais quand j'ai rencontré le monsieur le bon rapport entre nous a fait que j'ai beaucoup aimé parler avec lui »

12 A2 « non je n'ai plus eu peur + les questions qu'il a posées n'étaient pas si difficiles et j'ai pu lui répondre... »

14 B6 « [quand l'interview a commencé] + je n'ai plus eu peur + j'ai pu parler »

08 B7 « ... au début+ j'étais un peu nerveuse mais après quelques instants j'étais détendu... »

On constate, effectivement, que l'attitude du journaliste et la nature des questions ont permis aux sujets de surmonter leur angoisse, d'avoir plus confiance en eux-mêmes et de pouvoir s'investir dans l'interaction.

#### - **L'excitation et le désir de relever un défi**

Pour d'autres sujets, le sentiment au début a été l'excitation de pouvoir pratiquer enfin le français avec un francophone ainsi qu'une sorte de détermination à bien s'exprimer malgré une compétence limitée. Voici comment ils expliquent cet état d'esprit :

- 06 **A7** « j'avais le sentiment que j'allais faire de mon mieux (...) »
- 10 **B8** « (...) j'étais aussi très excitée parce que c'était une des rares occasions pour moi de parler avec un francophone »
- 08 **B2** « je me suis demandé à quoi cet enregistrement allait servir + mais j'étais bien déterminé à faire de mon mieux puisque cela allait m'encourager à faire plus d'effort pour parler la langue »
- 12 **B3** « (...) je ne savais pas ce qu'on allait me poser comme question mais je me suis dit que je devais parler + c'était un défi + c'est la raison pour laquelle j'apprend cette langue + j'ai donc continué à parler »
- 08 **B4** « au début je me demandais comment j'allais parler français avec quelqu'un que je ne connaissais pas avec mes moyens [linguistiques] limités + et quand je suis entré dans la salle + je me suis dit que je devais faire de mon mieux pour communiquer (...) »

Ces propos mettent en lumière une certaine volonté de la part des sujets à « faire face à la situation ». Leur état d'esprit au début de l'interaction pourrait être attribué à leur désir de présenter une bonne image d'eux-mêmes à leur interlocuteur. Car, comme le souligne GOFFMAN (1974 : 10), le souci de préserver la face fait partie du jeu des événements de rencontre. Ainsi, en situation d'interaction en face à face « l'individu a également une réponse émotionnelle immédiate à la face que lui fait porter un contact avec les autres : il la soigne, il s'y attache. » L'attachement des sujets à la sauvegarde de leur face s'est manifesté, comme nous avons pu le voir lors de l'analyse des interactions, par leurs divers efforts individuels de prévention et de gestion des difficultés de communication.

### **9.1.3. Les difficultés rencontrées au cours de l'interaction**

Avant le visionnement de l'enregistrement, nous avons également demandé aux sujets de parler de leurs difficultés au cours de l'entretien avec le locuteur francophone. Ils devaient décrire la nature de ces difficultés ainsi

que leurs conduites communicatives pour surmonter ces difficultés. Nos questions étaient formulées successivement comme suit :

- « *Est-ce que tu as eu des difficultés pendant l'entretien ?* »
- « *Quelles étaient tes principales difficultés* »
- « *Est-ce que tu peux me dire comment tu as fait pour résoudre ces difficultés ?* »

### **9.1.3.1. Difficultés de production et démarches de compensation**

Selon nos informateurs, les difficultés de production sont de deux ordres : celles liées aux lacunes lexicales (A2, A3, A8, B3, B4, B5, B6 et B8) et celles dues aux lacunes morphosyntaxiques (A1, A4, A5, A7, A8, B3 et B5). Leurs réponses confirment, en quelque sorte, nos observations au cours de l'analyse des productions verbales, lorsque nous avons expliqué que les lacunes phonologiques n'avaient pas vraiment perturbé l'interaction.

La majorité des informateurs n'ont pas pu préciser leurs stratégies compensatoires de chaque type de lacune. Leurs réponses ont été plutôt générales et peuvent être résumées comme suit.

#### **- Le recours à l'alternance codique (emploi de l'anglais)**

20    **B1**    « *parfois je mélangeais avec l'anglais...* »

30    **B8**    « *je trouvais un moyen pour introduire un peu d'anglais + je combinais les deux + mais je crois qu'il comprenait ...* »

Les démarches énoncées ci-dessus mettent en lumière les tendances à la « différentiation » (B1) et à la « fusion » (B8) dont nous avons parlé au cours de l'analyse des interactions exolingues.

- **Les démarches métalinguistiques (reformulation, simplification, emploi de lexiques familiers)**

- 20 **A2** « j'ai essayé de penser à un autre mot + un mot plus simple avec l'idée que si je l'utilise il comprendrait ce que j'essayais de dire »
- 18 **A7** «... quand je voulais dire quelque chose et je découvrais que je n'arrivais pas à m'exprimer comme il faut je choisisais alors une autre construction en vue de me faire comprendre + j'évitais donc d'utiliser des structures qui pourraient me donner des difficultés »
- 16 **B4** « j'ai juste essayé d'utiliser le français comme je pouvais + des mots simples que je connaissais ...»
- 14 **B5** « quand je parlais + quand je constatais que je manquais de lexiques et même des verbes + que je ne conjuguais pas bien les verbes je me répétais + parfois il venait à mon secours et me corrigeait »

Ces propos illustrent comment les sujets s'appuient sur leur connaissance de la langue française pour s'auto-faciliter la tâche communicative et compenser leurs lacunes. On peut ainsi identifier des stratégies de compensation similaires à celles que nous avons repérées au cours de notre analyse : le recours à la reformulation (A7 & B5), à la simplification (A2 & B4) et à la stratégie d'évitement (A7).

- **La sollicitation indirecte**

- 16 **B2** « euh + je manquais de lexiques (...) je clignais les yeux + bougeais mon corps et des choses comme ça + et je pensais + alors il m'a aidé + il m'a donné des mots »
- 26 **B7** « je dis ce que j'ai à dire ou que je pense être juste et à la fin je me laisse corriger »

Pour ces sujets, la résolution des problèmes de communication passe par des demandes d'aide indirectes. Alors que c'est par des gestes explicites que B2 signale ses difficultés et oblige son partenaire à lui venir en aide, B7

choisit, plutôt, de communiquer avec des fautes en vue de se faire corriger par son interlocuteur.

- **Le recours au gestuel**

26 A5 « euh bien + j'utilisais des euh gestes + je pensais que je pouvais me servir de mes mains et des gestes pour lui faire savoir ce que je voulais dire + en faisant ça il m'a compris »

Notre analyse des productions verbales s'étant effectuée à partir de l'enregistrement sonore, nous n'avons pas abordé ce type de stratégie.

- **Démarches permettant de « rester à flot »<sup>73</sup>**

Les démarches décrites par B1, B3 et B4 (ci-dessous) peuvent être considérées comme des stratégies visant à leur permettre de donner une image positive d'eux-mêmes au cours de l'interaction avec le locuteur francophone.

20 B1 « parfois je mélangeais avec l'anglais + ou je m'efforçais à répondre + que ce soit correct ou pas je disais simplement quelque chose »

22 B3 « je devais parler parce que je + quand je ne pouvais pas + j'essayais de dire quelque chose + vous savez + mon intervieweur comprenait ce que j'essayais de dire »

16 B4 « j'ai essayé de parler le français comme je pouvais + avec le peu de lexique que j'avais + je mélangeais tout et m'exprimais comme je voulais + bon ou mauvais + je me disais que je devais dire quelque chose »

Dans ces extraits, on observe ce que BANGE (1992b : 66) qualifie de stratégie de maîtrise des problèmes, une démarche qui implique que le

---

<sup>73</sup> Expression que nous empruntons à MOORE (1996 : 10) pour désigner l'effort des sujets à éviter coûte que coûte la rupture de l'interaction en en communiquant par les moyens de bord.

locuteur non natif « prenne le risque de la faute ». En effet, pour ces sujets, ce qui compte c'est de maintenir le contact verbal, c'est-à-dire communiquer même si la norme de la langue cible n'est pas respectée ; la rupture de l'interaction pourrait les présenter aux yeux de leur partenaire comme des incompetents. En s'efforçant de communiquer avec les moyens de bord, ils mettent aussi en valeur leur détermination à assurer le succès de l'interaction. Soulignons que cette démarche de focalisation sur le contenu est principalement adoptée par les sujets du groupe B ; ce qui semble confirmer nos observations sur le fait que seuls les sujets du groupe A manifestaient une certaine conscience normative dans leurs conduites communicatives (cf. 8.3.1.6. supra).

- **Stratégie d'évitement**

Dans l'extrait suivant, la démarche de A7, qui consiste à éviter certaines constructions grammaticales qui lui posent problème, s'apparente à ce que RILEY (1985) qualifie de « stratégie d'évitement formelle».

18 **A7** « parfois je m'efforçais de parler + quand je voulais dire quelque chose et je découvrais que je n'arrivais pas à m'exprimer comme il faut je choisisais alors une autre construction en vue de me faire comprendre + j'évite donc d'utiliser des structures qui pourraient me donner des difficultés »

Comme on peut le constater, les conduites communicatives énumérées sont peu nombreuses par rapport à celles que nous avons identifiées au cours de notre analyse. Nous supposons que certains informateurs ne sont pas conscients de leurs stratégies ou ne s'en souvenaient pas puisque l'entretien rétrospectif s'est déroulé environ une semaine après l'enregistrement des interactions exolingues.

### 9.1.3.2. Difficultés de compréhension et démarches de résolution

Alors que nous avons identifié des difficultés de compréhension chez plusieurs sujets au cours de notre analyse, la majorité affirme avoir bien compris les questions de leur partenaire. Seuls sept (7) se rappellent avoir eu des problèmes provoqués soit par le débit trop rapide du locuteur francophone (B4), soit par des difficultés d'interprétation des questions (A5, A7, A8, B6, B8, B9).

Pour surmonter leurs difficultés, certains sujets (A5, B4, B9) affirment avoir explicitement verbalisé leur incompréhension et sollicité la collaboration de leur partenaire (demande de répétition, d'explication). Les témoignages suivants confirment les phénomènes observés au cours de notre analyse (voir 8.3.2.1. supra).

- 12    **A5**    « (...) il y avait des questions qu'il me posait et je lui demandais de les répéter + et quand il répétait j'essayais de saisir ce qu'il disait et essayais de lui répondre »
- 18    **B4**    « (...) je disais "pardon" et il m'expliquait sa question »
- 12    **B9**    « je lui demandais de répéter la question »

Pour des sujets comme A7 (extrait suivant), la résolution de difficultés de compréhension se serait effectuée par le repérage d'unités lexicales familières; une démarche que FRAUENFELDER (1991 : 9 – 10), qualifie d'opération cognitive d'accès lexical, c'est-à-dire la localisation mentale de la forme du lexique et des informations lexicales liées à cette forme.

- 08    **A7**    « ... il a posé une question qui n'était pas très claire mais à la fin j'ai pu lui répondre parce que j'ai identifié et compris quelques éléments de la phrase »

## **9.2. Réactions des enquêtés au cours du visionnement de l'interaction**

La séquence de visionnement avait pour objectif d'amener les sujets à repérer et à expliquer les difficultés rencontrées ainsi que les opérations cognitives grâce auxquelles ils pensent avoir résolu ces difficultés. Notre consigne était formulée en ces termes :

*« Nous allons maintenant regarder ensemble l'enregistrement de ton entretien avec le journaliste. Je veux que tu indiques les endroits où tu avais des difficultés et que tu m'expliques ce que tu as fait ou ce que tu pensais en ce moment là pour résoudre le problème. Si tu as un commentaire à faire, fais moi signe d'arrêter la cassette. »*

Dans la plupart des situations, les sujets semblaient si fascinés de se regarder parler qu'ils oubliaient de respecter notre consigne. Par conséquent, c'est nous mêmes qui avons identifié les difficultés et sollicité leurs commentaires.

### **9.2.1. Repérage des difficultés de communication**

Les difficultés identifiées par les sujets rejoignent celles énumérées précédemment. En ce qui concerne les indices de repérage de difficultés, les extraits ci-dessous semblent valider partiellement nos observations à propos de ce que nous avons qualifié de « balises de dysfonctionnement »<sup>74</sup> lors de l'analyse des interactions exolingues :

#### **- Les hésitations**

En ce qui concerne les hésitations, nous avons expliqué qu'elles pouvaient être des indices d'une lacune lexicale (cf. 8.3.1.1. exemple 3) ; ce qui est illustré par témoignage de A6 :

---

<sup>74</sup> A la suite de MOORE 1996

29 **A6** « ok + l'hésitation + le bégaiement là est dû au manque de lexique à utiliser pour répondre à la question du journaliste (...) »

- **Les pauses**

Nous avons également mis en lumière le fait que les pauses pouvaient être des signes de repérages de difficultés de production (cf. 8.3.1.1. exemple 6). Les propos de B2, dans l'extrait suivant, renforcent notre point de vue :

34 **B2** « j'ai du observer cette pause parce que + je ne parvenais pas à avoir em + les mots appropriés pour dire les choses en français... »

Ainsi, pour B2, le recours à la pause est manifestement un indice de difficulté due à une lacune lexicale.

- **Les silences**

Au cours de l'analyse, nous avons aussi montré comment le comportement non verbal, notamment les silences, était une manifestation de difficultés de communication chez certains sujets (cf. 8.3.2.1. exemple 56). Cette observation est validée par le témoignage suivant :

43 **A5** « oui comme je l'ai dit + j'ai quelques difficultés à m'exprimer (...)  
c'est pour cette raison que j'ai gardé le silence avant d'essayer de répondre à sa question »

Pour A5, le silence constitue un indice de difficulté de production.

### **9.2.2. Verbalisation des stratégies de communication**

Les stratégies décrites pour la résolution des difficultés de production et de compréhension sont généralement similaires à celles mentionnées avant le visionnement de l'enregistrement<sup>75</sup>. Pour éviter des répétitions, nous ne présenterons que des commentaires qui permettent d'appréhender les

---

<sup>75</sup> Voir 9.1.3.1. supra.

opérations cognitives effectuées par nos informateurs en vue d'assurer le succès de l'interaction.

### 9.2.2.1. Démarches de résolution de difficultés de production

Face aux difficultés de production relatives au choix de lexiques ou à la structuration des phrases, les sujets expliquent avoir eu recours à :

#### - Des astuces pour gagner le temps

- 43 A5 « (...) je pensais aux lexiques à utiliser ici + comment je vais construire mes phrases pour permettre à mon interviewer de me comprendre + c'est pour cette raison que j'ai gardé le silence avant d'essayer de répondre à sa question »
- 34 B2 « j'ai dû observer cette pause parce que + (...) cela me permettait de prendre mon temps pour bien réfléchir »
- 55 B5 « [en observant cette longue hésitation] je réfléchissais + je pensais comment structurer les mots de manière compréhensible »

Ces témoignages mettent en lumière une stratégie de communication que nous n'avons pas identifiée au cours de notre analyse. Ils permettent, en effet, de comprendre que les pauses, les hésitations et les silences que nous avons considérés principalement comme des indices de difficultés pouvaient être également des conduites communicatives de résolution de difficultés.

#### - Des opérations mentales de traduction

- 43 A2 « parce que je ne savais quel lexique utiliser + je pensais aux lexiques en anglais et j'essayais de les traduire mentalement en français avant de les utiliser verbalement »

La recherche lexicale effectuée par A2 constitue un comportement caractéristique des locuteurs bilingues : le recours à la connaissance d'autres langues pour compenser les lacunes dans la langue cible. Mais, si cette

démarche présente des atouts considérables, elle peut être aussi à l'origine de la tendance à « la fusion » ou à « la différenciation » dont parle PY (1992b)<sup>76</sup>. On observe, par exemple, que pour A2 la recherche mentale d'équivalence lexicale s'est traduite par un échec : « le foreignising » comme dans l'extrait suivant<sup>77</sup> :

26 A2 c'est une langue + la langue française est une langue très très simple si **on est + on est + si on est + + on est + si on est + +** déter- **détermine** [detεRmin]+

- **des opérations mentales de recherches lexicales et de structuration du discours**

41 B3 « au début j'essayais de coordonner les mots + j'essayais de construire une bonne phrase + alors je me répétais en essayant de me souvenir de quelques verbes et mots que je pouvais utiliser »

40 B7 « j'ai du réfléchir + je pensais que je connaissais le mot + il était donc question que je réfléchisse pour le retrouver + peut être aller dans le cerveau pour chercher le lexique approprié »

On observe ici les activités cognitives de planification effectuées par les sujets pour réaliser la tâche communicative. Notons surtout leurs efforts à vouloir s'appuyer sur leur interlangue.

### 9.2.2.2. Démarches de résolution de difficultés de compréhension

En ce qui concerne les opérations de résolution de problèmes de compréhensions nos informateurs n'ont pas pu vraiment les verbaliser. Leurs explications ne sont pas totalement différentes de celles que nous avons avancées au cours de notre analyse<sup>78</sup> à savoir la demande d'aide explicite

<sup>76</sup> Nous en avons abordé ce sujet au cours de l'analyse des productions verbales de nos enquêtés (voir 8.3.1.5. supra).

<sup>77</sup> Extrait que nous avons déjà analysé (cf. 8.3.1.7. supra).

