



HAL
open science

Stratégies de communication en Français Langue Étrangère. Analyse contrastive interlangue

Minerva Rojas

► **To cite this version:**

Minerva Rojas. Stratégies de communication en Français Langue Étrangère. Analyse contrastive interlangue. XXIX Colloque de l'AFUE. Asociación de Francesistas de la Universidad Española, Universidad del País Vasco/ Euskal Herriko Unibertsitatea y la Asociación de Francesistas de la Universidad Española, Nov 2021, Vitoria, Spain. hal-04002171

HAL Id: hal-04002171

<https://hal.science/hal-04002171>

Submitted on 16 Mar 2023

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Stratégies de communication en Français Langue Étrangère. Analyse contrastive interlangue

Minerva Rojas

Université Côte d'Azur/Laboratoire BCL UMR 7320 CNRS / UCA

minerva.rojas@univ-cotedazur.fr

Résumé

Les stratégies de communication sont des ressources linguistiques qui servent à ne pas interrompre le flot de la production ni la transmission du message à l'interlocuteur. Elles sont souvent utilisées quand des difficultés surviennent lors de l'utilisation de la langue et sont susceptibles d'être utilisées plus en langue étrangère. Or, la place des SC dans l'apprentissage des langues est encore peu explorée ; il existe peu d'études s'intéressant à l'analyse des SC en FLE de manière longitudinale ni aux éventuelles différences entre les SC utilisées par les natifs et les apprenants. Pour cela nous avons créé un corpus oral en français afin de répondre à ces questions qui n'ont pas encore de réponses dans la recherche en acquisition des langues.

Mots-clé : *Stratégies de communication, Français Langue Étrangère, étude de corpus, production orale, analyse contrastive interlangue, méthodologie longitudinale.*

Resumen

Las estrategias de comunicación son recursos lingüísticos que sirven para mantener el flujo de producción y transmisión del mensaje al interlocutor sin interrupciones. Suelen utilizarse cuando surgen dificultades en el uso de la lengua y es probable que se utilicen más en lengua extranjera. Sin embargo, el lugar que ocupan las EC en el aprendizaje de lenguas está todavía poco explorado; hay pocos estudios que se centren en el análisis de las EC en FLE de forma longitudinal o en las posibles diferencias entre las EC utilizadas por los hablantes nativos y los alumnos. Para ello, hemos creado un corpus oral en francés con el fin de responder a estas preguntas que aún no tienen respuesta en la investigación sobre la adquisición de lenguas.

Palabras clave: *6 Estrategias de comunicación, Francés Lengua Extranjera, estudio de corpus, producción oral, análisis contrastivo interlengua, metodología longitudinal.*

1. Introduction

Les stratégies de communication (SC) sont des ressources, dont la plupart linguistiques, utilisées afin de ne pas interrompre le flot de la production. L'étude des SC en langue étrangère (L2) démarre en 1973 par T. Váradi, une année plus tard de la parution de l'article interlangue de Selinker (1972). Qui identifie les SC comme un des processus qui faisant de l'interlangue, système linguistique intermédiaire que l'apprenant construit en L2 ; l'emploi des SC semblerait donc incontournable quand on s'exprime en L2.

La recherche en SC a été fructueuse, surtout entre les années 1980 et 1990 où l'on a proposé les différentes approches théoriques de leur étude et les chercheurs ont exploré empiriquement de nombreux axes afin de comprendre les facteurs qui peuvent être en relation avec leur utilisation. Or, suivant Ellis (1994), malgré la quantité de travaux consacrés à l'analyse des SC, on ne connaît pas encore quelle est la relation des SC avec le développement de l'apprentissage dans la L2 car les méthodologies appliquées sont transversales, on analyse différents groupes d'apprenants classés par niveaux et non un seul groupe d'apprenants longitudinalement. Guo (2011) signale qu'il y a peu d'études longitudinales visant l'analyse des SC ; d'après notre recherche documentaire nous n'avons trouvé que deux études longitudinales dont un à court terme à la suite d'un séjour linguistique d'apprenants d'espagnol (DeKeyser, 1991) et une deuxième étude à long terme suivant des apprenants universitaires d'anglais (Doddis Jara *et al.*, 2001). Étant donné qu'il n'y pas d'études analysant les SC en FLE à long terme, nous avons constitué un corpus oral longitudinal afin d'analyser les SC utilisées depuis une approche intégrée (Dörnyei et Scott, 1997).

2. Approche théorique

Pour encadrer l'étude des SC nous avons suivi le modèle théorique proposé par Dörnyei et Scott (1997). L'intérêt de cette approche dite intégrée est que l'on propose un cadre complet d'étude des SC, compilant les trois perspectives théoriques qui ont été traditionnellement suivies pour leur conceptualisation et leur analyse. Ainsi, ils proposent trois catégories principales de SC : les SC directes ou compensatoires, qui répondent à un problème individuel ; les SC indirectes qui servent à gérer le temps de la production orale ; et, les SC d'interaction qui sont utilisées quand il existe un problème de communication entre les interlocuteurs. Commençons par les SC d'interaction. (Voir annexe 1 pour une compilation des catégories et de sous-types.)

2.1. La triple perspective des SC (Dörnyei et Scott, 1997) ; lien avec les approches théoriques précédentes

2.1.1. *Stratégies de communication d'interaction*

Les SC d'interaction sont en relation avec un problème lors de l'interaction entre les interlocuteurs. Leur conceptualisation remonte aux premières études en SC et nous renvoie à l'approche interactionnelle qui vise l'analyse des échanges exolingues apprenant-natif (Tarone, 1981). Les SC d'interaction sont des échanges de dépannage utilisés pour surmonter une rupture de l'interaction due à une mauvaise ou non compréhension du message (Dörnyei et Scott, 1997) ; les interlocuteurs négocient un sens dont les structures ne sont pas partagées (Tarone, 1980). Ainsi, quand l'apprenant de la L2 semble rencontrer des difficultés pour formuler le message, le locuteur natif peut engager la négociation du sens proposant

des alternatives à l'apprenant, qui, enfin, reprend la suggestion du natif et trouve l'opportunité d'apprendre de nouveaux mots (Vasseur, 1989).

Cette perspective serait en relation avec les théories de Michael Long (1983, 1996), qui soutient que l'apprentissage des L2 est déclenché par l'interaction. De ce point de vue, le recours à la demande d'aide, la demande de répétition, de clarification ou de confirmation, constituent les stratégies de communication utilisées en interaction afin de comprendre et de se faire comprendre. Voici un exemple (1) de demandes clarification :

- (1) [Deux apprenants en parlant des applications mobiles]
(Oma) +, c'est une applica [///] elle s'appelle lampe de poche (0,380) „<en fait> traduit de l'anglais +/-.
(Ale) c'est un traducteur ?
(Oma) non non non non (0,207) <lampe de poche c'est> [/-] tu ouvres l' application pour allumer le flash de ton téléphone (0,307) pour faire la lumière.
(Ale) uhhuh.

