

Deuxième partie :

Français langue étrangère

Stratégies de reformulations verbales et non verbales en expression orale : Apprenants hellénophones chypriotes

Fryni KAKOYIANNI-DOA et Nathalie CHRISTOFOROU
Université de Chypre

INTRODUCTION

Les stratégies d'apprentissage et de communication ont largement intéressé le champ de la didactique des langues étrangères. Dans le CECR (2001 : 48), elles apparaissent comme « l'adoption d'une ligne de conduite particulière, qui permet l'efficacité maximum ». Le CECR insiste d'ailleurs sur le développement de l'autonomie des apprenants et la mise en place de stratégies pour exécuter avec succès des tâches communicatives. Afin d'éviter toute inhibition dans l'apprentissage d'une langue étrangère, de nombreux chercheurs prônent l'utilisation des stratégies de communication, qui constituent pour Corder (1983 : 16) « une technique systématique employée par le locuteur pour exprimer un sens, lorsqu'il se trouve face à une difficulté*¹ ». Par ailleurs, Bialystok (1990 : 3) note clairement que « les tentatives de surmonter ces lacunes sont appelées stratégies de communication* ». En outre, pour Tarone (1980 : 420), « il s'agit d'une tentative mutuelle entre deux interlocuteurs à se mettre d'accord sur un sens dans des situations où les structures de sens requises ne sont pas partagées* ». En effet, Tarone présente les stratégies communicatives comme « des outils dans une négociation commune de sens, dans des situations où les deux interlocuteurs tentent de se mettre d'accord sur un but communicatif* ». Pour Oxford (2011 : 90), « les stratégies de

3. Un astérisque est employé dorénavant lorsque la citation est traduite de l'anglais.

communication permettent une communication continue malgré les lacunes linguistiques* ». Les définitions des stratégies de communication semblent se mettre d'accord sur le fait que les stratégies communicatives pourraient offrir un remède à des blocages linguistiques.

Si « les stratégies de communication ont comme but la résolution de problèmes* » (O'Malley & Chamot 1990 : 58), dans le cas de la présente étude, le problème à résoudre des apprenants consiste aux blocages et inhibitions que ceux-ci peuvent avoir face aux lacunes de vocabulaire en expression orale. En effet, « l'écart entre ce que l'adulte dirait dans sa langue maternelle et ce qu'il arrive à dire en langue étrangère est pour lui déstabilisant* » (Bialystok 1990 : vi). Selon Harris, « les apprenants les moins performants disposent d'un choix de stratégies plus restreint et en font un usage moins fréquent que les apprenants performants » (2002 : 19). Afin d'examiner cela, un groupe d'étudiants hellénophones en études françaises à l'université de Chypre (de niveau B1/B2 du CECR), avec beaucoup de blocages en expression orale, a fait l'objet d'une étude de cas qualitative et quantitative.

Plus particulièrement, étant inspirées de la typologie proposée par Oxford (1990 : 48) que nous analyserons en détail plus loin (cf. 1.1), nous nous focalisons sur la place de trois stratégies communicatives de reformulations verbales et non verbales et sur leur impact sur la performance des apprenants: « 1) mimer ou faire des gestes, 2) ajuster ou modifier le message et 3) paraphraser² ». En premier lieu, nous étudions différentes typologies des stratégies de communication, qui constituent les fondements théoriques de la présente étude et ensuite nous analysons plus particulièrement les trois stratégies de reformulations verbales et non verbales précitées. Par la suite, nous présentons le protocole expérimental, ainsi que les résultats qualitatifs et quantitatifs. Enfin, nous discutons des résultats et des perspectives didactiques à prendre en considération.

2. Nous adoptons la traduction française donnée par Cyr et Germain (1998 : 32) car Oxford, dont nous adoptons la typologie, parlant de la stratégie « paraphraser », n'utilise pas le mot équivalent anglais du verbe paraphraser, mais ce que nous traduisons par : « utiliser une circonlocution ou un synonyme ».

1. STRATEGIES DE COMMUNICATION : REFORMULATIONS VERBALES ET NON VERBALES

1.1. Différentes typologies des stratégies de communication

Différentes typologies ont influencé et inspiré la recherche des stratégies de communication. Une des premières typologies est celle de Tarone (1977), qui présente cinq stratégies comme étant conscientes : « 1) l'évitement, 2) la paraphrase, 3) le transfert conscient, 4) l'appel à l'aide et 5) les mimes* ». Il est à noter que Tarone (1977), inclut dans la stratégie de la paraphrase les stratégies de modification du message, d'invention de nouveaux mots et d'utilisation de circonlocutions (qui décrivent ou expliquent un concept³), sans pour autant parler de synonymes. En revanche, pour Oxford (1990 : 51) la paraphrase consiste à « l'utilisation de circonlocutions et de synonymes ».

En outre, des recherches importantes en didactique des langues étrangères ont mis en évidence un nombre de distinctions qui sont également à prendre en considération. Faerch et Kasper (1983) distinguent « les stratégies de réduction » de celles « d'accomplissement* ». Le premier type de stratégies apparaît lorsque « les apprenants résolvent le problème en adoptant un comportement d'évitement » et le deuxième « en adoptant un comportement d'accomplissement* » (Faerch & Kasper 1983 : 36). Les stratégies de réduction constituent, ce qu'appelle Oxford (1990 : 50), « l'évitement de la communication partiellement ou totalement ». Or, « les stratégies d'accomplissement confrontent le problème en parvenant à une solution* » (Bialystok 1990 : 31). Par ailleurs, Corder (1983 : 17) propose une distinction différente entre « les stratégies d'ajustement du message, qui adaptent le message aux ressources disponibles* », et celles « d'expansion des ressources, où l'apprenant tente d'augmenter ses ressources, afin de réaliser ses buts communicatifs* ». Les stratégies d'ajustement du message décrivent parfaitement la stratégie, que nous étudions dans la présente étude.