<sup>78</sup> Voir 8.3.2.2. supra.

(verbalisation de la difficulté, demande d'explication, etc.) ou implicite (recours au silence).

Par exemple, pour justifier leur silence - que nous avons interprété comme démarche de sollicitation indirecte - certains sujets affirment :

38    **A2**    « *il y avait un problème d'incompréhension + je ne comprenais pas ce qu'il me demandait [après mon silence] (...) quand il a répété j'ai compris* »

43    **B2**    « *en observant la longue pause et en le regardant je réfléchissais et j'essayais d'avoir son aide + je voulais savoir s'il disait ce que je pensais* »

On peut ainsi voir que pour A2 et B2, le silence est manifestement une stratégie de demande d'aide implicite envers le locuteur francophone.

### **9.3. Réactions des enquêtés après le visionnement de l'interaction**

Contrairement à leurs premières impressions (voir 9.1.1. supra), la confrontation des sujets avec leurs productions a provoqué, chez eux, des réactions très critiques sur leurs compétences de communication en français. Après le visionnement de l'enregistrement, seuls quatre informateurs (A4, B3, B6 et B8) ont porté un jugement positif sur leur performance alors que pour la grande majorité, la réaction a plutôt été celle d'une remise en cause de leurs conduites communicatives.

#### **9.3.1. Satisfaction par rapport à leur performance**

Comme on peut le voir dans les extraits ci-dessous, certains enquêtés manifestent à la fois leur satisfaction ainsi que leur étonnement pour avoir pu communiquer malgré leurs moyens linguistiques limités.

- 52 **A4** « je n'ai jamais pensé que je pourrais parler français comme ça ou même comprendre à ce point »
- 43 **B3** « euh + je suis content d'avoir bien fait si je peux le dire parce que je n'ai jamais eu de contact en face à face avec une personne qui maîtrise bien si bien le français + je suis donc très impressionné (...) »
- 69 **B6** « je suis impressionné d'avoir été capable de communiquer en français jusqu'à ce point »

On comprend mieux leurs réactions surtout lorsqu'on sait qu'ils n'ont pas l'habitude de parler français et qu'au début de l'entretien avec le locuteur francophone, ils ne pensaient pas être à la hauteur linguistiquement.

### **9.3.2. Prise de conscience de leur compétence de communication**

Chez de nombreux sujets, le visionnement de l'enregistrement a plutôt provoqué une prise de conscience de leur faible niveau de maîtrise de la langue française et la nécessité de travailler davantage en vue d'améliorer leur compétence de communication. Les commentaires pourraient être interprétés comme :

#### **- des justifications de leur mauvaise performance**

- 28 **A1** « (...) ce que je peux dire après avoir regardé la vidéo c'est que je reconnais avoir fait quelques fautes + je me vois un peu apeuré quand je parlais à cet homme + même si mes actions et gestes montraient un certain courage de ma part je peux constater un peu de peur dans ma voix. »
- 47 **B2** « (...) si on nous avait donné plus de temps pour se préparer + mais c'était à l'improviste + on devait le faire + je devais le faire n'importe comment + si on nous avait donné assez de temps pour se préparer j'aurais pu faire mieux »
- 59 **B5** « à cause de la tension que j'avais en entrant dans la salle cela m'a pris beaucoup de temps pour parler et pour trouver les mots appropriés pour m'exprimer »

Ainsi, alors que A1 et B5 attribuent leur mauvaise performance à la peur et à l'angoisse, B2 estime que le manque de préparation préalable est à l'origine de son incapacité à bien communiquer.

- **des expressions de regrets pour n'avoir pu faire mieux**

Comme le montrent les extraits suivants, certains sujets semblent regretter leur mauvaise performance

72 **B1** « *bien que j'aurais aimé faire mieux j'étais incapable de parler couramment le français + je n'aime pas ça* »

45 **B4** « *c'est [ma prestation] très mauvais* »

45 **B9** « *euh + ma performance a été très mauvaise en répondant aux questions* »

De ce qui précède, nous pouvons dire que le visionnement de l'enregistrement a permis aux enquêtés de s'auto-évaluer (positivement ou négativement) et de prendre conscience de leurs capacités à communiquer en français. Les propos de A2 permettent d'illustrer et de comprendre la portée de cette prise de conscience des enquêtés :

51 **A2** « *je pense que je dois apprendre davantage comment communiquer oralement en français + comment parler en français et comment comprendre facilement et rapidement quand une personne avec un débit rapide parle français* »

La réaction de A2 nous semble très pertinente et met en relief les atouts des activités d'auto-confrontation – comme celle que nous avons effectuée – dans les pratiques didactiques visant l'amélioration de la compétence orale des apprenants. En effet, grâce au visionnement de l'enregistrement, certains sujets ont pu découvrir qu'ils étaient effectivement capables de parler français lorsque l'occasion se présentait, alors que d'autres ont pu identifier leur faiblesse linguistique.

### 9.3.3. Propositions des enquêtés à leurs pairs

Dans le but de vérifier si nos sujets avaient pu tirer profit de notre expérimentation et s'ils pouvaient partager leur expérience avec les autres, nous leur avons demandé de faire des suggestions pour leurs pairs qui pourraient, un jour, être dans la même situation, dans une interaction en face à face avec un locuteur plus compétent. Notre question était la suivante :

*« Quels conseils peux-tu donner à tes collègues qui ont souvent des difficultés à s'exprimer en français ? Supposons qu'ils vont rencontrer aussi des locuteurs francophones, que doivent-ils faire pour bien parler ? »*

Leurs suggestions devaient nous aider à formuler des propositions sur les démarches appropriées pour améliorer la compétence de communication verbale des apprenants de français au VFN.

#### 9.3.3.1. Etre bien préparé psychologiquement

Pour certains sujets (notamment A4, A5, B1, B3, B5), une bonne préparation mentale est indispensable à la réussite de l'interaction avec des francophones. A4 et B1, comme le montrent les extraits suivants, estiment que, pour communiquer effectivement en situation de compétence inégale, leurs collègues apprenants doivent tout d'abord surmonter la peur et l'angoisse.

54    **A4**    « ils doivent être calmes et se débarrasser de tout problème psychologique qu'ils auront en eux(...) »

78    **B1**    « je leur dirai de ne pas avoir peur »

Pour B3 et B5, l'une des démarches nécessaires pour surmonter les éventuelles difficultés de production consiste à avoir du courage et de la confiance en soi :

- 45    **B3**    « *tout ce que je dirais c'est qu'il faut avoir confiance en soi et ne pas être envahi par la peur parce que si l'on a peur l'on ne pourra pas parler comme il faut (...) »*
- 67    **B5**    « *je dirais à mes camarades de rencontrer leur interlocuteur avec courage + s'ils veulent parler avec un francophone ils doivent le faire avec courage et essayer comme ils peuvent de mettre en pratique leur connaissance de la langue française »*

Il est vrai que la peur de faire des fautes, nous l'avons vu, constitue l'un des principaux facteurs qui empêchent de nombreux apprenants à pratiquer le français avec leurs camarades. Les conseils prodigués nous semblent donc être très pertinents.

### **9.3.3.2. Essayer de communiquer avec les moyens de bord**

D'autres informateurs (B2, B5, B6, B7 et B8) mettent l'accent sur le comportement à tenir pour se faciliter la communication avec des francophones en préconisant la focalisation sur le contenu et non sur la forme. A leurs avis, les apprenants doivent s'efforcer de s'exprimer en français en toute occasion comme ils peuvent avec leurs moyens linguistiques limités sans trop se soucier du respect de la norme.

Voici ce qu'ils conseillent à leurs camarades :

- 52    **B2**    « *les étudiants doivent essayer comme ils peuvent de parler français n'importe où n'importe comment et n'importe quand + ils doivent seulement communiquer en français + c'est mieux comme ça »*

- 61 **B5** « ... ils doivent communiquer avec les moyens linguistiques dont ils ils disposent + c'est seulement en parlant une langue qu'on peut développer une bonne compétence »
- 73 **B6** « je leur dirai d'essayer de parler et croire que leur partenaire les comprendra + essayer de parler comme cela vous vient à l'esprit »
- 42 **B7** « (...) il faut essayer de parler français que ce soit correctement ou avec des fautes + cela peut aider à améliorer l'effort à communiquer en français... »

A travers ces propos, on peut déduire que les sujets reconnaissent désormais le fait qu'une connaissance linguistique minimale n'empêche pas de communiquer dans une langue étrangère. Ce qui est important, en effet, c'est faire l'effort pour pratiquer la langue et ne pas hésiter à prendre le risque de faire des fautes si nécessaire.

### 9.3.3.3. Solliciter / profiter de la collaboration du partenaire

L'expérience des enquêtés avec le journaliste francophone semble leur avoir permis de prendre conscience du principe de collaboration (GRICE, 1975) en situation de communication verbale. Comme on peut le constater, dans les extraits suivants, ils mettent surtout l'accent sur la possibilité qu'ils ont de se faire corriger par le locuteur linguistiquement compétent.

- 34 **A1** « (...) toutefois que nous rencontrerons un francophone nous devons + nous devons essayer de parler afin que + si nous faisons des fautes il nous corrigera puisqu'il maîtrise mieux la langue + sa collaboration peut nous aider (...) »
- 54 **A4** « (...) ils doivent parler même s'ils doivent faire des fautes + il est mieux de faire des fautes et être corrigé (...) »
- 42 **B7** « (...) quand on entre en contact + quand on parle avec les francophones cela peut aider beaucoup parce qu'ils maîtrisent bien la langue et peuvent nous corriger (...) »

Il est clair qu'en se faisant corriger par leur partenaire francophone, les apprenants pourront également s'approprier la langue française et améliorer leur compétence de communication.

#### **9.3.3.4. Compenser les lacunes lexicales**

Les propositions faites ont aussi porté sur les démarches spécifiques à travers lesquelles les lacunes lexicales pourraient être compensées ou minimisées au cours de l'interaction.

##### **- S'appuyer sur la connaissance d'autres langues**

Des sujets comme B8 privilégient surtout le recours aux marques transcodiques et conseillent à leurs camarades de s'appuyer sur leur connaissance de la langue anglaise pour compenser les lacunes lexicales :

41 **B8** « ils doivent s'efforcer de parler même s'ils doivent inclure des mots anglais dans leur discours (...) »

##### **- Communiquer avec les mots que l'on connaît**

Selon d'autres sujets (A1, A2 et B3), la communication en langue étrangère ne dépend pas uniquement de la connaissance d'un vocabulaire très étendu ou de la possession d'un important bagage lexical par l'apprenant. Comme le montrent les extraits suivants, ils suggèrent que les apprenants communiquent avec leurs connaissances lexicales réduites.

36 **A1** « je leur dirai qu'une langue n'est pas basée uniquement sur le lexique + ils doivent essayer de connaître leur propre compétence savoir ce qu'ils peuvent dire en français + au moins savoir s'ils peuvent parler la langue ou pas + cela ne dépend pas de manque de lexique + c'est ce que je leur conseillerai »

- 55 **A2** « *je crois qu'ils doivent essayer de s'exprimer avec des mots simples qui leur viennent à l'esprit et éviter d'utiliser les gros mots qu'ils emploient en anglais + je pense que c'est ce qu'ils doivent faire »*
- 47 **B3** « (...) *la plupart des étudiants pensent qu'il est nécessaire de connaître tous les lexiques mais ce n'est pas ainsi + l'on a besoin des lexiques usuels (...)* »

### 9.3.3.5. Résoudre les difficultés de compréhension

Dans leurs suggestions, nos informateurs ont également mis l'accent sur l'attitude à adopter pour éviter ou gérer les difficultés de compréhension au cours de l'interaction à savoir :

#### - Adopter une écoute attentive

- 53 **A2** « (...) *ils auront à bien écouter + ils doivent écouter afin de bien saisir ce qui est dit* »
- 22 **A7** « (...) *[ils doivent] être attentif + ils doivent s'assurer qu'ils ont bien compris la question parce que si l'on comprend bien la question on peut dire une ou deux choses en guise de réponse + mais si la question n'est pas comprise l'on risque de ne pas répondre correctement* »
- 53 **B9** « *je conseillerai de bien écouter la question pour pouvoir bien répondre* »

Pour assurer l'intercompréhension et éviter les malentendus, les apprenants doivent effectivement adopter un bon comportement d'écoute.

#### - Solliciter explicitement l'aide de l'interlocuteur

- 78 **B1** « (...) *ils doivent écouter attentivement (...) s'ils ne comprennent pas quelque chose ils doivent le dire à leur interlocuteur* »
- 55 **B9** « *s'ils ont des difficultés à comprendre les questions du journaliste ils doivent le lui dire* »

Ainsi, en verbalisant leur incompréhension, les apprenants amèneront leur partenaire à reformuler ces propos pour leur faciliter l'accès au sens.

## **Conclusion**

A travers les propos des enquêtés nous avons pu recueillir leurs impressions sur l'expérience menée dans le cadre de cette recherche. Comme nous avons pu le constater, les conduites communicatives qu'ils ont décrites ne sont pas totalement différentes de celles que nous avons précédemment identifiées au cours de notre analyse.

La verbalisation des difficultés de communication et des opérations cognitives de résolution de problèmes par les sujets eux-mêmes ont aidé à compléter et à renforcer nos observations de chercheur surtout en ce qui concerne les indices de repérage de difficultés, les stratégies de compensation comme les démarches métalinguistiques, le recours à la connaissance d'autres langues, la sollicitation, etc. Les informations recueillies nous ont permis de savoir la réalité de l'intérieur, c'est-à-dire de comprendre comment la tâche communicative a été perçue ainsi que le travail intellectuel effectué par les sujets pour assurer le succès de l'interaction. Chez de nombreux sujets, nous avons senti une certaine détermination à communiquer par tous les moyens possibles afin de présenter une image positive d'eux-mêmes.

Les séquences d'auto-confrontations de nos informateurs avec leurs productions ont provoqué, chez eux, une prise de conscience de leur compétence de communication en français. Elles ont été une occasion pour la majorité des sujets de constater leurs lacunes, d'évaluer et de découvrir leur capacité à communiquer en français malgré leurs compétences linguistiques limitées. Elles ont aussi permis d'attirer leur attention sur leurs difficultés de communication et de les amener à réfléchir sur les démarches par lesquelles ils ont pu surmonter ces difficultés.

Enfin, les commentaires des enquêtés, surtout en ce qui concerne leurs suggestions à l'intention d'autres apprenants de français, semblent montrer les conséquences positives de l'expérience menée. En effet, la démarche d'auto-observation différée a favorisé une focalisation sur la tâche communicative effectuée et les procédés utilisés pour communiquer. Leurs idées, que nous trouvons pertinentes, seront prises en compte lorsque nous aborderons, dans le chapitre suivant, les propositions pédagogiques pour l'amélioration de la communication orale des apprenants au FVN.

## CHAPITRE 10 : PERSPECTIVES DIDACTIQUES

### Introduction

Au terme de l'analyse des diverses données (questionnaires, interactions verbales et entretiens rétrospectifs), il convient à présent de se pencher sur les conséquences didactiques de notre étude. En effet, l'une des finalités de cette recherche étant de contribuer à l'amélioration du programme d'immersion linguistique des apprenants nigériens de français au VFN, l'objet de ce chapitre sera de faire des suggestions pour un meilleur enseignement de l'oral au VFN.

Nos propositions tiendront compte de nos observations lors de l'expérience menée et de celles de nos enquêtés. Nous présenterons d'abord la situation actuelle de l'enseignement de l'oral au VFN, et ensuite, nous aborderons les orientations didactiques capables d'aider les apprenants à améliorer leur compétence de communication verbale en français.

### 10.1. Situation actuelle de l'enseignement de l'oral au VFN

Le programme d'immersion linguistique, tel qu'il est conçu, encourage l'acquisition et la pratique du français par les stagiaires. La politique linguistique au VFN met l'accent sur l'utilisation orale du français partout dans le centre : 90% des membres du personnel parlent français, les panneaux de signalisation sont en français, tandis que sur les murs - dans les salles de classes, à la bibliothèque, dans les foyers des étudiants et à l'auditorium - on peut lire l'inscription « *ici on parle français* ». Cependant, malgré ce dispositif, de nombreux apprenants affirment - comme nous avons pu le constater lors du dépouillement des questionnaires - qu'ils parlent d'autres langues en dehors des salles de cours.

En ce qui concerne le programme académique proposé aux apprenants universitaires, l'enseignement de l'oral est effectué sous l'intitulé "technique de communication orale". Il s'agit d'un cours de deux heures hebdomadaires dont les objectifs sont stipulés comme suit :

« Ce cours permet aux étudiants d'améliorer leur français parlé et d'observer les principes élémentaires de la communication interpersonnelle. On examinera les techniques de compréhension auditives, les phénomènes articulatoires, l'aptitude et l'aisance à l'expression orale et à la lecture. On fera la différence entre les niveaux de langue usuels et les registres qui caractérisent, entre autres, les productions orales suivantes : débats, conférences, courtes interventions, expression théâtrale, déclamation poétique, lecture d'informations... »<sup>79</sup>

Soulignons le caractère général de ces objectifs. En effet, il n'existe aucun programme détaillé pour l'enseignement de l'oral.