2.1.2. Les Stratégies de Communication Directes

Quant aux SC directes (SC DIR), elles sont normalement connues comme des SC compensatoires et leur étude relève d'un domaine « opposé » à l'approche interactionnelle, l'approche cognitive. Depuis cette approche, les SC sont conçues comme des mécanismes de résolution de problèmes individuels lors de la production en L2. Elles seraient utilisées quand l'apprenant, se trouvant face à une difficulté pour transmettre le message initialement prévu, compense ses difficultés à l'aide des ressources verbales ou non-verbales (Faerch & Kasper, 1980, 1983 ; Byalstok, 1991 ; Poulisse, 1989 ; Poulisse, 1993).

Il s'agit de la catégorie regroupant le plus grand nombre de sous-types et de définitions (17 au total). En effet, Dörnyei et Scott (1997) recueillent tous les types de SC compensatoires ou d'achèvement trouvés dans la littérature consacrée à ce sujet. De plus, ils redéfinissent les SC compensatoires, les nommant SC directes et les conceptualisant comme des moyens alternatifs pour transmettre un message, évitant ainsi les critères de *difficulté* et *conscience* souvent inventoriés par la plupart de chercheurs abordant les SC compensatoires. En effet, on associe souvent l'utilisation des SC compensatoires aux difficultés lexicales en L2, soulignant le fait que c'est l'apprenant qui se rend compte de la difficulté et décide de chercher une alternative (Faerch et Kasper, 1983 ; Poulisse, 1989 ; Poulisse *et al.* 1987). Pourtant, du point de vue de Dörnyei et Scott (1997) une SC DIR constitue un moyen alternatif de saisir un concept car il existe une façon fréquemment plus utilisée de le transmettre (Váradi, 1973 ; Palmerg, 1979 ; Smoskova *et al.* 2012). Voici quelques exemples tirés de notre corpus, entre crochets, les formes visées et le type de SC DIR.

- (2) « il y avait un pas voiture mais grande machine » [= grue ; circonlocution].
(3) « ils avaient donc une machine ou un camion spécial qui lève le frigo » [= grue ; 1 approximation + 1 circonlocution]
(4) « et j'ai vu un truc blanc » [= frigo ; mot passe partout]
(5) « Ils le tomber » [= font tomber ; réduction du message]

2.1.3. Les Stratégies de Communication Indirectes

La troisième catégorie de SC décrite par Dörnyei et Scott (1997) est celle qui recouvre les SC indirectes (SC IND). Cette catégorie serait liée à la notion de compétence communicative proposée par Canale et Swain (1980) et Canale (1983) et élargie par Celce-Murcia, Dörnyei et Thurrell (1995). Ces derniers proposent une vision large de la sous-compétence

stratégique en incluant une (troisième) perspective dite de continuité et maintenance de la communication (1995 : 26). Les SC IND ont comme but de garder la communication ouverte pour ré-planifier le message (Dörnyei, 1995 ; Dörnyei & Kormos, 1998).

Donc ces SC n'ont pas véritablement de lien avec le sens du message mais plutôt avec la gestion de la production de la parole. On en distingue trois types : i) les répétitions et ii) les mots de remplissage (*ben, du coup, voilà, quoi*) permettraient de gagner du temps au locuteur et iii) les marqueurs verbaux stratégiques (6) pourraient annoncer à l'interlocuteur la présence des formes apparemment peu précises dans la langue cible (Dörnyei et Scott, 1997). (6) «une machine *que je connais pas en français*» [= accompagnant à « machine » approximation de grue]

2.2. La recherche empirique en SC

Même si la recherche en SC n'a pas développé d'études longitudinales, on a abordé un éventail de problématiques riche. Comme signalé, dans un premier temps, les études consacrées aux SC visent la conceptualisation et la classification des SC. C'est à partir de la fin des années 1980 que la recherche empirique se développe.

Ainsi, il existe une série d'études s'intéressant à la relation entre l'utilisation des SC et les différences individuelles, telles que le genre des locuteurs (Koçoglu, 1997 ; Lai, 2010), la motivation (Huang, 2010), le style cognitif (Littlemore, 2001) et l'anxiété (Grzegorzewska, 2015). Ensuite, il y a une série de recherches visant l'analyse des SC dans de tâches différentes (Bialystok et Frohlich, 1980 ; Bialystok, 1983 ; Poulisse & Schills, 1989 ; Kaivanpanah, Yamouty et Karami, 2012). L'efficacité des SC a été également une problématique qui a intéressée des chercheurs dans le domaine (Bialystok, 1983 ; Chen, 1990 ; Flyman, 1997 ; Littlemore, 2003). Enfin, à partir de la fin des années 1990 on commence à s'intéresser à la relation entre les SC et l'aisance à l'oral (Dörnyei, 1995 ; Prebianca *et al.* 2007 ; Mirzaei et Hediari, 2012 ; Benali, 2015).

Par des raisons d'espace, nous allons focaliser notre attention sur les problématiques en relation avec nos questions de recherche : l'emploi des SC chez les apprenants et chez les natifs et la relation entre l'utilisation des SC et l'apprentissage de la langue cible. Les deux problématiques seraient reliées à la notion d'analyse contrastive de l'interlangue (*Contrastive Interlanguage Analysis* ; Granger, 2002). À la différence de l'analyse contrastive classique, où l'on compare deux langues différentes, l'ACI consiste à analyser les caractéristiques en production de la même langue à différents moments de son développement, cela recouvre : 1) la comparaison de la production des apprenants et des natifs ; 2) la comparaison de la production des différents groupes d'apprenants classés selon leur niveau en L2 ; 3) la comparaison de la production de la même cohorte d'apprenants dans différents moments de l'apprentissage.

2.2.1. Utilisation des SC chez des apprenants et chez des natifs

À propos des différences entre l'utilisation des SC chez les apprenants et chez les locuteurs natifs, il existe très peu d'études consacrées à ce sujet. D'après notre recherche documentaire nous n'avons trouvé que l'étude de Stewart et Pearson (1995). Dans cette recherche on analyse des interactions exolingues, entre apprenants et natifs. Les résultats montrent qu'il existe des stratégies partagées entre les natifs et les apprenants (répétition, clarification, confirmation et changement de code). Pourtant les apprenants utilisent une variété plus large de types de SC (demande d'aide, approximation, traduction littérale et autocorrection), par rapport aux locuteurs natifs qui utilisent davantage la reformulation. Cette étude fait suggérer que les apprenants d'une L2 ont besoin de plus de SC ainsi qu'une variété plus étendue de SC pour s'exprimer par rapport aux natifs.

2.2.2. Relation entre les SC compensatoires et le niveau en L2

Cette problématique est sans doute une des plus développées. Les premières hypothèses portant sur une éventuelle relation entre le niveau en L2 et les SC compensatoires ou directes sont lancées dans les premières publications. Ainsi, on postule que les apprenants les plus faibles utiliseraient plus de SC par rapport aux apprenants plus avancés (Bialystok et Frohlich, 1980 ; Bialystok, 1990). Afin de vérifier cette hypothèse, on suit une méthodologie transversale, en analysant l'emploi des SC compensatoires en différents groupes de niveaux de la même L2 (*cross sectional methodology*).