La typologie d'Oxford (1990) distingue deux types de stratégies : directes et indirectes. Les stratégies directes constituent « les stratégies d'apprentissage qui impliquent directement la langue cible* » (1990 : 37), et sont divisées en trois catégories : « 1) les stratégies mnémoniques, 2) les stratégies cognitives et 3) les stratégies

3. (Oxford 1990 : 51).

compensatoires⁴ » (*Ibid.*). Quant aux stratégies indirectes, elles « soutiennent* » (Oxford 1990 : 135), « entourent, encadrent » l'apprentissage (Cyr & Germain 1998 : 31) et sont divisées en trois catégories : « 1) les stratégies métacognitives, 2) les stratégies affectives et 3) les stratégies sociales⁴ » (Oxford 1990 : 136).

Dans la typologie en question, nous nous intéressons particulièrement à la catégorie des stratégies de communication compensatoires, faisant partie des stratégies directes. Cette catégorie est sous-divisée en huit stratégies qui aident à surmonter des lacunes à l'oral : « 1) utiliser la langue maternelle, 2) se faire aider, 3) mimer ou faire des gestes, 4) éviter la communication partiellement ou totalement, 5) choisir le sujet de conversation, 6) ajuster ou modifier le message, 7) inventer des mots et 8) paraphraser⁵ » (p. 48). Parmi les huit stratégies développées par Oxford, nous avons décidé d'étudier la place des trois suivantes : mimer ou faire des gestes, ajuster ou modifier le message et paraphraser. Nous avons effectué ce choix afin de travailler véritablement sur des stratégies de reformulation⁶ qui sont pour nous les plus utiles. Dans une publication plus récente (2011 : 7), Oxford présente ce qu'elle appelle « modèle d'autorégulation stratégique d'apprentissage (S²R) », qui fait évoluer son ancienne typologie précitée. Avec ce modèle, les apprenants utilisent des stratégies de manière active et constructive pour gérer leur apprentissage et les stratégies compensatoires ne sont plus présentées comme une catégorie des stratégies directes (*Ibid.*). Elles sont désormais incluses dans la dimension socioculturelle-interactive, dans laquelle les stratégies facilitent directement la communication » (Oxford 2011 : 88). A ce point il est important de souligner qu'Oxford associe aux différentes stratégies des tactiques, c'est-à-dire « des manifestations plus spécifiques d'une stratégie* ». (Oxford 2011 : 31) (cf. Annexe A. tableau 1). Les trois stratégies étudiées avec leurs tactiques, seront développées dans les paragraphes suivants.

4 Traduction par Cyr et Germain (1998 : 31).

5. Traduction par Cyr et Germain (1998 : 32).

6. Les stratégies d'évitement de la communication, du choix du sujet de la conversation et de la demande d'aide n'étant pas vraiment des stratégies de reformulation.

1.2. Trois stratégies de reformulations verbales et non verbales

1.2.1. *Mimer ou faire des gestes*

La première stratégie consiste à mimer ou à faire des gestes. Oxford (1990 : 95) la définit comme « l'utilisation de mouvements physiques, comme les mimes ou les gestes, à la place d'une expression pendant une conversation, indiquant le sens du message* ». Dans sa typologie, Oxford (1990) ne développe pas la distinction entre la pantomime et les gestes et inclut les deux dans la même stratégie. En revanche McNeill (1992 : 37), se plaçant dans le continuum de Kendon, distingue les deux notions et note que « les gestes ne surviennent presque jamais sans parole » tandis que pour la pantomime « la parole n'est pas obligatoire ». Dans cette étude, tout en étant conscients de la distinction faite par McNeill (1992), nous nous fondons sur la typologie d'Oxford qui regroupe les différentes reformulations non verbales en une seule stratégie. Par ailleurs, Gullberg, de Bot et Volterra (2010 : 5) soulignent, ce que soutient aussi McNeill (1992), que « le langage et les gestes forment un ensemble audiovisuel et un système intégré* ». Du même point de vue est aussi Stam (2007 : 117), qui affirme que « le langage et le geste surgissent du même processus mental sous-jacent et forment un système unique et intégré* ».

Dans cette étude, nous avons incité les apprenants à utiliser cette première stratégie pour accompagner des énoncés représentant des objets de la vie quotidienne, des actions (des verbes), des émotions et des actes de paroles. Les tactiques associées à la stratégie en question consistent à « mimer, faire des gestes ou utiliser les jeux d'expression faciale » (Harris 2002 : 234). Ainsi, dans nos résultats nous nous attendions à : 1) des mimes non accompagnés de paroles, 2) des expressions faciales et 3) des gestes représentatifs ou illustratifs, dont les déictiques et les iconiques accompagnés toujours de paroles. Comme le dit Kida (2011 : 5-6), les gestes déictiques « sont des gestes de pointage, pour indiquer quelque chose par une direction du geste dans l'espace de gesticulation » et par ailleurs, « le terme *iconique* est utilisé pour un geste qui rappelle directement la forme d'un objet dans le discours. La forme de ce geste entretient typiquement un rapport direct avec le référent-objet auquel il renvoie ».