La pratique pédagogique en classe tourne autour des activités suivantes :

- La lecture à haute voix suivie d'exercice de compréhension de texte.<sup>80</sup>

L'activité de lecture porte sur la correction phonétique, le travail sur la prosodie, la reconnaissance lexicale et celle des indices morphosyntaxiques. En ce qui concerne la compréhension, les professeurs demandent d'abord aux apprenants de faire le résumé du texte lu, puis leur posent des questions pour assurer la compréhension détaillée.

- La narration à partir d'images extraites de méthodes de français

Les professeurs présentent des images aux apprenants et leur demandent d'identifier les objets, de décrire ce qui se passe ou de raconter

---

<sup>79</sup> Cf. *Brochure du VFN*, 1999, p. 10.

<sup>80</sup> Beaucoup de professeurs utilisent la méthode de français *Tempo 1 & 2* (BERRARD Evelyne, CARNIER Yves & LAVENNE, Christian, 1996 (Niveau 1) et 1997 (Niveau 2), Editions Didier.

une histoire. Lorsque les images présentent des personnages, par exemple, les apprenants doivent mentionner leurs professions ou imaginer la conversation en se mettant à la place de ces personnages.

- Le débat et le symposium

Les professeurs proposent des sujets d'actualité ou d'intérêt général sous forme de débat en classe. En ce qui concerne le symposium, les apprenants présentent des exposés sur des thèmes différents comme l'éducation, la politique, le mariage, etc.

Généralement, les deux premières activités se déroulent en classe sans préparation préalable, favorisant ainsi la production du discours spontané de la part des apprenants. En ce qui concerne les autres activités, les apprenants ont souvent au moins une semaine de travail indépendant pour préparer leurs interventions.

Il faut souligner, cependant, que certaines conditions rendent souvent difficiles la réalisation de ces objectifs et le bon déroulement des activités en classe. D'abord, les deux heures hebdomadaires allouées au cours ne permettent pas vraiment de traiter tous les aspects mentionnés ci-dessus. Ensuite, l'effectif pléthorique des classes constitue un vrai handicap au bon déroulement des cours de communication orale au VFN. Malgré les efforts des enseignants, il est toujours impossible de faire participer activement une cinquantaine d'apprenants pendant le cours qui dure une heure. Et comme nous l'avons déjà dit, très peu d'apprenants prennent spontanément la parole alors que la majorité est constamment sollicitée par les enseignants.

Par ailleurs, les cours de communication orale sont assurés par plusieurs enseignants compte tenu du grand nombre de classes dans lesquelles les apprenants sont souvent répartis : on compte parfois jusqu'à douze classes par trimestre. Un coordinateur est désigné, au début de chaque

semestre, pour préparer le contenu du cours<sup>81</sup> qu'il distribue ensuite aux autres enseignants. En dehors de cette démarche, il n'existe aucune véritable coordination ou suivi pédagogique. Chaque enseignant est libre d'organiser les cours à sa façon et de choisir les supports pédagogiques appropriés. Ainsi, alors que certains enseignants se servent de matériels sonores ou audiovisuels, d'autres utilisent uniquement la méthode *Tempo*.

Enfin, les cours de communication orale sont dispensés sans aucun lien avec les autres cours de langue comme la communication écrite, la traduction ou le cours pratique de phonétique au laboratoire ce qui ne favorise pas vraiment la réutilisation des acquis par les apprenants.

## **10.2. Propositions didactiques**

L'amélioration des pratiques communicatives des apprenants nigériens en immersion linguistique au VFN ne peut se faire sans une remise en cause de certains aspects même du programme. Notre recherche a révélé, en effet, que les difficultés de communication des apprenants sont causées principalement par le manque de pratique de la langue française. Pour résoudre ce problème et encourager l'utilisation du français partout dans le centre, il nous semble nécessaire de revoir quelques-uns des dispositifs mis en place.

### **10.2.1. Au niveau du programme d'immersion linguistique**

D'abord, il faudrait créer davantage de situations de communication dans lesquelles les apprenants seront amenés à s'exprimer en français. En dehors des salles de classe et des activités socio-éducatives et sportives les apprenants doivent pouvoir parler français au cours de leurs contacts avec

---

<sup>81</sup> Nous présentons à l' Annexe 20, à titre d'exemple, les programmes proposés au premier et deuxième semestre 2004.

tout le personnel du VFN. La politique linguistique doit aussi s'appliquer au supermarché et dans les restaurants à l'intérieur du centre où jusqu'ici la langue de communication demeure encore l'anglais. Précisons que ces deux services sont gérés par des personnes privées qui n'habitent pas au VFN. Il nous semble nécessaire que le personnel travaillant dans ces deux endroits puisse interagir avec les apprenants en français. Les autorités du VFN doivent donc insister auprès des gérants afin qu'ils engagent des personnes qui parlent français. La ville de Badagry étant située à une vingtaine de kilomètres du Bénin, le recrutement d'employés francophones ne doit pas poser de problème.

Ensuite, pour aider les étudiants à résoudre le problème de la peur qui les empêchent de communiquer en français avec leurs pairs en dehors des classes<sup>82</sup>, nous pensons qu'une démarche de sensibilisation psychologique s'avère indispensable durant leur séjour au VFN. En classe, les enseignants doivent les encourager à avoir confiance en eux-mêmes et en leurs capacités à communiquer en français. Ils attireront régulièrement leur attention sur l'aspect acquisitionnel de la pratique constante de la langue en leur faisant comprendre, comme le dit BANGE (1992b : 54), que « c'est en communiquant qu'on apprend peu à peu à utiliser la langue, c'est-à-dire un système linguistique et un ensemble de conventions pragmatiques. ».

En dehors des classes, principalement dans les foyers des apprenants, les restaurants et la bibliothèque, des affiches pourront être placées pour, non seulement, leur rappeler qu'« *ici on parle français* », mais aussi éveiller leur conscience sur la nécessité de parler français s'ils souhaitent véritablement améliorer leur compétence de communication. Dans cette optique, nous préconisons des messages comme ceux-ci :

---

<sup>82</sup> Cf. Dépouillement du questionnaire (7.3.1.2. Supra)

- « *Pour apprendre à parler il faut toujours communiquer en français* »
- « *C'est en prenant le risque de parler, même avec des fautes, que vous améliorerez votre français* »
- « *Il ne faut pas avoir peur de faire des fautes, c'est en forgeant qu'on devient forgeron* »
- « *L'amélioration de votre niveau de français dépend de votre effort personnel à pratiquer cette langue* »
- « *c'est en communiquant qu'on apprend* »

Comme nous avons pu le voir au cours du dépouillement des questionnaires, la majorité des enquêtés ont affirmé avoir eu leur premier contact avec des locuteurs francophones lors de l'excursion au Bénin. Les avantages de cette dimension socio-éducative de la formation proposée par le VFN sont énormes pour les étudiants et doivent être renforcés. Nous estimons la durée du séjour d'une journée comme étant trop courte pour leur permettre de profiter pleinement de l'interaction en milieu naturel. Ils doivent pouvoir passer au moins un week-end au Bénin à chaque voyage.

Par ailleurs, des programmes d'échanges pourraient être organisés avec des institutions scolaires béninoises en vue de favoriser des rencontres entre les étudiants et leurs pairs francophones. De jeunes étudiants béninois pourraient également être invités à séjourner au VFN pendant des week-ends.

### **10.2.2. Au niveau de l'organisation des cours d'oral**

En ce qui concerne les cours de communication orale, il nous semble pertinent de revoir les objectifs ainsi que les activités proposées aux étudiants.

### **10.2.2.1. Formuler des objectifs réalisables et mesurables**

Pour favoriser le développement d'une bonne compétence de communication verbale des étudiants, une grande priorité doit être donnée au cours de communication orale dans le programme pédagogique. L'augmentation de la durée des cours de deux à quatre heures de contact hebdomadaire nous semble nécessaire. Cela donnera plus de chance et de temps aux enseignants de diversifier leurs activités pédagogiques. De leur côté, les apprenants auront également plus d'occasions de pratiquer et d'améliorer leur français.

Par ailleurs, l'enseignement de l'oral au VFN doit permettre aux étudiants de développer des compétences de production et de compréhension orales. Car, comme nous avons pu le constater au cours de l'analyse des données, leurs difficultés se sont manifestées à la fois au niveau de la production et celui de la compréhension. Il faudrait donc adopter un enseignement communicatif de l'oral, c'est-à-dire une approche pouvant aider les apprenants à « acquérir la volonté et la capacité d'utiliser la langue cible de façon appropriée et correcte pour communiquer efficacement. » (SHEILS, 1993 :1).

En partant de l'idée d'un cours de communication couvrant à la fois la production et la compréhension orales, l'élaboration d'un nouveau programme d'enseignement de l'oral s'avère nécessaire. Dans cette perspective, nous proposons la mise en place d'un programme d'enseignement de l'oral basé sur des objectifs précis et mesurables. De tels objectifs permettront de déterminer les activités d'apprentissage et d'interaction à proposer aux apprenants, d'optimiser leur performance du point de vue communicatif et d'évaluer leurs compétences langagières à la fin de leur formation. Les apprenants doivent, par exemple, être amenés à atteindre, au moins, les niveaux A2 et B2 de compétence du Cadre européen commun de référence pour les langues. Il est

évident qu'en calquant nos objectifs sur ceux visés dans le cadre européen, nos apprenants - qui sont en troisième année de licence - pourront s'inscrire aux examens de DELF ou de DALF au terme de leur séjour et se mesurer au niveau international. Cela permettrait aussi d'évaluer le travail pédagogique effectué au VFN.

Les grandes lignes des objectifs susceptibles d'aider les apprenants à développer des compétences fonctionnelles pour communiquer effectivement en français sont proposées comme suit<sup>83</sup>:

- **Par rapport aux compétences de production orale**

A la fin du programme les apprenants doivent être capables de :

- poser des questions / répondre aux questions simples sur des sujets familiers, des objets dans leur environnement immédiat, la vie socio-politique et culturelle nigériane, etc.
- communiquer avec un certain degré de spontanéité avec des interlocuteurs francophones dans diverses situations de communication (à la poste, à la banque, etc.)
- utiliser une série de phrases ou d'expressions pour décrire leur condition de vie, leur expérience actuelle ou passée (excursion, vacances, etc.)
- faire un exposé oral / exprimer son point de vue sur un thème d'intérêt général : la mode, la religion, la politique, etc.
- lire et commenter un texte simple portant sur des sujets familiers comme la jeunesse, le mariage, l'éducation, etc.

---

<sup>83</sup> Nous nous inspirons de la publication du Conseil de l'Europe intitulée *Cadre européen commun de référence pour les langues. Apprendre, enseigner, évaluer*, Paris, Les Editions Didier, 2001, 191 p.

- **Par rapport aux compétences de compréhension Orale**

A la fin du programme les apprenants doivent être capables de :

- comprendre les expressions très courantes sur les sujets qui les concernent comme la vie estudiantine, la jeunesse, les loisirs, l'éducation, le mariage, la politique, etc.
- comprendre l'essentiel d'une émission radiodiffusée ou télévisée qui traite des sujets d'actualité nationale et internationale
- comprendre l'essentiel d'une conférence, d'un discours assez long, d'un débat télévisé, d'un film, etc.
- commenter un film

Ces divers objectifs pourraient être répartis sur les deux semestres que dure la formation des universitaires au VFN. Les différents thèmes abordés en classe de communication orale doivent être repris dans le cadre des cours de langue comme la communication écrite, la traduction et même dans les cours de culture et civilisation françaises. De même, le cours d'oral doit pouvoir faire écho aux sujets traités dans les œuvres littéraires au programme. Les étudiants pourront, ainsi, réutiliser à l'oral ce qu'ils ont appris dans les autres cours et vice versa.

Contrairement à la pratique actuelle caractérisée par le cloisonnement et le manque de collaboration de la part des enseignants, il nous semble nécessaire de rendre perméables les frontières entre les différents cours dispensés au VFN. Il doit principalement avoir une harmonie entre les cours de communication orale, de phonétique corrective et d'exercices de laboratoire. Dans cette perspective, nous rejoignons notre collègue MBANEFO (2005 : 249)<sup>84</sup>, qui, non seulement, reconnaît que « ces trois cours sont tellement imbriqués que l'on ne saurait leur imposer de séparation étanche », mais estime, également qu'il est nécessaire « de réunir tous ceux qui

---

<sup>84</sup> MBANEFO, Eugenia a soutenu, en décembre 2005, une thèse sur le problème d'interférences prosodiques chez les apprenants de langue ibo.

interviennent dans ces cours pour une redéfinition des objectifs et des options prioritaires » (ibid).

En effet, les enseignants devraient travailler en équipe et harmoniser leurs pratiques de classe. Il faudrait qu'ils se réunissent au début de chaque semestre pour déterminer ensemble le choix des thèmes, des activités, des supports pédagogiques et des modalités d'évaluation. À la fin du programme, ils devraient également se concerter pour faire le bilan et partager leurs expériences.

#### **10.2.2.2. Proposer des activités interactives**

L'enseignement de l'oral au VFN devrait favoriser l'utilisation du français le plus souvent possible et permettre aux étudiants de développer les compétences nécessaires à l'expression et à la compréhension orales. Il faudrait, comme le souligne à juste titre PEKAREK (1999 : 10), orienter les activités en classe « vers le développement des savoir-faire pratiques de l'ordre du discours oral en face-à-face tels qu'ils semblent poser problème aux apprenants. » Il s'agira alors de créer des conditions favorables à l'acquisition des compétences discursives telles que prendre la parole, exprimer / défendre son point de vue, gérer l'organisation du discours dans l'interaction, participer à la construction du discours, solliciter la collaboration de l'interlocuteur en cas de difficultés de communication, etc. Ainsi, en dehors des débats et des exercices d'expression orale à partir des images, d'autres activités comme la conversation et les dialogues de genre argumentatif, sans préparation préalable permettront aux apprenants de pratiquer la langue sous diverses formes.

Comme nous avons pu le constater au cours de notre étude, la situation interactive a permis aux apprenants d'extérioriser leur connaissance de la langue française. Les pratiques de classe devraient donc privilégier « une

approche interactive » qui consiste à créer, dans le cours d'oral, un cadre dans lequel les apprenants seraient amenés à utiliser la langue en interaction comme dans une véritable situation sociale. Autrement dit, il faudrait recentrer l'enseignement de l'oral sur des activités interactives comme les exercices de simulation, de jeux de rôle ou des activités d'improvisation. Plusieurs travaux ont mis en évidence les atouts de telles activités en classe de langue étrangère surtout dans les milieux où les apprenants ont peu l'occasion de pratiquer la langue en dehors des cours (DEBYSER 1991 ; YAICHE 1996 ; WEISS, 2002).

En effet, force est de reconnaître qu'en dehors du fait que les jeux de rôle ou autres activités de simulation permettent de faire entrer la réalité en classe et de faire « vivre la langue en action et en relation » (DUFEU 1983 : 43), ils favorisent aussi la production spontanée du discours par les apprenants qui, tout en prenant plaisir au jeu, mobilisent et extériorisent leurs ressources linguistiques. Ainsi, comme le souligne TABENSKY (1997 : 136), « par le jeu dramatique spontané de situations variées allant des plus simples aux plus complexes (...) l'apprenant intègre les formes linguistiques pendant qu'il joue son rôle, il peut les réutiliser naturellement plus tard dans un contexte social non pédagogique. »

Par ailleurs, les activités interactives en classe permettront aux étudiants, qui affirment avoir peur de parler ou de faire des fautes<sup>85</sup>, de prendre la parole devant leurs pairs. Ils seront amenés à constater, comme c'est le cas avec nos enquêtés au cours de l'entretien rétrospectif, qu'ils disposent - plus qu'ils ne croient - de ressources linguistiques nécessaires pour communiquer en français. Ils pourront alors surmonter progressivement leur peur lorsqu'ils seront avec leurs pairs en dehors des classes.

---

<sup>85</sup> Cf. Chapitre 7 : Dépouillement du questionnaire (7.3.1.1. supra)

### **10.2.2.3. Organiser des séquences d'auto-correction**

Comme nous l'avons effectivement observé au cours de notre étude, la séquence de visionnement des interactions enregistrées a permis aux sujets de mieux appréhender leur compétence de communication. Alors que certains étaient étonnés de leur performance positive, d'autres avaient pu identifier leurs problèmes de communication.

Des séquences de cours doivent donc être consacrées à l'auto-confrontation pour entraîner les apprenants aux activités d'auto-correction et les motiver à mieux contrôler leur apprentissage. Ils seront ainsi amenés à :

- repérer leurs erreurs
- comprendre l'origine de ces erreurs
- pouvoir se corriger
- auto-évaluer leur compétence de communication

L'enregistrement d'un jeu de rôle, d'un débat ou d'un exposé peut, par exemple, faire l'objet d'une activité d'auto-confrontation au cours de laquelle les apprenants pourront prendre conscience de leurs propres compétences langagières, discuter de leurs conduites communicatives et mieux comprendre le fonctionnement de la langue.

### **10.2.2.4. Attirer l'attention des apprenants sur les stratégies de communication**

On observe généralement que les difficultés de production du discours en situation d'interaction ainsi que les démarches de résolution de ces difficultés ne sont pas souvent traitées en classe de langue. L'attention est portée essentiellement sur le développement des compétences linguistiques plutôt que sur les compétences interactionnelles. C'est le cas au VFN.