De manière générale, les résultats de ces études montrent que les apprenants les plus faibles utilisent plus de SC compensatoires que les apprenants les plus avancés (Poulisse et Schils, 1989 ; Chen, 1990 ; Dobao, 2001 ; Saemian, 2003). Donc on pourrait supposer que l'emploi des SC diminue dans le temps au fur et à mesure que l'apprentissage de la L2 se développe. Toutefois, il faut rester prudent dans la lecture des résultats de ces recherches ; d'une part parce qu'il y a des études montrant que les apprenants avancés utilisent plus de SC que les apprenants intermédiaires (Dobao, 2001 ; Rosas Maldonado, 2016). En outre, concernant la méthodologie d'analyse, on analyse l'utilisation des SC en comparant des groupes différents et non le même groupe d'apprenants lors du temps. Enfin, la description des SC porte sur des analyses en termes de fréquence absolue ce qui peut être trompeur car la longueur de la production peut influencer le nombre de SC utilisées.

2.2.3. Questions de recherche

Compte rendu des problématiques qui n'ont pas eu encore de réponses claires sur l'emploi des SC en L2, nous allons essayer de répondre aux questions suivantes :

- Quelles sont les différences entre l'utilisation des SC chez les apprenants de FLE et chez les francophones ?
- Quelle est l'évolution de l'utilisation des SC chez des apprenants de FLE ?
- Est-ce que les éventuelles différences entre apprenants et natifs se dissipent lors du temps ?

3. Méthodologie

La méthodologie adoptée pour notre étude se base sur l'analyse de corpus et elle est contrastive et longitudinale. L'analyse contrastive interlangue sert à découvrir les traits généraux de la production des apprenants en comparant leur production à celle des natifs. L'analyse longitudinale du même groupe d'apprenants nous donnera des indices pour décrire l'évolution dans l'utilisation des SC.

3.1. Participants

Les participants de cette recherche se divisent en deux groupes. Le premier est constitué par des apprenants de FLE (N=12) en immersion. Ces apprenants sont installés en France pour étudier la licence Langues Étrangères Appliquées (LEA) à l'Université Savoie Mont Blanc. Ils étaient inscrits en première année de licence en 2015, donc ils font tous partie de la même population. Bien qu'ils partagent le contexte d'apprentissage, il s'agit d'un groupe assez hétérogène surtout en ce qui concerne leurs origines : huit nationalités différentes et donc

des langues maternelles différentes (trois Bulgares, trois Italiens, une Chinoise, un Hongrois, un Jordanien, une Mongole, une Nord-Américaine et un Salvadorien. Le niveau de départ des apprenants (novembre 2015) se trouve entre le niveau B1 et B2¹ d'après les résultats du test de positionnement DIALANG².

Le deuxième groupe est constitué par un groupe de francophones (N=14) nés en France, étudiants universitaires de la même licence L.E.A. spécialité anglais-espagnol, également inscrits à l'Université Savoie Mont Blanc. Ils ont été recrutés sous la base du volontariat.

3.2. Protocole de collecte de données

3.2.1. Collectes de données

Les collectes de données ont été étalées en quatre temps (t1, t2, t3, t4) et leur organisation a été conditionnée par le calendrier pédagogique. La première collecte de données (t1) a eu lieu en novembre 2015 au début de l'étude. La deuxième collecte de données (t2) a été organisée en mars 2016, à la fin du deuxième semestre de la première année de licence. La troisième collecte de donnée (t3) a été menée en novembre 2016 et la dernière collecte de données (t4) en novembre 2017. On aurait voulu ajouter une dernière collecte de données en mars 2018 mais les apprenants partaient en stage.

3.2.2. Tâches

Dans chaque collecte de données tous les participants ont effectué deux tâches en production orale, dont un monologue suivi et une interaction en binôme. Les tâches en monologue sont quatre tâches narratives déclenchées par une séquence vidéo respectivement. Les participants regardent la séquence et ils racontent ensuite l'histoire qu'ils ont vue (sans un temps de préparation). Ce type de tâche est souvent utilisé dans la recherche en acquisition des langues (Hilton, 2009) et permet de rendre comparables les productions des participants car elles portent sur le même contenu et elles sont effectuées sous les mêmes conditions. Les scènes présentées ont été utilisées auparavant dans la constitution du corpus PAROLE (Hilton *et al.*, 2008), ce sont des vidéos humoristiques d'une durée de 30 ou 40 secondes environ.

3.2.3. Données complémentaires

Enfin, nous avons recueilli des données complémentaires (linguistiques et extralinguistiques) à l'aide des questionnaires et des tests (DIALANG). Ces données ont été incluses comme métadonnées dans le corpus et portent sur une série de caractéristiques des apprenants : des informations personnelles (L1, pays d'origine, âge, lieu d'habitation), contact quotidien avec la langue française, années d'expérience avec la L2 et motivation et niveau de départ et d'arrivée en FLE.

¹ Selon les niveaux établis dans le CECRL (2001).

² Tests diagnostiques basés sur les échelles du CECRL (2001) disponibles sur <https://dialangweb.lancaster.ac.uk>

3.3. Création du corpus

Pour la création du corpus SCFLE³, les productions orales des participants ont été enregistrées sous format vidéo et transcrites orthographiquement à l'aide du logiciel EXMARaLDA (Schmidt et Wörmer, 2009). Les normes de transcription sont les normes CHAT, compatibles avec le logiciel EXMARaLDA et CLAN (MacWhinney, 2000). Le logiciel de transcription d'EXMARaLDA, nommé *Partitur Editor*, permet de créer des pistes ou des couches de transcription (voir annexe 2). Ainsi, à la piste principale de transcription consacrée à la production, nous avons ajouté une piste d'annotation de SC où nous avons signalé la SC utilisée suivie de la catégorie principale et le sous-type correspondant. L'annotation facilite la recherche de concordances sur le corpus (voir annexe 2).

3.4. Analyses

Les analyses menées visent chacune des questions de recherche mentionnées plus haut. Pour le calcul des unités d'analyse nous avons besoin d'une série de données brutes complètes grâce au logiciel EXMARaLDA - *Exakt* : le nombre total de SC utilisées par locuteur dans chacune des tâches ; le nombre de SC de chaque catégorie utilisée par chacun des participants dans chacune des tâches ; le nombre des sous-types de SC utilisées par chacun des participants dans chacune des tâches ; et le nombre total de mots de chacune des productions.

À partir de la recherche de concordances, nous avons calculé la distribution (exprimée en pourcentages) des catégories principales de SC ainsi que des sous-types ; cela permet de saisir les préférences de chaque groupe (apprenants et natifs). Ensuite, nous avons calculé le taux de SC pour 100 mots chez chacun des participants. Le taux de SC a été calculé à partir du nombre total de SC utilisé par chaque locuteur en le divisant par le nombre de mots de la production et multiplié ensuite pour 100 ; ce calcul permet d'obtenir une fréquence relative des SC et de comparer l'emploi des SC intra et entre les groupes et les individus. Les résultats individuels du taux de SC ont été ainsi soumis à des statistiques descriptives pour connaître les tendances de chaque de groupe et ainsi corroborer les résultats des distributions ; d'autre part, les résultats descriptifs ont été soumis à des calculs du test U de Mann-Whitney pour savoir si les différences entre les groupes sont significatives statistiquement.