1.2.2. *Ajuster ou modifier le message*

La deuxième stratégie qui nous intéresse consiste à « altérer le message en omettant quelques informations, simplifier ou généraliser les idées, ou bien dire quelque chose de légèrement différent avec un sens proche* » (Oxford 1990 : 96). Les deux tactiques associées à cette stratégie, proposées aux apprenants dans la présente étude sont : 1) l'utilisation d'une formulation plus simple, avec éventuellement des phrases simples et courtes et 2) l'utilisation de mots différents comme *crayon* au lieu de *stylo*. L'hypothèse de départ est que les apprenants faisant partie de l'expérimentation, ne réussissent pas toujours à utiliser correctement les deux tactiques, avec pour résultat la production d'énoncés qui conduisent à des interprétations erronées.

1.2.3. *Paraphraser*

La dernière stratégie consiste à l'utilisation de la paraphrase. Dans notre étude, nous accordons à cette stratégie trois tactiques : 1) l'utilisation des synonymes, par exemple un mot qui a un sens presque identique: *bateau* au lieu de *navire*, et des antonymes avec la négation : les mots contraires comme *grand* au lieu de *petit*, 2) l'emploi des mots passe-partout comme *truc* ou *machin* et enfin 3) l'utilisation de circonlocutions, c'est-à-dire la description de l'idée qu'un mot exprime : de quoi cela a l'air, à quoi cela sert, si on peut le porter, le manger ou le boire, etc⁷. Nous faisons l'hypothèse que les apprenants ont notamment recours à la tactique d'utilisation de circonlocutions plutôt qu'à l'emploi de synonymes et d'antonymes dont ils ne disposent pas toujours. De plus, nous supposons que l'utilisation des circonlocutions est lacunaire, car les apprenants ne savent pas exprimer des actes de paroles facilitant l'emploi de la tactique en question, comme : *cela sert à, il a la forme de, il est en bois* etc.

Dans la présente étude, nous avons interrogé ces trois stratégies, à partir d'un questionnaire et d'activités d'expression orale, qui nous ont permis de prendre conscience des stratégies employées par chaque apprenant, et de mieux saisir l'étendue de la difficulté.

7. Tactiques inspirées par Harris (2002 : 234).

2. PROTOCOLE EXPERIMENTAL

2.1. Expérimentation et questionnaire

La présente étude qui se trouve à un stade préliminaire vu le nombre réduit de sujets qui ont bien voulu participer⁸ a eu lieu dans le cadre d'un enseignement optionnel de français langue étrangère et s'adressait à neuf étudiants en études françaises de l'université de Chypre. Ces apprenants, de niveau B1/B2 du CECR, rencontraient de nombreuses difficultés en expression orale.

Les apprenants ont tout premièrement répondu à un questionnaire (en annexe A) que nous avons conçu, étant inspirées de la typologie d'Oxford (1990) et des tactiques précitées. Le but du questionnaire a été d'étudier les représentations qu'avaient les apprenants de leur performance, afin d'examiner la possibilité d'éventuels écarts entre les représentations et les performances. Le questionnaire invitait les apprenants à cocher la case qui correspondait à la fréquence d'utilisation de chaque tactique, en choisissant parmi les trois possibilités : 1) rarement, 2) quelquefois et 3) souvent⁹.

Comme nous pouvons le voir dans le tableau 1 (en annexe A), les réponses des apprenants varient. Néanmoins, il importe de noter les constats les plus intéressants qui surgissent clairement¹⁰ :

- 1) Les apprenants, en majorité, pensent utiliser la tactique de simplification de la phrase.
- 2) Les apprenants, en majorité, pensent utiliser la tactique de la synonymie et de l'antonymie.
- 3) Les apprenants ne considèrent pas vraiment utiliser des mots passe-partout pour paraphraser.

2.2. Activités de reformulations verbales et non verbales

Les activités de reformulations verbales et non verbales effectuées, ont été enregistrées, filmées en salle de classe, puis transcrites. Les apprenants ont participé à quatre types d'activités de reformulations

8. Nous envisageons déjà l'étude sur un plus grand nombre de sujets et d'activités.

9. Nous nous sommes inspirées du questionnaire proposé par Cyr et Germain (1998 : 167-168).

10. Faute de place nous commentons uniquement les constats les plus intéressants.

verbales et non verbales. Dans ces activités les apprenants ont été invités à :

- 1) reformuler des mots soulignés dans des phrases que nous avons créées. Une première fois, les apprenants lisaient les phrases et étaient invités à accompagner la lecture des mots soulignés par la stratégie de reformulation non verbale. Une deuxième fois, ils devaient reformuler aussi verbalement le mot souligné, et se servir ainsi des deux stratégies de reformulation verbale et non verbale parallèlement¹¹.
- 2) reformuler des mots soulignés dans des dialogues que nous avons conçus. Une première fois, les apprenants lisaient les dialogues et étaient invités à accompagner la lecture des mots soulignés par la stratégie de reformulation non verbale. Une deuxième fois, ils devaient reformuler aussi verbalement le mot souligné, et se servir ainsi des deux stratégies de reformulation verbale et non verbale parallèlement.
- 3) expliquer, donner à voir de leurs propres mots et à travers l'expression non verbale l'objet qu'ils voyaient projeté. Les objets choisis étaient des objets insolites, afin de susciter différentes interprétations et reformulations. L'enseignant invitait les apprenants à se rappeler les différentes stratégies rencontrées dans le questionnaire et à tenter de les utiliser.
- 4) faire deviner à leurs camarades un mot ou une expression, inscrits sur un carton (des noms communs, des adjectifs qualificatifs, des verbes et des actes de paroles).