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

- prendre conscience des diverses stratégies de communication en général
- réfléchir sur leurs propres stratégies de communication
- mieux se préparer pour surmonter leurs difficultés de communication
- améliorer leur compétence de communication

Les professeurs pourront, par exemple, commencer la discussion sur les stratégies à partir du visionnement d'un enregistrement présentant deux apprenants en discussion libre. La classe sera amenée à identifier les difficultés des interactants ainsi que leurs conduites communicatives pour surmonter ces difficultés. Puis, les apprenants seront invités à parler de leurs propres démarches de compensation. Les recherches en didactique ayant montré que les apprenants plus compétents disposent d'un éventail de stratégies plus large et qu'ils en font plus usage que les apprenants moins compétents (O'MALLEY & CHAMOT, 1990), nous pensons que les discussions sur les stratégies de communication permettront aux apprenants « faibles » de profiter des expériences de leurs collègues plus compétents.

La sensibilisation aux stratégies de communication consisterait également à donner aux étudiants des indications sur les outils linguistiques qu'ils peuvent utiliser ainsi que sur les moyens par lesquels ils peuvent, en situation d'interaction, résoudre leurs problèmes de communication. Voici quelques indications :

- Pour combler une lacune lexicale

Par exemple, on montrera aux étudiants à l'aide d'exercices variés comment ils peuvent s'appuyer sur leur connaissance de la langue française pour surmonter un blocage lexical en adoptant des démarches suivantes <sup>86</sup>:

i. la description.

Exemple : *C'est un fruit, très gros, rond, on le coupe en morceaux, la chair est rouge.....*

ii. la description de l'usage qu'on fait de l'objet

Exemple : *C'est euh ce qu'on utilise pour se protéger quand on sort dans la pluie*

iii. l'emploi d'un terme générique

Exemple : *Nous avons vu beaucoup de euh choses là-bas*

iv. l'emploi de synonymes

Exemple : *Les professeurs sont .euh ont peut dire bons, gentils avec nous*

v. l'emploi d'un antonyme

Exemple : *Les gens ici sont euh comment dire euh le contraire de poli ?*

vi. le recours à l'alternance codique

Exemple : *Mon oncle est un homme d'affaires il euh « travel » euh beaucoup*

vii. le recours geste

Exemple : *Quand il a fini son discours tout le monde a euh (geste d'applaudissement)*

---

<sup>86</sup> Nous nous inspirons de PENDAX, Michèle (1998 : 27) et de RILEY (1985). C'est nous qui proposons les exemples.

vii. la sollicitation de la collaboration du partenaire de l'interaction

Exemples :- *S'il n'a pas d'argent il peut euh euh comment on dit  
« borrow » en français ?*

- *Je dis qu'il faut bien euh traiter traiter les femmes, c'est  
juste le mot traiter ?*

- Pour signaler une difficulté de compréhension à l'interlocuteur

On enseignera des expressions comme :

- *Je ne comprends pas / Je n'ai pas compris ce que vous avez dit*
- *Est-ce que vous pouvez répéter s'il vous plaît ?*
- *Que veut dire ..... ? / Que signifie le mot... ?*
- *Est-ce que vous pouvez parler lentement s'il vous plaît ?*
- *Est-ce que vous pouvez dire ça en anglais ? / Comment on dit ça en anglais ?*
  
- Pour s'assurer d'avoir bien compris ou d'être compris par son interlocuteur
  
- *Est-ce que vous avez dit..... ?*
- *Est-ce que vous parlez de ... ou de ... ?*
- *Je dis....vous comprenez n'est-ce pas ?*
- *Est-ce que vous avez compris ce que je veux dire ?*

En somme, les étudiants doivent être informés sur les savoir-faire communicationnels et sur les démarches de prévention et de gestion de difficultés de communication. Il faudrait leur apprendre à s'appuyer sur toutes leurs ressources linguistiques pour communiquer. On mettra l'accent sur la dynamique du discours oral telle qu'elle se manifeste au cours de l'interaction. Les enseignants privilégieront alors le travail sur les activités de types métalinguistiques et les exercices de compréhension orale comme nous allons le voir ci-dessous.

### **10.2.2.5. Proposer des activités métalinguistiques**

Au cours de l'analyse des interactions exolingues, nous avons pu constater que les difficultés de production des informateurs étaient largement dues aux lacunes lexicales et syntaxiques. Pour aider les apprenants dans ce domaine, nous devons adopter des pratiques de classe pouvant leur permettre de développer et d'exploiter leurs ressources langagières en français. Les professeurs aborderont donc les activités métalinguistiques à travers des exercices de reformulation, de définition, d'explication, etc. De telles activités, comme le dit DABENE (1994 : 161), « ont pour but d'inciter l'élève à faire du langage un objet d'observation et de réflexion (...) Elles aident ainsi à renforcer la conscience métalinguistique des sujets ». De nombreux travaux (VASSEUR 1993, ARNO et al 1997) ont, également, montré comment la réflexion sur la forme et le fonctionnement de la langue favorise l'évolution de l'interlangue de l'apprenant ainsi que sa capacité à mieux orienter son apprentissage.

Pour ALAWODE (2005 : 383)<sup>87</sup>, qui a mené une étude auprès des apprenants de cours intensif de français au VFN, « les activités métalinguistiques constituent un dispositif de construction de savoirs (méta)langagiers et un lieu par excellence de réflexion sur le fonctionnement de la langue ». Ainsi, préconise-t-il, comme pratique pédagogique, la mise en place de dispositifs d'enseignement / apprentissage qui privilégient la pédagogie des « situations-problèmes », une démarche pouvant favoriser la construction des connaissances linguistiques et la pratique de la langue à partir de l'observation et la formulation des hypothèses.

En effet, en éveillant la conscience des apprenants sur le fonctionnement de la langue, ils pourront améliorer leur compétence langagière et développer les facultés langagières appropriées pour gérer

---

<sup>87</sup> ALAWODE , Mathew a soutenu, en juillet 2005, une thèse de Doctorat sur les interactions langagières maître/élèves et la construction de savoirs de type métalangagiers.

d'éventuelles difficultés de production. Ils seront également en mesure de mettre à profit leurs connaissances de la langue lorsque cela s'impose dans des situations de communication naturelle.

Nous proposons, en guise d'illustration, comment le travail de reformulation pourrait s'effectuer. Si nous avons choisi l'activité de reformulation, c'est surtout à cause de son importance comme stratégie de compensation.

La première démarche consisterait à expliquer aux apprenants en quoi consiste la reformulation - à savoir la reprise d'un discours pour la modifier, pour illustrer ou expliquer ce qui est dit, pour clarifier un point de vue ou s'assurer d'avoir bien compris. On mettra également l'accent sur le rôle de l'activité de reformulation comme stratégie de communication orale, c'est-à-dire une forme de procédé pour s'auto-corriger, effectuer une recherche lexicale ou se donner du temps de réflexion au cours d'une interaction.

Ensuite, les professeurs attireront l'attention des apprenants sur les différents marqueurs de reformulation comme : à savoir : *c'est-à-dire* ; *ça veut dire, je veux dire...* ; *j'entends par là que...*, *autrement dit, etc.*

Enfin, on leur proposera des exercices d'auto-reformulation de leurs propres discours et de reformulation du discours de leurs camarades pour les entraîner à reproduire autrement ou à modifier ce qu'ils ont dit ou ce que les autres ont voulu dire.

Voici quelques exemples d'activités réalisables en classe<sup>88</sup> :

---

<sup>88</sup> Les professeurs pourront aussi utiliser les activités de reformulation proposées dans les méthodes de français disponibles au VFN.

i. Le professeur propose une série de phrases aux apprenants et leur demande de les reformuler.

ii. Sous forme d'activité ludique, le professeur demande à un apprenant de faire une phrase qui va être reformulée par un autre apprenant et ainsi de suite pour former une série de reformulations à partir de l'énoncé initial.

iii. Le professeur peut, également, demander aux apprenants de faire des reformulations de type définitoire comme dans ces exemples :

*- Dans la société yorouba, le repas traditionnel est « amala », c'est-à-dire une pâte à base d'igname.*

*- Sur cette photo, on voit ma tante, c'est-à-dire la soeur aînée de mon père.*

*- Il a pris le décapsuleur, c'est-à-dire ce qu'on utilise pour ouvrir les bouteilles.*

#### **10.2.2.6. Aider les apprenants à développer une meilleure compréhension orale**

La dynamisation de l'enseignement de l'oral au VFN devrait également porter sur le développement de la compréhension orale des étudiants à partir de l'écoute des messages oraux produits par des francophones. En effet, pour de nombreux sujets interrogés au cours de notre recherche<sup>89</sup>, la principale difficulté de communication avec les francophones est celle de la compréhension. La plupart ont attribué leurs difficultés au débit, à l'intonation ou à l'accent des francophones. Nous avons également observé, en analysant les interactions recueillies, que les sujets avaient des problèmes à interpréter certains propos de leur interlocuteur ou à comprendre certains

---

<sup>89</sup> Voir le dépouillement des questionnaires (7.3.3.1. Supra)

mots. Il est clair qu'une amélioration de la compréhension orale des apprenants faciliterait leur production langagière en situation d'interaction.

Il faudrait donc leur proposer des activités de compréhension orale à partir de documents authentiques. Car, comme le souligne GAONAC'H (1990 : 39),

« le processus de compréhension s'ancre dans l'utilisation d'informations qui se situent à différents niveaux. Seuls les discours « authentiques » (c'est-à-dire ancrés dans une situation de communication déterminée) sont des discours où ces différents niveaux se retrouvent et sont pertinents les uns par rapport aux autres (...) les documents utilisés sans les activités d'apprentissage de compréhension orale doivent être, dans la mesure du possible, des documents authentiques. »

En effet, l'utilisation des documents authentiques permettrait d'entraîner les étudiants à différentes formes du discours oral et de les habituer à la variabilité des accents, des intonations et du débit des locuteurs francophones. Ajoutons, à la suite de LEBRE-PEYTARD (1990 : 10), que les documents sonores « spontanés » ont aussi le mérite de « faciliter l'accès des apprenants aux normes langagières ». Il faudrait donc proposer des activités à partir des enregistrements de programmes radiodiffusés comme :

- le journal radiodiffusé
- les reportages
- les débats politiques
- les émissions à plusieurs intervenants
- la publicité, etc.

Les professeurs doivent travailler sur diverses formes d'écoute en privilégiant une « écoute interactive », c'est-à-dire « une approche qui consiste à corréler les différentes tâches affectées à l'activité d'audition dans le

processus du langage » (LHOTE, 1995 : 69). En d'autres termes, il ne s'agira pas uniquement d'écouter pour comprendre, mais aussi pour communiquer. Ainsi, en dehors des exercices de compréhension orale, les documents authentiques pourraient servir de points de départ d'activités de production. Certains extraits peuvent, par exemple, faire l'objet d'exercices de reformulation, d'explication ou de discussion par les apprenants.

Les objectifs d'écoute pourraient être la compréhension globale ou détaillée des points spécifiques évoqués dans le document. On entraînera les apprenants à s'appuyer sur les éléments contextuels ainsi que les informations paralinguistiques pour accéder à la compréhension. On proposera, par exemple, des activités suivantes<sup>90</sup> :

- Ecouter pour repérer

Une activité ayant pour objectif de favoriser le contact avec le document sonore authentique et de motiver l'écoute des apprenants. On leur demandera de relever la liste des noms de personnes ou de lieux entendus, d'identifier le nombre de locuteurs, de déterminer leurs sexes à partir de leurs voix, etc.

- Ecouter pour identifier

On entraînera les apprenants à la reconnaissance des principaux faits évoqués dans le document. On les invitera également à interpréter l'opinion des locuteurs et à résumer le contenu du document.

- Ecouter pour réfléchir et produire

On proposera quelques extraits du document aux apprenants afin de les amener à réfléchir sur le fonctionnement de la langue. Des activités de production peuvent ensuite succéder à celles de réflexion.

---

<sup>90</sup> Cf. LEBRE-PEYTARD, Monique (1990 : 15 – 25).

## **Conclusion**

De ce qui précède, il est clair que l'amélioration de la compétence de communication verbale des apprenants nigériens en immersion linguistique au VFN nécessite des changements tant au niveau des contenus qu'au niveau de l'approche pédagogique de l'oral. Les enseignants auront des rôles importants à jouer dans la mise en place des activités favorables à une meilleure appropriation et à une pratique régulière du français par les apprenants. La tâche peut leur paraître énorme au début. Il faudrait leur présenter les résultats de notre étude et les préparer à modifier progressivement leurs pratiques de classe. Il s'agit là d'une tâche nous aurons à faire avec le soutien des autorités du VFN et la collaboration des collègues enseignants. L'élaboration d'un programme détaillé se fera après un travail de concertation qui prendra en compte nos recommandations et celles de nos collègues ALAWODE et MBANEFO qui ont récemment soutenu leurs thèses.

En ce qui concerne les apprenants, on leur fera prendre conscience de leurs potentialités et des divers moyens dont ils disposent pour communiquer effectivement en français. Il faudrait leur donner plus d'occasions d'interaction avec des locuteurs francophones et les encourager à pratiquer le français, à surmonter les problèmes psychologiques qui les empêchent souvent de parler français partout au VFN. Car, aucune méthode d'enseignement de langue étrangère ne peut être efficace sans la motivation, le désir et la détermination personnelle des apprenants à apprendre et à pratiquer cette langue.

## **CONCLUSION GÉNÉRALE**

## CONCLUSION GÉNÉRALE

En amorçant cette recherche, nous nous sommes fixé comme objectifs d'enquêter sur les principales difficultés de communication orale d'apprenants nigériens de français et d'identifier les conduites communicatives et interactionnelles par lesquelles ils tentent de surmonter ces difficultés. Notre public étant constitué d'étudiants de troisième année de licence en programme d'immersion linguistique au Village français du Nigeria (VFN), cette étude avait également comme finalité de proposer des pistes pédagogiques pouvant contribuer à l'amélioration de l'enseignement de l'oral dans ce centre et favoriser la pratique du français par les apprenants au cours de leur formation.

Pour répondre aux diverses questions autour desquelles s'articule notre recherche, nous avons recueilli des données aussi bien quantitatives que qualitatives en administrant des questionnaires aux apprenants. L'enregistrement de leurs productions verbales a été réalisé au cours d'une interaction en face à face avec un journaliste francophone et l'organisation des entretiens rétrospectifs individuels sur leur rencontre avec le locuteur francophone.

Au terme de l'analyse des données, il convient à présent de dresser le bilan, de présenter les principaux résultats obtenus et de mettre en lumière les pistes qui émergent de cette étude.

En ce qui concerne les difficultés des apprenants, le dépouillement des questionnaires a permis de constater qu'elles varient d'une situation de communication à une autre. Lorsque les sujets sont entre eux, par exemple, les difficultés portent essentiellement sur la production et se manifestent sur le plan linguistique par l'insuffisance de vocabulaires, les problèmes de

construction grammaticale, et sur le plan psychologique par la peur de faire des fautes, de se montrer incompetents ou de présenter une mauvaise image d'eux-mêmes. Quand ils communiquent avec leurs professeurs, les difficultés se présentent à la fois sur le plan de la production (difficultés linguistiques) et de la compréhension, alors que dans une situation de communication avec des locuteurs francophones les difficultés sont essentiellement celles de compréhension.

L'analyse des interactions exolingues a révélé que les difficultés de production des sujets se manifestaient en terme de lacunes lexicales et syntaxiques alors que celles de compréhension se présentaient sous forme de non-reconnaissance de certains éléments lexicaux et de mauvaise interprétation des propos de leur partenaire. Dans l'ensemble, nous avons pu observer que plusieurs facteurs sont à l'origine des diverses difficultés des apprenants : l'influence de l'environnement plurilingue dans lequel ils vivent et où ils n'ont pas vraiment l'occasion de pratiquer la langue, l'influence d'autres langues qu'ils maîtrisent déjà ainsi que le manque de contacts avec des locuteurs francophones.

A propos des stratégies de compensation des difficultés, l'étude des interactions a permis de constater une grande volonté de la part des apprenants à surmonter leurs difficultés de production en s'appuyant sur leur connaissance limitée de la langue française et sur les ressources dont ils disposent dans d'autres langues. Ainsi, pour résoudre les problèmes de production, les apprenants ont-ils surtout privilégié les stratégies individuelles, notamment le recours à l'auto-correction, la définition, la reformulation, la traduction littérale et l'alternance codique. Quant à la compensation des problèmes de compréhension, elle s'est manifestée à travers des stratégies collaboratives sous forme de sollicitation explicite (demande de répétition, demande d'explication, verbalisation de la difficulté) et implicite (recours au silence pour obliger leur interlocuteur à reformuler ses propos).

Les réponses des apprenants (à travers le questionnaire et au cours de l'entretien rétrospectif) ont permis, d'une part, de confirmer la plupart de nos observations empiriques. Elles ont, d'autre part, mis en lumière d'autres démarches de résolution de difficultés comme le recours au gestuel, les stratégies d'évitement et les stratégies de maîtrise de problèmes comme l'emploi des astuces pour gagner du temps, la prise de risque de faire des fautes dans le but d'éviter la rupture de communication, etc.