4. Résultats

4.1. Fréquence absolue de SC utilisées dans les deux groupes

La compilation de la fréquence absolue des SC utilisées (tableau 1) fournit les premières pistes pour comprendre les différences entre natifs et apprenants en ce qui concerne l'utilisation des SC. Les données montrent que les apprenants utilisent plus de SC par rapport aux natifs, tout au long de l'étude, même si à la fin de l'étude, la fréquence des SC utilisées par les apprenants diminue de 100 points environ. Dans la première collecte de données la différence est de 134 points entre les deux groupes, elle diminue nettement lors de la deuxième jusqu'à une différence de 21 points, dans la troisième collecte de données, la différence augmente à 61 points et, à la fin, la différence diminue à 50 points.

³ Corpus SCFLE : Stratégies de Communication en Français Langue Étrangère

Tableau 1
Fréquence absolue des SC utilisées dans les deux groupes

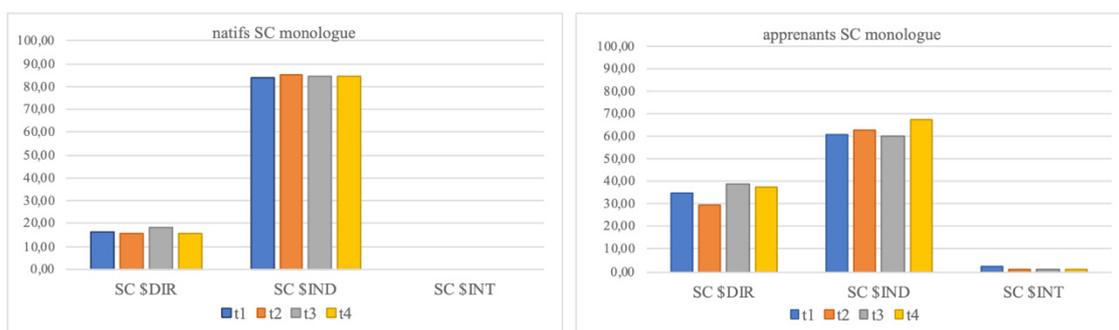
Collecte de données	SC Apprenants	SC Natifs	SC Directes Apprenants	SC Directes natifs	SC indirectes Apprenants	SC indirectes natifs
t1	316	182	111	30	192	152
t2	227	207	68	33	143	176
t3	267	206	103	37	160	174
t4	236	206	88	29	159	157

Quant aux trois catégories principales des SC, les locuteurs apprenants et les francophones utilisent de préférence les SC IND. Il faut signaler que le nombre de SC IND utilisées par les natifs est plus élevé lors en t2 et en t3 par rapport aux SC IND utilisées par les apprenants ; la différence de 40 points trouvée au début de l'étude diminue à une différence de 2 points à la fin. Concernant les SC DIR, ce sont les apprenants qui les utilisent davantage. Au début de l'étude, le nombre de SC utilisées par les apprenants reste 81 points au-dessus du nombre de SC DIR utilisées par les natifs et, à la fin de l'étude, la différence entre les natifs et les apprenants est de 59 points.

4.2. Distribution des SC dans les deux groupes

La distribution des SC utilisées par les apprenants ressemble de manière générale à la distribution des SC utilisées par les natifs (figure 1). Les SC IND sont les préférées des deux groupes et les SC INT sont les moins utilisées. Les SC DIR sont moins utilisées par les natifs, elles représentent moins de 20% du total des SC utilisées dans toutes les collectes de données, alors que, dans le cas des apprenants, les SC DIR représentent entre 30% et 40% des SC.

Figure 1
Distribution des catégories principales des SC dans les deux :
natifs (gauche) et apprenants (droite)



Quant aux SC IND, comme nous l'avons vu, elles sont les SC les plus utilisées par les deux groupes et, quantitativement, les valeurs absolues restent plus proches entre natifs et apprenants. Or, la distribution des SC IND est plus élevée dans le cas des natifs ; le pourcentage de ce type de SC tourne autour de 80% des SC utilisées, alors que, dans le cas des apprenants, les SC IND sont plutôt autour de 60% des SC utilisées tout au long de l'étude.

4.2.1. Distribution des SC Directes dans les deux groupes

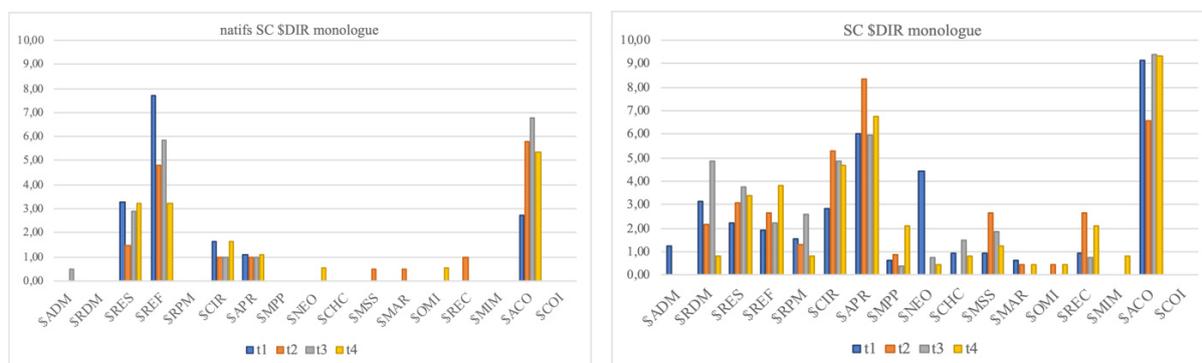
Les différences entre les deux groupes sont plus marquées dans la distribution de sous-types de chaque catégorie principale de SC, que nous présentons par la suite.

On constate que les natifs privilégient certains sous-types de SC DIR, alors que chez les apprenants les choix sont plus diversifiés (figure 2). Les natifs utilisent au total 10 sous-types de SC DIR, mais il n’y en a que 5 qui apparaissent dans toutes les collectes de données : restructuration (RES), reformulation (REF), circonlocution (CIR), approximation (APR) et autocorrection (ACO). Ainsi, dans la première collecte de données, les natifs utilisent, au total, 4 sous-types différents, alors que les apprenants en utilisent 14. Dans la deuxième collecte, 8 types de SC DIR sont utilisés par les natifs, tandis que les apprenants en utilisent 11. Lors de la troisième collecte de données, la répartition est de 6 sous-types de SC DIR chez les natifs et de 12 chez les apprenants. Dans la dernière collecte de données, les natifs utilisent 7 sous-types de SC DIR contre 15 sous-types utilisés par les apprenants.

Ainsi, les locuteurs apprenants se servent de tous les sous-types de SC DIR catégorisés dans la taxonomie utilisée (17 au total) privilégiant les circonlocutions (CIR) et les approximations (APR) par rapport aux restructurations (RES) et les reformulations (REF) préférées des natifs. Enfin il faut signaler que les autocorrections (ACO) sont les plus utilisées de manière générale, mais les apprenants les préfèrent davantage.