Pendant les activités, nous avons relevé 28 blocages sur 169 reformulations¹² (16.56%) de la part des apprenants. Considérant que les activités étaient adaptées au niveau des apprenants, le taux des blocages est assez important. Les traces des blocages étaient : 1) les longs silences accompagnés d'interjections d'hésitations comme « Euh », 2) le sourire embarrassé, ou même 3) le refus ou la protestation « Madame, je ne sais pas... » etc. Nous avons encouragé

11. Ainsi, la stratégie de reformulation non verbale n'est jamais dissociée de la parole car nous invitons les apprenants à utiliser cette stratégie en même temps que la lecture et par la suite en même temps que la reformulation verbale.

12. Nous avons compté 169 reformulations verbales et non verbales par les apprenants pendant les quatre activités.

les apprenants inhibés à s'exprimer autrement¹³, afin qu'ils n'abandonnent pas la tâche. De cette manière, ils ont tous réussi à reformuler verbalement ou non verbalement. Par ailleurs, il est à noter que nous comptons uniquement 4 reformulations verbales en grec (2.36%), la langue maternelle des apprenants, par deux apprenants, complétées par la suite par une autre tactique de reformulation, par exemple la modification du message. Le tableau 2 (en annexe B) montre la fréquence de chaque stratégie dans les activités effectuées.

2.2.1. *Mimer ou faire des gestes*

Comme indique le tableau 2 (en annexe B), nous avons relevé 30 reformulations non verbales qui constituent seulement 18% des reformulations. Il faut souligner que parmi les 30 reformulations non verbales¹⁴, seulement 4 (2.36%) peuvent être considérées comme spontanées, celles faisant partie des activités 3 et 4 de reformulation d'un énoncé ou d'explication d'un objet insolite projeté (non contextualisé), où aucun type particulier de reformulation n'a été imposé. Pourtant, la reformulation non verbale, tout comme la reformulation verbale, était donnée dans la consigne des quatre activités. Dans les deux premières activités, où il était question de reformuler des mots ou des actes de paroles à l'intérieur de phrases ou de dialogues (énoncés contextualisés), 81 énoncés devaient être reformulés au moins une première fois non verbalement. Nous avons repéré seulement 26 reformulations non verbales. Cela signifie que la grande majorité, soit 68% des énoncés, n'a pas été reformulée la première fois, par la stratégie qui consiste à mimer ou à faire des gestes. Il importe de prendre en compte la grande réticence des apprenants à utiliser la stratégie en question, qui les fait se sentir « ridicules ».

Par ailleurs, Gullberg (2005 : 3) note que « les gestes sont organisés rythmiquement en fonction de la parole et ils sont normalement co-expressifs avec la parole ». Néanmoins, les reformulations des apprenants montrent une tendance de séparation des deux stratégies de reformulations : verbale et non verbale. La stratégie de la reformulation non verbale était plus présente, lorsqu'elle n'était pas accompagnée de reformulation verbale, mais seulement de lecture. Nous avons compté 26 reformulations non verbales (au lieu de 81),

13. Nous disons bien *s'exprimer autrement* et non pas *dire autrement*.

14. Nous avons compté une seule fois les reformulations non verbales produites deux fois par le même apprenant dans les activités 1 et 2.

quand les activités ont été effectuées pour la première fois, où l'apprenant était invité à accompagner la lecture de la stratégie de reformulation non verbale. La deuxième fois, les apprenants devaient utiliser des stratégies de reformulations verbales et non verbales ensemble. Nous avons vu apparaître 33 reformulations verbales sur 81, et disparaître 20 reformulations non verbales. Ainsi, nous nous demandons des raisons pour lesquelles il existe une difficulté importante dans l'utilisation concomitante des stratégies de reformulation verbale et non verbale chez le public concerné, qui les a utilisées seulement 6 fois ensemble (sur 81). Comme affirme McNeill (1992 : 1), « il n'y a pas de langue gestuelle à côté de la langue parlée ». Par conséquent, nous considérons que la difficulté rencontrée par les apprenants ne se situe pas véritablement dans la production concomitante des gestes et des paroles mais des stratégies en tant que tâches.

Une autre question très importante que nous nous sommes posée est celle du type de gestes qui surgissent. Nous avons pris en compte « la gestualité illustrative, qui mime l'action ou figure dans l'espace certaines caractéristiques de l'objet référent » (Cosnier 1996). Parmi les gestes illustratifs, nous avons repéré 4 gestes déictiques et 26 gestes iconiques. Les apprenants se servaient principalement de leurs mains, avec au total 6 expressions faciales. Nous donnons quelques exemples de reformulations non verbales iconiques dans le tableau 3 (en annexe B).

2.2.2. *Ajuster ou modifier le message*

La stratégie de la modification du message a été la moins fréquente dans notre étude avec un taux de 17%. La tactique la moins utilisée, ou au moins la moins repérée, consiste à s'exprimer en simplifiant la phrase (4%). Il est à noter qu'à plusieurs reprises les apprenants employaient les deux tactiques ensemble. Dans le tableau 4 (en annexe B) figurent des exemples d'utilisation de la tactique de simplification de la phrase. La tactique d'utilisation de mots différents est préférée par les apprenants (13%). Le tableau 5 (en annexe B) donne des exemples de l'emploi de mots différents (*donner* au lieu de *prêter*).

Comme nous pouvons remarquer dans les deux derniers tableaux 4 et 5 (en annexe B), certaines reformulations verbales peuvent provoquer des interprétations erronées. L'exemple donné de la reformulation verbale *Euh je veux sortir ce soir, euh il faut aller euh*

en voiture au lieu de *j'ai besoin de ta voiture pour ce soir*, est très illustratif. La reformulation modifie considérablement le message, qui ne consiste plus à une demande de service mais plutôt à un constat. De la même manière, la reformulation *j'ai le titre* remplaçant *j'ai le programme*, modifie aussi le message. Nous retrouvons dans ce cas la dénomination précitée de Corder (1983) de stratégies « d'ajustement du message¹⁵ ». Dans le tableau 6 (en annexe B), nous retrouvons plus d'exemples de modifications importantes du message. Dans les deux premières reformulations nous supposons que l'apprenant a mal interprété le message de l'énoncé à reformuler. Dans le troisième cas, au lieu de *je suis fatigué*, l'apprenant a dit *je vais mourir*. Le choix du mot *mourir* prête à confusion. Au total, 9 reformulations verbales (5.32%) peuvent provoquer des interprétations erronées.