D'une manière générale, les stratégies observées ont mis en lumière une certaine détermination, de la part des sujets, à effectuer la tâche communicative et à assurer le succès de l'interaction. Les stratégies ainsi déployées s'inscrivent dans la catégorie des « stratégies d'accomplissement des buts de communication » (BANGE, 1992b). Car, comme le souligne cet auteur, une stratégie qui favorise la réalisation des buts de la communication présuppose non seulement l'existence d'un but de communication à réaliser, mais aussi le fait que le locuteur non natif veuille le réaliser, qu'il soit motivé pour le faire en passant par-dessus la menace potentielle que comporte la prise de risque.

Par rapport à nos hypothèses de départ, l'analyse des données ne nous a pas permis de les valider toutes. D'abord, en ce qui concerne la compétence plurilingue des apprenants, l'étude des productions verbales révèle effectivement l'influence d'autres langues (notamment l'anglais) sur leurs discours en français. Nous avons pu ainsi observer des démarches de fusion anglais-français (ayant conduit à des bricolages lexicaux) et de différenciation (notamment le recours à l'alternance codique).

Ensuite, en identifiant deux groupes d'enquêtés (A et B) compte tenu de leur durée d'apprentissage du français, nous avons posé comme hypothèse le fait que ceux ayant accumulé plus d'années d'apprentissage auraient moins de difficultés à communiquer en français. Les résultats obtenus ont

partiellement validé cette hypothèse. En effet, les difficultés sont identiques pour les deux groupes. Mais, sur le plan des démarches de compensation, les étudiants ayant plus d'années d'apprentissage se sont montrés très soucieux du respect de la norme en privilégiant des démarches d'auto-correction et des activités métalinguistiques (la reformulation).

Enfin, nous n'avons pas pu vérifier notre hypothèse sur le déploiement des stratégies à dominances acquisitionnelles par les étudiants. La durée relativement courte des interactions exolingues ne nous a pas permis de repérer de véritables séquences potentiellement acquisitionnelle, même si nous ne pouvons pas écarter le fait que certaines formes d'appropriation aient pu avoir lieu sans être identifiées parce qu'il n'y a pas eu de réutilisation immédiate de données linguistiques. Que pouvons-nous tirer de ces résultats ?

Comme apport principal, cette recherche nous a renseigné sur les véritables difficultés des apprenants nigériens et sur les efforts qu'ils fournissent pour les résoudre. Le protocole expérimental de recueil des productions verbales à travers l'interaction exolingue a montré que les apprenants nigériens disposent des compétences nécessaires pour communiquer efficacement en français et qu'ils sont capables de surmonter leurs difficultés. L'expérience a montré en effet que, face à l'obligation de communiquer en français, non seulement, ils n'avaient pas peur de parler, mais aussi, ils avaient su fournir des efforts nécessaires pour assurer le succès de l'interaction. Il est donc évident, comme le souligne PY (1993 : 20 - 21), que « c'est en communiquant que l'on apprend une langue » et que « les outils linguistiques apparaissent, s'organisent et se normalisent progressivement sous la pression des besoins créés par la réalisation de la tâche. »

Par ailleurs, grâce à cette étude, nous sommes parvenu à la conclusion que la communication en langue étrangère n'est pas seulement un but à atteindre, mais aussi un moyen par lequel les apprenants peuvent être amenés à réinvestir leur connaissance, à vérifier, voire renforcer, les acquisitions préalables. Les résultats obtenus nous ont éclairé sur les réajustements pédagogiques qui s'imposent dans l'enseignement de l'oral au VFN et sur la nécessité de créer davantage de situations de communication pouvant favoriser la pratique du français par les apprenants au cours de leur séjour. Il faudrait désormais redéfinir les objectifs d'enseignement, privilégier les activités interactives et aider les apprenants à développer une meilleure compétence de compréhension orale. Les professeurs devront également être formés par rapports aux nouvelles orientations que nous préconisons<sup>91</sup>.

L'enregistrement vidéo des interactions exolingues nous semble être atout important pour l'enseignant que nous sommes. Il pourra éventuellement servir comme outil pédagogique pour aborder les difficultés de communication orale en classe et sensibiliser les apprenants aux démarches de résolution de ces difficultés.

Même si, à la fin de cette recherche, nous pouvons dire que les principaux objectifs ont été atteints, force est de reconnaître que certaines questions restent sans réponses et méritent d'être reconduites dans les recherches à venir.

D'abord, la durée trop courte des interactions exolingues ne nous a pas permis de bien appréhender les démarches d'appropriation des apprenants. Il serait souhaitable de voir comment les sujets profitent de l'interaction avec des locuteurs plus compétents pour acquérir de nouvelles données

---

<sup>91</sup> ALAWODE (2005 : 251- 273) a également mis en relief l'importance de cette démarche en focalisant ses propositions pédagogiques sur la formation des enseignants au Nigeria, en général et au VFN, en particulier,.

linguistiques et améliorer leur compétence de communication. L'enregistrement d'interactions plus longues permettrait d'étudier les relations qui se tissent entre la résolution de difficultés de communication et la construction de nouvelles connaissances. Dans cette optique, des recherches longitudinales pourront être entreprises pour observer l'évolution de la compétence de communication des apprenants pendant leur séjour au VFN.

Ensuite, au cours de l'analyse des productions verbales de nos apprenants, nous nous sommes surtout appesanti sur l'étude des difficultés ayant perturbé le bon déroulement des interactions sans attention particulière sur les erreurs linguistiques. Comme prolongement de cette recherche, l'analyse des erreurs des apprenants et de leur interlangue nous semble être une piste intéressante pour approfondir notre connaissance à propos de l'influence de la connaissance d'autres langues sur leurs processus d'appropriation de la langue française.

Enfin, nous envisageons d'exploiter notre corpus pour étudier les écarts entre les productions des apprenants et la norme de la langue française. Une telle analyse permettrait de mettre en lumière les problèmes d'interférences linguistiques qui se manifestent sur le plan lexical, morphosyntaxique et phonologiques. Dans cette perspective, les phénomènes pourraient être examinés par rapport à l'anglais et aux différentes langues nigérianes parlées par les apprenants.

## **BIBLIOGRAPHIE**

## BIBLIOGRAPHIE

- ADLER, Ronald B. & TOWNE, Neil (1991): *Communication et interactions*, Editions Etudes Vivantes, 358 p.
- AJIBOYE, Tunde (2002) : « Hésitation, erreur et réparation : notes sur une stratégie interactionnelle en français parlé » in AIRE, Victor O. & KUJU, Chris (2002) (éds.) : *The French Language and Cultures. Proceedings of the Second NUFTA Annual Conference*, Jos, St. Stephen Inc. Bookhouse, pp. 53 – 64.
- ALAWODE, Matthew I. (2005) : *Interactions langagières et construction de savoirs de type métalangagiers en classe de langue*, Thèse de doctorat, Université de Franche – Comté, Besançon, vol. 1, 421 p.
- ALBER, Jean-Luc & PY, Bernard (1986) : « Vers un modèle exolingue de la communication interculturelle : interparole, coopération et conversation », *Etudes de Linguistique Appliquée*, n° 61, janvier-mars 1986, pp. 78 – 90.
- ANDERSEN, Helga (1995) : « Problèmes et solutions dans l'interaction exolingue » in VERONIQUE, Daniel & VION, Robert (1995) (éds.) : *Des savoir-faire communicationnels*, Aix-en-Provence, Université de Provence, pp. 67 – 85.
- ARNO Elisabet et al (1997) : « Modes de résolution de tâches métalinguistiques en travail de groupe », *AILE (Acquisition et Interaction en Langue Etrangère)*, n° 10, 1997, pp. 75 – 116.
- ARTON, Francis & DUDA, Richard (1988) : « Production orale : comment mettre en place des stratégies d'enseignement – apprentissage » *Mélanges Pédagogiques, CRAPEL*, pp. 3 – 13.
- AUCHLIN, Antoine & MOESCHLER, Jacques (1991) : « Stratégies interactives, interactionnelles et interprétatives » in ROULET, Eddy et al (1991) : *L'articulation du discours en français contemporain*, Berne, Francfort, Peter Lang, 3<sup>ème</sup> édition, pp. 195 - 257.
- BACHMANN, Christian ; LINDENFELD, Jacqueline & SIMONIN, Jacky (1981) : *Langage et communications sociales*, Paris, Hatier, 223 p.
- BAGGIONI, Daniel & PY, Bernard (1987) : « Conversation exolingue et normes » in BLANC, Holda ; LE DOUARON, Michèle & VERONIQUE, Daniel (1987) (éds.) : *Colloque International : Acquisition d'une langue étrangère : perspectives et recherches*, pp. 72 – 81.

- BAKHTINE, Mikhaïl (1977) : *Le marxisme et la philosophie du langage*, Paris, Editions de Minuit, 233 p.
- BAMGBOSE, Ayo (1976): «Language in national integration: Nigeria as a case study», communication présentée au 12<sup>th</sup> West African Languages Congress, University of Ife, Ife, Nigeria, 15 – 20 mars 1976, document non publié.
- BANGE, Pierre (éd.) (1987) : *L'analyse des interactions verbales. La dame de Caluire : une consultation*, Berne, Editions Peter Lang, 402 p.
- \_\_\_\_\_ (1991) : « Séquences acquisitionnelles en communication exolingue » in RUSSIER, Colette ; STOFFEL, Henriette & VERONIQUE, Daniel (éds.) (1991) : *Interaction en langue étrangère*, Aix-en-Provence, Publications de l'Université de Provence, pp. 61 – 66.
- \_\_\_\_\_ (1992a): *Analyse conversationnelle et théorie de l'action*, Paris, Hatier, 223 p.
- \_\_\_\_\_ (1992b) : « A propos de la communication et de l'apprentissage en L2, notamment dans ses formes institutionnelles », *AILE (Acquisition et Interaction en Langue Etrangère)*, n° 1. pp. 53 – 85.
- \_\_\_\_\_ (1996) : « Considération sur le rôle de l'interaction dans l'acquisition d'une langue étrangère », *Les cahier du Cediscor*, N° 4, 1996, pp. 189 - 202.
- BARRIER, Guy (1996) : *La communication non verbale. Aspects pragmatiques et gestuels des interactions*, Paris, ESF Editeur, 190 p.
- BAYLON, Christian & MIGNOT, Xavier (1999): *La communication*, Editions Nathan / HER, 416p.
- BELLENGER, Lionel (1979) : *L'expression orale*, Paris, Presses Universitaires de France, 127 p.
- BERTHE, Frédéric (1979) : « Eléments de conversation », *Communication*, n° 30, 1979, pp. 109 – 163.
- BERTHOUD, Anne-Claude & MONDADA, Lorenza (2000) : *Modèles du discours en confrontation*, Peter Lang S.A., 228 p.
- BIZOUARD, Colette (1996) : *Invitation à l'expression orale*, Lyon, Chronique sociale, 138 p.

- BLANC, Hoda ; LE DOUARON, Michèle & VERONIQUE, Daniel (1987) (éds.) : *S'approprier une langue étrangère... Actes du Colloque International : "Acquisition d'une langue étrangère : perspectives et recherches"*, Paris, Didier Erudition, 331p.
- BLANCHE-BENVENISTE, Claire (1993) : « Les unités : langue écrite, langue orale », in *Proceedings in the Workshop on ORALITY versus LITERACY : Concepts, Methods and Data*, Strasbourg, European Science Foundation, pp. 139 – 195.
- \_\_\_\_\_ (2000) : *Approche de la langue parlée en français*, Editions Orphys, 164 p.
- BLANCHE-BENVENISTE, Claire & JEAN JEAN, Colette (1986) : *Le français parlé. Transcription et édition*. Institut National de langue française, 264 p.
- BLANCHE-BENVENISTE, Claire et al (1990) : *Le français parlé. Etudes grammaticales*. Paris, Centre National de Recherche Scientifique, 292p.
- BLANCHET, Alain (1997): *Dire et faire dire: l'entretien*, Paris, Armand Colin, 169 p.
- BLANCHET, Alain & GOTMAN, Anne (1992) : *L'enquête et ses méthodes : l'entretien*, Paris, Éditions Nathan, 125 p.
- BLANCHET, Alain et al. (1985) : *L'entretien dans les sciences sociales : l'écoute, la parole et le sens*, Paris, Dunod, 289 p.
- \_\_\_\_\_ (2005) : *Les techniques d'enquête en sciences sociales : observer, interviewer, questionner*, Paris, Dunod, 197 p.
- BOGAARDS, Paul (1991) : *Aptitude et affectivité dans l'apprentissage des langues étrangères*, Paris, Coll. LAL, Les Editions Didier, 191p.
- BOUCHARD, Robert (1995) : « De l'enseignement de la langue orale à l'entraînement aux pratiques dialogiques », *L'IDIL (Revue de Linguistique et de Didactique des Langues)*, n° 12, septembre 1995, pp. 97 – 118.
- BOUCHARD, Robert & NUCHÈZE, Violaine (de) (1987) : « Formulations métalangagières et situations exolingues » in BLANC, Hoda ; LE DOUARON, Michèle & VERONIQUE, Daniel (éds.) (1987): *S'approprier une langue étrangère... Actes du Colloque International : "Acquisition*

- d'une langue étrangère : perspectives et recherches*”, Paris, Didier Erudition, pp. 56 - 62.
- BROSSARD, Alain et al (1984), *La communication non verbale*, Delachaux & Niestlé, 244 p.
- CALVET, Jean-Louis & DUMONT Pierre (1999) (dir.) : *L'enquête sociolinguistique*, Paris, L' Harmattan, 190 p.
- CAMBRA GINE, Margarida (2003) : *Une approche ethnographique de la classe de langue*, Paris, Editions Didier, 335 p.
- CAMPIONE, Estelle (2004) : « Etude des interactions entre pauses silencieuses et pauses remplies en français parlé » in *Autour du corpus de référence du français parlé, Recherche sur le français parlé*, n° 18, pp. 185 - 200.
- CANALE, Michel & SWAIN, Merrill (1980): « Theoretical bases of communicative approaches to language teaching and testing », *Applied Linguistics*, 1, pp. 1 – 47.
- CARTON, Francis-Marie (1981) : « Le discours oral en élaboration : directions de recherche », *Mélanges Pédagogiques, CRAPEL*, n° 11, pp. 49 – 68.
- \_\_\_\_\_ (1983) : « Pour une didactique des stratégies conversationnelles », *Mélanges Pédagogiques, CRAPEL*, n° 13, pp. 53 – 102.
- CARTON, Francis-Marie & DUDA, Richard (1988) : « Production orale : comment mettre en place des stratégies d'enseignement - apprentissage », *Mélanges pédagogiques, CRAPEL*, n° 17, pp. 3 – 13.
- CASTELLOTTI, Véronique & MOORE, Danièle (1999) (Coord.) : *Alternances des langues et construction de savoirs, Cahier du français contemporain*, n° 5, mai 1999, 255 p.
- CAUSA, Maria (2002) : *L'alternance codique dans l'enseignement d'une langue étrangère. Stratégies d'enseignement bilingues et transmission de savoirs en langue étrangère*, Peter Lang SA, 294p.
- CHAROLLES, Michel ; FISNER Sophie & JAYEZ, Jacques (éds.) (1990) : *Le discours. Représentations et interprétations*, Nancy, Presses Universitaires de Nancy, 305 p.
- CHOMSKY, Noam (1965): *Aspects of the theory of syntax*, Cambridge, M.I.T. Press, Trad. française (1971): *Aspects de la théorie syntaxique*, Seuil, 283 p.

- COLLETA, Jean-Marc (1991) : « La conversation “exolingue” : quel objet ? Quelles spécificités ? Quelles compétences en jeu ? » in RUSSIER, Colette ; STOFFEL, Henriette & VERONIQUE, Daniel (éds.) (1991) : *Interaction en langue étrangère*, Aix-en-Provence, Publications de l’université de Provence, pp. 95 – 106.
- \_\_\_\_\_ (1995): « Qui parle et pourquoi ? Examen critique de quelques approches de l’interaction », *L’IDIL, Revue de Linguistique et de Didactique des Langues*, n° 12, septembre 1995, pp. 43 – 65.
- CONSEIL DE L’EUROPE (2001) : *Cadre européen commun de référence pour les langues. Apprendre, enseigner, évaluer*, Paris, Les Editions Didier, 191 p.
- CORDER, Pit S. (1971) : « Le rôle de l’analyse systémique des erreurs en linguistique appliquée », *Bulletin CILA*, n°14, Université de Neuchâtel, pp. 6 – 15.
- \_\_\_\_\_ (1978): « Language Learner and Teacher Talk », *Audio Visual Language Journal*, n° 16, 1, 1978, pp. 5 – 13.
- \_\_\_\_\_ (1980) : « Que signifient les erreurs des apprenants ? », *Langages*, n° 57, mars 1980, pp. 9 – 15.
- COSNIER, Jacques (1978) : « Gestes et stratégies conversationnelles » in *Stratégies discursives*, Actes du Colloque du Centre de Recherches Linguistiques et Sémiologiques de Lyon, 20 – 22 mai, 1977, Presses Universitaires de Lyon, pp. 9 – 17.
- \_\_\_\_\_ (1988) : « Grands tours et petits tours » in COSNIER, Jacques ; GELAS, Nadine & KERBRAT-ORECCHIONI, Catherine (1988) : *Echanges sur la conversation*, Paris, Editions du CNRS, pp. 175 – 184.
- COSNIER, Jacques & BROSSARD, Alain (1984) : « Communication non verbale : co-texte ou contexte ? » in BROSSARD, Jacques et al (1984) : *La communication non verbale*, Paris, Neuchâtel, Delachaux & Niestlé, pp. 1 – 29.
- COSNIER, Jacques & KERBRAT-ORECCHIONI, Catherine (sous la dir.) (1987) : *Décrire la conversation*, Lyon, Presses Universitaires de Lyon, 392 p.
- COSNIER, Jacques ; GELAS, Nadine & KERBRAT-ORECCHIONI, Catherine (sous la dir.) (1988) : *Echanges sur la conversation*, Paris, Editions du CNRS, 392 p.