4.2.2. Distribution des SC Indirectes dans les deux groupes

Figure 2
Distribution des SC directes ou compensatoires dans les deux groupes : natifs (gauche, apprenants, droite)



Comme nous l’avons signalé, les SC IND sont les SC préférées par les deux groupes, étant les natifs ceux qui les utilisent plus. Toutefois, de la même manière que dans le cas des types de SC DIR, nous constatons des différences entre les groupes en ce qui concerne la distribution des types de SC IND (figure 3).

Dans les tâches narratives, les locuteurs natifs préfèrent visiblement les SC mots de remplissage (MDR) qui représentent, dans les quatre tâches, plus du 50% des SC utilisées. En revanche, dans le cas des apprenants, la distribution des mots de remplissage (MDR) tourne autour du 20%. Ensuite, les répétitions (REP) représentent toujours moins du 30% du total de SC utilisées par les natifs, alors que ce type de SC IND est la SC IND la plus utilisée par les apprenants. Enfin, les marqueurs verbaux stratégiques (IND MVS) sont les SC IND les moins utilisées par les deux groupes.

Figure 3
Distribution des SC indirectes dans les deux groupes:
natifs (gauche) et apprenants, (droite)



4.3. Taux des SC dans les deux groupes. Distribution des SC dans les deux groupes

En ce qui concerne le taux de SC utilisées dans l'ensemble des groupes, les résultats (tableau 2) montrent qu'il existe de la variabilité à l'intérieur des deux groupes, ce qui est constaté par les valeurs minimales (*Min*) et maximales (*Max*) et les résultats de l'écart-type (*SD*). Cela veut dire que l'utilisation des SC en production varie nettement entre les participants du même groupe, que ce soient les natifs ou les apprenants.

Malgré la variabilité entre les participants, les résultats montrent que ce sont les apprenants ceux qui utilisent en moyenne plus de SC, de SC directes, de SC indirectes et de SC indirectes de répétition. Ces différences arrivent tout au long de l'étude (tableau 2). Dans le cas du total des SC, les différences entre les deux groupes atteignent les 12 points au début de l'étude, les 9 points dans la deuxième et troisième collecte de données et les 7 points à la fin de l'étude. Or, d'après les résultats du test U Mann-Whitney, les différences restent significatives tout au long de l'étude. Quant aux différences portant sur les SC directes les différences persistent également du début à la fin de l'étude, de six points dans les trois premières collectes de données puis de 5 points dans la quatrième collecte de données ; également, les résultats statistiques montrent que ces différences sont significatives même si les valeurs des apprenants diminuent du début à la fin.

En ce qui concerne les SC IND, les valeurs descriptives constatent que les apprenants sont aussi ceux qui utilisent un nombre plus élevé de SC indirectes tout au long de l'étude, mais l'écart entre les natifs et les apprenants est moins élevé (autour de 3 points dans la plupart de l'étude). Des plus, d'après les résultats du test U de Mann-Whitney, ces différences sont seulement significatives dans la première collecte de données et ne le sont plus jusqu'à la fin de l'étude.

Tableau 2
Résultats descriptifs groupe apprenants et groupe natifs et résultats de l'analyse contrastive interlangue (test U de Mann-Whitney). (Niveau de significativité * $p < .05$)

<i>Taux de SC</i>	apprenants n=12					natifs n=14					analyse contrastive			
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>Min</i>	<i>Max</i>	<i>Mdn</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>Min</i>	<i>Max</i>	<i>Mdn</i>	U de Mann-Whitney	W de Wilcoxon	Z	Sig. Asint. (bilaté)
Taux de SC t1	22.35	5.71	11.77	30.00	23.831	9.95	3.41	5.17	16.98	10.319	7.00	112.00	-3.96	.000*
Taux de SC t2	18.83	8.91	5.57	35.09	18.769	9.63	4.52	2.98	18.50	9.236	31.00	136.00	-2.73	.006*
Taux de SC t3	18.86	7.12	8.71	32.00	19.030	9.68	3.75	3.47	17.33	9.912	22.00	127.00	-3.19	.001*
Taux de SC t4	15.93	5.99	5.74	30.12	14.935	8.71	3.52	4.78	14.37	8.371	17.00	122.00	-3.45	.001*
Taux SC \$DIR t1	8.26	3.95	3.74	18.63	7.738	2.06	1.49	.00	5.66	1.973	3.00	108.00	-4.17	.000*
Taux SC \$DIR t2	6.95	3.67	2.12	15.79	6.473	1.38	1.30	.00	4.62	1.003	6.00	111.00	-4.01	.000*
Taux SC \$DIR t3	7.47	2.80	2.49	13.33	7.356	1.33	1.17	.00	4.67	1.124	1.00	106.00	-4.27	.000*
Taux SC \$DIR t4	6.22	2.71	2.91	12.05	5.591	1.36	1.28	.00	5.00	1.183	4.00	109.00	-4.12	.000*
Taux SC \$IND t1	13.33	5.35	4.65	20.12	15.000	7.90	2.94	2.59	12.81	8.651	34.00	139.00	-2.57	.010*
Taux SC \$IND t2	11.58	5.62	2.17	19.30	11.954	8.25	3.56	2.98	13.87	7.951	53.00	158.00	-1.59	.111
Taux SC \$IND t3	11.12	6.05	4.72	21.33	11.073	8.35	3.09	2.78	14.88	8.813	67.00	172.00	-.87	.382
Taux SC \$IND t4	10.44	3.85	4.41	16.87	9.936	7.35	3.39	3.68	13.17	5.848	47.00	152.00	-1.90	.057
Taux \$IND \$MDR t1	4.29	2.86	1.43	11.69	3.320	4.90	2.75	1.53	10.00	4.414	67.00	145.00	-.87	.382
Taux \$IND \$MDR t2	3.31	3.15	1.25	10.48	1.894	5.60	2.67	1.19	10.83	5.175	42.00	120.00	-2.16	.031*
Taux \$IND \$MDR t3	3.96	2.28	1.58	10.23	3.267	5.64	2.11	2.08	8.70	5.861	43.00	121.00	-2.11	.035*
Taux \$IND \$MDR t4	3.38	1.63	.91	7.41	3.465	4.59	2.09	2.21	9.21	3.986	47.50	125.50	-1.88	.060
Taux \$IND \$REP t1	8.02	5.28	.98	16.46	8.906	2.56	1.99	.00	6.60	2.933	37.00	142.00	-2.42	.015*
Taux \$IND \$REP t2	6.78	4.06	.00	13.28	7.117	2.44	1.50	.00	5.46	2.322	30.50	135.50	-2.75	.006*
Taux \$IND \$REP t3	6.53	5.53	.00	16.30	4.829	2.55	1.99	.00	6.55	2.511	46.50	151.50	-1.93	.054
Taux \$IND \$REP t4	6.70	4.15	1.47	14.46	6.056	2.52	2.05	.00	7.78	1.961	27.50	132.50	-2.91	.004*

Or, si nous regardons les résultats portant sur le taux de répétitions, les différences sont à nouveau remarquables entre les deux groupes, et elles restent significatives d'après les résultats statistiques sauf dans la troisième collecte de données, même si les différences restent très proches des valeurs marquant la significativité statistique. Enfin, en ce qui concerne les SC indirectes de mots de remplissage, les résultats montrent que ce sont les francophones natifs ceux qui les utilisent le plus. Au contraire que dans les cas précédents, ces SC sont préférées des natifs du début à la fin de l'étude, mais les différences sont significatives seulement dans les deux collectes de données intermédiaires.