2.2.3.Paraphraser

La stratégie la plus utilisée dans les quatre activités a été la paraphrase, avec 65%, ou 110 reformulations sur 169. Le taux d'utilisation de synonymes et d'antonymes a été très faible avec seulement 13 emplois, soit 7,5%. Nous donnons quelques exemples dans le tableau 7 (en annexe B). Nous remarquons que cette tactique n'est pas uniquement employée pour remplacer un seul mot. Les apprenants ont donné des synonymes à des actes de paroles composés de plusieurs mots, comme dans l'exemple de *j'en ai assez* très bien reformulé : *je n'en peux plus*.

Par ailleurs, la deuxième tactique de la paraphrase, qui consiste à l'utilisation de mots passe-partout comme *chose*, *truc* ou *machin*, a été assez présente dans les reformulations des apprenants, avec 10,5% ou 18 fois sur 169. Il s'agit d'une tactique qui a toujours été associée à la dernière, celle de l'utilisation de circonlocutions. Les mots passe-partout relevés sont : *une chose* (7 fois), *un truc* (2 fois) et *quelque chose* (9 fois).

La dernière tactique de la stratégie de la paraphrase a été la plus utilisée dans l'expérimentation. Nous avons noté 79 utilisations de circonlocutions sur 169 tactiques (47%). Le nombre aussi élevé de circonlocutions est en effet surprenant. Le tableau 8 (en annexe B) donne quelques exemples de reformulations verbales à travers l'emploi de circonlocutions. Comme nous pouvons remarquer dans les exemples donnés, les apprenants décrivent, donnent la fonction de

15. Il s'agit, comme précité, de « l'adaptation du message aux ressources disponibles » (Corder In Faerch & Kasper 1983 : 17)

l'objet et exemplifient. Nous rencontrons quelquefois des reformulations difficilement compréhensibles à cause d'un mauvais choix de mot, comme dans l'exemple d'*une bague* reformulé : *sert à embellir une femme*.

3. CONCLUSIONS ET PERSPECTIVES

3.1. Préférences de tactiques suivant le type d'activité

Un résultat très intéressant est la tendance claire d'utilisation de certaines tactiques selon le type d'activité proposé. Comme indiquent les tableaux 9 et 10 (en annexe C), dans des activités où les reformulations sont contextualisées¹⁶, la stratégie la plus utilisée est la modification du message. Les trois premières tactiques, c'est-à-dire, la simplification de la phrase, l'utilisation de mots différents et la synonymie ou l'antonymie, sont repérées seulement dans les activités contextualisées. En revanche, dans les activités plus libres, où les reformulations ne sont pas contextualisées, les seules tactiques employées sont celles d'utilisation des mots passe-partout et d'emploi de circonlocutions.

Ce résultat doit être pris en compte dans l'enseignement des stratégies de communication. Il est en effet nécessaire d'avoir une vision clairement définie des objectifs auxquels chaque type d'activité peut répondre.

3.2. Écarts entre représentations de l'utilisation des tactiques et performance

Il serait intéressant de regarder de près le rapport entre les représentations des apprenants des stratégies et tactiques qu'ils utilisent et leur performance réelle. Pour cette partie de l'analyse il faut se référer à nouveau aux tableaux 1 et 2 (en annexe A).

Dans le premier tableau, nous avons pu voir ce que les apprenants pensaient utiliser comme tactiques pour surmonter un blocage. Les réponses varient pour les mimes et les gestes. Lorsqu'on regarde plus en détail, les reformulations non verbales des apprenants qui ont affirmé utiliser souvent cette stratégie, nous nous rendons compte rapidement qu'il s'agit d'une représentation erronée. Seulement un

16. Activités 1 et 2.

apprenant a noté utiliser souvent cette tactique et en a fait un bon usage. Les autres apprenants ont eu recours à la reformulation non verbale lorsqu'on le leur a imposé dans la consigne.

En ce qui concerne la tactique de la simplification de la phrase, les résultats comparatifs sont étonnants. L'écart entre ce que les apprenants pensaient faire et leur performance en classe est très important. 8 apprenants sur 9 pensaient simplifier leurs phrases souvent lorsqu'ils se trouvaient face à un blocage. Néanmoins, nous avons relevé seulement 7 reformulations avec cette tactique (4%). En outre, nous n'avons pas noté d'écart considérable entre la représentation de l'utilisation de mots différents et la performance des apprenants.

Nous pouvons noter des décalages importants en ce qui a trait à la troisième stratégie, la paraphrase. Premièrement, la synonymie et l'antonymie étaient utilisées seulement 13 fois (7,5%), alors que les apprenants, en grande majorité, pensaient en faire usage souvent. Par ailleurs, aucun apprenant ne considérait utiliser souvent des mots passe-partout, tandis que nous avons noté 18 utilisations de la tactique (10,5%) par 6 apprenants. Enfin, un écart est à noter également entre les représentations des apprenants et l'utilisation de la tactique d'utilisation des circonlocutions. Les réponses des apprenants dans le questionnaire variaient, sans montrer une tendance générale à l'utilisation de la tactique. Cependant, le taux très important d'emploi de la tactique en question avec 79 reformulations (47%), nous fait conclure que les apprenants ne sont pas conscients de cette utilisation importante.