- COSTE, Daniel (1986) : « Auto-interruptions et reprises », *DRLAV Revue de Linguistique*, n° 34 - 35, pp. 127 - 139.
- \_\_\_\_\_ (2002) : « Compétence à communiquer et compétence plurilingue » in CASTELLOTTI, Véronique & PY, Bernard (2002) : *La notion de compétence en langue. Notions en Question*, n° 6, pp. 115 - 123.
- COSTE, Daniel ; MOORE Danielle & ZARATE Geneviève (1997): *Compétence plurilingue et pluriculturelle*, Strasbourg, Conseil de l'Europe, 70 p.
- CYR, Paul (1998) : *Les stratégies d'apprentissages*, CLE International, 181 p.
- DABENE, Louise (1994) : *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues*, Paris, Hachette - Livre, 191 p.
- DAUSENDSCHÖN-GAY, Ulrich (1988) : « Particularité des réparations en situation de contact » in COSNIER, Jacques ; GELAS, Nadine & KERBRAT-ORECCHIONI, Catherine (sous la dir.) (1988) : *Echanges sur la conversation*, Paris, Editions du CNRS, pp. 269 - 283.
- \_\_\_\_\_ (1995) : « La gestion interactionnelle de la différence des compétences linguistiques : le cas des interactions exolingues », *Cahiers de pragmatique*, n° 25, 1995, pp. 31 - 51.
- \_\_\_\_\_ (2004) : « De l'observation des stratégies de communication à la prise en compte du point de vue des locuteurs... vers une linguistique sociale et située » in GAJO, Laurent et al. (2004) (éds.) : *Un parcours au contact des langues. Textes de Bernard PY commentés*, Paris, Editions Didier, pp. 209 - 212.
- DEBYSER, Francis (1991) : « Les simulations globales », *Education et Pédagogies*, n° 10, pp. 79 - 82.
- DE PIETRO, Jean-François (1988a) : « Vers une typologie des situations de contacts linguistiques », *Langage et Société*, n° 43, pp. 65 - 89.
- \_\_\_\_\_ (1988b) : « Conversations exolingues. Une approche linguistique des interactions interculturelles » in COSNIER, Jacques ; GELAS, Nadine & KERBRAT-ORECCHIONI, Catherine (sous la dir.) (1988) : *Echanges sur la conversation*, Paris, Editions du CNRS, pp. 251 - 267.
- DE PIETRO, Jean-François ; MATTHEY, Marinette & PY, Bernard (1989) : « Acquisition et contrat didactique : les séquences potentiellement acquisitionnelles dans la conversation exolingue », in WEIL, Dominique & FUGIER, Huguette (dir.) (1989) : *Actes du Troisième Colloque Régional de Linguistique, Strasbourg 28 - 29 avril 1988*,

Strasbourg, Université des Sciences Humaines & Université Louis Pasteur, pp. 99 – 124.

DÉTRIE, Catherine ; SIBLOT, Paul & VERINE, Bertrand (2001) : *Termes et concepts pour l'analyse du discours. Une approche praxématique*, Paris, Editions Champion, 413 p.

DOLZ, Joaquim & SCHNEUWLY, Bernard (1998) (dir.) : *Pour un enseignement de l'oral. Initiation aux genres formels à l'école*, Paris, ESF éditeur, 211 p.

DUFEU, Bernard (1983) : « Jeux de rôles. Le jeu de rôle : Repères pour une pratique », *Le Français dans le Monde*, n° 176, pp. 43 – 44.

DURAND, Jacques (1981) : *Les formes de la communication*, Paris, Bordas, 215 p.

FÆRCH, Claus & KASPER, Gabrielle (1980a): « Processes and strategies in foreign language learning and communication », *International Studies Bulletin*, 5, pp. 47 – 118.

\_\_\_\_\_ (1980b) : « Stratégies de communication et marqueurs de stratégies », *ENCRAGES : Acquisition d'une langue étrangère*, numéro spécial, Automne 1980, Publication de l'Université Paris VIII - Vincennes, Saint-Denis, pp. 17 - 24.

\_\_\_\_\_ (1983): « Plans and strategies in foreign language communication » in FÆRCH, Claus & KASPER, Gabrielle (1983) (éds.): *Strategies in interlanguage communication*, London, Longman, pp. 20 - 60.

\_\_\_\_\_ (1986): « Perspectives in Language transfer », *Applied Linguistics*, 7 / 2, 111-135.

FEDERAL REPUBLIC OF NIGERIA (1981): *National Policy on Education*, Revised, Lagos, Nigeria, NERDC Press, 49 p.

\_\_\_\_\_ (1989): *The constitution of the Federal Republic of Nigeria*, Ilorin, Woye Printers & Publishers.

FLAHAULT, François (1978): *La parole intermédiaire*, Paris, Editions Le Seuil, 233 p.

FOLLIOLET, Jacques (1985) : « Réflexions sur l'apprentissage en français langue étrangère. Des variations stylistiques du français oral spontané », *Etudes de Linguistique Appliquée*, n° 59, juillet – septembre 1985, pp. 31 – 42.

- FRANÇOIS, Denise (1979) : « L'oral, les oraux et leur grammaire », *Le Français dans le Monde*, n° 145, mai – juin 1979, pp. 40 – 45.
- FRANÇOIS, Frédéric et al (1990) : *La communication inégale. Heurs et malheurs de l'interaction verbale*, Paris, Delachaux & Niestlé, 276 p.
- FRAUENFELDER, Uli & PORQUIER, Rémy (1979) : « Les voies d'apprentissage en langue étrangère », *Travaux de recherches sur le bilinguisme, Working Papers on Bilingualism*, n° 17, Toronto, Centre des langues modernes, Institut d'études pédagogiques de l'Ontario, pp. 37 – 64.
- \_\_\_\_\_ (1980) : « Le problème des tâches dans l'étude de la langue de l'apprenant », *Langages*, n° 57, mars 1980, pp. 61 – 71.
- GADET, Françoise (1996) : « Une distinction bien fragile : oral / écrit », *TRANEL : Discours oraux – discours écrits : quelles relations ?*, n° 25, décembre 1996, pp. 13 – 27.
- GAJO, Laurent & MONDADA, Lorenza (2000) : *Interactions et acquisitions en contexte. Modes d'appropriation de compétences discursives plurilingues par les jeunes immigrés*, Editions Universitaires Fribourg Suisse, 250 p.
- GAJO, Laurent et al. (2004) (éds.) : *Un parcours au contact des langues. Textes de Bernard PY commentés*, Paris, Editions Didier, 287 p.
- GAONAC'H, Daniel (1990) : « Les stratégies attentionnelles dans l'utilisation d'une langue étrangère » in GAONAC'H, Daniel (1990) (coord.) : *Acquisition et utilisation d'une langue étrangère : l'approche cognitive, Le Français dans le Monde, Recherches et Applications*, pp. 41 – 49.
- GAULMYN (de), Marie-Madeleine (1987) : « Actes de reformulations et processus de reformulation » in BANGE, Pierre (éd.) (1987) : *L'analyse des interactions verbales. La dame de Caluire : une consultation*. Berne, Editions Peter Lang, pp 83 – 98.
- GERMAIN, Claude (1998) : *La compréhension orale*, CLE International, 221 p.
- GIACOBBE, George (1992) : *Acquisition d'une langue étrangère. Cognition et acquisition*, Paris, Editions du CNRS, 256 p.
- GIACOMI, Alain (1986) : « Processus de structuration de l'énoncé en acquisition et interaction » in GIACOMI, Alain & VERONIQUE, Daniel (1986) : *Acquisition d'une langue étrangère : perspectives et recherches. Actes du 5<sup>e</sup> Colloque International d'Aix-en Provence, Tome 1*, Publication de l'Université de Provence, pp. 285 – 303.

- GIACOMI, Alain ; HOUDAIFA, El-Tayeb & VION, Robert (1984) : « Malentendus et / ou incompréhension dans la communication interculturelle : "à bon entendeur, salut" » in NOYAU, Collette & PORQUIER, Rémy (1984) (éds.) : *Communiquer dans la langue de l'autre*, Paris, Presses Universitaires de Vincennes, pp. 79 – 98.
- GIACOMI, Alain & HEREDIA (de), Christine (1986) : « Réussites et échecs dans la communication linguistique entre locuteurs francophones et locuteurs immigrés », *Langages*, N° 84, décembre 1986, pp. 9 – 24.
- GIACOMI, Alain & VERONIQUE, Daniel (1986) : *Acquisition d'une langue étrangère : perspectives et recherches. Actes du 5è Colloque International d'Aix-en Provence, Tome 1*, Publication de l'Université de Provence, 419 p.
- GILLY, Michel ; ROUX, Jean-Paul & TROGNON, Alain (1999) : *Apprendre dans l'interaction*, Presses Universitaires de Nancy, 407 p.
- GOFFMAN, Erving (1973) : *La mise en scène de la vie quotidienne, Tome 1 : La présentation de soi*, Paris, Editions de Minuit 251 p.
- \_\_\_\_\_ (1974) : *Les rites d'interaction*, traduit de l'anglais par Alain KIHM, Paris, Editions de Minuit, 230 p.
- \_\_\_\_\_ (1987) : *Façon de parler*, traduit de l'anglais par Alain KIHM, Paris, Editions de Minuit, 277 p.
- GORDON, Raymond G., Jr. (ed.), (2005): *Ethnologue: Languages of the World*, Fifteenth edition. Dallas, Tex.: SIL International. Version Internet: <http://www.ethnologue.com/>.
- GRICE, Paul H. (1979) : « Logique et conversation », traduit de l'américain par Frédéric BERTHET & Michel BOZON, *Communication*, n° 30, 1979, pp. 56 – 72.
- GROSJEAN, François (1984) : « Communication exolingue et communication bilingue. Réponse à Rémy PORQUIER », *Encrages. Acquisition d'une Langue Etrangère III*, Presses de l'Université de Paris VIII, pp. 49 – 61.
- GSCHWIND-HOLTZER, Gisèle (1979) : *La notion de situation de communication et son utilisation en didactique*, Thèse de Doctorat, Université de Franche Comté, Besançon, 428 p.
- GÜLICH, Elisabeth (1986) : « L'organisation conversationnelle des énoncés inachevés et leur achèvement interactif en "situation de contact" », *DRLAV Revue de Linguistique*, n° 34 – 35, 1986, pp. 161 – 182.

- GÜLICH, Elisabeth (1990) : « Pour une ethnométhodologie linguistique. Description de séquences conversationnelles explicatives » in CHAROLLES, Michel ; FISNER Sophie & JAYEZ, Jacques (1990) (éds.) : *Le discours. Représentations et interprétations*, Nancy, Presses Universitaires de Nancy, pp. 71 – 109.
- GÜLICH, Elisabeth & KOTSCHI, Thomas (1987 :44) « Les actes de reformulation dans la consultation de La Dame de Caluire » in BANGE, Pierre (1987) (éd.) : *L'analyse des interactions verbales. La dame de Caluire : une consultation*. Berne, Editions Peter Lang, pp.15 -81.
- GUMPERZ, J. John (1989) : *Engager la conversation. Introduction à la sociolinguistique interactionnelle*, traduit de l'anglais par Michel DARTEVELLE, Martine GILBERT et Issac JOSEPH, Paris, Les Editions de Minuit, 185 p.
- \_\_\_\_\_ (1991) : « La communauté en paroles d'un point de vue interactionnel » in PARRET, Hermn (1991) (dir.) : *La communauté en paroles. Communications, consensus, ruptures*, Pierre Margada, 265p.
- HALTE Jean-François (1983) : « De la langue à la communication dans l'école », *Pratiques*, n° 40, décembre 1983, pp. 3 – 16.
- \_\_\_\_\_ (1993) : *Inter-action : l'interaction, actualité de la recherche et enjeux didactiques*, Centre d'analyse syntaxique de l'Université de Metz, 245 p.
- HALTE, Jean-François & RISPAIL, Marielle (2005) (dir.) : *L'oral dans la classe. Compétences, enseignement, activités*, L'Harmattan, 297 p.
- HARDING, Edith (1986) : « Comment communiquer avec les moyens de bord », *Etudes de Linguistique Appliquée*, n° 63, pp. 108 – 118.
- HARRY-AUGSTEIN, Sheila & THOMAS, Laurie (1981) : « Comment devenir un apprenant autonome: apprendre à apprendre par l'interaction », *Etudes de Linguistique Appliquée*, n° 41, pp. 86 – 101.
- HENRY, Sandrine & PALLAUD, Berthille (2004) : « Amorces de mots et répétitions dans les énoncés oraux » in *Autour du corpus de référence du français parlé, Recherche sur le français parlé*, n° 18, pp. 201 - 229.
- HEREDIA (de), Christine (1986) : « Intercompréhension et malentendus. Etude d'interactions entre étrangers et autochtones », *Langue Française*, n° 71, septembre 1986, pp. 48 – 69.

- HEREDIA (de), Christine (1990) : « Intercompréhension et malentendus. Etude d'interactions entre étrangers et autochtones » in FRANCOIS, Frédéric et al. (1990) : *La communication inégale. Heurs et malheurs de l'interaction verbale*, Delachaux et Niestlé S.A., pp. 213 – 238.
- HOLEC, Henry (1970) : « La compréhension orale en langue étrangère », *Mélanges CRAPEL*, n° 1, pp. 1 – 16.
- HOLTZER, Gisèle (1998) : « La notion de stratégie d'apprentissage en didactique des langues : premières occurrences dans les discours français », *Bulletin de Linguistique Appliquée et Générale*, n° 24, Université de Franche-Comté, pp. 43-68.
- \_\_\_\_\_ (2000) : « Stratégies d'apprentissage : une notion en mouvement » HOLTZER, Gisèle & WENDT, Michael (2000) (éds.): *Didactique comparée des langues et études terminologiques. Interculturel – Stratégies – Conscience langagière*, Frankfurt, Peter Lang, 200 p.
- \_\_\_\_\_ (2002) : « S'approprier une langue étrangère dans des situations et des dispositifs pluriels » in SOUCHON, Marc & KÜPERS, Hannelore (2002) (éds.) : *Appropriation des langues au centre de la recherche*, Spracherwerb als Forschungsgegenstand, Frankfurt, Peter Lang, pp. 13 – 21.
- HYMES, Dell (1980) : « Modèles pour l'interaction du langage et de la vie sociale », traduction française de QUILLARD Geneviève, *Etudes de Linguistique Appliquée*, N° 37, janvier – mars 1980, pp. 125 - 153.
- \_\_\_\_\_ (1984) : *Vers la compétence de communication*, Paris, Crédif-Hatier, 219p.
- JACQUES, François (1979) : *Dialogiques : Recherches logiques sur le dialogue*, Paris, PUF, p. 336.
- \_\_\_\_\_ (1988) : « Trois stratégies interactionnelles : conversation, négociation, dialogue » in COSNIER, Jacques ; GELAS, Nadine & KERBRAT-ORECCHIONI, Catherine (sous la dir.) (1988) : *Echanges sur la conversation*, Paris, Editions du CNRS, pp. 45 – 68.
- JAKOBSON, Roman (1963) : *Essais de linguistique générale*, traduit de l'anglais par RUWET Nicolas, Paris, Editions de Minuit, 255 p.
- JAMET, Marie-Christine (2005) : « L'intercompréhension orale en expérimentation », *Le Français dans le Monde*, n° 340, juillet – août, 2005, pp. 31 – 34.