5. Conclusion

L'utilisation des SC diffère entre les apprenants de FLE et les locuteurs francophones. D'abord, les apprenants utilisent plus de SC, sauf dans le cas des mots de remplissage, préférés des locuteurs natifs. Il est certain que les apprenants diminuent le taux de SC utilisées mais les différences entre les deux groupes persistent du début à la fin de l'étude, surtout en ce qui concerne le taux global de SC, le taux de SC DIR et le taux de SC IND répétitions. De plus, les apprenants semblent avoir besoin d'utiliser une variété plus large de SC pour communiquer dans la langue cible.

Malgré la taille de l'échantillon, les résultats de cette recherche peuvent contribuer à éclaircir quelle est la place des SC dans l'apprentissage du FLE et corroborent les résultats des recherches antérieures. L'utilisation des SC est partagée entre les locuteurs natifs et les apprenants mais chez les apprenants elle est plus récurrente et persiste lors du temps, aussi bien dans le nombre de SC utilisées que dans la variété des SC utilisées.

Références bibliographiques

- BENALI H. (2015). Communication strategies: deflection or departure? Estrategias de comunicación: desviaciones o salidas. *DIGILEC Revista internacional de lenguas y culturas* 1(2), 87-111. <https://doi.org/T1210.17979/digilec.2015.2.0.1905>.
- BIALYSTOK, E. (1990a). *Communication strategies: a psychological analysis of second-language use*. Blackwell.
- BIALYSTOK, E., ET FROHLICH, M. (1980). Oral communication strategies for lexical difficulties. *Interlanguage Studies Bulletin*, 5(1), 3-30.
- BONGAERTS, T., ET POULISSE, N. (1989). Communication Strategies in L1 and L2: Same or Different? *Applied Linguistics*, 10(3), 253-268. <https://doi.org/10.1093/applin/10.3.253>
- CANALE S. (1983). From communicative competence to communicative language pedagogy. Dans J.C. Richards et R.W. Schmidt (dir.), *Language and communication* (7^{ème} éd.) (pp. 2-27). Routledge.
- CANALE, M., ET SWAIN, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics* 1(1), 1-47. <https://doi.org/10.1093/applin/1.1.1>
- CELCE-MURCIA, M., DÖRNYEI, Z., ET THURRELL, S. (1995). Communicative competence: A pedagogically motivated model with content specifications. *Issues in Applied Linguistics*, 6(2), 5-35. <https://doi.org/10.5070/L462005216>
- CHEN, S. Q. (1990). A study of communication strategies in interlanguage production by Chinese EFL learners. *Language Learning*, 40(2), 155-187. <https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1990.tb01332.x>
- CONSEIL DE L'EUROPE (2001). Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer. Unité des Politiques linguistiques. <https://rm.coe.int/16802fc3a8>.
- CORDER, S. P. (1967). The significance of learner's errors. *IRAL International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 5(1-4), 161-170. <https://doi.org/10.1515/iral.1967.5.1-4.161>
- DEKEYSER, R. (1991). The semester overseas: What difference does it make. *ADFL Bulletin*, 22(2), 42-48. <https://www.andrew.cmu.edu/user/natashat/bilingualism/semester.html>.
- DODIS JARA, A., GREEN, P. N., & ALCAÍNO, X. T. (2003). Estrategias léxicas de comunicación en la producción oral de aprendientes de inglés como segunda lengua: un estudio longitudinal. *Lenguas Modernas* 28-29, 213-228.
- DOBAO, A. M. F. (2001). Communication strategies in the Interlanguage of Galician students of English: The influence of learner and task-related. *Linguistics*, 3, 1-35.
- DÖRNYEI, Z. (1995). On the teachability of communication strategies. *TESOL quarterly*, 29(1), 55-85. <https://doi.org/10.2307/3587805>
- DÖRNYEI, Z. ET SCOTT, M. L. (1997). Communication strategies in a second language: Definitions and taxonomies. *Language Learning*, 47(1), 173-210. <http://dx.doi.org/10.1111/0023-8333.51997005>
- DÖRNYEI, Z., ET KORMOS, J. (1998). Problem-solving mechanisms in L2 communication: A psycholinguistic perspective. *Studies in Second Language Acquisition*, 20(3), 349-385. <https://doi.org/10.1017/S0272263198003039>
- ELLIS, R. (1994). *The study of second language acquisition*. Oxford University Press. (10^{ème} éd. publiée en 2003).
- FAERCH, C., ET KASPER, G. (1980). Processes and strategies in foreign language learning and communication. *Interlanguage Studies Bulletin*, 5(1), 47-118. <https://www.jstor.org/stable/43135245>
- FAERCH, C., ET KASPER, G. (dir.) (1983). *Strategies in interlanguage communication*. Longman.
- FLYMAN, A. (1997). Communication strategies in French as a foreign language. *Working Papers Lund University, Dept. of Linguistics*, 46, 57-73. <http://journals.lub.lu.se/index.php/LWPL/article/download/2448/2023>.