3.3. Perspectives didactiques

Rappelons sommairement les résultats les plus importants de notre expérimentation :

- 1) les apprenants ont très peu recours à la reformulation non verbale sans incitation par l'enseignant,
- 2) les apprenants montrent une grande réticence dans l'utilisation des expressions faciales,
- 3) le non verbal cède sa place à la reformulation verbale lorsque les apprenants sont invités à utiliser les deux types de reformulation en même temps,
- 4) des reformulations verbales modifient considérablement le message avec des risques d'interprétations erronées,

- 5) les apprenants ont davantage recours à la modification verbale du message et à la synonymie dans des activités contextualisées et aux autres tactiques liées à la paraphrase dans des activités considérées plus libres sans contexte,
- 6) les apprenants ont une représentation de leur utilisation des trois stratégies bien différente de leur performance.

Dans le CECR (2001 : 54) les gestes apparaissent dans les descripteurs des stratégies de compensation, est sont associés au niveau A2. Il est ainsi d'une grande importance de se demander pourquoi les apprenants d'un niveau plus avancé expriment une telle réticence face à la stratégie de reformulation non verbale. Nous supposons que les apprenants ont suivi un enseignement lacunaire en ce qui concerne la reformulation non verbale et n'ont pas été assez stimulés, voire encouragés, à utiliser la stratégie en question.

De la même manière, les stratégies de reformulation verbale, « non innées » (Ioannidou 2009 : 28), doivent faire l'objet d'un enseignement systématique. Comme nous avons remarqué auparavant, les apprenants ne savent pas toujours quelle est la meilleure stratégie pour chaque situation¹⁷ et encore, lorsqu'ils la trouvent ils ne sont pas toujours capables de l'utiliser efficacement. C'est pourquoi, nous avons vu apparaître des productions dont le message a été très modifié, et prêtait à confusion. Dire aux apprenants par exemple de simplifier la phrase ne suffit pas. Il est nécessaire de les aider à découvrir comment y parvenir, en passant par des activités qui répondent à cet objectif. Oxford (1990 : 201) parle d'enseignement « explicite ou conscient, qui vise à rendre l'apprentissage plus significatif et à enseigner des choix disponibles pour l'apprentissage d'une langue et des stratégies qui facilitent l'autonomie* ». Par ailleurs, elle ajoute que « les apprenants développent des stratégies plus facilement lorsqu'ils sont conscients de l'existence des stratégies* » (Oxford 2011 : 139).

L'étude conduit à conclure qu'il est nécessaire d'évaluer et de reconsidérer la place accordée, en classe de langue étrangère, aux incitations des enseignants, d'une part à des reformulations non verbales, qui ont eu dans la présente étude une fréquence très faible, et d'autre part aux stratégies de reformulations verbales, qui n'ont pas toujours été employées de manière efficace. En outre, il est d'une grande importance que les apprenants aient une représentation des

17. « Les apprenants stratégiquement autonomes choisissent des stratégies appropriées suivant les conditions générales, la situation et l'objectif* » (Oxford 2011 : 15). =

stratégies utilisées, plus proche de leur performance, afin de devenir plus autonomes dans leur apprentissage et des situations de communications différentes. C'est pourquoi, l'expression orale requiert le développement de techniques interactives, impliquant le besoin d'un enseignement systématique et d'un apprentissage conscient des stratégies communicatives de reformulations verbales et non verbales.

BIBLIOGRAPHIE

- BIALYSTOK, Ellen, 1990, *Communication Strategies: A Psychological Analysis of Second-Language Use*, London, Basil Blackwell.
- CONSEIL DE L'EUROPE, 2001, *Cadre européen commun de référence pour les langues*, Strasbourg, Centre européen pour les langues vivantes, Editions du Conseil de l'Europe.
- CORDER, Stephen Pit, 1983, « Stratégies of communication », in FAERCH, Claus. & KASPER, Gabriele, *Strategies in Interlanguage Communication*, New York, Longman.
- COSNIER, Jacques, 1996, « Les Gestes du dialogue, la communication non verbale », in *Psychologie de la motivation*, http://icar.univ-lyon2.fr/membres/jcosnier/articles/II-9_Les_gestes_communication.pdf (consulté le 5 décembre 2012).
- CYR, Paul. & GERMAIN, Claude, 1998, *Les Stratégies d'apprentissage*, Paris, CLE International.
- FAERCH, Claus. & KASPER, Gabriele, 1983, *Strategies in Interlanguage Communication*, New York, Longman.
- GULLBERG, Marianne, 2005, « L'expression orale et gestuelle de la cohésion dans le discours de locuteurs langue 2 débutants. », in *Acquisition et interaction en langue étrangère*, p. 2-13, <http://aile.revues.org/1714> (consulté le 30 novembre 2012).
- GULLBERG, Marianne, 2009, « Gestures and the development of semantic representations in first and second language acquisition », in *Acquisition et interaction en langue étrangère*, p. 117-139, <http://aile.revues.org/4514> (consulté le 30 novembre 2012).
- GULLBERG, Marianne. & de BOT, Kees, 2010, *Gestures in Language Development*, Amsterdam, John Benjamins Publishing Company.
- GULLBERG, Marianne, de BOT, Kees. & VOLTERRA, Virginia, 2010, « Gestures and some key issues in the study of language development », in GULLBERG, Marianne. & de BOT, Kees, *Gestures in Language Development*, Amsterdam, John Benjamins Publishing Company.