- KASPER, Gabriele & KELLERMAN, Eric (1997) (Eds.): *Communications strategies : Psycholinguistic and Sociolinguistic Perspectives*, Longman, 398 p.
- KAYSER, Hermann (1988) : « Quelques aspects de la compréhension et de la production du langage dans l'interaction verbale : approche cognitive et approche conversationnelle » in COSNIER, Jacques ; GELAS, Nadine & KERBRAT-ORECCHIONI, Catherine (sous la dir.) (1988) : *Echanges sur la conversation*, Paris, Editions du CNRS, pp. 135 – 144.
- KERBRAT-ORECCHIONI, Catherine (1980) : *L'énonciation. De la subjectivité dans le langage*, Librairie Armand Colin, 290p.
- \_\_\_\_\_ (1986) : « Nouvelle communication et analyse conversationnelle », *Langue Française*, n° 70, mai 1986, pp. 7 – 25
- \_\_\_\_\_ (1990) : *Les interactions verbales, Tome 1*, Armand Colin Editeur, 318p.
- \_\_\_\_\_ (1992) : *Les interactions verbales, Tome II*, Armand Colin Editeur, 368 p
- \_\_\_\_\_ (1994) : *Les interactions verbales, Tome III*, Armand Colin Editeur, 347p.
- \_\_\_\_\_ (1996) : (1996): *La conversation*, Editions du Seuil, 92 p.
- \_\_\_\_\_ (1998) : « La notion d'interaction en linguistique : origines, apports, bilan », *Langue française*, n° 117, février 1998, pp. 51 - 67.
- \_\_\_\_\_ (2001) : *Les actes de langage dans le discours. Théorie et fonctionnement*, Editions Nathan / VUEF, 200 p.
- KERBRAT-ORECCHIONI, Catherine & TRAVERSO, Véronique (2004) : « Types d'interactions et genres de l'oral », *Langages*, n° 153, mars 2004, pp. 41 – 51.
- KRAFT, Ulrich & DAUSENDSCHÖN-GAY, Ulrich (1993): « Les séquences analytiques », *Bulletin CILA*, n° 57, pp. 137 – 157.
- \_\_\_\_\_ (1994) : « Analyse conversationnelle et recherche sur l'acquisition », *Bulletin Suisse de Linguistique Appliquée*, n° 59, pp. 127 – 158.
- KRAMSCH, Claire (1991) : *Interaction et discours dans la classe de langue*, Hatier / Didier, 191 p.

- KWON, Jong-Bun (1998) : *Stratégies de communication verbales et non verbales d'étudiantes coréennes en cours d'apprentissage de français langue étrangère*, Thèse de Doctorat, Université de Franche-Comté, Besançon, 340 p.
- LABOV, Williams (1976): *Sociolinguistique*, traduit de l'anglais par Alain KIHM, Paris, Editions de Minuit, 458 p.
- LABOV, Wiliam & FANSHEL, D. (1977): *Therapetic discourse. Psychotherapy as conversation*, New York, Academic Press.
- LACOSTE, Michèle (1980) : « La vieille dame et le médecin. Contribution à une analyse des échanges linguistiques inégaux, *Etudes de Linguistique Appliquée*, n° 37, janvier – mars 1980, pp. 34 – 43.
- LAMBERT, Monique (1994) : « Les profils d'apprenants comme mode de description et d'explication à la variabilité des apprentissages en langue étrangère » *AILE (Acquisition et Interaction en Langue Etrangère)*, n° 4, pp. 109 – 119.
- \_\_\_\_\_ (1995) : « Négociation des rapports de place dans une situation exolingue : rôle de la langue étrangère » in VERONIQUE, Daniel & VION, Robert (1995) (éds.) *Modèles de l'interaction verbale*, Provence, Publications de l'Université de Provence, pp. 127 – 142.
- LEBRE-PEYTARD, Monique (1990) : *Situation d'oral, documents authentiques : analyse et utilisation*, Paris, CLE Internaltional, 174 p.
- LHOTE, Elisabeth (1995) : *Enseigner l'oral en interaction. Percevoir, écouter, comprendre*, Paris, Hachette, 158 p.
- LINTON, Ralph (1977) : *Le fondement culturel de la personnalité*, Paris, Dunod, 138p.
- LÛDI, Georges (1994) : « Dénomination médiante et bricolage lexical en situation exolingue », *AILE (Acquisition et Interaction en Langue Etrangère)*, n° 3, pp. 115 – 146.
- \_\_\_\_\_ (1995) : « Représentations lexicales floues et construction interactive de sens », *Cahiers de L'ILSL (Institut des Langues et Sciences du Langage)*, n° 7, pp. 95 – 109.
- \_\_\_\_\_ (1999) : « Alternance des langues et acquisition d'une langue seconde », *Cahiers du français contemporain*, n° 5, pp. 25 – 51.

- LÜDI, Georges & PY, Bernard (2003) : *Etre bilingue*, 3<sup>ème</sup> Edition, Bern, Peter Lang S.A., 203 p.
- MANESSY, Gabriel (1994) : « Pratique du français en Afrique noire francophone » in *Le français en Afrique noire : Faits d'appropriation, Langue Française*, n° 104, pp. 11 – 19.
- MANESSY, Gabriel & WALD, Paul (1984) : *Le français en Afrique noire, tel qu'on le parle, tel qu'on le dit*, Paris, L'Harmattan, 107p.
- MARC, Edmond & PICARD, Dominique (1989): *L'interaction sociale*, Paris, PUF, 239p.
- \_\_\_\_\_ (2000a) : *Relations et communications interpersonnelles*, Paris, Dunod, 126 p.
- \_\_\_\_\_ (2000b): *L'école de Palo Alto. Un nouveau regard sur les relations humaines*, Paris, Retz / HER, 224 p.
- MATTELART, Armand (1997) : *L'invention de la communication*, Paris, Editions de la découverte et Syros, 375 p.
- MATTHEY, Marinette (1995) : « Analyse de l'interaction en situation de contact ; évolution et perspective », *LIDIL*, n° 12, pp. 119 – 134.
- \_\_\_\_\_ (1996) : *Apprentissage d'une langue et interaction verbale*, Bern, Peter Lang S.A., 225 p.
- \_\_\_\_\_ (2003) : *Apprentissage d'une langue et interaction verbale. Sollicitation, transmission et construction de connaissances linguistiques en situation exolingue*, 2<sup>ème</sup> édition revue et complétée, Bern, Peter Lang, 247 p.
- MBANEFO, Eugenia (2005) : *Analyse des interférences prosodiques dans l'organisation intonative du texte lu en français : cas des apprenants igbophones*, Thèse de Doctorat, Université de Franche Comté, Besançon, 317 p.
- MOESCHLER, Jacques (1985) : *Argumentation et conversation. Eléments pour une analyse pragmatique du discours*. Paris, Hatier, 203 p.
- MOIRAND, Sophie (1990) : *Enseigner à communiquer en langue étrangère*, Paris, Hachette, 188 p.
- MONDADA, Lorenza (1999a) : « L'accomplissement de "l'étrangéité" dans et par l'interaction : procédures de catégorisation des locuteurs », *Langage*, n° 134, juin 1999, pp. 20 – 34.

- MONDADA, Lorenza (1999b) : « Alternance de langues et linguistique des pratiques interactionnelles », *Cahiers du français contemporain*, n° 5, pp. 83 - 98.
- MOORE, Daniele, (1996) : « Bouées transcodiques en situation immersive ou comment interagir avec deux langues quand on apprend une langue à l'école », *AILE*, n° 7, pp. 95 - 121.
- MOREAU, Marie-Louise (1997) (éds.) : *Sociolinguistique. Concepts de base*, Pierre Margada Editeur, 312 p.
- MYERS, E. Gail & MYERS, Michele Tolela (1990) : *Les bases de la communication humaine. Une approche théorique et pratique*, 2<sup>ème</sup> édition, Mc Graw Editeurs, 475 p.
- NABOULSI, Randa (1997) : *Interaction maître-élèves en français langue non maternelle dans le cycle primaire libanais. Analyse des stratégies verbales de l'enseignant*, Thèse de Doctorat, Université de Franche-Comté, Besançon, 236 p.
- NOYAU, Collette (1984) : « Communiquer quand on ignore la langue de l'autre » in NOYAU, Collette & PORQUIER, Rémy (1984) (éds.) : *Communiquer dans la langue de l'autre*, Paris, Presses Universitaires de Vincennes, pp. 8 - 36.
- NOYAU, Collette & PORQUIER, Rémy (1984) (éds.) : *Communiquer dans la langue de l'autre*, Paris, Presses Universitaires de Vincennes, 195 p.
- NUSSBAUM, Luci (1999) : « Emergence de la conscience langagière en travail de groupe entre apprenants de langue étrangère », *Langages*, n° 134, pp. 35 - 50.
- O'MALLEY, Micheal J. & CHAMOT, Anna U. (1990): *Learning Strategies in Second Language Acquisition*, Cambridge, Cambridge University Press.
- OMOLEWA, Micheal (1971): « The teaching of French and German in Nigerian Secondary Schools 1859 - 1959 », *Cahiers d'Études Africaines*, n° 3, vol. XVIII, pp. 379 - 395.
- PARRET, Hermn (1991) (Dir.) : *La communauté en paroles. Communications, consensus, ruptures*, Pierre Mardaga, 265 p.
- PEKAREK DOEHLER, Simona (1999) : *Leçons de conversation. Dynamiques de l'interaction et acquisition de compétences discursives en classe de langue seconde*, Editions Universitaires Fribourg Suisse, 209 p.

- PEKAREK DOEHLER, Simona (2000) : « Approches interactionnistes de l'acquisition des langues étrangères : concepts, recherches et perspectives », *AILE*, n° 12, 2000, pp. 3 – 26.
- PENDAX, Michèle (1998) : *Les activités d'apprentissage en classe de langue*, Paris, Hachette Livre, 192 p.
- PEYTARD, Jean (1970) « Oral et scriptural : deux ordres de situations et de descriptions linguistiques », *Le Français dans le Monde*, n° 6, mai 1970, pp. 35 – 47.
- POCHARD, Jean-Charles (1994) : *Profils d'apprenants. Actes du IXème Colloque International « Acquisition d'une langue étrangère : perspectives et recherches »*, Saint-Etienne, mai 1993, Publication de l'Université de Saint-Etienne, 496 p.
- PORQUIER, Rémy (1974) : « Didactique des langues et aspects psychologiques de la notion de progression », *Etudes de Linguistique Appliquée*, n° 16, octobre – décembre 1974, pp. 101 – 111.
- \_\_\_\_\_ (1979) : « Stratégies de communication en langue non maternelle », *Travaux du Centre de Recherches Sémiotiques*, n° 33, Université de Neuchâtel, pp. 39 – 52.
- \_\_\_\_\_ (1984) : « Communication exolingue et apprentissage des langues » *ENCRAGES*, n° spécial, *Acquisition d'une langue étrangère III*, Presses Universitaires de Paris – VIII, Saint-Denis, CLA, Neuchâtel, pp. 17 – 47.
- \_\_\_\_\_ (1986) : « Remarques sur les interlangues et leurs descriptions », *Etudes de Linguistique Appliquée*, n° 23, pp. 101 – 107.
- \_\_\_\_\_ (1994) : « Communication exolingue et contextes d'appropriation : le continuum acquisition / apprentissage », *Bulletin Suisse de Linguistique Appliquée*, n° 59, avril 1994, pp. 159 – 169.
- PORQUIER, Rémy & PY, Bernard (2004) : *Apprentissage d'une langue étrangère : contextes et discours*, Didier, 122 p.
- POULISSE, Nanda et al (1984): «The use of compensatory strategies in second language performance», *Interlanguage Studies Bulletin*, 8, pp. 70 – 105.
- POULISSE, Nanda (1987): « Problems and solutions in the classification of compensatory strategies », *Second Language Research*, 3 (2), pp. 141 – 153.

- PY, Bernard (1976) : « Etude expérimentale de quelques stratégies d'apprentissage d'une langue étrangère par des adultes », *Etudes de Linguistique Appliquée*, n° 21, janvier – mars 1976, pp. 81 – 97.
- \_\_\_\_\_ (1989) : « L'acquisition vue dans la perspective de l'interaction », *DRLAV Revue de Linguistique*, n° 41, pp. 83 – 100.
- \_\_\_\_\_ (1990) : « Les stratégies d'acquisition en situation d'interaction » in GAONAC'H, Daniel (éd.) (1990) : *Acquisition et utilisation d'une langue étrangère : l'approche cognitive*, Le Français dans le Monde, *Recherches et Applications*, pp. 81 – 88.
- \_\_\_\_\_ (1991) : « Bilinguisme, exolinguisme et acquisition : rôle de L1 dans l'acquisition de L2 », *TRANEL*, n° 17, juillet 1991, pp. 147 – 161.
- \_\_\_\_\_ (1992a) : « Regards croisés sur le discours du bilingue et de l'apprenant », *L'IDIL*, n° 6, pp. 9 – 25.
- \_\_\_\_\_ (1992b) : « Acquisition d'une langue étrangère et altérité », *Cahiers de l'ILSL*, n° 2, pp. 113 – 126.
- \_\_\_\_\_ (1993) : « La définition interactive de la déviance en situation exolingue », *BULAG / TRANEL*, Université de Franche Comté et Université de Neuchâtel, pp. 15-24.
- \_\_\_\_\_ (1994) : « Simplification, complexification et discours exolingue », *Cahiers du français contemporain*, n° 1, pp. 89 – 101.
- \_\_\_\_\_ (1995a) : « Interaction exolingue et processus d'acquisition », *Cahier de l'ILSL*, n° 7, pp 159 -175.
- \_\_\_\_\_ (1995b) : « Quelques remarques sur les notions d'exolinguisme et de bilinguisme », *Cahiers de praxématique*, n° 25, pp. 79 – 95.
- \_\_\_\_\_ (1996) : « Les données et leur rôle dans l'acquisition d'une langue non maternelle », *Les carnets du Cediscor*, n° 4, 1996, Presses de la Sorbonne Nouvelle, pp. 95 – 110.
- \_\_\_\_\_ (1997) : « La conversation exolingue et la construction de la langue » in PY, Bernard & GROSSEN, Michèle (1997) : *Pratiques sociales et médiations symboliques*, Bern/Berlin/Paris, Peter Lang S.A., pp. 203 – 219.

- PY, Bernard & ALBER, Jean-Luc (1986): « Interlangue et conversation exolingue » in GIACOMI, Alain & VERONIQUE, Daniel (1986) : *Acquisition d'une langue étrangère. Perspectives et recherches, Tome 1*. Aix-en-Provence, Publication de l'Université de Provence, pp. 146 – 166.
- PY, Bernard & GROSSEN Michèle (1997) : « Interactions, médiations et pratiques sociales » in PY, Bernard & GROSSEN Michèle (1997) : *Pratiques sociales et médiations symboliques*, Bern/Berlin/Paris, Peter Lang S.A., pp. 1 – 21.
- QUEFFÉLEC, A. (1998) (éd.) : *Alternances codiques et français parlé en Afrique*, Publications de l'Université de Provence, 377 p.
- RABATEL, Alain (2004) (dir.) : *Interactions orales en contexte didactique. Mieux (se) comprendre pour mieux (se) parler et pour mieux (s') apprendre*, Presses Universitaires de Lyon, 370 p.
- RECHERCHES SUR LE FRANÇAIS PARLÉ, n° 18 (2004) : *Autour du corpus de référence du français parlé*, Publications de l'Université de Provence, 265p.
- REICH, Astrid (1991) : « Désignation et description d'objets – Stratégies de compensation » in RUSSIER, Colette ; STOFFEL, Henriette & VERONIQUE, Daniel (éds.) (1991) : *Interaction en langue étrangère*, Aix-en-Provence, Publications de l'université de Provence, pp. 119 – 120.
- REICH, Astrid & ROST-ROTH, Martina (1995) : « Traitement interactif des problèmes de production et de compréhension lors des références problématiques » in VERONIQUE, Daniel, & VION, Robert (1996) : *Des savoir-faire communicatifs*, Publications de l'Université de Provence, pp. 45 – 59.
- RICARD, Alain (1995): *Littératures d'Afrique noire. Des langues aux livres*, CNRS Editions et KARTHALA, 304 p.
- RICHTERICH, René (1998) : « La compétence stratégique : acquérir des stratégies d'apprentissage et de communication », in *Apprentissage et usage des langues dans le cadre européen, Le Français dans le Monde*, Série Recherches et Applications, juillet 1998, pp. 188-212.
- RILEY, Philip (1985): « Strategy : conflict or collaboration ? », *Mélanges Pédagogiques*, CRAPEL, n° 16, Université de Nancy, pp. 91 - 116.

- ROBERT, Cecilia (1999) : « Acquisition des langues ou socialisation dans et par le discours ? Pour une redéfinition du domaine de recherche sur l'acquisition », *Langages*, n° 134, juin 1999, pp. 101 – 115.
- ROLLET- HARF, M. (1987): “L'évolution des modèles de communication ou le retour d'un grand oublié : l'homme » in *Recherches en linguistique étrangère XI. Compétence de communication II*, Annale Littéraires de l'Université de Besançon, Paris, Les Belles Lettres, pp. 50-54.
- ROULET, Eddy (1981) : « Echanges, interventions et actes de langages dans la structure de la conversation », *Etudes de Linguistique Appliquée*, n° 44, pp. 7 – 39.
- \_\_\_\_\_ (1995) : « Vers une approche modulaire de l'analyse de l'interaction verbale » in VERONIQUE, Daniel & VION, Robert (éds.) (1995) : *Modèles de l'interaction verbale*, Provence, Publications de l'Université de Provence, pp. 113 - 126.
- ROULET, Eddy et al. (1985) : *L'articulation du discours en français contemporain*, Berne, Francfort, Peter Lang., 272 p.
- \_\_\_\_\_ (1991) *L'articulation du discours en français contemporain*, Berne, Francfort, Peter Lang., 3<sup>ème</sup> édition, 272 p.
- \_\_\_\_\_ (2001) : *Un modèle et un instrument d'analyse de l'organisation du discours*, Bern, Berlin, New York, Peter Lang SA., 405 p.
- RUFFIÉ, Jacques (1983) : *De la biologie à la culture*, Paris, Fayard, Vol. 2, 334p.
- RUSSIER, Colette ; STOFFEL, Henriette & VERONIQUE, Daniel (éds.) (1991) : *Interaction en langue étrangère*, Aix-en-Provence, Publications de l'Université de Provence, 302 p.
- SCHEGLOFF, Emmanuel A.; JEFFERSON, Gail & SACKS, Harvey (1977): « The preference for self correction in the organization of repair in conversation », *Language* 53, pp. 361 – 382.
- SCHMITT-GEVERS, Hilde (1997) : « L'aisance orale en langue étrangère : enseignement / acquisition et évaluation », *Mélanges Pédagogiques CRAPEL*, n° 23, pp. 155 – 181.
- SEARLE, John, R. (1972) : *Les actes de langage. Essai de philosophie du langage*, Paris, Hermann, 261 p.