- GRANGER, S. (2002). A Bird's-eye view of learner corpus research. Dans S. Granger, J. Hung et S. Petch-Tyson (dir.), *Computer learner corpora, second language acquisition, and foreign language teaching* (pp. 3-33). John Benjamins.
- GRZEGORZEWSKA, L. (2015). The relationship between anxiety and the use of communication strategies. *Konin Language Studies Journal*, 3(3), 295-311.
- GUO, J. (2011) Empirical studies on L2 communication strategies over four decades: looking back and ahead. *Chinese Journal of Applied Linguistics (Quarterly)* 34(4), 89-106.
- HILTON, H. (2009). *Systèmes émergents : acquisition, traitement et didactique des langues*. Habilitation à Diriger des Recherches. Université Lumière-Lyon II. <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00605188>
- HILTON, H., OSBORNE, J., DERIVE, M. J., SUCO, N., O'DONNELL, J., RUTIGLIANO, S., ET BILLARD, S. (2008). *Corpus PAROLE. Parallèle Oral en Langue Étrangère. Architecture du corpus et conventions de transcription*. Laboratoire LLS. Université de Savoie. http://archive.sfl.cnrs.fr/sites/sfl/IMG/pdf/PAROLE_manual.pdf ; d.c. 25 février 2015.
- HUANG, C. P. (2010). Exploring factors affecting the use of oral communication strategies. *LongHua Technology University Journal*, 30(1), 85-104.
- KAIVANPANAH S., YAMOUTY, P. ET KARAMI H., (2012). Examining the effects of proficiency, gender, and task type on the use of communication strategies. *Porta linguarum*, 17, 79-73. <https://doi.org/10.30827/Digibug.31960>
- KELLERMAN, E. ET BIALYSTOK, E. (1997). On psychological plausibility in the study of communication strategies. Dans G. Kasper et E. Kellerman (dir.), *Communication strategies: Psycholinguistic and sociolinguistic perspectives* (pp. 163-178). Routledge.
- KOÇOĞLU, Z., (1997, 11-15 mars). *The Role of Gender on Communication Strategy Use*. [Communication présentée] 31 Annual Meeting of the Teachers of English to Speakers of Other Languages, Orlando, États-Unis. <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED409725.pdf>.
- LAI, H. (2010). Gender effect on the use of CSs. *English Language Teaching*, 3(4), 28-32. <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1081972.pdf>.
- LITTLEMORE, J. (2001). An empirical study of the relationship between cognitive style and the use of communication strategy. *Applied Linguistics*, 22(2), 241-265. <https://doi.org/10.1093/applin/22.2.241>.
- LITTLEMORE, J., (2003). The communicative effectiveness of different types of communication strategy. *System*, 31, 331-347. [http://dx.doi.org/10.1016/S0346-251X\(03\)00046-0](http://dx.doi.org/10.1016/S0346-251X(03)00046-0).
- LIN G.H.C. (2013, 24 mai). *Revealing the effectivenesses of communication strategies*. [Communication présentée] 8 ELT International Conference of AFL. Université de Chaoyang, Taichung, Taiwan. <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED543629.pdf>
- LONG, M. H. (1983). Native speaker/non-native speaker conversation and the negotiation of comprehensible input. *Applied linguistics*, 4(2), 126-141. <https://doi.org/10.1093/applin/4.2.126>
- LONG, M. H. (1996). Authenticity and learning potential in L2 classroom discourse. *University of Hawai'i Working Papers in English as a Second Language* 14(2).
- MACWHINNEY, B. (2000). *The CHILDES Project: Tools for Analyzing Talk*. (3ème éd.). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- METCALFE, J., ET NOOMURA, S. (2013). Communication strategy use of high and low proficiency learners of English at a Thai University. *LEARN Journal: Language Education and Acquisition Research Network*, 1(1), 68-89.
- MIRZAEI, A., ET HEIDARI, N. (2012). Exploring the use of oral communication strategies by (non) fluent L2 speakers. *The Journal of Asia TEFL*, 9(3), 131-156.
- POULISSE, N. (1989). *The use of compensatory strategies by Dutch learners of English*. Thèse de doctorat. Université de Nimègue.

- POULISSE, N. (1993). A theoretical account of lexical communication strategies. Dans R. Schreuder et B. Weltens (dir.), *The Bilingual Lexicon* (pp. 157-189). John Benjamins.
- POULISSE, N., BONGAERTS T., ET KELLERMAN, E. (1987). The use of retrospective verbal reports in the analysis of compensatory strategies. Dans C. Faerch et G. Kasper (dir.), *Introspection in second language research* (pp. 213-229). Multilingual Matters.
- POULISSE, N., ET SCHILS, E. (1989). The influence of task and proficiency related factors on the use of compensatory strategies: A quantitative analysis. *Language Learning*, 39(1), 15-46. <https://doi.org/10.1111/J.1467-1770.1989.TB00590.X>
- PREBIANCA, G. V., & FORTKAMP, M. B. (2007). Communication Strategies and Foreign Language Speech Production. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, 7(2), 165-198. <https://doi.org/10.1590/S1984-63982007000200008>
- RAUPACH, M. (1983). Analysis and evaluation of communication strategies. Dans C. Faerch et G. Kasper, G. (dir.), *Strategies in interlanguage communication* (pp. 199-209). Longman.
- ROSAS MALDONADO, M. (2016). Communication strategies used by different level L2 English learners in oral interaction. *Revista signos*, 49(90), 71-93. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-09342016000100004>
- SAEMIAN, F. (2010). Proficiency level and communicative strategies use. *Literary Text Research LTR* 7(18), 50-63.
- SCHMIDT, T., & WÖRNER, K. (2009). EXMARALDA—Creating, analysing and sharing spoken language corpora for pragmatic research. *Pragmatics*, 19(4), 565-582. <https://doi.org/10.1075/prag.19.4.06sch>
- SELINKER, L., (1972). Interlanguage. *IRAL; International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 10(3), 209 - 231. <https://doi.org/10.1515/iral.1972.10.1-4.209>
- SENER, S., ET BALKIR, N. B. (2013). The relationship between the use of communication strategies and oral performance of ELT students: Çanakkale Onsekiz Mart University Case. *ELT Research Journal*, 2(2), 62-69.
- SMISKOVA, H., VERSPOOR M., ET W. LOWIE (2012). Conventionalized ways of saying things (CWOSTs) and L2 development. *Dutch Journal of Applied Linguistics*, 1(1), 125-142. <https://doi.org/10.1075/dujal.1.1.09smi>
- STEWART, S. ET PEARSON, L., (1995). Development of Communication Strategies among Foreign Language Learners. *Mountain Interstate Foreign Language Review*; 5, 112-127. Consulté le 15 mai 2017 sur <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED406828.pdf>.
- TARONE, E. (1980). Communication strategies, foreigner talk, and repair in interlanguage studies. *Language Learning*, 30, 417-431. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1467-1770.1980.tb00326.x>
- TARONE, E. (1981). Some thoughts on the notion of communication strategy. *TESOL quarterly*, 15(3), 285-295. <https://doi.org/10.2307/3586754>
- UZTOSUN, M. S., ET ERTEN, I. H. (2014). The impact of English proficiency on the use of communication strategies: An interaction-based study in Turkish EFL context. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 10(2), 169-182.
- VÁRADI, T. (1973 [1983]). Strategies of Target Language Learner Communication: Message Adjustment. Dans C. Faerch et G. Kasper (dir.), *Strategies in interlanguage communication* (pp. 79-99). Longman.
- VASSEUR, M-T. (1989). Observables et réalité de l'acquisition d'une langue étrangère : Séquences de négociation et processus d'acquisition. *L'acquisition des langues dans la migration. Langage et société*, 50-51, 67-85. <https://doi.org/10.3406/lsoc.1989.2466>

Annexe 1. Liste de SC annotées dans le corpus SCFLE

Ci-après la classification pour l'annotation et analyse du corpus SCFLE. Traduit et adapté de Dörnyei et Scott (1997).