- HARRIS, Vee, 2002, *Aider les apprenants à apprendre: à la recherche de stratégies d'enseignement et d'apprentissage dans les classes de langues en Europe*, Strasbourg, Centre européen pour les langues vivantes, Editions du Conseil de l'Europe.
- IOANNIDOU, Aikaterini, 2011, « Développer les stratégies d'enseignement/apprentissage du vocabulaire en classe », dans *Cahiers AFLS*, p. 13-28. (consulté le 17 octobre 2012.)
- KASPER, Gabriele, & KELLERMAN, Eric, 1997, *Communication strategies : Psycholinguistic and Sociolinguistic Perspectives*, London, Longman.
- KIDA, Tsuyoshi, 2011, « Nouvelle méthode de constitution d'un corpus pour transcrire gestes et intonations », in *Corpus*, p. 41-60, <http://corpus.revues.org/2002#tocto2n1> (consulté le 11 octobre 2012).
- MCNEILL, David, 1992, *Hand and Mind. What gestures reveal about thought*, Chicago, The University of Chicago Press.
- O'MALLEY, J. Michael & CHAMOT, Anna Uhl, 1990, *Learning Strategies in Second Language Acquisition*, London, Cambridge University Press.
- OXFORD, Rebecca Louise, 1990, *Language learning strategies : what every teacher should know*, Boston, Heinle & Heinle Publishers.
- OXFORD, Rebecca Louise, 2011, *Teaching and Researching Language Learning Strategies*, Harlow, Pearson Education Limited.
- STAM, Gale, 2007, « Second language acquisition from a McNeillian perspective », in *Faculty Publications*, 36, p. 117-124 : http://digitalcommons.nl.edu/faculty_publications/36 (consulté le 20 février 2013).
- TARONE, Elaine, 1977, « Conscious communication stratégies in interlanguage : a process report », in Brown, D., Yorio, C. and Crymes, R. (eds.), p.194-203.
- TARONE, Elaine, 1980, « Communication stratégies, foreigner talk, and repair in interlanguage », in *Language Learning*, 30, p. 417-431.

ANNEXE A

| Stratégies de reformulations verbales et non verbales | Tactiques associées aux stratégies | Rarement | Quelquefois | Souvent |
|---|---|----------|-------------|---------|
| Mimer ou faire des gestes | 1 Je mime, je fais des gestes ou j'utilise les jeux d'expression faciale. | 3 | 2 | 4 |
| Ajuster ou modifier le message | 2 J'essaie d'utiliser une formulation plus simple, par exemple avec des phrases simples et courtes. | 1 | 0 | 8 |
| | 3 J'utilise des mots différents comme crayon au lieu de stylo. | 2 | 2 | 5 |
| Paraphraser | 4 J'utilise des synonymes, par exemple un mot qui a un sens presque identique: <i>bateau</i> au lieu de <i>navire</i> , et des antonymes avec la négation: les mots contraires comme <i>grand</i> pour <i>petit</i> . | 1 | 1 | 7 |
| | 5 J'emploie des mots passe-partout comme <i>truc</i> ou <i>machin</i> . | 5 | 4 | 0 |
| | 6 Je décris l'idée qu'un mot exprime: de quoi cela a l'air, à quoi cela sert, si on peut le porter, le manger ou le boire, etc. | 2 | 4 | 3 |

Tableau 1 : Questionnaire avec fréquence des réponses des apprenants

ANNEXE B

| Stratégies de reformulations verbales et non verbales | Tactiques associées aux stratégies | | Fréquence des tactiques | Pourcentage de la fréquence des tactiques |
|---|------------------------------------|---|-------------------------|---|
| Mimer ou faire des gestes | 1 | Je mime, je fais des gestes ou j'utilise les jeux d'expression faciale. | 30 | 18% |
| Ajuster ou modifier le message | 2 | J'essaie d'utiliser une formulation plus simple, par exemple avec des phrases simples et courtes. | 7 | 4% |
| | 3 | J'utilise des mots différents comme crayon au lieu de stylo. | 22 | 13% |
| Paraphraser | 4 | J'utilise des synonymes, par exemple un mot qui a un sens presque identique: <i>bateau</i> au lieu de <i>navire</i> , et des antonymes avec la négation: les mots contraires comme <i>grand</i> pour <i>petit</i> . | 13 | 7,5% |
| | 5 | J'emploie des mots passe-partout comme <i>truc</i> ou <i>machin</i> . | 18 | 10,5% |
| | 6 | Je décris l'idée qu'un mot exprime: de quoi cela a l'air, à quoi cela sert, si on peut le porter, le manger ou le boire, etc. | 79 | 47% |
| | | | 169 | |

Tableau 2 : Fréquence des tactiques relevées

Enoncés soulignés à reformuler : Description des reformulations non verbales:

| | | |
|---|--|--|
| 1 | Aïe, <i>il m'a marché sur les pieds.</i> | Expression de la douleur sur le visage : les yeux et la bouche se ferment. L'apprenant sursaute et par la suite tient son pied pendant quelques secondes. |
| 2 | Quelle chaleur, <i>on crève !</i> | La main sur le front pour essuyer la sueur. |
| 3 | Vous n'avez pas <i>honte ?</i> | La main devant la bouche ouverte, les yeux bien ouverts. |
| 4 | Ce soir oui, <i>ça ne te dit pas ?</i> | Une main qui va à droite, à gauche et encore à droite pour montrer la négation. |
| 5 | J'ai très mal <i>au genou.</i> | L'apprenant montre son <u>genou</u> . |
| 6 | Tu peux me <i>prêter</i> 20 euros? | L'apprenant met ma main dans la poche, la sort et la tend pour donner quelque chose. |