- SÉBILLE-LOPEZ, Philippe (2004) : « Des Britanniques et de la langue anglaise en Afrique en général et au Nigeria en particulier » in *HÉRODDOTE, Revue de géographie et de géopolitique*, n° 115, 4<sup>ème</sup> trimestre 2004, pp. 91 – 116.
- SELINKER, Larry (1972): « Interlanguage », *International Review of Applied Linguistics*, X (3), 1972, pp. 209 – 231.
- SFEZ, Lucien (1991) : *La communication*, Presses Universitaires de France, Edition Que sais-je ?, 128 p.
- SHANNON, Claude & WEAVER, Warren (1949): *The Mathematical Theory of Communication*, University of Illinois Press, traduction française de COSNIER, J. ; DAHAN, G. & ECONOMIDÈS, S. (1975): *La théorie mathématique de la communication*, Paris, Retz-CEPL, 188 p.
- SHEILS, Joe (1993) : *La communication dans la classe de langue*, Editions du Conseil de l'Europe, 349 p.
- SIMIRE, Gregory O. (2002) : « Le Nigeria : une communauté francophone / francophile en devenir ? (Rapport sur une étude sociolinguistique en cours) » in AIRE, Victor O. & KUJU, Chris (2002) : *The French language and cultures. Proceedings of the Second NUFTA Annual Conference*, 2<sup>nd</sup> – 5<sup>th</sup> February, 2000, St. Stephen Inc. Bookhouse, pp. 365 – 372.
- \_\_\_\_\_ (2004) : « Pour une politique linguistique en faveur du français au Nigeria », *Nigerian Journal of the Humanities*, n° 11, vol. 2, Benin, Publication of the Faculty of Arts, University of Benin, pp. 84 – 104.
- SINCLAIR, McH, J. & COULTHARD R. M. (1975): *Towards an analysis of discourse; the English used by teachers and pupils*, London, Oxford University Press, 163 p.
- SOUCHON, Marc (1998) (dir.): *Pratiques discursives et acquisition des langues étrangères. Actes du X<sup>è</sup> Colloque International « Acquisition d'une langue étrangère : perspectives et recherches »*, 19 – 21 septembre 1996, Besançon, Centre de Linguistique Appliquée, 451 p.
- SPITZ, René A. (1962) : *La genèse de la communication humaine*, Presses Universitaires de France, 132 p.
- TABENSKY, Alexis (1997) : *Spontanéité et interaction. Le jeu de rôle dans l'enseignement des langues étrangères*, L'Harmattan, 394 p.

- TAMBA, Irène & RIEGEL, Martin (1987) : *La reformulation du sens dans le discours, Langue Française*, n° 73, février 1987, 128 p.
- TANNEN, Deborah (1989): *Talking voices: repetition, dialogue and imagery in conversational discourse*, Cambridge University Press, 234 p.
- TARDIF, J. (1992): *Pour un enseignement stratégique: l'apport de la psychologie cognitive*, Montréal, Les Editions Logiques.
- TARONE, Elaine (1980): « Communication strategies, foreigner talk and repair in interlanguage », *Language Learning*, n° 30, pp. 417 – 432.
- TIJANI, Mufutau A. (1999) : *Compréhension orale de document authentique : étude comparative de deux groupes d'apprenants au Village Français du Nigeria*, Mémoire de DEA, Sciences du langage, Didactique et Sémiotique, Université de Franche Comté, 145 p.
- TREVISSE, Anne (1992): « La gestion cognitive de l'étrangeté dans l'acquisition d'une langue étrangère », *AILE*, n° 1, 1992, pp. 87 – 106.
- TREVISSE, Anne & HEREDIA, Christine de (1984) : « Les malentendus : effets de loupe sur certains phénomènes d'acquisition d'une langue étrangère » in NOYAU, Collette & PORQUIER, Rémy (1984) (éds.) : *Communiquer dans la langue de l'autre*, Paris, Presses Universitaires de Vincennes, pp. 130 – 152.
- TROGNON, Alain (1988) : « Comment représenter l'interaction ? » in COSNIER, Jacques ; GELAS, Nadine & KERBRAT-ORECCHIONI, Catherine (sous la dir.) (1988) : *Echanges sur la conversation*, Paris, Editions du CNRS, pp. 19 – 31.
- \_\_\_\_\_ (1995) : « La fonction des actes de langage dans l'interaction : l'exemple de l'intercompréhension en conversation », *LIDIL*, n° 12, septembre 1995, Presses Universitaires de Grenoble, pp. 67 – 85.
- \_\_\_\_\_ (1999) : « Eléments d'analyse interlocutoire » in GILLY, Michel ; ROUX, Jean-Paul & TROGNON, Alain (1999) : *Apprendre dans l'interaction*, Presses Universitaires de Nancy, pp. 69 – 94.
- VANOYE, Francis ; MOUCHON, Jean & SARRAZAC, Jean-Pierre (1991) : *Pratiques de l'oral. Ecoute, communications sociales, jeu théâtral*, Paris, Armand Colin Editeur, 127 p.

VASSEUR, Marie-Thérèse (1987) : « La collaboration entre les partenaires dans les échanges entre locuteurs natifs et apprenants étrangers : formes, développement, variations » in BLANC, Holda ; LE DOUARON, Michèle & VERONIQUE, Daniel (éds.) (1987): *S'approprier une langue étrangère... Actes du Colloque International : "Acquisition d'une langue étrangère : perspectives et recherches"*, Paris, Didier Erudition, pp. 32 – 43.

\_\_\_\_\_ (1989) : « La gestion de l'intercompréhension dans les échanges entre étrangers et natifs » in *L'interaction. Actes du colloque du 3 – 4 avril 1987*, Paris, Association des Sciences du Langage, BUSCILA, pp. 36 – 55.

\_\_\_\_\_ (1990a) : « La communication entre étrangers et autochtones : stratégies pour comprendre, stratégie pour apprendre » in FRANÇOIS, Frédéric et al (1990) : *La communication inégale. Heurs et malheurs de l'interaction verbale*, Delachaux et Niestlé, pp. 239 – 260.

\_\_\_\_\_ (1990b) : « Interaction et acquisition d'une langue étrangère en milieu social », *Le Français dans le Monde : Recherches et Applications, Utilisation d'une langue étrangère. L'approche cognitive*, pp. 89 – 99.

\_\_\_\_\_ (1993) : « Gestion de l'interaction, activités métalangagières et apprentissage en langue étrangère », *AILE (Acquisition et Interaction en Langue Etrangère)*, n° 2, pp. 25 – 59.

\_\_\_\_\_ (1995) : « Le rôle de l'interlocuteur natif dans l'interaction exolingue et l'apprentissage de la compréhension », *Cahier de praxématique*, n° 25, 1995, pp. 53 – 77.

\_\_\_\_\_ (2000) : « Du bon usage de l'inégalité dans l'interaction exolingue », *AILE (Acquisition et Interaction en Langue Etrangère)*, n° 12, pp. 51 – 76.

\_\_\_\_\_ (2005) : *Rencontres de langues. Question (s) d'interaction*, Paris, Editions Didier, 303 p.

VASSEUR, Marie-Thérèse & ARDITTY, Jo (1996) : « Les activités réflexives en situation de communication exolingue : réflexions sur quinze ans de recherche », *AILE (Acquisition et Interaction en Langue Etrangère)*, n° 8, pp. 57 – 88.

VERGON, Caroline (1998) : « Notion de stratégie d'apprentissage : quelques points de repère. Analyse comparative de définitions », *Bulletin de Linguistique Appliquée et Générale*, n° 24, 1998, pp. 60 – 114.

- VERGON, Caroline (2000): «Définition(s) de la notion de stratégie d'apprentissage : consensus et désaccords » in HOLTZER, Gisèle & WENDT, Michael (2000) (éds.): *Didactique comparée des langues et études terminologiques. Interculturel - Stratégies - Conscience langagière*, Frankfurt, Peter Lang, pp. 95 - 110.
- VERONIQUE, Daniel (1992): «Recherches sur l'acquisition des langues secondes : états des lieux et quelques perspectives », *AILE (Acquisition et Interaction en Langue Etrangère)*, n° 1, automne - hivers 1992, pp. 5 - 35.
- VERONIQUE, Daniel & VION, Robert (1995a) (éds.) : *Modèles de l'interaction verbale*. Provence, Publications de l'Université de Provence, 512 p.
- \_\_\_\_\_ (1995b) : *Des savoir-faire communicationnels*, Provence, Publications de l'Université de Provence, 470p.
- VILLAGE FRANÇAIS DU NIGERIA (1999) : *La brochure. Programme destiné aux étudiants universitaires*, Village français du Nigeria, 27p.
- VIOLLET, Cathérine (1986) : « Interaction verbale et pratiques d'interruption », *DRLAV Revue de Linguistique*, n° 34 - 35, 1986, pp. 183 - 186.
- VION, Robert (1985) : « Compréhension et comportement communicatif », *GRAL (Groupe de Recherche sur l'Acquisition du Langage)*, Papier de travail, n° 2, Publication de l'Université de Provence, pp. 67 - 95.
- \_\_\_\_\_ (1986) : « L'activité de reformulation dans les échanges entre linguiste et apprenants non guidés (migrants marocains) » in GIACOMI, Alain & VERONIQUE, Daniel (1986) : *Acquisition d'une langue étrangère : perspectives et recherches. Actes du 5è Colloque International d'Aix-en Provence*, Tome 1, Publication de l'Université de Provence, pp. 231 - 247.
- \_\_\_\_\_ (1996) : « L'analyse des interactions verbales », *Les Carnets du Cediscor*, n° 4, 1996, Presses de la Sorbonne Nouvelle, pp. 19 - 32.
- \_\_\_\_\_ (1999) : « Linguistique et communication verbale » in GILLY, Michel ; ROUX, Jean-Paul & TROGNON, Alain (1999) : *Apprendre dans l'interaction*, Presses universitaires de Nancy, pp. 41 - 67.
- \_\_\_\_\_ (1992/2000) : *La communication verbale. Analyse des interactions*, Paris, Hachette Livre, 302 p.

- VION, Robert & MITTNER, Michèle (1986) : « Activités de reprise et gestion des interactions en communication exolingue », *Langage*, n° 84, décembre 1986, pp. 25 – 42.
- VIGNER, Gérard (2001) : *Enseigner le français comme langue seconde*, Paris, CLE international, 127 p.
- WATZLAWICK, Paul ; HELMICK BEAVIN, Janet & JACKSON, Don D. (1972): *Une logique de la communication*, traduit de l'américain par Janine MORCHE, Editions du Seuil, 280 p.
- WEISS, François (2002) : *Jouer, communiquer, apprendre*, Paris, Hachette Livre, 127 p.
- WENDT, Michael (2000) : « Stratégies de l'apprenant et stratégies de l'apprentissage : recherche au service des chercheurs » in HOLTZER, Gisèle & WENDT, Michael (2000) (éds.): *Didactique comparée des langues et études terminologiques. Interculturel – Stratégies – Conscience langagière*, Frankfurt, Peter Lang, pp. 111 – 126.
- WIDDOWSON, Henry Georges (1981) : *Une approche communicative de l'enseignement des langues*, traduction de Katsy & Gerard BLAMONT Paris, Hatier, 191 p.
- WINKIN, Yves (dir.) (1981): *La nouvelle communication*, Editions du Seuil, 391 p.
- \_\_\_\_\_ (éd.) (1988) : *GOFFMAN Erving : Les moments et leurs hommes*, Paris, Editions du Seuil / Editions de Minuit, 252 p.
- \_\_\_\_\_ (2001) : *Anthropologie de la communication. De la théorie au terrain*, Editions De Boeck & Larcier S.A. / Editions du Seuil, 332 p.
- YAICHE, Francis (1996) : *Les simulations globales. Mode d'emploi*, Paris, Hachette Livre, 189 p.
- ZHENG, Li-Hua (1998) : *Langage et interactions sociales. La fonction stratégique du langage dans les jeux de face*, L'Harmattan, 197 p.

## DICIONNAIRES

BAUMGARTNER, Emmanuèle & MENARD, Philippe (1996) : *Le Dictionnaire étymologique et historique de la langue française*, Librairie Générale Française, 848 p.

BELLENGER, Lionel & PIGALLER, Philippe (1996) : *Dictionnaire de la formation et du développement personnel*, Paris, ESF Editeur, 335 p.

CUQ, Jean-Pierre (2003) (sous la dir.) : *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, CLE International, 303 p.

*Dictionnaire de la formation et du développement personnel*, 1996, Paris, ESF éditeur, 335 p.

*Dictionnaire universel francophone*, 1997, HACHETTE / EDICEF, 1554 p.

GALISSON, Robert & COSTE, Daniel (1976) : *Dictionnaire de didactique des langues*, Librairie Hachette, 612p.

*Le Petit Larousse. Grand format*, 1993, Larousse, 1872 p.

*Lexis Larousse de la langue française*, Larousse / VUEF, 2002, 2109 p.

REY, Alain (1995) (dir.) : *Le Robert. Dictionnaire historique de la langue française*, Paris, Dictionnaires LE ROBERT, Nouvelle Edition, septembre 1995, 2383 p.

ROBERT, Jean-Pierre (2002) : *Dictionnaire pratique de didactique du FLE*, Editions Orphys, 176 p.

TRUXILLO, Jean-Paul & CORSO, Philippe (1991) : *Dictionnaire de la communication*, Paris, Armand Colin Editeurs, 592 p.

## SITES INTERNET

<http://fafunwafoundation.tripod.com/fafunwafoundation/id9.html>

<http://fr.wikipedia.org/wiki/Nigeria>

[http://lcweb2.loc.gov/cgi-bin/query/r?frd/cstdy:@field\(DOCID+ng0056\)](http://lcweb2.loc.gov/cgi-bin/query/r?frd/cstdy:@field(DOCID+ng0056))

<http://www.agora.qc.ca/mot.nsf/Dossiers/Nigeria>

[http://www.councilnet.org/pages/CNet\\_Spotlight.html](http://www.councilnet.org/pages/CNet_Spotlight.html)

<http://www.ethnologue.com/>.

[http://www.ethnologue.com/show\\_country.asp?name=NG](http://www.ethnologue.com/show_country.asp?name=NG)

[http://www.ethnologue.com/show\\_language.asp?code=tiv](http://www.ethnologue.com/show_language.asp?code=tiv)

[http://www.ethnologue.com/show\\_language.asp?code=yor](http://www.ethnologue.com/show_language.asp?code=yor)

<http://www.humnet.ucla.edu/humnet/aflang/Hausa/Language/bg.html>

[http://www.lib.utexas.edu/maps/africa/nigeria\\_linguistic\\_1979.jpg](http://www.lib.utexas.edu/maps/africa/nigeria_linguistic_1979.jpg)

<http://www.uiowa.edu/intlinet/unijos/nigonnet/nlp/regions.ht>

## TABLE DES MATIÈRES DES ANNEXES A LA THÈSE

	Page
Annexe 1 : Situation géographique du Nigeria .....	3
Annexe 2 : Les 36 États la fédération nigériane .....	4
Annexe 3 : Les États où la langue véhiculaire est le haoussa .....	5
Annexe 4 : Les États où la langue véhiculaire est le yorouba .....	6
Annexe 5 : Les États où la langue véhiculaire est le ibo .....	7
Annexe 6 : Statistique des étudiants formés au VFN entre 1992 et 2004 .....	8
Annexe 7 : Statistique des apprenants privés formés dans les Alliances Françaises au Nigeria (2002 & 2003) .....	9
Annexe 8 : Statistique des apprenants privés formés au VFN entre 1999 et 2004.....	11
Annexe 9 : Copie du « contrat sur objectifs » pour l'établissement des écoles secondaires pilotes au Nigeria.....	12
Annexe 10 : Liste des écoles secondaires pilotes pour l'enseignement du français au Nigeria.....	14
Annexe 11 : Situation géographique des établissements pilotes supérieurs.....	19
Annexe 12 : Programmes de formation au VFN.....	20
Annexe 13 : Institutions universitaires représentées au VFN au cours de la session 2003 – 2004.....	21
Annexe 14 : Test de niveau administré aux enquêtés.....	22
Annexe 15 : Synthèse des notes obtenues au test de niveau.....	25
Annexe 16 : Copie du questionnaire.....	26
Annexe 17 : Questionnaires remplis par les enquêtés.....	28
Annexe 18 : Transcription des interactions exolingues.....	111
Annexe 19 : Transcription des entretiens rétrospectifs.....	162
Annexe 20 : Contenu du cours de « Communication orale » au VFN (1 <sup>er</sup> et 2 <sup>ème</sup> semestre 2004).....	207