Code	Nom et description
\$DIR \$SOMI	Omission. Omettre un mot en laissant un vide dans l'énoncé et en continuant l'énoncé comme si le mot avait été dit. Repérage à l'aide de la présence d'une pause courte.
\$DIR \$SREC	Récupération d'un mot. En tentant de récupérer un mot, le locuteur produit une série de mots incomplets ou erronés avant d'accéder au mot ; il répète les premiers phonèmes du mots, précédés éventuellement de l'article qui peut être aussi répété à plusieurs reprises.
\$DIR \$MIM	Mime. Utiliser des gestes pour exprimer un mot ou pour accompagner une stratégie verbale.
\$DIR \$ACO	Autocorrection : inclure une correction après une erreur.
\$DIR \$COI	Correction de quelque chose dite par l'interlocuteur.
SC \$IND	Stratégies de Communication Indirectes. Reliées à la gestion du temps dans la production de la parole. Stratégies de blocage ou de gain de temps.
\$IND \$MDR	Mots de remplissage. Leur but est de maintenir le canal de communication ouvert ainsi que le discours. Par exemple : <i>donc, bon, ben, enfin, ok, voilà, en fait, c'est une bonne question, c'est intéressant, tu sais, tu vois ?</i>
\$IND \$REP	Répétitions. Répéter un ou des mots (ses mots ou ceux de l'interlocuteur).
\$IND \$MVS	Marqueurs verbaux stratégiques. Utilisés normalement après ou avant une autre SC, ils peuvent indiquer l'existence d'un terme et/ou une structure qui ne sont pas précis. Ils peuvent accompagner des \$CIR, \$APR, \$ETR, \$TLT, \$CDC, \$ADM, \$REF... Par exemple : <i>je ne connais pas le nom en français, une espèce de..., on dit comme ça en hongrois, je ne sais pas comment dire, pas ça mais...,</i>
\$IND \$FCO	Feindre la compréhension d'un énoncé ou d'un mot. (Subjectif, seulement le locuteur sait s'il feint ou non la compréhension.) Non annotées dans notre corpus.
SC \$INT	Stratégies de Communication d'Interaction. Échanges de dépannage entre les interlocuteurs.
\$INT \$AVP	Auto-vérification de la précision. Le mot qui pose problème est produit avec une intonation montante et répété avec une intonation descendante, le but est de signaler à l'interlocuteur qu'il existe un doute, si le locuteur n'est pas interpellé il continue sa production.
\$INT \$DDA	Demande d'aide. Le locuteur demande de l'aide à l'interlocuteur concernant un mot ou un syntagme. Elle peut être directe (verbale) ou indirecte (à travers le regard).
\$INT \$DDR	Demande de répétition. L'interlocuteur demande au locuteur de répéter ce qu'il a dit.
\$INT \$DCO	Demande de confirmation : L'interlocuteur demande au locuteur si le premier a bien compris un mot ou syntagme.
\$INT \$DCL	Demande de clarification. L'interlocuteur demande au locuteur de lui éclaircir un terme pas bien compris.
\$INT \$SUP	Expression de la supposition. Le locuteur exprime explicitement qu'il n'est pas sûr d'un mot ou

Code	Nom et description
\$DIR \$SOMI	Omission. Omettre un mot en laissant un vide dans l'énoncé et en continuant l'énoncé comme si le mot avait été dit. Repérage à l'aide de la présence d'une pause courte.
\$DIR \$SREC	Récupération d'un mot. En tentant de récupérer un mot, le locuteur produit une série de mots incomplets ou erronés avant d'accéder au mot ; il répète les premiers phonèmes du mots, précédés éventuellement de l'article qui peut être aussi répété à plusieurs reprises.
\$DIR \$MIM	Mime. Utiliser des gestes pour exprimer un mot ou pour accompagner une stratégie verbale.
\$DIR \$ACO	Autocorrection : inclure une correction après une erreur.
\$DIR \$COI	Correction de quelque chose dite par l'interlocuteur.
SC \$IND	Stratégies de Communication Indirectes. Reliées à la gestion du temps dans la production de la parole. Stratégies de blocage ou de gain de temps.
\$IND \$MDR	Mots de remplissage. Leur but est de maintenir le canal de communication ouvert ainsi que le discours. Par exemple : <i>donec, bon, ben, enfin, ok, voilà, en fait, c'est une bonne question, c'est intéressant, tu sais, tu vois ?</i>
\$IND \$REP	Répétitions. Répéter un ou des mots (ses mots ou ceux de l'interlocuteur).
\$IND \$MVS	Marqueurs verbaux stratégiques. Utilisés normalement après ou avant une autre SC, ils peuvent indiquer l'existence d'un terme et/ou une structure qui ne sont pas précis. Ils peuvent accompagner des \$CIR, \$APR, \$ETR, \$TLT, \$CDC, \$ADM, \$REF... Par exemple : <i>je ne connais pas le nom en français, une espèce de..., on dit comme ça en hongrois, je ne sais pas comment dire, pas ça mais...,</i>
\$IND \$FCO	Feindre la compréhension d'un énoncé ou d'un mot. (Subjectif, seulement le locuteur sait s'il feint ou non la compréhension.) Non annotées dans notre corpus.
SC \$INT	Stratégies de Communication d'Interaction. Échanges de dépannage entre les interlocuteurs.
\$INT \$AVP	Auto-vérification de la précision. Le mot qui pose problème est produit avec une intonation montante et répété avec une intonation descendante, le but est de signaler à l'interlocuteur qu'il existe un doute, si le locuteur n'est pas interpellé il continue sa production.
\$INT \$DDA	Demande d'aide. Le locuteur demande de l'aide à l'interlocuteur concernant un mot ou un syntagme. Elle peut être directe (verbale) ou indirecte (à travers le regard).
\$INT \$DDR	Demande de répétition. L'interlocuteur demande au locuteur de répéter ce qu'il a dit.
\$INT \$DCO	Demande de confirmation : L'interlocuteur demande au locuteur si le premier a bien compris un mot ou syntagme.
\$INT \$DCL	Demande de clarification. L'interlocuteur demande au locuteur de lui éclaircir un terme pas bien compris.
\$INT \$SUP	Expression de la supposition. Le locuteur exprime explicitement qu'il n'est pas sûr d'un mot ou syntagme.
\$INT \$ENC	Expression de la non-compréhension. L'interlocuteur signale verbalement qu'il n'a pas compris ce que le locuteur a dit.

CIP. Biblioteca Universitaria

Transfrontalier·e·s [Recurso electrónico]: le français langue de rencontre(s)/ Eds., Jesús Camarero ...[*et al.*] – Datos. – [Leioa] : Universidad del País Vasco / Euskal Herriko Unibertsitatea, Argitalpen Zerbitzua = Servicio Editorial, [2023]. – 1 recurso en línea : PDF (270 p.). – (Zabalduz)

Modo de acceso: World Wide Web.

ISBN: 978-84-1319-525-4.

1. Francés (Lengua) – Estudio y enseñanza. 2. Lingüística. 3. Literatura francesa. I. Camarero, Jesús, coed.

(0.034)804.0

(0.034)840.09



Esta obra ha sido editada gracias a la colaboración de la Universidad del País Vasco/ Euskal Herriko Unibertsitatea y la Asociación de Francesistas de la Universidad Española (AFUE)

© Servicio Editorial de la Universidad del País Vasco
Euskal Herriko Unibertsitateko Argitalpen Zerbitzua

ISBN: 978-84-1319-525-4

Zabalduz

Jardunaldi, kongresu, sinposio, hitzaldi
eta omenaldien argitalpenak

Publicaciones de jornadas, congresos,
simposiums, conferencias y homenajes

INFORMAZIOA ETA ESKARIAK • INFORMACIÓN Y PEDIDOS

UPV/EHUko Argitalpen Zerbitzua • Servicio Editorial de la UPV/EHU
argitaletxea@ehu.eus • editorial@ehu.eus

1397 Posta Kutxatila - 48080 Bilbo • Apartado 1397 - 48080 Bilbao
Tfn.: 94 601 2227 • www.ehu.eus/argitalpenak

eman ta zabal zazu



Universidad
del País Vasco

Euskal Herriko
Unibertsitatea