Tableau 3 : Exemples de reformulations non verbales

Enoncés soulignés à reformuler : Reformulations verbales avec la tactique de simplification de la phrase :

| | | |
|---|--|--|
| 1 | <i>J'ai besoin de ta voiture</i> pour ce soir. | Euh je veux sortir ce soir, euh il faut aller euh en voiture. |
| 2 | <i>Je te ramène ?</i> | J'ai ma voiture, tu viens avec moi ? |
| 3 | <i>J'ai très mal au genou.</i> | Mon genou est malade. |
| 4 | Je ne comprends rien à ce que tu dis, <i>articule un peu !</i> | Je ne comprends rien à ce que tu dis, encore une fois le mot ? |

Tableau 4 : Exemples de reformulations verbales avec la simplification de la phrase

Enoncés soulignés à reformuler :

Reformulations verbales avec la
tactique de choix de mots différents :

| | | |
|---|---|--------------------------------------|
| 1 | Tu peux me <i>prêter</i> 20 euros ? | Tu peux me donner 20 euros ? |
| 2 | -Pour voir quoi ? | -Pour voir quoi ? |
| | -Ce que tu veux. J'ai <i>le programme</i> . | -Ce que tu veux. J'ai le titre. |
| 3 | -J'irais bien au cinéma, ça te dit ? | -J'irais bien au cinéma, ça te dit ? |
| | - <i>Ce soir</i> ? | -Aujourd'hui ? Cette nuit ? |
| 4 | Je serai <i>pris</i> jusqu'à midi. | Je serai absent jusqu'à midi. |

Tableau 5 :

Exemples de reformulations verbales avec des mots différents

Enoncés soulignés à reformuler :

Reformulations verbales avec des
risques d'interprétations erronées :

| | | |
|---|---|---------------------------------------|
| 1 | Ce soir oui, <i>ça ne te dit pas</i> ? | Ce soir oui, je ne t'ai pas informé ? |
| 2 | -Pour voir quoi ? | -Pour voir quoi ? |
| | -Ce que tu veux. J'ai <i>le programme</i> . | -Ce que tu veux. J'ai fait mon plan. |
| 3 | Non, <i>je suis fatigué</i> . | Non, je vais mourir. |

Tableau 6 :

Exemples de reformulations verbales, dont le message prête à confusion

Enoncés soulignés à reformuler :

Reformulations verbales avec la
tactique de la synonymie/antonymie :

| | | |
|---|--------------------------------------|------------------------------|
| 1 | Oui, les clés <i>de la voiture</i> ! | Oui, les clés du véhicule. |
| 2 | <i>J'en ai assez</i> ! | Je n'en peux plus ! |
| 3 | <i>Il est tard</i> , non ? | Il n'est pas trop tôt, non ? |
| 4 | Non, je suis <i>fatigué</i> . | Non, je suis crevé. |

Tableau 7 :

Exemples de reformulations verbales avec des synonymes et/ou des antonymes

| Enoncés à reformuler : | | Reformulations verbales avec des circonlocutions :: |
|------------------------|-------------------------|--|
| 1 | Trouver son chemin | Les voitures sont où ? Si Anna ne sait pas aller à la route, la route pour aller à l'université... |
| 2 | Parler de ses habitudes | Chaque jour je fais quelque chose, je viens à l'université, je fais de douche, je mange, je conduis, qu'est-ce que c'est, comment on appelle ce qu'on fait chaque jour ? |
| 3 | Donner son opinion | -On parle sur un sujet et quelqu'un de nous, qu'est-ce qu'il fait ? -Il parle -Oui mais il dit quelque chose. Et quelqu'un de nous a cette chose différemment. -Opinion |
| 4 | Une clé | Il est un peu ovale et un peu allongé. C'est petit, c'est pour ouvrir la porte. En métal. |
| 5 | Un robinet | C'est une chose importante qui sert à euh de l'eau euh qui tombe. |
| 6 | Une bague | Sert à embellir une femme |

Tableau 8 :
Exemples de reformulations verbales avec des circonlocutions

ANNEXE C

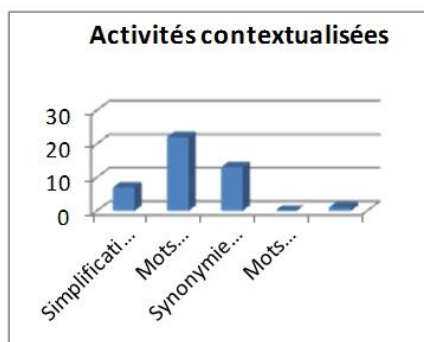


Tableau 9 :
Fréquence des tactiques dans les activités 1 et 2 contextualisées

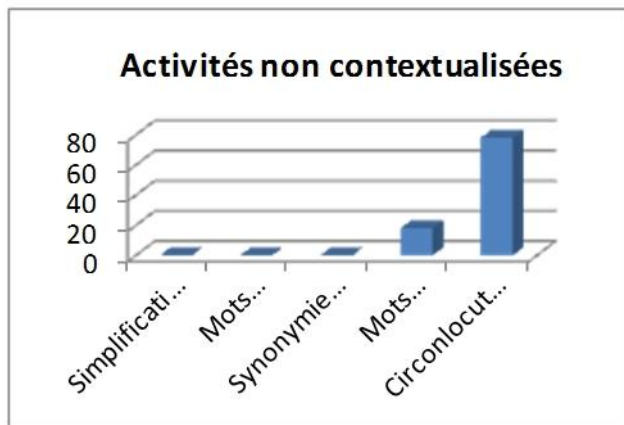


Tableau 10 :
Fréquence des tactiques dans les activités 3 et 4 non contextualisées